



**ORTAOKUL T.C. İNKILAP TARİHİ VE
ATATÜRKÇÜLÜK DERSİNDE UYGULANAN TARİHSEL
EMPATİ MODELİNİN AKADEMİK BAŞARI VE DERSE
YÖNELİK TUTUMA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Doktora Tezi
Sezgin ELBAY
Eskişehir 2020**

**ORTAOKUL T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİNDE
UYGULANAN TARİHSEL EMPATİ MODELİNİN AKADEMİK BAŞARI VE
DERSE YÖNELİK TUTUMA ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Sezgin ELBAY

DOKTORA TEZİ

**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı
Danışman: Prof. Dr. Erdoğan KAYA**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Kasım 2020**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

ORTAOKUL T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİNDE UYGULANAN TARİHSEL EMPATİ MODELİNİN AKADEMİK BAŞARI VE DERSE YÖNELİK TUTUMA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Sezgin ELBAY

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kasım 2020

Danışman: Prof. Dr. Erdoğan KAYA

Yapılan çalışmalarda, tarihsel düşünmeyi geliştirme konusunda tarihsel empatinin destekleyici rolünün olduğu saptanmıştır. Buna rağmen tarihsel empatinin öğretimsel bir modelle kavramsallaştırılarak sınıf içi uygulamalarla bütünleştirildiği çalışmalar azdır. Bu nedenle araştırma için “T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde, tarihsel empati modelinin, akademik başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri ve tarihsel empati sürecinde şekillenen tepki ve görüşleri anlamak” amacı benimsenmiştir. Araştırmada, iç içe karma yöntem deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel aşamasında veri toplama araçları olarak, sosyo-ekonomik (sed) anket, akademik başarı, tarihsel bilgi ve yorum testleri ve derse yönelik tutum ölçeği; nitel aşamasında alan notları, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve açık uçlu anket kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri, t testleri, Manova ve Tek Yönlü Kovaryans Analizi ile nitel verileri içerik ve betimsel analizlerle çözümlenmiştir. Nicel verilerin analizi sonucunda, tarihsel empati modelinin öğrencilerin akademik başarı düzeyine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu; tarihsel empatinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin, tarihsel yorum ve derse yönelik tutum ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Nitel verilerin analizi sonucunda, tarihsel empatinin coşku duyma, öfkelenme ve sıkılma gibi duygusal; belge inceleme, soru sorma, tartışma başlatma ve sürdürme gibi bilişsel tepkileri ortaya çıkardığı, akademik ile beceri gelişimine yönelik çeşitli katkılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi, Tarihsel empati modeli, Akademik başarı, Derse yönelik tutum, Tepki ve görüşler.

ABSTRACT

INVESTIGATION THE EFFECT OF HISTORICAL EMPATHY MODEL APPLIED IN
COURSE REPUBLIC OF TURKEY REVOLUTION HISTORY AND KEMALISM MIDDLE
SCHOOL ON ACADEMIC ACHIEVEMENT AND ATTITUDE FOR COURSE

Sezgin ELBAY

Department of Turkish and Social Sciences Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, November 2020

Supervisor: Prof. Dr. Erdoğan KAYA

In the studies, it has been found that historical empathy has a supporting role in developing historical thinking. However, there are few studies in which historical empathy is conceptualized with an instructional model and integrated into classroom practices. In this context, the aim of the study is to understand the effects of historical empathy model on academic achievement and attitude towards the course in the Revolution History and Kemalism course, and the reactions and views formed in the historical empathy process. In the study, design of embedded mixed method was used. In the quantitative stage of the study, socio-economic questionnaire, academic achievement, historical knowledge and interpretation tests and attitude scale towards the course were used as data collection tools and in qualitative stage, field notes, semi-structured interview forms and open-ended questionnaires were used. Quantitative data of the study were analyzed with t tests, Manova and one-way covariance analysis, and qualitative data with content and descriptive analysis. As a result of the analysis of quantitative data, the historical empathy model has a statistically significant effect on students' academic achievement level; and it was determined that the students in the experimental group, where historical empathy was applied, had higher mean of historical interpretation and attitude towards the course. As a result of the analysis of qualitative data, it has been concluded that historical empathy reveals emotional feelings such as enthusiasm, anger and boredom and cognitive reactions such as document review, asking questions, starting and maintaining discussions, and contributes to various things such as academic and skill development.

Keywords: Republic of Turkey Revolution History and Kemalism course, Historical empathy model, Academic achievement, Attitude towards the course, Reactions and opinions.

ÖNSÖZ

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler toplumun her alanını etkileyebilmektedir. Ancak bu etkinin, kuramsal ve uygulamalı sonuçlarını kestirmek o kadar kolay olmamaktadır. Buna bağlı olarak toplumsal yaşamda birtakım sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Bu sorunlar kaçınılmaz bir şekilde toplumsal bünyeyi etkilerken, sorunların çözümleri ise eğitim örgütlerinden beklenmektedir.

Eğitim temel olarak davranış değiştirme süreci olarak tanımlanabilir. Ancak bu her dersin kendi içerik ve yöntemlerine uygun olarak gerçekleşmektedir. Bu durum, özde bir öğretim işidir. Küçük çocukların eğitim sorumluluğu olan ilköğretim derslerinde onların öğrenme şekillerine uygun olarak toplu öğretim dersleri oluşturulmuştur. Ancak Hayat Bilgisi dersi dışında, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri gibi derslerde, toplu öğretime uygun olarak tematik bir toplulaştırmanın yapıldığını söylemek oldukça güçtür. Bu iki ders de tam anlamıyla çeşitli ünitelere ayrılmış ve her ünite belli bir disiplin alanıyla ilişkilendirilmiştir. Dolayısıyla bu derslerde disiplin içi veya disiplinler arası bir içerik düzenleme yaklaşımının benimsenmediği söylenebilir. Oysaki günümüzde öğrencilerin, bir konuya yönelik olarak farklı bakış açılarını algılamaları gerekmektedir. Bu nedenle çoğunlukla disiplinler arası yapılar oluşturulduğu görülmektedir. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin de hem disiplin içi hem de disiplinler arası amaçları, tarihsel olay/kişilikleri sosyal bilim disiplinlerinden yararlanarak anlama ve çoklu bakış açılarından değerlendirmeye uygun bir yapıya sahip olduğu ileri sürülebilir. Bu bağlamda dersin tematik bir içerik desenine sahip olduğu söylenebilir.

Öğrenciler çoklu bakış açılarını nasıl alabilir? Alma, duyuşsal düzeyde bir davranıştır. Almak için fark etmek, fark etmek için de dikkat etmek gerekmektedir. Bilgi işlem kuramına göre dikkat sürecinden sonra, öğrenciler bilgi parçalarını kısa süreli belleklerine alabilirler. Bu şekilde bir değişim öğrencilerin belleklerinin şekillenmesini beraberinde getirmektedir. Ama işin özünde çoklu bakış açısı alma veya iki açıdan bakabilme vardır. Çoklu bakış açısına sahip olan öğrenciler, bir olayı farklı kişiliklerin penceresinden görebilirler.

Tarih eğitimi son yıllarda bir paradigma değişimine sahne olmaktadır. Bu değişim tarihsel olayları neden-sonuççu bir şekilde anlamaya karşı, çoklu bakış açılarını alarak

anlama üzerine kurgulanmıştır. Bu nedenle tarih eğitiminde yeni tip beceri ve modeller geliştirilmektedir. Bunların uygulamada bir karşılığının olup olmadığı da yapılan çalışmalarla ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır.

Tarihsel empati modeli, tarihsel kişilikleri (figür) çoklu bakış açılarıyla anlamaya çalışan ve öğretimsel pratikleri içeren bir modeldir. Aynı zamanda modern dünyanın bakış açılarını kullanarak, geçmiş dönemlerin anlaşılmasına çalışılmasına karşı geliştirilmiş bir modeldir. Bu durum tarihsel olayların bağlamsal etkilerini anlamaya dönük bir çabanın da ürünüdür. Öğrenciler bu sayede hem tarihsel bakış açılarını hem de tarihsel bağlamı değerlendirerek, bir olayın arka planında yer alan niyet, amaç, güdü gibi unsurları hesaba katmayı öğrenebileceklerdir. Böylece kısa süreli bellekleri “*geçerli tek bir bakış açısı vardır*” dogmasıyla doldurulmayacaktır.

Tarihsel empati modelinin uygulanabilmesi için tarihin yanı sıra edebiyat, sinema, sahne sanatları, coğrafya, sosyoloji, psikoloji, hukuk, iktisat gibi disiplinlerden yararlanmak ve bu disiplinlerle tarihsel olaylar arasında ilişki kurmak gerekmektedir. Bu sayede öğrencilere sunulacak etkinlikler hem tematik olacak hem de tarihsel bir olay çoklu bakış açılarından anlaşılmasına çalışılacaktır. Bunun bir sonucu olarak tarihsel empati modeli aracılığıyla birçok beceri ve değer kazandırılabilir.

Tarihsel empati modeli; araştırma, değişim ve sürekliliği algılama, eleştirel düşünme, kalıp yargı ve önyargıyı fark etme, kanıt kullanma, karar verme, mekan değerlendirme, politik okuryazarlık ile zaman ve kronolojiyi algılama becerileri ve adalet, saygı, sevgi ile vatanseverlik gibi kök değerlerle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle sosyal bilimlerden beslenen bir toplu öğretim dersi olarak Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinin eşsiz fırsatlar taşıdıkları söylenebilir. Yararlı birçok program hedefleri olan bir modelin, daha uzak amaçları olarak okul ve dolayısıyla toplumdaki sosyal çatışma ve ideolojik-mezhepsel karmasaları bilimsel yollardan uzlaştırabilmeye katkısının olabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra daha yakın bir amaç olarak tarihsel konuların öğretiminde akademik başarı ve tutum üzerinde modelin çoklu etkilerinin araştırılması gerekmektedir. Bu bağlamda T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarihsel empati modelinin bu araştırmada bir öğretim programı kapsamında

uygulanması ve bunun akademik başarı ile derse yönelik tutuma etkilerinin, iç içe geçmiş karma bir yöntemle ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok bilim insanının katkısı olmuştur. Ancak öncelikle araştırma konusunun netleştirilmesi ve araştırmanın tutarlı bir şekilde yürütülmesinde katkısı olan, araştırmanın en kritik evrelerinde zamanında geri bildirim sağlayan, bilgisi ve en önemlisi alan deneyimiyle her zaman yanımda olan Prof. Dr. Sayın Erdoğan KAYA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmada karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileriyle çalışmaları kolaylaştıran Doç. Dr. Sayın Tuba ÇENGELCİ KÖSE'ye teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Buna ek olarak araştırma sürecine eleştirel bakış açısıyla katkı sağlayan Doç. Dr. Sayın Turan Akman ERKILIÇ'a teşekkür ederim. Ayrıca nitel veri toplama araçlarının şekillenmesinde önemli katkıları olan Prof. Dr. Sayın Keith Casey BARTON'a, ölçek geliştirmede yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Sayın Kadir KARATEKİN'e ve araştırma sürecine katkı veren Arş. Gör. Dr. Sayın Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ'a teşekkür ederim.

Tüm bunların yanı sıra, araştırmaya en büyük katkıyı veren ve araştırmanın gerçekleşmesini asıl olarak sağlayan çalışma grubundaki çok değerli öğrencilere sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Bu araştırmanın toplumsal ve küresel çapta yararlı olması dileğiyle.

Sezgin ELBAY
ESKİŞEHİR, 2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.



Sezgin ELBAY

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvii
GRAFİKLER DİZİNİ.....	xviii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.2.1. Araştırmanın alt amaçları.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	7
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlıklar	9
1.6. Tanımlar.....	9
2. İLGİLİ ALANYAZIN.....	10
2.1. Sosyal Bilgiler Eğitimi	10
2.1.1. Sosyal bilgilerin tanımı	13
2.1.2. Sosyal bilgilerin felsefesi.....	13
2.1.3. Sosyal bilgilerin amaçları	16
2.1.4. Sosyal bilgilerin içeriği	18
2.2. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretimi	20
2.2.1. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin tarihsel temelleri. 20	

2.2.2. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programları	24
2.3. Tarihsel Empatinin Kavramsal Çerçevesi	28
2.4.1. Tarihsel empatinin tanımı ve doğası	29
2.4.2. Tarihsel empatinin önemi.....	31
2.4.3. Tarihsel empatinin kuramsal temelleri.....	34
2.4.4. Tarihsel empati öğretim modeli.....	41
2.4.5. Tarihsel empatide ölçme ve değerlendirme	51
2.4.6. Tarihsel empatiye yöneltilen eleştiriler	52
2.4. İlgili Araştırmalar	53
2.4.1. Türkiye’de yapılan araştırmalar	53
2.4.2. Dünya çapında yapılan araştırmalar	58
3. YÖNTEM.....	66
3.1. Karma Araştırma Yönteminin Kavramsal Çerçevesi	66
3.1.1. Karma araştırma yönteminin tanımı ve doğası	66
3.1.2. Karma araştırma yönteminin desenleri.....	68
3.2. Araştırmanın Yöntemi.....	70
3.2.1. Araştırmanın deseni.....	70
3.2.2. Pilot çalışma.....	76
3.2.3. Çalışma grubu	78
3.2.4. Araştırma ortamı	84
3.2.5. Nicel aşama	86
3.2.6. Nitel aşama	116
3.2.7. Yöntemlerin birleştirilmesi	131
3.2.8. Karma araştırma yönteminin uygulanmasında yaşanan zorluklar	132
4. BULGULAR VE YORUM.....	134
4.1. Nicel Bulgular	134
4.1.1. Grupların denkleştirilmesi.....	134

4.1.2. Tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği deney grubunun akademik başarı açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki anlamlılık	138
4.1.3. Geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol grubunun akademik başarı açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki anlamlılık.....	139
4.1.4. Tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği deney ve geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol gruplarının akademik başarı açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki anlamlılık	141
4.1.5. Tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği deney grubunun T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutum açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki anlamlılık.....	145
4.1.6. Geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol grubunun T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutum açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki anlamlılık.....	146
4.1.7. Tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği deney ve geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol gruplarının T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutum açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki anlamlılık.....	148
4.2. Nitel Bulgular	157
4.2.1. 8. sınıf öğrencilerinin tarihsel empati sürecinde şekillenen tepkileri.....	157
4.2.2. 8. sınıf öğrencilerinin tarihsel empati sürecine yönelik görüşleri	160
4.3. Nicel ve Nitel Bulguların Birleştirilmesi.....	187

	<u>Sayfa</u>
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	190
5.1. Sonuç	190
5.2. Tartışma	194
5.3. Öneriler	210
5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler	210
5.3.2. Yapılacak çalışmalara yönelik öneriler	212
KAYNAKÇA.....	213
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ünite, kazanım sayı ve oranları.....	27
Tablo 2.2. Tarihsel empati modelinde giriş aşamasına özgü örnek sorular	45
Tablo 2.3. Tarihsel empati modelinde araştırma aşamasına özgü örnek sorular	47
Tablo 2.4. Tarihsel empati modelinde yansıma aşamasına özgü örnek sorular	50
Tablo 2.5. Tarihsel empatiyi ölçme ve değerlendirmede kullanılabilecek hiyerarşik ölçütler listesi	51
Tablo 3.1. Karma yöntem desenlerini tanımlamak için kullanılan sembollerin anlamları	71
Tablo 3.2. Araştırma sorularının veri toplama kaynak ve araçlarıyla uyumu.....	75
Tablo 3.3. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri.....	81
Tablo 3.4. Öntest-sontest denkleştirilmiş kontrol gruplu deneysel desen.....	88
Tablo 3.5. Uzman grubunun demografik özellikleri.....	92
Tablo 3.6. Uzman grubunun demografik özellikleri.....	95
Tablo 3.7. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik geliştirilen tutum ölçeğinin faktörleştirilebilmesine ilişkin veriler	97
Tablo 3.8. Ölçeğin faktör yapısı (döndürülmüş varyans değerleri)	98
Tablo 3.9. Ölçeğin faktör yapısı.....	100
Tablo 3.10. Ölçeğin madde-test korelasyon değerleri	101
Tablo 3.11. Ölçeğin faktör puanları arasındaki korelasyon katsayı değerleri.....	101
Tablo 3.12. Ölçeğin madde analizi	102
Tablo 3.13. Ölçeğin uyum değerleri	103
Tablo 3.14. Ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin bulgular	104
Tablo 3.15. Nihai test formunda bulunan sorular, pj ve rjx indeksleri	106

Tablo 3.16. Yorum testini puanlayan uzmanların, puanları arasındaki uyumu belirlemek için kullanılan Kendall uyum katsayısı analiz sonuçları.....	107
Tablo 3.17. Denel işlem sırasında işe koşulan birinci ve ikinci elden kaynakların bilişsel ve duyuşsal boyut ile ilişkisi.....	111
Tablo 3.18. Video kayıtlarının yapıldığı tarih ve kayıt süresi.....	121
Tablo 3.19. Yarı yapılandırılmış görüşme protokolü.....	123
Tablo 4.1. Deney ve kontrol gruplarının 7. sınıf Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersleri karne notu ortalamalarına ait normallik dağılımları	134
Tablo 4.2. Deney ve kontrol gruplarının 7. sınıf Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersleri karne notu ortalamalarına ait ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları.....	135
Tablo 4.3. Deney ve kontrol gruplarının SED puan ortalamalarına ait normallik dağılımları	135
Tablo 4.4. Deney ve kontrol gruplarının SED puan ortalamalarına ait ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları	136
Tablo 4.5. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı öntest puan ortalamalarına ait normallik dağılımları	136
Tablo 4.6. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı öntest puan ortalamalarına ait ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları	136
Tablo 4.7. Deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği öntest puan ortalamalarına ait normallik dağılımları	137
Tablo 4.8. Deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği öntest puan ortalamalarına ait ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları	137
Tablo 4.9. Deney grubunun akademik başarı ön ve sontest puanlarının normallik analizleri.....	138
Tablo 4.10. Deney grubunun akademik başarı ön ve sontest puanları arasında uygulanan ilişkili örneklem t-testi sonuçları.....	139
Tablo 4.11. Kontrol grubunun akademik başarı ön ve sontest puanlarının normallik analizleri.....	139
Tablo 4.12. Kontrol grubunun akademik başarı ön ve sontest puanları arasında uygulanan ilişkili örneklem t-testi sonuçları.....	140

Tablo 4.13. Grup (deney ve kontrol)*öntest (akademik başarı) ortak etki testi sonuçları	141
Tablo 4.14. Akademik başarı öntest ve sontest puanları arasındaki Pearson Korelasyon katsayı değeri	142
Tablo 4.15. Grupların akademik başarı sontest puanlarının normallik analizleri.....	143
Tablo 4.16. Grupların akademik başarı sontest puanlarının Levene Homojenlik Testi sonuçları	143
Tablo 4.17. Akademik başarı öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanlarının Ancova Analizi sonuçları.....	143
Tablo 4.18. Akademik başarı sontest puanlarının betimsel istatistik sonuçları	144
Tablo 4.19. Deney grubunun tutum ölçeği ön ve sontest puanlarının normallik analizleri.....	145
Tablo 4.20. Deney grubunun tutum ölçeği ön ve sontest puanları arasında uygulanan ilişkili örneklem t-testi sonuçları.....	146
Tablo 4.21. Kontrol grubunun tutum ölçeğinden aldığı ön ve sontest puanlarının normallik analizleri	146
Tablo 4.22. Kontrol grubunun tutum ölçeğinden aldığı ön ve sontest puanları arasında uygulanan ilişkili örneklem t-testi sonuçları	147
Tablo 4.23. Grupların tutum ölçeğinden aldıkları puanlara ait Levene Homojenlik Testi sonuçları	148
Tablo 4.24. Grupların tutum ölçeğinden aldığı puan ortalamaları arasında uygulanan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları	148
Tablo 4.25. Grupların tutum ölçeği ön ve sontest puanlarının tek değişkenli normallik analizleri	150
Tablo 4.26. Tutum ölçeğinin alt boyutlarından alınan puan ortalamalarının Mahalanobis uzaklık değerleri	151
Tablo 4.27. Tutum ölçeğinin alt boyutları arasındaki Pearson Korelasyon katsayı değerleri	153
Tablo 4.28. Tutum ölçeğinin alt boyutlarına yönelik kovaryans matrislerinin homojenliği testi.....	153

Tablo 4.29. Tutum ölçeğinin alt boyutlarına yönelik Levene varyans homojenliği testi.....	154
Tablo 4.30. Deney ve kontrol gruplarının T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi tutum ölçeği faktör puanlarının Manova sonuçları.....	154
Tablo 4.31. Deney ve kontrol gruplarının T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi tutum ölçeği faktör puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri ile tek faktörlü Anova sonuçları.....	155
Tablo 4.32. Nicel verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgu ve yorumlar	155
Tablo 4.33. Öğrencilerin tarihsel empati sürecine yönelik gösterdikleri tepkiler.....	157
Tablo 4.34. 8. sınıf öğrencilerinin tarihsel empatiye yönelik görüşleri	161
Tablo 4.35. Deney ve kontrol gruplarının tarihsel bilgi testi puan ortalamalarına ait normallik dağılımları	183
Tablo 4.36. Deney ve kontrol gruplarının tarihsel bilgi testi puan ortalamalarına ait Levene Homojenlik Testi sonuçları	183
Tablo 4.37. Deney ve kontrol gruplarının tarihsel bilgi testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak için uygulanan ilişkisiz örneklem t-testi analiz sonuçları.....	184
Tablo 4.38. Deney ve kontrol gruplarının tarihsel yorum testi puan ortalamalarına ait normallik dağılımları	185
Tablo 4.39. Deney ve kontrol gruplarının tarihsel yorum testi puan ortalamalarına ait Levene Homojenlik Testi sonuçları	185
Tablo 4.40. Deney ve kontrol gruplarının tarihsel yorum testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak için uygulanan ilişkisiz örneklem t-testi analiz sonuçları.....	185
Tablo 4.41. Nitel verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular	186
Tablo 4.42. Nicel veri toplama araçlarından elde edilen bulgular ile nitel veri toplama araçlarından elde edilen bulguların harmanlanması: 2 ana temaya ilişkin örnek bir gösterim	188

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 3.1. Araştırmada işe koşulan iç içe karma yöntem deseni.....	74
Şekil 3.2. Deney grubunun yer aldığı 8/B sınıfının krokisi.....	85
Şekil 3.3. Okul kütüphanesinin krokisi	86
Şekil 3.4. Ölçeğin faktör sayısına ilişkin yamaç birikinti grafiği.....	99
Şekil 3.5. Doğrulayıcı faktör analizi (Path Diagram).....	104
Şekil 3.6. İçerik analizinin görsel bir modeli.....	126



GRAFİKLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Grafik 4.1. Kontrol grubunun akademik başarı öntesti sonuçlarına ilişkin Q-Q grafiği	140
Grafik 4.2. Deney ve kontrol grubunun T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi tutum ölçeğinin ön ve sontestinden aldıkları puan ortalamalarının karşılaştırılması	149
Grafik 4.3. Motivasyon boyutunun sontest puan ortalamalarına ilişkin Normal Q-Q grafiği	150
Grafik 4.4. Tarihsel empati sürecinde şekillenen tepkilerin haftalık bazda gösterimi	158
Grafik 4.5. Tarihsel empati sürecinde şekillenen bilişsel tepkilerin haftalık bazda gösterimi	159
Grafik 4.6. Tarihsel empati sürecinde şekillenen duyuşsal tepkilerin haftalık bazda gösterimi	160

KISALTMALAR DİZİNİ

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
AKGF	: Anekdot Kaydı Gözlem Formu
BTTF	: Bilgi Testi Taslak Formu
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
LGS	: Lise Giriş Sınavı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NCHS	: National Center for History in the Schools (Tarih Ulusal Merkezi)
NCSS	: National Council for Social Studies (Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi)
SED	: Sosyoekonomik Düzey
TTK	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

1. GİRİŞ

Tarih, geçmiş zamanlarda meydana gelen olayları, neden-sonuç bağlamında, kronolojik ve sistematik bir şekilde inceleyen bilim dalı (Sander, 2013) olarak tanımlanabilir. Tarihin genel amacının ise, toplumsal hafızanın nesilden nesile aktarılması olduğu söylenebilir. Bu amaca ulaşmak için tarih öğretiminde önceden geleneksel yöntemler kullanılırken, günümüzde çağdaş model, yöntem ve beceriler işe koşulmaktadır. Buna koşut olarak tarihsel düşünme, eskiden geçmiş olayların ezberlenmesi olarak anlaşılırken, artık çoklu bakış açısı alma olarak anlaşılmaktadır. Bu durum, tarihsel düşünmeye yönelik felsefi varsayım değişikliğini yansıtabilir. Sonuç olarak da tarihsel düşünmede derinliğin genişliğe tercih edildiği söylenebilir (Wineburg, 2001).

Öğrencilerin, tarihsel olayları genişliğine öğrenmeleri istenilen bir durum olabilir. Gerçekte öğrenciler “tarihsel olayları derin bir şekilde düşünmeyi” öğrendikleri zaman, onların öğrenme potansiyelinin artış gösterdiği söylenebilir (Elbay, 2020c, s. 50). Bu bağlamda öğrenciler, kanıtlar nasıl toplanabilir, düşünceler nasıl desteklenebilir ve tarihsel olaylar birçok farklı bakış açısından nasıl görülebilir? (Wineburg, 2001) gibi tarihsel sorgulamalarla, tarihsel olarak derin düşünmeye dâhil edilebilirler. Aynı zamanda bu durum öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini de geliştirebilir (Barton ve Levstik, 2004; Brooks, 2011; Endacott, 2010; Foster ve Yeager, 1998; Lee ve Ashby, 2001; VanSledright, 2001).

Öğrencilerin tarihsel ve dolayısıyla eleştirel düşünme becerilerini geliştiren modellerden birisinin de tarihsel empati olduğu söylenebilir (Dillenbourg, 2017). Tarihsel empati, geçmiş kendi koşullarında anlamaya odaklı bir girişimdir. Bu anlama girişiminin, dönemin şartlarına uygun olarak yapılması gerekebilir.

Tarihsel anlama ve yorumda optimum gelişimi sağlamak, akademik başarıyı arttırmak ve derse yönelik olumlu tutum özelliklerini geliştirebilmek için tarihsel empati yapmaya gereksinim duyulabilir. Bunu yapmak için tarihsel kişiliklerin (geçmiş olayları etkileyen tarihsel aktörler) rolünü anlama, tarihsel bağlama duyarlı olma, çoklu bakış açısı alma ve duygusal faktörleri göz önünde bulundurarak geçmişe bakmak gerekebilir (Barton ve Levstik, 2004; Endacott, 2014). Böylece tarihsel anlama ve yorum kapasitesi

gelişmiş, akademik başarısı yüksek ve derse yönelik tutumu daha olumlu olan öğrenciler yetiştirilebilir.

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi bağlamında yapılan bu araştırmanın, tarihsel anlam ve yoruma bağlam katmaya; aynı zamanda akademik başarıyı arttırıp, derse yönelik olumlu tutumları geliştirmeye olanak sağlaması, çalışmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Buna ek olarak bilişsel ve duyuşsal iki boyuttan oluşan tarihsel empatinin, tarihsel kişiliklere yönelik ayrı ayrı kategorilerde şema üretimine fırsat vermesiyle, ezbercilik sorununa da çözüm bulunabileceği umulmaktadır. Bunlarla birlikte, yanlı epistemolojiler paranteze alınarak, tarihsel olaylar dönemin şartlarına göre çoklu bakış açılarından değerlendirilebilecek, bunun sonucu olarak da eleştirel ve kompleks bir tarih anlayışı da geliştirilebilecektir.

1.1. Problem Durumu

Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (National Council for Social Studies [NCSS]), 1992’de, sosyal bilgileri, vatandaşlık yeterliklerini edindirmek amacıyla, sosyal ve beşeri bilimleri kaynaştıran bir çalışma alanı (Savage ve Armstrong, 1996) olarak tanımlamıştır. Tanıma göre sosyal bilgilerin, toplumsal olayları inceleyen ve vatandaşlık yeterliklerini edindirmeye çalışan bir ders olarak anlaşıldığı söylenebilir. Bu bağlamda sosyal bilim disiplinlerinden biri olarak tarih, geçmişteki toplumsal olayları inceleyen, bireylere başat kültürel değerlerle beraber bir kimlik kazandırarak vatandaşlık yeterliklerini edinmelerini sağlayan bir ders olarak sosyal bilgilerin merkezinde yer almıştır.

Tarih, 20. yüzyıl başlarından itibaren sosyal bilgilerin içeriğinde temel bir konu alanı olarak düşünülmüştür. Bu hem sosyal bilgilerin temel amacını gerçekleştirme; yani ortak değerler etrafında bütünleşmiş bir ulus yaratma projesini yürürlüğe koyma, hem de ulusal hafızayı canlı tutma adına olmuştur. Öyle ki disiplinler arası bir içerik desenine sahip olan programlarda bile tarih, sosyal bilgilerde milli kültürün korunması ve aktarılmasında temel bir disiplin olarak anlaşılmıştır (Öztürk, 2011).

1981 yılında, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük adı altında, 8. sınıflara yönelik ayrı bir ders konulmuştur. Dersin tarih konuları bağlamında sosyal bilgilerin devamı niteliğinde olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu dersin öğretiminde tarihsel düşünme becerileri işe koşulabilir.

Öğrenciler “tarihsel düşünme” becerileriyle tarihsel olay ve kişilikleri anlamaya başladıkları zaman, onların geçmişe yönelik öğrenmeleri daha çok olabilir. Bu çerçevede, kanıtlar nasıl toplanabilir, kanıtlar nasıl desteklenebilir ve tarihsel olaylar birçok farklı bakış açısından nasıl görülebilir? (Wineburg, 2001) gibi tarihsel sorgulama ve analizlerle, öğrenciler tarihsel düşünme becerilerinin içerisine çekilebilirler (Altıkulaç ve Gökkaya, 2014).

Tarihsel düşünme becerisinin alt yetkinlik alanlarından biri, tarihsel empatidir. Tarihsel empati, geçmişin kuramsal bakış açıları, değer, inanç ve normları ile bugünün kuramsal bakış açıları, değer, inanç ve normlarının farklı olduğu görüşüne dayanmaktadır. Bu bağlamda tarihsel empatinin, geçmişini kendi koşullarında anlamaya odaklı bir girişim olduğu söylenebilir. Anlama girişimi, tarihsel yorumların dönemin şartlarına uygun olarak yapılmasını gerektirebilir. Aynı zamanda bu, tarihsel eleştiri ve sorgulama yapmayı da içerebilir.

Tarihsel empati, İngiliz eğitim sistemine, tarihsel eleştiri ve sorgulamayı kapsayacak bir şekilde dâhil edilmiştir. Bu durum, Daimici ve Esasici eğitim felsefelerini tarih öğretiminde benimseyenler için muhalefetle karşılaşmıştır. Çünkü bunlara göre geçmişin kültürel değerleri hiç değiştirilmeden yeni nesle kazandırılmalıdır. Bunlar tarihsel empatinin boş bir uğraş olduğunu savunarak, sınırlı zaman aralıklarında verilen tarih derslerinde tarihsel empatinin işe koşulmasını eleştirmişlerdir. Eleştirilerin odak noktasını geçmişin değerlerinin analiz edilmesi ve tarihsel kişiliklerin sorgulanması oluşturmuştur. Daha sonraki yıllarda (1970’lerin sonları) tarih öğretmenleri tarihsel empatiyi psikolojik empati ve sempatiyle karışık bir halde kullanmaya başlamışlardır. Yani sınırsız bir hayal gücüyle, tarihsel kişilikler anlaşılmaya çalışılmış; aynı zamanda tarihsel olaylar duyguların güdümünde işlenir olmuştur. Muhafazakârlar, bu duruma da tepki göstermişler ve duyguların değil, olguların tarih öğretiminde işlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Tarihsel empati, duygusal bir içerikle tarih öğretmenleri tarafından kullanılmıştır. İzleyen yıllarda bu durum bizzat tarihsel empatiyi kavramsallaştıranlar tarafından eleştirilmiştir. Eleştiriler, tarihsel empatinin psikolojik empati veya sempati olmadığı yönünde olmuştur. Bu bağlamda 1984 yılında Shemilt, 1987 yılında Ashby ve Lee, tarihsel empatiden duyguyu dışlayan ilk kuramsal çerçevelerini alana kazandırmışlardır.

Alandaki kavram kargaşası ve tarihsel empatinin yanlış uygulanması, bu kuramsal çerçevelerin geliştirilmesini sağlamıştır.

Kuramsal çerçeveler, bilişsel boyuttan oluşan tarihsel empati düzeylerinin belirlenmesini sağlamıştır. Aynı zamanda bu kuramsal çerçevelere göre çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bilişsel boyuttan oluşan tarihsel empatinin ilkelerini ise Foster (2001) kavramsallaştırmıştır. Foster, diğer kuramcılar gibi tarihsel empatiyi aşamalarla ifade etmemiş, onun altı temel ilkesini (özellik) ortaya koymuştur.

Bilişsel boyuttan oluşan tarihsel empatinin, kanıt ve kaynaklarla çalışmayı gerektirdiğini belirtmek gerekebilir. Çünkü bilişsel boyutu tanımlayanlar için, kanıt ve kaynaklarla bir tarihsel anlatı inşa etmenin öncelikli olduğu söylenebilir. Tarihin yeniden yorumlanmasında kanıt ve kaynaklar, geçmişin bağlamını da ortaya koyabilir.

Yakın zamanda Barton ve Levstik (2004) duyguların, geçmişte yanlış kullanıldığını belirterek, tarihsel empatinin “önemseme” adı verilen tarihsel olay ve kişiliklere yönelik bir tür umursamayı içermesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Böylece tarihsel empatide duyguların rolü tekrar tartışılmaya başlanmış ve buna yönelik araştırmalar yapılmıştır. Sonuç olarak tarihsel empatinin bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki boyuttan oluşan bir kavram olduğu, bu tarihten sonra yaygınlık kazanmıştır.

Tarihsel empatinin duyuşsal boyutu, *aşırı hislenme, özdeşleşme, sempati ve empatiyi* içermemektedir. Çünkü bunlar bir olay veya kişiyle kurulan özel bağlantıları kapsamaktadır. Oysaki duyuşsal boyut tarihsel kişilikleri küçümsememe ve önemseme, onlara dikkat etme gibi unsurlarla beraber işlemektedir. Bu bağlamda Endacott ve Brooks (2013) da, duyguların bilişsel boyutla beraber hesaba katılması gerektiğini ifade ederek, tarihsel empatinin ikili boyutunu desteklemektedirler. Böylece bağlama ve tarihsel kişiliklerin rollerine uygun olarak tarihsel yorumlar yapılabilir.

Çalışmalarda tarihsel empatinin, tarihsel anlama ve yorumun kalitesini artırma ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Brooks, 2011; B. Doğan, 2019). Bu bağlamda tarihsel empati çalışmalarının, çeşitli durumları incelemek üzere yapıldığı söylenebilir. Çalışmalar belli başlıklar altında şu şekilde sunulabilir:

Tarihsel empatiyle karıştırılabilecek kavramlara ilişkin çalışmalar: Sosyal bakış açısı alma (Gehlbach, 2004) ve empatinin (Dillenburg, 2017) tarihsel empatiyle ilişkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tarihsel empatinin öğretim yöntemlerine ilişkin çalışmalar: Tarihsel empati sürecinde, çeşitli stratejilerin etkisi araştırılmıştır. Bu anlamda, tarihsel kişiliklerin yaşadıkları tarihsel olaylara yönelik birinci ve üçüncü tekil şahıstan kaleme alınan yazıların, tarihsel empatinin kazandırılmasında etkili olduğu saptanmıştır (Brooks, 2008; De Leur, Boxtel ve Wilschut, 2017). Ayrıca Bryant ve Clark (2006) ve Metzger (2012), dramatik bir filmin, Savenije ve De Bruijn (2017) müzenin, tarihsel empatiyi olumlu olarak etkilediğini bulmuşlardır. Bunlara ek olarak Kosti, Kondoyianni ve Tsiaras (2015) ile Aysal (2012) dramanın tarihsel empatiyi kazandırmada etkili olduğunu belirlemişlerdir.

Tarihsel empatinin boyutlarına ilişkin araştırmalar: Hartmann ve Hasselhorn (2008), tarihsel empatinin (tarihsel bakış açısı alma), tarihsel bağlamsallaştırma ve tarihsel kişiliğin rolü olmak üzere iki boyutu olabileceğini yaptıkları faktör analizi çalışmalarıyla ortaya koymuşlardır. Buna ek olarak Çalışkan ve Demir (2019) tarafından yapılan ölçek geliştirme çalışmasında, tarihsel empatinin bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki boyuttan (faktör) oluştuğu saptanmıştır.

Tarihsel empatinin öğretmenlere ilişkin araştırmaları: K. Yılmaz ve Koca (2012) ile İslam (2019), öğretmenlerin tarihsel empati algılarını ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu amaçla yaptıkları çalışmada öğretmenlerin tarihsel empatiye yönelik farkındalıklarının düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Harris (2016) ise öğretmenlerin tarihsel empatide kullandıkları stratejileri incelemiştir. Bu stratejilerin drama ve multimedya kaynaklarını içerdiği saptanmıştır.

Yapılan çalışmaların daha çok yabancı alanyazında yer aldığı söylenebilir. Aynı zamanda tarihsel empatinin kazandırılmasında işe koşulan stratejiler ve bunların yansımalarına yönelik çok sayıda çalışma yapılmış olmasına rağmen, sınırlı sayıda çalışma tarihsel empatinin akademik başarı ve tutuma etkisine odaklanmıştır (Çorapçı, 2019). Bu çalışmalarda ise, Endacott ve Brooks (2013) tarafından geliştirilen tarihsel empati öğretim modelinin akademik başarı ile tutuma yönelik etkisinin araştırılmadığı ve çalışmaların Sosyal Bilgiler dersinde yapıldığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda alanyazında, kuramsal ve pratik çalışmalara, tarihsel empatinin etkisine yönelik güncel araştırmalara gereksinim duyulduğu söylenebilir.

Yapılan çalışmaların yöntem kısmında belli bir yönelimin olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda çalışmalarda daha çok nitel yöntem ve durum çalışmasından yararlanıldığı söylenebilir. Başka bir deyişle nicel ve karma yöntemli çalışmalar azdır. Bununla birlikte tarihsel empati öğretim modeline göre ders işlenen öğrencilerin, bu süreçte yaşadığı deneyimler ortaya çıkarılamamıştır.

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde, tarihsel empati modelinin, akademik başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri ile tarihsel empati öğretim sürecinde şekillenen tepki ve görüşlerin neler olduğu karma yöntemli araştırmalarla ortaya çıkarılmadığı görülmektedir. Oysa ki karma yöntemli araştırmalarla, tarihsel empati modelinin çoklu etkileri bilinebilir. Böylece araştırmacılar bazı değişkenleri manipüle edip, bazılarını denetleyerek çalışmalar yapabilir ve bunların etkilerini test edebilirler. Aynı zamanda tarihsel empati sürecini yaşayan öğrencilerin deneyimlerinin ortaya konulması, tarihsel empati modelini geliştirmeye katkı sağlayabilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde uygulanan tarihsel empati modelinin öğrencilerin akademik başarı, derse yönelik tutum, tarihsel empati sürecinde şekillenen tepki ve görüşlerine etkisinin incelenmesidir.

1.2.1. Araştırmanın alt amaçları

1. Tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği deney grubunun akademik başarı açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol grubunun akademik başarı açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği deney ve geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol gruplarının akademik başarı açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği deney grubunun T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutum açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol grubunun T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutum açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği deney ve geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol gruplarının T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutum açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. 8. sınıf öğrencilerinin tarihsel empati sürecinde şekillenen tepkileri nasıldır?
8. 8. sınıf öğrencilerinin tarihsel empati sürecine yönelik görüşleri nelerdir?
9. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde 8. sınıf öğrencilerinden elde edilen nitel veriler, tarihsel empati modelinin akademik başarı ve derse yönelik tutuma etkisini test etme amacını taşıyan denel işlemin sonuçlarını anlamak için nasıl yardımcı olur?

1.3. Araştırmanın Önemi

Tarihsel kişiliğin rolünü anlama, çoklu bakış açılarından tarihsel olayları analiz etme, kanıt ile kaynakların iç-dış geçerliğini değerlendirme ve tarihsel bağlamsallaştırma gibi tarihsel empatiye özgü kavramların, tarih öğretim yöntemlerine uygun olduğu kabul edilmektedir. Bu çerçevede T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde, öğrencilerin günümüz gelişmelerini doğru çözümleyebilmeleri, bir tarih bilinci kazanmaları, tarihsel düşünme becerilerini edinmeleri, birinci elden kaynakları kullanmaları, ele alınan olayları kendi bağlamları içerisinde kavrayabilmeleri için o dönemle ilgili yazılı, sesli, görsel ve görüntülü kaynakları analiz etmeleri; ayrıca sözlü ve yazılı edebî ürünler ile gazete, internet vb. medya araçlarından yararlanmaları (MEB, 2018, s. 9) beklenmektedir.

Öğrenciler tarihsel empati öğretim sürecinden geçerek hem tarih öğretiminin metodolojisine uygun kavramları öğrenebilir hem de günümüzün gelişmelerini analiz edebilirler. Sonuç olarak da bağlama uygun tarih bilinci kazanabilirler. Böylelikle çoklu bakış açılarından tarihsel konular yorumlanabilir, öğrencilerin başarı ve derse yönelik

tutumları da geliştirilebilir. Ancak bunların başarılabilmesi için tarihsel empatinin kavramsallaştırılarak sınıf-içi uygulamalara entegre edilmesi gerekmektedir. Böylece öğrencilerin kendilerini ve çevrelerindeki dünyayı anlamalarını şekillendirmek için tarihsel empatiden yararlanılabilecektir (Endacott ve Brooks, 2013). Bu durum aynı zamanda demokratik vatandaş yetiştirme açısından da öncelikli görülmektedir (Barton ve Levstik, 2004).

Tarihsel empati konusundaki Türkçe alanyazının gerek uygulama gerekse tarihsel empatinin boyut, model ve yönlerini (ilke) yansıtmaya açılarından eksiklikler içerdiği söylenebilir. Bu anlamda uygulamaların tarihsel empatinin özüyle uyuşmadığı ileri sürülebilir. Türkçe alanyazındaki bu boşluğun da, tarihsel empatinin yanlış anlaşılması ve yabancı alanyazınla tutarlı bir birlik oluşturamamasına neden olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmadan, alandaki en azından uygulamalı çalışmalara bir yön vermesi, tarihsel empati adına yapılan çalışmalarda empati ile sempati gibi kavramları anlaşılır kılması ve öğrencilerin derse yönelik başarı ile tutumlarını yükseltmesi beklenmektedir.

Tarihsel empatinin, ortaokul düzeyinde Sosyal Bilgiler dersine yönelik çeşitli araştırmalara konu edildiği; ancak T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin bundan çok da yararlanmadığı söylenebilir. Ayrıca Sosyal Bilgiler dersindeki çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmalarda tarihsel empatinin bir model dahilinde kavramsallaştırılarak uygulanmadığı ifade edilebilir. Bu bağlamda araştırma, sosyal bilgiler ve tarih öğretimine yönelik birtakım yararları bünyesinde taşımaktadır. Araştırmada öncelikle tarafsız, önyargısız bir şekilde eleştirel tarih okuryazarı ve düşünürü olarak öğrencilerin yetiştirilmesi adına tarihsel empatiden nasıl yararlanılabileceği gösterilmeye çalışılmaktadır. Bu sayede araştırmanın Sosyal Bilgiler, Tarih ve Program Geliştirme alan uzmanları ile Sosyal Bilgiler ve Tarih öğretmenlerine de katkı getirmesi beklenmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Kontrol altına alınamayan istenmedik değişkenlerin her iki grubu aynı oranda etkilediği,
2. Görüşme sorularına verilen yanıtların gerçekleri yansıttığı,
3. Gözlem sırasında öğrencilerin doğal davrandıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlıklar

Araştırma, Sakarya’da Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı bir ortaokulun 8. sınıfından seçilen iki şubedeki öğrencilerle yapılmıştır. Bunlar random (şans) olarak deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Ayrıca araştırma, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki “*Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar*” ve “*Milli Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm!*” üniteleriyle ve dört ayla sınırlı olmuştur.

1.6. Tanımlar

Akademik başarı testi: Elbay (2020b) tarafından, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin 2. ünitesine yönelik olarak geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ve 25 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir test.

Güncelcilik (Şimdıcilik): Günün bakış açılarına göre geçmiş dönemlerde yaşanan olay ile tarihsel kişilikleri anlamak ve yorumlamak (Hartmann ve Hasselhorn, 2008).

Tarihsel bağlamsallaştırma: Geçmiş dönemlerde yaşanan olayları o dönemin koşullarına (değer, inanç, tutum, yargı vb.) göre anlamaya çalışmak (Hartmann ve Hasselhorn, 2008).

Tarihsel empati modeli: Tarihsel olay ile kişilikleri, yer ve zaman bağlamı içinde değerlendirmeye dayalı; giriş, araştırma, sergileme ile yansıtma basamaklarından oluşan bir öğretme yaklaşımı (Endacott ve Brooks, 2013).

Tarihsel kişilik (figür): Geçmiş dönemlerde yaşamış ve o dönemlerdeki olaylarda önemli etkileri olan kişi veya gruplar (Lee ve Asbhy, 2001). Örneğin Atatürk, Vahidettin ve İtilaf Devletleri yöneticileri gibi...

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi: Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı resmi ve özel her tür ortaokulda, 8. sınıflarda haftada “2 saat” olarak okutulan, Sosyal Bilgiler dersinin devamı niteliğinde, ortaokul çocuğunun gelişimine yönelik hazırlanmış bir ders.

Tutum ölçeği: Elbay ve Kaya (2020) tarafından, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik geliştirilen, geçerlik ile güvenirlik çalışmaları yapılmış ve dört alt boyuttan oluşan bir ölçek.

2. İLGİLİ ALANYAZIN

Gelişim Psikolojisi alanında yapılan çalışmalar, gelişimi etkileyen birtakım ilkelerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu ilkelerden biri de bütünlük ilkesi olmuştur. Bütünlük ilkesine göre farklı gelişim alanları birbiriyle etkileşim içerisinde ve bir gelişim alanında meydana gelen olumlu veya olumsuz bir özellik diğer gelişim alanlarını da aynı yönde etkilemektedir (Senemoğlu, 2012). Ayrıca Gestalt Psikolojisi alanında yapılan çalışmalar, öğrenmenin örgütlenme ilkelerine göre olduğunu ortaya çıkarmıştır. Örgütlenme ilkelerine göre bütün, parçaların toplamının ötesinde bir varlığa sahiptir ve çevredeki öğeler, parça parça değil de, bir bütünlük oluşturacak şekilde algılanmaktadır (Goldstein, 2013). Hem gelişim hem de öğrenme alanlarında yapılan bu çalışmalar, sonuçları itibarıyla öğretim alanını etkilemiştir.

Öğretim, gelişim ve öğrenme psikolojisinin bulgularından hareketle, sınıf içi ve dışı öğrenme etkinliklerini kılavuzlama işidir (Demirel, 2009). Öğretimin gerçekleştirilmesi birtakım ilkeler aracılığıyla olmaktadır. Bunlardan bir tanesi de bütünlük ilkesidir. Genel öğretim ilkelerinden biri olan bütünlük ilkesine göre, çocuğun gelişim alanları arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Dolayısıyla gelişim alanlarının bir bütün olarak ele alınıp değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda öğretim sırasında çocuk beden ve ruhen (bilişsel ve duyuşsal) bir bütün olarak ele alınmalı ve her yönü dengeli bir şekilde eğitmeye çalışılmalıdır. Çünkü bedensel ve ruhsal alanlar, sürekli olarak birbirlerini etkilemekte ve birbirine bağlı olmaktadır. Yalnızca beden geliştirilip bilişsel ve ahlâkî yönler geliştirilmezse veya bunun tersi olursa dengesiz; hem toplum hem de kendine zararlı olabilecek nesiller yetiştirilebilir (Ergün ve Özdaş, 1997). Bununla birlikte bütünlük ilkesi, bilgilerin birbirine bağlı ve birbirini tamamlar şekilde sunulması anlamına gelmektedir. İlkokullarda toplu öğretim sisteminin uygulanma gerekçesi de budur. İlkokul çağındaki çocuk; varlık, olay ve bilgileri disiplinlerin ayrık yapısına göre sıralanmış bir şekilde kavrayamamakta, genel olarak varlık, olay ve bilgileri bütünsel olarak algılamaktadır. Türkiye’de toplu öğretim, 1926 İlkokul Programı ile yalnızca ilkokul birinci kademe sınıfları için tasarlanmış, 1968 İlkokul Programı ile birlikte de ilkokulun bütün sınıflarında toplulaştırma başlatılmıştır (Ergün ve Özdaş, 1997). Bunun bir sonucu olarak özellikle ilköğretim kademesindeki öğretimde, çocuk psikolojisine uygunluk ön plana çıkarılmıştır.

Piaget'in bilişsel gelişim kuramına göre, 11 yaşından sonra çocuklar, uygun öğrenme yaşantılarından geçtikleri taktirde, somut işlemler döneminden, soyut işlemler dönemine geçmektedirler (Senemoğlu, 2012). Ortaokul 7. sınıftan itibaren gözlemlenen bu durum, çocuğun öğrenme biçimindeki mevcut durumun da değişmesini gerektirebilir. Bu bağlamda içerik daha soyut konulardan seçilebilir ve öğrenme yaşantıları da çocuğun uzak çevresine daha çok hitap edebilecek öğrenme materyalleriyle desteklenebilir. Böylece gelişim basamaklarına uygun olarak hazırlanan ve uygulanan bir öğretim biçimi, onların bu döneme geçiş sürecine hazırlayıcı bir basamak olabilir.

Soyut işlemler dönemine henüz giren çocukların, yetenekleri tam olarak ayrışmadığı için (Kuzgun, 2009) dünyayı tematik (bütünsel) olarak algılama eğiliminde olabilirler. Bu durum tek disiplinli ve detaylı derslerin çocuğa verilmesi için henüz erken olduğunun göstergelerinden biri olabilir. Başka bir anlatımla, 11-14 yaş arasındaki çocuklarda, dünyayı ve hayat olaylarını tematik olarak toplu algılama eğilimi olduğu ve yetenekler tam olarak ayrışmadığı için; Fizik, Kimya ve Tarih gibi tek disiplinli dersler, ortaokul öğretiminde bulunmamaktadır. Bu yüzden de Türkiye'deki okullarda, 10. sınıflardan itibaren, mesleki ve eğitsel rehberlik çalışmaları hız kazanarak, öğrenciler belli alanlara yönlendirilmektedir (Kuzgun, 2008). Çünkü bu dönemde yetenekler belli bir yöne (SÖZEL: Tarih, Türkçe, Coğrafya ve SAYISAL: Fizik, Matematik, Kimya gibi) eğilim gösterebilmektedir.

Çocukların gelişim dönemlerine uygun olarak ilk ve ortaokullarda, toplu öğretimden kaynağını alan disiplinler arası dersler programlara konulmuştur. Bu derslerden biri de Sosyal Bilgilerdir. Sosyal Bilgiler, sosyal bilimlerden türetilen içerikle, hayat olaylarının tematik algılanışına göre desenlenen bir İlköğretim dersidir. Bu dersin 8. sınıflar için devamı niteliğinde, ortaokul programına T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi konulmuştur (Kurnaz ve D. Yılmaz, 2006). Çünkü Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018) ile T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı (2018) incelendiğinde, bu iki programın özel amaçlarının örtüştüğü ve genel olarak özel amaçlarda öğrencilerin farklı sosyal bilim disiplinlerinden yararlanarak, olayları incelemesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca her iki programın içerik boyutu incelendiğinde, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin, Sosyal Bilgiler dersinin "Kültür ve Miras" öğrenme alanının bir devamı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Sosyal

Bilgiler dersinin Kültür ve Miras  ğrenme alanı ve T.C.  nkılap Tarihi ve Atat rk l k ders konularının, kronolojik ve tematik bir yaklaşımla toplu  ğretim sistemine uygun olarak desenlenmeye çalışıldığı söylenbilir. Dolayısıyla 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi Kültür ve Miras  ğrenme alanının konularına bakıldığında, bu konuların Anadolu ve Mezopotamya Uygarlıklarını temele alan bir yaklaşımla desenlendiğı, 6. sınıfta Orta Asya Türk Devletleri,  slam Medeniyeti, İlk Türk  slam Devletleri, 7. sınıfta ise Osmanlı Devleti ile son bulduğı görülmektedir. Kültür ve Miras  ğrenme alanının, Osmanlı Devleti'nin son dönemi ile bittiğı görülmektedir. Bu çerçevede 8. sınıfta Kültür ve Miras  ğrenme alanının, aynı desensel yaklaşımlarla, T.C.  nkılap Tarihi ve Atat rk l k dersi ile devam ettiğı anlaşılmaktadır. Çünkü 8. sınıf T.C.  nkılap Tarihi ve Atat rk l k Dersi  ğretim Programı'nda, Osmanlı Devleti'nin son döneminden, modern Türkiye'nin doğuşuna ve sonrasındaki gelişmelere uzanan konular kronolojik ve tematik olarak sunulmaya devam etmiştir. Böylece söz konusu derste toplu  ğretim desenlerinden disiplin içi desenin uygulandığı söylenbilir. Çünkü  nceki yıllarda okutulan Sosyal Bilgiler dersinde toplulaştırma için birçok sosyal bilimden yararlanılırken, 8. sınıf T.C.  nkılap Tarihi ve Atat rk l k dersinde en önemli kaynağın Tarih disiplini olduğı görülmektedir. Bu bağlamda T.C.  nkılap Tarihi ve Atat rk l k dersi, Ortaöğretim (lise) düzeyinde verilen Tarih derslerinden, tasarım bakımından farklı olmaktadır. Kısaca T.C.  nkılap Tarihi ve Atat rk l k dersi, sosyal bilgilerin devamı olduğı için toplu  ğretim özelliğine ve çocukların bu yaşta yetenekleri tam olarak ayrışmadığı için de tematik algılayışa göre hazırlanmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler eğitiminin toplumun siyasi, sosyal ile ekonomik durumunu geçmiş ile günümüz bağlamında farklı bakış açılarından irdeleme ve sosyal ilişkileri inceleme amaçlarıyla, T.C.  nkılap Tarihi ve Atat rk l k dersinin geçmiş olayları günümüz için bağlamsallaştırma ve sosyal ilişkiler bakımından yorumlama ile toplumun siyasi, sosyal ve ekonomik durumunu farklı bakış açılarından irdeleme hedefleri örtüşmektedir. Bu nedenlerle ilgili alanyazın bölümünde, öncelikle Sosyal Bilgiler eğitimi, ardından T.C.  nkılap Tarihi ve Atat rk l k dersi ile ilgili bilgi verilmiş en son olarak da bu alanlarla tarihsel empati arasında ilişki kurulmuştur.

2.1. Sosyal Bilgiler Eğitimi

Bu bölümde, Sosyal Bilgiler dersinin tanımı, felsefesi, amaçları ve içeriği üzerinde kısaca durulmuştur. Böylece bu bölümün, tarihsel empati ile sosyal bilgiler arasında bir ilişki kurulması noktasında rehber olabileceği düşünülmüştür.

2.1.1. Sosyal Bilgiler dersinin tanımı

Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS), sosyal bilgileri, vatandaşlık yeterliklerini edindirmek amacıyla, sosyal ve beşeri bilimleri kaynaştıran bir çalışma alanı (Savage ve Armstrong, 1996) olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersi, Tarih, Coğrafya, Psikoloji, Sosyoloji, Din, Ekonomi, Hukuk ve Felsefe gibi sosyal bilim disiplinleriyle, Matematik ve doğa bilimlerinden kendine kazandırdığı içerik üzerinde, sistemli ve koordineli bir yaklaşımla ele alınmaya başlanmıştır. MEB ise, 2005 yılında geliştirdiği Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda, sosyal bilgileri, bireylerin toplumsal var oluşlarını gerçekleştirmeye katkı sunmak amacıyla, sosyal bilim disiplinleri ile vatandaşlık, insan hakları ve demokrasi konularını kaynaştıran, disiplinlerarası bir çalışma alanı olarak tanımlamıştır. Tanımlardaki ortak vurgudan hareketle, sosyal bilgilerin toplumsal olayları inceleyen ve vatandaşlık yeterliklerini kazandırmaya çalışan bir ders olduğu (Öztürk, 2011) söylenebilir.

2.1.2. Sosyal Bilgiler dersinin felsefesi

İnsanın yaşamının hemen her alanında, felsefi bir temellendirmeye ihtiyacı olabilir. Çünkü ancak böyle bir yaklaşımla, herhangi bir konu alanıyla ilgili olarak, geliştirilen kuram ve kurama dayalı uygulamanın, tutarlık sınaması yapılabilir. Bunun için Sosyal Bilgiler dersinin felsefi temellerinin açıklanması yerinde olabilir.

Sosyal Bilgiler, toplu öğretim sistemine göre oluşturulmuş bir ilköğretim (4 ve 7. sınıflar) dersidir. Bu nedenle dersin felsefi temelleri öncelikle toplu öğretim sistemine dayanmaktadır. Toplu öğretim sistemi de felsefi temellerini Pragmatizm ve İlerlemecilik, psikolojik temellerini Gestalt Psikolojisinden almaktadır. Bu bağlamda öncelikle Pragmatizm ve İlerlemecilik felsefelerine kısaca değinilmiş, ardından Gestalt Psikolojisi ve toplu öğretim sistemi özet olarak incelenmiştir.

Pragmatizmi felsefi bir sistem içerisinde geliştiren Dewey'dir. Dewey temelde Darwin'in evrim kuramının sosyal hayatı da etkilediğini (Dewey, 1910) savunan bir düşünürdür. Darwin türlerin kökeni kuramında, canlıların doğal bir evrim sonucunda çevrelerine uyum sağladıklarını (Darwin, 2018) belirtmiştir. Bu bağlamda Dewey, evrim kuramının önermelerini eğitimin felsefi temellerine yansıtmaya çalışmıştır. O, sosyal hayata bireylerin etkin bir şekilde uyum sağlamaları için Pragmatizm felsefesinin eğitimi şekillendirmesi gerektiğini savunmuştur (Sönmez, 2012). Bu çerçevede değişim ve yeniliği Pragmatik felsefesinin anahtar kavramları olarak öne sürmüştür. Bununla birlikte değişim ve yenilik bağlamında bireylerin çevreye uyum sağlama pratiklerinin geliştirilmesi, evrim kuramı ve pragmatizmin savundukları ortak nokta olsa da, evrim kuramı ve Pragmatik felsefe bu uyumu gerçekleştirirken bireyin oynadığı rol ile değişimin hızı konularında farklı varsayımlara sahip olmuştur.

Evrim kuramına göre organizmanın yapısı çevre şartlarına uygun olarak değişime uğramakta ve bu anlamda organizmanın çevre tarafından şekillendirilmesi aşamalı bir şekilde olmaktadır. Bu aşamada organizma genelde edilgen bir rol üstlenmektedir. Pragmatik felsefeye göre ise sosyal ortamın karmaşık doğası insan aklını zorladığı ölçüde değişim ve yeniliğin sürekli bir şekilde gerçekleştiği; bu süreçte bireyin etkin olduğu varsayılmaktadır. Bu nedenle düşünme yollarının bireye öğretilmesi gerekmektedir. Böylece birey karmaşık toplumun ilişki ağını etkin bir zihin yapılanması ile kavramaktadır (Dewey, 2010). Bu bağlamda Pragmatik felsefeyi savunan düşünürler, sosyal hayatın karmaşık doğasını yansıtan uygulamaya dayalı ve etkinlik temelli bir eğitimi öngörmektedir.

Pragmatizmin eğitime uygulanması sonucunda, İlerlemecilik eğitim felsefesi doğmuştur (Sönmez, 2012). İlerlemecilik eğitim felsefesine göre, bilgideki değişim, bireyin etkin olduğu uygulamaya dayalı öğrenme yaşantıları sonucunda oluşmaktadır (Demirel, 2009). Bu süreçte birey anlamı, bilginin pratisyeni olarak yapılandırmaktadır. Başka bir anlatımla anlam bireyden bağımsız oluşmamaktadır. Bunlara ek olarak İlerlemeci eğitim felsefesinin temel önermelerinden biri, toplumdaki sorunların sınıf ortamına getirilerek sınıfta çözülmesi ve böylece toplumun manevi ile kültürel mirasının daha sağlam bir şekilde korunmasının sağlanmasıdır. Bu bağlamda sosyal olayları inceleyen derslerde, sosyal sorunlar, öğrenen düzeyine indirgenerek ve onların hayatta

karşılaşılabilecekleri her türden sorun, sınıfta denenerek çözülmeye çalışılmaktadır. Böylece zamanla meydana gelen değişim ve yenilikler öğrenciler tarafından algılanabilmektedir.

İlerlemeci akım uygulamaya dayalı bir eğitimi öngörmüştür. Bu çerçevede uygulayıcı olan öğretmenlerin entelektüel vizyon ve birikimleri ile araştırma yapıp, hipotezlerini bizzat test edip, sonuçlarını değerlendirmeleri gerekebilir. Dewey'e (2010) göre öğretmenler bunu toplumsal fayda ve demokratik vatandaş yetiştirme amacıyla yapmalıdırlar. Yani Dewey, ilerlemeci eğitim felsefesini savunarak, demokratik karaktere sahip ve özerk bireyler yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bunun için de derslerin tematik bir yaklaşımla bütünleştirilerek, toplulaştırılması gerekebilir. Çünkü Dewey (2010) Tarih ve Coğrafya gibi derslerdeki yapay ayrımların kaldırılarak bunların tek bir ders altında toplulaştırılması gerektiğini savunmuştur. Böylece çocuklar hayatı bir bütün olarak algılayarak, zaman ve mekân bağlamında toplumun değişim ve süreklilik içerisinde hangi yollarla şekillendiğini kavrayabilirler. Ayrıca çocuklar toplum ile olaylar arasındaki ilişkileri zaman ve mekân bağlamında incelerken değişim ve sürekliliğin toplum için getirdiği sonuçlar hakkında öngörü sahibi vatandaşlar olarak da yetişebilirler.

Toplu öğretimi bir sistem olarak savunan Herbart olmuştur. O, öğrencinin dengesiz ve bencil yetişmemesi, bunların aksine ahlâklı ve erdemli olması amacıyla bir ünitenin bütün yönlerine aynı derecede önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir (Ergün ve Özdaş, 1997). Bununla birlikte toplu öğretimi bir yöntem dâhilinde geliştiren ve buna adını veren Berthold Otto olmuştur. Bu bağlamda öğretim yaklaşımları içinde yer alan proje yöntemi, Decroly ve Platoon sistemleri vb. toplu öğretim sisteminin değişik uygulamaları olarak işe koşulmuştur (Ergün ve Özdaş, 1997).

Toplu öğretim Almanya'da gelişen Gestalt Psikolojisinin ilkelerinden etkilenmiştir. Gestalt Psikolojisini savunan kuramcılara göre, bütün, parçaların toplamından daha fazla bir anlamı ifade etmekte ve birey, bütünü parçalarına ayırarak değil, bütünlük içinde algılamaktadır (Senemoğlu, 2012). Aslında ayrı ayrı olarak görülen olay ve nesneler bir bütünlük taşımaktadır. Bu bağlamda çocuk, hayata ve konulara bir "bütün" olarak bakabilir; bu nedenle konuları parçalayarak, onları tek tek analiz edip inceleyerek anlamayabilir. Örneğin mevsimlerin ve bir ülkedeki rejimin değişmesi, bir insanda meydana gelen önemli bir değişim, hayatı bir bütün olarak etkileyebilir (Ergün ve Özdaş,

1997). Gerçekte üniter yapıya sahip parçalanmış bilgi, tek yanlı ve eksik bilgi anlamına gelebilir.

Toplu öğretim sisteminin temelinde, derslerin belli “ünite”ler içinde birleştirilerek toplulaştırılması bulunmaktadır. Herhangi bir olay, dönem ve nesneler hakkında ayrı ayrı dersler tarafından öğrencilere verilecek bilgi, beceri ve değerler, tek bir ünite içinde birleştirilmektedir (Ergün ve Özdaş, 1997). Örneğin ekonomi konusunun toplulaştırılarak verildiği bir disiplinler arası desen şu şekilde olabilir: Ekonominin psikolojik etkileri, ekonominin toplumsal hayata yansımaları, ekonomik göstergelerin tarihsel gelişim süreci, yeryüzü şekilleri ve iklimin ekonomi üzerindeki etkisi, ekonomik refah seviyesinin vatandaşlık hak ve sorumlulukları ile ilişkisi.

Toplu öğretimle birlikte farklı disiplinlere ilişkin benzer bakış açılarını bir araya getirmek ve öğrenciler tarafından farklı bakış açılarının bir bütünlük içerisinde incelenmesini sağlamak, onların iletişim, problem çözme ve yaratıcılık gibi becerilerinin gelişmesini sağlayabilir (Kaya, 2018). Bu da toplu öğretim sisteminin, bilimsel olarak inceleme ve sınıflandırmaya dayalı ayırık konu veya dağınık öğretim sisteminin tersi olduğunu göstermektedir. Bu yapıyla toplu öğretim, Gestalt psikolojisine uygun ve çoğunlukla çocuk psikolojisi göz önünde bulundurularak uygulanan bir sistemdir. Toplu öğretim sisteminde, bütünlüğünü bozmadan hayatın öğrenilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. Gelişim özellikleri hesaba katılarak öğrencilerin, duyu organlarıyla doğal, fiziksel ve sosyal çevrelerini öğrenmeleri amaçlanmaktadır (Kaya, 2018).

2.1.3. Sosyal Bilgiler dersinin amaçları

Sosyal Bilgiler dersine genel olarak, geleceğin etkin vatandaşlarını yetiştirmek için onların karar verme ve sorun çözme yeterliklerini geliştirmek (Barth, 1991; Barth ve Demirtaş, 1997) amacıyla gereksinim duyulmuştur. Bu amaç doğrultusunda da öncelikle evrensel amaçlar ortaya konulmuştur. Evrensel amaçları Barth (1991) geçmiş, şimdi ve gelecekteki durumlar için bilgi kazanma becerisini edinme, bilgiyi işleme becerilerini kazanma, inanç ile değerleri yorumlama ve vatandaşlık için etkin toplumsal katılımı gerçekleştirme olarak ifade etmiştir. Yani bu amaçlar, etkin vatandaşlık uygulamaları, bilgiyi işleme becerileri (bilgi işlem kuramına uygun olarak), inanç ile değer sorgulaması (değer eğitimi) ve bilgi edinme (geçmiş, bugün ve gelecek arasında tarihsel köprü kurma)

şeklinde belirtilebilir. Ulusal amaçlarsa, her ülkenin kendi kültürel gerçeklerine göre oluşturulmaktadır.

Türkiye için ulusal amaçların kaynağı, 1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunudur. Bu kanuna göre, Milli Eğitimin genel amaçları, Atatürkçülük, Anayasaya sadakat, beden ve ruh bakımından dengeli ve sağlıklı bir kişiliğe sahip olma ve bireye bir meslek edindirme başlıkları altında sınıflandırılabilir. Genel amaçlar aynı zamanda, milli birlik, beraberlik ve ülke bütünlüğünü koruma adına oluşturulmuştur. Başka bir ifadeyle bu amaçlar Türk toplumunun refah ve mutluluğuna yöneliktir. Bu genel politik ve kişisel amaçlara göre, tüm derslerin özel amaçları öğretim programlarında belirtilmektedir. Özellikle Atatürkçülük ve Anayasa konuları, Sosyal Bilgiler dersinin temel amaçlarını oluşturmaktadır. Bu belirleyici ve genel amaçlar ölçüt olmak üzere, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin (MEB, 2018, s. 8):

1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri,
2. Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları,
3. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri,
4. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri,
5. Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekân algılama becerilerini geliştirmeleri,
6. Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları,
7. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları,
9. Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları,

10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları,
11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları,
12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlaki gözetmeleri,
13. Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri,
14. Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri,
15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri,
16. Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri,
17. Vatanını ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri,
18. Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır.

2.1.4. Sosyal Bilgiler dersinin içeriği

Sosyal Bilgiler dersinde içeriğin, geçmişten günümüze, genelde üç yaklaşıma uygun olarak düzenlendiği (Öztürk ve Deveci, 2011) söylenebilir. Bunlar tek disiplinli, çok disiplinli ve disiplinler arası yaklaşımlardır. İçerik başlangıçta, konu alanlarını esas alan tek disiplin yaklaşımıyla, daha sonra bir ünite tarih, bir ünite coğrafya esas olmak üzere, çok disiplinli yaklaşımla, yakın zamanda ise, sosyal bilim disiplinlerinin bütünleştirilmesi ve tematik hale getirilmesini esas alan, disiplinler arası bir yaklaşımla düzenlenmiştir. Konu düzenleme yaklaşımı olarak da, genişleyen çevre yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşımda konular, bireylerin yakın çevrelerinden uzak çevrelerine doğru, yerel ve küresel bir bakış açısıyla verilmektedir. Bununla birlikte tarihsel konuların kronolojik bir yaklaşıma uygun olarak düzenlendiği söylenebilir.

Sosyal Bilgiler, sosyal bilimlerden yararlanılarak oluşturulmuş bir derstir. Bu derslerden Tarih, sosyal bilgilerde farklı bir konumda yer almaktadır. Ata (2009), bu durumu, kronolojiyi gerektiren tarih konularının, diğer disiplinlerle kaynaştırılması zor

görüldüğü için, tarih, sosyal bilgilerin temeli olarak kabul edilip, tarih üstüne diğer çekirdek disiplinler eklenmiştir şeklinde yorumlamaktadır. Bu da içeriğin tarih merkezli olarak düzenlenmesini gerektirmiştir.

2.1.4.1. Sosyal bilgiler ve tarih ilişkisi

Tarih disiplini, 20. yüzyıl başlarından itibaren, sosyal bilgiler programında merkezi bir konu alanı olarak konumlanmıştır. Bu konumlanma, hem sosyal bilgilerin temel amacını gerçekleştirme; yani ortak değerler etrafında bütünleşmiş bir ulus yaratma projesini yürürlüğe koyma, hem de milli hafızayı koruma adına olmuştur. Disiplinler arası içerik düzenleme yaklaşımına sahip olan programlarda bile tarih, sosyal bilgilerde milli kültürün korunması ve aktarılmasında temel bir disiplin olarak görülmüştür (Öztürk, 2011). Bu nedenlerle, geçmişteki toplumsal olayları inceleyen, bireylere başat kültürel değerlerle beraber milli bir kimlik kazandırarak, vatandaşlık yeterliklerini edinmelerini sağlayan tarih, sosyal bilgileri oluşturan temel sosyal bilim disiplinlerinden biri olarak kabul edilmiştir.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları kapsamındaki tarih öğretimi, öğrencilerde kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, analiz, yorum, sorun analizi, karar verme, sorgulamaya dayalı araştırma (<http://mebk12.meb.gov.tr>) becerileri gibi tarihsel sorgulama veya düşünme becerilerini geliştirmeye odaklanmıştır (Öztürk, 2011). Bunlar aynı zamanda, tarihsel okuryazarlık becerileri olarak kabul edilmektedir. Yalnızca Türkiye açısından değil, diğer ülke programlarına bakıldığında da, benzer vurguların olduğu görülmektedir.

İngiltere’de 1991 yılında geliştirilen Tarih Dersi Öğretim Programı’nda, üç temel amaç belirlenmiştir. Bunlar, tarihi bilgi ve anlama, tarihsel yorum ile kaynakların kullanımıdır. Ancak 1995’teki program değişikliğiyle beraber, ulusal program bilgi, beceri ve anlama şeklinde yenilenmiştir. Yenilenen bu program, bilgiyi kazanma ve uygulama, beceri edinme ile tarihsel anlama şeklinde ifade edilebilecek beş ana başlık altında toplanmıştır (Husbands, Kitson, Pendry, 2003).

Amerikan Ulusal Tarih Merkezi (National Center for History in the Schools [NCHS], 1996), tarih öğretiminde, İngiltere ile benzer becerilerin kazandırılmasını öngörmüştür. Bunlar kronolojik düşünme, tarihsel anlama, analiz, yorum, araştırma,

sorunların analizi ve karar verme becerileridir (Alter, Monson, Larson ve Morgan, 2000). Bu becerilere ek olarak kanıta dayalı tarihsel bir bakış açısına sahip olma, tarihsel bir belgenin kaynağı ya da yazarını tanıma, tarihsel olgu veya yorumlar arasında ayırım yapma ve çoklu bakış açısı alma (NCHS, 1996) da belirtilmiştir. Ayrıca Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS, 1994) sosyal bilgiler öğretiminde, tarihsel düşünme becerilerini vurgulamıştır. NCSS (1994), özellikle çoklu bakış açılarının alınması ve bunun eleştirel bir analizle birleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Eleştirel düşünme süreçleri olarak, sınıflandırma, yorumlama, analiz etme, özetleme, sentez ve değerlendirme ifade edilmiştir. Bu bağlamda NCHS (1996) ile NCSS'nin (1994) öğrencilere, benzer becerileri kazandırmaya çalıştığı söylenebilir.

Sosyal Bilgiler dersinin yapısı ve tarih disipliniyle ilişkisi hakkında bilgi verildikten sonra, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin incelenmesine geçilebilir.

2.2. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi

Bu bölümde T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin tarihsel temelleri ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programları hakkında bilgi verilecektir.

2.2.1. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin tarihsel temelleri

Türkiye Cumhuriyeti (T.C.), sonsuza kadar yaşamayı amaç edinen bir devlettir. Bu bağlamda, genç nesillerin devletin kurucu değerleri ve kuruluş felsefesini benimsemesi gerekmektedir. Bunun için Türk İnkılabının nasıl gerçekleştiği ve bu inkılabın yansımalarının neler olduğunun bazı dersler aracılığıyla yeni yetişen nesle öğretilmesi hedeflenmektedir. İşte hem bu öğretimi sağlamak hem de ulusal bilinci geliştirmek amacıyla, T.C. İnkılap Tarihi dersine gereksinim duyulmuştur (Dönmez ve Yazıcı, 2008).

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi, birden çok amacı gerçekleştirmek için okutulmaktadır. Öncelikle bu ders aracılığıyla, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yakın tarihi, genç nesillere öğretilmeye çalışılmaktadır. İkinci olarak Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kültürel özellik ile değerlerinin, genç nesiller tarafından içselleştirilmesini sağlamak ve genç nesilleri ulusal amaçlar doğrultusunda yetiştirmek (Öztaş ve Kılıç, 2017) amaçlanmaktadır. Son olarak dersin amaçları arasında, Atatürk ilke ve

inkılaplarının toplumsal, politik ile ekonomik kalkınmadaki yerini anlamak ve genç nesillerin bu kavramları yaşamları boyunca işe koşmalarını sağlamak (Ezer, Ulukaya ve Kaçar, 2016) bulunmaktadır. Bu amaçların tarihsel gelişim süreci içerisinde ortaya çıktığı söylenebilir.

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi kaynağını, 1925 yılında, Ankara Adliye Hukuk Mektebi'nde "İhtilaller Tarihi" (Akbulut, 2005, s. 19-24) adıyla okutulan dersten almaktadır. Öte yandan bu dersin adındaki ihtilal sözcüğünün, inkılap kavramını içermediği söylenebilir. Bu bağlamda 1933 yılında dersin adı değiştirilerek, bu dersin, İstanbul Üniversitesi İnkılâp Tarihi Enstitüsü'nde, "İnkılap Dersi" adıyla okutulduğu görülmektedir (Dönmez ve Yazıcı, 2013). Ardından 1942 yılında, Ankara Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesine bağlı bir Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü kurulması hakkında çıkarılan 4204 sayılı kanunla, dersin adı "Türk İnkılap Tarihi" olarak değiştirilmiştir (Tangülü ve Karpınar, 2019, s. 1488). Bu ad değişikliğini Akbulut (2005, s. 19-24), dersin yönlendirici etkisinin geride bırakılması ve tarih disiplinine uygun bir ada kavuşturulması şeklinde yorumlamıştır. Dersin adında yapılan değişikliğe yönelik yapılan bu yorumun, "tarih disiplinine uygun adlar ve uygun olmayan adlar" şeklinde yapılması düşündürücüdür. Buna paralel olarak Tangülü ve Karpınar (2019, s. 1489) da, İnkılap ideolojisinin tarih pedagojisiyle birleştirilerek işlendiğini savunarak, dersin yönlendirici etkisini vurgulamışlardır.

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi 1981 yılına kadar ayrı bir ders olarak okutulmamış, Tarih ve Sosyal Bilgiler dersleri içerisinde, İnkılap Tarihi konuları harmanlanmıştır. Ayrıca İnkılap Tarihi dersi üniversite düzeyinden ortaokul düzeyine indirgenerek, dersin adı "Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi" şeklinde değiştirilmiş, böylece ders ortaokullarda da okutulur hale getirilmiştir (M. S. Yılmaz, 2004). 1982 yılında ise, dersin adına "Atatürkçülük" sözcüğü eklenmiştir (M. Yılmaz, 2005).

1980'deki ideolojik dönüşümün, Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersleri bağlamında, sosyalleşme ve vatandaşlık eğitime yönelik çeşitli yansımalarının olduğu söylenebilir. Bu çerçevede Türkiye'de II. Meşrutiyetten (1908), 1980 askeri darbesine kadar olan süreçte, görev ve sorumluluk temeli üzerinde yapılandırılmış (Civan, 2007), devlet eksenli mücadeleci (militan) vatandaş tipinin yetiştirilmesine çalışılmıştır (Üstel, 2005). Bunun bir sonucu olarak Sosyal Bilgiler dersi

kapsamındaki üretim programları, politik sosyalleşme modeline göre geliştirilmeye çalışılmıştır. Politik sosyalleşme, ergenliğe henüz girmiş çocukların politik uyumunu sağlamaya odaklı bir modeldir (Merelman, 1972). Politik sosyalleşme modelinin iyi vatandaş tanımında    özellik bulunmaktadır. Bunlar: Devletin yapısı ve işlevleri hakkında bilgi, kanun ve düzene saygı ile geleneksel değerleri ve politik katılımı benimsemedir (Barr, Barth ve Shermis, 2013). Yani bu modelde, devletin politik hedeflerine uygun olarak belli değerleri benimseyen ve bu değerlere uygun olarak sorumluluklarını yerine getiren vatandaşlar yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Bu durum özellikle 1973-1974 üretim yılından itibaren ortaokul 1. sınıflardan başlayarak kademeli olarak tüm ortaokullarda uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler Dersi  retim Programı'nda vurgulanmıştır. Programın amaçlar kısmından, Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla öğrencilere genel bir tarih kültürü kazandırılmasının yanında, vatandaşlık eğitimi ekseninde onların devletin ideolojisi ile değerlerini benimsemiş vatansever ve sorumlu vatandaşlar olarak yetişmelerinin hedeflendiği anlaşılmaktadır (Turan, 2016). Böylece programda Sosyal Bilgiler dersinin, iyi vatandaşın yetiştirilmesinde belli bilgi, beceri, inanç ve değerlerin korunması ile gelecek nesillere aktarılması, dolayısıyla geleceğin vatandaşlarının hazırlanmasında temel bir sorumluluğunun olduğu vurgulanmıştır. Bununla birlikte 12 Eylül 1980 askeri darbesinden sonra vatandaştan beklentiler değişmiş; böylece vatandaşların yeni tip amaçlarla sosyalleşme sürecinden geçirilerek yetiştirilmesi hedeflenmiştir.

1981 yılında, Sosyal Bilgiler dersinin yanında bu dersin devamı niteliğinde T.C. İnkılap Tarihi ve Atat rk l k dersinin (Kurnaz ve D. Yılmaz, 2006) ortaokul programına konulması bazı amaçları gerçekleştirme adına olmuştur. Bu dersin birleştirici ve bütünleştirici özelliği dolayısıyla, toplumun çeşitli ideolojik kamplara bölünmeden, Atat rk l k ekseninde bütünleştirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun bir sonucu olarak 1980'lere kadar etkili olan mücadeleci vatandaş anlayışı değişmeye başlamıştır. Bu dönem, mücadeleci vatandaş anlayışının, i  ve dış tehditler karşısında uyanık bir olağanüstü hal vatandaşlığına dönüşerek, milli güvenlik anlayışının ön plana çıktığı ve sivil-demokratik katılımcı vatandaş yaklaşımının geri plana itildiği bir dönem olmuştur ( stel, 2005). Bazı değişiklerle -programa insan hakları boyutunun eklenmesi- bu durumun günümüze kadar T.C. İnkılap Tarihi ve Atat rk l k Dersi  retim

Programları'na yansıtılmaya çalışıldığı söylenebilir. Yine bu amaçla 26.04.1985 tarih ve 64 sayılı kararla, Sosyal Bilgiler dersi kaldırılarak (Kan, 2010), yerine 1985-1986 eğitim-öğretim yılından itibaren Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi dersleri (Güngördü, 2001) programa konulmuştur. Dönemin TTK (Talim ve Terbiye Kurulu) Başkanı Ülkü Bilgen 9 Mayıs 1985 tarihinde yeni öğretim program ve ders kitaplarıyla ilgili olarak düzenlediği basın toplantısında, öğretim program ve ders kitaplarının Türkiye ve Türk kültürü ekseninde değiştirileceğini belirtmiştir (Turan, 2016). Dönemin evriminin bir yansıması niteliğinde Bilgen, Milli Tarih dersiyle ilgili şu açıklamayı yapmıştır: “Ortaokullarda Sosyal Bilgiler dersinin, öğrencilerimize milli tarih şuurunu, kendi coğrafyamızı, Türk kültürü anlayışı içinde vatandaşlık eğitimini daha etkili verebilmek amacıyla, 1985-1986 öğretim yılından itibaren ayrı ayrı dersler olarak okutulmaları kararlaştırılmıştır.” (Cumhuriyet, 1985, s. 12). Bu durum Milli Tarih dersi aracılığıyla öğrencilerin milli kültür temelinde sosyalleşmelerinin sağlanarak, milli birlik ve beraberlik ekseninde bir vatandaşlık anlayışının benimsendiğini göstermektedir.

Sonuç olarak başlangıçta yükseköğretimde bağımsız bir ders olarak okutulmaya başlanan Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi, Türk Tarih Tezi ile paralel özellikler göstererek (Tangülü, 2011), zaman içerisinde “Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük” adını almış ve ortaokulun 8. sınıfında verilmeye başlanmıştır. Böylece T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi, ortaokul öğrencilerinin seviyesine indirgenirken, çocuk psikolojisi ve toplu öğretim sisteminden de yararlanılmıştır. Şöyle ki 12-14 yaş arasındaki çocukların bilişsel ve ahlaksal gelişimi doğal olduğu kadar (olgunlaşma), sosyal bir çevrede meydana gelmekte (Vygotsky, 1978) ve onu şekillendirmede en çok sosyal ihtiyaç ve amaçlar etkili olmaktadır (Dewey, 2010). Aynı zamanda bu yaştaki çocuklar, soyut işlemler dönemine henüz girmiş bulunmakta ve değer ile inanç sistemlerini yapılandırmaya sosyal çevrelerinin de etkisiyle başlamaktadırlar (Piaget ve Inhelder, 1969). Bu açıdan bakıldığında 12-14 yaş arasındaki çocuklar, uygun bir sosyalleşme süreciyle beraber, önceki dönemlere (somut işlemler) göre, bir olayın çok değişik yönlerini görebilmeyi; yani çok boyutlu düşünebilmeyi, örgütlenmiş anlamlı bir bütünlük içinde verilen bilgide soyut ilişkileri bulmayı başarabilmektedirler (Senemoğlu, 2012). Çünkü Gestalt Psikolojisine göre bilginin anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde verilmesi çocukların algılama biçime daha uygun olmaktadır (Wertheimer, 1980).

Bunların başarılması için derslerin toplulaştırılması ve psikolojik örgütlenme ilkelerine uygun hale getirilmesi gerekebilir.

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde toplumun kültür ve mirasının öğrencilere öğretilmesi temel olarak hedeflenmektedir. Bu durum dersin sosyal ihtiyaç ve amaçlara uygun olarak okutulmaya çalışıldığını göstermektedir. Başka bir anlatımla, öğrencilerin yakın çevresindeki sosyalleşme pratiklerinin toplumun ihtiyaç, amaç ve beklentilerine uygun olması gerekmektedir. Ayrıca çocuklar bu dönemde bilgiyi bölük pörçük, ayrıntılı ve tamamen soyut bir şekilde algılayamadığı için, üniteler anlamlı bir bütünlük içerisinde verilmeye çalışılmaktadır. Bu bağlamda T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nın (2018) kazanım ve açıklamalar bölümleri incelendiğinde, konuların sosyal, siyasal, askeri, ekonomik, psikolojik ile yer bağlantılı yansımalarının olduğu ve bunların basitleştirilerek çocuklara öğretilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Gerçekte bu durum toplu öğretim sisteminden yararlanıldığının bir göstergesi olmaktadır. Yani toplu öğretim sisteminin bir sonucu olarak üniteler farklı sosyal bilim disiplinlerinden yararlanılarak organize edilmeye çalışılmaktadır. Ünitelerin sıralanmasında ise bilinenden bilinmeyene doğru aşamalı bir yaklaşım benimsenerek, çocukların algılaması kolaylaştırılmakta ve içerik daha basit hale getirilerek öğrenmede devamlılık vurgulanmaktadır. Yine ünitelerde soyut ve ayrıntılı bir yaklaşımdan çok, dersin amaç ve üniteleri arasındaki ilişkileri bir bütün olarak algılamaya dayalı bir yaklaşım benimsenmiştir. Böylece çocukların üniteleri anlamlı bir bütünlük içerisinde algılaması ve konuları gözden geçirmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Özetle T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi konuları çocukların seviyesine indirgenirken, bilginin sosyal bir çevrede yapılandırıldığı gerçeğinden hareketle sosyal ihtiyaç ve beklentilerin bütünsel bir çerçevede verilmeye çalışıldığı söylenebilir. Bu bağlamda dersin belli bir plana göre işlenmesi ve derse sistematik bir yaklaşım kazandırılması için, çeşitli zamanlarda öğretim programları geliştirilmiştir.

2.2.2. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programları

Program geliştirme temel olarak dört boyuttan oluşmaktadır. Bunlar amaç, içerik, eğitim ve sınama durumlarıdır (Demirel, 2009, s. 105-183). Bu boyutlara uygun olarak Türkiye'deki ilköğretim okullarında 1924, 1926, 1936, 1948, 1962, 1968, 1983, 1990,

1998, 2004 (Öksüz, 2015) ve 2018 yıllarında, program geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Farklı dönemlerdeki program geliştirme çalışmalarına, eğitim-öğretim anlayışında yaşanan değişimlerin neden olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle öğretim programları; konu alanı, birey, toplum ve ülkenin değişen gereksinimlerine yanıt verebilecek şekilde farklı dönemlerde gözden geçirilmiş, değerlendirilmiş ve değiştirilmiştir (Dinç ve Y. Doğan, 2010, s. 19). Bu değişiklikler T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi için geliştirilen öğretim programlarına da yansıtılmıştır.

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik ilk program 1981 yılında geliştirilmiştir. Bu programın konu listesi şeklinde olmasından dolayı, “müfredat” temelli olarak geliştirildiği söylenebilir. Ayrıca programın içerik boyutu, diğer boyutlarına göre daha önemli görülerek, akademik bilgiler programın merkezini oluşturmuştur (Biçer, 2019, s. 15). Buna ek olarak, öğrencilerin kazanmaları beklenen davranışlar “hedef-davranış” şeklinde ifade edilmiştir. 2005 yılında geliştirilen programda ise, eğitim durumları öncelikli olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda öğrencinin öğrenme sürecine etkin olarak katılması, öğretmen rehberliğinde bilgiye kendisinin ulaşarak yapılandırması (yapılandırmacılık) amaçlanmıştır. Öte yandan programda içeriğin yoğun olduğu da söylenebilir. Çünkü ünitelerde yer alan konuların, 2. Dünya Savaşı ve sonrasında meydana gelen gelişmelere kadar uzatıldığı görülmektedir. Sonuç olarak programın akademik yaklaşıma uygun olarak geliştirildiği söylenebilir.

Bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmelerin öğretim programlarına yansıtılma gereksinimi, 2005 programının güncellenmesini sağlamıştır. Ayrıca içeriğin yoğun olmasından dolayı bazı ünitelerin çıkarılması (2005 programında sekiz, 2018 programında yedi ünite bulunmaktadır) ve bazılarının da sadeleştirilmesi gerekmiştir. Bunlara ek olarak zorunlu eğitimin sekiz yıldan 12 yıla çıkarılması ve eğitim sisteminin 4+4+4 şekline dönüşmesi (Biçer, 2019, s. 15) programın güncellenmesini zorunlu kılan diğer bir nedeni oluşturmuştur.

2018 yılında güncellenen öğretim programında, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi yedi üniteden meydana gelmiştir. Programda her bir ünitenin içerisinde, kazanımlar ve kazanımlarla ilgili açıklamalar bulunmaktadır. Kazanımlar, 1981 yılında geliştirilen öğretim programındaki “hedef-davranış” kavramının karşılığı olarak kullanılmaktadır (Biçer, 2019, s. 15). Kaymakçı’ya (2009, s. 1539) göre kazanım, eğitim durumlarında

planlanmış ve düzenlenmiş öğrenme yaşantıları sayesinde, öğrenciler tarafından edinilmesi beklenen bilgi, beceri, değer ile tutumlar olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin, programın bütününe yönelik kazanmaları beklenen davranışlar ise, özel amaçlar kısmında belirtilmiştir:

Güncellenen ortaokul 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

1. Atatürk'ün askerlik ve devlet adamlığı yetenekleri ile inkılapçı niteliklerini öğrenerek onun kişilik özelliklerini örnek almaları,
2. Millî Mücadele örneğinden hareketle Türk milletinin millî birlik ve beraberlik anlayışı içerisinde özgürlük, bağımsızlık ve vatanseverlik duyguları ile her türlü zorluğun üstesinden gelebileceğini anlamaları,
3. Türk Millî Mücadelesi ve inkılabının, millî ve evrensel özelliklerini kavramaları,
4. Dönemin ağır şartlarında büyük güçlüklerle rağmen Atatürk'ün önderliğinde gerçekleştirilen Türk İnkılabı'nın tarihî anlamını ve önemini kavramaları,
5. İnsan hakları, ulusal egemenlik, tam bağımsızlık, milliyetçilik, demokrasi, çağdaşlık, laiklik ve cumhuriyet kavramlarının Türk milleti için ifade ettiği anlam ve önemi kavramaları,
6. Atatürk İlke ve İnkılaplarının Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmesindeki yerini kavrayarak Atatürk İlke ve İnkılaplarının esas aldığı değerleri yaşatmaya istekli olmaları,
7. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip, millî, manevi ve evrensel değerleri benimseyen birer vatandaş olarak yetişmeleri,
8. Atatürk İlke ve İnkılaplarının, ülkesi ve milleti ile bölünmez bir bütün olan Türkiye Cumhuriyeti'nin dinamik temelini oluşturduğunu kavramaları,
9. Türkiye'nin jeopolitik önemini bölgesel ve küresel etkileri açısından değerlendirerek iç ve dış tehditlere karşı duyarlı olmaları,
10. Bu programda ifade edilen kişisel ve sosyal yeterlik ve becerilerin yanı sıra, tarihe özgü beceri ve yeterlikleri de kazanarak geçmiş, günümüz ve gelecek arasında bağlantılar kurmaya dayalı bir tarih bilinci geliştirmeleri,
11. Türk milletinin bir mensubu ve insanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak Türkiye'yi ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri,
12. Günümüzün sorunlarına mantıklı bir yaklaşımla çözümler üretmesini sağlayacak ve kendilerini geleceğe hazırlayacak bilgi, beceri, değer ve tutumlar kazanmaları amaçlanmıştır.

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda dersin doğasına uygun olarak millî, manevi, insani ve evrensel değerlere yer verilmiştir (MEB, 2018, s. 8).

Öğretim programında yer alan kazanımlarla içerik arasında ilişki kurulurken, programda yer alan her bir üniteadaki kazanım sayısı, bunun programın bütünündeki yüzdesi ve bu kazanımı edindirmek için kaç öğretim gününe gereksinim duyulacağını ifade edilmesinde fayda olabilir (Demirel, 2009, s. 150). Bu bağlamda tablo 2.1'de T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ünitelerin, kazanım sayısı ve içerik yoğunluğuna göre belirlenen oranları sunulmuştur (MEB, 2018, s. 10):

Tablo 2.1. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ünite, kazanım sayı ve oranları

Sıra no	Ünite adı	Kazanım sayısı	Süre/ders saati	Oran (%)
1	Bir Kahraman Doğuyor	4	8	11,1
2	Millî Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar	8	18	25
3	Millî Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölüm!	7	14	19,5
4	Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye	9	12	16,7
5	Demokratikleşme Çabaları	3	6	8,3
6	Atatürk Dönemi Türk Dış Politikası	3	6	8,3
7	Atatürk'ün Ölümü ve Sonrası	5	8	11,1
Toplam		39	72	100

Sonuç olarak 2005 yılında geliştirilen öğretim programıyla, 2018 yılında güncellenen program arasında bazı yönlerden farklılıklar olduğu söylenebilir. Bu bağlamda 2005 programında kazanım sayısının 80, 2018'deki programda 39 olduğu görülmektedir. Böylece programdaki içerik yoğunluğu azaltılmaya çalışılmıştır. Öte yandan 2018'deki programda, 2005'teki programda yer alan dört ve beşinci ünitelerin birleştirildiği belirlenmiştir. Buna ek olarak haftalık ders saatinde yapılan bir düzenlemeyle, ders saati üç saatten iki saate düşürülmüştür. Tablo 2.1'de görüldüğü gibi bu durum kazanımların, toplamda 72 ders saati içerisinde edindirilmesini zorunlu kılmıştır. Bunlarla birlikte “6528 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname” ile eğitimde fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmak amacıyla, resmi devlet okullarında eğitim gören veya mezun olan gönüllü öğrencilere, okul bünyesinde “Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK)” açılması kararlaştırılmıştır. Buna göre MEB'in yayınladığı haftalık ders

çizelgesinde belirtilen derslerden kurs açmak için bir sınıfta en az 10 öğrencinin bulunması, o dersi yürüten öğretmenin kadrolu olması ve kurs vermek istemesi gibi gerekli şartların sağlanması durumunda kurslar ücretsiz olarak açılabilecektir (MEB, 2014).

DYK’lerde ortaokullarda “Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil” gibi dersler, haftada “2 saat” olarak verilebilmektedir. Bu durum kurs açılan derslerde, haftada 2 saat fazladan ders işlenmesi anlamına gelmektedir. Yani DYK’ler, eğitim-öğretim sürecinin bir parçası olmaya başlamıştır (Canpolat ve Köçer, 2017, s. 127). Ancak buna rağmen ders saatinin yetersiz olduğu şeklinde yorumların yapıldığı (Biçer, 2019, s. 16) saptanmıştır. Bu yorumların DYK’leri hesaba katmadan yapıldığı düşünülmektedir.

Özetle, ulusal ve uluslararası alandaki program gereklilikleri, Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinin öğretimine yönelik paradigmal anlayışı değiştirmeye yönelik olmuştur. Bu değişimin özündeki kavramlar ise, çoklu bakış açısı alma, kanıt ve kaynakların analizini yapma, bunlara dayalı olarak da tarihsel bağlamı ve kişilikleri değerlendirmedir. Tüm bu kavramların birleşiminden de tarihsel empati kavramı doğmuştur.

2.3. Tarihsel Empatinin Kavramsal Çerçevesi

Bu bölümde tarihsel empati kavramı ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş; ayrıca tarihsel empatiye yönelik yapılan eleştirilere yer verilmiştir. Buradan da tarihsel empatiye yönelik yapılan araştırma ve çalışmalara geçilerek, okuyucunun diyalektik süreci yaşamasına katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

Tarihsel empatinin, geçmişi kendi koşullarında anlamaya odaklı bir girişim olduğu söylenebilir. Anlama girişimi, tarihsel yorumların dönemin şartlarına uygun olarak yapılmasını gerektirebilir. Bu yönüyle tarihsel empati hem bir süreç, hem de bu sürecin sonucunda kazanılması beklenen yetkinlikler toplamıdır. Dolayısıyla tarihsel empati, geçmişin kuramsal bakış açıları, değer, inanç ve normları ile bugünün kuramsal bakış açıları, değer, inanç ve normlarının farklı olduğu görüşüne dayanmaktadır. Bu görüş sınıandıkça daha rafine hale gelebilir. Sınama, araştırmaların tarihsel empatiye yönelik

ortaya koyduğu kuramsal çerçeve, boyut ve yönleri daha anlaşılır kılarken, tanımda da birliği sağlayabilir.

İlk dönem araştırmaları, psikolojik empati ve sempatinin tarihsel empati adına kullanılmasından dolayı, tarihsel empatinin bilişsel boyutunu ortaya çıkarmaya yönelik olmuştur (Shemilt, 1984; Ashby ve Lee, 1987; Foster, 2001). Ancak Barton ve Levstik (2004) duyguların, geçmişte yanlış kullanıldığını belirterek, tarihsel empatinin “önemseme” adı verilen tarihsel olay ve kişiliklere yönelik bir tür umursama veya önemi içermesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ardından tarihsel empatiye duygular yeniden eklenmiş ve buna yönelik araştırmalar yapılmıştır. Tarihsel empatinin bilişsel ve duyuşsal (duygu) olmak üzere iki boyuttan oluşan bir kavram olduğu, bu tarihten sonra yaygınlık kazanmıştır. Bu kez duygular, geçmiş dönemlerdeki gibi, aşırı hislenme, sempati ve empati şeklinde yaşanmamıştır.

Duygular, tarihsel kişilikleri küçümsememe ve önemseme, onlara dikkat etme şeklinde yaşanmıştır. Endacott ve Brooks (2013) da duyguların bilişsel boyutla beraber hesaba katılması gerektiğini ifade ederek, tarihsel empatinin ikili boyutunu desteklemiştir. Bu bağlamda tarihsel empati araştırmalarının, çeşitli durumları incelemek üzere yapıldığı; araştırmalarında tarihsel empatinin tanımı ve doğasını ortaya çıkarmaya katkı sağladığı söylenebilir.

2.3.1. Tarihsel empatinin tanımı ve doğası

Tarihsel empati çeşitli anlamlara gelebilecek şekilde tanımlanmıştır. Bu bağlamda Lee ve Ashby (2001), tarihsel empatiyi şart ve eylemler arasındaki bağlantıları koşullu olarak göz önünde bulundurma, bunları akılda tutma ve belirli bir bakış açısının belirli durumlarda fiili olarak nasıl etkilendiğini görme şeklinde tanımlamışlardır. Endacott ve Brooks’a (2013) göre de tarihsel empati, tarihsel kişiliklerin, bakış açılarının alınması, eylemde bulunduğu daha geniş tarihsel bağlamlar hakkında bilgi ve anlayış kazanılması ile eylemlerini yönlendiren olası güdü, inanç ve duygularının analiz edilmesini içermektedir.

Öğrenciler, tarihsel kişiliklerin eylemlerini açıklayarak ve değerlendirerek aynı zamanda bunları geçici, mekânsal ve sosyal durumlarla ilişkilendirerek bağlamsallaştırabilirler (Savenije ve De Bruijn, 2017). Ayrıca, öğrencilerin kendi

konumsallıklarının, geçmiş ile şimdiki zaman arasındaki zamansal ve mekânsal farkın ayırına varmaları gerekmektedir (Huijgen, Van Boxtel, Van De Grift ve Holthuis, 2017; Seixas ve Morton, 2013; Van Drie ve Van Boxtel, 2008). Bu açıdan bakıldığında, zamansal kopukluğu tarihsel empati araç ve yöntemleriyle telafi etmek olası görünmektedir. Bu bağlamda Savenije ve De Bruijn (2017), tarihsel empati yapmanın, öğrencilerin tarihsel anlayışının geliştirilmesinde önemli bir unsur olduğunu ifade etmektedirler.

Tarihsel empati yapmak, öğrenciler için basit bir girişim olmayabilir ve özellikle genç yaşta, gerekli soyut düşünce biçimlerine tam hakim olunmadığında (Savenije ve De Bruijn, 2017), bunun başarılması zor olabilir. Bu bağlamda tarihsel kişilik ile olaylar uzay, zaman ve deneyim olarak öğrencilerden uzaklaştıkça, tarihsel empati yapmak güçleşebilir. Bununla birlikte şu an hayatta olmayan kişilerin bakış açılarını alan öğrenciler, alışıldık olmayana göz önünde bulundurarak düşünmeyi öğrenebilirler (Ma-Kellams ve Blascovich, 2012). Böylece tarihsel kişiliklerin geçmişte nasıl hissettiği, hareket ettiği ve düşündüğüne yönelik daha kapsamlı anlayış geliştirilmesi ve tarihsel bir olay veya kişilikle mantıksal/bilişsel ile duyuşsal/duygusal olarak bağlantıya geçilmesi (Dillenburg, 2017) olanaklı olabilir.

Yeager ve Foster (2001), tarihsel empati kavramı yerine tarihsel bakış açısı alma terimini kullanmaktadırlar. Ancak alanyazında her iki kavramda aynı anlamda kullanılmaktadır. Onlar, tarihsel bakış açısı almayı karmaşık bir süreç olarak kavramsallaştırmaktadırlar. Onlara göre, tarihsel bakış açısı alma, tarihsel bağlam ve kronoloji anlayışını, tarihsel kanıt ile yorumların analizini ve bu yetkinliğin tanımında bir anlatı çerçevesinin inşasını içermektedir (Hartmann ve Hasselhorn, 2008). Portal (1987) ise tarihsel empatiyi, diğer tarihsel düşünme biçimlerine enerji verebilen ve harekete geçirebilen, sezgisel bir süreç olarak ifade etmektedir. Bu, kavramın yaratıcı yönüne işaret etmektedir (Hartmann ve Hasselhorn, 2008). Tarihsel bakış açısı alma ya da tarihsel empatiyi baskın olarak bilişsel bir görev olarak gören Lee ve Ashby (2001) ise, bu kavramı, belirli tarihsel kişilik veya grupların kendi dünyaları üzerinde belirli bir bakış açısına sahip olduklarını bilmek ve bu bakış açısının farklı durumlarda eylemleri nasıl etkilediğini görebilmek anlamında tanımlamaktadırlar. Bunu başarabilen öğrenciler,

sadece tarihsel düşünme açısından değil; aynı zamanda mevcut dünya ile başa çıkabilme adına da daha becerikli olmaktadır (Ashby ve Lee, 1987).

Bir tarih uzmanı “tarihsel düşünmeyi” geliştirmeyi ve tarih öğretiminde daha büyük öğrenme potansiyelini keşfetmeyi araştırdığında, bunun “tarihsel empati” denilen bir süreçten kaynaklandığını görebilir. Bu, tarihsel kişilik ve olaylarla meşgul olma sürecidir (Dillenburg, 2017). Süreç, öğrencilerden, geçmişteki insanların kendi sosyal bağlamları ve zamanlarının özel koşulları altında, nasıl düşünüp, hissettikleri ile hareket ettiklerini analiz etmeleri ve yorumlamalarını içermektedir (Endacott ve Brooks, 2013). Aynı zamanda bu süreçte; mentalite, bağlam, zihin, his, düşünce, inanç, niyet ve tarihsel kişiliklerin değerlerini anlamak için, çeşitli kanıtların nasıl kullanılabileceğinin de bilinmesi gerekmektedir. Bu süreç, öğrenci kazanımlarına farklı şekillerde katkıda bulunma noktasında çeşitli sonuçlar ortaya çıkarmasına rağmen, belirli tanımlar konusunda bazı anlaşmazlıklar da bulunmaktadır (Dillenburg, 2017).

Çeşitli araştırmacıların tanımlarını özetlersek tarihsel empati, belirli bir tarihsel bağlamda tarihsel kişiliklerin düşünce ve duygularını; yani bakış açısını algılamak anlamına gelebilir. Tarih öğretiminde bu bakış açısını algılamamanın amacı, öğrencilere tarihsel düşünmede yetkinlik kazandırmaktır (Rantala, 2011). Bu bağlamda birçok araştırmacı tarihsel empatiyi tarihsel düşüncenin bir parçası olarak görmekte ve ona önem vermektedir (Levstik, 2008).

2.3.2. Tarihsel empatinin önemi

Günümüzde, tarihsel empatiye artan bir ilgi olmuştur. Bu ilginin artması, tarih öğretiminde öğrencilere sunulmak zorunda olunanlara dair genişleyen bir kavramın sonucu (Dillenburg, 2017) nedeniyledir. Geleneksel olarak, tarih eğitimcileri tarihsel empatiyi bir yöntem olarak benimsemişlerdir. Bu yöntem Dillenburg’un (2017) ifadesiyle, belirli bir tarihsel olaya dair öğrenci anlamalarını zenginleştirmenin bir yolu olarak görülmüştür. Öte yandan yakın zamanda konuyla ilgili araştırma yapan uzmanlar, tarihsel empatinin geçmiş olayları çeşitli şekillerde değerlendirmek için bir araç olduğunu ifade etmişlerdir. Buna ek olarak, öğrencilerin demokratik üyelik ve etkin vatandaşlığa hazırlanmalarında tarihsel empatinin bir araç olarak kullanılabileceğini savunanlar da bulunmaktadır. Özellikle Barton ve Levstik (2004), demokrasi ve tarihsel empati ilişkisini

kuran öncü araştırmalar yapmaktadırlar. Diğer bazı araştırmacılar ise, tarihsel empatiyi, tarih ve sosyal bilgiler alanı dışındaki diğer sosyal bilim alanlarındaki araştırmalara konu etmektedirler. Bu alanlarda tarihsel empati, davranışları teşvik etmek için bir araç olarak işe koşulmaktadır (Brooks, 2011; Cunningham, 2007; Endacott ve Brooks, 2013; Gehlbach, 2004).

Tarihsel empati öğretime 1970’lerde başlanmıştır. Ancak buna rağmen son 15 yıldaki araştırmalar, ona olan ilgiyi artırmaktadır (Dillenburg, 2017). İki durum, ilgideki bu artışı açıklayabilir. Öncelikle, geğtiğimiz 15 yıldaki araştırmalar, öğrencilerin tarihsel bakış açısı alma yetenekleriyle tarihsel empati içindeki kazanımlarını birleştirmiştir. Bu bağlamda Wineburg’un (2001) “tarihsel düşünme” konusundaki temel felsefesi, tarihsel sürecin önemli bir parçası olarak “tarihsel bakış açısı alma” olarak adlandırılmıştır. O zamandan önce, tarihsel empatiyi destekleyen ve organize eden sosyal bilgiler eğitimcileri, pedagojik bilgiden çok sezgiye dayanmış, özellikle de 1960’lardan, 1980’lerin sonlarına kadar, tarihsel empati uygulamaları da deneme niteliğinde olmuştur (Lee, 2011).

Uygulayıcıların 2001 yılından önce tarihsel empatiyi kullanmaları, tam olarak bir temelden yoksun ve duygusal içerikle olmuştur. Bununla birlikte, tarihsel düşünce ve özellikle de bakış açısı almanın yararlarına yönelik artan bilinç, tarihsel empatinin adım adım geliştirilmesini sağlamıştır (Dillenburg, 2017). 2001 yılından sonraysa, tarihsel empatiyi temel alan ve onu tarihsel düşünmeyi edinme konusunda öğrenci kazanımlarına bağlayan çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Barton ve Levstik, 2004; Endacott, 2010; Endacott ve Brooks, 2013; Gehlbach, 2004; Lee ve Ashby, 2001). Yani, tarihsel empati psikolojik empati, sempati, sezgisel ve deneysel bir uygulamadan sonra, öğrencilerin “tarihsel olarak düşünmeye” yönelik becerilerini geliştirmek için araştırılan bir yöntemle evrilmiştir (Dillenburg, 2017).

Tarihsel empati yöntemi, öğrencilerin mevcut toplum ile geğmiştekini karşılaştırmak ve bunlar arasındaki zıtlığı ortaya koymak için, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirerek tarih programının amaçlarına ulaşmasına yardımcı olabilir (Brooks, 2008; Davis, 2001; Doppen, 2000; Endacott, 2010; Grant, 2001; Jensen, 2008; Kohlmeier, 2006; Yeager ve diğ., 1998). Tarihsel empati yöntemi, öğrencilerin güncelcilik ile mücadele etmelerine, karmaşık fikirleri, karar verme süreçlerini daha

kapsamlı bir şekilde anlamalarına (Doppen, 2000; Endacott, 2010; Foster, 1999) ve ahlaki (Levstik ve Barton, 2011) eylemleri mutlak olmaktan çıkarmalarına katkı sağlayabilir. Aynı zamanda tarihsel empati yöntemi, öğrencilerin çoklu bakış açılarını değerlendirmelerine fırsat verebilir (Brooks, 2011; Cassedy, Flaherty ve Fordham, 2011).

Tarihsel empati, öğrencilerin “ötekilik duygusu” geliştirmelerine yardımcı olarak, çeşitlilik ya da farklılık kavramının taşıyıcısı olmaktadır (Gair, 2013; Morgan ve York, 2009). Araştırmacılar ayrıca, tarihsel empati etkinliklerinin, öğrencilerin tarihsel ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan tarihsel bağlam anlayışı kazanmalarına katkı sağladığını ileri sürmüşlerdir (Lindquist, 2012). Tarihsel düşünmeyle, ötekilik duygusu ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilen öğrenciler, araştırma fikriyle de tanışabilirler. Tarihsel araştırma fikri, profesyonel tarihçilerden öğrencilerin kullanımına geçerek, bilişsel becerilerin daha uyumlu hale getirilmesine yardımcı olabilir ve gerçeklerden çok kavramlar ile araştırma süreçlerinin öğrenciler tarafından edinilmesini sağlayabilir (Ohn, 2010; Pellegrino, Lee ve D'Erizans, 2012). Böylece karmaşık düşünme tarih öğretimine dâhil olabilir ve tarihsel sorgulama, tarihsel araştırma, sorun analizi ile karar verme gibi pek çok tarihsel düşünme becerisi edinilebilir.

Geçmiş durumların karmaşıklığını kabul etmek, tarih öğretiminin vazgeçilmez amaçlarından biridir ve araştırmacılar tarihsel empatinin bu durumu desteklediğini kabul etmektedirler (Endacott ve Brooks, 2013). Dahası, araştırmalar, tarihsel empati uygulamasının tarih öğretimindeki olumlu sosyal/duygusal etki ve bunun sonucunda ortaya çıkan tarihsel düşünme becerilerini geliştirdiğini de ortaya koymuştur (Barton ve Levstik, 2004; Brooks, 2011; Dulberg, 2002; Endacott, 2010; Foster ve Yeager, 1998; Gehlbach, 2004; Kohlmeier, 2006; Lee ve Ashby, 2001; Stern, 1998; VanSledright, 2001). Buna ek olarak araştırmalarda tarihsel empatiyi kullanmanın pedagojik nedenleri de incelenmiştir (Brooks, 2011; Cunningham, 2007).

Araştırmacılar tarihsel empatinin, öğrenci ve öğretmenlerin tarihsel düşünmenin bir parçası olarak tarihsel bağlamı anlamalarına yardımcı olmaya çalıştığı için, kritik bir araç olabileceğini belirtmişlerdir (Brooks, 2011; Connerton, 2012). Tarihsel bağlam bilgisi ve anlayışı, öğrencileri tarihsel olay ile kişiliklere yönelik daha duyarlı hale getirebilir. Başka bir anlatımla tarihsel bağlama uygun olarak tarihteki olay ile kişilikler yorumlanabilir ve yargılanabilir (Ellenwood, 2017).

Lee (1987), tarihin insanlığın ortak hikâyesi olduğunu belirterek, tarihin ne olduğunu tam olarak anlamak için, tarihsel kişiliklerle bağlantıya geçilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Tarihsel empati, tarihsel kişiliklerle bağlantı kurma ve tarihi incelerken bu bağlantıları kullanmaya olanak tanıyabilir. Çünkü tarihsel empati tarihsel kişiliklerin niçin öyle davrandıklarını, nasıl karar verdiklerini ve neden tarihsel olayların bu şekilde gerçekleştiğine dair doğru ve adil anlam ile yorumlara ulaşmayı sağlamaktadır (Ellenwood, 2017). Bu bağlamda tarihte “neden”ler bulma gereksinimi, tarih öğretiminde, birtakım ad, tarih ile olguların bilinmesinden başka, geçmişe ait çalışmalardan anlam ve yorum çıkarılmak istenildiğinde temel bir unsur olmaktadır. Tarihsel empatiyle öğrenciler, tarihsel olay ve kişilikleri var oldukları bağlamdan koparmadan anlamaya çalışmaktadırlar. Bu duruma yönelik tarih konularının öğretiminde birçok çalışma yapılmaktadır.

Tarihsel empati yapma ile öğrencilerin sosyal bilgiler ders notları, kazanımları edinme oranı ve çeşitli tarihsel düşünme becerilerini edinme arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur (Barton ve Levstik, 2004; Endacott ve Brooks, 2013; Gehlbach, 2004). Ayrıca tarihsel empati aracılığıyla, tarihsel eleştiri ve iletişimsel metinler hakkında eleştirel düşünebilme becerisinin gösterilmesi, Tarih ve Sosyal Bilgiler derslerine artı değer katmıştır (Gabella, 1994; Goodlad, 1984; Levstik ve Barton, 2001). Bunlara ek olarak Barton ve Levstik (2004), öğrencileri çoğulcu demokrasinin etkili vatandaşları olmaya hazırlamanın bir aracı olarak tarihsel empatinin geliştirilmesini savunmuşlardır. Bu konular tek başına bir sosyal bilgiler ve tarih eğitimcisinin tarihsel empati kavramıyla ilgilenmesini sağlayabilir (Dillenburger, 2017).

2.3.3. Tarihsel empatinin kuramsal temelleri

Tarihsel empatiye yönelik farklı tanımların olması, tarihsel empatinin değerlendirilmesinde tartışmalar yaratmıştır. Bu bağlamda İngiltere’deki Okullar Konseyi Projesi (Schools Council Project) 1970’lerde tarih öğretiminin özüne tarihsel empatiyi koyarken (Rantala, 2011), Boddington (1980), tarihsel empatinin değerlendirilmesindeki zorluklara dikkat çekmiştir. Ardından, tarihsel empatiyi değerlendirmek için birkaç farklı kuram geliştirilmiştir.

Tarihsel empati alanındaki ilk kuramsal çerçeve, Shemilt'e (1984) aittir. O, öğrencilerin tarihsel empatide katılım derinliğini değerlendirmek için, dört “aşamalı” bir öğretim önerilebileceğini ifade etmiştir. Ardından Lee ile yaptığı 2011 yılındaki çalışmasında, beşinci aşamayı (şimdi seviye olarak adlandırıldı) eklemiştir (Dillenburg, 2017). Bu özgün “aşamalar”, hemen hemen tüm araştırmalarda referans olarak alınmakta (Barton ve Levstik, 2004; Gehlbach, 2004; Lee ve Shemilt, 2011) ve öğrenci çalışmalarının analizi için kullanılmaktadır. Shemilt'in aşamaları şöyledir:

1. Büyüklük taslama: Öğrenciler tarihsel kişiliklerin görüşlerini küçümseyen bir tavırla, bugüne takılırlar. Onlar tarihsel kişiliklerin genel olarak cahil ve ilkel olduğunu düşünmektedirler. Günün veri koşulları (paradigmatik anlayış), tarihsel kişilikleri anlamaya çalışırken, referans çerçevesi olarak kullanılmaktadır.
2. Klişeleşme: Öğrenciler, tarihsel kişiliklerin neden belirli bir şekilde davrandığına dair bir anlayış seviyesine doğru ilerlerler; ama bu eylemi genel ifade ve klişe sözlerle açıklarlar. Bu çerçevede öğrenciler, tarihsel olayları döneme özgü (bağlama uygun) bağlantılarla anlamaktan çok genellemelerle anlamaya çalışırlar.
3. Yeniden yapılanma ihtiyacı: Öğrenciler tarihsel dönemler arasında bir tutarsızlığın olduğunu fark ederler. Bu bağlamda onlar başlangıçta tarihsel bir kişiliğin geçmiş dönemlerde nasıl anlaşılması gerektiğini düşünürler. Ardından çeşitli tarihsel dönemler arasındaki değer farklılıklarını göz önünde bulundurarak yorum yapmaya çalışırlar. Özetle tarihsel olay ve kişiliklere yönelik geliştirilen şemanın yapısı bozulmaya başlar. Bu, öğrencilerin kültürel bağlamın daha geniş bir gerçekliğine dayanan, daha nüanslı ve kabul edici bir anlayış geliştirmelerini sağlayabilir.
4. Alternatif kaynak materyalleri gözden geçirme ve araştırma: Öğrenciler tarihsel empatiyi tam olarak yansıtabilir. Bu, tarihsel kişilik ve olaylara yönelik yeni şemaların oluşturulmasını içermektedir. Yeni bakış açılarıyla hareket eden öğrenciler, daha tam bir anlayış kazanabilir ve geçmiş bir dönemin daha kapsamlı bir resmini oluşturmak için daha fazla kanıt/kaynak araştırabilirler. Bu, çoklu bakış açısı almaya çalışmak anlamına gelmektedir.

Shemilt'in (1984) belirlediği aşamalardan yararlanan Ashby ve Lee (1987), tarihsel empatide beş aşamalı bir model geliştirmiştir.

1. Aptal geçmiş: Öğrenciler bu aşamada, tarihsel kişiliklere yönelik küçümseyici bir dil kullanırlar. Bu, öğrencilerin kendi bağlamına göre geçmişi yargılamasını içerir.
2. Klişe genellemeler: Bazı kalıp yargılarla geçmişteki olay, durum ve kişileri yorumlayan öğrenciler, değer yargılarının tarihsel kişiliklerin hepsi için geçerli olduğunu düşünürler.
3. Günlük anlamdaki empati: Psikolojik empatinin aynısıdır. Bu aşamadaki öğrenciler, kendi konumsallıklarını bir başkasının yerine geçerek, onun adına yaşarlar.
4. Sınırlı tarihsel empati: Öğrenciler belirli durum ve koşullara yönelik olarak tarihsel kişiliklerin bağlamlarını anlamaya başlarlar. Ancak bu, her zaman gerçekleşmez.
5. Bağlamsal tarihsel empati: Öğrenciler tutarlı bir şekilde, tarihsel olay ve kişiliklere yönelik bakış açılarını genişletip, onları kendi dönemlerinin bağlamlarına yerleştirerek anlarlar.

Kuramda en gelişmiş aşama, bağlamsal tarihsel empatidir. Bağlamsal tarihsel empati becerisine sahip bir öğrenci, geçmişte yaşayan bir insanın, şu anda bilinenlerden farklı bir bağlamda yaşadığını anlamaktadır. Bu kapsamda öğrenci, geçmiş ve şimdi arasında bağlamsal farkları ayırt etme becerisine sahip olmaktadır (Rantala, 2011).

Ashby ve Lee'ye (1987) göre, en gelişmiş tarihsel empati düzeyi, her şeyden önce, uygun bir strateji kullanmakla ilgilidir. Bu bağlamda öğrenciler tarihsel kişiliklerin eylemlerini anlamak için ne yapılması gerektiğini anlamalıdır (Rantala, 2011). Bunlar bağlamsal tarihsel empatinin gereklerini içermektedir. Bağlamsal tarihsel empati, geçmiş ve şimdiki inanç, değer, amaç ve davranışlar arasındaki farkları ayırt etmeyi gerektirir.

Sonuç olarak Ashby ve Lee'nin (1987) kuramsal çerçeveleri için, tarihsel empati araştırmalarına bir temel sağladığı, tarihsel empati alanyazınına kuramsal bir dayanak oluşturduğu, kuram oluşturmaya yönelik tartışmaları yoğunlaştırdığı, daha çok araştırma yapılması için yol gösterici olduğu ve öğrenci çalışmalarının analizinde bilişsel bir destek sağladığı söylenebilir. Öte yandan bir aşamanın nerede başlayıp bittiğinin analitik ve

yoğun bir değerlendirmeyi gerektirdiği, bir aşamada bulunan birinin, diğer aşamalarındaki durumunun ne olduğunun bilinemediği ve aşamaların binişik ya da bitişik olup olmadığının tam bir ayrımının yapılamadığı ifade edilebilir. Son tahlilde bu kuram, birçok araştırmada temel referans çerçevesi olarak kullanılmakta ve tarihsel empati sürecinin bir parçası olarak duyguyu içermemektedir.

Ashby ve Lee'nin (1987) kuramsal çerçevesi, öğrencilerin tarihsel empati düzeylerini değerlendirmek için geliştirilmiştir. Bununla birlikte genç yetişkinlerin, tarihsel empati düzeylerini değerlendirmek için de uygun olduğu söylenebilir (Rantala, 2011). Öte yandan Shemilt'in (1984) tarihsel empati aşamaları da, genç veya ileri yaşlardaki bireylerin tarihsel empati düzeylerini saptamak için kullanılabilir.

Shemilt (1984) ve Ashby ve Lee'nin (1987) kuramsal çerçevelerindeki en açık fark, Ashby ve Lee'nin tanımladıkları beşinci aşamadır. Shemilt'e göre, tarihsel empati başarısı, öğrencilerin dar bir bakış açısından kurtularak, tarihsel olayı daha derinlikli anlayabilmek için daha çok kaynak ve bakış açısına gereksinim duyduklarında ortaya çıkmaktadır. Ona göre, tarihsel empati başarısı, öğrencilerin tarihsel kişilik ve olaylara yönelik yorumlarının, bir alçakgönüllülük özelliği taşıdığı zaman meydana gelmektedir (Dillenburg, 2017). Ashby ve Lee'nin kuramsal çerçeveleri ise, Shemilt'in aşamalarıyla, biri dışında, koşutluk göstermektedir. Ashby ve Lee'ye göre öğrenciler, çeşitli kaynak/kanıt materyalleri toplamak ve yeni bir bağlamsallaştırılmış tarihsel anlayış geliştirmek için girişimde bulundukları zaman tarihsel empatiyi başarmaktadırlar. Ayrıca, onlara göre tarihsel empatinin başarılması en az dördüncü düzeye çıkmakla olmaktadır. Bunların dışında tarihsel empatiyi hiyerarşik bir şekilde sınıflandırmayan araştırmacılar da bulunmaktadır.

Foster (2001), gözlem ve araştırmaları sonucunda tarihsel empati için altı ilke tanımlamıştır. Buna göre tarihsel empati,

1. Tarihsel kişiliklerin yaptıkları davranışların nedenine dair bir anlayış ve açıklamayı sağlayan bir süreçtir.
2. Geçmiş olayların değerlendirilmesinde tarihsel bağlam ve kronolojinin takdir edilmesini içermektedir.
3. Kapsamlı bir analiz ve tarihsel kanıtların değerlendirilmesine dayanmaktadır.
4. Geçmişte yapılan eylemlerin sonuçlarının takdir edilmesini içermektedir.

5. Geçmiş zamanların sezgisel bir algısı ve geçmişin şimdiki zamandan farklı olduğunun kabul edilmesini gerektirmektedir.
6. Karmaşık insan davranışları ile ilgili olarak saygı, takdir ve duyarlılık gerektirmektedir.

Tarihsel empatide bilişsel boyutun bir savunucusu olan Foster (2001), altı ilkede, duyuşsal boyutu çağrıştıran herhangi bir dil kullanmaktan kaçınmıştır (Dillenburg, 2017). O, duyuşsal bir boyutu ifade etmemiş olsa da, kayda değer bir anlayış değişikliği ortaya koymuştur. Foster, tarihsel empatiyi hiyerarşik (taksonomik) bir süreç olarak kavramsallaştırmamış, farklı “niteliklerin” bir ifadesi olarak görmüştür. Yani, ilkeler arasında aşamalılık özelliği bulunmamakta ve ilkeler, öğrencilerin tarihsel empati düzeylerini saptamak için kullanılmamaktadır. Bu durum, öğrencilerin tarihsel empatide gelişim aşamalarını görmeyi engellemiş olsa da, altı ilkede uzlaşma sağlamak kolay olabilmıştır.

2001’den sonra, alandaki araştırmaların kapsamı genişlemiştir. Bu kapsamı, Wineburg’un (2001) yayınlamış olduğu “*Tarihsel Düşünme ve Diğer Doğal Olmayan Fiiller*” adlı kitabı da genişletmeye katkı sağlamıştır. Bu kitap, tarihin nasıl öğretildiği, öğrenildiği ve tarihsel olarak düşünmenin hangi unsurlardan meydana geldiğini konu almıştır. Kitapta tarihsel düşünme unsurları olarak, bakış açısı alma, kaynak sağlama ve doğrulama yer almıştır (Dillenburg, 2017). Bakış açısı alma pratiğini geliştirmek için yapılan bu vurgunun ardından, tarihsel empatiyi kuşatan öğretim, sırasıyla değişmeye başlamıştır. Dillenburg’a göre, 2001’den önce, yerleşik kavramsal ve tanımsal durum, araştırmacıları tarihsel empatinin etkili bir unsurunu keşfetmekten alıkoymuştur. Ancak, 2001’den sonra, tarihsel empati kavramı, içine “bakış açısı alma” unsurunu dahil ederek genişlemiştir. Bunun ardından tarihsel empati, öğrencilerin tarihsel kişiliklerin bakış açısını alma becerilerini geliştiren bir yönetime evrilmiştir. Bu durum henüz bu yıllarda tarihsel empatinin tam olarak tutarlı bir şekilde kavramsallaştırılmadığını göstermektedir. Zaten bu tarihten önceki araştırmalarda, kavramın tam olarak yerine oturmamasından dolayı, uygulama hataları olmuştur. Ancak 2001 yılından sonra, kavramın boyut ve unsurlarına yönelik anlaşma noktasına gelinmiştir.

Barton ve Levstik (2004), Shemilt (1984) ve Ashby ve Lee’nin (1987) bilişsel çerçevesi ile Foster’ın (2001) ilkelerinden yola çıkarak araştırmalarını yayınlamışlardır.

Ancak onlar tarihsel empatiye duyuşsal bir boyut eklemişlerdir. Böylece alanyazının hacmi, kuramsal gerekçelerden çok, görgül çalışmalarla genişleyen bir noktaya ulaşmıştır (Dillenburg, 2017).

Barton ve Levstik'in (2004) çerçevesi, alanyazında en çok atıf yapılan çalışmalardan biri olmuştur. Onlar bilişsel kavramsallaştırmalarını açıklamak için Shemilt'in (1984) "aşamaları"nda kullanılan bilgiyi, Foster'ın (2001) "ilkeleri" ile uygulamışlardır. Aynı zamanda çalışmaları VanSledright (2001) ve Blake'in (1998) kendi çalışmalarına yönelik olarak kullandıkları argümanlarını da içermiştir. Onlar kendi çerçevelerinde bilişsel süreci "bakış açısı alma" olarak adlandırmışlardır. Barton ve Levstik (2004), önceki çalışmaların "aşamaları" (Shemilt, 1984) ve "seviyeleri"nden (Ashby ve Lee, 1987) yararlanarak, kendi çerçevelerini biçimlendirseler de, eski terminolojinin yanıltıcı olduğunu düşünmüşlerdir. Ayrıca Foster'ın "ilkeleri"ni göz önünde bulundurarak "aşama" ve "seviye" sözcüğünün tekil bilişsel amaca doğru gerekli bir doğrusal diziyi ifade ettiğini savunmuşlardır (Dillenburg, 2017).

Tarihsel empatinin hiyerarşik düzeyler olarak görülmemesi, bunun yerine bir dizi bilişsel yetkinliği teşvik ederek kullanılması gerektiği yönündeki düşünce, öğretmenlerin sınıfta onun farkında olmaları ve onu geliştirmeleri gereken unsurlar olarak görmelerini sağlamıştır (Barton ve Levstik, 2004). Barton ve Levstik (2004) bu kavramsallaştırmayı sadece iyi tarihçiler yetişsin diye yapmamış; aynı zamanda iyi vatandaşlar içinde bir dizi yetkinlik alanlarını saptamak için yapmışlardır. İyi vatandaşlığın birçok ölçütü olsa da, öncelikli ölçüt, bir ülkenin ideolojisini benimseyen vatandaşlar yetiştirme hedefi üzerine olabilir. Bu bağlamda, VanSledright (2001) tarihsel empatinin, öğrencileri demokratik bir toplumda işlevsel kılmaya hazırladığını iddia etmiştir. O, bu konuda özetle şunları belirtmiştir:

"[Tarihsel empati], geçmişteki olayların yapısının bozulmasını, mevcut dünya ile tarif edilen dünya arasındaki önemli farklılıkları takdir etmemize yardımcı olacak bir şekilde mümkün kılar. Bu, onları [atalarımız] ahmakça inanç ve aptal törelere sahip olarak karakterize edilen kısa görüşlü alıklar olarak yargılamak için bizi daha az aceleci kılar. Ek olarak, çağdaş dünyadaki duygu ve hassasiyetlerimizi paylaşmayanları yargılamak daha yavaş olur. Bu idealize formda, tarihsel empatinin çoğulcu demokrasilerin sağlığı için gerekli olduğunu söyleyebiliriz." (s. 57).

Barton ve Levstik'in (2004) adım adım ya da doğrusal bir şekilde ortaya çıkması gerekmeyen; yani çizgisel olmayan, tarihsel empati katılımı oluşturmak için teşvik etmek istediği bakış açısı alma "unsurları"ndan oluşan bilişsel temelli kuramsal çerçevesi aşağıdaki gibidir:

- Ötekilik duygusu: Öğrencilerin, diğer insanların değer ve bakış açılarını, kendi başlarına farklı algılayabilmelerini sağlama becerilerini geliştirerek, "var olan başka bakış açıları vardır" görüşüne sahip olmalarına çalışmaktır. Aynı zamanda öğrencilerin tarihsel kişilik ve olaylarla bir sempati veya psikolojik empati yaşamalarına karşı onları korumaktır.
- Paylaşılan bir normallik duygusu: Öğrenciler, tarihsel kişiliğin düşünce, eylem veya bakış açılarının cahil veya aptal olmalarının bir sonucu olmadığı ve öğrencilerin tarihsel kişiliğin kendileriyle bazı benzerlikleri paylaştığını kabul etmeleridir.
- Tarihsel bağlamsallaştırma: Öğrenciler geçmişin olaylarını zamanın tarihsel değer, yaygın tavır ve inançları açısından açıklamalı ve bu açıklamaları kanıtlara dayandırmalıdır. Öğrenciler, tarihsel kişiliklerin eylemlerine yol açan bağlamsal unsurları anlamaya başlamalıdır.
- Farklı bakış açılarının ayırt edilmesi: Öğrenciler, tarihte belirli bir zamanda var olan birçok farklı inanış ve değeri tanımlayabilir ve yansıtabilirler. Bu bakış açıları çatıştığında bile, zaman içinde bir olayın daha tam bir resmini elde etmek için öğrencilerin farklı bakış açılarını araştırması gerekir.
- Günümüz için bağlamsallaştırma: Bu, Barton ve Levstik'e (2004) göre, öğrencilerin başarımları ve yüzleşmeleri gereken en zor unsurudur. Burada, öğrenciler kendi kültür, değer ve inançlarının yapısını bozucu ya da yıkıcı (deconstructing) belirtiler sergilerler ve bu yapıların kendi geçmişlerini yorumlamalarını etkilediğini belirleyebilirler. Öğrencilerin, tarihsel kişiliklerin bağlam ve bakış açılarını değerlendirdikleri gibi, kendilerinin de değerlendirilebilecekleri tarihsel bir bağlamda yaşadıklarının farkında olmaları gerekir.

Kişinin, kendi bakış açısının tamamen mantıksal olmadığını anlaması, bakış açısının aynı zamanda kültürel ve tarihsel faktörlerden dışsal olarak etkilendiğinin farkına varması, tarihsel empatinin uygulanmasının olumlu bir sonucudur. Bu bağlamda kişinin kendi bakış açısıyla ilgili alçakgönüllülük göstermesi, tarihsel empati katılımı yoluyla kazanılabilecek bir alt yetkinlik alanı olarak vurgulanmaktadır. Aynı zamanda bu alt yetkinlik, büyüklük taslamanın (Shemilt, 1984) zıddı olarak, öğrencilerin sivil toplum örgütlerine daha çok katılmaları, çoğulcu bir toplumun taleplerini karşımaları ve demokrasiyi güçlendirecek bir diyalogu teşvik etmelerine yardımcı olabilir (Dillenburg, 2017).

Barton ve Levstik (2004) ile Shemilt (1984) ve Ashby ve Lee'nin (1987) kuramsal çerçeveleri arasında, altı çizilmesi gereken bazı farklılıklar bulunmaktadır. Shemilt ile Ashby ve Lee'nin kuramsal çerçevelerinin ilk "aşaması" veya "seviyesi", bir öğrenciyi hızla ileri düzeylere taşımak için bir basamak olarak değerlendirilmektedir. Başka bir ifadeyle, ilk aşama veya seviye, diğer aşamalara geçmek için bir tür sıçrama tahtası olarak görülmektedir. Oysaki Barton ve Levstik'in kuramsal çerçevelerinde, çeşitli aşama veya seviyeler bulunmamaktadır. Bu bağlamda örneğin "ötekilik duygusu" unsuru, diğer unsurlara geçiş için bir basamak değildir. Yani bunlar tarihsel empati yaparken süreç boyunca göz önünde bulundurulması gereken çeşitli unsurlardan oluşmaktadır. Bu çerçevede ötekilik duygusu, öğrencilerin anlamaya çalıştıkları tarihsel kişiliklerden ayrı olduklarını akıllarında tutmaya olanak tanımakta ve bunu teşvik etmektedir. Kısaca ötekilik duygusu, yukarı çıkmak veya aşağı inmek için bir basamak değil; öğrencilerin yol boyunca ilerlemeleri için bir araçtır (Dillenburg, 2017).

2.3.4. Tarihsel empati öğretim modeli

2001 yılından sonraki çalışmaların birçoğu, duyuşsal alanı tarihsel empatinin bir boyutu olarak tanımlamak üzerine yapılmıştır. Aynı zamanda bu çalışmalar, bilişsel ve duyuşsal boyutların dahil edildiği bir tarihsel empati sürecine de öncülük etmiştir. Dâhil etme projesi ve geçmiş araştırmaların etkisiyle Endacott (2010), tarihsel empatiye yönelik pedagojik bir çerçeve sunmuştur. Bu çerçeve Dillenburg'a (2017) göre, daha önceki çalışmaların her birinden belli öğeler taşımıştır. Bunlar, tarihsel olayları öğretmede, birden fazla kaynak sunmak için öğretmene güvenmek ve öğrencilerin çoklu bakış

açılarını almalarını sağlamaktır. Bu, öğretmenleri, bakış açısı alma ve önemseme konularını düşünmeye teşvik edebilir. Ayrıca sınıflarda uygulanacak kuramsal temelli bir modele olan ihtiyacı da giderebilir.

Tarihsel empatinin erken öğretim modelleri (örn. Foster, 1999), bakış açısı almanın bilişsel boyutuna odaklanan yapısı tam kurulmamış (Endacott ve Brooks, 2013), tarihsel kaynak araştırmaları olmuştur. Zamanla, modele yönelik geliştirme çalışmaları yapıyı sağlamlaştırma adına olmuş (Doppen, 2000; Dulberg, 2002) ve psikolojik empatinin duygusal boyutunu tarihsel empatiye eklemiştir (Brooks, 2008; Endacott, 2010; Kohlmeier, 2006). Ardından bu öğretimsel modele uygun olarak çalışmalar yapılmış ve çalışmalar sonucunda modelin somut göstergeleri olan aşamaları (evre) ortaya çıkmıştır. Bu model, Endacott'ın (2010) öne sürdüğü, Endacott ve Brooks'un (2013) geliştirdiği tarihsel empati modelidir.

Model, tarihsel empatinin duyuşsal boyutunun kanıt ve kaynaklarla bir arada kullanılmasını öngörmektedir. Modelin pedagojik çerçevesi öğrencilerin, kendilerine sunulan tarihsel kanıt ve kaynaklarla duygusal ilişkiye nasıl girdiklerini titiz bir şekilde incelemek için gerekli denetim noktaları sunmaktadır. Endacott'ın (2010) bilişsel ve duyuşsal boyutları bir araya getirerek oluşturduğu tarihsel empatinin pedagojik süreci kısaca şu şekilde işlemektedir:

1. Giriş: Bu aşamada, öğrencilere tarihsel bir konu tanıtılmalı ve öğrenciler daha sonraki düşünce ve duygularıyla karşılaştırmak için başlangıç yansıma ve bakış açılarını kaydetmelidir. Aşama, öğrencilerin varsayımlarının olgusal kanıtlarla sorgulandığı “kafa karıştırıcı” bir unsur içermelidir.
2. Araştırma: Bu, öğretmenin bilgi sunduğu; ancak öğrencilerin pek dikkate almadığı, tarihsel konularda anlayış kazanmak için bazı noktaların eksik bırakıldığı bir süreç olmalıdır. Böylece öğrenciler tarihsel anlamı kazanmak için bilgiye gereksinim duyabilir ve çoklu bakış açılarından kaynakları araştırmaya başlayabilir. Öğretmenler her tekrar boyunca öğrencilerin yansıma, diyalog ve duygusal durumlarını yeniden değerlendirmeye teşvik etmelidir. Öğrencilerin tarihsel olay ve kişiliklere duygusal olarak bağlanmalarına izin verilmeli; ancak kanıtların sınırlarından “uzaklaşmaya” izin verilmemelidir.

3. Sergileme: Bu evre ya da aşama, öğrencilerin öğrendiklerini göstermeleri ve tarihsel anlamalarını ortaya koyabilmelerine fırsat tanımalıdır.
4. Yansıma: Bu öğretim aşamasında, öğrenciler giriş aşamasında düşündükleri ve hissettiklerini yeni kazandıkları bakış açıları ile karşılaştırmalıdır. Öyleyse, öğrencilerin bu yeni içerik hakkındaki bilgi ve süreçlerinin kendileri için neden önemli olduğunu düşünmelerinde, onlara farklı alternatifler sunulmalıdır.

Model, bilginin oluşturulması ve ilişkilendirilmesi için tekrarlanan bir süreci gerektirmektedir. Bu bağlamda modeldeki aşamaların öğrenme deneyimlerini organize etmek için bir çerçeve sunduğu akıldan çıkarılmamalıdır. Başka bir ifadeyle aşamalar birbirinden yalıtık bir şekilde işe koşulmamalıdır (Endacott ve Brooks, 2013).

Model, daha önce yapılan kuramsal çerçevelerin bir sentezi niteliğindedir (Endacott ve Brooks, 2013). Bununla birlikte Endacott (2010), Foster (2001), Asbhy ve Lee (1987) gibi, tarihsel empatiyi yalnızca bilişsel boyuttan oluşan bir kavram olarak kabul etmemiştir. Başka bir deyişle Endacott'ın (2010) tarihsel empati öğretimi için geliştirdiği model, tarihsel empatinin iki boyuttan oluştuğunu kabul etmiştir. Çeşitli çalışmalar da (Boltz, 2017; Endacott ve Brooks, 2013; Dillenburg, 2017) bu doğrultuda yapılmıştır.

Endacott ve Brooks (2013), tarihsel empati modeline yönelik çalışmalar yapmışlardır. Onlar, kabul edilen psikolojik kavramsallaştırmaya dayalı, bilişsel (zihinsel) ve duyuşsal (duygusal) boyutlardan oluşan, kuramsal ve uygulamaya yönelik geliştirilen modeli, sınıfta denemişlerdir. Denemeler sırasında, tarihsel sorgulama için yapılması gerekli olan birbiriyle ilişkili ve birbirine bağlı üç yön, rehber ilke olarak kullanılmıştır. Bu yönler şu şekildedir (Endacott ve Brooks, 2013):

- Tarihsel bağlamsallaştırma: Geçmiş bir zamanda, incelenen dönemin sosyal, politik ve kültürel normlarının derinlemesine araştırılması ve tarihsel bir dönemde meydana gelen olayların nedenlerine yönelik analizi içeren zamansal bir fark hissini ifade etmektedir.
- Tarihsel bakış açısı alma: Tarihsel kişiliklerin daha önce yaşadığı deneyimi, benimsediği ilkeleri, sahip olduğu tutum ve inançları, söz konusu durum hakkında nasıl düşünebileceğini kavramak için anlamaktır.
- Duyuşsal (duygusal) bağlantı: Tarihsel kişiliklerin eylemlerini ve yaşadığı olayları, kendi de benzer durumlar yaşamış olsa da, farklı yaşam deneyimlerine

yönelik bir bağlantıya dayanan duygusal tepkilerinden nasıl etkilenmiş olabileceğini göz önünde bulundurmaktır.

Bu araştırmanın pedagojik çerçevesini tarihsel empati modeli oluşturduğu için, modelin aşamaları aşağıda daha ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Giriş aşaması: Tarihsel empati, öğrencilerin ilgisini çeken tarihsel olay ve kararlar olduğunda ortaya çıkabilir. Tarihsel empati yapabilmek için, öğrencilerin, tarihsel bağlamı, tarihsel bakış açıları ve tarihsel bir kişiliğin veya bir grup insanın yaşadığı deneyimlerin duyuşsal bağlarını keşfetmesi gerekebilir. Bu, küçük bir görev olmadığı için, öğrenciler buna hazırlanmalı ve yardım almalıdırlar (Endacott ve Brooks, 2013).

Giriş aşaması daha sonraki aşamalarla karşılaştırıldığında, göreceli olarak daha kısa sürmektedir. Giriş aşaması etkinlikleri pek çok şekilde olabilir; ancak bu etkinlikler tarihsel olayı tanıtmamanın, öğrencilerin kaynak materyali ve bunu izleyen medyayı araştırmaları için bir bakış açısı edinmelerini sağlamanın sonal amacını içermelidir. Bu kapsamda öğrencilerin, tarihsel olay ve kişilikleri çok boyutlu olarak değerlendirebilmeleri için bunların geniş bir yelpazeden seçilmesi gerekebilir (Endacott ve Brooks, 2013).

Tarihsel empati içinde bir uygulamaya giriş, büyük ölçüde öğretmenlerin, öğrencilerin diğer aşamalara odaklanmak için mutlaka sahip olması gerekenleri belirlemesine bağlıdır. Bu bağlamda tarihsel empati sürecine giriş yapamayan öğrenciler, çok farklı bir zamanda var olan başka bir insanın pozisyonundan tarihsel olayları izleme ve tarihsel kanıtları göz önünde bulundurarak değerlendirmede başarısız olabilirler. Bunu akılda tutarak, giriş aşamasındaki uygulamaların, öğrencilerin arka plan tarihsel bağlamını keşfetmelerini gerektiren bir şekilde seçilmesi gerekebilir (Endacott ve Brooks, 2013).

Öğrencilere, tarihsel bir zamanı, durumu ve olayı tanıtmak için, bir ders kitabını okutmak veya belgeselden bir bölüm izletmek etkili olabilir (Brooks, 2011). Bunlarla birlikte ulusal veya bölgesel anketlerden elde edilen istatistikler gibi birinci elden kaynaklar, öğrencilere belirli bir tarihsel zamanda baskın olan duygularla ilgili bilgi verebilir (Endacott ve Brooks, 2013). Buna ek olarak kronolojik bir olaylar listesi veya bir zaman çizelgesi, öğrencilerin tarihsel bir durumun daha geniş bir olay zincirinin parçası olduğunu görselleştirmelerinde yardımcı olabilir (Doppen, 2000).

Giriş aşamasına özgü soruların, dersten önce hazırlanması ve öğrenciler kaynak materyalleri inceledikten sonra sorulması gerekebilir. Başka bir deyişle öğretmen ders planı hazırlarken, bu plana, giriş aşaması için sorulabilecek örnek soruları da eklemeye çalışmalıdır. Bu bağlamda tablo 2.2’de, Endacott ve Brooks’tan (2013) yararlanılarak oluşturulan, giriş aşaması için sorulabilecek örnek sorulara yer verilmiştir.

Tablo 2.2. Tarihsel empati modelinde giriş aşamasına özgü örnek sorular

Soruların kapsamı	Örnek sorular
Öğrenci ve tarihsel kişilikler arasındaki kişisel benzerlik ve farklılıkları göz önünde bulundurmak	-Hiç zor bir karar vermek zorunda kaldın mı? Evetse, bu kararı zorlaştıran neydi, onu nasıl ele aldın? -Senin Vahidettin ile benzer veya farklı yanların var mı? -Sence Atatürk savaştan korkan biri miydi? -Bu tarihsel kişiliğin yüzleştiği durum hakkında ne düşünüyorsun, benzer bir durumla daha önce karşılaştın mı? -İstanbul 1919 yılında sence neye benziyordu? -Sence Osmanlı Devleti’nde bugünkü yaşamdan farklı veya benzer olarak ne/ler vardı?
Tarihsel bağlamı göz önünde bulundurmak	-Sence 1.Dünya Savaşı’ndan sonra Osmanlı ülkesinde değişen ne/ler olmuştur? -Kuvayı Milliye hareketinin doğmasını sağlayan beş önemli olay ne olabilir? -“BMM” nin açılması, o dönemde Osmanlı Devleti’nde ne/ler olduğu hakkında bize ne anlatıyor?
Tarihsel bir olayın önemini vurgulamak	-Milli Mücadele dönemini neden işlememiz gerektiğini düşünüyorsun? -Alman İmparatoru Wilhelm ile benzer özellikler taşıdığına yönelik görüşün, önemli olduğu hakkında ne düşünüyorsun?

Araştırma aşaması: Tarihsel empati yapmayı sağlayan araştırma etkinlikleri, öğrencilerin, tarihsel bağlamdaki nüansları derinlemesine anlamaları, belirli olay ve eylemleri etkileyen tarihsel kişiliklerin duygu ve düşüncelerini keşfetmelerine olanak tanımalıdır. Çeşitli çalışmalar, birinci elden kaynaklar kullanılması şartıyla, farklı öğretim yöntem ve araçlarının, bu türden araştırmaları destekleyebileceğini ortaya koymuştur (Endacott ve Brooks, 2013). Ayrıca belgesel ve uzun metrajlı filmler (Stoddard, 2008) ile ikincil metinler (Brooks, 2011), öğrencilerin tarihsel empati yapmalarında etkin bir şekilde kullanılmıştır. Bununla birlikte öğrenciler fırsat buldukça, tarihsel empati kuracakları kişilerin bakış açılarına yönelik olarak geliştirilen birinci elden kanıtları okumalı, incelemeli ve onlara dokunmalıdırlar (Endacott ve Brooks, 2013).

Öğrenciler belirli bir tarihsel olay veya eylemle ilgili mevcut tüm kanıtları nadiren inceleyebilirler. Bu yüzden tarihsel empatiyi en iyi şekilde teşvik edebilecek kaynaklar

hakkında seçimler yapılmalıdır. Bazı araştırmacılar, her bir öğrencinin, 20 veya daha fazla sayıdaki birinci elden kaynağı incelemesi gerektiğini önermektedirler (Brooks, 2008; Doppen, 2000; Endacott, 2010; Foster, 1999). Bu türden çok çeşitli kaynakların incelenmesi, tarihsel kişilik ve bağlam hakkında derin bilgi elde etmek için gerekli olabilir (Endacott ve Brooks, 2013).

Bir çalışmada, İngiltere'deki Sanayi Devrimi'nden etkilenen işçiler için tarihsel empatiyi teşvik etmede, işçi sınıfı konutları kullanılmıştır. Bu bağlamda öğrencilere, birçok işçi, varlıklı ailelerin evlerinde çalışırken, fabrika ve madenlerde çalışan çocukların yaşadıkları zorluklar gösterilmiştir. İncelenen bağlamda bu kaynaklar öğrencilerin, işçilerin yaşadıkları zorlukları anlamaları için, duygusal tepkilerini açığa çıkarmada kullanılmıştır (Endacott ve Brooks, 2013).

Endacott (2010), hatırat, günlük, mektup ve ses kayıtlarından oluşan birinci elden kaynakların, öğrencilerin tarihsel kişiliklerin düşünce ve duygularını anlamalarını sağladığını ortaya koymuştur. Öte yandan bazı kanıt ve kaynakların tarihsel düşünmeyi geliştirmede yetersiz olduğu ve sınıf içi uygulamalara dâhil edilmemesi gerektiği ifade edilmelidir (Endacott ve Brooks, 2013). Kohlmeier (2006) ise, öğrencilerden tarihsel bir kişiliğin bakış açısını incelemeleri için birinci tekil şahıs zamiri kullanarak bir anlatı yazmalarını istemiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin, tarihsel empatinin hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlarını göstererek tarihsel anlatılar yazdıkları saptanmıştır.

Öğrenciler birinci elden kaynaklar ile çalışacakları zaman, temel kaynak soruları ele almalıdırlar (Foster, 1999). Bunlar “Belgeyi veya eseri kim yarattı?”, “Ne zaman ve neden yaratıldı?”, “Kimin için oluşturuldu?”, “Hangi koşullar altında oluşturuldu?” şeklinde olabilir (Endacott ve Brooks, 2013; Foster, 1999). Birçok çalışma, öğrencilerin, kullanılan her bir tarihsel kaynağa özgü sorulardan yararlandığını göstermiştir (Doppen, 2000; Foster, 1999; Yeager ve diğ., 1998). Bu kapsamda yapılan bir çalışmada Brooks (2008), öğrencilerinden, genç bir kadının, 19. yüzyılın ortalarında, değirmenlerde çalışmak için çiftlik hayatını terk etme kararını, birinci elden kaynaklarla incelemelerini istemiştir. Her kaynakla ilgili öğrencilerine, “Neden genç kadınlar, değirmenlerde iş bulmak için çiftlik hayatını terk etmeyi seçtiler?”, “Bu mektuptan, Barilla'nın ev hayatına katılmasından sonra, ona yöneltilen eleştiriler hakkında neler öğrenebilirsiniz?” ve “Bu reklamlar genç bir kadın için çekici olabilir mi?” şeklinde sorular sormuştur. Kohlmeier

(2006) ise, geçmişte yaşamış farklı kadınların bakış açılarını incelemeleri için, öğrencilere, “Magdalena mutlu muydu?”, “İrina’nın çektiği acılara en çok neden olan etmen ne olmuştu?” ve “Ji Li, gerçek bir inkılapçı mıydı?” şeklinde sorular sormuştur. Bu türden sorular, doğru bir cevabı olmadığı için çıkarımsal düşünceyi teşvik etmektedir (Endacott ve Brooks, 2013).

Sonuç olarak, araştırma aşaması, giriş aşamasına benzer şekilde, öğretmenlerin, öğrencilerle, tekrarlı bir sürece katılmalarını gerektirmektedir. Ancak öğretmen veya araştırmacılar, ihtiyaç duyulması halinde, araştırmayı istedikleri zamana ayarlama konusunda yeterli olmalıdırlar. Ayrıca öğretmenler ders planı hazırlarken, bu plana, araştırma aşaması için sorulabilecek örnek soruları da eklemeye çalışmalıdırlar. Bu bağlamda tablo 2.3’te, Endacott ve Brooks’tan (2013) yararlanılarak oluşturulan, araştırma aşaması için sorulabilecek örnek sorulara yer verilmiştir.

Tablo 2.3. Tarihsel empati modelinde araştırma aşamasına özgü örnek sorular

Soruların kapsamı	Örnek sorular
Genel araştırma soruları	-Bu kaynak, tarihsel kişiliğin kendi durumunu nasıl gördüğü hakkında size ne anlatıyor? -Bu kaynaktaki bilgilerin, tarihsel kişiliğin bakış açısını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? -Bu kaynak, tarihsel kişiliğin durumunu nasıl hissettiği/gördüğü hakkında size ne anlatıyor? -Bu hissi, kendi hayatınızda yaşadığınız benzer bir duruma benzetebilir misiniz? Onlarla benzerliği veya farklılığı nasıldı? -Bu durumda Damat Ferit Paşa’nın nasıl hissettiğini gerçekten anlayabileceğimizi düşünüyor musunuz? Neden evet, neden hayır? -Bunun hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu adil mi?
Belgelere yönelik sorular	-Bu gravürden, ölüm hakkındaki Ortaçağ fikirlerine yönelik ne öğrenebiliriz? - Bu mektuptan Atatürk’ün Anayasa konusundaki düşüncelerine ilişkin olarak hangi çıkarımlarda bulunabilirsiniz? -Sovyet Rusya’nın BMM’ye bağımsızlık desteği vermesi için bu resimdeki ne/ler onları harekete geçirebilir? -Sizce, 19. yüzyılın başlarında yaşayan bir kadın, bu postere nasıl tepki verebilir?
Temel sorular	-19. yüzyılda neden pek çok Amerikalı erkek ve kadın, oy kullanmanın yalnızca erkeklerle özgü bir hak olduğunu iddia etti? -Pek çok Osmanlı vatandaşı, Vahidettin ve İstanbul Hükümeti karşı çıkmasına rağmen, neden Mustafa Kemal Paşa ve arkadaşlarına destek verdi?

Sergileme aşaması: Tarihsel empati modelinde işe koşulan öğretim yöntem, teknik ve araçları, öğrencilerin tarihsel bağlam, bakış açıları ve geçmişe yönelik duyuşsal bağları hakkındaki bilgilerini kullanmaları ve sentezlemelerini sağlamalıdır. Bu bağlamda öğrenciler, giriş aşamasında, tarihsel bir durum ve kişilikler ile tanıştırılıp, bunlar hakkında araştırma yaptıktan sonra, onlara anladıklarını sergileme fırsatı verilmelidir. Sergileme etkinlikleri sıklıkla giriş aşamasında ön görülen ve tarihsel kanıtların araştırılmasını yönlendirmek için kullanılan temel bir soruya dönüşmektedir. Sergileme aşaması, öğrencilerin kendi sonuçlarını çıkarması ve geçmiş deneyim, inanç, karar ya da eylemler hakkında tarihsel tartışmalar yapmalarına olanak tanımalıdır. Üretken sergileme etkinlikleri, öğrencilerin iddialarını mevcut kanıtlara göre temellendirerek bağlamsallaştırmasını ve geçmişteki bakış açılarının meşruluğunu görmezden gelmekten ya da tarihsel kişiliklere kendi konumsallıklarını dayatmaktan vazgeçmelerini gerektirmektedir (Endacott ve Brooks, 2013).

Öğrencilerden tarihsel empatiyi en çok yazı ile göstermeleri istenmiştir (Endacott ve Brooks, 2013). Bu bağlamda tarihsel düşünce ve duygulara dikkat çeken sorular çerçevesinde yapılandırılan üçüncü tekil şahıstan yazılan anlatıların, öğrencilerin tarihsel empati gösterebildikleri en geleneksel yöntem olduğu (Doppen, 2000; Foster, 1999) söylenebilir. Bununla birlikte birinci tekil şahıstan yazılan anlatılar da çoktur; çünkü öğrencilerin, tarihsel bir kişilik veya olay hakkında düşündükleri ve hissettiklerini kolay bir şekilde aktarmalarını sağlamaktadır (Endacott, 2010; Skolnick, Dulberg ve Maestra, 2004).

Anlatı yazarlığına alternatif yöntemler bazı öğrenciler için daha uygun olabilir (Endacott ve Brooks, 2013). Bu bağlamda Doppen (2000) tarafından yapılan bir çalışmada, 2. Dünya Savaşı sırasında ABD Başkanı Truman'ın Japonya'ya atom bombası atılmasına yönelik olarak verdiği kararın yansımaları, öğrenciler tarafından müzede gösterilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin, edindikleri çoklu bakış açılarını, bir müze sergisine aktarmak için çabaladıkları saptanmıştır. Anlatı yazarlığı ve müze dışında tartışma da, sergileme aşamasında işe koşulan diğer bir yöntemdir. Bu bağlamda Jensen (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin, Amerika'nın batıya doğru genişlemeyle ilgili belirli bir grubun bakış açısını temsil etmesi ve bu bakış açısıyla tartışmaları istenmiştir. Rol oynamayla birlikte gerçekleşen tartışmanın sonucunda

öğrencilerin, farklı tarihsel bakış açılarını birbirinden ayırt ettikleri görülmüştür. Öte yandan rol yapma etkinlikleri bazen geçmişe dair güncel iddiaları teşvik edebilir; çünkü öğrencileri doğrudan tarihsel kişiliğin rolüne yerleştirebilir (Endacott ve Brooks, 2013).

Tarihsel empatinin gösterilmesine potansiyel olarak uygun olan ek eğitim etkinlikleri, Levstik ve Barton (2011) tarafından tanımlanmıştır. Onlara göre “ben şiirleri” ya da “biyografik şiirler” şeklindeki şiir ödevleri, öğrencileri, tarihsel bir kişiliğin deneyim, duygu ve inançları hakkında yazmaya teşvik edebilir. Buna ek olarak yuvarlak masa toplantıları ve “sıcak koltuk” gibi rol oynama etkinlikleri, öğrencilerin belirli bir tarihsel durum veya dönemden belirli kişiliklerin rollerini üstlenmelerini gerektirebilir. Görevleri olmayan öğrenciler ise sınıf arkadaşlarıyla görüşen muhabirler olarak hareket edebilirler.

Yansıma aşaması: Tarihsel empatiyi teşvik etmeyi amaçlayan birçok alıştırma, öğrenciler öğrendiklerini sergiledikten ve öğretim programında yer alan kazanımlara ulaştıktan sonra sona ermektedir. Ancak iki boyutlu bir tarihsel empatinin, yukarıda tartışılan anlayış, eğilim ve beceriler bağlamında, sonal faydalarını verebilmesi için, son bir aşamanın gerekli olduğu söylenebilir (Endacott ve Brooks, 2013). Bu aşamanın da yansıma aşaması olduğu ifade edilebilir.

Tarihsel empatinin sonal amaçlarından biri, öğrencilerin hem geçmiş hem de şimdiki düşüncelerinin, tarihsel bağlamın ürünü olduğu anlayışını kazanmalarınıdır. Bu bağlamda öğrencilerin geçmişteki düşünce, duygu ve eylemlerini bugün değerlendirebilmeleri için geçmişlerini değerlendirme sürecinde yönlendirilmeleri gerekebilir. Örneğin öğrenciler, 20. yüzyılın ilk çeyreği boyunca Balkanlardan Osmanlı’ya göç edenlerin deneyimlerini anlamak için Osmanlı’ya göç hakkındaki mevcut görüşlerin tarihsel bağlamın bir yansıması olduğunu düşünmeye yönlendirilmelidirler. Amaç, söz konusu bakış açılarının göreceli değerini daha iyi anlamak için öğrencilerin bir olayın toplum üzerindeki etkilerini analiz etmeyi öğrenmelerini sağlamaktır.

Yansıma aşamasında işe koşulan öğretim yöntem, teknik ve araçları, öğrencileri yakından inceledikleri bakış açıları, duygu, eylem ve koşullar hakkında görüş geliştirmeye güdülemelidir. Bu bağlamda öğrenciler, geçmişteki bakış açıları hakkında ahlaki yargılar belirtme ve şu andaki görüşlerini paylaşmaya teşvik edilmelidirler (Barton

ve Levstik, 2004). Benzer şekilde, bu aşama, öğrencilerin tarihsel kişiliklerin -genellikle kendileri gibi normal insanların- pozitif değişimin kişilikleri olduğunu kavramalarına izin vermelidir. Bunun için, öğretmenler, rehberlik yaparak, öğrencilerin geçmiş hakkında ahlaki kararlar vermeleri ve geçmiş olayların şu andaki sonuçlarını düşünmelerini sağlamalıdır. Eğitimciler, öğrencilerin ahlaki yargılar oluşturma, tarihsel bağlama ilişkin tepkilerini ifade etme ve bu tepkileri şu andaki eylemleri güdülemek için kullanmalarında bilinçli bir alan yaratmalıdırlar (Endacott ve Brooks, 2013). Bu alanın, çeşitli öğretim yöntem, teknik ve araçlarının işe koşulması sırasında sorulan destekleyici sorularla yaratılabileceği düşünülmektedir. Tablo 2.4'te, Endacott ve Brooks'tan (2013) yararlanılarak oluşturulan, yansıma aşaması için sorulabilecek örnek sorulara yer verilmiştir.

Tablo 2.4. Tarihsel empati modelinde yansıma aşamasına özgü örnek sorular

Soruların kapsamı	Örnek sorular
Mevcut bakış açıları bağlamında yansımayı davet etmek	-Kurtuluş Savaşı, bugün T.C. devleti vatandaşlarının savaş hakkındaki düşüncelerini nasıl şekillendirdi? -Geçmişteki insanların bakış açılarıyla bugünkü bakış açıları arasında farklı veya benzer yönler var mıdır? Bu farklılıkları etkileyen faktörler nelerdir? -Savaş hakkındaki görüşümüz zaman içinde nasıl değişti?
Geçmişle şimdiki zaman arasındaki paralellikleri değerlendirmek	-Yoksulluğun nedenlerine yönelik 19. yüzyıldaki açıklamalar ile bugünkü açıklamalar arasında benzer veya farklı yönler var mıdır? -Bu olay bugün gerçekleşmiş olsa nasıl farklı olabilirdi? -Bugün, Vahidettin'in durumuna benzer herhangi birinin bir yaşantısı olabilir mi?
Ahlaki yargıları davet etmek ve başkalarının iyiliği için harekete geçmek	-Osmanlıların, Ermenileri Doğudan tehcir (göç) ettirmesi konusunda haklı olduğuna inanıyor musunuz? Neden evet, neden hayır? -Ya İstiklal, Ya Ölüm! ünitesinin hangi yönünü ele almanız en zordu? -Geçmişte yaşayan insanların yaşamlarını araştırmak neden önemlidir? İnsanları bugün gördüğümüzden farklı bir şekilde nasıl değiştirebiliriz? -Geçmişte neyin doğru ya da yanlış olduğunu nasıl belirleriz? Şimdinin yanlış geçmişi doğrusu olabilir mi? -Atatürk'ün bakış açısı hakkındaki bilginiz, bugün sizin görüşlerinizi nasıl etkiliyor?

2.3.5. Tarihsel empatide ölçme ve değerlendirme

Tarihsel empatiyi ölçme ve değerlendirmede genel bir yaklaşım olarak, Shemilt'in hiyerarşik şeması kullanılabilir. Şemanın genel bir görünümü tablo 2.5'te verilmiştir (akt. Karabağ, 2015, s. 530).

Tablo 2.5. Tarihsel empatiyi ölçme ve değerlendirmede kullanılabilecek hiyerarşik ölçütler listesi

1. Hedef	Tarihsel yorum ile tanımı ayırt etme	
2. Hedef	Davranış, inanç ve değerleri, yüzeysel bir şekilde klişe ve genellemelerle açıklama	
3. Hedef	Geçmiştekilerle ortak bir insanlık bağı kurma	Tarihsel olayları gerekçelerle açıklama
4. Hedef	Davranış, inanç ve değerleri kalıp yargıları dışta bırakarak açıklama	Gerekçelerin yaratacağı davranış alternatiflerini açıklama
5. Hedef	Tarihsel durumu empati yoluyla anlama, geçmişin günümüzden farklı olduğunu algılama	Davranışları, karakter, deneyim, birikim ve eldeki kanıtlarla tutarlı bir şekilde açıklama
6. Hedef	Bakış açılarını tarihsel empati yoluyla alma	Davranışları o dönemin koşullarıyla analiz etme
	Tarihsel kişiliklerin düşünce, değer, inanç, niyet ve geleneklerinin bugünden farklı olabileceğini anlama	
	Dönemin koşullara göre tarihsel kişiliklerin duygu, düşünce ve uygulamalarının mantıklı olabileceğini kavrama	
7. Hedef	Tarihsel kişiliklerin inanç, değer, adet ve geleneklerinin bugünden farklı olabileceğini kavrama	
8. Hedef	Tarihsel kişiliklerle genetik bağımızın olduğunu kavrama	
9. Hedef	Geçmiş yeniden oluşturma ve olayı, dönemin genel ve özel koşullarını içeren kendi tarih anlatısına uygun olarak yaratma	

Tablo 2.5 incelendiğinde, tarihsel empatideki performans çıktılarını değerlendirmek için hedeflerin aşamalı bir şekilde sıralandığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle performans göstergeleri, basitten karmaşığa göre belirlenmiştir. Bu bağlamda her tür öğrenci çalışmasının bu ölçütlere uygun olarak değerlendirilebileceği söylenebilir.

2.3.6. Tarihsel empatiye yöneltilen eleştiriler

Tarihsel empatinin tarihsel olay ve kişilikleri anlama bakımından etkili olamayacağına ilişkin çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Bunları iki grupta ele almak mümkün olabilir. Bunlardan birinci grubu, tarihteki olay ve kişilerin değerlendirilmesinde, kültürel çeşitliği kabul etmeyen muhafazakâr siyasi görüşün temsilcileri oluştururken; ikinci grubu, tarihin anlaşılmasında postmodernist bir çizgi izleyenler oluşturmaktadır.

Muhafazakâr siyasi görüşü benimseyenler, geçmiş olayları değerlendirirken, çoklu bakış açısının alınmasına karşı çıkmışlardır. Onlara göre, milli kültür genç kuşaklara, tarihsel sorgulama olmadan aktarılmalıdır. Bu bağlamda kültürel çeşitlik, çoğulculuk ve katılımcılık gibi demokratik ilkelerin tarih öğretiminde yer almaması gerekmektedir (K. Yılmaz, 2011, s. 24). Oysaki tarihsel empati çokkültürlü bir toplumda, farklılık ve çoğulculuğu vurgulayarak, öğrencilerin katılımcı bir demokrasinin üyeleri olmasına çalışan bir yöntemdir (Barton ve Levstik, 2004). Bu farklı görüşler, bir anlamda davranışçı ve yapılandırmacı paradigmlar arasındaki gerginliğin tarih öğretimine yansıdığını göstermektedir. Muhafazakârlar (The New Right veya Neo-Conservatives), geleneksel davranışçı yaklaşımın öğretilerini ölçüt olarak ve öğrenmeye farklı açılar getiren bilişsel ve yapılandırmacı paradigmları paranteze alarak, tarihsel empatinin tarih öğretiminde işe koşulmaması gerektiğini belirtmişlerdir (K. Yılmaz, 2011, s. 24-25). Onlara göre yapılandırılan, tekrar yaratılan geçmiş değil, geçmişteki olgusal bilgilerin öğretimi yapılmalıdır. Çünkü öğrenciler, sosyal bilimcilerin kullandıkları bilgi elde etme yollarına sahip değildir; bu yüzden tarihsel yöntemi, tarihsel olay ve kişilikleri anlarken işe koşamazlar (Clark, 2006, s. 8; Phillips, 2000, s. 14). Ancak bu, bir sorun değildir; çünkü birçok ülkede öğrenciler, ortaokuldan itibaren sosyal bilimcilerin bakış açısı ve yöntemini kullanmak üzere yetiştirilmeye çalışılmaktadır.

Tarihe postmodernist yaklaşan yazarlardan bazıları, tarihsel empatiyi eleştirmiştir. Bunlardan biri Jenkins'dir (1997). O, tarihi felsefi yoldan temellendirerek, bir tarih kuramı geliştirmiştir. Ona göre bazı felsefi ve uygulamaya dönük sebepler, tarihsel empati yapmanın mümkün olmadığını göstermektedir. Bir kere tarihçi, zaman ve mekân olarak şimdiki dönemden çok uzaklarda olan tanımadığı insanların zihinlerine girip onların düşüncelerini anladığını savunamaz. Çünkü günümüzde bizimle beraber yaşayan ve tanıdığımız insanların bile zihinlerinden geçenleri okumak olanaklı değildir. İkinci olarak tarihçi, tarihsel empati yaparken günün verili koşullarına göre tarihsel kanıt ile kaynakları incelemekte ve geçmişteki insan ile olayları anlamaya çalışmaktadır. Oysa tarihsel kaynak ve belgelerde kullanılan dil, hem yapı hem de sözcüklere yüklenen anlamlar bakımından günümüz dilinden oldukça farklıdır. Bu sebeple geçmiş ve günümüz arasında varlıkbilimsel bir boşluk bulunmaktadır. Son olarak, geçmişteki insanlarla doğrudan iletişime geçilemediği için onlar hakkındaki bilgi, tarihçiler aracılığıyla edinilmektedir. Bu durumda tarihsel empati gerçekte tarihsel kişiliklerle değil, o kişilerin düşünce, duygu ve eylemlerini yazan tarihçilerle yapılmış olmaktadır.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu alt bölümde, tarihsel empati alanında Türkiye ve dünyada yapılan belli başlı çalışmalara yer verilmiş, alanda öncü olarak kabul edilen çalışmalar daha ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır.

2.4.1. Türkiye’de yapılan araştırmalar

Aysal (2012) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, tarihsel empatiye dayalı rol oynama yönteminin akademik başarıya etkisini incelemiştir. Çalışma, eylem araştırmasının öntest - sontest kontrol gruplu desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya, 7. sınıfa devam eden 136 öğrenci katılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak, akademik başarı testi ve görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler; betimsel, kestirisel ve içerik analizlerine tabi tutulmuştur. Çalışmanın sonucunda deney ve kontrol gruplarının son test akademik başarı puan ortalamaları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu; deney grubu öğrencilerinin

tarihsel empatiye dayalı rol oynama etkinliklerini genel olarak beğendikleri saptanmıştır. Öte yandan yaptırılan etkinlikler incelendiğinde, çalışmada tarihsel empati yerine psikolojik empatinin kullanıldığı söylenebilir.

K. Yılmaz ve Koca (2012) yaptıkları çalışmada, tarih öğretmenlerinin tarihsel empatiye yönelik algı, görüş ve deneyimlerini incelemişlerdir. Çalışma, genel nitel araştırma tasarımına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya, 10 öğretmen katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler, betimsel analize tabi tutulmuştur. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin tarihsel empatiye yönelik algılarının oldukça zayıf olduğu, tarihsel empatiyi sempati ile tarihsel düşünme becerileriyle karıştırdıkları ve kavram yanılgısı içerisinde oldukları saptanmıştır.

Berk (2012) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında, lise 11. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde, tarihsel canlandırmanın nasıl uygulanabileceği, uygulama sonucunda öğrencilerin tarihsel empati becerileri, grup içi iletişimleri, tarih dersine yönelik düşünceleri ve bilgi kazanma düzeylerine ilişkin ne tür değişimlerinin olduğu incelenmiştir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması modeline göre yapılmıştır. Çalışmaya, 2010-2011 eğitim öğretim yılında bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 40 öğrenci katılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrencilerin yazmış oldukları kompozisyon ve günlükler, açık uçlu test, öğrenci el ürünleri, video kayıtlar ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Toplanan veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Çalışmanın sonucunda tarihsel canlandırma uygulamasının öğrencilerin tarihsel empati düzeylerinde olumlu yönde bir değişim sağladığı; grup içi iletişimin unsurlarını fark eden öğrencilerin işbirliği içinde çalışma ve grup olarak bir işi başarmaya yönelik düşüncelerinde olumlu yönde bir değişim olduğu; Tarih dersine yönelik düşüncelerinin olumlu yönde değiştiği ve söz konusu tarihsel canlandırma konusunda sürecin sonunda derinlemesine bilgi kazandıkları saptanmıştır.

Altıkulaç'ın (2014) T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde hatıratların kullanımının öğrenme sürecine etkisi adlı doktora tez çalışmasında, tarihsel empatiye sınırlı bir şekilde yer verilmiştir. Bu çalışmada, öğrencilerin tarihsel empati seviyelerini belirlemek için, Ashby ve Lee'nin (1987) önerdiği tarihsel empati düzey sınıflaması işe

koşulmuştur. Çalışmanın nitel bulgular kısmı, hatıratların tarihsel empatiye etkisi adlı bölümünde, öğrencilerin yorumları beş düzeye göre betimsel analize tabi tutulmuştur. Analizler sonucunda öğrencilerin tarihsel empatinin dört ve beşinci düzeylerinde oldukları saptansa da, öğrenci yorumlarının tarihsel empatinin duyuşsal boyutunu da içerdiği; ancak Ashby ve Lee'nin (1987) sınıflandırmasında duyuşsal boyutun kapsam dışı bırakıldığı söylenebilir.

Savaş ve Aslan (2014) tarafından yapılan çalışmada, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarihsel içerikli filmlerin kullanımına yönelik ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeline göre yapılmıştır. Çalışmaya, 2012-2013 eğitim öğretim yılında bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 20 öğrenci katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin, tarihsel filmlerin kullanımıyla gerçekleştirilen öğrenme sürecine yönelik olumlu bir görüşe sahip oldukları, tarihsel sürece yönelik bilgi kazandıkları ve tarihsel empati yaparak o dönemde yaşanan zorlukları anladıkları saptanmıştır.

Çorapçı (2019) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, Sosyal Bilgiler dersinde tarihsel empati etkinliklerinin akademik başarı, kalıcılık ve derse yönelik tutuma etkisini incelemiştir. Çalışma, karma araştırma desenlerinden gömülü desene uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya, 7. sınıfa devam eden 42 öğrenci katılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak akademik başarı testi, Sosyal Bilgiler dersi tutum ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler betimsel, kestirisel ve içerik analizleriyle çözümlenmiştir. Çalışmanın nicel sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının son test akademik başarı ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu; buna rağmen son test Sosyal Bilgiler dersi tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Çalışmanın nitel sonuçlarına göre ise, öğrencilerin genel olarak tarihsel empati etkinliklerini beğendikleri ve Sosyal Bilgiler dersinde tarihsel empatinin işe koşulmasını istedikleri belirlenmiştir.

Demir (2019) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, Sosyal Bilgiler dersinde, tarihsel empatiye dayalı hazırlanan etkinliklerin, öğrencilerin tarihsel empati beceri ve

akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Çalışma, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desene uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya, 7. sınıfa devam eden 42 öğrenci katılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak akademik başarı testi ve tarihsel empati ölçeği kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler betimsel ve kestirisel analizlere tabi tutulmuştur. Çalışmanın sonucunda deney ve kontrol gruplarının son test akademik başarı ve bilişsel empati tutum puan ortalamaları arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu; buna rağmen son test duyuşsal empati tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

İslam (2019) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, tarih öğretmenlerinin tarihsel empatiye yönelik bilgi ve tutumlarını incelemiştir. Çalışma, genel nitel araştırma tasarımına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya, 58 öğretmen katılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak açık uçlu anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler betimsel ve içerik analizlerine tabi tutulmuştur. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin tarihsel empatiye yönelik bilgi sahibi olmadıkları ve tarihsel empatiyi alanyazına uygun olarak uygulamadıkları tespit edilmiştir.

Kaygısız (2019) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, Sosyal Bilgiler dersinde, tarihsel empati becerisini kazandırmaya yönelik etkinlikler hazırlayarak, bu etkinliklerin etkililiğini değerlendirmiştir. Çalışma, nitel yöntemin eylem araştırması yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya, 7. sınıfa devam eden 17 öğrenci katılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak etkinlik değerlendirme ve görüşme formları kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler söylem analizine ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin Foster'ın (2001) ilk dört ilkesine göre tarihsel anlayışa ulaştıkları; öte yandan beş ve altıncı ilkelere ulaşma durumlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin tarihsel empatiye yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları saptanmıştır. Çalışmada Foster'ın (2001) ilkeleri, öğrencilerin tarihsel empati düzeylerini belirlemek için kullanılmış olsa da, bu ilkeler hiyerarşik bir niteliğe sahip değildir. Bu bağlamda ilkelerin, tarihsel empatinin düzeylerini belirlemek için değil, özelliklerini ortaya çıkarmak için geliştirildiği söylenebilir. Aynı zamanda ilkeler birbirinden yalıtık değil; aksine birbiriyle ilişkilidir.

Güneş (2019) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, Sosyal Bilgiler dersinde, öğrencilere tarihsel empati becerisini yaratıcı drama kullanarak edindirmeye çalışmıştır. Çalışma, nitel yöntemin eylem araştırması yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya, 7. sınıfa devam eden öğrenciler katılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak bir bilim insanı çiz testi, başarı testi, yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrenci öz değerlendirme formu, gözlem formu, video kayıtları ve öğrenci günlüğü kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Çalışmanın sonucunda yaratıcı drama yöntemi ile tarihsel empati becerisinin geliştirildiği saptanmıştır.

B. Doğan (2019) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde, tarihsel empati etkinlikleriyle işlenen dersin, öğrenciler için ne anlam ifade ettiğini keşfetmeyi amaçlamıştır. Çalışma, nitel yöntemin fenomenolojik yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya, 8. sınıfa devam eden 18 öğrenci katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler fenomenolojik betimsel analize tabi tutulmuştur. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin, tarihsel ve üst düzey düşünmeye yönelik bazı beceriler kazandıkları; bunun yanı sıra belgeleri incelemede zorlandıkları tespit edilmiştir.

Gürsoylar (2019) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, Sosyal Bilgiler dersinde tarihsel empatiyi kullanarak öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma, nitel yöntemin eylem araştırma yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya, 7. sınıfa giden 16 öğrenci katılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak rubrikler, araştırmacı günlüğü, açık uçlu sorular ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Çalışmanın sonucunda tarihsel empati işe koşularak yapılan tarih öğretiminin, öğrencilerin tarihsel konulara olan ilgilerini arttırdığı, tarihi daha kolay öğrenilebilmeleri ve tarihsel düşünme becerilerinde istenilen yönde gelişebilmelerini sağladığı tespit edilmiştir.

Elbay (2020c) yaptığı çalışmada, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde, duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin, tarihsel empatiye yansımalarını incelemiştir. Çalışma, nitel yöntemin durum çalışması yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya, kırsal bir ortaokulda öğrenimlerini sürdüren 22 öğrenci katılmıştır. Çalışmada

veri toplama araçları olarak alan notları, grup tartışma ve tarihsel anlatı formları kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmanın sonucunda duyuşsal öğrenme etkinliklerinin, sevginin betimlenmesi ve savaş kurgusu; bilişsel öğrenme etkinliklerinin ise, bağlamın tarihselliği açısından tarihsel empatiye yansımalarının olduğu saptanmıştır.

2.4.2. Dünya çapında yapılan araştırmalar

Brooks (2008) yaptığı çalışmada, tarihsel empatinin sergilenmesini teşvik etme olasılığının daha yüksek olup olmadığını belirlemek için, birinci ve üçüncü tekil şahıstan yazılan anlatıların sonuçlarını incelemiştir. Çalışma, nitel yöntemin eylem araştırması yaklaşımıyla yürütülmüştür. Çalışmaya, yaşları 12 ve 14 arasında değişen 80 öğrenci katılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak tarihsel anlatı ve görüşme formları kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Çalışmanın sonucunda her iki türden anlatı yazan öğrencilerin, tarihsel empatinin yönlerini sergiledikleri bulunmuştur. Ancak birinci tekil şahıstan yazılan anlatıların, üçüncü tekil şahıstan yazılanlara göre, daha kişisel ve duygusal bir dili içerdiği saptanmıştır. Buna ek olarak birinci tekil şahıstan yazılan anlatıların, çıkarımsal düşünmeyi içermesi daha muhtemel bulunmuştur. Aynı zamanda birinci tekil şahıstan yazılan anlatıların, geçmiş hakkında tarihsel bağlamdan kopuk düşünceleri içermeye olasılıklarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Colby (2008) yaptığı kuramsal çalışmada, tarihsel empatinin yönleri için çeşitli araçlar sunmuştur. Çalışma alanyazın taramasına dayalı olarak yapılmıştır. Çalışmada öğrenme-öğretme süreci için etkinlikler sunularak, tarihsel empatinin nasıl öğretilbileceği gösterilmiştir. Bu bağlamda tarihsel anlatıların ve öğrenci yazarlığının nasıl olması gerektiği ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ayrıca çalışmada, analitik düşünmeyi teşvik etmek için tasarlanmış, tarihsel bir anlatı modeli sunulmuştur. Tarihsel anlatı sorgulama modeli:

- (a) işlemsel bilgiyi (“tarih yapma” sürecini) öğretmekte,
- (b) yorumlayıcı becerileri geliştirmekte,
- (c) kanıtsal tarihe dayanan tarihsel bakış açılarını geliştirmekte ve
- (ç) tarihsel anlatı yazarlığını teşvik etmektedir.

Öğretim modeli sözlü sunum, birinci elden belgeler hakkındaki tartışma ve yazılı tarihin oluşturulmasına ilişkin düşünceler gibi küçük ve büyük grup etkinliklerini içermektedir. Modelin amacı, tarihsel kişiliklere yönelik daha empatik algılar geliştirerek, öğrencilerin tarihsel anlayışlarını kolaylaştırmaktır.

Hartmann ve Hasselhorn (2008) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin tarihsel bakış açısı alma becerilerini ölçmek için standart bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Bunun için önce tarihsel bakış açısının boyutları faktör analizi ile ortaya çıkarılmıştır. Bu analiz sonucunda tarihsel bakış açısı almanın şimdilik, tarihsel kişiliğin rolü ve bağlamsallaştırma becerisi olmak üzere üç boyuttan oluştuğu ortaya çıkmıştır. Boyutlar tarihsel bakış açısı almanın %51'lik varyansını açıklamaktadır. Öte yandan, varyansı başlangıçta birbirine yakın olmayan ve yüksek akademik başarı gösteren (Alman Grammar okullarındaki öğrenciler) bir örnekleme çalışma yapıldığı için parametrik olmayan istatistiklerden Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Analizin sonucunda tarihsel bakış açısı almanın üç boyutu olduğu belirlenmiştir. Bunlar, birinci ve ikinci boyut olarak, iki kutuptan oluşan güncel odaklı bakış açısı ve bağlamsallaştırma; üçüncü boyut olarak da tarihsel kişiliğin rolüyle ilgili maddeleri içermiştir.

Brooks (2011) yaptığı çalışmada, tarihsel empati geliştirmek için çeşitli öğretim uygulamalarının nasıl kullanılabileceğini ve tarihsel empatinin nesnel (bilişsel) ve öznel (duyuşsal) boyutları arasındaki karmaşık ilişkileri göstermiştir. Bu karmaşık ilişkiler, öğretmenin sınıf içi uygulamalarda, tarihsel empatinin nesnel ve öznel boyutları nasıl teşvik ettiği ya da engellediğini belirleyerek ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışmasına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya, 10. sınıf Tarih dersini alan 19 öğrenci ve 1 öğretmen olmak üzere toplamda 20 kişi katılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak gözlem ve görüşme formlarıyla, öğrencilerin yazdığı çeşitli notlar kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, tarihsel empatinin hem bakış açısı alma hem de önemseme yönlerinin, birinci ve ikinci elden kaynaklar ve tartışma yoluyla kazandırılabilmesi yönünde olmuştur. Aynı zamanda çalışma, öğrencilerin farklı düzeylerde, farklı bakış açılarıyla, çoklu bakış açılarını alabildiklerini ortaya çıkarmıştır. Bu bulgu, aynı tip öğretim yöntemin, zaman içinde tarihsel empatiyi

daha çok geliştirebileceği yönündeki önceki çalışmalarla (Kohlmeier, 2006) farklılık göstermektedir.

Barton ve Levstik'in (2011) "Tarih Yapma" (Doing History), adlı kitabının birinci bölümü, tarihsel empati için daha öncelikli görüldüğünden inceleme konusu yapılmıştır. Bu kitapta, tarih öğretiminin yönteminden bahsedilmiştir. Aynı zamanda tarihsel düşünmenin doğası hakkında bilgi verilmiştir. Tarihin bir yorumlama girişimi olduğu belirtilmiştir. İncelenen bölümde, tarih anlayışına egemen olan dört duruştan bahsedilmiştir. Bunlar:

- 1- Geçmişte, insanın kendisiyle diğer insanlar arasında bağlantılar aradığı tanımlama duruşu,
- 2- Tarihe verilen ahlaki yanıtlar, diğer zamanlarda tarih ve insanlara yönelik açıkça yargılayıcı bir tutum almakla karakterize edilmiştir. Bu ahlaki yanıt duruşudur.
- 3- Tarihsel analiz, kalıpları tanımlamayı veya olayların neden ve sonuçlarını incelemeyi içermektedir.
- 4- Okullardaki tarih öğretiminde en yaygın yaklaşımlardan biri olan sergileme duruşunda ise, öğrencilerin bir ders kitabı bölümünün sonunda soruları yanıtlayarak, sınıfta öğretmenlerin sorularına yanıt vererek veya başarı testlerini yaparak geçmiş hakkında bildiklerini göstermeleri beklenmektedir.

Dikkat edilirse 1 ve 3. duruşlar tarihsel empati, 4. duruş geleneksel eğitimin doğasına daha uygundur. Öte yandan 2. duruş da tarihsel empatiye yakın olarak değerlendirilebilir.

Rantala (2011) yaptığı çalışmada, tarihsel kişiliklerin karar verme kriz ve stratejilerini öğrencilere yaşatmak üzere, benzetişim yöntemini kullanmıştır. Çalışma, nitel yöntemin durum çalışma yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya, sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 360 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak gözlem ve tartışma formları kullanılmıştır. Sonuçlar benzetişim (simülasyon) aracılığıyla, öğretmen adaylarının çoğunun, Asbhy ve Lee'nin (1987) tarihsel empati kuramındaki son düzey olan bağlamsal tarihsel empatiye ulaşabildiğini göstermiştir.

Metzger (2012) yaptığı çalışmada, duygusal yönü ağır basan zor konular hakkında bilgi edinmek için dramatik uzun metrajlı bir filmin (Piyanist) potansiyel eğitimsel

gerilimlerini tarihsel empati aracılığıyla araştırmıştır. Çalışma, nitel araştırma yönteminin fenomenolojik yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya, 10. sınıf Dünya Tarihi dersini alan, yaşları 15 ve 16 arasında değişen 26 öğrenci ile bir öğretmen olmak üzere toplam 27 kişi katılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin dramatik bir filmin etkisini yakından hissettikleri ve filme yönelik psikolojik empati ile sempati gösterdikleri tespit edilmiştir. Öte yandan çalışmada tarihsel empatinin yön ve boyutlarına yönelik çok az kanıt bulunmuştur.

Endacott ve Brooks (2013) yaptıkları çalışmada, tarihsel empatiye bir yön vermek için belli bir model üzerinden tarihsel empati sürecini kavramsallaştırmışlardır. Çalışma, bir model geliştirme araştırmasıdır. Tarihsel empatinin okul öğrenmelerinde dört aşamalı bir modelle sunulması önerilmiştir. Bu sıralamalar kayıtsız şartsız uygulanması gereken işlem adımları olmayıp, birbirinden yalıtık bir şekilde işe koşulabilir. Ancak araştırmacılar, bunların bir sistem bütünlüğü içinde uygulanması gerektiğini salık vermektedirler. Bu model giriş, araştırma, sergileme ve yansıma/yansıtma aşamalarından oluşmaktadır.

Endacott (2014) yaptığı çalışmada, tarihsel empatiyi öğrencilerin tarihsel çıkarımlarını derinleştirmek için kullanmıştır. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışmasına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya, 11. sınıf ABD Tarihi dersini alan öğrenciler katılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak videoya kaydedilmiş grup tartışmaları, gözlem formu, öğrencilerin yazdığı not ve tarihsel anlatılar kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Sonuçlar, öğrenciler tarihsel empati kurarken kimlik, modern bakış açıları, paylaşılan insan deneyimi ve duygusal bağlantılardan büyük ölçüde etkilendiklerini göstermiştir. Başlangıçta, öğrencilerin tartışma ve müzakeresi boyunca “onlara karşı biz” dinamiğini beslemeye yardımcı olan “Pearl Harbour” gibi olaylarda büyük bir anlaşma olmuştur. Araştırma aşaması ise öğrenciler için önyargılarını yıkma adına birçok yönden bir mücadeleyi içermiştir.

Kosti, Kondoyianni ve Tsiaras (2015) yaptıkları çalışmada, dramanın tarihsel empatide nasıl kullanılabileceğini araştırmışlardır. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışmasına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya, yaşları

yaklaşık 12 olan, 22 öğrenci katılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak drama etkinlik formu ve öğrenciler tarafından yazılan metinler kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, drama temelli eğitimin öğrencilerin belirli bir tarihsel döneme dâhil olmalarına imkân tanıdığını göstermiştir. Ayrıca bu eğitim öğrencilerin tarihsel kaynakları incelemelerini sağlamıştır.

Harris (2016), yaptığı doktora tez çalışmasında, lisede ders veren tarih öğretmenlerinin tarihsel empatiyi nasıl kullandıklarını araştırmıştır. Çalışma, nitel yöntemin durum çalışması yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya, 8 lise tarih öğretmeni katılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak gözlem, görüşme ve odak görüşme formları kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler içerik analiziyle (sürekli karşılaştırmalı yöntem) çözümlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin tarihsel empatiyi kavram olarak bilmeseler, bu konudaki araştırmaları takip etmeseler bile, uygulamada tarihsel empatiyi kazandırmaya yönelik birtakım yöntem ve teknikleri kullandıklarını göstermiştir.

Dillenburg (2017) yaptığı doktora tez çalışmasında, tarihsel empati kavramının tutarlı olarak kullanılmasına katkı sağlamayı ve tarihsel empati katılımının ikili boyutunu (bilişsel ve duyuşsal) araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma, karma modele uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya, lise öğrenimlerine devam eden, yaşları 16 ile 18 arasında değişen, 35 öğrenci katılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak öğrenci günlükleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu, kişiler arası etkileşim testi ve sınıf gözlemleri kullanılmıştır. Veriler betimsel, kestirisel ve içerik analizlerine tabi tutulmuştur. Sonuç olarak öğrenciler aynı olay için birden fazla insanın bakış açısını fark etmiş ve aynı zamanda olayı tarihsel bağlama oturtmuşlardır. Buna ek olarak kişiler arası etkileşim testine göre empati ile tarihsel empatinin ayrı kavramlar olduğu tespit edilmiştir.

Ellenwood (2017) alanyazın taramasına uygun olarak yaptığı çalışmada, tarihsel empatinin neye gereksinimi olduğu ve tarihsel empatide kullanılabilecek öğretim yöntem, teknik ve araçları hakkında bilgi vermiştir.

Savenije ve Bruijn (2017) tarafından yapılan çalışmada, müze bağlamında tarihsel empatinin bilişsel ve duyuşsal boyutları arasındaki etkileşim incelenmiştir. Çalışma, nitel yöntemin durum çalışması yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya, lise öğrenimlerine devam eden, yaşları 15 ile 19 arasında değişen, 22 öğrenci (çoğu 16 ve 17

yaşlarında) ve bir müze eğitimcisi olmak üzere toplamda 23 kişi katılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak gözlem ve görüşme formları ile anket kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler, sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Çalışma sürecinde tarihsel empatinin duyuşsal boyutunu teşvik etmek için kişisel eşya, nesne ve kişisel öyküler; bilişsel boyutunu teşvik etmek için de, tarihsel bağlamsallaştırma, çoklu bakış açılarını alma, kaynak ve geçmiş bilgiler kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, müze bağlamında duyuşsal katılımı teşvik etmek için kullanılan stratejilerin, tüm öğrencileri etkilemediği saptanmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin çoklu bakış açılarını tarihsel anlatılarına dâhil edemedikleri belirlenmiştir. Bunların yanı sıra, duyuşsal bağlılık için, kişisel eşya önemli bulunmuştur.

De Leur, Boxtel ve Wilschut (2017), birinci ve üçüncü tekil şahıs ile olgusal bir anlatı yazma görevi verilen öğrenciler arasındaki yanıt farklılıklarını karşılaştırmak için bir çalışma yapmışlardır. Ayrıca görev türünün konu bilgisi ve durumsal ilgiye olan etkileri araştırılmıştır. Öğrenci yanıtlarının analizi tarihsel empatinin yönlerine odaklanmıştır. Bunlar, tarihsel bağlamsallaştırma, duygusal unsurlar ve bakış açısı almadır. Çalışmada, nicel yöntemle dayalı öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmaya, ortaokulda öğrenimlerine devam eden, yaşları 14 ile 16 arasında değişen, 254 öğrenci katılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak tarihsel bilgi testi, durumsal ilgi anketi ve tarihsel anlatı formu kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler içerik ve kestirisel analizlerle çözümlenmiştir. Sonuç olarak birinci tekil şahıstan anlatı yazma görevi verilen öğrenciler, üçüncü tekil şahıstan anlatı yazan öğrencilere göre, geçmişteki çeşitliliği ve ahlaki yargıları daha çok gösterme eğiliminde olmuşlardır. Ayrıca anlatım koşullarına bakılmaksızın, tüm öğrencilerin yazma görevlerinden bazı bilgiler kazandıkları ortaya konulmuştur.

Boltz (2017) yaptığı çalışmada, Valiant Hearts adlı video oyunu sırasında tarihsel empatinin nasıl ortaya çıktığını incelemiştir. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışmasına dayalı olarak yapılmıştır. Çalışmaya, ortaokulda öğrenimlerine devam eden, yaşları 13 ile 14 arasında değişen, 4 öğrenci katılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak çoktan seçmeli ve doğru yanlış testleri ile yarı yapılandırılmış görüşme ve açık uçlu anket formları kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler içerik ve söylem analizleriyle çözümlenmiştir. Çalışmanın sonuçları, belirli oyun türlerinin, tarihsel

empatinin belirli boyutlarını diğerlerinden daha çok teşvik edebileceği ve bazı boyutların kendiliğinden ortaya çıkma eğiliminde olduğunu göstermiştir.

Perrotta ve Bohan (2018) yaptıkları çalışmada, tarihsel empatinin geçmişten günümüze ABD Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları ve sosyal bilgiler liderlerinin yayınlarında nasıl yer aldığını incelemişlerdir. Çalışma, alanyazın taramasına dayalı olarak yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda, tarihsel empatinin, tarih ve sosyal bilgiler eğitiminde gizli bir pedagoji ve program hedefi olarak yer aldığı tespit edilmiştir.

Lydon (2018) yaptığı çalışmada, arkeolojik yöntemlerle ortaya çıkarılan geçmişin, tarihsel empati kullanılarak anlaşılmasında çeşitli stratejilerin etkisini araştırmıştır. Çalışma, alanyazın taramasına dayalı olarak yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda, tarihsel hayal gücünü harekete geçiren tekniklerin birleştirilmesiyle; yani tarihsel empati aracılığıyla arkeolojik analogiler kurulabileceği saptanmıştır.

Perikleous (2019) yaptığı çalışmada, ilköğretim Tarih dersinde, öğrencilerin akıl yürütmelerini, geçmiş ve günümüzde insan gruplarının davranışlarını açıklamak için kullandıkları fikirler bağlamında araştırmıştır. Daha özel olarak çalışmada öğrencilerin geçmişte iki farklı grup tarafından kullanılan hastalıkların tedavisi için dini uygulamaları açıklamalarını isteyen çalışma kâğıtlarına verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Çalışma, nitel araştırma yönteminin durum çalışmasına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya, Lefkoşa'da iki kentsel ilköğretim okulunda öğrenimlerine devam eden, yaşları 8 ile 12 arasında değişen 68 öğrenci ile beş tarih öğretmeni katılmıştır. Çalışmada veri toplama araçları olarak çalışma kâğıtları, yarı yapılandırılmış görüşme ve sınıf gözlem formları kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmanın sonucunda ilköğretim öğrencilerinin küçük yaşlarda olmalarına rağmen, sofistike fikirler kazanabileceği ve tarihsel empati konusunda güçlü düşünceler geliştirebileceği tespit edilmiştir.

Moore (2019) yaptığı doktora tez çalışmasında, uzmanlık öncesi ilköğretim ITE (Başlangıç Öğretmenliği) öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin, geçmişte yaşayan insanlarla tarihsel olarak geçerli bağlantılar kurma yollarını incelemiştir. Çalışma, nitel araştırma yönteminin durum çalışması ve fenomenolojik yaklaşımlarına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya, 11 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen

veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmanın sonucunda tarihsel akıl yürütmenin potansiyel boyutları olarak tanımlanan anahtar kavramlar saptanmış; buna uygun olarak da bir model geliştirilmiştir.

Wilschut ve Schiphorst (2019) yaptıkları çalışmada, Tarih derslerinde, tarihsel empatinin bir yönü olan bakış açısı almanın geliştirilip-geliştirilemeyeceğini ve olası bir geliştirmenin nicel ve nitel yöntemlerle değerlendirilip değerlendirilemeyeceğini incelemişlerdir. Çalışma, karma yöntemin iç içe desenine uygun olarak yürütülmüştür. Çalışmaya, 15 ve 16 yaşlarındaki 69 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın veri toplama araçları olarak tarihsel bakış açılarını yeniden yapılandırma ve geçmişin rasyonel yargısının unsurlarını değerlendirme testleri ile görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın verileri betimsel ve kestirisel yoldan analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, bir yandan, standartlaştırılmış ölçme araçlarının bakış açısını ölçmede güvenilir olmadığı kanıtlanırsa da, hem nicel hem de nitel yöntemlerle öğrenciler tarihsel kişiliklerin bakış açılarını almaya çalıştıklarında neler olduğuna dair çeşitli bilgiler elde edilmiştir. Bunlara ek olarak tarihsel empati veya bakış açısı almanın bilişsel bir süreç olduğu tespit edilmiştir.

Pio ve Syed (2019) yaptıkları çalışmada, eski uygarlıkların yönetsel çeşitliliğini tarihsel empati ile incelemişlerdir. Bunun için Doğu uygarlıklarına ait, özellikle Aşoka'daki (M.Ö 273-232), kent devletleri (site) analiz etmek için tarihsel empatiden yararlanmışlardır. Çalışma, alanyazın taramasına dayalı olarak yürütülmüştür. Çalışmanın sonucunda bir Doğu mirasının tarih, politika, cinsiyet ve çeşitlilik bağlamında, çağdaş örgütlerde şimdiki zamanın (yeniden) inşasını nasıl mümkün kılabileceği ortaya koyulmuştur.

3. YÖNTEM

Yapılan çalışmalarda, tarihsel empati sürecinin etkili olabilmesi için hangi kritik unsur ve yapısal koşulların olması gerektiği gösterilmiştir (Barton ve Levstik, 2004; Endacott, 2010; Endacott ve Brooks, 2013; Gehlbach, 2004; Lee ve Ashby, 2001). Öte yandan bugüne kadar yapılan çalışmalarda, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde, tarihsel empati modelinin, akademik başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri ve tarihsel empati öğretim sürecinde şekillenen tepki ve görüşlerin ne olduğu ortaya koyulamamıştır. Bu boşluğu doldurmak için, araştırmada iç içe karma yöntem deseni işe koşulmuştur.

Bölüm 3, araştırmanın amacına ulaşması için kullanılan araştırma yönteminin bir açıklamasını sunmaktadır. Öncelikle bu bölüm, karma yöntemin kavramsal çerçevesini ele almakta, araştırma deseninin uygunluğunu tartışmakta ve araştırmacının rolünü tanımlamaktadır. Aynı zamanda bu bölümde, nicel ile nitel veri toplama araçlarının ve toplanan verilerin analizinde kullanılan yöntemin açıklaması yapılmaktadır. Bunlara ek olarak bölüm, nicel aşamanın geçerlik ve güvenilirliği ile nitel aşamanın inandırıcılığını sağlamak için kullanılan yöntemleri de içermektedir. En son olarak da yöntemlerin birleştirilmesi ve karma yöntemin uygulanmasında yaşanan zorluklar ele alınmaktadır.

3.1. Karma Araştırma Yönteminin Kavramsal Çerçevesi

Bu bölümde karma araştırma yöntemi açıklandıktan sonra, araştırmada işe koşululan karma yöntem türü tanıtılmıştır. Ayrıca karma araştırma yönteminin araştırmada nasıl kullanıldığı belirtilmiştir. Bu şekilde bir yaklaşım, araştırmanın süreç bağlamında nasıl değerlendirilmesi gerektiğini ortaya çıkarmaya katkı sağlayabilir.

3.1.1. Karma araştırma yönteminin tanımı ve doğası

Wellington (1996), yöntembilimi (metodoloji), kullanılacak yöntem veya yöntemleri seçme; ardından bunları düşünme, değerlendirme ve gerekçelendirme süreci olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Oxford Sosyoloji Sözlüğü'nde (2005), yöntembilimi, bir disiplin veya araştırmadan görgül (ampirik) bulgular elde etmek için

izlenen genel yaklaşımlar şeklinde ifade edilmiştir. Bu bağlamda yöntembilimin, belli yaklaşımlar (strateji) doğrultusunda tasarlanan bir süreç olduğu söylenebilir.

Creswell (2009), yöntembilimsel yaklaşımları, araştırma tasarımıındaki işlemsel süreçlere özel olarak yön veren nitel, nicel ve karma yöntem tasarım veya modelleri olarak ifade etmektedir. Dolayısıyla bu türden yöntemlerle araştırma yaparken, sistematik bir yaklaşımın benimsenmesi gerekebilir. Araştırmalar sistematik bir şekilde yapılırken araştırmalara, genel olarak iki yaklaşım rehberlik yapmaktadır. Bunlardan birincisi bilimsel, diğeri de doğalcı (natüralist) yaklaşımdır (Miles ve Huberman, 1994). İki yöntem toplumsal gerçekliği farklı bakış açılarından inceleyerek, farklı açıklama tarzları geliştirmektedir (Burns, 2000; Cohen, Manion ve Morrison, 2000). Bu bağlamda bilimsel yaklaşım, nicel; doğalcı yaklaşım, nitel yöntemleri uygulayarak, farklı bakış açılarından bireylerin bilgisine odaklanmaktadır (Cohen ve diğ., 2000; Merriam, 1998). Öte yandan yakın zamanda yapılan çalışmalarda, bu iki yöntemin eksikliklerini telafi etmek için, üçüncü bir yöntem daha geliştirilmiştir (Creswell ve Plano Clark, 2011). Bu yöntem, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir araştırmada birleştirilmesini öngören karma araştırma yöntemidir.

1980'lerin sonlarında, birçok farklı disiplinden araştırmacı, araştırma problemlerinin karmaşıklığını yalınlaştırmak ve nitel araştırma yöntemini yasallaştırmak için nicel ile nitel yöntemleri bir araya getirmenin yararları hakkında tartışma ve yazmaya başlamıştır (Creswell ve Plano Clark, 2011, s. 50). Bu durum, birçok disiplinde karma yöntem araştırması yapmak için bir gerekçe ile nitel ve nicel araştırma gelenekleri arasında yöntembilimsel bir ara yüz oluşturmuştur (Tashakkori ve Teddlie, 1998). Bunun bir sonucu olarak bugün, birçok araştırma, disiplinler arası bir şekilde yapılmakta ve bu durum yöntemsel beceri ve çoğulculuk için daha fazla talep yaratmaktadır (Schmeltz, 2012).

Bilimsel araştırmalarda geniş bir uygulama alanı bulmasına rağmen, karma yöntem, iki nedenden dolayı tartışılmaya devam etmektedir. Bunlar, paradigmaların ölçülemezliği ile nicel ve nitel yöntemlerin birleştirilmesi üzerinedir. Çünkü karma yöntem, araştırmacıların, hem paradigma hem de yöntemler açısından uzlaşılması zor olabilen birden fazla kabul edilebilir pozisyonda rol alabilmelerini gerektirmektedir. Bu, kendilerini nicel ya da nitel geleneğe sıkıca bağlayan araştırmacılar için başarılması zor

bir görev olabilir. Ancak çoğulcu yaklaşımı önceleyen karma yöntem, zaman geçtikçe daha çok önem kazanmaya başlamıştır (Creswell ve Plano Clark, 2011).

Araştırma problemlerinin karmaşıklığı, nicel anlamda basit sayı veya nitel anlamda sözcüklerin ötesinde çözümler bulunmasını gerektirebilir. Çünkü her iki türden verinin birleşimi, problemlerin eksiksiz bir şekilde çözülmesini sağlayabilir. Bunun için araştırmacılar, sayıları katılımcıların bağlam ve sözcükleri açısından anlamlandırmakta ve katılımcıların sözcüklerini de sayı, eğilim ile istatistiksel sonuçlarla birlikte yorumlamaktadırlar. Bu sebeplerle, araştırma problemlerini çözmek için her iki veri türü de bugün gerekli olabilir (Schmeltz, 2012).

Yakın zamandaki çalışmalarda karma yöntemin belirli özelliklerle tanımlandığı söylenebilir. Bu bağlamda karma yöntem, bir araştırmacının veya bir araştırma ekibinin, anlayışa genişlik ve derinlik katmak amacıyla nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının (örneğin nitel ve nicel bakış açılarının kullanımı, veri toplama, analiz, çıkarım tekniklerinin) unsurlarını birleştirdiği araştırma türü olarak tanımlanmıştır (Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007, s. 123). Buradaki tanım bir anlamda, veri toplama süreçlerinin mekaniğine odaklanmaktan uzaklaşmaya bir çağrı niteliği taşımaktadır. Benzer şekilde Creswell ve Plano Clark’a (2007) göre karma yöntem, felsefi varsayımları ve araştırma yaklaşımlarını birleştirmeyi hedefleyen bir araştırma yöntembilimidir. Bir yöntembilim olarak, veri toplama ve analiz ile araştırma sürecinin birçok aşamasında nicel ile nitel yöntemlerin birleştirilmesinden oluşan felsefi varsayımlar içermektedir. Bir yöntem olarak da, tek bir çalışma veya bir dizi çalışmada, hem nicel hem de nitel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve karıştırılmasına dayanmaktadır. Temel dayanağı ise, nicel ve nitel yaklaşımların tek tek kullanılmasından çok, bir arada kullanılmasının, araştırma problemlerinin bütünsel olarak anlaşılıp çözülmesinde yarar sağlayacak olmasıdır.

3.1.2. Karma araştırma yönteminin desenleri

Creswell ve Plano Clark (2018), altı çeşit karma yöntem deseni olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar aşağıda kısaca açıklanmıştır:

- i) Yakınsayan Paralel Desen: Amacı “*aynı konuda farklı; ancak tamamlayıcı veriler elde etmek*”tir (Morse, 1991, s. 122). Bu amaca ulaşabilmek için nicel ve nitel veriler aynı anda toplanmaktadır (Greene, Caracelli ve Graham,

1989). Bundan dolayı Creswell, Plano Clark, Gutmann ve Hanson (2003), bu tür araştırmaları “*eşzamanlı zenginleştirilmiş desen*” (s. 224) olarak da tanımlamışlardır. Öte yandan bu desenin kullanıldığı araştırmalarda, veri analizi ayrı ayrı yapılmakta ve sonuçlar yorumlanmak için bütünleştirilmektedir. Bununla birlikte Morse (2003), her iki yönteme de eşit öncelik verilmesini önermektedir.

- ii) Açıklayıcı Sıralı Desen: Genel amacı, araştırmanın ilk aşamasında ortaya çıkan nicel sonuçları açıklamak için nitel verileri kullanmaktır. Yani, önce nicel veriler toplanmakta ve analiz edilmekte; sonra ortaya çıkan sonuçları doğrulamak/desteklemek için nitel veriler toplanmakta ve analiz edilmektedir. En son aşamada da nicel ve nitel sonuçlar birleştirilmektedir. Ayrıca bu araştırma deseninde tipik olarak nicel aşamaya ağırlık verilmektedir (Creswell, 2009).
- iii) İç İçer Desen: Amacı, ağırlıklı olarak nicel yöntemin merkezde olduğu bir araştırma tasarlayarak, ikincil türden araştırma sorularını yanıtlamak için nitel verilerin toplanmasını sağlamaktır. Örneğin araştırmacılar, deneysel desenin öğelerini desteklemek amacıyla, nitel bir aşamayı, nicel bir deneyin içerisine gömmektedirler (Creswell, Fetters, Plano Clark ve Morales, 2009).
- iv) Dönüştürücü Desen: Amacı, toplumdaki asimetrik güç ilişkilerini saptayarak kişi veya toplulukların güçlendirilmesi yoluyla, değişim odaklı çalışmalar yapılmasını sağlamaktır. Bu desen, araştırmacı, sosyal adalet konularını ele almak ve değişim çağrısı yapmak istediğinde kullanılmaktadır.
- v) Çok Aşamalı Desen: Amaç, çok aşamalı bir program geliştirmek ve bunu değerlendirmektir. Bu desen, genel bir araştırma veya değerlendirme programı geliştirmek amacıyla, çok fazla sayıda aşama içermekte ve uzun zamana yayılan projeler için kapsayıcı bir yöntembilim çerçevesi sunmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2018).
- vi) Keşfedici Sıralı Desen: Amacı, az sayıdaki katılımcıdan elde edilen nitel bulguları, büyük bir örneklem grubuna genelleyerek, nicel bir ölçme aracı geliştirmektir. Yani birincil amaç, nitel bulguları, daha büyük bir örneklem uygulayarak genellemektir. Bu bağlamda ilk aşamada nitel verilerden

(derinlemesine görüşme vb.) ortaya çıkan sonuçlar, ikinci aşamada nicel bir ölçme aracının (anket, ölçek vb.) geliştirilmesi ya da desteklenmesine katkı sağlamak (Creswell ve Plano Clark, 2018) amacıyla kullanılmaktadır.

3.2. Araştırmanın Yöntemi

Karma araştırma yöntemi hakkında bilgi verildikten sonra, araştırmanın yöntemi hakkında bu alt bölümde ayrıntılı bilgiler verilmiştir. Ayrıca alt konular karma yöntemli araştırmaların doğasına uygun bir şekilde (nicel ve nitel aşamalar) sunulmuştur. Ancak buraya kadarki açıklamalardan anlaşılabilirse de, ilk önce karma yöntemli bir araştırmanın tercih edilme gerekçelerinden kısaca bahsetmek yararlı olabilir.

Karma yöntemin, tarihsel empati sürecini bütünsel olarak anlamaya katkı sunabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda araştırmanın amacı da karma yöntemin kullanılmasını gerektirmektedir. Bunlardan başka, nicel verilerin çapraz doğrulamasını sağlamak, tarihsel empatiyi farklı yönleriyle incelemek, farklı açılardan tarihsel empati sürecini açıklayabilmek ve tek bir yöntemle elde edilen bulguları desteklemek (Johnson ve Christensen, 2004) üzere karma yönteme gereksinim duyulmuştur.

3.2.1. Araştırmanın deseni

Araştırma desenleri, araştırmanın problemlerini çözmek için kullanılan işlem adımlarını ifade etmektedir. Bu araştırmanın problemlerini çözmek amacıyla iç içe karma yöntem deseni kullanılmıştır. Her ne kadar araştırma, tarihsel empati modelinin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik akademik başarı ve tutuma etkisine odaklansa da, tarihsel empati sürecinde şekillenen tepki ve görüşleri de ortaya çıkarmaya çalışmaktadır. Bu bağlamda nicel yöntem baskın olsa da, hem nitel hem de nicel yöntemlerin kullanıldığı ve her iki yöntemden de verilerin toplandığını belirten bir “NİC (nit) nic” kod yaklaşımı benimsenmiştir.

İlk kez Morse (1991) tarafından karma yöntem desen özelliklerinin kodlanmasını kolaylaştırmak için bir sembol sistemi (yaklaşım) geliştirilmiştir. Bu sistem birçok karma yöntem araştırmasında kullanılmaktadır. Başka bir ifadeyle sembol sistemi, karma

yöntem alanyazınında yaygınlık kazanmıştır. Bu sistemdeki sembollerin anlamları tablo 3.1’de özet olarak sunulmuştur.

Tablo 3.1. Karma yöntem desenlerini tanımlamak için kullanılan sembollerin anlamları

Semboller	Örnek kodlama	Sembolün anlamı
Kısaltma: Nic, Nit.	Nic yolu	Nicel yöntemler
Büyük harfler: NİC, NİT	NİT önceliği	Desende, nitel yöntem baskındır.
Küçük harfler: nic, nit	nit ilavesi	Desende, nicel yöntem baskındır.
Artı işareti: +	NİC+NİT	Nicel ve nitel yöntemler eş zamanlı olarak uygulanmaktadır.
Ok: →	NİC→ nit	Desende nicel yöntem baskındır ve nicel yöntemden sonra nitel yöntem kullanılmaktadır.
Parantez: ()	NİC (nit)	Nicel araştırma deseni veya sürecinin içine, nitel yöntem gömülmüş veya bir kuramsal çerçeve ve program amacı kapsamında harmanlanmıştır.
Çift ok: → ←	NİC→ ← NİT	Yöntemler tekrarlı bir şekilde uygulanmaktadır.
Ayraç: []	NİT→ NİC→ [NİC+nit]	Bir dizi araştırma içerisinde tek bir proje veya çalışmada karma yöntem kullanılmıştır.
Eşittir: =	NİC→ nit = sonuçları açıkla	Bu desende yöntemler harmanlanmıştır.

Tablo 3.1’de gösterildiği gibi, “NİC (nit)” yaklaşımında veriler, ayrı ayrı toplanmakta ve analiz edilmektedir. Buna uygun olarak bu çalışmada veriler, ayrı ayrı toplanmış ve analiz edilmiştir. Bununla birlikte desene ek yapılarak, nitel bulgular nicel bir takip aşamasıyla doğrulanma/desteklenmeye çalışılmıştır. Ardından bunlar yorumlanmak için bütünleştirilmiştir.

Araştırmada, nicel ve nitel veri toplama ve analiz yöntemleri, eş zamanlı olmayan bir yaklaşımla işe koşulmuştur. Çünkü bu yaklaşım, iç içe geçmiş karma yöntem (NİC (nit)) araştırmalarını gerçekleştirmek için kullanılmaktadır. Dolayısıyla bu araştırma, verilerin toplanması ve analizinin zamanı ile bulguların birleştirilme anına rehberlik eden ve araştırma sürecinin birçok aşamasında nicel ile nitel yöntemlerin karıştırılmasını amaçlayan iç içe desenin varsayımlarını içermiştir.

Araştırmada, hem nicel hem de nitel veriler toplanmış, analiz edilmiş ve bunlar birleştirilmiştir. Bunu yaparken, öncelikle pilot bir çalışma yapılarak ölçme araçlarının ve tarihsel empati sürecinde kullanılan yöntem, teknik, araç ve etkinliklerin yerindeliği

kontrol edilmiştir. Ardından deneysel işlem sürecinin nasıl olması gerektiğine karar verilmiştir. Bu bağlamda 2019-2020 eğitim öğretim yılında, MEB'e bağlı bir ortaokulun 8. sınıflarından seçilen iki şube, deney ve kontrol grupları olarak belirlenmiştir. Ardından deney ve kontrol gruplarının çeşitli değişkenler (karne ortalamaları, 7. sınıf Türkçe ve Sosyal Bilgiler ders notları, sosyo-ekonomik durum vb.) açısından denkliği sağlanmış ve her iki gruba öntest olarak, derse yönelik akademik başarı testi ile tutum ölçeği uygulanmıştır.

Öntest sonuçlarına göre grupların birbirine denk oldukları istatistiksel anlamlılık testleri (t testi vb.) ile tespit edildikten sonra, araştırmacı tarafından deney grubunda tarihsel empati modeli, kontrol grubunda geleneksel öğretim ile dersler işlenmiştir. Endacott ve Brooks (2013) tarafından kavramsallaştırılan tarihsel empati modeli, tarihsel empatiyi, bilişsel-duyuşsal bir yapı olarak açıkça tanımladığı, tarihsel empatiyi sınıf içi uygulamalara entegre etmeyi sağladığı ve hem adım adım hem de döngüsel bir şekilde uygulanabilecek pratik aşamaları içerdiği için seçilmiştir. Geleneksel öğretim ise düz anlatım, soru-cevap ve tartışma gibi yöntem ve teknikler aracılığıyla uygulanmıştır. Süreç boyunca deney grubunda araştırmacı ve süreci gözlemleyen bir öğretmen, alan notları almıştır. Aynı zamanda deney ve kontrol gruplarındaki dersler video kameraya kaydedilmiştir. Süreç sonunda her iki gruba başlangıçta veriler öntestler, sonrest olarak tekrar verilmiş ve bunlar analiz için SPSS 22 programına işlenmiştir. Ardından deney grubundaki öğrencilerin tamamıyla (n=25) iki kez yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış, onlara açık uçlu anket uygulanmış ve toplanan tüm bu veriler alan notlarıyla beraber nitel analize tabi tutulmuştur. Nitel analizlerde belirgin bir şekilde ortaya çıkan bulguları nicel kanıtlarla desteklemek için de, araştırmaya nicel takip aşaması eklenmiş; bu bağlamda bilgi ve yorum testleri her iki gruba da uygulanmıştır. Böylece hem iç içe desen geliştirilmeye (Creswell ve Plano Clark, 2018) hem de bütünsel sonuçlara varmada destekleyici ve doğrulayıcı sonuçlara ulaşmaya çalışılmıştır. En son aşamada nicel ve nitel analizlerden elde edilen bulgular birbirleriyle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Görülebileceği gibi araştırma çeşitli aşamalara bağlı olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın ilk aşamasında nicel veriler elde edilirken, bağımsız değişken olan tarihsel empati modeliyle, bağımlı değişkenler olan akademik başarı ve tutum arasındaki neden-sonuç ilişkisini ortaya koymayı amaçlayan ve doğrudan araştırmacının denetimi

altında olan yarı-deneyssel yaklaşımlardan öntest-sontest denkleştirilmiş kontrol gruplu modelden yararlanılmıştır. Araştırmada tarihsel empatinin akademik başarı ve tutuma etkisi incelenmeden önce, hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilere, başarı testi ve tutum ölçeği öntest olarak uygulanmıştır. Bunlar uygulandıktan sonra her iki gruba “*Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar*” ünitesiyle ilgili eğitim verilmiştir. Eğitim süreci boyunca deney grubundaki öğrencilerle ders, Endacott ve Brooks’un (2013) tarihsel empati öğretim modeli ve Foster’ın (2001) ilkelerine göre işlenmiş, kontrol grubuna bu süreçte geleneksel yöntemlerle eğitim verilmiş ve bu gruptaki öğrencilerle başka bir uygulama yapılmamıştır. Uygulama bitiminde her iki gruptaki öğrencilere başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmış ve bunlar analiz edilmiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında, deneysel desenin içine, nitel yöntem gömülmüştür. Bu bağlamda nicel verilere derinlik katmak ve onları açıklamak, nitel ile karma yöntem sorularını yanıtlamak için nitel veri toplama araçları işe koşulmuştur. Bunun için öncelikle, araştırmacı ve bir öğretmen, denel işlem sürecinde ve bittikten sonra, deney grubunun tepkilerini gözlemleyerek, bunları alan notları şeklinde kaydetmişlerdir. Ayrıca her iki gruptaki ders, video kameraya kaydedilmiştir. Denel işlem bittikten sonra öğrencilerin, belli bir tarihsel kişilik veya olayı, tarihsel bağlamsallaştırma, çoklu bakış açısı alma ve duygusal bağlantı açısından nasıl gördükleri yarı yapılandırılmış görüşme yaparak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin düşünce katmanlarına derinlikli bir şekilde ulaşmak ve bakış açılarının zaman içinde nasıl değiştiğini anlamak için her bir öğrenciyle, en az iki kez görüşülmüştür. Aynı zamanda deney grubu öğrencilerine, açık uçlu anket uygulanarak nitel verilerde çeşitlemeye gidilmiştir.

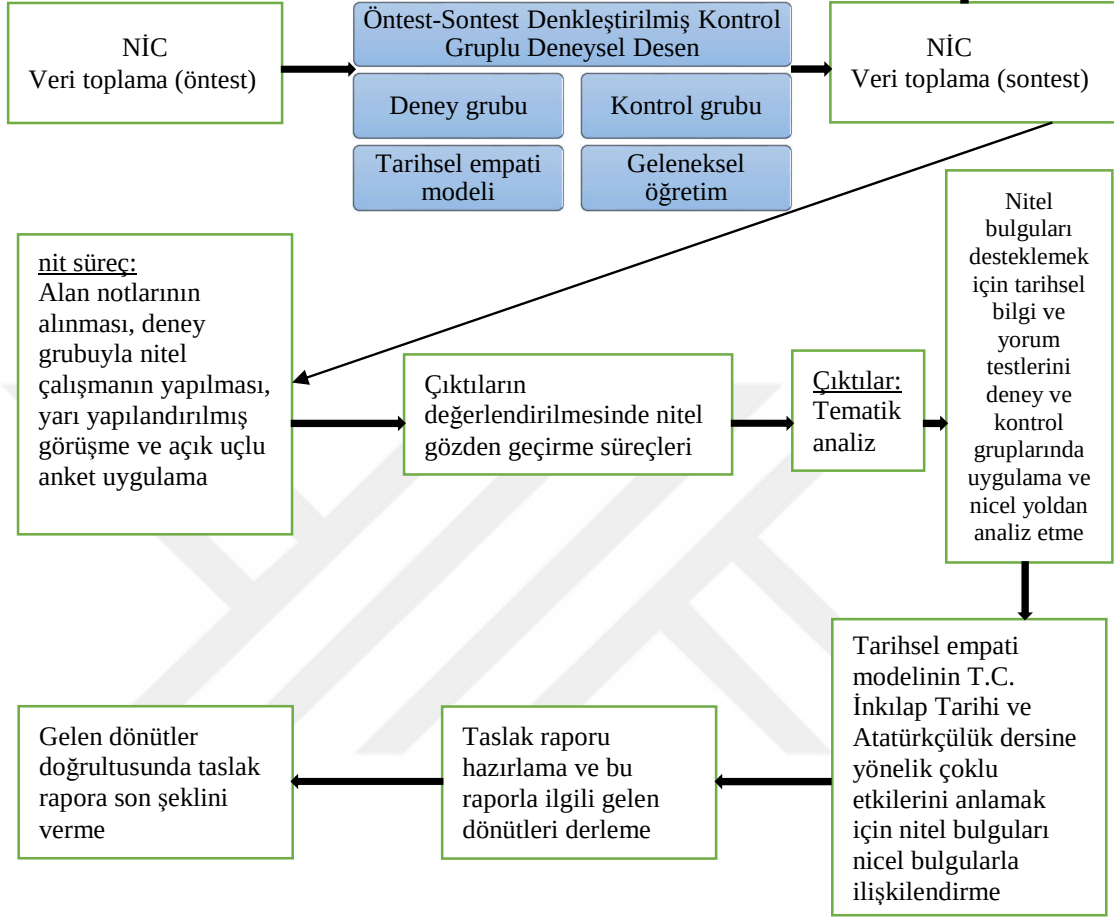
Araştırmanın üçüncü aşamasında, nitel kod ve temalarda açık bir şekilde beliren bazı bulguları desteklemek ve doğrulamak/yanıtlamak için her iki gruba tarihsel bilgi ve yorum testleri uygulanmıştır. En son aşamada nicel, nitel ve tekrar nicel bulgular bütünleştirilerek yorumlanmıştır. Böylece araştırma soruları, her iki yöntem işe koşularak, daha tam bir şekilde yanıtlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın işlem akışını gösteren modeli şekil 3.1’de sunulmuştur.

Araştırma süreci:

Ön, süreç içerisinde ve son taramalar (50 katılımcıyla)
Anahtar hedef alanlar
Derse yönelik akademik başarı ve tutum
Tarihsel empatiye yönelik öğrencilerin tepki ve görüşleri

Çıktılar:

Madde ve faktör analizleri



Şekil 3.1. Araştırmada işe koşulan iç içe karma yöntem deseni

Şekil 3.1’de görüldüğü gibi, araştırmada, nicel veya nitel yöntemlerin sınırlılıkları olmaksızın, problemin doğası tarafından yönlendirilen seçimlere izin veren, iç içe geçmiş karma yöntem deseni kullanılmıştır. Ayrıca desenin yinelemeli ve üretken doğası nedeniyle, süreç boyunca bazı ayarlamalar yapılmış; bunlar araştırma problemini daha eksiksiz anlamaya ve iç içe deseni geliştirmeye katkı sunmuştur.

Araştırmada nicel veriler, desenin doğasına uygun olarak nitel verilerden ayrı olarak analiz edilmiş ve daha sonra nitel analize geçilmiştir. Nitel analizden elde edilen temalar da nicel ölçme araçlarından elde edilen verilerle desteklenmeye çalışılmıştır. En son aşamada da tarihsel empati sürecinden öğrencilerin nasıl etkilendiğini bütünsel olarak

anlamak için tüm nicel ve nitel bulgular birleştirilmiştir. Böylece araştırma çeşitli aşamalarda nicel ve nitel yöntemlerin bir karışımını içermiştir.

Pragmatist bir paradigmadan doğan karma yöntemler, araştırmacılar tarafından araştırmalarını yönlendiren soruları yanıtlamak için hem nicel hem de nitel yöntemlerin güçlü yanlarını en üst düzeye çıkarmak için kullanılan bir araçtır (Maxcy, 2003). Bu türden tasarımlar, bir yöntemdeki zayıflıkların diğer bir yöntemdeki güçlü yönlerle telafi edilmesini sağlamaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Dolayısıyla birden fazla kaynak (yani öğrencilerle yapılan görüşmeler, süreç gözlemcisi ve araştırmacının aldığı alan notları) ve çoklu yöntemlerden (nicel ve nitel) bulguların desteklenmesi, araştırmanın gücü ve inandırıcılığını (Anfara, Brown ve Mangione, 2002) arttırmaya katkı sağlamıştır. Bu bağlamda tablo 3.2’de, her bir veri kaynağının araştırma sorularını yanıtlamak için nasıl kullanıldığı özet olarak sunulmuştur.

Tablo 3.2. *Araştırma sorularının veri toplama araç ve kaynaklarıyla uyumu*

Temel araştırma soruları	Başarı testi	Tutum ölçeği	Gözlem		Görüşme formu	Açık uçlu anket	Bilgi testi	Yorum testi
			Alan notları	Anekdot kaydı				
Tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği deney ve geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol gruplarının, akademik başarı açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	+						*	*
Tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği deney ve geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol gruplarının, derse yönelik tutum açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?		+			*	*		
8. sınıf öğrencilerinin tarihsel empati sürecinde şekillenen tepkileri nasıldır?			+	+	*	*		
8. sınıf öğrencilerinin tarihsel empati sürecine yönelik görüşleri nelerdir?					+	+	*	*
8. sınıf öğrencilerinden elde edilen nitel veriler tarihsel empati modelinin akademik başarı ve derse yönelik tutuma etkisini test etme amacını taşıyan deneysel işlemin sonuçlarını anlamak için nasıl yardımcı olur?	+	+	+	+	+	+	*	*

(Tablo 3.2’de +: Temel , *: Destekleyici veri toplama araçlarını ifade etmektedir.)

Tablo 3.2’de, araştırma soruları ile veri toplama kaynak ve araçlarının birbiriyle nasıl uyumlu hale getirildiği gösterilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda tablo 3.2’de,

yöntemler arasındaki veri akışının bütünleştirilme noktaları ile hangi araştırma sorusunda hangi veri toplama kaynak ve araçlarının, temel veya destekleyici olarak kullanıldığı görülmektedir. Sonuç olarak deneysel bir etki araştırmasından elde edilen bulgular, nitel verilerden elde edilen bulgularla ilişkilendirilerek, tarihsel empati modelinin çoklu etkileri anlaşılmaya çalışılmıştır.

Özetle, araştırma, iç içe karma yöntem desenine uygun olarak yapılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel bir desenin içerisine, nitel akış, hem bağımsız hem de nicel verilerle ilişkili olarak dâhil edilmiştir. Böylece nicel ve nitel veriler, birbirini doğrulamak ve desteklemek için bütünleştirilebilmiştir.

3.2.2. Pilot çalışma

Araştırmaya başlamadan önce, pilot bir çalışmanın yapılması gerekebilir. Böylece süreçte yaşanan sorunlar ve bu sorunlara bulunan çözümler belirlenebilir. Bu bağlamda pilot çalışmanın amacı, tarihsel empatiyi T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi 2. ünitesinde yer alan kazanım ve konularla ilişkilendirerek uygulamak, süreçte yaşanan sorunları belgelemek ve sorunlara bulunan çözümleri rapor etmektir. Ayrıca büyük ölçekli bir doktora tezine başlamadan önce, tarihsel empatinin kazanım ve konularla uygulanabilirliği, süre ve maliyeti, veri toplama araçlarının uygunluğu, çalışma grubunun büyüklüğünü vb. kontrol etmek ve olumsuz faktörleri saptamak üzere küçük ölçekli öncül bir araştırma yapmaktır.

Çalışma, 1 aylık süreyle sınırlı tutulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının 1. döneminde, Sakarya kentinde ilçeye bağlı bir devlet ortaokulunun 8. sınıfına devam eden iki şubesindeki öğrenciler oluşturmuştur. Toplam katılımcı sayısı 29'dur. Bu şubelerden şans yoluyla 8/A kontrol, 8/B deney grubu olarak belirlenmiştir. Dersler araştırmacı tarafından 8/A'da geleneksel öğretime, 8/B'de tarihsel empatiye dayalı olarak işlenmiştir.

Araştırmanın veri toplama araçları başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Başarı testi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin 2. ünitesine yönelik oluşturulmuştur. Bu test, kazanımlar doğrultusunda belirtke tablosu (hedef-içerik tablosu) yapılarak geliştirilmiştir. Test, 10 açık uçlu ve 10 çoktan seçmeli olmak üzere toplam 20 sorudan oluşmuştur. Tarihsel empati sürecine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek

amacıyla görüşme formu oluşturulmuştur. Formda 6 açık uçlu maddeye yer verilmiştir. Maddelerin alanyazın destekli ve araştırmanın amacına uygun olmasına, öğrenciler tarafından kolay anlaşılabilmesine, görüşülen öğrencilerin verebileceği yanıtları içermesine ve yönlendirici ifadeler barındırmamasına dikkat edilmiştir. Görüşmeler, araştırma süreci tamamlandıktan sonra yapılmıştır. Öğrencilerden açık ve net bir yanıt alınamadığında ve öğrenci soruda ifade edileni anlayamadığında, öğrencilere sorular farklı bir biçimde sorulmuş ve/veya farklı sorular da yöneltilebilmiştir.

Nicel veriler, SPSS 22 kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde manidarlık düzeyi (p) 0,05 olarak kabul edilmiştir. İstatiksel yöntem olarak betimsel analizin yanı sıra hem bağımlı hem de bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Ancak bundan önce bağımsız örneklem t-testinin istatistiksel varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır. Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarının geçmiş döneme ait karne ve ön test puan ortalamaları hesaplanmıştır. Ardından deney ve kontrol gruplarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı, bağımsız gruplar için kullanılan t testiyle yoklanmıştır. Anlamlı bir farklılık olmaması grupların denkliği olarak kabul edilmiştir. Bu bağlamda puanlar normal dağılım gösterdiği için t-testi kullanılmıştır. Tüm bu süreçte ve öğrencilerle yapılan görüşmeler sırasında yaşanan sorunlar rapor edilmiştir.

Veri toplama araçlarıyla ilgili yaşanan sorunlar ve bu sorunlara bulunan çözümler: T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin 2. ünitesine yönelik başarı testi geliştirilmiştir. Bu test 10 açık uçlu, 10 çoktan seçmeli olmak üzere, toplamda 20 sorudan oluşturulmuştur. Ancak açık uçlu sorulara verilen yanıtların yetersiz olması ve açık uçlu soruların objektif olarak değerlendirilmesinde yaşanan güçlükler, yeni bir testin geliştirilmesini gerektirmiştir. Bu sebeple araştırmacı tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış 25 çoktan seçmeli sorudan oluşan akademik başarı testi geliştirilmiştir.

Tarihsel empatiyle ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Ancak soruların açık ve net olmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca mantık ve duyguyu ayrı ayrı ortaya koymayı sağlamadığı tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak soruların tarihsel empati öğretiminde belli bir yer tutan üstbilişsel yansıtmalara da uygun olmadığı belirlenmiştir. Bu sorunları çözmek için alanyazın destekli, daha anlaşılır, üstbilişsel yansıtmalara

uygun, mantık ve duyguyu ayrı ayrı ortaya çıkarmaya yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Forma yönelik Barton'dan uzman görüşü alınmıştır.

Araştırmacı, tarihsel empati modeliyle ders işlerken aynı anda alan notları alamamıştır. Bu yüzden derslerin bir kısmında süreç gözlemcisinin hazır bulunması ve notların ders işlendikten hemen sonra alınmasına karar verilmiştir.

Pilot çalışmada, tarihsel empati modelinin, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutuma etkisinin olup olmadığı tespit edilememiştir. Bunun için derse yönelik tutum ölçeği geliştirilmiştir. Bu bağlamda Elbay ve Kaya (2020) tarafından geliştirilen tutum ölçeğinin kullanılmasına karar verilmiştir.

3.2.3. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Sakarya kentinde Ferizli ilçesine bağlı bir devlet ortaokulunun 8. sınıfına devam eden iki şubesindeki öğrenciler oluşturmuştur. Toplam katılımcı sayısı 50'dir. Bu şubelerden şans yoluyla 8/A kontrol, 8/B deney grubu olarak belirlenmiştir. Dersler, araştırmacı tarafından 8/A'da geleneksel öğretime, 8/B'de tarihsel empati modeline uygun olarak işlenmiştir. Derslerin araştırmacı tarafından işlenmesinin birkaç nedeni bulunmaktadır. Öncelikle sosyal bilgiler öğretmenlerinin birçoğunun tarihsel düşünme becerisi içeren ödevlerle ilgili doğrudan yaşantıları olmaması, tarihsel empatiye yönelik bakış açılarını sınırlandırabilir; çünkü onların birçoğu lisans öğrenimlerinde tarihsel kanıt ve kaynakların kullanılmasını gerektiren bir ödev veya proje yapmadıkları için tarihsel empatiyle ilgili çalışma yapmaları zor olabilir (K. Yılmaz, 2011, s. 24). Öğretmenlerdeki bu bilgi ve deneyim eksikliği, tarihsel empati modelinin gerektiği şekilde uygulanmasını zorlaştırabilir ve istenilen etkinliklerin başarıyla yapılmasını geciktirebilir (Davis, 2001, s. 9). Bu bağlamda Türkiye ve dünya çapında yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin tarihsel empatiye ilişkin algılarının düşük olduğu tespit edilmiştir (İslam, 2019; Foster, 2001; VanSledright, 2001; K. Yılmaz ve Koca, 2012). Onlar çoğunlukla tarihsel empatiden psikolojik empati veya sempatiyi anlamaktadırlar. Araştırmacının ise, bu konu üzerinde daha önceden yapılmış çalışmaları bulunmakta ve öğretmen olarak tarihsel konuların öğretiminde tarihsel empatiyi ortaokul Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde 5 yıldır kullanmaktadır.

Denel işlemde yer alan katılımcılar, çok düzeyli karma yöntem örnekleme yaklaşımına uygun olarak belirlenmiştir. Çok düzeyli karma yöntem örnekleme yaklaşımında, çalışma grubu veya örnekleme belirlemek için birden çok aşama izlenebilir ve her bir aşamada nitel veya nicel verilerden yararlanılabilir (Teddlie ve Yu, 2007). Bu araştırmada deney ve kontrol gruplarını belirlemek için bir dizi aşama izlenmiş ve her aşamada nitel veya nicel veriler kullanılmıştır.

Araştırmada tarihsel empati modelinin uygulanacağı deney ve geleneksel öğretimin uygulanacağı kontrol grubunu belirlemek için öncelikle denel işlemin hangi sınıf düzeyinde gerçekleştirileceğine karar verilmiştir. Bunun için pilot çalışmanın sonuçları ile tarihsel empati alanyazını incelenmiş ve alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Tüm bu veri kaynaklarından elde edilen sonuçlar doğrultusunda Sosyal Bilgiler derslerinde tarihi konuların az olması, tarihsel empatinin soyut düşünmeyi de gerektirebilmesi, Sosyal Bilgiler derslerinin birinci ve ikinci elden tarihi kaynakların kullanımına çok elverişli olmaması ve en önemlisi de metodolojik bir tartışmadan kaçınmak için, 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin 2. ünitesinde araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Bu ünite pilot çalışmanın 2. üniteye yapılması, konuların çoklu bakış açılarını alma, tarihsel bağlamsallaştırma ve duygusal bağlantıları ortaya çıkarabilmeye uygun olması ile kanıt ve kaynakların kolay bir şekilde elde edilebilmesi nedeniyle seçilmiştir.

Araştırma için Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu (EK-1) ile Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (EK-2) gerekli izinler alındıktan sonra, denel işlemin yapılacağı ortaokul belirlenmiştir. Bu amaçla öncelikle en az iki şubesi ve bu şubelerde en az 20 öğrencisi olan ortaokullar saptanmıştır. Aynı zamanda kız/erkek oranlarının dengeli olduğu sınıflar, etkinlik ile ödevleri zamanında ve düzenli bir şekilde yapabilecek öğrenciler belirlenmeye çalışılmıştır. Bunlara ek olarak araştırma yapılacak ortaokulda, okul kütüphanesinin ve bu kütüphanede T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik değişik türlerde hatırat, anı, mektup gibi birinci; köşe yazısı, ansiklopedi gibi ikinci elden kaynakların bulunması gözlemlenmiştir. Çünkü araştırmanın bağımsız değişkeni olan tarihsel empati modeline göre öğrenciler derste kanıt/kaynaklarla çalışacak, arkadaşları, öğretmen/araştırmacıyla tartışacak ve edindiklerini çok farklı bağlamlarda göstereceklerdir. Bu kapsamda deney ve kontrol gruplarında tarihsel düşünebilme, yazabilme ve bu şekilde iletişim kurabilme

konusunda sorun yaşamayabilecek öğrencilerin olması gerekmiştir. Tüm bu ölçütler birlikte düşünülmüş ve Sakarya kentinin bir ilçesinde yer alan, iki şubesi ve iki şubesinin her birinde 25 öğrencisi olan, okul kütüphanesinde çok çeşitli birinci ve ikinci elden kaynak ve kanıtları içeren bir ortaokul araştırma sahası olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın yapılacağı okul ve sınıflar belirlendikten sonra, sıra deney ve kontrol gruplarını saptamaya gelmiştir. Deney ve kontrol grupları seçkisiz atama ile belirlenememiştir. Çünkü okul yönetimi önceden sınıfları belirlemiştir. Yeniden şans yoluyla sınıfların belirlenmesi; doğal arkadaşlıkların bozulması, öğrencilerin birbirlerini tanımalarının zaman alması ve grup etkileşiminin eskisi gibi olmamasına neden olabilir; bu da öğretim programlarının uygulanması ve okulun işleyişinde birtakım sorunların çıkmasına zemin hazırlayabilirdi. Bunun için hazır gruplar üzerinde araştırma yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler, seçkisiz atama yoluyla belirlenemediği için denel işlem, yarı deneysel desene uygun olarak tasarlanmıştır. Yarı deneysel araştırmalarda çalışma grubu seçkisiz olarak belirlenemediği için, örneklemin seçkisiz olarak belirlendiği gerçek deneysel araştırmalara göre, sonuçları daha az kesinlik gösterebilmektedir. Ancak deneysel araştırmalarda, seçkisiz atama olamıyorsa, önemli olan deney ve kontrol gruplarının, kritik bazı değişkenler açısından denkleştirilmesidir (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Bu bağlamda deney ve kontrol grupları denel işlem başlamadan önce, kritik bazı değişkenler açısından denkleştirilmeye çalışılmıştır.

Deneysel araştırmalarda karıştırıcı değişken olarak tanımlanan Rosenthal etkisi (Demirtaş, 2004), deneyci/araştırmacı etkisi, deuterio/ikilem sorunu ve John Henry etkisi (Kocakaya, 2012) gibi bozucu etkilerin önüne geçebilmek amacıyla deney ve kontrol gruplarında aynı öğretmenin ders işlemesi gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmacı, topluluk ve kurumun içinden geldiği, kuram ile yöntemi birleştirerek kendi uygulamaları için işbirlikçi ve yansıtıcı veri toplama ile analiz sürecini gerçekleştirebileceği (Glesne, 2015) için dersleri her iki grupta kendisi işlemiştir. Böylece çalışma grubunun araştırmacıya alışması ve kuram ile yöntemi bir öğretmene anlatmanın zaman alıcı olması gibi pratikten kaynaklanan zorluklar da aşılabilmektedir.

Olası aşırı/uç değerler denel işlem sırasında bozucu etki oluşturabileceği için (Kocakaya, 2012), deney ve kontrol grupları bazı değişkenler bakımından test edilmiştir.

Bu testlerin sonuçları, grupların normallik dağılımları açısından incelenmiştir. Böylece deney ve kontrol grupları, hem nicel hem de nitel verilerden yararlanılarak belirlenmiştir.

Araştırma için göz önünde bulundurulacak ölçütler bağlamında, kurayla 8/A sınıfı kontrol, 8/B sınıfı deney grubu olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda 8/A’da 26, 8/B’de 27 öğrencinin okula kayıtlı olduğu saptanmıştır. Öte yandan farklı nedenlerden dolayı derslere katılamayan deney grubundan iki erkek ile kontrol grubundan bir kız öğrenci analizlerin dışında tutulmuştur. Sonuç olarak deney işlem için çalışma grubunu, deney ve kontrol gruplarının her birinde 25 olmak üzere, toplam 50 öğrenci oluşturmuştur.

Belirlenen deney ve kontrol gruplarının demografik özelliklerini saptamak için araştırmacı tarafından sosyoekonomik anket hazırlanmış ve bu anket her iki gruba da uygulanmıştır. Bu bağlamda çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri tablo 3.3’te sunulmuştur.

Tablo 3.3. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri

Sosyoekonomik özellikler		Deney grubu		Kontrol grubu	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	14	56	15	60
	Erkek	11	44	10	40
	Toplam	25	100	25	100
Yaş	13	5	20	8	32
	14	20	80	16	64
	15	-	-	1	4
	Toplam	25	100	25	100
Yerleşim yeri	Kır	25	100	25	100
	Kent	-	-	-	-
	Toplam	25	100	25	100
Annenin öğrenim durumu	Okur yazar değil	4	16	-	-
	Okur yazar	1	4	-	-
	İlkokul	14	56	12	48
	Ortaokul	5	20	12	48
	Lise	1	4	-	-
	Üniversite	-	-	1	4
	Toplam	25	100	25	100
Babanın öğrenim durumu	Okur yazar değil	-	-	-	-
	Okur yazar	1	4	-	-
	İlkokul	13	52	6	24
	Ortaokul	7	28	14	56
	Lise	4	16	5	20
	Üniversite	-	-	-	-
	Toplam	25	100	25	100

Tablo 3.3. (Devam) Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri

	7 kişi	3	12	2	8
Hane halkı sayısı	6 kişi	5	20	7	28
	5 kişi	9	36	7	28
	4 kişi	5	20	7	28
	3 kişi	2	8	1	4
	2 veya daha az	1	4	1	4
	Toplam	25	100	25	100
Evin mülkiyet durumu	Aileye ait	25	100	24	96
	Kira	-	-	1	4
	Toplam	25	100	25	100
Evin ısınma şekli	Soba	20	80	21	84
	Kat kaloriferi	5	20	3	12
	Doğal gaz	-	-	1	4
	Toplam	25	100	25	100
	2020 TL'den düşük	1	4	6	24
Ailenin aylık ortalama gelir durumu	2020 TL	3	12	4	16
	2020-2500 TL arası	6	24	4	16
	2501-3000 TL arası	12	48	3	12
	3001-3500 TL arası	-	-	2	8
	3501-4000 TL arası	1	4	2	8
	4001 TL ve yukarısı	2	8	4	16
	Toplam	25	100	25	100
	2020 TL'den düşük	1	4	6	24
Ailenin ekonomik durumu hakkındaki görüşler	Alt	-	-	1	4
	Ortanın altı	1	4	2	8
	Orta	23	92	20	80
	Ortanın üstü	1	4	2	8
	Üst	-	-	-	-
	Toplam	25	100	25	100
Ailenin sahip olduğu eşyalar	Bulaşık makinesi	23	21	23	19
	Yazlık ev	1	1	1	1
	En çok 5 yaşında araba	9	8	11	9
	Bilgisayar	10	9	10	8
	ADSL bağlantısı	8	7	8	7
	Mikrodalga fırın	8	7	13	11
	Çamaşır makinesi	27	25	25	21
	HD televizyon	24	22	27	23
	Toplam	110	100	118	100
	0	2	8	4	16
Ders kitapları dışında, evdeki yaklaşık kitap sayısı	1-9 arası	5	20	1	4
	10-19 arası	7	28	6	24
	20 ve üstü	11	44	14	56
	Öğrenci başına düşen kitap sayısı	21		19	
	Toplam kitap sayısı	520		478	
	Toplam	25	100	25	100
	Cep telefonu	8	36	19	45
Öğrenciye ait bilişim ürünleri	Bilgisayar	7	32	12	29
	Tablet	7	32	11	26
	Toplam	22	100	42	100

Tablo 3.3 incelendiğinde;

- Deney grubundaki kız (n=14, %56) ve erkek (n=11, %44) ile kontrol grubundaki kız (n=15, %60) ve erkek (n=10, %40) oranlarının dengeli bir şekilde dağıldığı,
- Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin çoğunlukla 14 yaşında (deney n=20, %80; kontrol n=16, %64) oldukları,
- Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tamamının (n=25, %100) kırsal bir yörede yaşadıkları,
- Deney grubundaki öğrencilerin anne (n=14, %56) ve babalarının (n=13, %52) çoğunlukla ilkokul; buna karşılık kontrol grubundaki öğrencilerin annelerinin çoğunlukla ilkokul (n=12, %48) ve ortaokul (n=12, %48), babalarının ise ortaokul (n=14, %56) mezunu oldukları,
- Deney grubundaki öğrencilerin hane halkı sayısının çoğunlukla 5 kişi (n=9, %36); buna karşılık kontrol grubundaki öğrencilerin hane halkı sayısının çoğunlukla 4, 5 ve 6 kişi (n=21, %88) olduğu,
- Deney grubundaki öğrencilerin tamamının (n=25, %100); kontrol grubundaki öğrencilerin ise neredeyse tamamının (n=24, %96) oturdukların evin sahibi oldukları,
- Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin evlerini genellikle sobayla (deney n=20, %80; kontrol n=21, %84) ısıttıkları,
- Deney grubundaki öğrencilerin ailelerinin aylık ortalama geliri çoğunlukla (n=12, %48) 2501-3000 TL arasında olurken; kontrol grubundaki öğrencilerin ailelerinin aylık ortalama gelirinin belli bir eğilim göstermediği,
- Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, ailelerinin ekonomik durumunu çoğunlukla (deney n=23, %92; kontrol n=20, %80) orta olarak gördükleri,
- Deney grubundaki öğrencilerin evlerinde çoğunlukla çamaşır makinesi (n=27, %25), HD televizyon (n=24, %22) ve bulaşık makinesi (n=23, %21); kontrol grubundaki öğrencilerin ise çoğunlukla HD televizyon (n=27, %23), çamaşır makinesi (n=25, %21) ve bulaşık makinesi (n=23, %19) olduğu,
- Deney grubunda öğrenci başına düşen kitap sayısı (n=21) ile kontrol grubunda öğrenci başına düşen kitap sayısının (n=19) birbirine yakın olduğu,

- Deney grubundaki öğrencilerin kendilerine ait bilişim ürünlerinin (cep telefonu, bilgisayar ve tablet gibi) belli bir eğilim göstermediği; buna karşılık kontrol grubundaki öğrencilerin çok büyük bir kısmında (n=19, %45) cep telefonu olduğu belirlenmiştir.

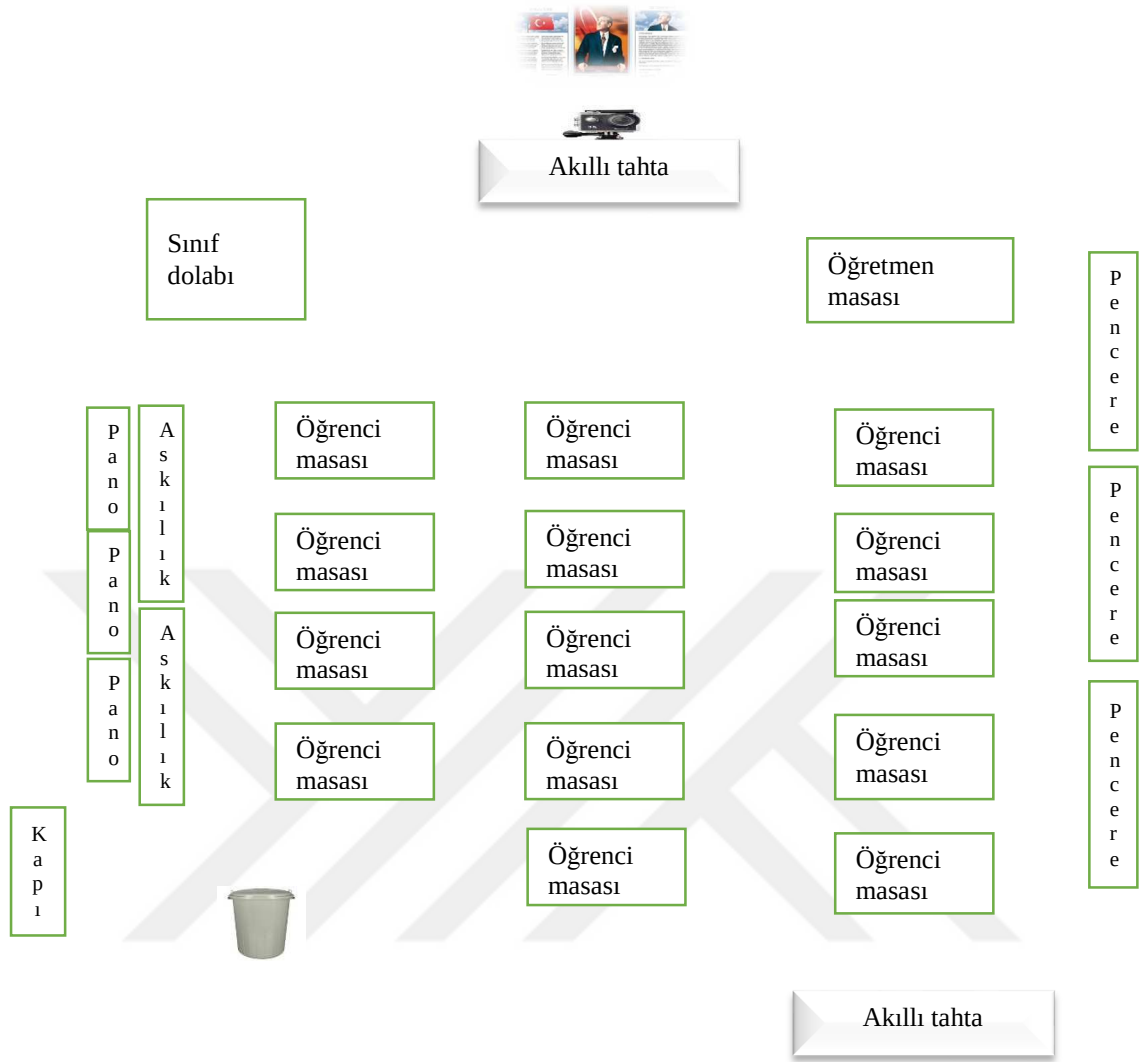
Deney ve kontrol grupları arasında, sosyoekonomik açıdan bir farklılık olup olmadığı SPSS 22 aracılığıyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak deney ve kontrol gruplarının sosyoekonomik açıdan birbirine denk oldukları saptanmıştır. Bunlara ait detaylı sonuçlar, ilgili alt bölümde (sosyoekonomik anket) sunulmuştur.

Denel işlem sırasında, deney grubunun tepkilerini not etmek ve ders süreci hakkında gözlem listelerini doldurmak için, branşı sınıf öğretmenliği olsa da, MEB'e bağlı bir ortaokulda Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersleri veren bir öğretmen, süreç gözlemcisi olarak işe koşulmuştur. Bu gözlemci toplamda 3 dersi (120 dakika) gözlemlemiş ve gözlemlerini derecelenmiş gözlem listesine, yorumlarından ayrı bir şekilde kaydetmiştir.

3.2.4. Araştırma ortamı

Araştırma, Karadeniz kıyısına yakın, nüfus ölçütüne göre büyük ölçekte bir kent olan (Özgür, 2005) Sakarya'nın kırsal bir yöresinde yapılmıştır. Bu yörede, bir tane ilköğretim okulu ve sağlık ocağı ile elektrik ve içme suyu şebekeleri, sabit telefon ve ADSL bağlantısı bulunmakta; ancak PTT şubesi ve kanalizasyon şebekesi gibi altyapı hizmetleri bulunmamaktadır. Buna ek olarak ulaşım asfalt yolla sağlanmaktadır. Yörede ağırlıklı olarak Bulgaristan göçmenleri ve Karadeniz bölgesinden göçle gelen insanlar yaşamaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre, yörenin nüfusu 2019 yılında 1105'tir (<https://www.nufusune.com>).

Araştırmanın yapıldığı ortaokulda, 1995 yılından bu yana eğitim-öğretim hizmetleri sunulmaktadır. Ortaokulda (2019-2020 eğitim öğretim yılı), toplam 7 derslik, 10 öğretmen ve 125 öğrenci bulunmaktadır. Kontrol grubunu oluşturan 8/A'da 26, deney grubunu oluşturan 8/B'de 27 öğrenci vardır. Ancak bu öğrencilerden 8/A'dan bir kız, 8/B'den iki erkek öğrenci, çeşitli nedenlerle derslere devam edememektedirler. Deney grubu olarak belirlenen 8/B sınıfının krokisi şekil 3.2'de gösterilmektedir.

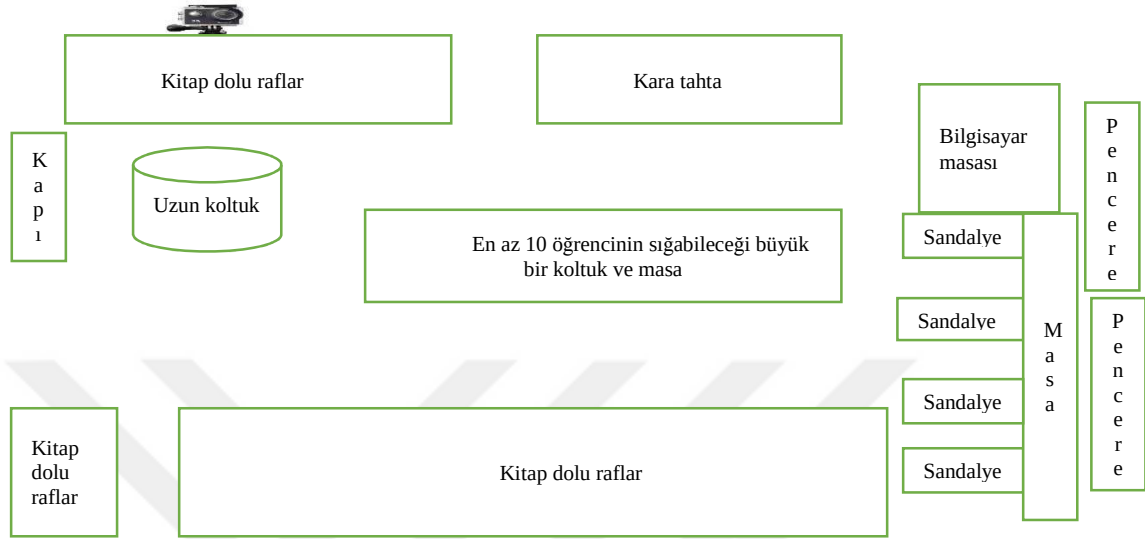


Şekil 3.2. Deney grubunun yer aldığı 8/B sınıfının krokisi

Deney grubunun yer aldığı 8/B sınıfı, okulun son katında (3. kat) bulunmaktadır. Şekil 3.2’de görüldüğü gibi, sınıfta bir tane öğretmen masası ve video kamera, iki tane akıllı tahta, 14 tane öğrenci masası, iki tane askılık, üç tane pano, bir tane çöp kovası ve dolap vardır. Her bir sırada, genellikle hemcinsleriyle beraber oturan, iki öğrenci bulunmaktadır.

Etkinlik ve öğrenci tepkilerini gözlemlemek için ders süreci video kameraya kaydedilmiştir. Video kamera, 4K özelliğe, 1080p çözünürlüğe ve 2 saat dayanabilen pil ömrüne sahiptir. Video kamera, genel olarak, en geniş açıyla çekim yapılabilen öğretmen masasının yanındaki akıllı tahtanın üstüne yerleştirilmiştir. Ancak etkinlikler gereği bazen en arkada bulunan akıllı tahtanın üstüne de yerleştirildiği olmuştur.

Deney grubundaki tüm dersler sınıfta işlenmemiştir. Bu bağlamda tarihsel empati modelinin araştırma aşaması ve yarı yapılandırılmış görüşmeler için genellikle okul kütüphanesinden yararlanılmıştır. Okul kütüphanesinin krokisi şekil 3.3'te sunulmuştur.



Şekil 3.3. Okul kütüphanesinin krokisi

Şekil 3.3'te görüldüğü gibi, kütüphanede, bir tane bilgisayar masası, video kamera ve kara tahta ile kitap ile oturulacak koltuk ve sandalyeler bulunmaktadır.

Kontrol grubunun yer aldığı 8/A sınıfı, okulun son katında (3. kat) bulunmaktadır. Bu sınıf -sınıfın arkasında akıllı tahta bulunmaması dışında- deney grubu olarak belirlenen 8/B sınıfıyla, aynı fiziksel mekân özelliklerine sahiptir. Deney grubunda işlenen dersler gibi bu sınıfta işlenen dersler de video kameraya alınmıştır.

Araştırmanın desen özellikleri, çalışma grubu ve ortamı hakkında bilgiler verildikten sonra, nicel ve nitel aşamalarındaki işlem basamakları hakkında açıklamalara geçilebilir.

3.2.5. Nicel aşama

Nicel yöntemi kullanarak bir çalışma yapan araştırmacı, sayısal verilere güvenmektedir (Charles ve Mertler, 2002). Bu bağlamda sebep-sonuç ilişkisini ortaya koyma, sosyal veya fiziksel gerçekliği belirli değişkenlere indirgeme, denence veya

sorular geliştirme, ölçme ve gözlem yapma ile kuramları sınamak için pozitivist/postpozitivist argümanlar işe koşulmaktadır. Dolayısıyla araştırmacı, bazı değişkenleri izole ederek (kontrol), bağımsız değişken/lerin (neden) bağımlı değişken/ler (sonuç) üzerindeki etkisini belirlemek için bir deney düzeneği oluşturmaktadır. Başka bir deyişle değişkenler arasındaki nedensel ilişkilerin ölçülmesi ve analizi yapılmaktadır (Denzin ve Lincoln, 2000). Buna ek olarak, araştırmacı, hangi değişkenlerin sınanması gerektiğini belirlemekte ve buna uygun olarak veri toplama araçları geliştirmektedir. Veri toplama araçları güvenilir ve geçerli yollardan geliştirilmeye çalışıldığı için, bu araçlardan elde edilen puan ve puanlara dayalı olarak verilen kararlar oldukça güvenilir ve geçerli olabilmektedir.

Araştırmada, bağımsız değişkenin (tarihsel empati modeli), bağımlı değişken (T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik akademik başarı ve tutum) üzerindeki etkisi sınanmak istendiği için nicel yöntem kullanılmıştır. Bu bağlamda bir deney düzeneği (denel işlem alt bölümünde açıklanmıştır) oluşturulmuştur. Nicel verileri toplamak için de, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik akademik başarı testi ve tutum ölçeği ile nitel bulguları doğrulamak ve desteklemek için tarihsel bilgi ve yorum testleri geliştirilmiştir. Böylece toplanan bu veriler, gruplar arasında karşılaştırma yapabilmek için istatistiksel olarak analiz edilebilmiştir.

Sonuç olarak, tarihsel empati modelinin, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik akademik başarı ve tutuma etkisini sınamak için, çeşitli nicel veri toplama yöntem, teknik ve araçları ile çeşitli doğrulama kaynakları işe koşulmuştur. Başka bir deyişle bu araştırmada öncelikle nicel yöntem kullanılmış, bu nicel yöntemin içerisine ikinci aşamada nitel yöntem gömülmüş, en son aşamada nitel bulgular nicel verilerle desteklenme/doğrulanmaya çalışılmıştır. Uygulama açısından bakıldığında, bu araştırma, tarihsel empati modelini değerlendirmede nicel bir yöntemle odaklandığı için ilk aşamada saf (sadece bir yöntemin kullanılması) bir araştırma olarak gerçekleştirilmiştir.

Yukarıda tartışıldığı gibi, araştırma, gömülü ve ardışık olmak üzere, bir dizi işlem adımından oluşmaktadır. Bunlar, nicel test ve ölçek ile bunu takiben nitel bir görüşme ve anket, ardından nicel test dizileridir. Bu ilk nicel aşamanın amacı, tarihsel empati modelinin, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik akademik başarı ve tutum üzerindeki potansiyel etkilerini saptamaktır.

Araştırmanın nicel aşaması, öntest-sontest denkleştirilmiş kontrol gruplu deneysel desene uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu desene ilişkin simgesel gösterim, tablo 3.4’te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Öntest-sontest denkleştirilmiş kontrol gruplu deneysel desen

Grup	Denkleştirme	Öntest	İşlem (bağımsız değişken)	Sontest
Deney (n=25)	E	Akademik başarı testi ve tutum ölçeği (bağımlı değişken)	Tarihsel empati modeli (her hafta 4 ders saati olmak üzere toplamda 9 hafta)	Akademik başarı testi ve tutum ölçeği (bağımlı değişken)
Kontrol (n=25)	E	Akademik başarı testi ve tutum ölçeği (bağımlı değişken)	Geleneksel öğretim (her hafta 4 ders saati olmak üzere toplamda 9 hafta)	Akademik başarı testi ve tutum ölçeği (bağımlı değişken)

3.2.5.1. Nicel araştırma soruları

Araştırmanın amacına uygun olarak dokuz tane araştırma sorusu geliştirilmiştir. Bunlardan ilk altı tanesi nicel araştırma sorularını oluşturmuştur. İlk araştırma sorusu, “Tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği deney grubunun akademik başarı açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu soru bir dizi değişkeni önceden işaret etmiştir. Bunlar:

- Bağımsız değişken olarak tarihsel empati modeli,
- Bağımlı değişken olarak akademik başarıdır.

Araştırmanın ikinci sorusu, “Geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol grubunun akademik başarı açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu soru bir dizi değişkeni önceden işaret etmiştir. Bunlar:

- Bağımsız değişken olarak geleneksel öğretim,
- Bağımlı değişken olarak akademik başarıdır.

Araştırmanın üçüncü sorusu, “Tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği deney ve geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol gruplarının akademik başarı açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu soru bir dizi değişkeni önceden işaret etmiştir. Bunlar:

- Kontrol değişkenleri olarak; cinsiyet, yaş ve denek sayıları, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerine ait 7. sınıf karne ortalamaları, SED (sosyoekonomik anket) ile akademik başarı ön test puanları (gruplar kontrol değişkenleri açısından denkleştirilmeye çalışılmıştır),
- Bağımsız değişken olarak, deney grubunda derslerin işleneceği, tarihsel empati modeli ile kontrol grubunda derslerin işleneceği, geleneksel öğretim,
- Bağımlı değişken olarak akademik başarıdır.

Araştırmanın dördüncü sorusu, “Tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği deney grubunun T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutum açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu soru bir dizi değişkeni önceden işaret etmiştir. Bunlar:

- Bağımsız değişken olarak tarihsel empati modeli,
- Bağımlı değişken olarak T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutumdur.

Araştırmanın beşinci sorusu, “Geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol grubunun T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutum açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu soru bir dizi değişkeni önceden işaret etmiştir. Bunlar:

- Bağımsız değişken olarak geleneksel öğretim,
- Bağımlı değişken olarak T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutumdur.

Araştırmanın altıncı sorusu, “Tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği deney ve geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol gruplarının T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutum açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu soru bir dizi değişkeni önceden işaret etmiştir. Bunlar:

- Kontrol değişkenleri olarak; cinsiyet, yaş ve denek sayıları, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerine ait 7. sınıf karne ortalamaları, SED ile tutum ölçeğinden elde edilen ön test puanları (gruplar kontrol değişkenleri açısından denkleştirilmeye çalışılmıştır),

- Bağımsız değişken olarak, deney grubunda derslerin işleneceği, tarihsel empati modeli ile kontrol grubunda derslerin işleneceği geleneksel öğretim,
- Bağımlı değişken olarak T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutumdur.

3.2.5.2. Nicel veri toplama araçları

Araştırmanın nicel aşamasındaki ilk altı sorusunu yanıtlamak için akademik başarı testi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutum ölçeği; ayrıca nitel bulguları doğrulamak/desteklemek amacıyla tarihsel bilgi ve yorum testleri geliştirilmiştir. Bu araçların geliştirilme süreci alt başlıklar halinde aşağıda belirtilmiştir.

3.2.5.2.1. Akademik başarı testi

Araştırmanın ilk üç sorusunu yanıtlamak için, Elbay (2020b) tarafından T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar adlı 2. ünitesine yönelik geliştirilen başarı testi (EK-4) kullanılmıştır. Başarı testleri genel olarak öğrencilerin bilişsel davranışlarını ölçmek için geliştirilmektedir. Bu bağlamda testlerin bilişsel davranışların düzeyleriyle uyumlu olması gerekmektedir.

Çalışmayla ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin, “*Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar*” ünitesinde yer alan: “*I. Dünya Savaşı’na Yol Açan Gelişmeler, Osmanlı Devleti’nin Son Savaşı I. Dünya Savaşı, İşgal Yıllarında Anadolu, Cemiyetler ve Kuvâ-yı Milliye, İstiklal Yolculuğu, Bir Millet’in Yemini Misakı Milli, Büyük Millet Meclisine Karşı Çıkarılan Ayaklanmalar ve Geçersiz Bir Antlaşma: Sevr Antlaşması*” konularıyla ilgili başarılarını tespit etmek için, güvenilirliği ve geçerliği sağlanmış bir başarı testi geliştirilmesi amaçlanmıştır. Başarı testi, temelde Webb’in (1997) geliştirdiği uyum ölçütleri başta olmak üzere, Kan (2008), Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2015), Sönmez ve Alacapınar’dan (2016) yararlanılarak geliştirilmiştir. Webb’in (1997) uyum ölçütleri, geliştirilen testin, kazanımlar ile uyumunu sağlamak için esas alınmıştır.

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini, Sakarya kentindeki tüm ortaokullar oluşturmuştur. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak, çalışmaya 2018-2019

eğitim-öğretim yılında, Sakarya'nın merkez ve bir ilçesinde öğrenim gören, 248 (önpilot uygulama n=34, çalışma grubu n=214) 8. sınıf öğrencisi katılmıştır. Veri analizinde Webb'in (1997) ölçütleri ve TAP (Test Analysis Program) madde analiz programı işe koşulmuştur. Başarı testi geliştirilirken göz önünde bulundurulmuş Webb'in (1997) uyum ölçütleri şu şekildedir:

- i. **Kategorik birlik ölçütü (categorical concurrence):** Bu ölçüt ölçme aracındaki maddelerin, kazanımların tamamını kapsama durumu hakkında genel bir fikir vermeyi amaçlamaktadır. Amacı gerçekleştirmek için başarı testindeki sorular ile dersin kazanımları uzmanlar tarafından eşleştirilmiştir. Uzmanların yaptığı bu eşleştirmenin uyum yüzdesine bakılmıştır.
- ii. **Bilgi tutarlığının derinliği ölçütü (depth of knowledge consistency):** Bu ölçüt, dersin kazanımlarına göre ölçme aracının geliştirilmesini amaçlamaktadır. Amacı gerçekleştirmek için öğrencilerin bilmeleri ve yapmaları gerekenler kazanımların düzeyine göre belirlenmiştir. Bu bağlamda kazanımlarda yer alan davranışlar ile soruların uyum yüzdeleri incelenmiştir.
- iii. **Bilgi uygunluk aralığı ölçütü (range of knowledge correspondence):** Bu ölçüt, kazanımlarla test maddelerinin uyumunu ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Amacı gerçekleştirmek için öğrencilerin kazanımlarla sahip olması gereken davranışlar ile soruda yoklanan davranışın uyumu incelenmiştir.
- iv. **Temsilin dengesi ölçütü (balance of representation):** Bu ölçüt, soruların kazanımlara nasıl dağıldığını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Belirlenen formülle hesaplanacak değer, soruların kazanımlara dağılımını ortaya çıkarmaktadır. Formülün basit görünümü şu şekildedir:

$$\text{Denge İndeksi} = 1 - \left(\sum_{k=2} \left| \frac{1}{O} - \frac{I(k)}{H} \right| \right) / 2.$$

Formülde geçen;

- O: Toplam kazanım sayısı,
- I (k): Kazanım başına düşen soru sayısı,
- H= Toplam soru sayısını ifade etmektedir.

Formüle göre hesaplanan değer 0,7'den büyük olmalıdır. Böylece soruların kazanımlara dağılım oranının kabul edilebilir değerde olduğu sonucu çıkarılabilmektedir.

Başarı testi geliştirme aşamaları ise şu şekildedir:

1. **Aşama:** Webb (1997) geliştirilen bir testin kazanımlarla uyumunu incelemek için, dört ölçüt saptamıştır. Test geliştirme sırasında, ilk aşamada kazanımlar ve ders kitabı incelenerek, her bir kazanımı kapsayan en az bir soru yazılmalıdır.

Birinci aşamaya uygun olarak, 8. sınıf “*Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar*” ünitesinin konu başlıkları, kazanım ve kavramlar öğretim programı ve ders kitabından yararlanılarak belirlenmiştir. Buna yönelik belirtke/madde analiz tabloları (EK-3) oluşturulmuştur. Toplamda 8 kazanım ve 22 konudan oluşan üniteye ilişkin, kazanım ve konuları kapsayacak şekilde 35 adet çoktan seçmeli soru maddesi yazılmıştır.

2. **Aşama:** Bu aşamada, hazırlanan sorular; soru kökü, seçeneklerdeki çeldiriciler, soruların kazanımları kapsama durumu, soruların kazanımlara uygunluğu, soruda ölçülen davranış ve kazanımda ölçülmek istenen davranışın uyumu açısından alan uzmanlarına kontrol ettirilerek, onların dönütleri doğrultusunda düzeltilmelidir.

İkinci aşamaya uygun olarak bir kontrol listesi oluşturulmuş ve belirlenen ölçütler açısından uzmanların soruları değerlendirmeleri sağlanmıştır. Ön değerlendirmeden geçirilen sorular 25'e düşürülmüştür. Bu aşamada sorular; kapsam geçerliği, yazı, dil, anlatım, ölçme ve değerlendirme açısından değerlendirilmiştir. Tablo 3.5'te, görüşü alınan uzman grubuna ait bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3.5. Uzman grubunun demografik özellikleri

Kıdem	Cinsiyet	Unvan	Uzmanlık Alanı
19	Erkek	Doç. Dr.	Sosyal Bilgiler Eğitimi
9	Kadın	Dr. Öğrt. Üy.	Sosyal Bilgiler Eğitimi
5	Kadın	Dr. Öğrt. Üy.	Sosyal Bilgiler Eğitimi
3	Kadın	Dr. Öğrt. Üy.	Sosyal Bilgiler Eğitimi
8	Kadın	Arş. Gör. Dr.	Sosyal Bilgiler Eğitimi
8	Erkek	Arş. Gör. Dr.	Sosyal Bilgiler Eğitimi
20	Erkek	Öğretmen	Sosyal Bilgiler Öğrt.
18	Erkek	Öğretmen	Sosyal Bilgiler Öğrt.
6	Erkek	Öğretmen	Sosyal Bilgiler Öğrt.
6	Erkek	Öğretmen	Sosyal Bilgiler Öğrt.
11	Kadın	Prof. Dr.	Türk Dili ve Edebiyatı
3	Kadın	Öğretmen	Türkçe Öğretmeni
6	Erkek	Öğretmen	Türkçe Öğretmeni
15	Kadın	Dr. Öğrt. Üy.	Öğretimde Prog.Gel.

- 3. Aşama:** Testte, uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, testin yapı geçerliğini incelemek amacıyla madde analizi yapılmalıdır (Turgut, 1992). Böylece soruların bilen ve bilmeyen öğrencileri ne kadar ayırt edebildiği; yani kalitesi hakkında bilgi edinilebilir.

Üçüncü aşamaya uygun olarak, testte bazı değişiklikler yapılmıştır. Kapsam geçerliğinin etkilenmemesi için, her kazanımın en az 2 soruyla ilişkili olmasına çalışılmıştır. Ardından pilot uygulama için test, 34 kişiden oluşan 8. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Önpilot uygulama, Sakarya'nın bir ilçesinde yer alan iki ayrı ortaokulda yapılmıştır. Okulların birinde 28 (kız n=15, erkek n=13), diğesinde 6 (kız n=4, erkek n=2) öğrenci öğrenim görmektedir. Pilot uygulama sosyal bilgiler öğretmenlerinin gözetiminde yapılmıştır.

- 4. Aşama:** Düzeltilen maddeler ile birlikte geliştirilen başarı testi, öğrencilere tekrar uygulanarak, testte başka sorunların olup olmadığı kontrol edilmelidir.

Dördüncü aşamaya uygun olarak, başarı testine son şekli verildikten sonra, test Sakarya kent merkezinde yer alan bir ortaokul ile Ferizli ilçesindeki üç ortaokulun 2 farklı 8. sınıfında, toplamda 214 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot uygulamanın yapıldığı sınıflarda ortalama 27 öğrenci bulunmaktadır.

Başarı testi çalışma grubuna (n=214) uygulandıktan sonra, testin tekrar madde ayıricılık gücü ve güçlük indeksleri hesaplanmıştır. Madde analizi sonucuna göre, testin kapsam geçerliğine zarar vermeyecek şekilde, 4 maddede gerekli düzeltmelerin yapılmasına karar verilmiştir. Böylece 25 çoktan seçmeli sorudan oluşan test, uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

- 5. Aşama:** Webb'e göre (1997) soruların kazanımlardaki denge oranı hesaplanmalı ve bu değer en az 0,70 çıkmalıdır.

Beşinci aşamaya uygun olarak, soruların kazanımlara dağılım oranı, Webb'in (1997) formülü kullanılarak hesaplanmış ve 0,90 olarak bulunmuştur. Geliştirilen sorular 25 olsa da, en az 4 sorunun sorunlu olabileceği ihtimaline karşı, hesaplama 21 soru üzerinden yapılmıştır. Aslında bu durum soru sayısı azaldığı için, hesaplanan değer düşük çıkmasına neden olabilir. Ancak aşağıda görüldüğü gibi bu değer 0,90 çıkmış ve soru sayısı 25'ten 21'e düşme bile, Webb'in (1997) belirlediği ölçüt değer (0,70)

karşılanmıştır. Sonuç olarak bu değer sınır değer olan 0,70'in üzerinde olduğu için, soruların kazanımlara dağılım oranının dengeli olduğu söylenebilir.

$$1-(|1/8-1/21| + |1/8-2/21|)/2= 0,90.$$

Sonuç olarak test geliştirmede belirlenen ölçüt ve aşamalara uygun olarak bir başarı testinin geliştirildiği söylenebilir.

Madde analizi sonucunda KR20 (Alpha)=0,763 olarak, Sperman Brown güvenirlik katsayısı ise 0,758 olarak hesaplanmıştır. Ayırt ediciliği 0,20 ve 0,29 arasında değişen maddelerin (2, 4 ve 5.) düzeltilerek testte yer almasına, 24. maddenin kesinlikle testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Çünkü bu madde bilen ve bilmeyen kişileri iyi bir şekilde ayırt edememiştir.

3.2.5.2.2. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik olarak geliştirilen tutum ölçeği

Araştırmanın 4, 5 ve 6. sorularını yanıtlamak için, Elbay ve Kaya (2020) tarafından T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik olarak geliştirilen tutum ölçeği (EK-5) kullanılmıştır. Tutumlar sadece sevgi ve nefret gibi duygusal bileşenlerden oluşmamaktadır. Tutumlar, bir derse yönelik öğrenci başarısını doğrudan etkileyen değişkenlerden biri de olabilmektedir (Anderson ve Krathwohl, 2001).

Tutum ölçeği, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline uygun olarak geliştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde, Sakarya'nın il merkezi ve ilçelerinde öğrenim gören 480 kız ve 471'i erkek olmak üzere toplam, 951 8. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Örneklem, random tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Buna uygun olarak, MEB'in okullar için belirlediği hizmet alanlarından, şans yoluyla ortaokullar seçilmiştir. Ardından farklı hizmet alanlarına sahip olan ortaokullarda araştırma gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin ön deneme formu, ortaokul 8. sınıfa devam eden 951 öğrenciye uygulanmıştır. Bu formda 34 madde vardır. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik geliştirilen tutum ölçeği, öğrencilerin derse karşı duyuşsal özelliklerini ölçmeyi sağlayan likert tipi bir ölçektir.

Araştırmadaki derecelendirmeler, “Hiç Katılmıyorum: 1”, “Katılmıyorum: 2”, “Kısmen Katılıyorum: 3”, “Katılıyorum: 4” ve “Tamamen Katılıyorum: 5” şeklinde

belirlenmiştir. Ölçekte yer alan olumsuz maddelerin yanıtları “Tamamen Katılıyorum: 1”den “Hiç Katılmıyorum: 5”e, “Katılıyorum: 2”den “Katılmıyorum: 4”e doğru ters yönde yeniden (recode) kodlanmıştır (Karasar, 2017). Ölçeğin geliştirilme aşamaları:

1. Alanyazın taramasına dayalı olarak denemelik madde havuzunun oluşturulması
2. Uzman görüşünün alınması
3. Pilot uygulamanın (ön deneme) yapılması
4. Ölçek taslağının çalışma grubuna uygulanması
5. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması (Karasar, 2017; Tavşancıl, 2005) şeklinde belirlenmiştir.

i. Denemelik madde havuzunun oluşturulması

Ölçek geliştirme sürecinin ilk aşaması, ölçek hangi alanda geliştirilecekse, ona göre alanyazın taraması yapmak ve buna dayalı olarak denemelik madde havuzunu oluşturmaktır. Ölçek geliştirilmeden önce, tutum konusunda alanyazın taraması yapılarak, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik geliştirilen tutum ölçekleri (Altıkulaç, 2008; Çiftçi, 2012; Köçer ve Demir, 2009; Yeşiltaş ve Yılmaz, 2015) ve bu dersin öğretim programı (MEB, 2018) incelenmiştir. Bu incelemelerin sonucunda tutumla ilgili 85 madde yazılmıştır. Maddeler, yanıtlayıcıların “onaylama” eğilimlerini dengelemek amacıyla (Tavşancıl, 2005) 44’ü olumlu, 41’i olumsuz olarak hazırlanmıştır.

ii. Uzman görüşünün alınması

Tablo 3.6’da maddeleri inceleyen ve değerlendiren uzmanlara ait bazı demografik özellikler verilmiştir.

Tablo 3.6. Uzman grubunun demografik özellikleri

Kıdem	Cinsiyet	Unvan	Uzmanlık Alanı
20	Erkek	Doç. Dr.	Sosyal Bilgiler Eğitimi
5	Kadın	Dr. Öğrt. Üy.	Sosyal Bilgiler Eğitimi
5	Kadın	Dr. Öğrt. Üy.	Sosyal Bilgiler Eğitimi
3	Kadın	Dr. Öğrt. Üy.	Sosyal Bilgiler Eğitimi
8	Kadın	Arş. Gör. Dr.	Sosyal Bilgiler Eğitimi
20	Erkek	Öğretmen	Sosyal Bilgiler Öğretmeni
18	Erkek	Öğretmen	Sosyal Bilgiler Öğretmeni
6	Erkek	Öğretmen	Sosyal Bilgiler Öğretmeni
6	Erkek	Öğretmen	Sosyal Bilgiler Öğretmeni
3	Kadın	Öğretmen	Türkçe Öğretmeni
6	Erkek	Öğretmen	Türkçe Öğretmeni
6	Kadın	Dr. Öğrt. Üy.	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

iii. Pilot uygulamanın yapılması

Uzman görüşlerine uygun olarak belirlenen maddeler bir form haline getirilmiştir. Daha sonra bu form 8. sınıfta öğrenim gören 28 öğrenciye verilerek, öğrencilerden kendilerine yakın gelen ifadelerle 'X' işareti koymaları istenmiştir. İşaretlenen tüm maddeler üzerinde faktör analizi yapılmış ve bazı maddeler taslak ölçekten çıkartılırken, bazı maddeler taslak ölçeğe eklenmiştir. Bu işlemin ardından maddeler uzman görüşlerine göre tekrar düzenlenmiş ve 34 maddeden oluşan ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

iv. Ölçeğin çalışma grubuna uygulanması

Taslak ölçek, Sakarya kent merkezi (Adapazarı) ve ilçelerinde (Ferizli ve Serdivan) öğrenim gören 923, 8. sınıf öğrencisine, 2019 yılının Mayıs ayında uygulanmıştır.

v. Verilerin toplanması

Denemelik ölçek formu uygulanmadan önce, T.C. Sakarya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ölçek uygulama izniyle ilgili "olur" alınmıştır (07.05.2019 tarih ve 29065503-44-E.8979015 sayılı karar doğrultusunda). Çalışma grubuna araştırmanın amacı, rehberlik ve psikolojik danışma öğretmenleri tarafından açıklandıktan sonra (rehber öğretmenlerin olmadığı okullarda branş öğretmenleri açıklama yapmıştır) denemelik form, sınıfta uygulanmıştır.

vi. Verilerin analizi

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için, açıklayıcı (EFA) ve doğrulayıcı (CFA) faktör analizleri yapılmıştır. Güvenirlik için de madde-test puanı korelasyonları, iç tutarlık katsayısı ve Cronbach Alfa hesaplanmıştır. Bunlara ek olarak bağımsız örneklem t-testiyle maddelerin alt ve üst %27'lik grupları ayırt edip etmediği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu analizler, SPSS 22 ve Yapısal Eşitlik Modellemesi olan AMOS 23 (Analysis of Moment Structures) aracılığıyla yapılmıştır.

Analizler doğrultusunda elde edilen sonuçlar; verilerin faktör analizine uygunluğunun incelenmesi, faktör deseninin belirlenmesi, doğrulayıcı faktör analizi, güvenirlik çalışmaları ve geliştirilen ölçeğin puan dağılımı, şeklinde altbaşlıklar altında sunulmuştur.

1) Verilerin faktör analizi için uygunluğunun incelenmesi:

Çalışma grubundan elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığı, Kaiser-Meyer-Olkin (K.M.O) ve Barlett küresellik testiyle ortaya çıkarılabilir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012). Tablo 3.7’de ölçeğin K.M.O değeri ve Barlett küresellik testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 3.7. Derse yönelik geliştirilen tutum ölçeğinin faktörleştirilebilmesine ilişkin veriler

KMO ve Bartlett's Testi		
Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Ölçüm Değer Yeterliği		,967
Bartlett Testi	Ki Kare	13878,661
	Sd.	561
	p	,000

Örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye uygunluğunu saptamak için, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Tablo 3.7’deki analiz sonucunda, K.M.O değerinin 0,967 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için “mükemmel derecede yeterli” olduğu sonucuna varılabilir (Brownlow, 2004). Ayrıca Bartlett küresellik testi sonuçlarına bakıldığında, ki-kare değerinin anlamlı olduğu söylenebilir ($X^2_{(561)} = 13878,661$; sig.<.01). Bu bulgulara göre ölçek maddelerinin faktörleştirilebileceği kabul edilmiştir (Child, 2006; Pett, Lackey ve Sullivan, 2003).

2) Faktör deseninin belirlenmesi:

Ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak için, faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi; döndürme yöntemi olarak dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (varimax) seçilmiştir (Walkey ve Welch, 2010). Açımlayıcı faktör analizinde, faktör yük değerleri için alt kesme noktası 0,30 olarak belirlenmiştir.

Faktör Sayısının Belirlenmesi: Maddeler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarabilecek faktör sayısını saptamak için, yamaç birikinti grafiği, özdeğer ve varyans yüzdelерinden yararlanılmıştır (Çokluk ve diğ., 2012). Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerine bakıldığında, 10 maddenin (5. , 7. ,10. , 11. , 12. , 15. , 16. , 21. , 25. , 26.) birden fazla faktöre yük verdiği ve bu faktör yük değerleri arasındaki farkın 0,10’dan az olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla, bu maddeler binişik madde olarak değerlendirilerek, ölçekten teker teker çıkarılmış ve analiz tekrarlanmıştır. Analizler sonucunda, ölçekteki

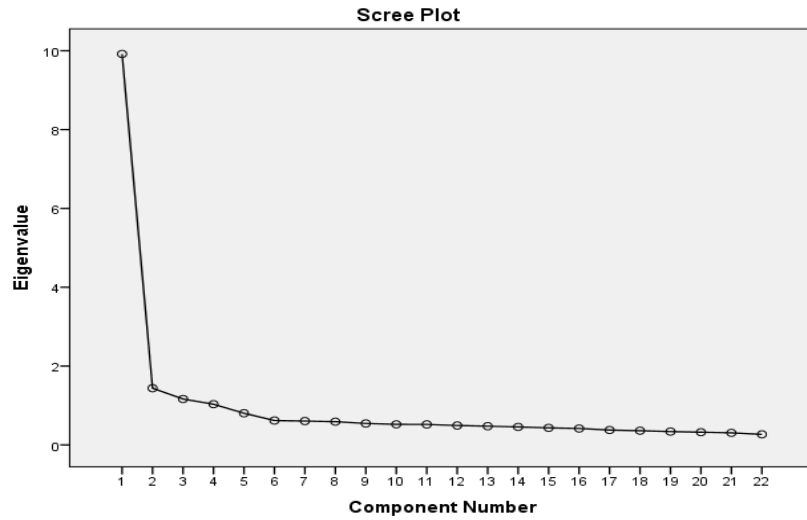
maddeler 34 maddeden, 24 maddeye düşürülmüştür. Bu maddeler çıkarıldıktan sonra, binişik olarak görülen bazı maddelerin (7., 10., 11. ve 12.), bu durumlarının ortadan kalktığı belirlenmiştir. Ayrıca, standart regresyon değeri 0,5'in altında olan bir madde (8.), ölçekten çıkarılmıştır. Son düzeltmelerden sonra ölçek, 22 maddelik yapıya kavuşmuştur.

Maddeler çıkarıldıktan sonra, 22 maddeye ilişkin faktör analizi yinelenmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, öz değeri 1'den büyük 4 faktör tespit edilmiştir. Döndürme öncesinde 22 maddenin tamamının 1. faktör için yük değerleri 0,601 ve üzerinde, 1. faktörün açıkladığı varyans %45,087; 2. faktörün yük değerleri 0,568 ve üzerinde, açıkladığı varyans %6,540, üçüncü faktörün yük değerleri 0,598 ve üzerinde, açıkladığı varyans %5,292 ve dördüncü faktörün yük değerleri 0,722 ve üzerinde, açıkladığı varyans ise %4,699 olmuştur. Döndürme sonrasında elde edilen faktör yapısı tablo 3.8'de gösterilmiştir.

Tablo 3.8. Ölçeğin faktör yapısı (döndürülmüş varyans değerleri)

Faktör	Özdeğer	Varyans yüzdesi	Toplam varyans yüzdesi
Faktör 1	5,771	26,232	26,232
Faktör 2	3,385	15,388	41,620
Faktör 3	2,726	12,389	54,009
Faktör 4	1,674	7,610	61,619

Tablo 3.8 incelendiğinde, döndürme sonrasında varyansa, 1. faktörün; %26,232, 2. faktörün; %15,388, 3. faktörün; %12,389 ve 4. faktörün ise %7,610 oranında katkı yaptığı görülmektedir. Ortaya çıkan 4 faktörün varyansa yaptıkları toplam katkı ise, %61,619 olmuştur. Bu oran, çok faktörlü yapılar için yeterli kabul edilebilmektedir (Brownlow, 2004; Fabrigar ve Wegener, 2011). Faktör yapılarına ilişkin yamaç birikinti grafiği ise şekil 3.4'te gösterilmiştir.



Şekil 3.4. Ölçeğin faktör sayısına ilişkin yamaç birikinti grafiği

Şekil 3.4'teki dikey ekseninde özdeğerlerin, yatay ekseninde ise faktörlerin (bileşen) bulunduğu yamaç birikinti grafiği incelendiğinde, yüksek hızlı düşüşün 4. noktadan sonra azaldığı söylenebilir. Birinci noktadan sonra görülen iniş eğilimi, varyansa yapılan katkı derecesinde noktalarla gösterilmekte ve iki nokta arasındaki her aralık bir faktör anlamına gelmektedir (Çokluk ve diğ., 2012). Dördüncü noktadan sonra ise faktörlerin varyansa yaptıkları katkının azalma eğilimde olduğu ve varyansa yaptıkları ek katkılarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu bağlamda özdeğer, varyans yüzdeleri ve yamaç birikinti grafiğinden elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, analizlerin 4 faktörlü yapı üzerinde yapılması uygun bulunmuştur.

3) Faktör maddelerinin belirlenmesi:

Maddelerin hangi faktörle daha yüksek ilişki içerisinde olduğunu belirlemek için, döndürülmüş bileşenler matrisi (rotated component matrix) oluşturularak, maddelerin binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul edilen düzeylerde olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 3.9'da maddelerin faktörlerdeki yük değerleri gösterilmiştir.

Tablo 3.9. *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi tutum ölçeğinin faktör yapısı*

Maddeler	Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri				h^2 (ortak faktör varyansı)
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	
M17	,752				,703
M18	,721				,608
M6	,710				,655
M24	,706				,601
M14	,686	,334			,645
M4	,681				,587
M13	,680				,648
M22	,630		,325		,596
M1	,606		,342		,593
M28	,601	,379			,513
M9		,725			,591
M10	,428	,657			,628
M30	,341	,615			,517
M11	,381	,611			,617
M7	,409	,603			,575
M12	,361	,568			,492
M19			,825		,714
M20			,758		,656
M34	,411		,650		,614
M23	,301	,307	,598		,543
M32				,871	,782
M33				,722	,677

Tablo 3.9 incelendiğinde, ölçeğin 4 faktörden oluştuğu görülmektedir. Bu bağlamda M17, M18, M6, M24, M14, M4, M13, M22, M1 ve M28 maddelerinin 1. faktörde; M9, M10, M30, M11, M7 ve M12 maddelerinin 2. faktörde; M19, M20, M34 ve M23 maddelerinin 3. faktörde; M32 ve M33 maddelerinin ise 4. faktör altında toplandığı ortaya çıkmıştır. Yine tablo 3.13 incelendiğinde, faktör yük değerlerinin; 1. faktör için ,601 ile ,752; 2. faktör için ,568 ile ,725; 3. faktör için ,598 ile ,825; 4.faktör için ,722 ile ,871 arasında değiştiği görülmektedir. Faktör yük değerleri büyüklük açısından değerlendirildiğinde, iyiden mükemmele doğru bir dağılımın olduğu söylenebilir (Comrey ve Lee, 1992).

Tablo 3.9'a göre, ölçekteki maddelerin ortak faktör varyanslarının ,492 (M12) ile ,782 (M32) arasında değiştiği görülmektedir. Ortak faktör varyansının ,20'den büyük olması, değişkenler arasında homojenliğin sağlandığının bir kanıtı olabilir (Tabachnick ve Fidel, 2001). Buna ek olarak tüm maddelere yönelik olarak hesaplanan Skewness ve Kurtosis katsayılarının -1,5 ile +1,5 arasında değişmesi, homojenliğin sağlandığının diğer bir kanıtı (Tabachnick ve Fidel, 2001) olmaktadır.

4) Madde-toplam korelasyon katsayıları:

Her bir maddenin geçerlik katsayısını açıklamayı sağlayan, madde-test korelasyon değerleri tablo 3.10’da verilmiştir.

Tablo 3.10. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi tutum ölçeğinin madde-test korelasyon değerleri

Maddeler	Faktörler				Toplam
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	
Madde 1	,69				,71
Madde 4	,70				,68
Madde 6	,76				,73
Madde 13	,75				,75
Madde 14	,74				,74
Madde 17	,78				,74
Madde 18	,69				,67
Madde 22	,70				,70
Madde 24	,70				,67
Madde 28	,61				,62
Madde 7		,64			,75
Madde 9		,53			,49
Madde 10		,67			,65
Madde 11		,68			,69
Madde 12		,59			,59
Madde 30		,56			,57
Madde 19			,61		,44
Madde 20			,60		,50
Madde 23			,55		,57
Madde 34			,59		,57
Madde 32				,48	,32
Madde 33				,48	,51

Tablo 3.10 incelendiğinde, ölçekte bulunan maddelerin toplam korelasyon katsayılarının ,759 (7 ve 13. maddeler) ile ,328 (32. madde) arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin faktör puanları arasındaki korelasyon ise, tablo 3.11’de sunulmuştur.

Tablo 3.11. Ölçeğin faktör puanları arasındaki korelasyon katsayı değerleri

Faktörler	Korelasyon katsayıları			
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Faktör 1	1,000	0,870**	0,724**	0,568**
Faktör 2	0,870**	1,000	0,654**	0,557**
Faktör 3	0,724**	0,654**	1,000	0,394**
Faktör 4	0,568**	0,557**	0,394**	1,000
Toplam	0,916	0,882	0,741	0,554

**p<,01

5) Maddelere yönelik ayırt edicilik indeksleri:

Ölçekteki maddelerin ayırt edicilik gücünü belirlemek için, bağımsız örneklemeler t-testi yapılmıştır. Buna yönelik analiz sonuçları tablo 3.12’de sunulmuştur.

Tablo 3.12. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi tutum ölçeğinin madde analizi

Maddeler	Gruplar	N	$\bar{x}$	Ss.	t	p
1	üst	240	4,8083	,39443	44,170	,000
	alt	240	2,2292	,81409		
4	üst	240	4,6000	,49092	72,048	,000
	alt	240	1,3833	,48721		
6	üst	240	4,6792	,46777	71,852	,000
	alt	240	1,5000	,50104		
7	üst	240	4,8083	,39443	82,773	,000
	alt	240	1,4250	,49538		
9	üst	240	4,6542	,47663	71,969	,000
	alt	240	1,4500	,49853		
10	üst	240	4,7833	,41283	80,366	,000
	alt	240	1,4333	,49657		
11	üst	240	5,0000	,00000	59,378	,000
	alt	240	1,8917	,81097		
12	üst	240	4,7667	,42384	77,879	,000
	alt	240	1,4708	,50019		
13	üst	240	4,8708	,33609	59,498	,000
	alt	240	1,8125	,72193		
14	üst	240	4,6667	,47239	70,971	,000
	alt	240	1,5125	,50089		
17	üst	240	4,6542	,47663	70,660	,000
	alt	240	1,5000	,50104		
18	üst	240	4,5208	,50061	71,742	,000
	alt	240	1,3333	,47239		
19	üst	240	5,0000	,00000	58,471	,000
	alt	240	2,0583	,77940		
20	üst	240	4,8292	,37715	82,345	,000
	alt	240	1,4958	,50103		
22	üst	240	4,8208	,38429	66,615	,000
	alt	240	1,6583	,62709		
23	üst	240	4,7583	,42899	77,410	,000
	alt	240	1,4667	,49993		
24	üst	240	4,3167	,69044	61,728	,000
	alt	240	1,1750	,38076		
28	üst	240	4,3792	,68607	76,304	,000
	alt	240	1,0000	,00000		
30	üst	240	4,5083	,50098	108,490	,000
	alt	240	1,0000	,00000		
32	üst	240	5,0000	,00000	81,146	,000
	alt	240	1,5583	,65706		
33	üst	240	5,0000	,00000	69,729	,000
	alt	240	1,6958	,73409		
34	üst	240	5,0000	,00000	110,777	,000
	alt	240	1,4417	,49762		

Tablo 3.12 incelendiğinde, ölçekte yer alan tüm maddelerde, alt ve üst gruplar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir ($p<,01$). Bu durum ölçekte yer alan tüm maddelerin kabul edilebilir düzeyde ayırt edicilik özelliğine sahip olduğunu göstermektedir (Brownlow, 2004).

6) Doğrulayıcı faktör analizi:

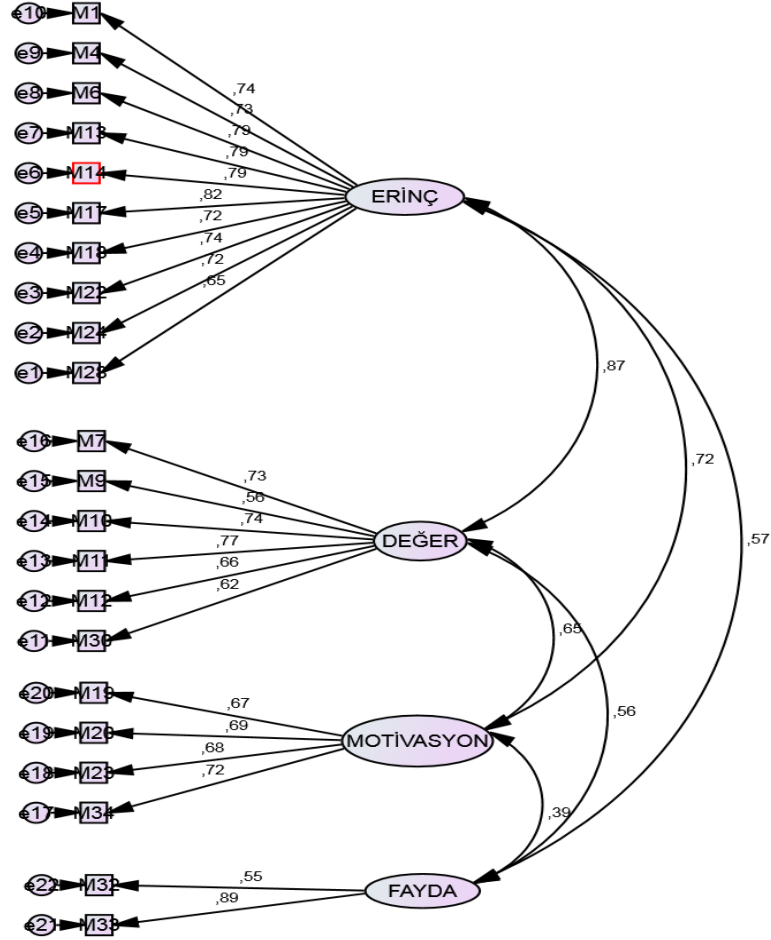
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik geliştirilen tutum ölçeğinin 4 faktörlü yapısının geçerliğini sınamak için, doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular, tablo 3.13 ile şekil 3.5'te sunulmuştur.

Tablo 3.13. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi tutum ölçeğinin uyum değerleri

Uyum ölçütleri	Uyum değerleri
CMIN	635,242
DF (Sd)	203
CMIN/DF	3,129
p- Value	0,000
RMSEA	0,049
NFI (Normed Fit Index - Normlaştırılmış Uyum İndeksi)	0,938
TLI (Turker-Lewis Index)	0,951
RMR (Root Mean Square Residuals - Hata Kareler Ortalamasının Karekökü)	0,061
SRMR (Standardized Root Mean Square Residual-Standart Hale Getirilmiş Hata Kareler Ortalama Karekökü)	0,0358
GFI (Goodness-of-fit Index - Uyum İyiliği İndeksi)	0,936
AGFI (Adjusted Goodness-of-fit Index – Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi)	0,920
CFI (Comperative Fit Index –Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)	0,957
RFI (Relative Fit Index - Görelî Uyum İndeksi)	0,929
IFI (Incremental Fit Index – Artan Uyum İndeksi)	0,957
PGFI (Parsimony Goodness of Fit Index - Sıkı İyilik Uyum İndeksi)	0,751

Tablo 3.13 incelendiğinde, CMIN/DF oranının ≤ 5 (3,129) olması nedeniyle RMSEA'nın 0,049 olması nedeniyle, GFI'nin 0,936 olması nedeniyle, AGFI'nin 0,920 olması nedeniyle, CFI'nın 0,957 olması nedeniyle, NFI'nın 0,938 olması nedeniyle, RFI'nın 0,929 olması nedeniyle ve IFI'nın 0,957 olması nedeniyle ölçeğin iyi uyum değerlerine sahip olduğu (Çapık, 2014; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008) söylenebilir. Diğer uyum indekslerinin ise, mükemmel kabul edilebilecek sınırlar içerisinde (Bartholomew, Knott ve Moustaki, 2011; Brown, 2006) olduğu ifade edilebilir. SRMR ise 0 ile 1 arasında bir değer alabilmekte ve ölçekten bağımsız bir uyum ölçütü olarak değerlendirilebilmektedir. SRMR değeri, 0,01'den küçük olursa, bu durum iyi uyumun; 0,05'den küçük olursa da kabul edilebilir bir uyumun göstergesi olmaktadır (Brown,

2006; Kline, 2012; V. Yılmaz ve Çelik, 2009). Bu bağlamda çalışmada SRMR değerinin $\leq 0,05$ 'den küçük çıkması (0,0358), kabul edilebilir bir uyumun işareti sayılmaktadır.



Şekil 3.5. Doğrulayıcı faktör analizi (Path Diagram)

7) Güvenirliliğe ilişkin bulgular:

Yapılan analizler sonucunda 22 madde ile son hali verilen ölçeğin, alt boyutları ve tamamına ilişkin güvenilirlik katsayı değerleri, tablo 3.14'te sunulmuştur.

Tablo 3.14. Ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin bulgular

Faktörler	Cronbach's Alpha Katsayıları
Erinç	,927
Değer	,839
Motivasyon	,786
Fayda	,655
Toplam	,939

Tablo 3.14 incelendiğinde, erinç boyutu için ,927; değer boyutu için ,839; motivasyon boyutu için ,786; fayda boyutu için ,655 ve ölçeğin tamamı için (22 madde) ,939 katsayıları hesaplanmıştır. Özdamar (2002, s. 667) ve Tavşancıl'a (2002) göre Cronbach Alpha katsayısının,

- ,40'dan düşük çıkması durumunda, ölçeğin güvenilir olmadığı,
- ,40 - ,59 arasında çıkması durumunda, ölçeğin düşük güvenilirlikte olduğu,
- ,60 - ,79 arasında çıkması durumunda, ölçeğin oldukça güvenilir olduğu ve
- ,80 - 1,00 arasında çıkması durumunda, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

3.2.5.2.3. Tarihsel bilgi testi

Nitel bulguları desteklemek ve doğrulamak amacıyla, Elbay (2020a) tarafından, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar adlı 2. ünitesine yönelik olarak geliştirilen tarihsel bilgi testi (EK-7), araştırmada kullanılmıştır. Bu testin tercih edilme nedeni, öncelikle testin, denel işlemin yapılacağı üniteye yönelik olarak geliştirilmesi ve güvenilirlik ile geçerlik çalışmalarının yapılmış olmasıdır. Bilgi testleri genel olarak öğrencilerin alt düzey bilişsel davranışlarını (bilgi ve bazen kavrama) ölçmek amacıyla geliştirilmektedir. Bu bağlamda Elbay (2020a) tarafından geliştirilen tarihsel bilgi testinin işlem adımları aşağıda verilmiştir.

Bilgi testi taslak formunun geliştirilmesi (BTTF): Testin kapsam geçerliğini belirlemek için, ünitedeki konu, kavram ve kazanım bileşenlerine (EK-6) uygun olarak 27 tane çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Kazanım bileşenleri MEB tarafından ünitedeki kazanımlara uygun olarak saptanan listeden, bilgi basamağına denk düşen davranışlar arasından seçilmiştir.

Çalışma grubu: Çalışmanın amacı bilgi testi geliştirmek olduğu için evren ve örneklem tayinine gidilmemiş, bunun yerine çalışma grubu saptanmıştır. Bu amaçla araştırmanın çalışma grubunu, Sakarya'nın Ferizli ilçesindeki tüm ortaokullar arasından random örnekleme yöntemiyle seçilen 186 öğrenci oluşturmuştur.

Kapsam geçerliği: BTTF'nin kapsam geçerliğini belirleyebilmek, maddelerin ölçülmek istenilen bilişsel davranış alanını ölçüp ölçmediğini ve ölçülmek istenilen bilişsel davranış alanı dışında farklı davranışları içerip içermediğini değerlendirmek için,

sosyal bilgiler eğitimi alanında 2 akademisyen ve en az 10 yıllık deneyime sahip 2 sosyal bilgiler öğretmeninin görüşlerine; ayrıca testin dil ve anlatım açısından uygunluğunu değerlendirmek için de 7 yıllık deneyime sahip Türkçe öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların değerlendirmeleri sonucunda sorunlu maddeler belirlenmiş; bu maddelere yönelik dil ve bilimsel kapsamla ilgili düzeltmeler yapılmıştır. Süreç sonunda test önpilot olarak uygulanmıştır.

Verilerin analizi: Test uygulandıktan sonra, her bir sorunun madde gücü ve ayırt ediciliğini belirlemek için veriler kodlanmıştır. Bu amaçla yanıt anahtarı ve öğrencilerin teste verdikleri yanıt seçenekleri excel programına işlenerek, puanlama rehberi oluşturulmuştur. Daha sonra bu veriler önce TAP madde analiz programına aktarılmıştır. Bu program aracılığıyla testin psikometrik analizleri -madde güçlük ve ayırt edicilik indeksi ile KR20 (Cronbach Alfa) güvenirlik katsayısı- yapılmıştır.

Bulgular: Soruların psikometrik özelliklerini belirlemek için madde güçlük (pj) ve ayırt edicilik indeksi (rjx) hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar tablo 3.15'te gösterilmiştir.

Tablo 3.15. Nihai test formunda bulunan sorular, pj ve rjx indeksleri

Madde	pj	rjx	Madde	pj	rjx
1	0,56	0,62	16	0,37	0,50
2	0,59	0,64	17	0,77	0,44
3	0,80	0,44	18	0,49	0,35
4	0,48	0,63	19	0,28	0,32
6	0,34	0,56	20	0,53	0,44
7	0,74	0,46	21	0,41	0,41
8	0,58	0,69	22	0,42	0,77
9	0,57	0,46	23	0,36	0,38
10	0,31	0,29	24	0,39	0,41
12	0,51	0,37	25	0,35	0,57
13	0,26	0,20	26	0,46	0,62
14	0,35	0,36	27	0,28	0,28
15	0,34	0,55			

Nihai testin KR20 (Cronbach Alpha) güvenirlik katsayısı 0,802; iki yarı güvenirlik katsayısı 0,656; testin tamamına yönelik Spearman-Brown güvenirlik katsayısı ise 0,792 olarak hesaplanmıştır. Nihai testin, Skewness değeri= 0,650; Kurtosis değeri ise= -0,388; Nokta Çift Serili Korelasyon Kat Sayısı (N.Ç.S.K.K)= 0,416 ve 0,334 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar, testin güvenirlik ve geçerlik bakımından kabul edilebilir değerlerde olduğunu göstermektedir.

3.2.5.2.4. Tarihsel yorum testi

Nitel bulguları desteklemek ve doğrulamak amacıyla, araştırmacı tarafından T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar adlı 2. ünitesine yönelik tarihsel yorum testi (EK-8) hazırlanmıştır. Bunun için ilk önce kapsam belirlenmiş, belirtke ve madde analiz tabloları oluşturulmuş ve denemelik test maddeleri yazılmıştır. Daha sonra yanıt anahtarı oluşturulmuştur. Ardından testin kapsam geçerliği ve maddelerin ölçülmek istenilen bilişsel davranış alanını ölçüp ölçmediğini belirlemek amacıyla, sosyal bilgiler eğitimi alanından 2 uzmana ve 1 sosyal bilgiler öğretmenine başvurulmuştur. Uzmanların değerlendirmeleri sonucunda, maddelere yönelik dil ve bilimsel kapsamla ilgili gerekli düzeltme ve değişiklikler yapılmış ve süreç sonunda test, 8. sınıf öğrencileri arasından seçilen 15 öğrenciye önpilot olarak uygulanmıştır. Uygulamadan sonra öğrencilerle görüşülmüş ve dil ve anlatım olarak uygun olmayan sorular belirlenmiştir. Bu aşamalardan geçirilen test, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama sonucunda 2 uzman (biri araştırmacı, diğeri 20 yıllık deneyime sahip sosyal bilgiler öğretmeni) birbirlerinden bağımsız bir şekilde, yanıt anahtarı kullanarak ve öğrencilerin ad-soyadlarını gizleyip, testleri deney ve kontrol grubu olarak sınıflandırmadan, sınav kâğıtlarına puan vermişlerdir. Ayrıca önce tüm öğrencilerin birinci soruya verdikleri yanıtlar okunmuş ve bu yaklaşım diğer sorular içinde izlenmiştir. Son işlem adımında, uzmanların yanıtlara vermiş olduğu puanların ortalaması alınarak, öğrencilerin, tarihsel yorum testi puanları elde edilmiştir.

Yorum testini birbirinden bağımsız bir şekilde puanlayan uzmanların, bu puanları arasındaki tutarlık, Kendall'ın uyuşum (uyum) katsayısı (Büyüköztürk ve diğ., 2015) ile incelenmiştir. Bu analize ilişkin sonuçlar, tablo 3.16'da gösterilmiştir.

Tablo 3.16. Kendall uyuşum katsayısı analiz sonuçları

Korelasyon		Uzman A	Uzman B
Kendall'ın uyuşum katsayısı	Uzman A	Korelasyon katsayısı	1,000
		p	,793**
		N	,000
	Uzman B	Korelasyon katsayısı	1,000
		p	,000
		N	-

Tablo 3.16 incelendiğinde, iki uzmanın yorum testine verdikleri puanlar arasında yüksek düzeyde (,793) ve 0,01 düzeyinde anlamlı (,000) bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

3.2.5.3. Denel işlem süreci

Denel işlem öncesi hazırlıklar: Denel işleme geçilmeden önce, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilere, 01.10.2019 tarihinde, uygulamalar hakkında bilgi verilmiştir. Ancak deney ve kontrol gruplarının hangi sınıflar olduğu öğrencilere söylenmemiştir. Çünkü uygulanacak deneysel koşulları bilen öğrencilerde, çeşitli beklentiler oluşabilir ve bu beklentiler onların normalden farklı tepki vermelerine neden olabilir. Bu durum da deneysel işlemin iç geçerliğini düşürebilir (Büyüköztürk ve diğ., s. 176). Ayrıca velilerle okulda çeşitli görüşmeler gerçekleştirilmiş ve uygulamalar hakkında onlara açıklamalar yapılmıştır. Ardından tüm velilere (n=50) araştırmanın amacını bildiren ve araştırmacının imzasının bulunduğu “veli onam formları” (EK-9) verilmiştir. Veliler bu formu imzaladıktan sonra, video kaydı ve fotoğraf çekimi için ayrı bir form (EK-10) daha verilmiş, ardından veli ve öğrenciler formları ayrı ayrı imzalamışlardır. Bunlara ek olarak deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere “gönüllü katılım formları” (EK-11) dağıtılmış ve öğrenciler araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair bu formu imzalamışlardır.

Denel işlem başlamadan önce deney grubundaki öğrencilere araştırmacı/öğretmen tarafından, tarihsel empatide sık geçen bazı kavramlar (tarihsel bağlam veya dönem, tarihsel kişilik, niyet ve duygu) hakkında önbilgiler verilmiş ve ders süreci hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir.

Denel işlem, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin “*Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar*” adlı 2. ünitesinde gerçekleştirilmiştir. Dersler işlenmeden önce; günlük ders planları (EK-12) yapılmış, derslerde kullanılacak birinci elden kaynak ve kanıtlar elde edilmiş, kaynak değerlendirme ölçütleri (EK-13) oluşturulmuş, çalışma kâğıtları, kaynak ve tarihsel anlatıları derecelendirme formları hazırlanmıştır. Ayrıca tarihsel empati modeli ile ders işlerken kullanılması gereken öğretme-öğrenme yöntem-teknik ve akıl yürütme süreçleri ve ilkeler belirlenmiş, süreç gözlemcisi için gözlem formu (EK-14) oluşturulmuştur.

Denel işlem süreci: Denel işlem süreci, tarihsel empati modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda her bir kazanıma yönelik ders planları hazırlanmış ve planlar doğrultusunda T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi (haftada iki saatlik DYK kursları da dahil olmak üzere) işlenmiştir. Derslerin işlenişi belli aşamalara göre olmuştur. Her bir aşamada öğrencilerin tarihsel empati modelinin aşamalarına uygun olarak farklı öğrenme etkinlikleriyle uğraşmaları sağlanmıştır. Böylece her bir aşamanın varsayım ve tarihsel empatinin ilkeleri doğrultusunda kazanımlar verilmiştir.

i. Giriş aşamasındaki etkinlikler: Genel olarak derse açık uçlu sorularla (hiç zor bir karar vermek zorunda kaldınız mı? Evetse, bu kararı zorlaştıran neydi?) başlanmıştır. Bu sorularla, tarihsel bir olayın zor şartlar altında alınan birtakım kararlara dayalı olarak meydana geldiği sezdirilme ve öğrencilerin keşfedilecek tarihsel olaya bağlanabilecekleri önceki deneyimleri anımsatılmaya çalışılmıştır. En son olarak hem tarihsel bir olayın önemi vurgulanmaya hem de güdülenme gerçekleştirilmeye çalışılmıştır (1.Dünya Savaşı'nın sebep ve savaşın başlamasına yol açan gelişmeleri niçin öğrenmek zorundayız?). Bunlara ek olarak kazanımlarla ilgili ders kitabından kısa pasajlar okunmuş ve araştırmacı/öğretmen, görsel sunumlar eşliğinde açıklamalar yapmıştır.

ii. Araştırma aşamasındaki etkinlikler: Bu aşamadaki dersler, ilgili kazanıma uygun olarak birinci ve ikinci elden kaynaklarla işlenmiştir. Kazanımlarla ilgili çeşitli belgeler (örnek, Osmanlı arşivinden alınan '*Osmanlı Belgelerinde 1. Dünya Harbi 2*') öğretmen/araştırmacı gözetiminde çeşitli ölçütler (bkz. EK-13) göz önünde bulundurularak analiz ettirilmiştir. Daha sonra çeşitli belgeseller izlettirilmiştir (örnek, '*Arapların Gözünden 1. Dünya Savaşı*'). Böylece öğrencilerin tarihsel bir olayla ilgili çıkarım yapma ve olayı tarihsel bağlamı göz önünde bulundurarak anlamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Ardından öğrencilerden gelen sorular, diğer öğrencilere yönlendirilmiş ve genel bir sınıf tartışması yapılmıştır. Öğrencilerin tarihsel kişiliklerin rollerini anlamalarını sağlamak için de çeşitli hatıratların (örnek, *Kazım Karabekir Paşa'nın İstiklal Harbi hatıratları*) incelenmesine geçilmiştir. Bu aşamada öğretmen/araştırmacı hatıratların dili ağır olduğu için öğrencilere sadeleştirilmiş metinler dağıtmıştır. Bunlara ek olarak görseller yorumlanmış ve her bir kazanımla ilgili okul kütüphanesinde araştırmalar yapılmıştır. Kütüphane araştırmaları, genel olarak bireysel olarak yapılmış, bu şekilde herkesin araştırma yapması sağlanmaya çalışılmıştır.

Okul kütüphanesinde, araştırma yapılan üniteyle ilgili (Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar) birçok kaynak bulunmaktadır. Bunlar arasında, günlük, mektup, ansiklopedi, sözlük, hatırat, harita, tarihsel kişiliklerin döneme özgü yazdıkları edebi eserler (örneğin Nutuk, Ateşten Gömlek) yer almaktadır. Öğrencilere verilen konular kapsamında ilgili kaynaklar, kaynak değerlendirme ölçütlerine göre ilk önce irdelenmiş, daha sonra öğrencilerin uygun buldukları kaynaklar, tarihsel kişiliklerin bakış açılarına (çoklu bakış açısı) göre sınıflandırılmıştır. Ardından bu kaynaklar, öğrenciler tarafından T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük defterine kanıt olarak yazılmıştır. En son aşamada öğrenciler bu kaynak ve kanıtları karşılaştırmış ve tarihsel yorumlarını bu çerçevede yapmaya çalışmışlardır.

iii. Sergileme aşamasındaki etkinlikler: Bu aşamada, öğrencilerin öğrendiklerini sergilemeleri istenilmiştir. Başka bir deyişle giriş ve araştırma aşamalarında elde edilen bilgilere uygun olarak, öğrenciler bir ürün ortaya koymuşlardır. Ürünün öğrencilerin öğrenme performanslarını yansıtabilecek bir şekilde olmasına çalışılmıştır. Daha sonra bu ürünler derecelendirme ölçekleri yardımıyla değerlendirilmiştir. Bu amaçla öğrenciler, kazanımların odağındaki tarihsel olaylara yönelik tarihsel bağlama, çoklu bakış açılarına ve duygusal faktörlere göre bir uygulama (örnek, öğrenilenlere yönelik tarihsel bir anlatı yazma) yapmışlardır. Böylece öğrencilerin, kanıt ve kaynaklar arasında nasıl bir ilişki kurdukları, tarihsel olayları nasıl değerlendikleri ve kendi tarihsel yorumlarını uygulamalarına nasıl yansıttıkları görülebilmektedir. Bunlara ek olarak öğrencilere önceden hazırlanan çalışma kâğıtları dağıtılmış ve öğrenciler bunlara duygu ve düşüncelerini yazmışlardır. Bu çalışma özellikle görsel ve işitsel bir öğrenme etkinliği sırası veya sonrasında yapılmıştır.

iv. Yansıma aşamasındaki etkinlikler: Bu aşamada öğrencilerin, giriş aşamasındaki düşünce ve duygularını değiştirip değiştirmedikleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda tarihsel bir olay (örneğin, 1. Dünya Savaşı'nın nedenleri ve savaşa yol açan gelişmeler) tartışılmış, ardından araştırmacı/öğretmen tarafından geçmiş ve şimdiyi bağdaştıran sorular (örneğin, günümüzde bu tür koşullardan geçmekte olan toplum veya bölgelerin olduğunu düşünüyor musunuz, bu tür bir çıkar mücadelesi vb.?) sorulmuştur.

Bunlara ek olarak denel işlemde kullanılan birinci/ikinci elden kaynakların bilişsel ve duyuşsal boyut ile ilişkisi tablo 3.17'de sunulmuştur.

Tablo 3.17. Denel işlemdede kullanılan birinci/ikinci elden kaynakların bilişsel ve duyuşsal boyut ile ilişkisi

Kazanım	Bilişsel boyut (tarihsel bağlamsallaştırma, tarihsel kişiliğin rolünü anlama, çoklu bakış açısı alma, geçmiş ile günümüz arasında bağlantı kurma)	Duyuşsal boyut (duygusal faktörleri anlama, tarihsel bir olaya önem verme, ahlaki yargılarda bulunma)
İTA.8.2.1. Birinci Dünya Savaşı’nın sebeplerini ve savaşın başlamasına yol açan gelişmeleri kavrar.	1.Dünya Savaşı’nda Osmanlı belgeseli (BBC [British Broadcasting Corporation] yayını)	1.Dünya Savaşı’nda Osmanlı belgeseli (BBC yayını)
	Büyük savaş belgeseli 3 ve 5. bölümler (TRT [Türkiye Radyo Televizyon Kurumu] yayını)	Büyük savaş belgeseli 3 ve 5. bölümler (TRT yayını)
	37 HD Fotoğraf ile 1.Dünya Savaşı gerçeği	
	1.Dünya Savaşı belgeseli (National Geographic yayını)	
İTA.8.2.2. Birinci Dünya Savaşı’nda Osmanlı Devleti’nin durumu hakkında çıkarımlarda bulunur.	Osmanlı belgelerinde 1.Dünya Harbi (Osmanlı arşivinden elde edilen belge)	
	Cephelerle ilgili kavram haritası ve coğrafi haritalar	Çeşitli karikatürler (Avrupa ve Anzak yayınları)
	1915, anlatılmayan geçmişin izinde belgeseli (BBC Türkçe yayını)	1915, anlatılmayan geçmişin izinde (BBC Türkçe yayını) ve Çanakkale belgeselleri (T.C. Genelkurmay Başkanlığı yayını) ile Hollanda parlamentosundan 1915 kararı adlı video (euronews yayını)
	Osmanlı belgelerinde 1.Dünya Harbi (Osmanlı arşivinden elde edilen belge)	Anzak (E. John Taylor), İngiliz (G. Warneford Nightingale) askerlerin gözünden Türk askerini anlatan ve cephedeki Türk askerlerinden torunlarına yazılan mektuplar
İTA.8.2.3. Mondros Ateşkes Antlaşması’nın imzalanması ve uygulanması karşısında Osmanlı yönetiminin, Mustafa Kemal’in ve halkın tutumunu analiz eder.	Arapların gözünden 1.Dünya Savaşı (Aljazeera Turk yayını) ve Osmanlı askerinin emaneti adlı video (Anadolu Ajansı yayını)	Arapların gözünden 1.Dünya Savaşı (Aljazeera Turk yayını)
	Suriye ve Galya Cephesi’nden görüntüler (T.C. Genelkurmay Başkanlığı yayını)	Suriye ve Galya Cephesi’nden görüntüler (T.C. Genelkurmay Başkanlığı yayını)
	Mondros Ateşkes Antlaşması belgeseli (TRT yayını)	Kurtuluş Savaşı’na ait gerçek savaş görüntüleri (TRT yayını)
	Belçika basını ve diplomatik belgelerine göre Damat Ferit Paşa Hükümetlerinin politikaları (H. Yılmaz’a (2017) ait makale)	
	Çeşitli gazeteler (İstiklal, Peyamı Sabah)	

Tablo 3.17. (Devam) *Denel işlemden kullanılan birinci/ikinci elden kaynakların bilişsel ve duyuşsal boyut ile ilişkisi*

İTA.8.2.4 Kuvâyı Millîye'nin oluşum sürecini ve sonrasında meydana gelen gelişmeleri kavrar.	İşgal yıllarında (1918-1923) İstanbul adlı video Çeşitli fotoğraf ve haritalar Tarık Buğra, Küçük Ağa romanı Kuvâ-yı Milliye kronolojisi	İşgal yıllarında (1918-1923) İstanbul adlı video Çeşitli fotoğraflar Tarık Buğra, Küçük Ağa romanı
İTA.8.2.5. Millî Mücadele'nin hazırlık döneminde Mustafa Kemal'in yaptığı çalışmaları analiz eder.	Kurtuluş Savaşı hazırlık dönemi belgeseli (tarih kursu yayını) Mustafa Kemal Paşa'ya verilen Samsun talimatının Sultan Vahideddin imzalı orijinal nüshası (Habertürk gazetesi) Çeşitli gazeteler (İstiklal Harbi, The Evening Star) Vatanım Sensin dizisi (22. bölüm, Sivas Kongresi sahnesi)	Kurtuluş Savaşı hazırlık dönemi belgeseli (tarih kursu yayını)
İTA.8.2.6. Misakımillî'nin kabulünü ve Büyük Millet Meclisinin (BMM) açılışını vatanın bütünlüğü esası ile "ulusal egemenlik" ve "tam bağımsızlık" ilkeleri ile ilişkilendirir.	Vatanım Sensin dizisi (26. bölüm, Misak-ı Milli kabul ediliyor sahnesi) BMM'nin açılmasına yönelik video (NTV yayını)	Vatanım Sensin dizisi (26. bölüm, Misak-ı Milli kabul ediliyor sahnesi)
İTA.8.2.7. Büyük Millet Meclisine karşı ayaklanmalar ile ayaklanmaların bastırılması için alınan tedbirleri analiz eder.	BMM'ye karşı çıkarılan ayaklanmalar adlı video (EBA [Eğitim Bilişim Ağı] yayını) Kavram haritaları (çıkarılan isyanlara yönelik) ve coğrafi haritalar (isyan bölgelerine yönelik)	
İTA.8.2.8. Mustafa Kemal'in ve Türk milletinin Sevr Antlaşması'na karşı tepkilerini değerlendirir.	Vatanım Sensin dizisi (41. bölüm, Sevr bir paçavradır sahnesi) Çeşitli haritalar (Sevr Antlaşması'na yönelik)	Vatanım Sensin dizisi (41. bölüm, Sevr bir paçavradır sahnesi)
İTA.8.2.1.-İTA.8.2.8. kazanımlarına yönelik değerlendirme	Tarihsel kişiliklere yönelik karakter taslak çalışmaları	Tarihsel kişiliklere yönelik karakter taslak çalışmaları

Tablo 3.17 incelendiğinde, kanıt ve kaynakların çok çeşitli bakış açılarını yansıtabilecek bir şekilde seçildiği görülmektedir. Buna, "İTA.8.2.2. *Birinci Dünya Savaşı'nda Osmanlı Devleti'nin durumu hakkında çıkarımlarda bulunur.*" kazanımı verilirken, Ermeni olayı ve diğer tarihsel olayların, Türk, Ermeni ve yabancı kaynaklarda nasıl geçtiğinin tarafsız ve objektif bir şekilde sunulmaya çalışılması örnek olarak verilebilir. Böylece Ermeni kaynaklarına yansıyan halleriyle Ermeni bakış açısı ortaya konulmuş ve bu tarihsel olayla ilgili birbirinden ayrı veya birbiriyle çelişen farklı tarihsel

kanıt/kaynaklar karşıt bakış açılarını yansıtabilecek bir şekilde sunulmuştur. Buna ek olarak tablo 3.16, kanıt ve kaynakların, tarihsel kişiliklerin değer yargılarının, aldıkları kararları ve bu kararların tarihsel olayların gidişatını nasıl etkilediğini ortaya çıkarabilecek bir şekilde seçildiğini göstermektedir. Buna, “*İTA.8.2.6. Misakımilli’nin kabulünü ve Büyük Millet Meclisinin (BMM) açılışını vatanın bütünlüğü esası ile “ulusal egemenlik” ve “tam bağımsızlık” ilkeleri ile ilişkilendirir.*” kazanımı verilirken, Mustafa Kemal Paşa’nın (tarihsel kişilik) vatanseverlik ve bağımsızlık değerleriyle hareket ederek, kongreler düzenlemesi ve en sonunda BMM’yi açarak, Milli Mücadele’ye yön vermeye çalışmasına yönelik olarak seçilen kanıt/kaynaklar örnek olarak verilebilir. Böylece geçmiş bir dönemdeki insan veya kurumların bakış açıları, değer, inanç ve tercihleri göz önünde bulundurularak tarihsel yorumların yapılmasına çalışılmıştır.

3.2.5.4. Nicel veri analizi

Toplanan nicel veriler, betimsel ve kestirisel istatistiklerle analiz edilmiştir. Denel işlem başlamadan önce, deney ve kontrol gruplarının çeşitli değişkenler bakımından denkliği (grup eşleştirme) kontrol edilmiştir. Bu amaçla deney ve kontrol gruplarının 7. sınıf Türkçe ve Sosyal Bilgiler karne ortalamaları ile SED, akademik başarı ve tutum öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ilişkisiz örneklem t-testiyle sınanmıştır. İlişkisiz örneklem t-testi, iki bağımsız grubun aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını sınamak için işe koşulmaktadır. Bu testin kullanılabilmesi için en az üç varsayımın karşılanması gerekmektedir. Bunlar:

- Bağımlı değişkene ait puanların aralık veya oran ölçeğinde olması,
- Bağımlı değişkene ait puanların her iki grupta normal bir dağılım göstermesi,
- Grupların ilişkisiz (bağımsız) olmasıdır (Büyüköztürk, 2015).

Denel işlem öncesi toplanan nicel veriler, ilişkisiz örneklem t-testinin tüm varsayımlarını karşılamıştır. Bu bağlamda bağımlı değişkenlere ait puanların (karne ortalamaları, SED, akademik başarı testi ve tutum puanları) en az aralık ölçeğinde olduğu, bağımlı değişkenlere ait puanların her iki grupta normal bir dağılım (puanların çarpıklık [Skewness] ve basıklık [Kurtosis] kat sayıları, Q-Q yöntemi ve denel işlemdeki çalışma grubunun sayısı 50 olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır) gösterdiği ve ortalama puanları karşılaştırılacak grupların ilişkisiz (deney ve kontrol grupları) olduğu

saptanmıştır. Bunlara ek olarak her iki gruptaki puanların dağılımlarına ilişkin varyansların eşitliği Levene F testiyle incelenmiştir. Tüm bu varsayımlar karşılandıktan sonra, deney ve kontrol gruplarının puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı, ilişkisiz örneklem t-testiyle sınanmıştır.

Araştırmanın ilk iki sorusunu yanıtlamak için ilişkili (bağımlı) örneklem t-testi kullanılmıştır. Başka bir deyişle denel işlem bittikten sonra, deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde, ön ve son testlerden aldıkları akademik başarı puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı, ilişkili (bağımlı) örneklem t-testi ile incelenmiştir. Bu analiz, ilişkili iki örneklemden alınan puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. İlişkili örneklem t-testinin kullanılabilmesi için iki varsayımın karşılanması gerekmektedir. Bunlar:

- Bağımlı değişkene ait puanların en az aralık ölçeğinde olması,
- İlişkili iki ölçüme ait fark puanlarının normal bir dağılıma sahip olmasıdır (Büyüköztürk, 2015).

Akademik başarı testinden elde edilen veriler, ilişkili örneklem t-testinin tüm varsayımlarını karşılamıştır. Bu bağlamda bağımlı değişkene ait puanların (akademik başarı testi) aralık ölçeğinde olduğu ve bağımlı değişkene ait fark puanlarının normal bir dağılım (puanların çarpıklık [Skewness] ve basıklık [Kurtosis] kat sayıları, Q-Q yöntemi ve denel işlemdeki her bir çalışma grubunun sayısı 25 olduğu için Shapiro-Wilks testi kullanılmıştır) gösterdiği saptanmıştır. Tüm bu varsayımlar karşılandıktan sonra, deney ve kontrol gruplarının, denel işlem öncesi ve sonrası, bağımlı değişkene ilişkin puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı, ilişkili örneklem t-testiyle sınanmıştır.

Araştırmanın üçüncü sorusunu yanıtlamak için tek yönlü Kovaryans Analizi (Ancova) kullanılmıştır. Başka bir deyişle denel işlem bittikten sonra, deney ve kontrol gruplarının, son test akademik başarı puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı, her iki grubun ön test puanları ortak değişken olarak kabul edilerek, tek yönlü Kovaryans Analizi (Ancova) ile incelenmiştir. Bu analiz, kontrol altına alınamayan bozucu etkenleri, doğrusal bir regresyon analiziyle ortadan kaldırarak, denel işlemin gerçek etkisini ortaya çıkarabilecek olması nedeniyle seçilmiştir. Ancova'nın kullanılabilmesi için dört varsayımın karşılanması gerekmektedir. Bunlar:

- Gruplarıçi regresyon eğimlerinin eşit olması,

- Bağımlı değişken ve ortak değişken arasında doğrusal bir korelasyon olması,
- Grupların bağımlı değişkene ait puanlarının varyanslarının eşit ve dağılımlarının normal olması,
- Grupların ilişkisiz olmasıdır (Büyüköztürk, 2015).

Akademik başarı testinden elde edilen veriler, Ancova'nın tüm varsayımlarını karşılamıştır. Bu bağlamda grupların regresyon eğimlerinin eşit, bağımlı değişken (sontest akademik başarı) ve ortak değişken (öntest akademik başarı) arasında doğrusal bir korelasyon, deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişkene ait puanlarının varyanslarının eşit (Levene F testi yapılmıştır), dağılımlarının normal (puanların çarpıklık [Skewness] ve basıklık [Kurtosis] kat sayıları, Q-Q yöntemi ve denel işlemdeki çalışma grubunun sayısı 50 olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır) ve grupların ilişkisiz olduğu (deney ve kontrol grupları) saptanmıştır. Tüm bu varsayımlar karşılandıktan sonra, deney ve kontrol gruplarının akademik başarı puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı, tek yönlü Ancova ile sınanmıştır. Ayrıca denel işlemin etki büyüklüğü için kısmi eta kare (η^2) değeri hesaplanmış ve gücü raporlaştırılmıştır. Böylece denel işlemin akademik başarı üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın dört ve beşinci sorularını yanıtlamak için ilişkili (bağımlı) örneklem t-testi kullanılmıştır. Başka bir deyişle denel işlem bittikten sonra, deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde, ön ve son testlerden aldıkları tutum puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı, ilişkili (bağımlı) örneklem t-testi ile incelenmiştir. Tutum ölçeğinden elde edilen veriler, ilişkili örneklem t-testinin tüm varsayımlarını karşılamıştır. Bu bağlamda bağımlı değişkene ait puanların (tutum ölçeği) aralık ölçeğinde olduğu ve bağımlı değişkene ait fark puanlarının normal bir dağılım (puanların çarpıklık [Skewness] ve basıklık [Kurtosis] kat sayıları, Q-Q yöntemi ve denel işlemdeki her bir çalışma grubunun sayısı 25 olduğu için Shapiro-Wilks testi kullanılmıştır) gösterdiği saptanmıştır. Tüm bu varsayımlar karşılandıktan sonra, deney ve kontrol gruplarının, denel işlem öncesi ve sonrası, bağımlı değişkene ilişkin puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı, ilişkili örneklem t-testiyle sınanmıştır.

Araştırmanın altıncı sorusunu yanıtlamak için çok değişkenli Anova (Manova) kullanılmıştır. Başka bir deyişle denel işlem bittikten sonra, deney ve kontrol gruplarının, sontest tutum puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı, Manova ile incelenmiştir.

Bu analiz, deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeğinin alt faktörleri bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla seçilmiştir. Manova'nın kullanılabilmesi için en az üç varsayımın karşılanması gerekmektedir. Bunlar:

- Bağımlı değişkene ait puanların tek ve çok değişkenli normal dağılım göstermesi,
- Bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir korelasyon olması,
- Bağımlı değişkene ilişkin puanların varyans-kovaryans matrislerinin homojen olmasıdır (Büyüköztürk, 2015).

Tutum ölçeğinden elde edilen veriler, Manova'nın tüm varsayımlarını karşılamıştır. Bu bağlamda grupların tutum (bağımlı değişken) ölçeğinden aldıkları puanların tek ve çok değişkenli normal dağılım (bunun için Mahalanobis uzaklığına bakılmıştır) gösterdiği, bağımlı değişkenin tüm ikili (tutum ölçeğinin alt faktörleri) kombinasyonları arasında doğrusal bir ilişkinin ve bağımlı değişkene ilişkin puanların varyans-kovaryans matrislerinin homojen olduğu saptanmıştır. Tüm bu varsayımlar karşılandıktan sonra, deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olup olmadığı, Manova ile sınanmıştır. Böylece denel işlemin tutum üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın nitel bulgularını desteklemek/doğrulamak için tarihsel bilgi ve yorum testleri geliştirilmiştir. Bu bağlamda testlerden elde edilen puanları analiz etmeden önce, testlerin ilişkisiz (bağımsız) örneklem t-testinin tüm varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Sonuç olarak bu testlerden elde edilen verilerin, ilişkisiz örneklem t-testinin tüm varsayımlarını karşıladığı tespit edilmiştir. Ardından deney ve kontrol gruplarının bu testlerden aldıkları puanlar, ilişkisiz örneklem t-testi ile analiz edilmiştir.

3.2.6. Nitel aşama

Araştırma, deneysel bir desenin içerisine nitel bulguların eklenmesi şeklinde tanımlanabilecek karma yöntemin gömülü desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda nitel veriler, denel işlemin iç ve dış geçerliğini etkileyebileceği için, nicel aşama bittikten sonra toplanmıştır. Aynı zamanda nitel bulguları

desteklemek/doğrulamak için de nicel testler işe koşulmuştur. Yani araştırma, nicel ve nitel olmak üzere iki aşamadan oluşmuştur.

Araştırmanın birinci aşamasında (nicel), genel olarak tarihsel empati modelinin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik akademik başarı ve tutuma etkisi incelenmiştir. İkinci aşamada ise (nitel), tarihsel empati sürecinin öğrencilerin tepki ve görüşlerini nasıl şekillendirdiği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu durum araştırmanın ikinci aşamasının keşifsel bir tasarıma dayalı olarak gerçekleştirildiğini göstermektedir. Başka bir deyişle nitel aşamada, nicel ölçümler yapılmamış, araçlar geliştirilmemiş ve değişkenler tanımlanmamıştır. Yalnızca nitel bulguları desteklemek/doğrulamak için nicel ölçme araçları (testler) işe koşulmuştur. Yönlendirici bir yapının olmadığı bu tasarım, nitel olarak başladığı için, bir fenomeni (tarihsel empati süreci) araştırmak için uygun olabilir.

Nitel araştırma, bulguların farklı gruplara genelleştirilmesinin gerekmediği (Morse, 1991), geliştirilen bir kuram veya kategorileştirmenin özelliklerinin incelendiği (Morgan, 1998) ve bir olayın derinlemesine anlaşılmasının istendiği durumlarda kullanılabilir. Bu amaçlara ulaşabilmek için nitel araştırmada bir dizi işlemin takip edilmesi gerekebilir. Bunlar, genel araştırma sorusu/ları, konunun belirlenmesi, ilgili verilerin toplanması, verilerin yorumlanması ve kavramsal boyutların ortaya çıkarılmasıdır. Bu bağlamda nitel araştırmada genellikle veri toplama ve analizinde rakam ve formüller yerine sözcük ve cümleler kullanılmaktadır. Yani analiz birimi genel olarak katılımcıların ifadeleridir. Nitel araştırmacı bu ifadelerden yola çıkarak anlamlı bir bütün oluşturmaya çalışmaktadır. Bu bakımdan araştırmacının yaklaşımı tümevarımcı, yapılandırmacı ve yorumlayıcıdır.

Araştırmanın nitel aşaması belirli bir katılımcı gruba (8. sınıf öğrencileri), belirli bir durumda (tarihsel empati süreci) odaklanmayı gerektirmiştir. Bu aşamada belirli bir zamanda yanıtlanmak üzere oluşturulan nitel sorularla katılımcıların yaşadığı sosyal olgu (fenomen) anlaşılmaya çalışılmıştır. Başka bir deyişle bu aşama, nitel soruları yanıtlamak için, katılımcılardan toplanan çeşitli veriler yoluyla tarihsel empati sürecini anlamak olmuştur.

3.2.6.1. Nitel araştırma soruları

Araştırmanın amacına uygun olarak dokuz tane araştırma sorusu geliştirilmiştir. Bunlardan yedi ve sekizinci sorular nitel araştırma sorularını oluşturmuştur. Bu sorular şu şekildedir:

- 8. sınıf öğrencilerinin tarihsel empati sürecinde şekillenen tepkileri nasıldır?
- 8. sınıf öğrencilerinin tarihsel empati sürecine yönelik görüşleri nelerdir?

3.2.6.2. Nitel veri toplama araçları

Araştırmanın nitel aşamasındaki birinci sorusunu yanıtlamak için araştırmacı ve süreç gözlemcisi tarafından alan notları alınmış ve deney grubundaki dersler video kamera kaydedilmiş, ikinci sorusunu yanıtlamak için de yarı yapılandırılmış görüşme formu ve açık uçlu anket oluşturulmuştur. Bu araçların geliştirilme süreci alt başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

3.2.6.2.1. Alan notları

Araştırmanın yedinci sorusunu (öğrencilerin tarihsel empati sürecinde şekillenen tepkileri nasıldır?) yanıtlamak için araştırmacı/öğretmen ve süreç gözlemcisi tarafından alan notları alınmıştır. Bu notlar tarihsel empatiyle derslerin işlendiği Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar (denel işlemin yapıldığı 2. ünite) ve Ya İstiklal Ya Ölüm! (3.ünite) üniteleri boyunca alınmıştır. Alan notları araştırmacı/öğretmen tarafından araştırmacı günlüğüne betimsel, analitik ve yansıtıcı notlar şeklinde gözlem formuna kaydedilmiştir. Bu bağlamda betimsel notlarla “ne”, analitik (örüntüyü ortaya çıkarma) notlarla “nasıl ve neden”, eleştirel yansıtma (araştırmacı, öğrenci ve sınıf arasındaki etkileşim) notlarıyla “ne şekilde” soruları yanıtlanmaya çalışılmıştır. Böylece öğrencilerin, tarihsel empati sürecinde tepkilerinin nasıl olduğu daha bütünsel ve derinlemesine anlaşılmasına çalışılmıştır.

Alan notlarıyla, tarihsel empati sürecinde öğrenci tepkilerinde zaman içinde meydana gelen değişimlerin yolunu sürekli izlemek mümkün olabilmiştir. Bu durum öğrencilerin tarihsel empati sürecindeki tepkilerinin değişen doğasını takip etmeye katkı sağlamıştır. Ancak bunun için alan notlarını destekleyecek yardımcı bir araca ihtiyaç

duyulmuştur. Bu amaçla tarihsel empatiyle işlenen dersler (2 ve 3. üniteler) çeşitli izin işlemleri tamamlanarak (veli ve öğrenci onamları gibi) video kameraya kaydedilmiştir. Böylece üç tür veri kaynağından (araştırmacı/öğretmen, süreç gözlemcisi ve video kamera) elde edilen bilgiler öğrencilerin tarihsel empati sürecindeki tepkilerini anlamak için çeşitlendirilmiştir. Alan notları çeşitli aşamalar göz önünde bulundurularak alınmıştır.

Alan notları alınmadan önce, ön gözlem bilgileri (tarih, zaman ve konu), sınıf düzeni, kazanım ve öğrencilerin verdikleri tepkileri içeren bir sınıf gözlem protokolü geliştirilmiştir. Protokol aynı zamanda tarihsel empatiyle ilişkili anahtar kavramları, tümceleri ve araştırmacı/öğretmen ve öğrenci etkileşimini de içermiştir. Bunlar, tarihsel kişiliklerin rolünü anlama, tarihsel bağlamı düşünme, duygusal empati-sempati kurma ve duyguları paylaşmakla ilgili olmuştur. Buna ek olarak protokol, tarihsel empatinin belli bir kalıba dökülemeyen yönlerini ve bunların sınıf etkinliklerine yansımalarını da içermiştir.

Alan notlarını kaydetmek için Creswell'in (2003) tanımlayıcı not alma protokolü uygulanarak, her gözlem oturumundan elde edilen veriler gözden geçirilmiş, her gözlem verisine açıklayıcı not ve ayrıntılar eklenmiştir. Ayrıca tanımlayıcı notlar, Merriam'ın (1998, s. 97-98) gözlem için önerdiği altı unsur göz önünde bulundurularak alınmıştır. Bunlar fiziksel ortam, katılımcılar, etkinlik ve etkileşimler, konuşmalar, küçük; ama önemli faktörler ve araştırmacı/öğretmen davranışlarıdır. Bu altı unsur, öğrenci tepkilerini betimleme, öğrencilerle araştırmacı/öğretmen arasındaki sohbet ve etkileşimlerin küçük ama önemli ayrıntılarını yakalama ve öğrencilerin sözsüz iletişim biçimlerini (ses tonundaki alçalma ve yükselme, kaşların çatılması gibi) anlama bakımından özellikle yararlı olmuştur. Böylece her gözlem verisi, öğrenci tepkilerinin (düşünce ve duygu) anlık bir görüntüsünü verebilmiştir.

Her bir gözlemin sonunda, anahtar kavramlarda netliği sağlamak ve belirsizliği azaltmak için öğrenciler ile katılımcı kontrolü yapılmıştır. Katılımcı kontrolüne, denel işlemin iç ve dış geçerliğini etkileyebileceği için, 2. ünitenin sonundan itibaren başvurulmuştur. Katılımcılarla yapılan gözlem sonrası görüşmeler, gözlem verilerini desteklemeyi, alan notlarına yansıtma yapmayı ve öğrencilerin ders sonuçlarını

tartışabilmelerini sağlamıştır. Son olarak alınan notlar, yaklaşık 10 saat içinde bilgisayara kopyalanmıştır.

Katılımcıların gizliliği ve güvenliğini sağlamak amacıyla onlara transkript ve alan notları üzerinde takma isimler (Esmâ gibi) verilmiştir. Daha sonra takma isimlerle gerçek isimleri eşleştirmek için bir kod anahtarı geliştirilmiş ve bunlar öğretmen/araştırmacının evinde bir dosya dolabında saklanmıştır. Ek güvenlik önemleri için de parola özellikli bir bilgisayar kullanılarak veriler yedeklenmiştir.

Alan notları, toplamda 15 kazanımın yer aldığı Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar (2. ünite, 8 kazanım) ile Ya İstiklal Ya Ölüm! (3. ünite, 7 kazanım) üniteleri işlenirken alınmıştır. Başka bir deyişle alan notları T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde 4 ay boyunca toplamda 600 dakika süren dersler gözlemlenerek alınmıştır. Bu notlar derslerden hemen sonra akıllı telefona gözlem protokolü çerçevesinde alındıktan sonra o günün akşamında (18:00) bilgisayara kaydedilmiştir.

3.2.6.2.2. Anekdot kaydı gözlem formu

Araştırmada tarihsel empati sürecinde öğrenci tepkilerini gözlemlemek için “Anekdot Kaydı Gözlem Formu (AKGF)” (EK-15) hazırlanmıştır. Anekdot kaydı, tepki öncesi, süreci veya sonrasında olan olayların kaydedilmesine dayanmaktadır (Tekin-İftar, 2014). Bu form, tarihsel empati modelinin çeşitli aşamalarında öğrenciler tarafından gösterilen tepkilerin neler olduğunu gözlemleyerek, gözlem sonuçlarını kaydetmek için hazırlanmıştır. Araştırmada tarihsel empati sürecinde öğrenci tepkilerinin incelenmesi amaçlandığından, AKGF’ye yalnızca öğrencilerin süreç içerisindeki tepkileri kaydedilmiştir.

AKGF çeşitli sütunlardan oluşturulmuştur. Bunlar temel olarak, tarihsel empati sürecinde öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel tepkileri ile gözlemcilerin görüş ve önerilerinin kaydedildiği sütunları içermiştir. Ayrıca her gözlem formunda ders, tarih, gözlemci, sınıf ve kazanımların yer aldığı bölümler yer almıştır.

Anekdotlar, süreç gözlemcisi tarafından toplamda 8 kazanımın yer aldığı Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar ünitesi işlenirken, araştırmacı/gözlemci tarafından ise toplamda 15 kazanımın yer aldığı Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar ile Ya İstiklal Ya Ölüm! üniteleri işlenirken alınmıştır. Başka bir deyişle

anekdotlar süreç gözlemcisi tarafından T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde 2 ay boyunca toplamda 160 dakika süren dersler gözlemlenerek, araştırmacı/öğretmen tarafından 4 ay boyunca toplamda 1200 dakika süren dersler gözlemlenerek alınmıştır.

3.2.6.2.3. Video kamera

Araştırmanın yedinci sorusunu (öğrencilerin tarihsel empati sürecinde şekillenen tepkileri nasıldır?) yanıtlamada araştırmacı/öğretmen ve süreç gözlemcisi tarafından alınan alan notlarını desteklemek/doğrulamak için Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar ünitesi işlenirken, dersler video kameraya kaydedilmiştir.

Araştırmada bir tane 64 GB'lık hafıza kartı, 4K özelliği ve 1080p çözünürlüğü olan video kamera kullanılmıştır. Kamera çekimleri sınıf ve kütüphane olmak üzere iki ayrı mekânda yapılmıştır. Kamera, genel olarak öğrenci tepkilerini en geniş açıyla kaydedebilmek amacıyla akıllı tahtanın üstüne sabit bir şekilde yerleştirilmiştir. Hafıza kartında olan video kayıtları, her çekimin akşamı (genellikle saat 19:00) düzenli bir şekilde bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Video kayıtlarının hangi tarihlerde ve ne kadar süreyle yapıldığı tablo 3.18'de gösterilmiştir.

Tablo 3.18. Video kayıtlarının yapıldığı tarih ve kayıt süresi

Kazanım	Tarih	Yaklaşık kayıt süresi
İTA.8.2.1. Birinci Dünya Savaşı'nın sebeplerini ve savaşın başlamasına yol açan gelişmeleri kavrar.	09.10.2019	-
İTA.8.2.2. Birinci Dünya Savaşı'nda Osmanlı Devleti'nin durumu hakkında çıkarımlarda bulunur.	16.10.2019	-
İTA.8.2.3. Mondros Ateşkes Antlaşması'nın imzalanması ve uygulanması karşısında Osmanlı yönetiminin, Mustafa Kemal'in ve halkın tutumunu analiz eder.	24.10.2019 31.10.2019	2' 18'
İTA.8.2.4. Kuvâyi Millîye'nin oluşum sürecini ve sonrasında meydana gelen gelişmeleri kavrar.	08.11.2019	-
İTA.8.2.5. Millî Mücadele'nin hazırlık döneminde Mustafa Kemal'in yaptığı çalışmaları analiz eder.	26.11.2019	73'
İTA.8.2.6. Misakımillî'nin kabulünü ve Büyük Millet Meclisinin açılışını vatanın bütünlüğü esası ile "ulusal egemenlik" ve "tam bağımsızlık" ilkeleri ile ilişkilendirir.	29.11.2019	37'
İTA.8.2.7. Büyük Millet Meclisine karşı ayaklanmalar ile ayaklanmaların bastırılması için alınan tedbirleri analiz eder.	03.12.2019	60'
İTA.8.2.8. Mustafa Kemal'in ve Türk milletinin Sevr Antlaşması'na karşı tepkilerini değerlendirir.	10.12.2019 12.12.2019	54' 1'
Toplam		245'

Tablo 3.18 incelendiğinde, video çekimlerinin, 24 Ekim-12 Aralık 2019 tarihleri arasında ve toplamda 5 kazanımda yapıldığı görülmektedir. Buna ek olarak tablo 3.30'daki verilerden, toplam 7 ders saatinde yaklaşık olarak 245' video kaydı yapıldığı çıkarılmaktadır. Ayrıca 9 ve 16 Ekim 2019 tarihlerinde, video kaydı için öğrenci ve veli izinlerinin henüz alınmamış olması, sınıfın video kamera çekimlerine hazır olmaması ve 8 Kasım 2019 tarihinde ise, sınıfın video kaydı yapılmasını istememesi nedeniyle bu tarihler arasında video çekimi yapılamamıştır.

3.2.6.2.4. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Patton'a (2002) göre görüşme formu yaklaşımı, benzer konulara yönelerek, bireylerin çeşitli duygu ve düşüncelerini öğrenmek amacıyla kullanılmakta ve görüşme sırasında irdelenecek soru ve konular listesini kapsamaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın 8. sorusunu (öğrencilerin tarihsel empati sürecine yönelik görüşleri nelerdir?) yanıtlamak için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüş formu hazırlanmıştır. Sorular, tarihsel empati alanyazını ve tarihsel empati alanında yapılan çalışmalarda yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılarak hazırlanmıştır. Bu sorular daha sonra sosyal bilgiler ve tarih eğitimi alanlarında 2 uzman ve 1 sosyal bilgiler öğretmeni tarafından incelenmiş, uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda sorularda gerekli düzeltme ve değişiklikler yapılmıştır.

Görüşme formunda yönlendirme içermeyen 8 açık uçlu soru ve 2 sonda sorusu yer almıştır. Hazırlanan sorular 5 kişiden oluşan 8. sınıf öğrencileri üzerinde pilot olarak uygulanmıştır. Görüşme sürecinde öğrencilerin anlayamadıkları noktaları açıklığa kavuşturmak için, formda alternatif maddelere de yer verilmiştir. Bu görüşmelerden sonra sorular yeniden değerlendirilmiş ve toplam 8 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK-16) oluşturulmuştur.

Öğrencilerle, 2 kez görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler denel işlem bittikten (2. ünite) sonra ve Ya İstiklal Ya Ölüm! ünitesinin (3.ünite) 2-4. kazanımları verilirken gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öğrenci ve araştırmacı/öğretmen dışında kimsenin bulunmadığı bir ortamda (genelde kütüphane) ses kaydı alınarak yapılmıştır. Daha sonra bu ses kayıtları, görüşmenin yapıldığı günün akşamında, araştırmacı/öğretmenin kişisel bilgisayarına dökülmüştür. Yapılan görüşmelerin protokolü tablo 3.19'da sunulmuştur.

Tablo 3.19. Yarı yapılandırılmış görüşme protokolü

Katılımcı kod adı	Nerede?	Ne zaman?	Ne kadar?	Kaç kez?
Hasan	Sınıf Kütüphane	06.12.2019 09:00 26.12.2019 12:45	5' 15'	2 kez
Behzat	Sınıf Kütüphane	06.12.2019 09:40 26.12.2019 16:50	5' 11'	2 kez
Şengül	Sınıf Kütüphane	06.12.2019 10:40 27.12.2019 11:30	5' 11'	2 kez
Kadir	Kütüphane	27.12.2019 12:30	18'	1 kez
Sakine	Sınıf Kütüphane	06.12.2019 11:30 27.12.2019 13:55	5' 11'	2 kez
Altan	Sınıf Kütüphane	06.12.2019 12:30 27.12.2019 14:55	5' 8'	2 kez
Esmâ	Sınıf Kütüphane	06.12.2019 12:45 31.12.2019 12:40	10' 20'	2 kez
Cemile	Sınıf Kütüphane	06.12.2019 12:55 31.12.2019 14:35	5' 9'	2 kez
Emrullah	Sınıf Kütüphane	06.12.2019 13:00 02.01.2020 12:40	5' 15'	2 kez
Eser	Sınıf Sınıf Kütüphane	06.12.2019 13:10 02.01.2020 16:50 03.01.2020 12:30	5' 5' 18'	3 kez
Hamîyet	Sınıf Kütüphane	06.12.2019 13:50 03.01.2020 11:35	5' 15'	2 kez
Rukiye	Kütüphane	03.01.2020 12:45	28'	1 kez
Müslüme	Sınıf Kütüphane	06.12.2019 14:40 07.01.2020 12:30	10' 14'	2 kez
Okan	Sınıf Kütüphane	06.12.2019 15:30 07.01.2020 13:00	5' 14'	2 kez
Özcan	Sınıf Kütüphane	06.12.2019 15:35 09.01.2020 12:30	5' 16'	2 kez
Raziye	Sınıf Kütüphane	06.12.2019 15:40 10.01.2020 12:30	10' 21'	2 kez
Soner	Sınıf Kütüphane	06.12.2019 16:00 10.01.2020 13:00	5' 16'	2 kez
Selime	Sınıf Kütüphane	06.12.2020 16:05 16.01.2020 15:00	5' 12'	2 kez
Sıdika	Sınıf	16.01.2020 12:00	14'	1 kez
Zülal	Sınıf Kütüphane	06.12.2020 16:10 16.01.2020 13:50	5' 13'	2 kez
Ali	Sınıf Kütüphane	06.12.2020 16:15 16.01.2020 13:10	10' 21'	2 kez
Zehra	Sınıf Fen laboratuvarı	06.12.2019 16:25 16.01.2020 15:10	5' 8'	2 kez
Salih	Sınıf Kütüphane	06.12.2019 16:30 17.01.2020 09:10	2' 16'	2 kez
Ecrin	Sınıf Kütüphane Kütüphane	06.12.2019 16:35 13.12.2019 12:35 14.01.2020 12:30	10' 15' 13'	3 kez
Mehtap	Sınıf Fen laboratuvarı	06.12.2019 16:45 16.01.2020 15:20	2' 11'	2 kez

Tablo 3.19’da öğrencilerle 3 farklı ortamda (öğrencilerin kendi sınıfları olan 8/B, okul kütüphanesi ve fen laboratuvarı) yarı yapılandırılmış görüşmelerin yapıldığı ve bunların toplamda en az 13’ ile en çok 38’ sürdüğü görülmektedir. Bunlara ek olarak toplam görüşme süresinin yaklaşık olarak 518’ olduğu söylenebilir.

3.2.6.2.5. Açık uçlu anket

Araştırmanın 8. sorusunu (öğrencilerin tarihsel empati sürecine yönelik görüşleri nelerdir?) yanıtlamak için araştırmacı tarafından açık uçlu anket hazırlanmıştır. Anketteki sorular, tarihsel empati alanyazınından yararlanılarak hazırlanmıştır. Ayrıca soruların öğrenciler tarafından kolay anlaşılabilmesine ve yönlendirici ifadeler içermemesine çalışılmıştır. Bu sorular daha sonra sosyal bilgiler eğitimi alanında 2 uzman tarafından incelenmiş, uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda sorularda gerekli düzeltme ve değişiklikler yapılmıştır.

Ankette 5 açık uçlu soru bulunmaktadır. Hazırlanan bu sorular 5 kişiden oluşan 8. sınıf öğrencileri üzerinde pilot olarak uygulanmıştır. Pilot uygulamada soruların yeterince anlaşılıp anlaşılmadığı, birbirine benzer yanıtların verilip verilmediğine bakılmış ve herhangi bir sorunun olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Bu uygulamadan sonra sorular yeniden değerlendirilmiş ve toplam 5 açık uçlu sorudan oluşan açık uçlu anket formu (EK-17) uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

3.2.6.3. Nitel veri analizi

Araştırmanın 7. sorusuna (8. sınıf öğrencilerinin tarihsel empati sürecine yönelik şekillenen tepkileri nelerdir?) yönelik toplanan veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Betimsel analiz, önceden var olan temalara göre veri setini kodlama olarak tanımlanabilir (Hatch, 2002). Bu bağlamda araştırmada öğrencilerin tepki türleri, tarihsel empati ve psikolojik davranış alanyazınındaki mevcut tematik çerçeveye göre kodlanmak istendiği için betimsel analiz kullanılmıştır. Bunun için öncelikle veri seti, tipolojik bir kategori (tepki türleri) içerisine dâhil edilmiş, ardından tutarlık açısından kontrol edilmiştir. Daha sonra verilerin içerisindeki davranışsal göstergeler, tepki türlerine uygun olarak incelenmiştir. Bu çerçevede verilerin içerisinde, ana tema ya da kategorilerle ilgili

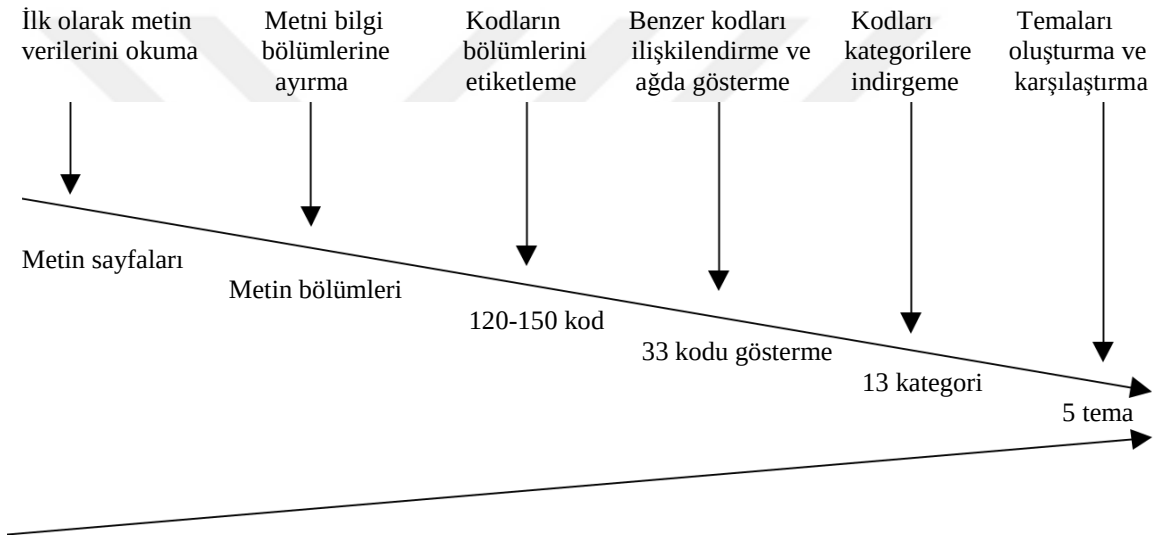
olabilecek söz ve/ya söz öbekleri aranmıştır. Tepki türleri ve davranışsal göstergeler arasındaki ilişkiler ortaya çıkarıldıktan sonra, verileri tepki türlerine bağlayan ana temalar için, veri kalıp ve desenleri oluşturulmuştur. Davranışsal göstergelerin birden çok kategori ve ana temaya uyduğu saptandığında, bunlara yönelik toplam davranışsal göstergeler oluşturulmuştur. Toplam davranışsal göstergelere göre tepkiler, belirli türlerde sınıflandırılmıştır. En son aşamada verilerin içinde, sınıflandırmalarla tutarlı olmayan örnekler (Glesne, 2015) aranmıştır. İlk bulgular kodlamadaki kalıp, bağlantı ve ana temalar arasındaki ilişkilerden meydana gelmiş (Endacott, 2014) ve bunlar doğrudan alıntılarla desteklenmeye çalışılmıştır. Son veri analizi adımı, tüm veri setini, ana tema-kategori ve kodlardaki tutarlık açısından kontrol etmek olmuştur.

Araştırmanın 8. sorusuna (8. sınıf öğrencilerinin tarihsel empati sürecine yönelik görüşleri nelerdir?) yönelik olarak toplanan veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, veri toplama ile analizini yönlendirmek için verilerin toplandığı ve eş zamanlı olarak analiz edildiği döngüsel bir süreci gerektirebilir (Merriam, 2009). Bu bağlamda araştırmada mevcut nitel verileri açıklamak için önceden belirlenmiş tema veya boyutlar olmadığı için içerik analizi kullanılmıştır. Böylece önceden belirlenen başlıklar arasında yer almayan yeni kavram ve temalar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğrenci görüşleri incelenirken, görüşlerdeki sıra dışı unsurlar not edilmiş, belirli sözcük ve tümcelerin altı kırmızıyla boyanmıştır. Bunlara ek olarak kişisel alıntılar (in vivo) excel programına kaydedilmiştir. Bu ön analiz, görüşleri satır satır kodlamak için gerekli bir ön hazırlık olmuştur.

Görüşmelerin ön analizi için yapılan satır kodlamaları, açık uçlu anket ile bilgi ve yorum testlerinden elde edilen verilerle karşılaştırılarak; kodlar, belirli kategoriler altında sınıflandırılmıştır. İlk kodlama turunda ulaşılan 127 in vivo kodu ve 28 kategori, bir tablo yapılarak görselleştirilmiştir. Bu, Merriam'ın (2009), ilk analizler tamamlandığında beliren temaların ön hazırlık niteliği taşıdığı ve henüz kodların hangi kategoriler altında sınıflandırılabileceğinin bilinemeyeceğine yönelik görüşlerini yansıtmıştır. Bunlara ek olarak ön kodlamanın, veri setini daha yakından görmeyi sağlamada katkısı olmuştur. Bu durum, çoklu veri setinin içselleştirilmesine izin vermiş ve kodlardaki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarmak için, kategorileri yansız bir şekilde gözden geçirmeyi sağlamıştır (Bogdan ve Biklen, 2007).

İkinci analiz aşamasında, veri seti içerisindeki daha büyük yapıları ortaya çıkarmak için, benzer kodlar birleştirilerek 33 anahtar kod oluşturulmuştur. Daha sonra bunlar kategorilere indirgenmiştir. Bu bağlamda başlangıçta beliren 28 kategori, kodların sınıfsal ayrımına uygun olarak, 13'e düşürülmüştür. Böylece kodlama sırasında gereksiz veriler ayıklanmıştır.

Üçüncü aşamada kategoriler 5 ana temaya indirgenmiş ve bu temalar için veri setinden kanıt parçaları (söz ve söz öbekleri) aranmıştır. Son olarak bu temaları doğrulayacak/destekleyecek doğrudan alıntılar not edilmiştir. Bu araştırma için kullanılan içerik analizinin görsel bir modeli şekil 3.6'da sunulmuştur (Creswell, 2002; Lu, 2003).



Şekil 3.6. İçerik analizinin görsel bir modeli

3.2.6.4. Geçerlik ve güvenilirlik

Geçerlik ve güvenilirlik gibi istatistiksel önlemler, nitel araştırmaların kalitesini değerlendirmek için kolaylıkla kullanılamayabilir (Anfara ve diğ., 2002). Bunun yerine, Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmaların kalitesini değerlendirmede çeşitli ölçütler belirlemişlerdir. Bu bağlamda genel olarak, bireyler sosyal gerçekliği yorumlarıyla yapılandırdıkları için, bireylerin belirli bir durumu etkileyen faktörleri kontrol edemediği kabul edilmekte (Miles ve Huberman, 1994) ve nitel araştırmaları değerlendirmede çeşitli standartların geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Nitel araştırmalarda nesnelliği tam olarak sağlamak m¼mk¼n olmayabilir. Ancak bu durum, paylaşılan standartların oluşturulmaması gerektiği anlamına gelmemelidir (Miles ve Huberman, 1994). Nitel araştırmanın titizliğini değerlendirmek için kullanılan farklı ¼l¼t ve standartlar bulunmaktadır. Bu bağlamda Lincoln ve Guba (1985) tarafından ¼nerilen ¼l¼tler, yaygın bir şekilde nitel araştırmaların kalitesini (geçerlik ve g¼venilirlik) değerlendirmede kullanılmaktadır. Bunlar, inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık ve onaylanabilirlik şeklinde belirtilebilir.

3.2.6.4.1. İnandırıcılık

İnandırıcılık, bulguların değeri ve inanılrlığını ifade etmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). İnandırıcılık birbirine bağlı iki s¼reci içermektedir. Bunlar, araştırmanın inandırıcı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi ve g¼venilirlięinin g¼sterilebilmesidir. Bu ¼l¼tler ile nicel araştırmadaki (pozitivizm) i geçerlik arasında koşutluk bulunmaktadır.

İnandırıcılığı sağlamanın yollarından biri, araştırmacının, araştırılan olguları tam olarak kavrayana kadar alanda uzun s¼reli g¼zlem yapması ve katılımcılarla s¼rekli etkileşim (Creswell, 2016; Glesne, 2015) içerisinde olmasıdır. Bu bağlamda araştırma yapılan alanda, incelenen sosyal olgu (tarihsel empati s¼recinde şekillen tepki ve g¼r¼řler) ¼zerinde uzun s¼reli g¼zlem yapılmış (yaklaşık 6 ay) ve bu s¼re içerisinde katılımcılarla s¼rekli etkileşim içerisinde olunmuştur.

Akran denetimi (Glesne, 2015) inandırıcılığı sağlamanın başka bir yoludur. Akran denetimi, araştırmanın y¼r¼t¼lmesi sırasında meslektaş ve/ya uzmanlarla s¼rekli iletişim halinde olmayı ve onların g¼r¼ř ve değerlendirmelerini g¼z ¼n¼nde bulundurmayı gerektirmektedir. Bu bağlamda araştırma sırasında, araştırmanın tez komitesi ve araştırma yapılan ortaokulda g¼revli okul m¼d¼r¼yle s¼rece y¼nelik bilgi paylaşımında bulunulmuş ve onların g¼r¼ř, ¼neri ve değerlendirmeleri araştırma s¼recine yansıtılmıştır. Bunun bir sonucu olarak araştırmacı verilerle ilgili ek bakış açılarını keşfetmiş ve bu durum bulguların ortaya çıkmasında yardımcı olmuştur.

Katılımcı (¼ye) onamı inandırıcılığı sağlamanın diğer bir yoludur. Katılımcı onamı, toplanan nitel verilerin katılımcılar tarafından onaylanmasıdır. Bu bağlamda g¼r¼řme ve anket d¼k¼mleri ¼ęrenciler tarafından okunmuş ve ¼ęrenciler ifadelerin kendilerine ait olduğunu onaylamışlardır.

Verilerin üçgenleştirilmesi (çeşitleme) inandırıcılığı sağlamanın diğer bir yoludur. Veri üçgenlemesi, bir araştırma sorusunu yanıtlamak için birden fazla veri toplama aracının kullanılması ve toplanan bu verilerin birbirini destekleyecek/doğrulayacak bir şekilde işe koşulmasıdır. Bu bağlamda araştırmanın yedinci sorusunu yanıtlamak için araştırmacı ve süreç gözlemcisi tarafından alınan notlar ve video kameradan elde edilen veriler, 8. sorusunu yanıtlamak için de görüşme ve anket dökümleri ile bilgi ve yorum testlerinden yararlanılmıştır. Hatch'e (2002) göre, "göze çarpmayan verilerin diğer kaynaklardan alınan verilerle üçgenleştirilmesi, bu tür bilgilere dayanarak bulguları bildirme konusundaki güveni artırmanın bir yoludur" (s. 121). Ayrıca, veri setinin içinde, temalarla çelişebilecek ifadeler aranmış ve temaların inandırıcılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Bu veriler, temalara uymadıkları ve toplanan verilerin tam bir resmini ortaya koyduğu için kasıtlı olarak aranmıştır. Bunlara ait örnekler, bulgular bölümünde ilgili temanın altında bulunmaktadır.

Kodlayıcılar arası güvenilirlik, inandırıcılığı sağlamada kullanılan başka bir yoldur. Bu bağlamda araştırmada Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya koyulan güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}}$) kullanılmıştır. Bunun için biri araştırmacı ikisi sosyal bilgiler alan uzmanı olmak üzere toplamda 3 kişi birbirlerinden bağımsız bir şekilde görüşme ve gözlem dökümlerini kodlamışlardır. Kodlama sonunda birinci kodlayıcı 127, ikinci kodlayıcı 140, üçüncü kodlayıcı 130 anahtar kod bulmuştur. Bir ve ikinci kodlayıcılar, 127 kod üzerinde görüş birliği, 13 kod üzerinde görüş ayrılığı (uyum %91), bir ve üçüncü kodlayıcılar 127 kod üzerinde görüş birliği, 3 kod üzerinde görüş ayrılığı (uyum %98), iki ve üçüncü kodlayıcılar 130 kod üzerinde görüş birliği, 10 kod üzerinde görüş ayrılığı (uyum %94) yaşamışlardır. Sonuç olarak görüşler arasındaki uyumun, %80'den fazla olduğu saptanmış ve bu oran yeterli kabul edilmiştir. Anlaşmaya varılamayan kodlar ise analizlere dâhil edilmemiştir. Ayrıca gözlemlerin inandırıcılığı için süreç gözlemcisi ve araştırmacı/öğretmen 2 ders saati boyunca birlikte paralel gözlem yapmış ve bağımsız gözlemciler arası uyum %90 bulunmuştur. Buna ek kodlayıcılar arası güvenilirlik için de bilişsel ve duyuşsal tepkilere yönelik olarak ifade edilen kodlar arasındaki uyuma bakılmıştır. Gözlem sonuçları arasındaki uyumun, %80'den fazla olduğu saptanmış ve bu oran yeterli kabul edilmiştir.

3.2.6.4.2. Aktarılabirlik

Nitel araştırmalarda aktarılabirlik, nicel araştırmadaki genelleştirilebilirliğe benzemektedir. Aktarılabirlik, katılımcıların bağlamı ve sosyal geręeklięinin araştırmada tanımlanmasına dayanmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmada araştırmacı, araştırma yapılan ortam ve katılımcıların sosyoekonomik durumlarıyla ilgili çeşitli ve ayrıntılı açıklamalar sunmuş, böylece okuyucuların bulguların belirli bağamlara uygulanabilirliği hakkında daha net kararlar verebilmelerini sağlamaya çalışmıştır. Aynı zamanda aktarılabirliği daha da artırmak için araştırmanın bulgular kısmında, katılımcılardan doğrudan alıntılar şeklinde ham veriler sunulmuştur.

3.2.6.4.3. Tutarlık ve onaylanabilirlik

Tutarlık, verilerin kararlılığını ifade etmekte ve nicel araştırmalarda güvenilirlik kavramının karşılığı olarak kullanılabilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Onaylanabilirlik ise verilerin tarafsız olarak toplanması ve bulguların araştırmacının tercihlerinden çok katılımcıların deneyim, duygu ve düşüncelerini yansıtmaması anlamına gelmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Hem tutarlılığı hem de onaylanabilirliği sağlamanın bir yolu araştırmanın denetlenebilirliğini sağlamaktır. Bu, bir araştırmanın başlangıcından, bulguların geliştirilmesi ve raporlaştırılmasına kadar olan süreçte, araştırmacı/lar tarafından alınan kararların ana hatlarını denetlemeyi gerektirmektedir.

Denetimin amacı, bulgu ve yorumların mantıklı ve verilere dayalı olup olmadığını incelemektir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu araştırmada, çeşitli bilgisayar programları (Word ve Excel) aracılığıyla veri ve bulgulara yönelik olarak görsel bir matris oluşturulmuş, araştırmanın başlangıcından raporlanmasına kadar olan süreçte tez komite üyeleriyle beraber araştırmada yapılanlar değerlendirilmiştir. Böylece bulgularda açıklanan herhangi bir temanın yalnızca bir katılımcının algısını yansıtmadığı, aksine birçok katılımcının aynı görüşü paylaştığı doğrulanmıştır. Ayrıca araştırmadan elde edilen veriler, bilgisayar ve dosyalar yardımıyla korunmuş, kodlama ve analiz süreci süreç boyunca üretilen veri matrislerinde gösterilmiştir.

Araştırmacılar, nitel verilerin doğruluğundan sorumludur (Creswell, 2003). Bu bağlamda araştırmacılar kendi refleksivitelerinin (tutum, önyargı ve ideolojiler)

araştırmanın yorumlanmasını etkileyebileceğinin (Creswell, 2003) farkında olmalıdırlar. Bunun için araştırmacı eleştirel yansıtma notları tutarak, araştırmacı önyargı ve varsayımlarıyla başa çıkmaya çalışmıştır.

3.2.6.5. Araştırmacının rolü

Nitel araştırmada araştırmacı veri toplama ve analizinde birincil araç olarak kullanılmaktadır (Creswell, 2003; Merriam, 2009). Bu durum araştırmaya önyargı gibi duyguların dâhil olmasına neden olabilir. Merriam’a (1998) göre, *“tüm gözlem ve analizler araştırmacının dünya görüşü, değerleri ve bakış açısı tarafından filtrelenmektedir”* (s. 22). Bu durum, yapılan araştırmanın veri toplama ve analizi sırasında, araştırmacının, kendi önyargılarının neden olabileceği etkiyi göz önünde bulundurmasını gerektirmiştir. Önyargıyla başa çıkmak için araştırmanın kavramsal çerçevesinin, araştırmacının yaptığı görüşme, gözlem ve yorumları yönlendirmesine izin verilmiştir. Buna ek olarak, nitel bulguları desteklemek/doğrulamak için nicel ölçme araçlarının kullanılması, araştırmacı önyargılarının üstesinden gelmeye yardımcı olmuştur. Bu argümanlar, önyargı olasılığını ortadan kaldıracak kadar güçlü olmasa da, bulguların doğruluğunu tespit etmek ve bazı “arka bahçe” araştırma konularını kontrol etmek için veri kaynaklarının üçgenlenmesi, üye denetimi (kontrol) ve sosyal olgunun (tarihsel empati süreci) çeşitli ve derin açıklamaları gibi kapsamlı doğrulama işlemlerinin kullanıldığını kanıtlamaktadır. Ayrıca, araştırmacının akademik danışmanı ve tez izleme komitesi tarafından tüm araştırma işlemleri ve veri analizi konusunda ayrıntılı bir denetim yapılmıştır.

Nitel araştırmanın varlıkbilimsel (ontolojik) temeli, sosyal dünyada çok sayıda gerçekliğin olduğunu göstermektedir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Bu bağlamda yapılan araştırmada, katılımcıların görüşlerinin, araştırmacının dünya görüşünden etkilenmemesi için katılımcılar veri toplama aşamasında yönlendirilmemiş, video kayıtlar, eleştirel yansıtma notları ve süreç gözlemcisinin alan notları araştırmayı yönlendirmiştir. Sonunda bulguların ne olduğu ya da en azından rapora neyin dâhil edildiğine bu şekilde karar verilmiştir.

Nitel araştırmacılar, araştırma yapılan alanda tam katılımcıdan tam gözlemciye kadar değişen roller üstlenebilirler (Merriam, 2009). Araştırmacının bu araştırmadaki rolü

tam bir gözlemci veya tam bir katılımcıdan çok, gözlemci olarak katılımcı rolüdür. Böyle bir rol katılımcılarla işbirliği ve etkileşim içerisinde olmayı gerektirmiş ve araştırmacı önyargılarıyla başa çıkmaya yardımcı olmuştur.

Araştırmacı araştırma yaptığı alanda (ortaokulda) 6 yıldır sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Bu durum araştırmacının, araştırmada kavramsal çerçevede ortaya konulan birçok bileşene ilk elden ulaşmasını sağlamıştır. Ayrıca bu durumdan yararlanan araştırmacı, etkili işbirliği ilkeleriyle tutarlı bir ortam yaratmaya çalışmıştır. Bunlara ek olarak veri toplama sırasında, katılımcıların görüşlerini açık ve net bir şekilde ifade etmeleri için bazı katılımcılarla samimi ve destekleyici ilişkiler geliştirilmiştir.

Stake (1995) araştırmacıların rolünü çok boyutlu olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, araştırmacılar bir araştırmacı, savunucu, değerlendirici, biyografi yazarı ve tercüman rollerini üstlenebilirler. Bu görüşe göre, araştırmacılar araştırmalarında kasten veya sezgisel olarak rol seçimleri yapmaktadırlar. Scheurich (1994) ise, araştırmacıların tarihsel ve siyasi konumları, etnik kökenleri, cinsiyetleri, dinleri ve çevresel bakış açılarının katılımcıların dünya görüşleriyle etkileşime girdiğini, onları etkilediğini ve bilgi üretimini sınırladığını belirtmiştir. Bu araştırmanın nitel aşamasında araştırmacı, araştırmacı rolünü üstlenmiştir. Böylece katılımcıların deneyimleri ve arka planlarının kod ve tema geliştirme sürecini yönlendirmesi sağlanmış ve bu durumun araştırmacının yaptığı yorumları şekillendirmesine çalışılmıştır.

3.2.7. Yöntemlerin birleştirilmesi

Karma yönteme uygun olarak yapılan bir araştırmanın başarılı olması için, araştırma boyunca yöntemlerin nasıl, ne şekilde ve ne zaman birleştirileceğine karar verilmelidir. Bu bağlamda araştırmanın nicel aşamasında toplanan veriler (başarı testi ve tutum ölçeği) farklı araştırma sorularını yanıtlamada kullanılsa da, araştırmanın nitel aşamasında toplanan verilerle (görüşme, anket ve alan notları gibi) ilişkilendirilmiş ve bu verilerin tamamlayıcı bir unsuru olarak araştırmanın son bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerinde kullanılmıştır. Yani nicel ve nitel aşamalarda ulaşılan bulgular ayrı ayrı rapor edilse de bunlar karma yöntem araştırma sorusunu (T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde 8. sınıf öğrencilerinden elde edilen nitel veriler tarihsel empati modelinin akademik başarı ve derse yönelik tutuma etkisini test etme amacını taşıyan

denel işlemin sonuçlarını anlamak için nasıl yardımcı olur?) yanıtlamak için birleştirilmiştir.

Birleştirmenin ana odağı, nicel bir denel işlemin içerisine nitel bir aşamayı gömerek, nicel sonuçların etkisini derin bir şekilde açıklamak ve çıkan sonuçları tartışmak üzerine olmuştur. Bu bağlamda nitel aşama nicel aşamayı takiben gerçekleşmiştir. Böylece nitel bulgular denel işlemin sonuçlarının yorumlanması, bağlamsallaştırılması ve denel işleme yönelik anlayışın genişletilmesi için kullanılmıştır. Ardından bu yaklaşım genişletilerek nitel bulguların desteklenmesi/doğrulanması için nicel ölçme araçları işe koşulmuş ve araştırmanın ana amacına yönelik daha bütünsel ve daha net açıklamalar yapılabilmektedir. Örneğin, nitel aşamadan elde edilen sonuçların bazılarının sadece araştırmanın benzersiz bağlamıyla ilişkili olup olmadığı nicel bir takip aşamasıyla test edilmek istenmiştir.

Sonuç olarak araştırmada nicel ve nitel aşamalar birbirinden bağımsız bir şekilde uygulanmış, nicel aşamaya öncelik verilerek nitel bulgular ikincil bir rol oynamış ve çok aşamalı bir zamanlama periyodu takip edilmiştir. Bunlara ek olarak araştırmacı, son bulguları yazarken nicel ve nitel aşamalardan elde edilen verileri bir araya getirerek, araştırmanın ana amacını gerçekleştirmeye çalışmıştır. Böylece araştırmanın son bulguları açıklanırken istatistiksel sonuç ve nitel bulgular birleştirilerek, araştırmanın her sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır.

3.2.8. Karma araştırma yönteminin uygulanmasında yaşanan zorluklar

Karma yöntem araştırmalarında göz önünde bulundurulması gereken bazı zorluklar bulunmaktadır. İlk olarak, karma yöntem yaklaşımı, zaman alıcı bir doğaya ve kaynak yoğun olabilen kapsamlı veri toplama işlemlerine sahiptir. İkincisi, hem nicel hem de nitel verilerin analizi, yalnızca bir tür verinin kendi başına analizinden daha yorucu, teknik bilgi, beceri ve deneyim isteyen bir iştir. Üçüncüsü, karma yöntem yaklaşımı araştırmacının hem nicel hem de nitel araştırma yaklaşımlarının teknik ayrıntılarını bilmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda Teddlie ve Tashakkori (2010) araştırmacıyı “yöntemlerin uzmanı” (s. 16) olarak adlandırmaktadır. Cameron (2011), karma yöntem araştırmacılarının “yöntembilimsel olarak üç dilli” bir özelliğe sahip olması gerektiğini belirterek bunu daha da genişletmektedir:

“Araştırmacılar sadece seçtikleri nicel ve nitel yöntemlerde ve ilişkili paradigmalarda güçlü bir anlayışa ihtiyaç duymakla kalmazlar, aynı zamanda karma yöntemlerin, belirli karma yöntem sorunlarının (araştırma tasarım ve desenleri ile örnekleme, veri önceliği, uygulama ve yöntemlerin birleştirilmesi) kuramsal temellerine yönelik olarak da bilgili ve akılcı olmaları gerekir.” (s. 264)

Farklı araştırma yaklaşımları hakkında derinlemesine elde edilen bilgi, karma yöntem araştırma desenlerinin karmaşık doğasını anlayabilmek için gerekli görülmektedir. İki ayrı aşamaya ayrılan bu çalışmada, karma yöntemin doğasından kaynaklanan zorluklarla karşılaşılmasının yanı sıra çalışmada kullanılan gömülü desenin kendine özgü yapısından kaynaklanan bazı zorluklarla da karşılaşmıştır. İlk olarak, bu desende, iki aşamanın uygulanması uzun bir süreyi (yaklaşık 5 ay) ve denel işlemin yapıldığı nicel aşama çok zaman alıcı olmasa da (yaklaşık 2,5 ay) tarihsel empati modelinin uygulanması emek yoğun bir çalışmayı gerektirmiştir. Buna ek olarak nitel aşama uygulanırken öngörülen sürenin uzaması ve nitel verilerin doğrulanması/desteklenmesi amacıyla nicel ölçme araçlarının geliştirilmesi teknik bilgi ve becerinin yanı sıra veri analizi için ek bir maliyet ve süre gerektirmiştir. İkincisi, nicel analizlerden elde edilen sonuçların nitel bulgulara dayanılarak planlanması ve uygulanmasında bazı zorluklar yaşanmıştır. Bu durum belirsiz veya beklenmedik bulguların yorumlanmasında ek bir çabayı ve tüm verilerin incelenerek bulguların nasıl birleştirileceği konusunda stratejik kararlar vermeyi gerektirmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bölüm 4'te araştırmanın amaçlarına uygun olarak toplanan verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Başka bir deyişle bulgular araştırma sorularına göre sıralanarak verilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak denel işlemin sonuçlarına ilişkin nicel bulgulara, ardından deney grubundaki öğrencilerin tarihsel empati sürecinde şekillenen tepki ve görüşlerine yönelik nitel bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Nicel Bulgular

Bu alt bölümde nicel araştırma sorularına uygun olarak toplanan verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bunun için ilk olarak grupların hangi değişkenler bakımından denkleştirildiği açıklanmış, daha sonra T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde uygulanan tarihsel empati modelinin, öğrencilerin akademik başarı ve derse yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen denel işlemin bulguları sunulmuştur.

4.1.1. Grupların denkleştirilmesi

Denel işlem başlamadan önce, deney ve kontrol gruplarının çeşitli değişkenler bakımından denkliliği kontrol edilmiştir. Bu amaçla deney ve kontrol gruplarının 7. sınıf Türkçe ve Sosyal Bilgiler karne ortalamaları ile SED (sosyoekonomik düzey), akademik başarı ve tutum öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ilişkisiz örneklem t-testiyle sınanmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin 7. sınıf Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersleri karne notu ortalamalarına ait normallik ve ilişkisiz örneklem t testi analizi sonuçları tablo 4.1 ve 4.2'de gösterilmektedir.

Tablo 4.1. Deney ve kontrol gruplarının 7. sınıf Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersleri karne notu ortalamalarına ait normallik dağılımları

Ders	Grup	N	Çarpıklık	Basıklık
Türkçe	Deney	24	,057	-1,302
	Kontrol	25	,287	-,1,331
Sosyal Bilgiler	Deney	24	,817	-,457
	Kontrol	25	,431	-,979

Tablo 4.1’deki analiz sonuçlarına göre, çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 ve +1,5 aralığında olduğu için deney ve kontrol gruplarının 7. sınıf Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersleri karne notu ortalamalarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarının 7. sınıf Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersleri karne notu ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ilişkisiz örneklem t-testiyle sınanmıştır. Tablo 4.2’de bu sınamaya ait sonuçlar görülmektedir.

Tablo 4.2. Deney ve kontrol gruplarının 7. sınıf Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersleri karne notu ortalamalarına ait ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları

Ders	Grup	N	$\bar{x}$	ss.	sd	t	p
Türkçe	Deney	24	63,2302	15,84668	47	-1,126	,266
	Kontrol	25	67,9058	13,15725			
Sosyal Bilgiler	Deney	24	61,4804	17,04300	47	-,542	,590
	Kontrol	25	59,2004	12,07165			

Tablo 4.2 incelendiğinde ilişkisiz örneklem t testi sonucunda, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin 7. sınıf Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersleri karne notu ortalamaları arasında ,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($t(47) = -1,126$ ve $-,542$; $p > 0,05$). Diğer bir ifadeyle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin 7. sınıf Türkçe ve Sosyal Bilgiler dersleri karne notu ortalamaları bakımından denk oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SED puan ortalamalarına ait normallik ve ilişkisiz örneklem t testi analizi sonuçları tablo 4.3 ve 4.4’te gösterilmektedir.

Tablo 4.3. Deney ve kontrol gruplarının SED puan ortalamalarına ait normallik dağılımları

Grup	Shapiro-Wilk		Çarpıklık	Basıklık
	Sd.	p		
Deney	22	,728	,148	-,803
Kontrol	26	,645	,245	-,388

Tablo 4.3’teki analiz sonuçlarına göre, çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 ve +1,5 aralığında olduğu ve Shapiro-Wilk değerleri anlamlı çıkmadığı ($p > 0,05$) için deney ve kontrol gruplarının SED puan ortalamalarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarının SED puan ortalamaları arasında anlamlı bir

farklılık olup olmadığı ilişkisiz örneklemeler t-testiyle sınanmıştır. Tablo 4.4'te bu sınamaya ait sonuçlar görülmektedir.

Tablo 4.4. Deney ve kontrol gruplarının SED puan ortalamalarına ait ilişkisiz örneklemeler t-testi sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	ss.	sd.	t	p
Deney	26	27,0000	4,69042	50	,833	,409
Kontrol	26	28,1538	5,28161			

Tablo 4.4 incelendiğinde ilişkisiz örneklemeler t testi sonucunda, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SED puan ortalamaları arasında ,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($t(50) = ,833$; $p > 0,05$). Diğer bir ifadeyle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin SED puan ortalamaları bakımından denk oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı öntest puan ortalamalarına ait normallik ve ilişkisiz örneklemeler t testi analizi sonuçları tablo 4.5 ve 4.6'da gösterilmektedir.

Tablo 4.5. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı öntest puan ortalamalarına ait normallik dağılımları

Grup	N	Çarpıklık	Basıklık
Deney	26	-,456	-,025
Kontrol	26	1,000	,959

Tablo 4.5'teki analiz sonuçlarına göre, çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 ve +1,5 aralığında olduğu için deney ve kontrol gruplarının akademik başarı öntest puan ortalamalarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarının akademik başarı öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ilişkisiz örneklemeler t-testiyle sınanmıştır. Tablo 4.6'da bu sınamaya ait sonuçlar görülmektedir.

Tablo 4.6. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı öntest puan ortalamalarına ait ilişkisiz örneklemeler t-testi sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	ss.	sd.	t	p
Deney	26	34,4615	8,84186	50	-1,616	,112
Kontrol	26	30,3077	9,67789			

Tablo 4.6 incelendiğinde ilişkisiz örneklem t testi sonucunda, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı öntest puan ortalamaları arasında ,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($t(50) = -1,616$; $p > 0,05$). Diğer bir ifadeyle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı öntest puan ortalamaları bakımından denk oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi tutum ölçeği öntest puan ortalamalarına ait normallik ve ilişkisiz örneklem t testi analizi sonuçları tablo 4.7 ve 4.8’de gösterilmektedir.

Tablo 4.7. Deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği öntest puan ortalamalarına ait normallik dağılımları

Grup	N	Çarpıklık	Basıklık
Deney	25	-,578	,116
Kontrol	26	,256	-,203

Tablo 4.7’deki analiz sonuçlarına göre, çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 ve +1,5 aralığında olduğu için deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği öntest puan ortalamalarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği öntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ilişkisiz örneklem t-testiyle sınanmıştır. Tablo 4.8’de bu sınamaya ait sonuçlar görülmektedir.

Tablo 4.8. Deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği öntest puan ortalamalarına ait ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	ss.	sd.	t	p
Deney	25	69,1592*	15,41298	49	,285	,777
Kontrol	26	70,3846	15,23962			

*Testten alınabilecek en yüksek puan 110’dur.

Tablo 4.8 incelendiğinde ilişkisiz örneklem t testi sonucunda, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeği öntest puan ortalamaları arasında ,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($t(49) = ,285$; $p > 0,05$). Diğer bir ifadeyle deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeği öntest puan ortalamaları bakımından denk oldukları söylenebilir.

Özetle, yapılan analizler sonucunda, deney ve kontrol gruplarının, 7. sınıf Türkçe ve Sosyal Bilgiler karne ortalamaları ile SED, akademik başarı ve tutum öntest puanları bakımından birbirlerine denk oldukları söylenebilir.

4.1.2. Tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği deney grubunun akademik başarı açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki anlamlılık

Deney grubunun akademik başarı açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı, ilişkili (bağımlı) örneklem t-testiyle sınanmıştır. Bu sınama yapılmadan önce, elde edilen verilerin ilişkili örneklem t-testinin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Bunun için bağımlı değişkene (akademik başarı) ait puanların normallik dağılımları incelenmiştir. Deney grubunun akademik başarı testinden aldığı ön ve sontest puanlarının normallik analizleri tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Deney grubunun akademik başarı ön ve sontest puanlarının normallik analizleri

Test	Shapiro-Wilk		Çarpıklık	Basıklık
	Sd.	p		
Öntest	25	,128	-,481	-,004
Sontest	25	,397	-,133	-,258

Tablo 4.9 incelendiğinde;

- Öntest puanlarının çarpıklık değerinin -,481; basıklık değerinin -,004,
- Sontest puanlarının çarpıklık değerinin -,133; basıklık değerinin -,258,
- Öntest puanlarının Shapiro-Wilk değerinin ,128,
- Sontest puanlarının Shapiro-Wilk değerinin ,397 olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre, çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 ve +1,5 aralığında olduğu ve Shapiro-Wilk değerleri ,05 düzeyinde anlamlı çıkmadığı için deney grubunun akademik başarı ön ve sontest puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Deney grubunun akademik başarı ön ve sontest puanları aralık ölçeğinde olduğu ve normal dağılım gösterdiği için ilişkili örneklem t-testi uygulanmıştır. Bu bağlamda deney grubunun akademik başarı açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için uygulanan ilişkili örneklem t testi sonuçları tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Deney grubunun akademik başarı ön ve son test puanları arasında uygulanan ilişkili örneklem t-testi sonuçları

Test	N	$\bar{x}$	ss.	sd.	t	p
Öntest	25	34,56	8,93532	24	-6,506	,000
Sontest	25	50,24	10,20327	24		

Tablo 4.10 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları ön ve son test puanları arasında ,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir ($t(48) = -6,506$; $p < 0,05$). Diğer bir ifadeyle deney grubunda uygulanan tarihsel empati modelinin, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini anlamlı bir şekilde artırdığı saptanmıştır.

4.1.3. Geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol grubunun akademik başarı açısından öntest ve son test puan ortalamaları arasındaki anlamlılık

Kontrol grubunun akademik başarı açısından öntest ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı, ilişkili (bağımlı) örneklem t-testiyle sınanmıştır. Bu sınamaya yapılmadan önce, elde edilen verilerin ilişkili örneklem t-testinin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Bunun için bağımlı değişkene (akademik başarı) ait puanların normallik dağılımları incelenmiştir. Kontrol grubunun akademik başarı testinden aldığı ön ve son test puanlarının normallik analizleri tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Kontrol grubunun akademik başarı ön ve son test puanlarının normallik analizleri

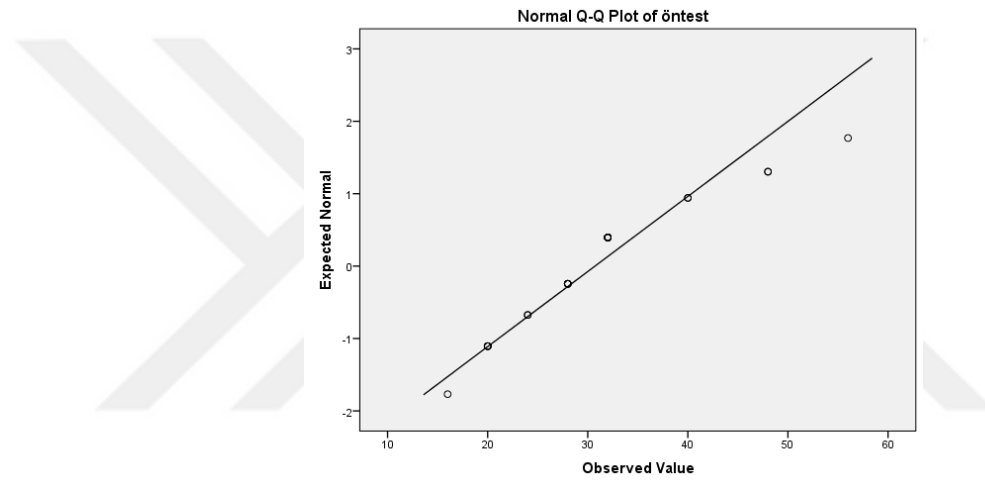
Test	Shapiro-Wilk		Çarpıklık	Basıklık
	Sd.	p		
Öntest	25	,024	,972	,956
Sontest	25	,395	,195	-,980

Tablo 4.11 incelendiğinde;

- Öntest puanlarının çarpıklık değerinin ,972; basıklık değerinin ,956,
- Sontest puanlarının çarpıklık değerinin ,195; basıklık değerinin -,980,
- Öntest puanlarının Shapiro-Wilk değerinin ,024,
- Sontest puanlarının Shapiro-Wilk değerinin ,395 olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre, çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 ve +1,5 aralığında olduğu ve Shapiro-Wilk değerlerinin ,05 düzeyinde anlamlı çıkmadığı (öntest sonuçları dışında) görülmektedir. Tabachnick ve Fidel'e (2001) göre sosyal bilim araştırmalarında çarpıklık ve basıklık katsayı değerlerine bakılarak puanların normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına karar verilmelidir. Bu bağlamda kontrol grubunun akademik başarı ön ve sontest puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Çarpıklık ve basıklık katsayı değerleri, bir puan dizisinin normalliğine karar vermede yeterli olarak kabul edilse de, öntest sonuçlarının Shapiro-Wilk değerleri anlamlı çıktığı için bu sonuçlara ilişkin Q-Q grafiği incelenmiştir.



Grafik 4.1. Kontrol grubunun akademik başarı öntesti sonuçlarına ilişkin Q-Q grafiği

Grafik 4.1 incelendiğinde, noktalar 45 derecelik doğru üzerinde gözüktüğü için öntest puanlarının normal dağılıma uygun olduğu (Büyüköztürk, 2015) söylenebilir.

Kontrol grubunun akademik başarı ön ve sontest puanları aralık ölçeğinde olduğu ve normal dağılım gösterdiği için ilişkili örneklem t-testi uygulanmıştır. İlişkili örneklem t testi sonuçları tablo 4.12'de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. Kontrol grubunun akademik başarı ön ve sontest puanları arasında uygulanan ilişkili örneklem t-testi sonuçları

Test	N	$\bar{x}$	ss.	Sd.	t	p
Öntest	25	30,72	9,64158	24	-3,225	,004
Sontest	25	38,08	12,81249	24		

Tablo 4.12 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarı testinden aldıkları ön ve son test puanları arasında ,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir ($t(48) = -3,225$; $p < 0,05$). Diğer bir ifadeyle kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretimin, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini anlamlı bir şekilde arttırdığı saptanmıştır.

4.1.4. Tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği deney ve geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol gruplarının akademik başarı açısından öntest ve son test puan ortalamaları arasındaki anlamlılık

Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı açısından öntest ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, tek yönlü Ancova (Kovaryans) Analizi ile ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu analiz yapılmadan önce, Ancova'nın varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. Bunun için öncelikle regresyon eğimlerinin eşitliğine bakılmıştır. Tablo 4.13'te bu analize ilişkin çıktılar sunulmuştur.

Tablo 4.13. Grup (deney ve kontrol)*öntest (akademik başarı) ortak etki testi sonuçları

Bağımlı Değişken: son test					
Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd.	Kareler ortalaması	F	p
Düzeltilmiş model	3000,050 ^a	3	1000,017	8,701	,000
Gruplar arası	3087,977	1	3087,977	26,869	,000
Grup	543,615	1	543,615	4,730	,035
Öntest	881,863	1	881,863	7,673	,008
Grup * öntest	199,530	1	199,530	1,736	,194
Hata	5286,670	46	114,928		
Toplam	105792,000	50			
Düzeltilmiş hata	8286,720	49			

a. R Kare = ,362 (Ayarlanmış R Kare = ,320)

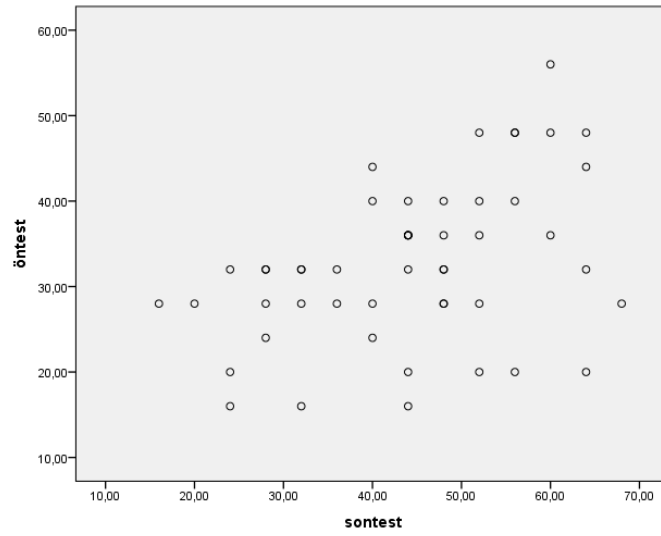
Tablo 4.13 incelendiğinde, öğrencilerin son test puanları üzerinde grup*öntest ortak etkisinin ,05 düzeyinde anlamsız olduğu görülmektedir ($F_{1-46} = 1,736$; $p > ,05$). Bu durum deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarına dayalı olarak son test puanlarının yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle deney ve kontrol grupları ve öntest puanlarının birlikte son test puanları üzerinde ortak etkisinin anlamsız olduğu saptanmıştır.

Regresyon eğimlerinin eşitliği sağlandıktan sonra, 2. varsayım sınanmıştır. Bunun için bağımlı değişken (son test puanları) ve ortak değişken (öntest puanları) arasında

doğrusal bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 4.14 ve şekil 4.1’de bu analize ilişkin çıktılar sunulmuştur.

Tablo 4.14. Akademik başarı öntest ve sontest puanları arasındaki Pearson Korelasyon katsayı değeri

		Öntest	Sontest
Öntest	Pearson Korelasyon	1	,429
	p		,002
	N	50	50
Sontest	Pearson Korelasyon	,429	1
	p	,002	
	N	50	50



Şekil 4.1. Akademik başarı öntest ve sontest puanlarına yönelik saçılma diyagramı

Tablo 4.14 incelendiğinde öntest ve sontest puanları arasında orta düzeyde ($r=0,43$) ve anlamlı ($p<0,05$) bir ilişkinin olduğu ve şekil 4.1 incelendiğinde de bu ilişkinin doğrusal olduğu söylenebilir.

Tek yönlü Ancova’nın uygulanması için 1. ve 2. varsayımlar sağlandıktan sonra 3. ve 4. varsayımlar sınanmıştır. Bunun için bağımlı değişkene (sontest) ait puanların normal dağılım gösterip göstermediği ve varyanslarının eşit olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 4.15 ve 4.16’da bu analizlere ilişkin çıktılar sunulmuştur.

Tablo 4.15. Grupların akademik başarı sontest puanlarının normallik analizleri

Grup	Shapiro-Wilk		Çarpıklık	Basıklık
	Sd.	p		
Deney	25	,397	-,133	-,258
Kontrol	25	,395	,195	-,980

Tablo 4.15 incelendiğinde, grupların akademik başarı sontest puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ve +1,5 aralığında olduğu ve Shapiro-Wilk değerlerinin ,05 düzeyinde anlamlı çıkmadığı görülmektedir ($p>,05$). Bu sonuçlar akademik başarı sontest puanlarının normal bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.16. Grupların akademik başarı sontest puanlarının Levene Homojenlik Testi sonuçları

Levene İstatistik (F)	sd1	sd2	p
,856	1	48	,360

Tablo 4.16 incelendiğinde, grupların akademik başarı sontest puanlarının Levene Homojenlik Testi sonucunun ,05 düzeyinde anlamlı olmadığı ($p>,05$) görülmektedir. Bu sonuç deney ve kontrol gruplarının akademik başarı sontest puan varyanslarının homojen olduğu anlamına gelmektedir.

Tek yönlü Ancova'nın uygulanması için tüm varsayımlar sağlandıktan sonra, deney ve kontrol gruplarının akademik başarı açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü Ancova Analizi ile ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Tek yönlü Ancova Analizinin sonuçları tablo 4.17 ve 4.18'de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Akademik başarı öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanlarının Ancova Analizi sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd.	Kareler ortalaması	F	p	Kısmi η^2	Güç ^b
Düzeltilmiş model	2800,520 ^a	2	1400,260	11,996	,000	,338	,993
Öntest	952,200	1	952,200	8,157	,006	,148	,799
Grup	1274,630	1	1274,630	10,920	,002	,189	,899
Hata	5486,200	47	116,728				
Toplam	105792,000	50					
Düzeltilmiş toplam	8286,720	49					

a. R Kare= ,338 (Ayarlanmış R Kare= ,310)

b. Hesaplanan Alpha= ,05

Tablo 4.17 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının, akademik başarı öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanları arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($F_{1-47}=10,920$; $p<.05$). Diğer bir deyişle tarihsel empati modelinin akademik başarıyı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde arttırdığı saptanmıştır.

İstatistiksel olarak anlamlı çıkan sonucun pratik anlamlılık sınaması da yapılmıştır. Diğer bir deyişle tarihsel empati modelinin (bağımsız değişken) akademik başarıdaki (bağımlı değişken) toplam varyansın ne kadarını açıkladığı etki büyüklüğü ile hesaplanmıştır. Bunun için eta kare (kısmi η^2) değerinden yararlanılmıştır. Hesaplanan eta kare değeri;

- ,01 ile ,06 arasında ise etki büyüklüğü küçük,
- ,06 ile ,14 arasında ise etki büyüklüğü orta,
- ,14’ten büyük ise etki büyüklüğü geniş olmaktadır (Büyüköztürk, 2015).

Tablo 4.17 incelendiğinde, tek yönlü Ancova Analizi sonucunda hesaplanan eta kare değerinin ,189 olduğu görülmektedir. Bu değer denel işlemin hem anlamlı hem de “geniş” etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tek yönlü Ancova Analizi sonucunda denel işlemin gücü de hesaplanmıştır. Bu bağlamda araştırmalarda denel işlemin en az ,80 oranında bir güce sahip olması beklenmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Diğer bir deyişle sıfır hipotezinin (T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde uygulanan tarihsel empati modelinin öğrencilerin akademik başarı düzeyine etkisi yoktur) en az %80 oranında reddedilmesi gerekmektedir. Tablo 4.17 incelendiğinde, hesaplanan güç değerinin ,80’den büyük olduğu (,89) görülmektedir. Bu değer sınıf hipotezinin %90 oranında reddedildiğini; yani deneysel uygulamanın gücünün beklenen değerin üstünde olduğunu göstermektedir.

Bunlara ek olarak akademik başarı öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ortalama puanları tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18. Akademik başarı sontest puanlarının betimsel istatistik sonuçları

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş ortalama
Deney	25	50,240	49,320
Kontrol	25	38,080	39,000

Tablo 4.18 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının ham ve düzeltilmiş puan ortalamaları arasında yaklaşık olarak 1 puanlık fark olduğu görülmektedir. Bu bağlamda deney grubunun düzeltilmiş puan ortalamaları, ham puan ortalamalarından yaklaşık 1 puan azken, kontrol grubunun düzeltilmiş puan ortalamaları, ham puan ortalamalarından yaklaşık 1 puan yüksektir.

4.1.5. Tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği deney grubunun T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutum açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki anlamlılık

Deney grubunun T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutumu açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı, ilişkili örneklem t-testiyle sınanmıştır. Bu sınama yapılmadan önce, elde edilen verilerin ilişkili örneklem t-testinin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Bunun için bağımlı değişkene (tutum) ait puanların normallik dağılımları incelenmiştir. Deney grubunun tutum ölçeğinden aldığı ön ve sontest puanlarının normallik analizleri tablo 4.19’da sunulmuştur.

Tablo 4.19. Deney grubunun tutum ölçeği ön ve sontest puanlarının normallik analizleri

Test	Shapiro-Wilk		Çarpıklık	Basıklık
	Sd.	p		
Öntest	25	,531	-,579	,124
Sontest	25	,643	-,536	-,098

Tablo 4.19 incelendiğinde;

- Öntest puanlarının çarpıklık değerinin -,579; basıklık değerinin ,124,
- Sontest puanlarının çarpıklık değerinin -,536; basıklık değerinin -,098,
- Öntest puanlarının Shapiro-Wilk değerinin ,531,
- Sontest puanlarının Shapiro-Wilk değerinin ,643 olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre, çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 ve +1,5 aralığında olduğu ve Shapiro-Wilk değerleri ,05 düzeyinde anlamlı çıkmadığı için deney grubunun tutum ölçeği ön ve sontest puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Deney grubunun tutum ölçeği ön ve sontest puanları aralık ölçeğinde olduğu ve normal dağılım gösterdiği için ilişkili örneklem t-testi uygulanmıştır. Bu bağlamda

deney grubunun tutum ölçeği öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için uygulanan ilişkili örneklem t testi sonuçları tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4.20. Deney grubunun tutum ölçeği ön ve sontest puanları arasında uygulanan ilişkili örneklem t-testi sonuçları

Test	N	$\bar{x}$	ss.	sd.	t	p
Öntest	25	69,1504	15,42992	24	-,908	,373
Sontest	25	73,7198	17,31280	24		

Tablo 4.20 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları ön ve sontest puanları arasında ,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($t(24) = -,908$; $p > 0,05$). Diğer bir ifadeyle deney grubunda uygulanan tarihsel empati modelinin, öğrencilerin derse yönelik tutum düzeylerini anlamlı bir şekilde arttırmadığı saptanmıştır. Öte yandan öğrencilerin tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmasa da, aritmetik ortalamalara ($\bar{x}$) bakıldığında, öğrencilerin derse yönelik olumlu tutumlarının arttığı görülmektedir.

4.1.6. Geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol grubunun T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutum açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki anlamlılık

Kontrol grubunun T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutumu açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı, ilişkili örneklem t-testiyle sınanmıştır. Bu sınama yapılmadan önce, elde edilen verilerin ilişkili örneklem t-testinin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Bunun için bağımlı değişkene (tutum) ait puanların normallik dağılımları incelenmiştir. Kontrol grubunun tutum ölçeğinden aldığı ön ve sontest puanlarının normallik analizleri tablo 4.21’de sunulmuştur.

Tablo 4.21. Kontrol grubunun tutum ölçeğinden aldığı ön ve sontest puanlarının normallik analizleri

Test	Shapiro-Wilk	Çarpıklık	Basıklık
	Sd.	p	
Öntest	25	,852	,344
Sontest	25	,143	,047

Tablo 4.21 incelendiğinde;

- Öntest puanlarının çarpıklık değerinin ,344; basıklık değerinin ,057,
- Sontest puanlarının çarpıklık değerinin ,047; basıklık değerinin -,060,
- Öntest puanlarının Shapiro-Wilk değerinin ,852,
- Sontest puanlarının Shapiro-Wilk değerinin ,143 olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçlarına göre, çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 ve +1,5 aralığında olduğu ve Shapiro-Wilk değerlerinin ,05 düzeyinde anlamlı çıkmadığı görülmektedir. Bu bağlamda kontrol grubunun tutum ölçeğinden aldığı ön ve sontest puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Kontrol grubunun tutum ölçeği ön ve sontest puanları aralık ölçeğinde olduğu ve normal dağılım gösterdiği için ilişkili örneklem t-testi uygulanmıştır. Bu bağlamda kontrol grubunun tutum ölçeği öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için uygulanan ilişkili örneklem t testi sonuçları tablo 4.22’de gösterilmiştir.

Tablo 4.22. Kontrol grubunun tutum ölçeğinden aldığı ön ve sontest puanları arasında uygulanan ilişkili örneklem t-testi sonuçları

Test	N	$\bar{x}$	ss.	Sd.	t	p
Öntest	25	69,5904	15,02708	24	1,075	,293
Sontest	25	65,0408	18,19794	24		

Tablo 4.22 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları ön ve sontest puanları arasında ,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($t(24)= 1,075$: $p>0,05$). Diğer bir ifadeyle kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretimin, öğrencilerin derse yönelik tutum düzeylerini anlamlı bir şekilde arttırmadığı saptanmıştır. Buna ek olarak aritmetik ortalamalara ($\bar{x}$) bakıldığında, öğrencilerin derse yönelik olumlu tutumlarında bir azalma olduğu görülmektedir.

4.1.7. Tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği deney ve geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol gruplarının T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutum açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki anlamlılık

Deney ve kontrol gruplarının T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutumları açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı, ilişkisiz (bağımsız) örneklem t-testiyle sınanmıştır. Bu sına yapılmadan önce, elde edilen verilerin ilişkisiz örneklem t-testinin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Bağımlı değişkene (tutum) ait puanların normallik dağılımları daha önce incelendiği için (tablo 4.19 ve 4.21), tutum ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının varyans homojenliğine bakılmıştır. Varyans homojenliğini test etmek için Levene İstatistik değeri hesaplanmıştır. Bu istatistiğe ait analiz sonuçları tablo 4.23'te sunulmuştur.

Tablo 4.23. Grupların tutum ölçeğinden aldıkları puanlara ait Levene Homojenlik Testi sonuçları

Test	Levene İstatistik (F)	sd1	sd2	p
Öntest	,107	1	48	,744
Sontest	,160	1	48	,691

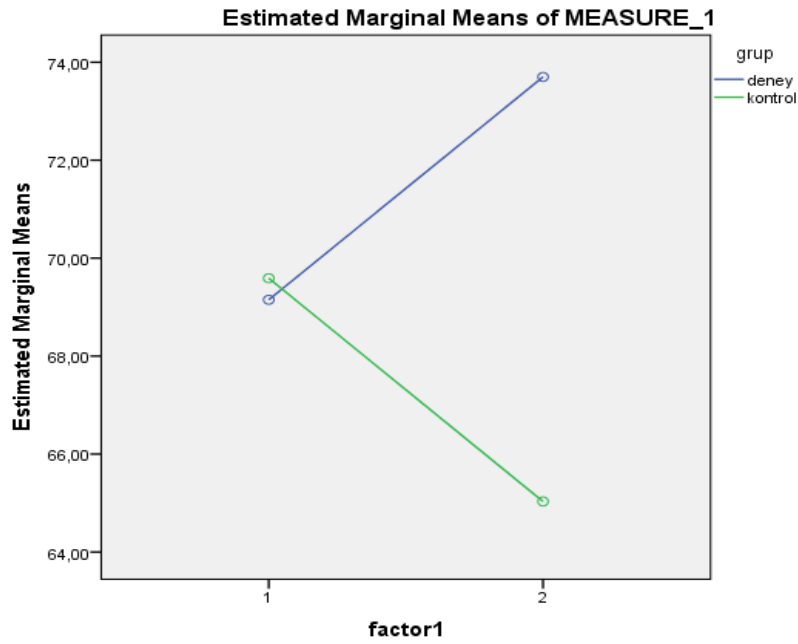
Tablo 4.23 incelendiğinde, grupların tutum ölçeği puanlarının Levene Homojenlik Testi sonucunun ,05 düzeyinde anlamlı olmadığı ($p>,05$) görülmektedir. Bu sonuç deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının varyanslarının homojen olduğu anlamına gelmektedir.

İlişkisiz örneklem t testinin uygulanması için tüm varsayımlar sağlandıktan sonra, tutum ölçeğinden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu analize ilişkin sonuçlar tablo 4.24'te sunulmuştur.

Tablo 4.24. Grupların tutum ölçeğinden aldığı puan ortalamaları arasında uygulanan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	ss.	sd	t	p
Deney	25	73,7198	17,31280	48	1,726	,091
Kontrol	25	65,0408	18,19794			

Tablo 4.24 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları son test puan ortalamaları arasında ,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($t(48)= 1,726$; $p>0,05$). Diğer bir ifadeyle tarihsel empati modeli, derse yönelik tutumu anlamlı bir şekilde arttırmamıştır. Buna rağmen aritmetik ortalamalar ($\bar{x}$) incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilere göre tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum grafik 4.2’deki profil üzerinden incelenebilir.



Grafik 4.2. Deney ve kontrol grubunun T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi tutum ölçeğinin ön ve son testinden aldıkları puan ortalamalarının karşılaştırılması

Grafik 4.2 incelendiğinde, denel işlem başlamadan önce, kontrol grubunun tutum ölçeği öntest puan ortalamalarının, deney grubundan daha yüksek olduğu; ancak denel işlem bittikten sonra, deney grubunun tutum ölçeği son test puan ortalamalarının, kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tutum ölçeğinin tamamından alınan puan ortalamalarının analizlerine ek olarak, daha güçlü analizler yapmak için deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı da incelenmiştir. Bunun için tek faktörlü Manova Analizi yapılmıştır. Bu analiz yapılmadan önce, Manova’nın varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir. İlk olarak

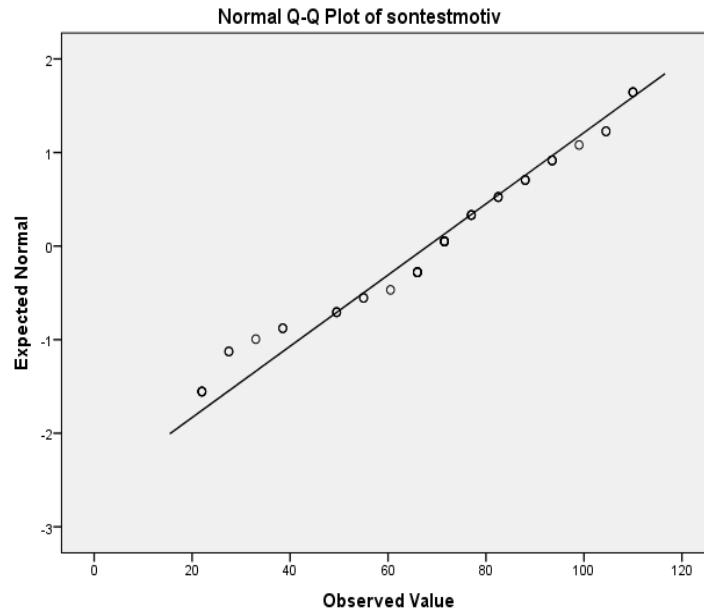
puan ortalamalarının tek değişkenli normalliğine bakılmıştır. Tablo 4.25'te bu analize ilişkin çıktılar sunulmuştur.

Tablo 4.25. Grupların tutum ölçeği ön ve sontest puanlarının tek değişkenli normallik analizleri

Alt boyut	Test	Shapiro-Wilk		Çarpıklık	Basıklık
		Sd.	p		
Erinç	Öntest	49	,675	,045	,088
	Sontest	49	,260	-,107	-,162
Değer	Öntest	49	,309	-,440	-,093
	Sontest	49	,111	-,466	-,390
Motivasyon	Öntest	49	,374	-,119	-,477
	Sontest	49	,021	-,289	-,714
Fayda	Öntest	49	,191	,096	-,366
	Sontest	49	,096	-,154	-,738

Tablo 4.25'teki analiz sonuçlarına göre, çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 ve +1,5 aralığında olduğu ve motivasyon dışında Shapiro-Wilk değerleri anlamlı çıkmadığı ($p>0,05$) için tutum ölçeğinin alt boyutlarından alınan puan ortalamalarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Motivasyon boyutunun sontest puan ortalamaları için hesaplanan Shapiro-Wilk değeri ,05 düzeyinde anlamlı çıktığı için, bu boyutun sontest puan ortalamaları Q-Q grafiği üzerinden incelenmiştir. Buna ait sonuçlar grafik 4.3'te gösterilmiştir.



Grafik 4.3. Motivasyon boyutunun sontest puan ortalamalarına ilişkin Normal Q-Q grafiği

Grafik 4.3 incelendiğinde, noktalar 45 derecelik doğru üzerinde gözüktüğü ve doğrusal bir ivmeye sahip olduğu için motivasyon boyutunun son test puan ortalamalarının normal dağılıma uygun olduğu (Büyüköztürk, 2015) söylenebilir.

Tutum ölçeğinin alt boyutlarından alınan puan ortalamalarının tek değişkenli normalliği sağlandıktan sonra, bu puanların çok değişkenli normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bunun için tutum ölçeğinin alt boyutlarından alınan puan ortalamalarının Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmıştır. Tablo 4.26’da bu değerlere ilişkin analiz çıktıları sunulmuştur.

Tablo 4.26. Tutum ölçeğinin alt boyutlarından alınan puan ortalamalarının Mahalanobis uzaklık değerleri

Denekler	Mahalanobis uzaklık değerleri	Kay-Kare’ye göre olasılık değerleri
Denek 1	3,5154	0,834
Denek 2	6,28322	0,507
Denek 3	4,14148	0,763
Denek 4	7,94541	0,337
Denek 5	4,60159	0,708
Denek 6	17,49505	0,014
Denek 7	2,94616	0,89
Denek 8	6,53505	0,479
Denek 9	13,47997	0,061
Denek 10	7,87581	0,344
Denek 11	4,33739	0,74
Denek 12	4,71779	0,694
Denek 13	7,98835	0,334
Denek 14	12,96928	0,073
Denek 15	14,99734	0,036
Denek 16	4,8704	0,676
Denek 17	11,08289	0,135
Denek 18	5,9398	0,547
Denek 19	12,26645	0,092
Denek 20	7,51903	0,377
Denek 21	9,61331	0,212
Denek 22	7,96577	0,336
Denek 23	6,1705	0,52
Denek 24	6,45489	0,488
Denek 25	4,87040	0,000
Denek 26	4,00471	0,779
Denek 27	6,65174	0,466
Denek 28	3,65147	0,819
Denek 29	5,55519	0,593
Denek 30	5,09491	0,648
Denek 31	5,55477	0,593
Denek 32	4,85235	0,678
Denek 33	9,99705	0,189
Denek 34	4,17811	0,759
Denek 35	4,09307	0,769

Tablo 4.27. (Devam) *Tutum ölçeğinin alt boyutlarından alınan puan ortalamalarının Mahalanobis uzaklık değerleri*

Denek 36	4,56464	0,713
Denek 37	9,61633	0,211
Denek 38	5,53669	0,595
Denek 39	8,66912	0,277
Denek 40	8,884	0,261
Denek 41	11,84941	0,106
Denek 42	9,50852	0,218
Denek 43	10,22598	0,176
Denek 44	8,58819	0,284
Denek 45	2,13862	0,952
Denek 46	10,08772	0,184
Denek 47	5,55471	0,593
Denek 48	1,57372	0,98
Denek 49	9,82051	0,199
Denek 50	11,50341	0,118

Veri setinin çok değişkenli normal dağılım gösterip göstermediği, Mahalanobis uzaklık değerleriyle (uç değerler) incelenebilir. Bunun için Mahalanobis uzaklık değerlerinin, belirli serbestlik dereceleriyle beraber kay-kare tablosundaki değerlerle karşılaştırılması gerekmektedir. Hesaplanan Mahalanobis uzaklık değerleri bu tablodan okunan değerden küçük ise, çok değişkenli normallik varsayımının karşılandığı söylenebilir. Kay-kare tablo değerinin üzerinde Mahalanobis uzaklık değerine sahip olan denekler, uç değerler olarak belirlenmekte ve veri setinden çıkarılmaktadır. Bu işlemler için ,01 veya daha tutucu olunmak isteniliyorsa ,001 anlamlılık düzeyi önerilmektedir (Büyüköztürk, 2015).

Tablo 4.26 incelendiğinde, Mahalanobis uzaklık değerleri ve bu değerleri anlamlandırmak için Mahalanobis uzaklık değerlerinin Kay-Kare'ye göre olasılık değerlerinin hesaplandığı görülmektedir. Bu bağlamda deney grubunda yer alan denek 25'in Kay-Kare'ye göre olasılık değeri ,01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı çıktığı için uç değer olarak değerlendirilmiş ve bu denek veri setinden çıkarılmıştır.

Manova'nın uygulanması için birinci varsayım (tek ve çok değişkenli normallik) karşılandıktan sonra, ikinci varsayım olan bağımlı değişkenlerin (tutum ölçeğinin alt boyutları) olası tüm ikili kombinasyonları arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 4.27'de Pearson Korelasyon katsayılarına ilişkin analiz çıktıları sunulmuştur.

Tablo 4.28. Tutum ölçeğinin alt boyutları arasındaki Pearson Korelasyon katsayı değerleri

Alt boyut		Erinç	Değer	Motivasyon	Fayda
Erinç	Pearson Korelasyon	1	,795**	,737**	,621**
	p		,000	,000	,000
	N	49	49	49	49
Değer	Pearson Korelasyon	,795**	1	,791**	,514**
	p	,000		,000	,000
	N	49	49	49	49
Motivasyon	Pearson Korelasyon	,737**	,791**	1	,353*
	p	,000	,000		0,013
	N	49	49	49	49
Fayda	Pearson Korelasyon	,621**	,514**	,353*	1
	p	,000	,000	0,013	
	N	49	49	49	49

** . Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

* . Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 4.27 incelendiğinde;

- Erinç boyutu ile tüm boyutlar arasında yüksek düzeyde ve anlamlı (,01),
- Değer boyutu ile erinç ve motivasyon boyutları arasında yüksek, fayda boyutu ile orta düzeyde ve anlamlı (,01),
- Motivasyon boyutu ile erinç ve değer boyutları arasında yüksek, fayda boyutu ile orta düzeyde ve anlamlı (,05),
- Fayda boyutu ile erinç boyutu arasında yüksek, değer ve motivasyon boyutları arasında orta düzeyde ve anlamlı (,05) bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Manova'nın uygulanması için birinci ve ikinci varsayım karşılandıktan sonra, üçüncü varsayım olan bağımlı değişkenlere (tutum ölçeğinin alt boyutları) ait puanların varyans-kovaryans matrislerinin homojen olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 4.28 ve 4.29'da varyans-kovaryans matrislerine ilişkin analiz çıktıları sunulmuştur.

Tablo 4.29. Tutum ölçeğinin alt boyutlarına yönelik kovaryans matrislerinin homojenliği testi

F	sd1	sd2	p
1,034	36	7405,531	,413

Tablo 4.28 incelendiğinde, tutum ölçeğinin alt boyutlarına yönelik kovaryans matrislerinin homojenliği testi sonucunun ,05 düzeyinde anlamlı olmadığı ($p>,05$)

görülmektedir. Bu sonuç tutum ölçeğinin alt boyutlarına yönelik kovaryans matrislerinin homojen olduğu anlamına gelmektedir.

Tablo 4.30. Tutum ölçeğinin alt boyutlarına yönelik Levene varyans homojenliği testi

Alt boyut	Test	Serbestlik derecesi (sd)		Levene (F)	p
		sd1	sd2		
Erinç	Öntest	1	47	0,003	0,954
	Sontest	1	47	0,736	0,395
Değer	Öntest	1	47	0,932	0,339
	Sontest	1	47	0,025	0,876
Motivasyon	Öntest	1	47	0,045	0,833
	Sontest	1	47	0,622	0,434
Fayda	Öntest	1	47	0,029	0,865
	Sontest	1	47	0,652	0,423

Tablo 4.29 incelendiğinde, tutum ölçeğinin alt boyutlarına yönelik Levene varyans homojenliği testi sonucunun ,05 düzeyinde anlamlı olmadığı ($p>,05$) görülmektedir. Bu sonuç tutum ölçeğinin alt boyutlarına yönelik varyans matrislerinin homojen olduğu anlamına gelmektedir.

Manova'nın uygulanması için tüm varsayımlar sağlandıktan sonra, deney ve kontrol gruplarının T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi tutum ölçeğinin alt boyutları (faktör) açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek faktörlü Manova ile ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Manova Analizinin sonuçları tablo 4.30 ve 4.31'de sunulmuştur.

Tablo 4.31. Deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeği faktör puanlarının Manova sonuçları

Etki		Değer	F	Hipotezin sd	Hatanın sd	p.
Eğim- eksen kesimi	Pillai's Trace	,980	41,584	8,000	40,000	,000
	Wilks' Lambda	,020	41,584	8,000	40,000	,000
	Hotelling's Trace	8,317	41,584	8,000	40,000	,000
	Roy's Largest Root	8,317	41,584	8,000	40,000	,000
Grup	Pillai's Trace	,242	,594	8,000	40,000	,158
	Wilks' Lambda	,758	,594	8,000	40,000	,158
	Hotelling's Trace	,319	,594	8,000	40,000	,158
	Roy's Largest Root	,319	,594	8,000	40,000	,158

Tablo 4.30 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (Wilks' Lambda=0,758, $F(8,40)=0,594$, $p>0,05$). Bu

bulgu ölçeğinden tamamından elde edilen puan ortalamaları arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Ölçeğin 4 faktörüne ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile faktör bazında yapılan tek faktörlü Anova sonuçları ise tablo 4.31’de sunulmuştur.

Tablo 4.32. Deney ve kontrol gruplarının T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi tutum ölçeği faktör puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri ile tek faktörlü Anova sonuçları

Alt boyut	Grup	N	$\bar{x}$	ss.	sd.	F	p
Erinç	Deney	24	72,6917	19,59680	1-47	2,621	,112
	Kontrol	25	64,0640	17,69508			
Değer	Deney	24	77,2933	17,16781	1-47	2,099	,154
	Kontrol	25	69,8016	18,94008			
Motivasyon	Deney	24	77,6875	23,29574	1-47	6,997	,011
	Kontrol	25	58,9600	26,11390			
Fayda	Deney	24	70,1250	20,20829	1-47	,152	,698
	Kontrol	25	67,7600	22,15529			

Tablo 4.31 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının motivasyon puan ortalamaları arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu ($F(1-47)=6,997$, $p<0,05$), diğer boyutlar bakımından aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Nicel verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgu ve yorumlar özet olarak tablo 4.32’de sunulmuştur.

Tablo 4.33. Nicel verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgu ve yorumlar

Araştırma soruları	Veri toplama aracı	Kullanılan istatistik	Bulgular	Yorumlar
Tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği deney grubunun akademik başarı açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Akademik başarı testi	Bağımlı (ilişkili) örneklem t-testi	Deney grubunun akademik başarı testinden aldığı ön ve son test puan ortalamaları arasında ,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($t(24)=-6,506$; $p<0,05$).	Deney grubunda uygulanan tarihsel empati modelinin, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini arttırdığı söylenebilir.
Geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol grubunun akademik başarı açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Akademik başarı testi	Bağımlı örneklem t-testi	Kontrol grubunun akademik başarı testinden aldıkları ön ve son test puan ortalamaları arasında ,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($t(24)=-3,225$; $p<0,05$).	Kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretimin, öğrencilerin akademik başarı düzeylerini arttırdığı söylenebilir.

Tablo 4.34. (Devam) *Nicel verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgu ve yorumlar*

Tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği deney ve geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol gruplarının akademik başarı açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Akademik başarı testi	Tek yönlü Ancova (Kovaryans) analizi	Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanları arasında ,01 düzeyinde anlamlı bir fark vardır (F1-47=10,920; p<,01).	Tarihsel empati modelinin akademik başarıyı arttırmada geleneksel öğretimden daha etkili olduğu söylenebilir.
Tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği deney grubunun T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutum açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Tutum ölçeği	Bağımlı örneklem t-testi	Deney grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları ön ve sontest puan ortalamaları arasında ,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur (t(24)= -,908: p>0,05).	Deney grubunda uygulanan tarihsel empati modelinin, öğrencilerin derse yönelik tutum düzeylerini anlamlı bir şekilde arttırmaya da tutum puan ortalamalarını artırdığı söylenebilir.
Geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol grubunun T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutum açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Tutum ölçeği	Bağımlı örneklem t-testi	Kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları ön ve sontest puan ortalamaları arasında ,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur (t(24)= 1,075: p>0,05).	Kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretimin, öğrencilerin derse yönelik tutum düzeylerini anlamlı bir şekilde arttırmadığı; aksine aritmetik ortalamalara bakıldığında, öğrencilerin derse yönelik olumlu tutumlarının zamanla azaldığı söylenebilir.
Tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği deney ve geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol gruplarının T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutum açısından öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Tutum ölçeği	Tek faktörlü Manova	Deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur (Wilks' Lambda=0,758, F(8,40)=0,594, p>0,05). Ancak ölçeğin motivasyon alt faktörü puan ortalamaları bakımından deney ve kontrol grupları arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır (F(1-47)=6,997, p<0,05).	Tarihsel empati modelinin, derse yönelik tutumu anlamlı bir şekilde arttırmadığı; ancak derse yönelik motivasyonu anlamlı bir şekilde arttırdığı söylenebilir.

4.2. Nitel Bulgular

Bu alt bölümde nitel araştırma sorularına uygun olarak toplanan verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bunun için ilk olarak öğrencilerin tarihsel empati sürecinde şekillenen tepkileri, ardından görüşleri sunulmuştur.

4.2.1. 8. sınıf öğrencilerinin tarihsel empati sürecinde şekillenen tepkileri

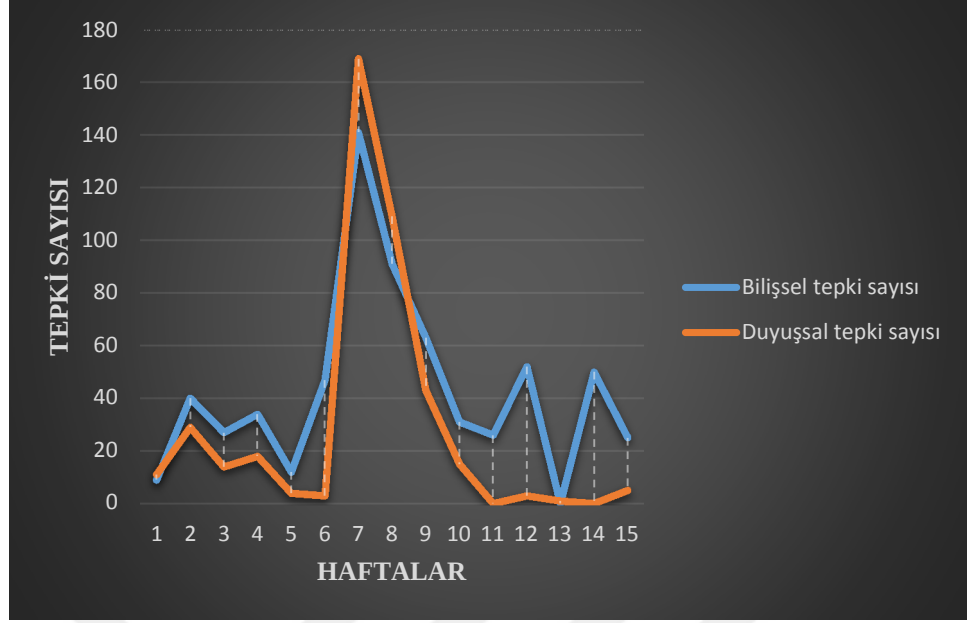
Tarihsel empati sürecine yönelik öğrenci tepkilerinin türü, sayısı ve oranı haftalık olarak tablo 4.33'te gösterilmiştir. Oran, tepki sayısının toplam gözlem sayısına (n=15) bölünmesiyle elde edilmiştir.

Tablo 4.35. Öğrencilerin tarihsel empati sürecine yönelik gösterdikleri tepkiler

Tepki alanı	Tepki türü	Tepki sayısı	Oranı (%)	
Bilişsel	Belge inceleme	389	26	
	Tartışma sürdürme	152	10	
	Soru sorma	56	3,7	
	Tartışma başlatma	51	3,4	
Duyuşsal		Gülümseme	267	17,8
	Coşku duyma	Göz bebeklerinin büyümesi	48	3,2
		Toplam	315	21
	Öfkelenme	Ses tonunu yükseltme	24	1,6
		Kaşlarını çatma	22	1,5
		İtiraz etme	9	0,6
		Toplam	55	3,6
	Sıkılma	Masanın üzerine yatma	35	2,3
		Uflama	1	0,06
		Toplam	36	2,4

Tablo 4.33'te öğrencilerin 15 ders süresince gösterdikleri tepkilerin “bilişsel ve duyuşsal” şeklinde sınıflandırıldığı görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin bilişsel olarak en çok “belge inceleme davranışı” sergiledikleri (n=389, oran=26), bu davranışı sırasıyla “tartışma sürdürme” (n=152, oran=10), “soru sorma” (n=56, oran=3,7) ve “tartışma başlatma” (n=51, oran=3,4); duyuşsal olarak ise en çok “coşku” tepkisi gösterdikleri (n=315, oran=21), bunu sırasıyla “öfke” (n=55, oran=3,6) ve “sıkılma” (n=36, oran=2,4) tepkilerinin izlediği belirlenmiştir.

Öğrencilerin tarihsel empati sürecinde şekillenen bilişsel ve duyuşsal tepkilerinin haftalık bazdaki görünümü grafik 4.4'te sunulmuştur.

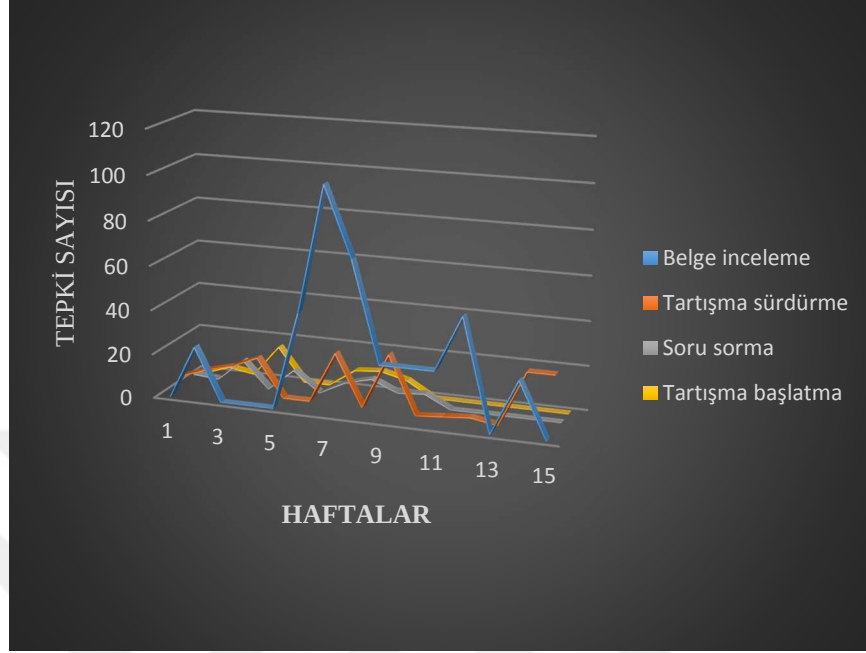


Grafik 4.4. Tarihsel empati sürecinde şekillenen tepkilerin haftalık bazda gösterimi

Grafik 4.4 incelendiğinde;

- Tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği ilk 5 haftada, öğrencilerin gösterdikleri bilişsel ve duyuşsal tepki sayılarının tutarsız bir seyir izlediği; yani tepki sayılarının sürekli bir şekilde azalmadığı veya artmadığı,
- 5. haftadan sonra bilişsel, 6. haftadan sonra duyuşsal tepki sayılarının tutarlı bir şekilde arttığı ve bu tepkilerin 8. haftada zirve seviyesine ulaştığı,
- 8. haftadan 11. haftaya kadar duyuşsal tepki sayılarında ani, bilişsel tepki sayılarında kademeli bir düşüş olduğu,
- 12. hafta dışında, 11. haftadan 15. haftaya kadar, duyuşsal tepki sayılarının kararlı bir şekilde azaldığı, 15. haftada ise arttığı, bilişsel tepki sayılarının ise kararsız bir şekilde artıp azaldığı, başka bir deyişle bilişsel tepki sayılarının 11 ve 15. haftalar arasında inişli çıkışlı bir seyir takip ettiği,
- 15. haftadaki duyuşsal tepki sayısının, 1. haftadaki tepki sayısından daha fazla olduğu, buna karşılık 15. haftadaki bilişsel tepki sayısının 1. haftadaki tepki sayısından daha fazla ve
- Tüm haftalar temel alındığı ise, bilişsel ve duyuşsal tepki sayılarındaki yüksek ivmeli çıkışın (7 ve 8. haftalar) iki yanında kalan alanların azalış eğiliminde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin tarihsel empati sürecinde şekillenen bilişsel tepkilerinin haftalık bazdaki görünümü ise grafik 4.5'te sunulmuştur.



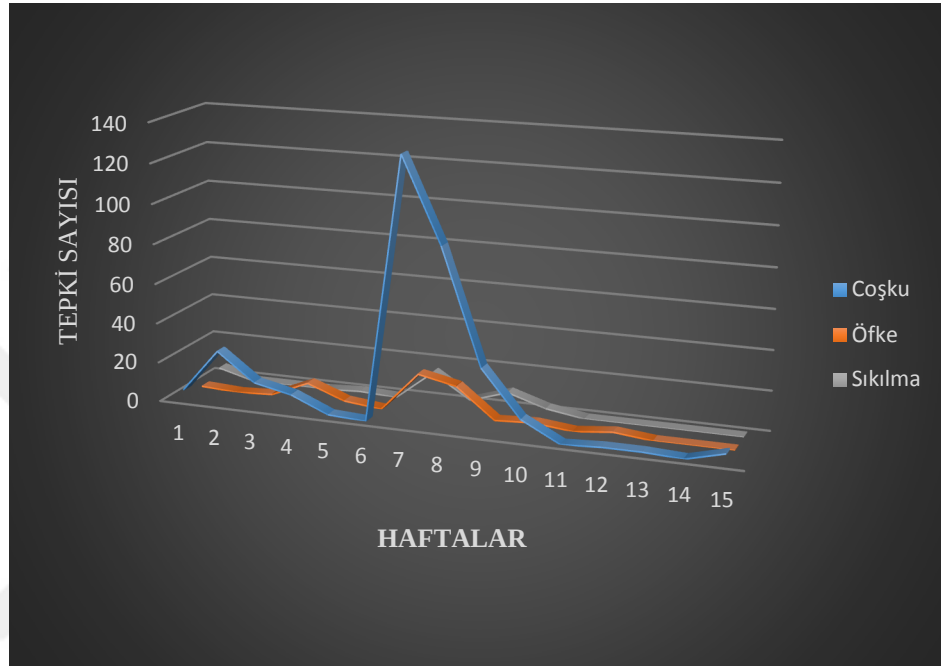
Grafik 4.5. Tarihsel empati sürecinde şekillenen bilişsel tepkilerin haftalık bazda gösterimi

Grafik 4.5 incelendiğinde;

- Tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği ilk 5 haftada, öğrencilerin sadece 2. haftada belge inceledikleri,
- 5. haftadan 13. haftaya kadar öğrencilerin belge inceledikleri ve bunun zirve noktasının 7 ve 8. haftalar olduğu, son hafta olan 15. haftada ise öğrencilerin başlangıç seviyelerine döndükleri,
- 1. haftadan 5. haftaya kadar öğrencilerin tartışma sürdürme sayılarının kademeli bir şekilde arttığı,
- 5. haftadan 7. haftaya kadar öğrencilerin tartışma sürdürme sayılarının hızlı bir şekilde azaldığı, bu sayıların 14. haftaya kadar ani artış ve azalışlar şeklinde devam ettiği ve 14 ve 15. haftalarda arttığı,
- 1. haftadan 11. haftaya kadar öğrencilerin soru sorma sayılarında yüksek ivmeli artış ve azalışlar olduğu ve 11. haftadan itibaren hiç soru sormadıkları,

- 1. haftadan 10. haftaya kadar öğrencilerin tartışma başlatma sayılarında yüksek ivmeli artış ve azalışlar olduğu ve 10. haftadan itibaren hiç tartışma başlatmadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin tarihsel empati sürecinde şekillenen duyuşsal tepkilerinin haftalık bazdaki görünümü ise grafik 4.6’da sunulmuştur.



Grafik 4.6. Tarihsel empati sürecinde şekillenen duyuşsal tepkilerin haftalık bazda gösterimi

Grafik 4.6 incelendiğinde coşku, öfke ve sıkılma tepki sayılarının 7. haftaya kadar belli bir eğilim göstermediği, ancak 7. haftada zirve seviyelerine ulaştığı görülmektedir. Buna ek olarak 7. haftadan 11. haftaya kadar coşku duymadaki tepki sayısının düzenli bir şekilde azaldığı, 11. haftadan 15. haftaya kadar sıkılma tepkisinin, 13. haftadan 15. haftaya kadar öfke tepkisinin gözlenmediği ve 15. haftadaki coşku duyma tepki sayısının başlangıç seviyesi ile aynı olduğu tespit edilmiştir.

4.2.2. 8. sınıf öğrencilerinin tarihsel empati sürecine yönelik görüşleri

Tarihsel empati sürecine yönelik öğrenci görüşleri tablo 4.34’te gösterilmiştir.

Tablo 4.36. 8. sınıf öğrencilerinin tarihsel empatiye yönelik görüşleri

Tema	Kategori	Kod	n
Kavram öğrenme	Tanımlama	Tarihsel kişiliği tanımlama	23
		Tarihsel empatiyi tanımlama	20
	Karşılaştırma	Tarihsel empatiyle geleneksel öğretimi karşılaştırma	25
		Tarihsel kişiliklerin bakış açılarını karşılaştırma	6
		Tarihsel empatiyle psikolojik empatiyi karşılaştırma	5
		Tarihsel kişilikler hakkındaki yargılarını değiştirme	10
	Kavramsal değişim yaşama	Tarihsel olaylar hakkındaki yargılarını değiştirme	1
		Anlama	9
	Anlama	Tarihsel kişiliklerin rollerini anlama	9
		Tarihsel olayları anlama	9
Çoklu okuryazarlıklar geliştirme	Tarihsel düşünme becerileri sergileme	Tarihsel bilgi kazanma	4
		Tarihsel eleştiri yapma	5
		Tarihsel sorgulama yapma	6
	Bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma	Videolardan çok yönlü etkilenme	12
		Görsel araçlardan çok yönlü etkilenme	4
		Çalışma kâğıtlarından çok yönlü etkilenme	8
	Kişiler arası ve grup becerileri gösterme	Grup tartışmaları yapma	12
		Yapıcı grup etkileşimi kurma	6
Tarihsel bağlamı dikkate alma	Tarihsel dönem anlayışına sahip olma	Tarihsel döneme göre tarihsel kişilik ve olayları yorumlama	13
		Tarihsel dönemlerin farklı olduğunu savunma	9
		Tarihsel dönemin farkında olma	6
		Çoklu bakış açısı alma	9
	Çoklu bakış açısı alma	Tarihsel olaylara iki açıdan bakabilme	1
		Tarihsel kişiliklere iki açıdan bakabilme	5
		Tarihe tarafsız bir şekilde bakabilme	5
Duygusal tepki verme	Tutum geliştirme	Derse yönelik olumlu tutum geliştirme	13
		Derse yönelik olumsuz tutum geliştirme	3
		Tarihsel kişiliklere değer biçme	7
	Özdeşleşme	Tarihsel kişiliklere çeşitli duygular besleme	9
		‘Onlara karşı biz’ duygusu içinde olma	3
		Kendini tarihsel kişiliklerin yerine koyma	1
		Güçlük hissetme	5
Sınırlılıklar	Güçlük hissetme	Tarihsel olayları anlamada zorlanma	1
		Tarihsel empati yapmada zorlanma	1
	Olumsuz yüklemelerde bulunma	Tarihsel empatiyle işlenen derslerin zor ve yorucu olması	1
		Tarihsel empati yapmanın gereksiz olması	1

Tablo 4.34 incelendiğinde, tarihsel empatiye yönelik öğrenci görüşlerinin, “kavram öğrenme, çoklu okuryazarlıklar geliştirme, tarihsel bağlamı dikkate alma, duygusal tepki

verme ve sınırlılıklar” temaları altında gruplandırıldığı görülmektedir. Bunlardan kavram öğrenme, “tanımlama, karşılaştırma, kavramsal değişim yaşama, anlama”; çoklu okuryazarlıklar geliştirme, “tarihsel düşünme becerileri sergileme, bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma, kişiler arası ve grup becerileri gösterme”; tarihsel bağlamı dikkate alma, “tarihsel dönem anlayışına sahip olma, çoklu bakış açısı alma”; duygusal tepki verme, “tutum geliştirme, özdeşleşme” ve sınırlılıklar, “güçlük hissetme, olumsuz yüklemelerde bulunma” kategorileri altında gruplandırılmıştır. Elde edilen bu tema ve kategorilerin sunulmasında tematik bir yaklaşım benimsenmiştir.

Kavram öğrenme

Tanımlama: Öğrenciler, tarihsel empatiye özgü bazı kavramları tanımlamışlardır. Bu bağlamda öğrencilerin; tarihsel kişilik (Esmâ, Emrullah, Raziye, Eser, Hasan, Hamiyet, Kadir, Sakine, Şengül, Rukiye, Cemile, Altan, Behzat, Ecrin, Mehtap, Müslüme, Okan, Zülal, Zehra, Soner, Sıdika, Özcan ve Ali) ve tarihsel empati (Emrullah, Raziye, Eser, Hasan, Kadir, Sakine, Şengül, Rukiye, Ecrin, Mehtap, Müslüme, Okan, Zülal, Zehra, Salih, Soner, Selime, Sıdika, Özcan ve Ali), kavramlarını tanımladıkları görülmüştür.

Öğrencilerin tarihsel kişiliği tarihsel olayları olumlu veya olumsuz bir şekilde etkileyen kişi olarak tanımladıkları söylenebilir. Örneğin Esmâ kod adlı öğrenci bu konudaki görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“-Tarihsel kişilikler- o zamanlarda yaşayıp o zamanları iyi veya kötü anlamda etkileyen kişilerdir. Mesela Mustafa Kemal’dir. Tarihsel kişilik olmak için, olayların yönünü iyi veya kötü yönde etkilemek gerekiyor. Ülkeye bir şekilde iyi veya kötü etki yapmak gerekiyor.”

Benzer bir görüşü Raziye kod adlı öğrenci de, “tarihte kendine bir yer edinmiş, tarihe damgasını vurmuş kişiler.” şeklindeki düşüncesiyle paylaşmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin bir kısmı, tarihteki sıradan bir köylünün de tarihsel kişilik olabileceğini belirtmiştir. Bu durumu Hamiyet kod adlı öğrenci, “onlarda -sıradan bir köylü tarihsel kişiliktir. Çünkü onlar da birisinin yancısıdır. Önemli bir olaya karışmadığımızda yine oluruz. Bizi bilen bizim torunlarımızın torunları falan bizi biliyorsa biz de tarihsel kişilik oluruz.” şeklindeki cümlesiyle ifade etmiştir. Benzer görüşleri Müslüme kod adlı öğrenci, “sıradan bir köylü tarihsel kişilik olabilir. Çünkü o da tarihte yaşamış. Oradaki bence her yaşamış bir kişi, bir kişilik. Önemli önemsiz ayırt etmiyorum. Sonuçta o zamanlarda onun

da bir görevi varmış: Çiftçilik yapıyormuş.” şeklindeki düşüncesiyle paylaşmıştır. Buna koşut bir görüşü Okan kod adlı öğrenci “sıradan bir köylü tarihsel kişilik olabilir. O zamanlarda yaşamış, o zamanlardaki zorlukları görmüş. Önemli-önemsiz fark etmez, herkes tarihsel kişilik olabilir.” şeklindeki düşüncesiyle ortaya koymuştur. Öte yandan öğrencilerin bir kısmının, sıradan insanların tarihsel kişilik olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir. Örneğin Ali kod adlı öğrenci bu konudaki görüşünü, “sıradan bir köylü tarihsel kişilik olamaz. Çünkü bir başrollük falan oynamıyor bana göre. Olayları etkilemiyor. Yani kendi hayatını geçindiriyor. Kendi halinde yaşıyor.” şeklindeki cümlesiyle açıklamıştır. Bunlara ek olarak Altan kod adlı öğrenci, “gücün olması gerekiyor, askerlere maaş vermek için paran olması gerekiyor. Sıradan bir çiftçinin az parası olur. Büyük bir ordu kuracak kadar parası olmaz.” şeklindeki cümlesiyle tarihsel kişilik olmanın ölçütlerini belirtmiştir. Ecrin kod adlı öğrenci de, olayları etkilemesi koşuluyla günümüzdeki insanların da tarihsel kişilik olabileceğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Şu anki Cumhurbaşkanı, milletvekilleri tarihsel kişilik oluyorlar. Ülkenin şeyiyle (politikasıyla) uğraşıyorlar işte, asker falan. Şu an şehitlerde bence tarihsel kişilik. Çünkü ölmüşler vatan için. Sonuçta onların da ismi geçmiş. Geçmiş günümüz fark etmez. Önemli bir iş yapılırsa tarihsel kişilik olunabilir.”

Öğrencilerin çoğunluğunun, tarihsel empatiyi, tarihsel kişiliklerin duygu ve düşüncelerini anlama şeklinde tanımladıkları söylenebilir. Bu durumu Raziye kod adlı öğrenci, “tarihsel empati deyince; yani tarihte yaşamış olan kişilerin, tarihte bir yer edinmiş olanların, duygu ve düşünceleri, nasıl hissettiklerini, onları kavramaya çalışmaktır.” şeklindeki cümlesiyle belirtmiştir. Somut örneklerle tarihsel empatiyi tanımlayan öğrencilerde bulunmaktadır. Örneğin bu anlamdaki görüşünü Eser kod adlı öğrenci, “Mustafa Kemal ne düşünür ve hisseder diyorum. Onun bakış açısını anlamaya çalışıyorum. O dönemde yaşananlar aklıma geliyor. Mesela işgaller ve savaşlar. Türklerin Ermenilerle savaşları falan aklıma geliyor. Tarihsel empati yaparken karşı tarafı da anlamak zorundayız.” şeklindeki cümlesiyle ifade etmiştir. Bununla birlikte Kadir kod adlı öğrenci, “kendimi değil de, o zamanlardaki duyguyu, o zamanlarda yaşadıkları duruma göre anlayabilirim. Mesela Mustafa Kemal Paşa’yı ‘o koşula göre, onun olduğu koşullara göre’ anlamaya çalışırım.” şeklindeki cümlesiyle, tarihsel empati yaparken dönemin bağlamının göz önünde bulundurularak tarihsel kişiliklerin bakış açısının

alınması gerektiğini savunmuştur. Benzer bir şekilde Sakine kod adlı öğrenci de görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Geçmiş dönemde yaşananlara ilişkin bilgileri. Yani geçmiş dönemde ne yaşıyor, bizim kendi düşüncelerimiz değil de, onların yerinde olsaydık ne düşünürdük... Geçmişteki insanların duygu ve düşüncelerini anlamak önemlidir. Onların ne düşündüğü önemlidir. Senin başka bir kişinin yerine düşünmen değil de, o kişinin duygu ve düşüncelerini ön plana çıkarmandır.”

Öğrencilerin bir kısmının, tarihsel kişiliklerin kararlarını yalnızca mantıklı yollardan almadıkları, duygularının da kararlarını etkileyebileceği görüşünde oldukları saptanmıştır. Bu öğrencilere göre tarihsel empati yapılırken duyguların da hesaba katılması gerekmektedir. Örneğin Rukiye kod adlı öğrenci bu durumu şu şekilde dile getirmeye çalışmıştır:

“Onların duygularını da anlamak gereklidir. Çünkü istemeseler de, duyguları katmıyoruz deseler de, illa ki duygular girer o düşüncelerin arasına. Mustafa Kemal bu koşullar altında ne yapardı, bence bu önemli. Kararın dayanaklarından biri de duygulardır. Vicdan da karışır işin içine. Mantıken ilerlemesi gerekir; ama duygu da karışır işin içine.”

Buna ek olarak Müslüme kod adlı öğrenci, “İşte o zamanlarda yaşayan karakterleri, gördüğü açılarla birlikte, kendini onların yerine koymak. O zamandaki durumları göz önünde bulundurarak yorumlamak. Şimdiki durumlara göre değil.” şeklindeki cümlesiyle günümüzün bakış açısı kullanılarak tarihsel empati yapılmaması gerektiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin bir kısmının, kendini tarihsel kişiliklerin yerine koyarak tarihsel empati yapılabileceğini savundukları belirlenmiştir. Öte yandan bu öğrenciler bunu yaparken yine de tarihsel kişiliklerin bakış açısını hesaba katmaktadırlar. Bu duruma Okan kod adlı öğrencinin, “O zamanda yaşayanların yerine kendimi koyarım. Yani yüzde 60’ı onların bakış açısı, geri kalanlar benim bakış açımla –anlarım-.” şeklindeki cümlesi örnek olarak verilebilir. Öğrencilerin bir kısmı da, tarihsel kişilikleri tamamen kendi bakış açılarına dayalı olarak değerlendirmiş ve bu şekilde tarihsel empatiyi tanımlamaya çalışmıştır. Bu duruma Zülal kod adlı öğrencinin, “Kendimizi onların yerine koyup düşünmek. Kendi duygu ve düşüncelerimizle onları anlamaya çalışmak.” şeklindeki cümlesi örnek olarak verilebilir.

Karşılaştırma: Öğrencilerin bazı uygulama ve kavramları birbirleriyle karşılaştırdıkları saptanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin, tarihsel empatiyle geleneksel

öğretimi (Esmâ, Emrullah, Raziye, Eser, Hasan, Hamiyet, Kadir, Sakine, Şengül, Rukiye, Cemile, Altan, Behzat, Ecrin, Mehtap, Müslüme, Okan, Zülal, Zehra, Salih, Soner, Selime, Sıdika, Özcan, Ali), tarihsel kişiliklerin bakış açılarını (Esmâ, Emrullah, Hamiyet, Ecrin, Selime, Ali) ve tarihsel empatiyle psikolojik empatiyi (Esmâ, Eser, Hamiyet, Sakine, Ecrin) karşılaştırdıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin öncelikli olarak geleneksel öğretim ile tarihsel empatinin süreç adımlarını karşılaştırdıkları ve bu karşılaştırma sonucunda tarihsel empatinin “kanıt kullanma, şüpheden arındırılmış bilgi elde etmeyi sağlama, bakış açısı alma” gibi çeşitli faydalarının olduğu sonucuna vardıkları tespit edilmiştir. Örneğin Esmâ kod adlı öğrenci bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Düz anlatımda da şöyle olur; öğretmen gelir anlatır gider. Ama bunda -tarihsel empati- kanıtlar sunduğunuz için bize, onun gerçekliğini anlayabiliyoruz. Aksi olsaydı sorgulardık böyle olduğuna emin misiniz diye? Ama kanıtlar olduğu için, olayların kesinliği var. Olaylar olmuş yani. Topluca değerlendirsem, klasik ders anlatımı olsa da yine öğrenecektim. Şimdi de öğreniyorum. Ama şimdiki daha kesinlik bildirdiği için, doğru mu yanlış mı diye bir şüphem olmayabilir. Eskiden, yani tarihsel empati olmadan önce, aktörlerin yaptıklarının nedenlerini anlamıyordum. Ama şimdi bağlantı kurarak anlayabiliyorum. Neden, nasıl olmuş cevabını bulabiliyorum. -Farklılıklardan biri de, tarihsel empatideki- bakış açısını alma. Onların neden, niçin yaptığı.”

Emrullah kod adlı öğrenci başka bir farklılığa dikkat çekerek, tarihsel empatinin öğrenci merkezli eğitime daha uygun olduğu ve akılda kalıcılığı sağlayabildiğini savunmuştur. O, bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Diğer derslerde hoca anlatıyor anlatıyor direkt geçiyor. Bu derste mesela video falan izliyoruz. Konunun üstünde daha çok duruyoruz. Diğer yöntemlerde, ders kitaplarından işliyoruz. Yazar ne yazdıysa hocalar onu işlemeye çalışıyor. Bu derste videolar oluyor, grup çalışmaları vs. ile akılda daha çok kalıyor. Sıra arkadaşım ile ders dışı diğer derslerde konuşuyorum. Tarihsel empati derslerinde tarih hakkında konuşuyoruz. Tartışmak istediğimde tartışıyorum. Onlar fikirlerini yorumlayınca, benimde aklıma daha çok fikir geliyor. Tartışma, ekip çalışması, video, resim, fotoğrafları yorumlama ve bakış açısını alma yok diğer yöntemlerle işlenen derslerde. Bunlar farklılık. Sadece öğretmeni dinlemek ve ders kitabı bence yeterli değil. Ders kitabı çok anlatmıyor, direkt geçiyor konuları. Öğretmenlerde ders kitaplarından işledikleri için, pek anlamıyor çocuklar. Mesela biz bu sene LGS'ye gireceğiz, tam anlamadığımız için bazı soruları yapamıyoruz.”

Raziye kod adlı öğrenci de benzer görüşleri paylaşmaktadır:

“Kendimiz yaşıyor gibi olunca, insanın aklında daha çok kalıyor ve (olayları -birbirine bağlamak-) birleştirmesi kolay oluyor. Kalıcılık açısından farklılık yaratıyor. İnsan yaşayarak... Yaşayarak diyorum; ama tabiki de yaşamıyoruz gerçek olarak. İnsan yaşıyormuş gibi olunca, daha çok böyle hayatın gibi oluyor. Olayın içindeymişsin gibi oluyor. Gözünde canlanıyor; yani betimleniyor. -Klasik bir derste bunlar yok-. Çünkü klasik bir yöntemle ders işlendiğinde yorum yok, sadece ders ders ders var... Ders: Sadece konu anlatmaktır. Mesela bugün Milli Mücadeleyi işleyeceğiz. İşte bugün Misakı Milli’yi işleyeceğiz, yazın bakayım. Öyle olur bence klasik olunca. Kitabın yazarı yönlendiriyor. Kitap klasik zaten. Klasik yöntemle dayalı. Kitaba bağlı işleniyor ders. Tarihsel empati ise geniş açılı. Daha çok tarihe yönelik, tarihe dönüyorsun resmen, öyle oluyor. Klasikte, bakış açısı alma ve tartışma yok; çünkü anlattın şimdi, konuyu niye tartışasın? Zaten bir mantıksızlık bunlar. İşte hep yazı yazıyorlar. Ders işliyorlar. Tarihsel empati kurarak işlediğinde, o zaman kafana yazmış oluyorsun. Böyle (klasik yöntemde) deftere yazmış oluyorsun. O şekilde düşünebiliriz.”

Öğrencilerin bir kısmının, geleneksel öğretimin tarihsel empatiden daha yararlı olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Bunlardan Ali kod adlı öğrenci, geleneksel öğretim ile tarihsel empatiyi karşılaştırarak, geleneksel öğretimin pratik faydalarının olduğunu; ancak tarihsel empatinin olmadığını şu şekilde belirtmiştir:

“Tarihsel empati yaptığımızda deftere hiçbir şey yazmadık. O yüzden sınavlarda çalışacak bir şey olmadı. Bir sürü video izlediğimiz için hepsi de aklımızda kalmadı. O yüzden deftere yazıp da tarihsel empati yapmak daha iyi -olurdu-. Klasik yöntemde sadece hoca anlatıyor. Neler olduğunu soruyor. Ondan sonra yazdırıyor. Tarihsel empatide video izliyoruz. Onu yorumluyoruz. Eleştiri yapıyoruz ona yönelik; ama tarihsel empatide yazı yazmıyoruz.”

Öğrenciler, geleneksel öğretim ile tarihsel empatiyi karşılaştırmaya ek olarak tarihsel kişiliklerin bakış açılarını da karşılaştırmışlardır. Örneğin Ema kod adlı öğrenci bu konudaki görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Mustafa Kemal Mondros’un imzalanmasına iyi bakmıyor; çünkü bağımsızlık taraftarı biriydi. Ama Vahdettin ülkenin tamamen yıkılmaması için Mondros’a güveniyordu. Ama Vahdettin bağımlılık-bağımsızlık tarzında olayı değerlendirmeyip, ülkesinin ayakta kalmasına çalışıyor.”

Hamiyet kod adlı öğrenci ise, tarihsel kişiliklerin içerisinde bulundukları koşulları göz önünde bulundurarak, bakış açılarındaki farklılıkları karşılaştırmıştır. Bu anlamda tarihsel kestirimler yaptığı da söylenebilir. Hamiyet kod adlı öğrencinin görüşleri şu şekildedir:

“Atatürk çok zor durumda. Vahdettin falan İtilaflardan dolayı ona karşı çıkıyor. Atatürk’ün de kafası karışmış olabilir. Bir yandan Vahdettin yapma diyor, bir yandan yap diyor. Yani

Vahdettin tam olarak ne dediğini bilmediği için, -Mustafa Kemal'in- kafası karışık olabilir. Mustafa Kemal, Vahdettin'e bağlı biri değil. Vahdettin'in dediklerini yapıyor; ama Vahdettin'in dediklerinin tam tersini de yapıyor bazen.”

Ecrin kod adlı öğrenci ise, tarihsel kişiliklerin belli değerlerle hareket ettiklerini savunmuştur. Ayrıca tarihsel kestirimler yaparken bunların gerekçelerini de belirtmiştir. Onun bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Mustafa Kemal bağımsızlığı istiyordu. Bağımsızlık istemese, İtilaflara karşı çıkmaz, Vahdettin'in tarafında olur, o da manda ve himayeyi ister. -Ancak- O da çaresizliğe düşmüş olabilir. Vahdettin de kendince haklı. Adam (Osmanlılar) onca yıl savaşmış, daha ne yapsın. O da aslında işgallerin geçici olduğunu düşündüğünden haklıdır. Olabilir... Belki de, İtilaflar da orayı unutacaklardı. Sonuçta bizim diyeceklerdi. İngilizlerin sömürgesi gibi, bizi de sömürürlerdi. Biz çalışırdık. Vahdettin de onu istiyor olabilir.”

Bunlara ek olarak öğrencilerin bir kısmının, tarihsel empatiyle psikolojik empatiyi karşılaştıkları saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin bu kavramları, alanyazındaki tanımlarına uygun olarak karşılaştırdıkları söylenebilir. Örneğin Hamiyet kod adlı öğrenci, iki kavramın birbirinden farklı doğasını örneklerle açıklamıştır. O, bu konuda şunları söylemiştir:

“Birisi bana tarihsel empati nedir diye sorsa, ilk önce empatinin tanımını söylerim. Empati kendini onun yerine koyma. Mesela ‘x’ bir arkadaşımın durumu iyi olmasa, okula gelemese falan kendimi onun yerine koyarım yani. Okula gelemesem kötü olur, arkadaşlarımı göremem üzülürüm falan. Tarihsel empati deyince de, o dönemde yaşayan insanların yerine, kendini koymak gibi geliyor aklıma. Kendimi o dönemdeki insanların yerine koyarak tarihsel empati yapıyorum. Kendi duygu ve düşüncelerim ve o dönemdeki kişilerin duygu ve düşüncelerini ikisini birlikte ön planda tutuyorum. Kendimi onun yerine koysam ilk önce onun durumunu düşünürüm sonra benim ne düşündüğümü düşünürüm; ama öncelik onların düşünceleri.”

Eser kod adlı öğrenci de “empati galiba -kişinin- kendisini başkasının yerine koymaktı. Tarihsel deyince mesela Vahdettin, Mustafa Kemal falan, kendini onun yerine koymak aklıma geliyor.” şeklindeki görüşüyle iki kavram arasındaki zaman farkını vurgulamıştır.

Kavramsal değişim yaşama: Öğrencilerin çoğunluğunun, tarihsel empati ile dersler işlendikten sonra, bazı tarihsel kişilik ve olaylara yönelik yargılarını değiştirdikleri saptanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin, tarihsel kişilikler (Emrullah, Müslüme, Altan,

Mehtap, Müslüme, Okan, Şengül, Zülal, Hamiyet, Eser) ve tarihsel olaylar (Altan) hakkındaki yargılarını değiştirdikleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin çoğunluğunun, tarihsel kişilikler hakkındaki görüşlerinin zamanla değiştiği saptanmıştır. Ancak bu görüşlerin birbirinden farklı bir yönde değiştiği söylenebilir. Örneğin Emrullah kod adlı öğrenci, tarihsel kişilikler arasında açık ve net bir ayrım yaptığını “mesela ben Vahdettin’i tam tanımadığım için onun yönündeydim. Daha sonra değiştim. Mustafa Kemal taraftarı oldum.” şeklindeki görüşüyle ortaya koymuştur. Öte yandan Müslüme kod adlı öğrenci aynı tarihsel kişilik (son Osmanlı Padişahı Sultan Vahidettin) hakkında farklı bir görüşü savunmuştur. O, bu konuda şunları söylemiştir:

“Ya ilkten Vahdettin’e hani her ne kadar vatan haini demesekte, ben onu yine de vatan haini olarak düşünüyordum. Aklımdan silemiyordum, Mondros’u imzaladıktan sonra. Ama işte o topların ona dönmesi ve onun eline vatanın daha düşük bir halde gelmesi (iyi bir ülke devralmaması), o değişti; yani gözümdeki yeri değişti.”

Müslüme kod adlı öğrencinin dönemin şartlarını göz önünde bulundurarak (Ama işte o topların ona dönmesi ve iyi bir ülke devralmaması), kavramsal değişim yaşadığı (ya ilkten Vahdettin’e hani her ne kadar vatan haini demesekte, ben onu yine de vatan haini olarak düşünüyordum... O değişti; yani gözümdeki yeri değişti) söylenebilir. Aynı bağlamda; ama farklı bir tarihsel kişiliğe yönelik görüşleri değişen öğrenciler de bulunmaktadır. Örneğin Eser kod adlı öğrenci, “ben Mustafa Kemal’i dışarıda hep kötü duymuştum; ama bu dersi işleyince anladım ki Mustafa Kemal bizi kurtarmış. Ona sevgim arttı: Mustafa Kemal.” şeklindeki cümlesiyle informal olarak öğrendiklerinin tarihsel empatiyle işlenen derslerden sonra değiştiğini belirtmiştir.

Buna ek olarak Altan kod adlı öğrenci tarihsel olaylar hakkındaki görüşlerinin değiştiğini “bu konuyu işlemeden önce birçok düşüncem vardı; ama şimdi hiçbirini birbirine benzemiyor.” şeklindeki cümlesiyle ifade etmiştir.

Anlama: Öğrencilerin çoğunluğunun, bazı tarihsel kişilik veya olayları tarihsel olarak anlamaya çalıştıkları saptanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin; tarihsel kişiliklerin rollerini (Emrullah, Raziye, Eser, Hamiyet, Kadir, Soner, Ali, Müslüme, Şengül) ve tarihsel olayları (Raziye, Kadir, Şengül, Rukiye, Cemile, Ecrin, Müslüme, Okan, Zülal) anlamaya çalıştıkları görülmüştür.

Öğrencilerin bir kısmının, tarihsel kişiliklerin rollerini onların bakış açısı ve dönemin şartlarına uygun olarak anlamaya çalıştıkları söylenebilir. Örneğin Raziye kod adlı öğrenci bu konudaki görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Mesela Vahdettin’in Mondros Ateşkesi’ni imzalaması bazılarına olumsuz geliyor. Eğer ki Vahdettin’in yerine koyarsak kendimizi, o zaman İtilafları kızdırmamak, kızdırmamak için Mondros Ateşkesi imzalamak, o zamanda son çare gibi duruyor. Vahdettin Mondros’u neden imzalamış? Aslında vatan haini değil. Çünkü son çare Mondros’u imzalamak. Vatanı için yapmış bunu. Bunu imzalamasaydı İtilaflar daha çok kızacaktı ve ülkeyi komple alacaklardı. Şimdi Mondros’u imzalayınca, Mustafa Kemal’e de gerekçe doğmuş oluyor. Kendini de vatanını da düşünüyor. Vahdettin zor bir süreç yaşadı; çünkü İtilafların topları hep ona dönüktü.”

Eser kod adlı öğrenci, tarihsel kişilik ile kendi arasında duygusal bir uzaklık olduğunu ifade ederek, tarihsel kişiliğin duygularına yönelik tarihsel kestirimler yapmıştır. Bu şekilde O, tarihsel bir kişiliğin rolünü anlamaya çalışmıştır. Onun bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Vahdettin o dönemin padişahıdır. Ama çok zor bir döneme -denk- gelmiş. O zaman işgaller oluyor, savaşlar v.s oluyor. Savaşmak istiyor da kaybedeceğini biliyor, ordusu yok. Karamsarlık içinde. Ben karamsarlık içinde değilim. Ama Vahdettin karamsarlık içinde. İkilemde, savaşsam mı savaşmasam mı? Bir yandan İngiltere, ‘savaşma; yoksa seni öldürürüz!’ diyor. O, hem korkuyor hem de ülkenin kazanmasını istiyor. Vahdettin’in bakış açısını anlayabiliyorum. Nasıl düşündü, nasıl hissettiğini anlayabiliyorum.”

Öğrencilerin bir kısmının, tarihsel olayları, birinci elden kaynaklardan öğrendikten sonra tarihsel yorum yaparak anlamaya çalıştıkları söylenebilir. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bilgilere göre bu yorumların tarihsel kişiliklerin bakış açılarına dayalı olarak yapılmaya çalışıldığı saptanmıştır. Örneğin Rukiye kod adlı öğrenci bu konudaki görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Ders kitabında da -olaylar- anlatılır; ama -ders kitabı- ne kadar anlatabilir, orası var. Bir de ikinci elden kaynak. Tam her şeyi de anlatmayabilir. O yüzden tarihsel empati yapmak, onların bakış açılarını anlamak ve öğrenmek önemlidir. Tarihsel empati yaparak onların bakış açıları ve duygularını öğreniyoruz. Tarihsel yoruma da bunları da katmamız gerekiyor. Tarihsel yorum yaparken, mesela şu yer şöyle işgal edilmiştir derken, bunu neye dayanarak söylüyoruz? Çünkü şunların bakış açısı böyledir yani.”

Yine aynı bağlamda bir düşünceyi dile getiren Okan kod adlı öğrenci, tarihsel empatinin ayrıca tarihsel olayların ayrıntılarını anlamaya yardımcı olduğundan da bahsetmiştir. O, bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Yani bu İtilaf Devletleriyle Osmanlı Devletinin arasında olay var. Bunu daha iyi öğrenebiliyorsun. Kitapta okusak çok şey anlamayız. Doğrudan laf ile anlatıyor. Dolaylı olarak sıra sıra anlatıyor. Ama böyle tarihsel empati falan yapınca, içine kadar girebiliyoruz. Ayrıntılı oluyor. Kitapta çok ayrıntı vermiyor. Gazete kupürleri vs. anlamımı sağladı. Sadece ders kitabı yetmez. O ikinci elden kaynak. Bize birinci elden kaynak lazım.”

Cemile kod adlı öğrenci, tarihsel bakış açısı olarak tarihsel olayları anladığını, “tarihsel empati yapmadan anlayamam. Çünkü o kişileri tanımıyorduk önceden; ama şimdi tanıyoruz.” şeklindeki cümlesiyle belirtmiştir. Ecrin kod adlı öğrenci ise, tarihsel yorum yaparak tarihsel olayları anladığını belirterek, bu anlama şeklinin diğer derslere de yansımaları olduğunu, “mesela Türkçe dersinde de öyle. Diğer derslere de yansımaları oluyor.” şeklindeki cümlesiyle ifade etmiştir.

Çoklu okuryazarlıklar geliştirme

Tarihsel düşünme becerileri sergileme: Öğrencilerin çoğunun, çok yönlü olarak tarihsel düşünme becerileri sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda, görüşme ve anket verilerinin analizi sonucunda, öğrenciler, tarihsel bilgi kazandıklarını (Emrullah, Hasan, Sıdika, Mehtap), tarihsel eleştiri (Emrullah, Eser, Okan, Selime, Ali) ve tarihsel sorgulama (Emrullah, Eser, Rukiye, Müslüme, Sıdika, Özcan) yaptıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin çoğunluğu, başlangıçta tarihsel kişilikler hakkında bilgileri sınırlı olsa da, daha sonra bilgi kazandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Mehtap bu konudaki görüşlerini “önceden bu insanlar hakkında hiçbir şey bilmiyordum. Sonra bu kişilerin nasıl birileri olduklarını öğrendim.” şeklindeki cümlesiyle ifade etmiştir. Benzer bir görüşü Sıdika kod adlı öğrenci, “Tarihi pek bilmiyordum. Bu sayede öğrenmiş oldum.” şeklindeki cümlesiyle belirtmiştir. Hasan kod adlı öğrenci de, “bana bilgilendirici geldi. Mustafa Kemal’i daha yakından tanıdım. Atatürk’ü ben sadece okudu falan biliyordum. Daha detaylı öğrendim. Bilmiyordum Vahdettin gibi kişilerin olduğunu.” şeklindeki cümlesiyle tarihsel bilgiyi ayrıntılı bir şekilde kazanabildiğini ifade etmiştir. Bunun aksine Müslüme kod adlı öğrenci, “tarihsel empati yaparak bilgiye dayalı gücümü kaybettim. Bu şekilde anlayamıyorum. Eğer geleneksel öğretim olsa derse ilgim azalır;

ama daha iyi anlarım.” şeklindeki cümlesiyle tarihsel empatinin bilgi kazandırmadığını ifade etmiştir. Müslüme kod adlı öğrenci bilgi kazanamadığını, “ama bilgimiz olmadan yorum yapıyoruz. Tartışıyoruz, arkadaşlarımızla. O zaman bir noktada kalıyorum. Aklıma bir sürü soru takılıyor. Sonra onu yapamıyorum.” şeklindeki cümlesiyle gerekçelendirmeye çalışmıştır.

Öğrencilerin bir kısmı, tarihsel empati sayesinde tarihsel eleştiri yapabildiklerini belirtmişlerdir. Örneğin Eser kod adlı öğrenci, “tarihsel empati dersleri eleştirmemi sağlıyor.” şeklindeki cümlesiyle tarihsel empatiyle işlenen derslerin eleştirmesini sağladığını, Ali kod adlı öğrenci de, “İngilizler neden böyle yaptı diye eleştirdiğinde katkısı olur.” şeklindeki cümlesiyle olayların arka planını aydınlatmak için tarihsel eleştirinin yararlı olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin bir kısmı, tarihsel empati sayesinde tarihsel sorgulama yapabildiklerini belirtmişlerdir. Örneğin Eser kod adlı öğrenci, belirli konuları örnek vererek tarihsel sorgulamayı nasıl yaptığını şu şekilde anlatmaya çalışmıştır:

“Tarihsel empati dersleri sorgulamamı sağlıyor. Faydası oldu. Mesela Kuvâyı-ı Milliye. Kuvâyı Milliye neden savaştı? Çünkü o dönemde ordu yoktu. Onlarda milletin kaybetmesini istemiyordu. Karamsar değildi, mücadelecidi. Sadece ders kitabından fazla anlamazdım. O dönemlere girip, düşünüyorum kendi kendime.”

Rukiye kod adlı öğrenci ise, tarihsel empatiyle işlenen derslerde tarihsel sorgulama yapabildiğini, diğer yöntemlerin bunu sağlamadığını ve başka derslerde genel olarak sorgulamaları öğretmenlerin yaptığını şu şekilde belirtmiştir:

“Tarihsel empatide sorguluyoruz. Bu adam bunları neden yapmış, amacı neydi? Diğer yöntemlerde sorgulayacak birisi olursa, o da öğretmen oluyor. Çünkü kendi açısından anlatıyor. Biz kendi açımızdan kendi yorumumuzu katamıyoruz. Öğretmen kendi açısından, belki onun doğru bildiği şey benim için yanlıştır. Kendi düşünce ve yorumumu katmam, daha etkili oluyor.”

Benzer şekilde Sıdika kod adlı öğrenci de sorgulama becerisinin tarihsel empatiyle geliştiğini, “benim bu düşüncem, bence bu derste gelişti. Normalde ben bu kadar düşünemiyordum. Sürekli sorular... Mesela ben derste hep soru soruyorum. Aklımda sürekli bir sürü soru oluyor: Neden bu bunu yapmış, niye böyle olmuş? Sorgulamamı sağlayabiliyor.” şeklindeki cümlesiyle savunmuştur. Özcan kod adlı öğrenci de, “ne yazmışlar, ne anlatmak istemişler, kimin tarafında. Aklımdan geçiyorum. Mesela kendimi

Atatürk'ün yerine koyuyorum. Kendi kendime konuşuyorum. Fikirlerimi sunuyorum. Atatürk ne düşünür diye düşündüm.” şeklindeki cümlesiyle sorgulamayı nasıl yaptığını anlatmaya çalışmıştır.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma: Görüşme ve anket verilerine yansıyan halleriyle, öğrencilerin çoğunluğunun, bilgi ve iletişim teknolojilerinden çok yönlü olarak yararlandıkları tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin video (Emrullah, Hasan, Hamiyet, Kadir, Rukiye, Behzat, Ecrin, Mehtap, Müslüme, Soner, Özcan, Ali), görsel araç (Emrullah, Kadir, Rukiye, Mehtap) ve çalışma kâğıtlarından (Kadir, Şengül, Ecrin, Mehtap, Müslüme, Sıdika, Özcan, Ali) çok yönlü etkilendikleri söylenebilir.

Öğrencilerin çoğunluğu, eski dönemlere ait videoların özellikle hatırd tutmayı kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Bu konudaki görüşünü Emrullah kod adlı öğrenci, “videolarla vs. daha çok aklımda kaldı. Videolar falan insanın aklında kalıyor.” şeklindeki cümlesiyle belirtmiştir. Behzat kod adlı öğrenci de, “video izleyerek akılda kaldı.” şeklindeki cümlesiyle aynı düşünceleri paylaştığını göstermiştir. Bunların aksine Hamiyet kod adlı öğrenci, “videolarda bilmediğimiz çok fazla kelime vardı. Anlamakta zorlandık onu. Videolar- iyi; ama aradan biraz zaman geçince insan unutabiliyor videoları.” şeklindeki cümlesiyle, videoların anlam üretici işlevinin olmadığını vurgulamıştır. Rukiye kod adlı öğrenci ise, videoların dikkat çekici özelliğinin olduğu ve bunun fon müziğinden kaynaklandığını şu şekilde belirtmeye çalışmıştır:

“Videolarda şu dikkatimi çekti: Arka planda fon müziği oluyor. O fon müzik, videoyu çok görkemli bir şeye çeviriyor ve insanın dikkatini hemen oraya çekiyor. İzlemek istemeseniz bile, sizin dikkatinizi çekiyor oraya bakasınız geliyor. Oradaki coşkuya göre coşkulu bir fon müziği veriyor, oradaki acıya göre duygulu, cızırtılı bir fon müziği veriyorlar. İnsanın dikkatini çok çekiyor. O olayda sanki ben orada yaşamış gibiyim. Kendimi orada canlandırmaya çalışıyorum. Acaba ben orada olsaydım, onlar bana bunları yapabilir miydi? Ben ne tepki verirdim? Videonun içinde direkt kendimi oynatıyorum.”

Bunlara ek olarak öğrencilerin bir kısmı, görsel araçların çok yönlü etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Mehtap kod adlı öğrenci, tarihsel empatide işe koşulan haritaların tarihsel imgelemi geliştirme ve kalıcı öğrenmeye etkisini, “mesela haritada Yunanların Osmanlı Devleti’ni aldıklarını gösteriyor. Bu tarihsel empatiyi anlamak için bir kere daha çok dinlememiz gerekiyor, odaklamamız gerekiyor, bazen hayal de kurmamız gerekiyor o olaylarla ilgili. Daha iyi oluyor. O zaman aklımızda kalıcı oluyor.”

şeklindeki cümlesiyle belirtmiştir. Emrullah kod adlı öğrenci ise, aynı konuya vurgu yaparak, görsel araçların tümel etkisini şu şekilde değerlendirmiştir:

“Bence biraz teknolojiden yararlanmamız gerekiyor. Çünkü sunum falan yapıyoruz, resimler vs. var. İnsanın aklında daha çok kalıyor. Fotoğraflar, haritalar çok etkili oldu. Çünkü tarihi tam bilmediğimiz, - yaşanan olaylar- gözümüzde tam oluşmadığı için, fotoğraflar sayesinde biraz daha canlandı gözümde.”

Rukiye kod adlı öğrenci ‘anlamaya yardımcı olan dallanmış bir ağaç’ metaforunu kullanarak görsel araçların yazıdan daha yararlı olduğunu belirtmiştir. Onun bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“Şematize edilmişler hepsi. Hepsi ağacın birbirinden çıkan kolları gibidir. Mesela bir ağaç olur ya, ağacın dallarını soyağacı yaparsınız yani. O ağaç sizin dikkatinizi çeker. Çok güzel bir ağaca çevirirler onu. Aynı öyle olduğu için güzel oluyor yani. Ama bazı yazılar da çok uzun olduğu için onlar biraz sıkıcı oluyor. Böyle sadece yazı olursa çok sıkıcı oluyor. Ama böyle kolları ayrılırsa, şematize edilirse, çizgiler çizilirse, harita konulursa daha iyi olur. Görsel olarak haritaların olması daha iyidir. Ama yazı yazılacaksa da, böyle şema olarak, kutucuklar halinde yazıyorlar ya, onlar daha iyi. Ama düz yazı yazılırsa, içinde bir şey olmazsa sıkıcı oluyor yani.”

Bunların dışında öğrencilerin bir kısmı, tarihsel empatide kullanılan çalışma yapraklarının çok yönlü etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Şengül kod adlı öğrenci tarihsel kişiliklerin bakış açısını almada çalışma yapraklarının yararlı olduğunu, “çalışma kâğıtlarındaki sorular da etkili oldu. Sorularla daha önce karşılaşmadım. Onların ne düşündüğü ve hissettiğini yazdım. Daha önce böyle bir deneyim yaşamamıştım.” şeklindeki cümlesiyle belirtmiştir. Ecrin kod adlı öğrenci ise çalışma kâğıtlarının yorum yapmayı gerektirdiğini, “daha önce karşılaşmadım. Yorum soruları. Yorumumuzu katmamız lazım. Çünkü tarihsel empati yapmadan zaten onları yapamayız. O kâğıtlarda şey diyordu: ‘Şimdinin yanlışı, geçmişin doğrusu olabilir mi?’ diye soruyordu. Yorum yapmadan yapamayız.” şeklindeki cümlesiyle belirtmiştir. Öte yandan Ali kod adlı öğrenci ise çalışma kâğıtlarının gereksiz olduğu kadar gerekli de olabileceğini şu şekilde belirtmiştir:

“Bence gereksizdi. Yani onları yapmak, bilmiyorum... Yani onları yaparken düşünüyoruz. Derste de zaten düşünüyoruz. Onları yapınca elimize ne geçecek? Mesela olan olmuş. Düşünmek gerekmez ki; ama yorumlamakta önemli. Mesela bizim önümüzde LGS falan var. O sınavda yoruma ya da bilgi çıkacağına bilmediğimiz için ikisine de çalışmak lazım.”

Sıdıka kod adlı öğrenci, düşündüklerini yazılı olarak ifade etmede zorlandığı için çalışma kâğıtlarını doldurmanın zor olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte Özcan kod adlı öğrenci ise, düşüncedeki değişimin tarihçesini görmek için çalışma kâğıtlarının faydalı olduğunu, “verimli oldu. Aldığımız notlar falan. Onlar güzel oldu. Önceki durumumuzu hatırlıyoruz. Ne yaşamışız, nereden gelmişiz?” şeklindeki cümlesiyle belirtmiştir.

Kişiler arası ve grup becerileri gösterme: Görüşme ve anket verilerine yansıyan halleriyle, öğrencilerin çoğunluğu, kişiler arası ve grup becerileri gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğrenciler grup tartışmaları yaptıklarını (Hamiyet, Kadir, Şengül, Ecrin, Rukiye, Mehtap, Müslüme, Zülal, Soner, Sıdıka, Özcan, Ali) ve yapıcı grup etkileşimi kurduklarını (Emrullah, Hamiyet, Rukiye, Behzat, Mehtap, Okan) söylemişlerdir.

Öğrencilerin çoğunluğu, genel olarak tartışmaların diyalektik etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda Müslüme kod adlı öğrenci şunları söylemiştir:

“Tartışmalar bence çok iyi oluyor. Bir karar üzerinde belki ben yanlış düşünebiliyorum ya da arkadaşlarım yanlış düşünebiliyor. O konuyu ben kendi aklımda öyle kodlamışım. Onunla tartıştıkça, onda mantık yürüterek daha iyi cümleler kurabiliyorum. Konular netleşiyor. Tartışma olmazsa, o ders esnasında onu anlamıyorum; ama sonradan aklımda kalıyor. Tartışma olduğu zamanda o anda o mantığı yürütebiliyorum. Ama test çözerken falan o mantığı yürütemiyorum. Bir kişiyle tartışarak o düşüncemi kanıtlamam gerekiyor.”

Buna benzer bir düşüncüyü Rukiye kod adlı öğrenci, “yani birisi bir şey diyor. Hemen onu kafamda canlandırıyorum. İşte bu yanıştı ya da bu doğrudu diye. Kafamda bir sürü tartışmaya giriyorum.” şeklindeki cümleleriyle belirtmiştir. Buna paralel düşünceleri Özcan kod adlı öğrenci, “faydalı. Çünkü o zaman tam anlayabilirsin. Tartışmadığında aklında bir şey olur; ama tartıştığın zaman fikrin değişebilir. Tartışmada direkt cevabını alırsın; ama tartışmadığın zaman aklındaki yanlış olabilir.” şeklindeki cümleleriyle ifade etmiştir. Bununla birlikte Zülal kod adlı öğrenci tartışmalara katılmadan da konuların anlaşılabilirliğini, “bence tartışmalar iyiydi; çünkü sonradan bir karara vardılar. Bende onların sayesinde anlamış oldum.” şeklindeki cümlesiyle belirtmiştir.

Buna ek olarak öğrencilerin bir kısmı yapıcı grup etkileşimi kurduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin Hamiyet kod adlı öğrenci, “ekip çalışması güzeldi. Herkesin fikrini

alıyorsun en azından.” şeklindeki cümlesiyle grup çalışmalarının demokratik bir yönü olduğunu vurgulamıştır. Rukiye kod adlı öğrenci ise, grup çalışmalarının bakış açısı almada ve uzlaşmazlıkları yapıcı bir şekilde çözmeye etkili olduğunu şu şekilde belirtmiştir:

“Ekip çalışması iyiydi. Tek başına yazarız. İşte kendi görüşlerimizi yazarız. Olaya kendi tarafımızdan bakarız. Hem bu sayede onların görüşlerini de öğrenmiş oluruz. Olaya nereden baktıklarını da öğrenmiş oluruz. Onların yanlışları varsa da düzeltebiliriz. Benim yanılsım varsa, onlar da benim yanılsımı düzeltebilirler.”

Mehtap kod adlı öğrenci ise, grup çalışmalarının birlikte; yani paylaşarak öğrenmeyi sağladığını şu şekilde dile getirmiştir:

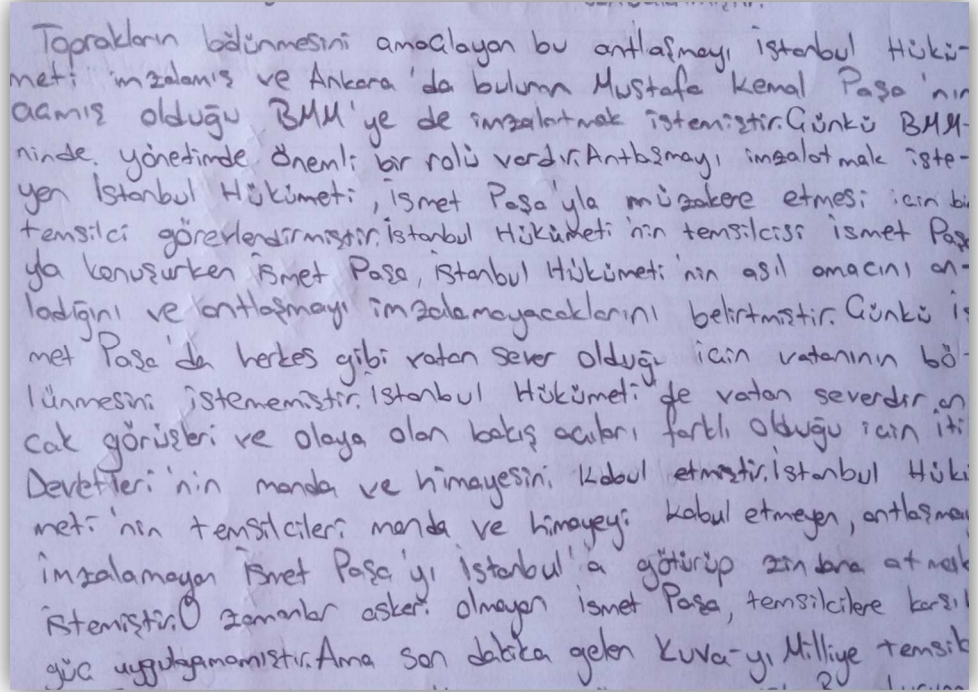
“Ekip çalışması da iyi oluyor. Herkesin görüşlerini alıyoruz. Mesela onlarla benim görüşüm mesela iyi değil. Öyle daha iyi oluyor. Herkes kendi şeyini yaptığı zaman. Birlik çalışması olunca daha iyi oluyor. Mesela kendim yapsam o şeyleri, belki yapamazdım. Sonuçta öbür arkadaşlarımda bildiği şeyler var. Ekip çalışması iyi oluyor.”

Tarihsel bağlamı dikkate alma

Tarihsel dönem anlayışına sahip olma: Öğrencilerin çoğunluğunun, tarihsel dönemin koşullarına uygun olarak görüş belirttikleri saptanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin, tarihsel döneme göre tarihsel kişilik ve olayları yorumlamaya çalıştıkları (Raziye, Hasan, Hamiyet, Şengül, Rukiye, Okan, Zülal, Soner, Ali, Esma, Özcan, Sakine, Eser, Ecrin), tarihsel dönemlerin farklı olduğunu savundukları (Esma, Emrullah, Raziye, Eser, Hamiyet, Rukiye, Zülal, Salih, Özcan) ve tarihsel dönemin farkında oldukları (Eser, Hamiyet, Kadir, Okan, Zülal, Ecrin) söylenebilir.

Öğrencilerin çoğunluğunun, tarihsel döneme göre tarihsel olay ve kişilikleri yorumlamaya çalıştıkları belirlenmiştir. Örneğin Şengül kod adlı öğrenci, “Vahdettin vatan haini değil. Çünkü zaten padişahı. Kendi vatanını neden parçalamak istesin? Aslında O, savaşın bitmesi için Mondros’u imzaladı. Kendini de kurtarmak istedi. Vatanını satmadı; ama bağımsızlığı pek istemiyordu. İtilafların manda ve himayesi altında yaşamak istiyordu.” şeklindeki cümlesiyle, tarihsel bir olayı (Mondros Ateşkes Antlaşması), tarihsel bir kişiliğin (Sultan Vahidettin) bakış açısından (“*Kendini de kurtarmak istedi. Vatanını satmadı; ama bağımsızlığı pek istemiyordu. İtilafların manda ve himayesi altında yaşamak istiyordu.*”) yorumlamaya çalışmıştır. Benzer bir görüşü Soner kod adlı öğrenci, “O, antlaşmayı imzalamasaydı, belki öldürülecekti; ama imzaladı.

İngilizlerin manda ve himayesi altına girmek istiyordu: ‘İngilizler beni yönetsin’. Onun duygusu korku, teslimiyet ve çaresizlik olabilir. Çünkü imzalamasa onu öldüreceklerdi.” şeklindeki cümlesiyle ifade etmiştir. Zülal kod adlı öğrenci ise, aynı tarihsel olay karşısında başka bir tarihsel kişiliğin (Mustafa Kemal Paşa) bakış açısını, “hiç pes etmiyor. Halkı ikna etmeye çalışıyor. Vahdettin onu caydırmaya çalışsa bile, o yine yönetmeye çalışıyor. Hani halkı kurtarmaya, o devleti bağımsız yapmaya aklına koymuş. Bağımsızlık ve vatanseverlik değerleriyle hareket etmiştir.” şeklindeki cümlesiyle yorumlamaya çalışmıştır. Ecrin kod adlı öğrenci ise dönemin koşullarına göre tarihsel bir olayı ve kişilikleri şu şekilde yorumlamaya çalışmıştır:



Toprakların bölünmesini amaçlayan bu antlaşmayı İstanbul Hükümeti imzalamış ve Ankara'da bulunan Mustafa Kemal Paşa'nın amacı olduğu BMK'ye de imzalatmak istemiştir. Çünkü BMK'nde, yönetimde önemli bir rolü vardır. Antlaşmayı imzalatmak isteyen İstanbul Hükümeti, İsmet Paşa'yla müzakere etmesi için bir temsilci görevlendirmiştir. İstanbul Hükümeti'nin temsilcisi İsmet Paşa'ya konuşurken İsmet Paşa, İstanbul Hükümeti'nin asıl amacını anlattığını ve antlaşmayı imzalamayacaklarını belirtmiştir. Çünkü İsmet Paşa'da herkes gibi vatan sevar olduğu için vatanının bölünmesini istememiştir. İstanbul Hükümeti'de vatan severdir, ancak görüşleri ve olaya olan bakış açısı farklı olduğu için İttihatçiler'in manda ve himayesini kabul etmiştir. İstanbul Hükümeti'nin temsilcileri manda ve himayeyi kabul etmeyen, antlaşmayı imzalamayan İsmet Paşa'yı İstanbul'a götürüp zindana atmak istemiştir. O zamanlar asker olmayıp İsmet Paşa, temsilcilere karşı güç kullanmamıştır. Ama son dakika gelen Kuva-yı Milliye temsilcileri...

Buna ek olarak öğrencilerin bir kısmının, tarihsel dönemlerin birbirinden farklı olduğunu savundukları belirlenmiştir. Bu bağlamda Esma kod adlı öğrenci şu görüşleri dile getirmiştir:

“O zamanki şartları anlamak gereklidir. Yani o zaman ne olduysa onu anlamak gerek. O zamanı biz öğrendiğimiz için, şimdi zaten günümüzde yaşayarak zaten bunları biliyoruz. O zamanlarda Osmanlı Devleti'nin son zamanlarını, o zamanda yaşayan insanların yerine koyarak düşünmek lazım. Bu dönemle o dönem farklı.”

Esmâ kod adlı öğrencinin son cümlesine bakıldığında, onun açıkça bu dönem ve geçmiş dönem arasında bir farklılık olduğunu savunduğu görülmektedir. Bu farklılığın nedenlerini ise şu şekilde ifade etmiştir:

“Şu an ülkemizde bir yıkım süreci yok; ama o zamanlar Mondros gibi birçok antlaşma vardı. Şu an günümüzde bunlar mevcut değil. O zaman biraz da Osmanlı Devleti’nin yıkılış süreci. Şu an zaten Türkiye’deyiz. Şu an Osmanlı Devleti yok. O zamanki şartlar daha kötüydü. - Ama şimdi- Türkiye’nin yıkılış sürecini yaşamadığını düşünüyorum.”

Dönemler arasındaki farklılığı Raziye kod adlı öğrenci de şu şekilde belirtmiştir:

“Şimdiki kendi duygu ve düşüncelerimizle anlayamayız. Çünkü anlamak için o zamana gitmemiz gerekiyor. Eğer ki biz o zamanda yaşasaydık, belki kendi duygu ve düşüncelerimizle anlayabilirdik. Ama biz o zamanda yaşamıyoruz. O zamanlarda her şey çok farklıydı. Şimdi de çok farklı. Çünkü mesela biz şu anda Vahdettin ya da bir Mustafa Kemal olamayız.”

Rukiye kod adlı öğrenci ise, zamanın ruhunun farklı olabileceğini şu şekilde savunmuştur:

“Eski ile şu anı kıyaslayamam. Eski zamandaki imkânlar ile şu andaki imkânlar farklı. Düşünce yapısı farklıdır. Şu andaki ile eski insanı kıyaslayamayız. Farklı dönem, farklı imkânlar. Böyle bir karşılaştırma tam gereksiz değil; ama o zamandaki düşünceleri, o zamanki düşünce yapısıyla, şuandaki insanları, şuandaki düşünce yapısına göre karşılaştırmamız gerekir.”

Dönemler arası farklılık olduğunu savunan öğrenciler, tarihsel dönemin de farkında olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Kadir kod adlı öğrenci, “Atatürk’ün Çanakkale Savaşı’nı kazanması imkânsız gibi geliyor. Mühimmatları az, maliye çökmüş vs. bu durumda savaşı kazanması imkânsız gibi geliyor.” şeklindeki cümlesiyle tarihsel bir dönemin koşullarından bahsetmiştir. Benzer bir şekilde Okan kod adlı öğrenci de, “Atatürk’ün karşısına ilk önce çok zorluklar çıktı. Ama pes etmedi. Liderlik... Çok iyi bir liderdi zaten... Fıstık kabuğundan ekmek yapıyorlardı. Hasta oluyorlardı orada. Ama Atatürk bu zorluğa rağmen hiç pes etmemiş.” şeklindeki cümlesiyle tarihsel bir dönemde yaşanan sıkıntılara değinmiştir.

Çoklu bakış açısı alma: Öğrencilerin bir kısmının, tarihsel olay ve kişiliklere tarafsız bir şekilde ve çoklu bakış açısı olarak bakmaya çalıştıkları saptanmıştır. Bu bağlamda, görüşme ve anket verilerinin analizi sonucunda, öğrencilerin, tarihsel olaylara (Raziye, Kadir, Rukiye, Behzat, Ecrin, Zülal, Soner, Özcan, Ali) ve kişiliklere iki açıdan

(Eser) ve tarihe de tarafsız bir şekilde bakmaya (Raziye, Hasan, Şengül, Rukiye, Müslüme) çalıştıkları söylenebilir.

Öğrencilerin bir kısmı, tarihsel olaylara iki açıdan bakılması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda Raziye kod adlı öğrenci, kanıt ve kaynakları değerlendirdikten sonra, tarihsel olaylara bakılması gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bir olayda diğer ülkelerin de bakış açısını görmemiz gerekiyor. Çünkü biz de Türk olduğumuz için, ne olacak? Biz Türkleri tutacağız. Türklerin haklı olduğunu savunacağız; ama belki de biz haklı değilizdir. O yüzden diğer ülkelerinde çıkardıkları sonuçlara da bakmamız lazım ki doğru bir sonuç çıkartabilelim. Değişik kanıtları karşılaştırmak gerek. Ama karşılaştırdığımızda çıkardığımız sonuca tam olarak doğru diyemeyiz. Çünkü herkesin bakış açısı farklı. O yüzden tarihe dönmemiz lazım.”

Kadir kod adlı öğrenci de, “sadece birinin anlatmasıyla olaylar anlaşılmaz. Sadece bir kaynağa bakarak olaylar anlaşılmaz, örnek: Nutuk. Sadece Nutuk’a bakarak tarihsel olaylar anlaşılmaz.” şeklindeki cümlesiyle kaynakların tek boyutlu olarak seçilmemesi gerektiğini belirtmiştir. Rukiye kod adlı öğrenci ise, “İtilaf Devletlerinin gazetesinde başka bir şey yazıyor, Osmanlı Devleti’nin gazetesinde başka bir şey yazıyor. İkisinin de olaya nasıl baktığını öğrenebiliyoruz. Tarihsel empati açısından bu gazeteler bizim için önemli.” şeklindeki cümlesiyle, farklı görüşleri içeren tarihsel kanıtların birlikte değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Buna ek olarak Eser kod adlı öğrenci, “ben Vahdettin’e hem olumsuz hem de olumlu yönden bakıyordum. Olumsuz yönden neden baktım? Çünkü Osmanlıyı bildiğin satmıştı. Olumlu yönden neden baktım? Osmanlıyı vermeseydi, onu öldüreceklerdi.” şeklindeki cümlesiyle tarihsel bir kişiliği (Sultan Vahideddin) iki açıdan değerlendirmeye çalışmıştır.

Ayrıca öğrencilerin bir kısmı, tarihe tarafsız bir şekilde bakılması gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda Raziye kod adlı öğrenci, tarihe kanıtlar ışığında tarafsız bir şekilde bakılması gerektiğini şu şekilde belirtmiştir:

“Zaman yolculuğu yapılırsa güzel olurdu. Yani eksik anlayabiliriz. Yüzde yüz anlaşılmaz. Mesela o zamanlar Türklerin ve Amerikalıların gazetelerine baksak, orada Amerika’da Amerika kendini, burada Türkler kendini savunuyorlar, Amerikalıları suçluyorlar. O yüzden yani bir insanın kafasında karışıklık oluyor. Diyelim ki Amerikalıların Türklerle alıp veremediği var. Kendini suçlu duruma düşürmemek için kendini savunacak, Türkleri suçlayacak. Türkler de ne yapacak? Gururuna yediremez, yine de suçu varsa bilemem,

kendini suçlamaz da Amerika'yı suçlayacak. Sadece Amerika-Türkiye meselesi değil. Başka ülkelerde de var bu. Okuduklarımızdan sonuç çıkaracağız. Çünkü bunu yapmamızın amacı, bu kanıtları ortaya koyup, kendimizin de yorumlaması gerektiği içindir; ama kendi duygu ve düşüncelerimizi katmayacağız: 'İşte ben bunun olmasına çok üzıldüm' demeyeceğiz. Ama 'İşte bu şekilde olması, halkın zor durumda kalmasının göstergesidir' şeklinde yorum yapabiliriz."

Benzer şekilde Hasan kod adlı öğrenci de, "tarihsel olayların iyi ve kötü yanlarını bir arada gösteririm." şeklindeki cümlesiyle tarihsel olayların sunumunda tarafsız bir yol izlenmesi gerektiğini farklı bir şekilde anlatmaya çalışmıştır. Buna koştur olarak Şengül kod adlı öğrenci tarihe bakışın tarafsız bir şekilde olmaması gerektiğini şu şekilde belirtmiştir:

"Bu olaylarda taraflı olmamalısn bence. Bir yeri tutmamalısn. Çünkü bir tarafı tutarsan, onun iyiliğini düşünürsün. Vahdettin'i ya da Mustafa Kemal'i tutarsan, onun iyiliğini düşünürsün. Ama tersi olursa ikisinin de neler düşündüğünü daha rahat anlayabilirsin. Her iki tarafı bilmek gerekir. Çünkü onların neler hissettiklerini biz bilemeyiz, neden bunu yaptığını bilemeyiz; ama neden-sonuç ilişkisi kurmalıyız. Tarihsel empatiyle bilebiliriz; çünkü hepsinin bakış açısını görebiliyoruz."

Duygusal tepki verme

Tutum geliştirme: Öğrencilerin çoğunluğunun, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi ve tarihsel kişiliklere yönelik çeşitli tutum ve değer ifadelerinde bulundukları tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik olumlu (Emrullah, Eser, Hasan, Sakine, Rukiye, Mehtap, Müslüme, Soner, Sıdika, Şengül, Özcan, Zehra, Esmâ, Zülal) ve olumsuz tutum (Cemile, Mehtap, Hamiyet) ile tarihsel kişiliklere yönelik değer ifadelerinde bulundukları (Ali, Altan, Esmâ, Raziye, Eser, Soner, Zülal) saptanmıştır.

Öğrencilerin çoğunluğu, tarihsel empati sayesinde, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik olumlu tutumlar geliştirdiklerini belirtmiştir. Bu durumu Emrullah kod adlı öğrenci, "ilgim arttı, daha çok odaklanıyorum. Mesela resimleri görünce, videoları izleyince insanı daha çok kendisine çekiyor. Film gibi olunca insanı kendisine çekiyor." şeklindeki cümleleriyle belirtmiştir. Hasan kod adlı öğrenci de, "dersi sevdim; ders çekici geldi." şeklindeki cümlesiyle benzer bir görüşü paylaşmıştır. Sakine kod adlı öğrenci ise, "geçmiş düşünmek, hani o kadar da önemli değil gibi geliyor. Ama bunları -bu şekilde- düşünmek de eğlenceli. Ama dersin önemli olmadığını düşünüyorum.

Ama tarihsel empatiyle ilgili dersler ilgimi çekti.” şeklindeki cümlesiyle tarihsel empati sayesinde tarihe olan ilgisinin arttığını ve dersi gerekli bulmaya başladığını belirtmiştir. Müslüme kod adlı öğrenci de, “gerçekten çok eğlenceli. Diğer derslere göre, bence tarih dersi çok eğlenceli geçiyor.” şeklindeki cümlesiyle tarihten keyif aldığını belirtmiştir. Sıdika kod adlı öğrenci ise, başlangıçta tarihi sevmediğini; ama tarihsel empati sayesinde sevmeye başladığını şu şekilde anlatmaya çalışmıştır:

“Şimdi biz normal düz kitaptan okusaydık, bu çoğu şey gözümüzde canlanamayacaktı. Tarihsel empatiyle gözümde canlanıyor. Bence eğlenceli. Normal sıradan bir kitaptan okumak bence bizim sınıfın ilgisini çekmiyor. Çünkü diğer derslerde bu kadar verimli değiller. Mesela Kadir, dersle alakası yok; ama bu dersi çok seviyor. Bende sevmiyorum. Bir ders, kitaptan okununca sevmiyorum. Ama böyle değişik içerikler olunca, insanın daha çok hoşuna gidiyor. İlgisini çekiyor. Hiç sevmezdim tarihi. Tarihi dizileri hiç izlemezdim. Ama bu videoları falan izledikten sonra merak sardım. Başta hiç sevmiyordum çok sıkıcı geliyordu. Olayları çözdükçe daha çok kurcalayasım geldi falan.”

Öğrencilerin bir kısmı, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik olumsuz tutumlar geliştirdiklerini belirtmiştir. Bu konudaki düşüncesini Mehtap kod adlı öğrenci, “hep Osmanlı Devleti’ni falan işleyince sıkılıyordum.” şeklindeki cümlesiyle belirtmiştir. Hamiyet kod adlı öğrenci ise, “ünite kolaydı; ama çok sıkıcıydı. Bu konu beni fazla heyecanlandırmadı. Tarihsel konuların sıkıcı olduğunu düşünüyorum.” diyerek, tarihsel konulardan sıkıldığını ifade etmiştir.

Bunlara ek olarak öğrencilerin bir kısmının, tarihsel kişiliklere değer biçtikleri saptanmıştır. Bu bağlamda Ali kod adlı öğrenci, “benim Atatürk’e saygım vardı. Şimdi daha çok arttı.” şeklindeki cümlesiyle ve Raziye kod adlı öğrenci, “Mustafa Kemal’in yarar ve çabalarını gördükçe, ona daha fazla saygı duyuyorum.” şeklindeki cümlesiyle tarihsel bir kişiliğe (Atatürk) yönelik saygılarının arttığını belirtmişlerdir. Ayrıca Altan kod adlı öğrenci, “keşke öyle bir şansım olsaydı. Mustafa Kemal’le konuşmak isterdim. Mustafa Kemal, insanlara çok iyi davranıyordu.” şeklindeki cümlesiyle hem tarihsel bir kişiliğe yönelik saygıyı hem de tarihsel bir kişiliğin değerlerine yönelik bir görüşü belirtmiştir.

Özdeşleşme: Öğrencilerin bir kısmının, bazı tarihsel kişilik ve olaylarla özdeşleştikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin tarihsel kişiliklere yönelik çeşitli duygular besledikleri (Altan, Emrullah, Hamiyet, Okan, Soner, Esmâ, Özcan,

Müslüme, Şengül), ‘onlara karşı biz’ duygusu içinde oldukları (Ali, Okan, Soner) ve kendilerini tarihsel kişiliklerin yerine koymaya çalıştıkları (Hamiyet) belirlenmiştir.

Öğrencilerin bir kısmı, tarihsel kişiliklere yönelik çeşitli duygular beslediklerini ifade etmiştir. Örneğin Altan kod adlı öğrenci, “Vahdettin’e çok büyük öfke duyuyorum.” şeklindeki cümlesiyle tarihsel bir kişiliğe (Sultan Vahideddin) yönelik öfke duyduğunu belirtmiştir. Buna koşut olarak Emrullah kod adlı öğrenci, “öfkelenim. Çünkü Vahdettin ülkeyi veriyor.” şeklindeki cümlesiyle, tarihsel bir kişiliğe duyduğu öfkenin nedenini belirtmiştir. Özcan kod adlı öğrenci ise, “üzülürdüm. Onu yıkmaya çalıştılar; ama Mustafa Kemal hiç yılmadı.... Çok zor zamanlar geçirmiştir. Onlara sevgim arttı. -Aynı zamanda- hüznü duydum. Herkes zorluk çekmiştir.” şeklindeki cümleleriyle tarihsel kişiliklere yönelik farklı duygular yaşadığını dile getirmiştir. Şengül kod adlı öğrenci de, “Vahdettin zorluk çekiyor ve bu duruma üzüldüm.... Vahidettin’i sevmiştim. Ama sonra sevmedim.” şeklindeki cümleleriyle aynı tarihsel kişiliğe yönelik (Sultan Vahidettin) farklı duygular yaşadığını anlatmak istemiştir. Esmâ kod adlı öğrenci de, “Vahidettin’in ülkeyi kurtarmak için işgallere göz yumması beni çok rahatsız etti. Sonuç olarak üzüldüm.” şeklindeki cümlesiyle tarihsel bir kişiliğin eylemsizliği karşısında kişisel bir üzüntü yaşadığını dile getirmiştir.

Buna ek olarak öğrencilerin bir kısmı, ‘bir karşı taraf’ algısıyla hareket ederek tarihsel olayları ‘onlar bize karşı’ şeklinde anlamaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Bu durumu Ali kod adlı öğrenci, “Ermenilerle tarihsel empati kurduğumda, onlar hainlik yaptı. Osmanlıyı arkasından vurdu. Kendilerine göre, Ermeniler haklı olabilir. Ama onlar Rusya’nın arkasına geçerek Türkleri vurdular.” şeklindeki cümleleriyle ifade etmiştir. Soner kod adlı öğrenci benzer düşünceleri paylaştığını, “Ermeniler bizi hep öldürdüler diyorlar; ama Türkler hepsini öldürmediler. Karşı gelenleri öldürdüler. Onlar hepimizi öldürdüler diyor. Ermenilerin penceresinden bakmam ben.” şeklindeki cümleleriyle belirtmiştir. Soner kod adlı öğrenci bu görüşlerine, “Mustafa Kemal bizi kurtarmaya uğraşıyordu İngilizlerden. Ben onun penceresinden bakarım. İngilizlerin penceresinden bakmam. Çünkü bizim vatanımızı işgal edip, bizi almaya çalışıyorlar. Mesela onun için bakmazdım. Düşman taraf olarak gördüğüm için.” şeklindeki cümleleriyle devam etmiştir.

Hamiyet kod adlı öğrenci kendisini tarihsel bir kişiliğin yerine koyduğunu, “ben bu ünite de kendimi Vahdettin’in yerine koydum. Vahdettin çaresizdi” şeklindeki cümlesiyle belirtmiştir.

Sınırlılıklar

Güçlük hissetme: Öğrencilerin bir kısmı, tarihsel empati sürecinde bazı konularda güçlük yaşadığını belirtmiştir. Bu bağlamda öğrenciler, tarihsel olayları anlamada (Hamiyet, Cemile, Behzat, Müslüme, Hasan) ve tarihsel empati yapmada (Altan) zorlandıklarını söylemişlerdir.

Öğrencilerin bir kısmı, tarihsel empatiyle işlenen derslerde tarihsel olayları anlamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğrenciler genel olarak tarihsel empatinin, bilgi kazanma ve tarihsel olayları ezberlemeye bir katkısı olmadığını dile getirmişlerdir. Örneğin Hamiyet kod adlı öğrenci bu konudaki görüşlerini, “bazı konuları anlamıyorum. İnternete bakıyorum ve çalışma kitabından okuyorum. Anlamadığım şeylerde eksiklerimi gidermeye çalışıyorum. Ben sınavlara yönelik düşünüyorum. Onları da -tarihsel kişilik- anlamak gerekir; ama ben ezberciyim böyle, ezberlemek istiyorum.” şeklindeki cümleleriyle ifade etmiştir. Müslüme kod adlı öğrenci ise, tarihsel empatinin yorum yapmayı sağlayabildiğini; ama bu olduğu zaman tarihsel olayları anlamada zorluk yaşadığını, “ama yorum yaptığımız zaman, ben anlama kısmında zorlanıyorum.” şeklindeki cümlesiyle anlatmaya çalışmıştır.

Altan kod adlı öğrenci, “o zamanları yaşamadığım için tarihsel empati kurmadım. O zamanları yaşasaydım kurardım.” şeklindeki cümlesiyle, bugünün verili koşulları altında, geçmiş dönemlerin bakış açısının alınmasının kendisi açısından zor bir süreç olduğunu anlatmaya çalışmıştır.

Olumsuz yüklemelerde bulunma: Öğrencilerin bir kısmı, tarihsel empatiyle işlenen derslerin zor ve yorucu bir doğaya sahip olduğu (Raziye) ve tarihsel empati yapmanın gereksiz bir uğraş olduğunu (Ali) belirtmiştir.

Raziye kod adlı öğrenci, “bu şekilde ders işlemenin çok zor ve yorucu olduğunu düşünüyorum. Tarihleri bağdaştırmak zor olabiliyor.” şeklindeki cümlesiyle tarihsel empati derslerinin zor ve yorucu bir doğaya sahip olduğunu; Ali kod adlı öğrenci ise, “bana biraz gereksiz geldi.” şeklindeki cümlesiyle tarihsel empati yapmanın gereksiz olduğunu belirtmişlerdir.

Nitel analizler sonucunda, öğrencilerin en çok *tarihsel bilgi kazanma ve yorumlamada* birbirinden farklı tepki ve görüşler ortaya koydukları saptanmıştır. Bu bağlamda nitel analizler sonucunda elde edilen bulguları doğrulamak/desteklemek için tarihsel bilgi ve yorum testleri, tarihsel empatiyle derslerin işlendiği deney grubu ile geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol grubuna uygulanmış ve bunların sonuçları analiz edilmiştir.

Tarihsel bilgi testinin sonuçları:

Tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği deney ve geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol gruplarının, tarihsel bilgi testi puan ortalamaları arasında, anlamlı bir farklılığın olup olmadığı, ilişkisiz (bağımsız) örneklem t-testiyle sınanmıştır. Bu sınama yapılmadan önce, elde edilen verilerin ilişkisiz örneklem t-testinin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Birinci olarak bağımlı değişkene (tarihsel bilgi) ilişkin puanların normallik dağılımları incelenmiştir. Bu dağılıma ilişkin sonuçlar tablo 4.35'te gösterilmiştir.

Tablo 4.37. Deney ve kontrol gruplarının tarihsel bilgi testi puan ortalamalarına ait normallik dağılımları

Grup	Shapiro-Wilk		Çarpıklık	Basıklık
	Sd.	p		
Deney	25	,246	,554	,598
Kontrol	25	,124	,673	-,093

Tablo 4.35'teki analiz sonuçlarına göre, çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 ve +1,5 aralığında olduğu ve Shapiro-Wilk değerleri anlamlı çıkmadığı ($p>0,05$) için deney ve kontrol gruplarının tarihsel bilgi testi puan ortalamalarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

İkinci olarak deney ve kontrol gruplarının tarihsel bilgi testi puan ortalamalarının varyanslarının eşit olup olmadığı (varyans homojenliği) incelenmiştir. Bu analize ilişkin Levene Homojenlik (F testi) Testi sonuçları tablo 4.36'da sunulmuştur.

Tablo 4.38. Deney ve kontrol gruplarının tarihsel bilgi testi puan ortalamalarına ait Levene Homojenlik Testi sonuçları

Levene İstatistik (F)	sd1	sd2	p
,004	1	48	,948

Tablo 4.36 incelendiğinde, grupların tarihsel bilgi testi puan ortalamalarının Levene Homojenlik Testi sonucunun ,05 düzeyinde anlamlı olmadığı ($p>,05$) görülmektedir. Bu sonuç deney ve kontrol gruplarının tarihsel bilgi testi puan ortalamalarının varyanslarının homojen olduğu anlamına gelmektedir.

İlişkisiz örneklem t-testinin uygulanabilmesi için tüm varsayımlar karşılandıktan sonra, deney ve kontrol gruplarının tarihsel bilgi testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, ilişkisiz örneklem t-testiyle ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu teste ilişkin analiz sonuçları tablo 4.37’de sunulmuştur.

Tablo 4.39. Deney ve kontrol gruplarının tarihsel bilgi testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak için uygulanan ilişkisiz örneklem t-testi analiz sonuçları

Grup	N	Ortalama ($\bar{x}$)	ss.	sd	t	p
Deney	25	55,0400	15,06785	48	3,305	,002
Kontrol	25	41,2800	14,36292			

Tablo 4.37 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, tarihsel bilgi testinden aldıkları puan ortalamaları arasında ,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t(48)= 3,305$; $p<0,002$). Diğer bir ifadeyle tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği deney grubundaki öğrencilerin, geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol grubundaki öğrencilere göre, tarihsel bilgi düzeylerinde anlamlı bir artış olmuştur. Bu bulgu, uygulanan öğretim modellerinin (tarihsel empati ve geleneksel) tarihsel bilgi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Tarihsel yorum testinin sonuçları:

Tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği deney ve geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol gruplarının, tarihsel yorum testi puan ortalamaları arasında, anlamlı bir farklılığın olup olmadığı, ilişkisiz (bağımsız) örneklem t-testiyle sınanmıştır. Bu sınama yapılmadan önce, elde edilen verilerin ilişkisiz örneklem t-testinin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Birinci olarak bağımlı değişkene (tarihsel yorum) ilişkin puanların normallik dağılımları incelenmiştir. Bu dağılıma ilişkin sonuçlar tablo 4.38’de gösterilmiştir.

Tablo 4.40. Deney ve kontrol gruplarının tarihsel yorum testi puan ortalamalarına ait normallik dağılımları

Grup	Shapiro-Wilk		Çarpıklık	Basıklık
	Sd.	p		
Deney	25	,215	,652	-,225
Kontrol	24	,251	,530	-,346

Tablo 4.38’deki analiz sonuçlarına göre, çarpıklık ve basıklık değerleri -1,5 ve +1,5 aralığında olduğu ve Shapiro-Wilk değerleri anlamlı çıkmadığı ($p>0,05$) için deney ve kontrol gruplarının tarihsel yorum testi puan ortalamalarının normal bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

İkinci olarak deney ve kontrol gruplarının tarihsel yorum testi puan ortalamalarının varyanslarının eşit olup olmadığı (varyans homojenliği) incelenmiştir. Bu analize ilişkin Levene Homojenlik (F testi) Testi sonuçları tablo 4.39’da sunulmuştur.

Tablo 4.41. Deney ve kontrol gruplarının tarihsel yorum testi puan ortalamalarına ait Levene Homojenlik Testi sonuçları

Levene İstatistik (F)	sd1	sd2	p
,104	1	47	,749

Tablo 4.39 incelendiğinde, grupların tarihsel yorum testi puan ortalamalarının Levene Homojenlik Testi sonucunun ,05 düzeyinde anlamlı olmadığı ($p>,05$) görülmektedir. Bu sonuç deney ve kontrol gruplarının tarihsel yorum testi puan ortalamalarının varyanslarının homojen olduğu anlamına gelmektedir.

İlişkisiz örneklem t-testinin uygulanabilmesi için tüm varsayımlar karşılandıktan sonra, deney ve kontrol gruplarının tarihsel yorum testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, ilişkisiz örneklem t-testiyle ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu teste ilişkin analiz sonuçları tablo 4.40’da sunulmuştur.

Tablo 4.42. Deney ve kontrol gruplarının tarihsel yorum testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak için uygulanan ilişkisiz örneklem t-testi analiz sonuçları

Grup	N	Ortalama ($\bar{x}$)	ss.	sd	t	p
Deney	25	44,3000	22,29677	47	1,699	,096
Kontrol	24	33,7500	21,11048			

Tablo 4.40 incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, tarihsel yorum testinden aldıkları puan ortalamaları arasında ,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t(47)= 1,669$; $p>0,096$). Diğer bir deyişle tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği deney grubundaki öğrencilerin, geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol grubundaki öğrencilere göre, tarihsel yorum düzeylerinde anlamlı bir artış olmamıştır. Bu bulgu, uygulanan öğretim modellerinin (tarihsel empati ve geleneksel) tarihsel yorum üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği deney grubundaki öğrencilerin tarihsel yorum testinden aldıkları ortalama puanı $\bar{X}= 44,30$ iken, geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol grubundaki öğrencilerin aynı testten aldıkları ortalama puanı $\bar{X}= 33,75$ 'dir. Bu puanlar karşılaştırıldığında, deney grubundaki öğrencilerin tarihsel yorum testi ortalama puanlarının, kontrol grubundaki öğrencilerin aynı test puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Nitel verilerin analizi sonucunda ulaşılan sonuçlara göre, nitel verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan *tarihsel bilgi ve yorum* kodlarının büyük ölçüde desteklendiği/doğrulandığı söylenebilir. Bu bağlamda Nitel verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular özet olarak tablo 4.41'de sunulmuştur.

Tablo 4.43. Nitel verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular

Araştırma soruları	Veri toplama araçları	Veri analiz yöntemi	Bulgular
8. sınıf öğrencilerinin tarihsel empati sürecinde şekillenen tepkileri nasıldır?	Video kamera, alan notları ve anekdot kaydı gözlem formu	Betimsel analiz	Tarihsel empati sürecinde öğrencilerin “bilişsel ve duyuşsal” yönden çeşitli tepkiler verdikleri saptanmıştır.
8. sınıf öğrencilerinin tarihsel empati sürecine yönelik görüşleri nelerdir?	Yarı yapılandırılmış görüşme formu ve açık uçlu anket	İçerik (tematik) analiz	Tarihsel empatinin öğrenci görüşlerine, “kavram öğrenme, çeşitli okuryazarlıklar geliştirme, tarihsel bağlamı dikkate alma, duygusal tepki verme ve sınırlılıklar” şeklinde yansıdığı belirlenmiştir.

Tablo 4.44. (Devam) *Nitel verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular*

Nitel bulguların desteklenmesi/ doğrulanması	Tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği deney ve geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol gruplarının, tarihsel bilgi testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Tarihsel bilgi testi	İlişkisiz örneklemeler t-testi	Tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği deney grubundaki öğrencilerin, geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol grubundaki öğrencilere göre, tarihsel bilgi düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış olmuştur ($t(48)=3,305$; $p<0,002$).
	Tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği deney ve geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol gruplarının, tarihsel yorum testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	Tarihsel yorum testi	İlişkisiz örneklemeler t-testi	Tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği deney grubundaki öğrencilerin, geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol grubundaki öğrencilere göre, tarihsel yorum düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur ($t(47)=1,669$; $p>0,096$).

4.3. Nicel ve Nitel Bulguların Birleştirilmesi: T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde 8. Sınıf Öğrencilerinden Elde Edilen Nitel Verilerin Tarihsel Empati Modelinin Akademik Başarı ve Derse Yönelik Tutuma Etkisini Test Etme Amacını Taşıyan Denel İşlemin Sonuçlarını Anlamak İçin İşe Koşulması

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde 8. sınıf öğrencilerinden elde edilen nitel veriler (gözlem, görüşme ve anket verileri) tarihsel empati modelinin akademik başarı ve derse yönelik tutuma etkisini test etme amacını taşıyan denel işlemin sonuçlarını anlamak için nasıl yardımcı olur? sorusunun yanıtını bulmak için nicel ve nitel veriler harmanlanmıştır. Bu harmanlamanın ilişkisel ve yöntemsel boyutta nasıl gerçekleştiği tablo 4.42’de sunulmuştur.

Tablo 4.45. *Nicel veri toplama araçlarından elde edilen bulgular ile nitel veri toplama araçlarından elde edilen bulguların harmanlanması: 2 ana temaya ilişkin örnek bir gösterim*

NİC+(nit)	NİC bulgular	nit bulgular
Tema	Akademik başarı, tarihsel bilgi ve yorum testlerinden elde edilen verilerin analizi: <u>Akademik gelişim</u>	Gözlem, alan notları, video kamera, görüşme ve anketten elde edilen verilerin analizi: <u>Olumlu bilişsel gelişim</u>
1. Çok yönlü bilişsel kazanım	Tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği deney grubundaki öğrencilerin, geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol grubundaki öğrencilere göre, akademik başarı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış olmuştur (F1-47=10,920; $p<,01$). Tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği deney grubundaki öğrencilerin, geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol grubundaki öğrencilere göre, tarihsel bilgi düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış olmuştur ($t(48)=3,305$; $p<0,002$). Tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği deney grubundaki öğrencilerin, geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol grubundaki öğrencilere göre, tarihsel yorum düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmasa da, deney grubundaki öğrencilerin tarihsel yorum testi ortalama puanlarının (44,30) kontrol grubundaki öğrencilerin aynı test puanlarından (33,75) daha yüksek olduğu saptanmıştır.	Tarihsel empati sürecinde öğrencilerin; • Çeşitli ve farklı türde birinci ve ikinci elden belgeleri (kaynak ve kanıt) inceledikleri, • Tartışma başlattıkları, • Tartışma sürdürdükleri ve • Soru sordukları gözlemlenmiştir. Tarihsel empatinin öğrenci görüşlerine; • Kavram öğrenme, • Çoklu okuryazarlıklar ve • Tarihsel bağlamı dikkate alma şeklinde yansıdığı belirlenmiştir.
<u>Kazanımdaki sınırlılıklar:</u>		
Bazı öğrencilerin tarihsel olayları anlamada zorlanması (n=5)		

Tablo 4.46. (Devam) *Nicel veri toplama araçlarından elde edilen bulgular ile nitel veri toplama araçlarından elde edilen bulguların harmanlanması: 2 ana temaya ilişkin örnek bir gösterim*

2. Duyuşsal katılım	Tutum ölçeğinden elde edilen verilerin analizi: <u>Olumlu tutumlar</u>	Gözlem, alan notları, video kamera, görüşme ve anketten elde edilen verilerin analizi: <u>Duyuşsal tepkiler</u>
	Tarihsel empati modeliyle derslerin işlendiği deney grubundaki öğrencilerin, geleneksel öğretimle derslerin işlendiği kontrol grubundaki öğrencilere göre tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur (Wilks' Lambda=0,758, $F(8,40)=0,594$, $p>0,05$). Ancak; • Ölçeğin motivasyon alt faktörü puan ortalamaları bakımından deney ve kontrol grupları arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir fark vardır ($F(1-47)=6,997$, $p<0,05$). Ayrıca deney grubu öğrencilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre ölçeğin; • Erinç, • Değer ve • Fayda alt boyutlarından aldığı son test ortalama tutum puanları daha yüksektir.	Tarihsel empati sürecinde öğrencilerin; • Coşku, • Öfke ve • Sıkılma benzeri tepkiler verdikleri gözlemlenmiştir. Tarihsel empatinin öğrenci görüşlerine; • Duygusal tepkiler ve • Sınırlılıklar şeklinde yansıdığı saptanmıştır.
	<u>En yararlı tutumlar:</u> • Derse güdülenme, • Derse değer verme, • Derste mutlu olma ve • Tarihsel kişiliklere yönelik sevgi ve saygı duymadır.	
	<u>En yararsız tutumlar:</u> • Dersten sıkılma (n=3), • Tarihsel empati yapmanın gereksiz olduğunu belirtme (n=1) ve • ‘Onlara karşı biz’ duygusu içinde olmadır (n=3).	

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bölüm 5'te öncelikle araştırma bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara, ardından araştırma sonuçlarının alanyazındaki ilgili çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmasına ve araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde uygulanan tarihsel empati modelinin, akademik başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkileri ve tarihsel empati öğretim sürecinde şekillenen tepki ve görüşlerin ne olduğunu anlamak için yapılan bu araştırma, iç içe karma yöntem araştırma desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda araştırma iki aşamada yapılmıştır. İlk aşamada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel bir desen tasarlanarak uygulanmış, ikinci aşamada denel işlemin etkisini anlamak amacıyla deneysel desenin içine nitel veriler gömülmüştür. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen deneysel uygulamaya, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde Sakarya'nın MEB'e bağlı bir devlet ortaokulunun 8/A ve 8/B sınıflarında öğrenim gören 50 öğrenci katılmıştır. Bu sınıflar arasından şans yoluyla 8/B deney, 8/A kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmaya deney ve kontrol grubunda eşit sayıda öğrenci katılmıştır (n=25). Deney grubu olarak belirlenen 8/B sınıfında dersler tarihsel empati modeliyle, kontrol grubu olarak belirlenen 8/A sınıfında dersler ise, geleneksel öğretimle araştırmacı/öğretmen tarafından işlenmiştir.

Araştırmada nicel veri toplama araçları olarak akademik başarı ve bilgi testleri (Elbay, 2020), T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik geliştirilen tutum ölçeği (Elbay ve Kaya, 2020) ve yorum testi; nitel veri toplama araçları olarak ise anekdot kaydı gözlem formu, alan notları, video kayıtları, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve açık uçlu anket kullanılmıştır. Araştırmada nicel veri toplama araçlarıyla toplanan veriler, betimsel ve kestirisel istatistikler; nitel veri toplama araçlarıyla toplanan veriler, betimsel ve içerik (tematik) analiziyle çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulardan şu sonuçlar çıkarılmıştır;

- ❖ T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarihsel empati modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı son testinden aldıkları puanlarla, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin aynı testten aldıkları son test puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Başka bir anlatımla T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde uygulanan tarihsel empati modelinin geleneksel öğretimle karşılaştırıldığında, 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarı düzeyini anlamlı bir şekilde arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, akademik başarı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır. Bu durum geleneksel öğretimin, tarihsel empati modeli kadar olmasa da, akademik başarıyı arttırmada etkili olduğunun bir göstergesi olabilir.
- ❖ T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarihsel empati modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin derse yönelik tutum ölçeği son testinden aldıkları puanlarla, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin aynı ölçekten aldıkları son test puanları arasında, anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak ölçeğin motivasyon alt faktörü puan ortalamaları bakımından, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Başka bir anlatımla T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde uygulanan tarihsel empati modelinin geleneksel öğretimle karşılaştırıldığında, 8. sınıf öğrencilerinin derse yönelik genel tutum düzeylerini anlamlı bir şekilde arttıramamasına rağmen; ölçeğin motivasyon alt faktörüne ilişkin tutum düzeylerini anlamlı bir şekilde arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, tutum ölçeği ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Öte yandan deney grubu öğrencilerinin, ölçeğin tüm alt boyutları için son testten aldıkları puan ortalamalarının, ön test puan ortalamalarından daha yüksek, kontrol grubu öğrencilerinin, ölçeğin tüm alt boyutları için son testten aldıkları puan ortalamalarının, ön test puan ortalamalarından daha düşük, deney grubunun son test puan ortalamalarının kontrol grubundan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, geleneksel öğretimin kontrol

grubundaki öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumsuz bir şekilde etkilediği, tarihsel empati modelinin deney grubundaki öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu bir şekilde etkilediği söylenebilir.

- ❖ T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarihsel empati modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin tarihsel bilgi son testinden aldıkları puanlarla, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin aynı testten aldıkları son test puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Başka bir anlatımla T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde uygulanan tarihsel empati modelinin geleneksel öğretimle karşılaştırıldığında, 8. sınıf öğrencilerinin tarihsel bilgi düzeylerini anlamlı bir şekilde arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.
- ❖ T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarihsel empati modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin tarihsel yorum son testinden aldıkları puanlarla, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin aynı testten aldıkları son test puanları arasında, anlamlı bir fark bulunamamıştır. Başka bir anlatımla T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde uygulanan tarihsel empati modelinin geleneksel öğretimle karşılaştırıldığında, 8. sınıf öğrencilerinin tarihsel yorum düzeylerini anlamlı bir şekilde arttıramadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre tarihsel yorum testinden aldıkları son test puan ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda tarihsel empati modelinin geleneksel öğretime göre, 8. sınıf öğrencilerinin tarihsel yorum düzeylerini arttırabildiği söylenebilir.
- ❖ Araştırmada, 8. sınıf öğrencilerinin tarihsel empati sürecinde şekillenen tepkilerini ortaya çıkarmak için elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda, tarihsel empati sürecinde öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal olmak üzere çeşitli tepkiler verdikleri saptanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin belge inceleme, tartışma başlatma ve sürdürme ve soru sorma şeklinde belirlenen bilişsel; coşku duyma, öfkelenme ve sıkılma şeklinde belirlenen duyuşsal tepki verme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin tarihsel empati sürecinin ilk haftalarında tepki yoğunluklarının az olduğu, sürecin 5.

haftasından sonra tepki yoğunluklarında zirve noktasına ulaştıkları ve 8. haftasından sonra tepki yoğunluklarının başlangıç seviyelerine geri dönme eğiliminde olduğu da belirlenmiştir.

- ❖ Araştırmada, 8. sınıf öğrencilerinin tarihsel empati sürecine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak için elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda, tarihsel empatinin öğrencilerin akademik ve beceri gelişimine yönelik çeşitli katkılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar şu şekilde ifade edilebilir:

Araştırmada, öğrencilerin, tarihsel empatinin;

- a) Çeşitli kavramları tanımlama, çeşitli uygulama ve kavramları karşılaştırma, tarihsel kişilik ve olaylara yönelik kavramsal değişim yaşama ve tarihsel olayları anlamayı sağlayarak kavram öğrenme,
 - b) Çeşitli tarihsel düşünme becerileri sergileme, bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma ve kişiler arası ve grup becerileri göstermeyi sağlayarak çoklu okuryazarlıklar geliştirme ve
 - c) Tarihsel dönem anlayışına sahip olma ve çoklu bakış açısı almayı sağlayarak tarihsel bağlamı dikkate alma konularında çeşitli katkılar sağladığı görüşünde oldukları saptanmıştır.
- ❖ Araştırmada, 8. sınıf öğrencilerinin tarihsel empati sürecine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak için elde edilen nitel verilerin analizi sonucunda, bazı öğrenciler (n=3) derse yönelik olumsuz tutum geliştirdikleri ve ‘onlara karşı biz’ duygusu içerisinde oldukları, bazı öğrenciler ise (n=5), tarihsel olayları anlamada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, tarihsel empatinin bazı öğrenciler için bazı sınırlılıklar oluşturduğu şeklinde değerlendirilmektedir.
 - ❖ Araştırmada, nicel veri toplama araçlarından elde edilen bulgular ile nitel veri toplama araçlarından elde edilen bulguların harmanlanması sonucunda, tarihsel empatinin, çok yönlü bilişsel kazanım ve duyuşsal katılımı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Tartışma

Bu alt bölümde, araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak elde edilen sonuçlar sunulmuş ve ardından bunlar, ilgili alanyazınlar kapsamında tartışılmıştır. Bunun için sırasıyla şöyle bir yol izlenmiştir:

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde uygulanan tarihsel empati modelinin öğrencilerin;

- Akademik başarı,
- Derse yönelik tutum,
- Tarihsel bilgi,
- Tarihsel yorum düzeylerine etkisi ve

Tarihsel empati sürecinde öğrencilerin şekillenen;

- Tepki ve
- Görüşleri ile ilgili sonuçlar sunulmuş ve bu sonuçlar ilgili alanyazınla ilişki kurularak tartışılmıştır.

Araştırmada, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde uygulanan tarihsel empati modelinin öğrencilerin akademik başarı düzeyini anlamlı bir şekilde arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Çorapçı (2019) ve Demir (2019) tarafından, 7. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmalarda, ortaokul öğrencilerinin tarihsel empati kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler sayesinde, akademik başarı düzeylerinin anlamlı bir şekilde arttığı saptanmıştır. Yine bu bağlamda Aysal (2012) tarafından, 7. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada, ortaokul öğrencilerinin tarihsel empatiye dayalı rol oynama yöntemiyle akademik başarılarının anlamlı bir şekilde arttığı belirlenmiştir. Buna koşut olarak Hartmann ve Hasselhorn (2008) tarafından yapılan çalışmada, tarihsel empatinin bir yönü olan bağlamsallaştırmayı yüksek düzeyde gösteren öğrencilerin, tarih ders notlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Araştırmada, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde uygulanan tarihsel empati modelinin, öğrencilerin derse yönelik tutum düzeyini anlamlı bir şekilde arttıramadığı; ancak tarihsel empati modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin, derse yönelik son test tutum puan ortalamalarının, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinininkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Çorapçı (2019) tarafından yapılan çalışmada, tarihsel

empatinin 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi tutum düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı; ancak tarihsel empatiye dayalı etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin, Sosyal Bilgiler dersi son test tutum puan ortalamalarının, kontrol grubu öğrencilerinininkinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Buna koşut olarak Savaş ve Aslan (2014) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde gösterilen tarih içerikli filmlerin kullanımıyla öğrencilerin tarihsel empati yaptıkları ve bunun bir sonucu olarak derse yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Yine bu bağlamda Berk (2012) tarafından yapılan çalışmada, tarihsel empati kapsamında yapılan etkinlikler sayesinde, öğrencilerin tarih dersine yönelik düşüncelerinin olumlu yönde değiştiği belirlenmiştir.

Araştırmada, tarihsel empati modelinin, öğrencilerin, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi tutum ölçeğinin motivasyon alt faktörüne ilişkin tutum düzeylerini anlamlı bir şekilde arttırdığı; aynı zamanda tarihsel empati modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin, derse yönelik son test erinç (huzur ve mutluluk), değer ve fayda alt faktörlerine ilişkin tutum puan ortalamalarının, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinininkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Gürsoylar (2019) tarafından yapılan çalışmada, tarihsel empati işe koşularak yapılan tarih öğretiminin, 8. sınıf öğrencilerinin, tarihsel konulara olan ilgilerini arttırdığı saptanmıştır. Buna koşut olarak B. Doğan (2019) tarafından yapılan çalışmada, tarihsel empati etkinlikleri sayesinde 8. sınıf öğrencileri mutlu oldukları ve derse yönelik motivasyonlarının arttığını belirtmişlerdir.

Araştırmada, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde uygulanan tarihsel empati modelinin öğrencilerin tarihsel bilgi düzeyini anlamlı bir şekilde arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum tarihsel empati modelinin geleneksel öğretime göre, Bloom'un taksonomisindeki bilişsel alanın bilgi basamağındaki kazanımları edindirmede daha etkili olduğunu göstermektedir. Birçok durumda geleneksel öğretimin bilgi basamağındaki davranışları kazandırma çağdaş yöntemlerden daha etkili olduğu savunulsa da, bu araştırmada bunun doğru olmadığı saptanmıştır. Tarihsel empati modelinin doğası gereği öğrencilerin bilgi basamağındaki tarihsel konuları ezberlemediği, tarihsel bilgiyi kodladığı ve ihtiyaç duyduğunda hatırlayabildiği düşünülmektedir. Benzer şekilde De Leur ve diğerleri (2017) yaptıkları çalışmada,

tarihsel empatide kullanılan yazma görevleri sayesinde, yaşları 14 ile 16 arasında olan ortaokul öğrencilerinin, tarihsel bilgi düzeylerinin arttığını; ancak bu durumun istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığı sağlamadığını belirlemişlerdir. Yine bu bağlamda Gürsoylar (2019) tarafından yapılan çalışmada, nitel veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizi sonucunda, 7. sınıf öğrencilerinin tarihsel empati sayesinde, tarihsel konuları daha kolay öğrenebildikleri belirlenmiştir. Buna paralel olarak Savaş ve Arslan (2014) tarafından yapılan çalışmada, nitel veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak, ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde gösterilen tarih içerikli filmlerin kullanımıyla, öğrencilerin tarihsel empati yaptıkları ve bunun bir sonucu olarak tarihsel bilgiye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Berk (2012) tarafından yapılan çalışmada, 11. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde, öğrencilerin tarihsel empati kapsamındaki etkinlikler sayesinde, tarihsel bilgi kazandıkları belirlenmiştir. Bunların aksine Metzger (2012) tarafından yapılan çalışmada, nitel verilerin analizi sonucunda, yaşları 15 ve 16 arasında değişen 10. sınıf öğrencilerinin, tarihsel empatinin duyuşsal yönü ağır basan etkinlikleri nedeniyle, içerik bilgisini öğrenmede zorlandıkları saptanmıştır.

Araştırmada, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde uygulanan tarihsel empati modelinin, öğrencilerin tarihsel yorum (historical interpretations) düzeyini anlamlı bir şekilde arttıramadığı; ancak tarihsel empati modelinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin, tarihsel yorum son test puan ortalamalarının, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinininkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda ortalamalar temel alındığında, tarihsel empatinin geleneksel öğretime göre, tarihsel olayları yorumlamada (tarihsel akıl yürüterek ve muhakeme yaparak) daha etkili olduğu söylenebilir. Benzer şekilde B. Doğan (2019) tarafından yapılan çalışmada, tarihsel empati kapsamındaki etkinlikler sayesinde, 8. sınıf öğrencilerinin tarihsel yorumlarını geliştirebildikleri belirlenmiştir. Buna koşut olarak Perikleous (2019) tarafından yapılan çalışmada, tarihsel empati etkinlikleri kapsamında, ilköğretim tarih dersinde öğrencilerin, tarihsel olaylara yönelik akıl yürüttükleri ve sofistike düşüncelere sahip olabildikleri saptanmıştır. Moore (2019) tarafından yapılan çalışmada da, öğretmen adaylarının tarihsel akıl yürüterek tarihsel kişiliklerle geçerli bağlantılar kurabildikleri belirlenmiştir. Yine bu bağlamda Altıkulaç (2014) tarafından

yapılan çalışmada, öğrenci anlatılarının analizi sonucunda, tarihsel empatinin öğrencilerin tarihsel yorum düzeylerinin arttırdığı belirlenmiştir. Tarihsel yorum becerisi, çeşitli çalışmalara konu olmasının yanında, birçok ülkenin tarih öğretim programında temel bir beceri olarak da vurgulanmaktadır. Örneğin tarihsel yorum, ABD Tarih Dersi Öğretim Programları'nda, bu programın çekirdeğini oluşturan temel tarihsel düşünme becerilerinden (Cooper, 2002; Sunal ve Haas, 2005); İngiltere Tarih Dersi Öğretim Programı'nda ise, tarihsel düşünme becerilerini kazandıracak alt becerilerden (<http://www.ncaction.org.uk/subjects/history/levels.htm>) biri olarak yer almaktadır.

Araştırmada, 8. sınıf öğrencilerinin tarihsel empati sürecinde çeşitli bilişsel ve duyuşsal tepki verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bilişsel tepkilerinin *belge inceleme, tartışma başlatma ve sürdürme ve soru sorma* şeklinde olduğu saptanmıştır. Araştırmada, öğrencilerin belge incelerken herhangi bir zorluk yaşamadıkları belirlense de, B. Doğan (2019) tarafından yapılan çalışmada, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde, 8. sınıf öğrencilerinin tarihsel empati kapsamında sunulan belgeleri incelerken zorlandıkları belirlenmiştir. Bu durum belgelerin hangi tip öğrenme görevleri bağlamında kullanıldığına göre değişebilir. Çünkü De Leur ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada, tarihsel empati kapsamında olgusal bir yazma görevi verilen öğrencilerin, birinci ve üçüncü tekil şahıstan yazma görevi verilen öğrencilere göre, belgeleri inceleme eğilimlerinin daha çok olduğu, bu sırada öğrencilerin doğru bilgi aktarma eğiliminde oldukları saptanmış ve herhangi bir zorluk yaşadıklarına yönelik bir bilgi paylaşılmamıştır. Benzer şekilde Kosti ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmada, drama temelli tarihsel empati eğitiminin, öğrencilerin belge incelemelerini (tarihsel kaynak) sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Her ne şekilde olursa olsun, belge inceleme, tarih ve tarihsel empati çalışmalarında öncelikli bir görev olarak bilinmektedir. Çünkü tarihin öğrenilebilmesi için öğrencilerin geçmiş ve bugün arasındaki bağı kurabilmeleri ve bu bağı kurabilmeleri için de, çeşitli belgeleri (birinci elden kaynaklar) incelemeleri gerekmektedir (Özbaş, 2014). Benzer şekilde tarihsel empati kapsamında yapılan çalışmalarda da, belge incelemenin, tarihsel empati yapmada öncelikli bir görev olduğu görülmektedir (Brooks, 2008; Elbay, 2020c; Endacott, 2014).

Araştırmada, öğrencilerin tarihsel kişilik ve olaylarla ilgili soru sordukları, tartışma başlattıkları ve bunu sürdürme eğiliminde oldukları saptanmıştır. Bunlardan tarihsel

sorular sorma, tarihsel empati sürecinde öncelikli görülen tepkilerden biridir. Çünkü Van Drie ve Van Boxtel (2008) tarafından yapılan çalışmada, tarihsel sorular sormanın, tarihsel empati öğretiminin altı bileşeninden biri olduğu belirlenmiştir. Diğer bir tepki olan tartışmaların ise, öğrencilerin düşüncelerini ve verecekleri kararları netleştirmek için yapıldığı söylenebilir. Çünkü bu tartışmaların öğrenciler tarafından kanıt ve kaynaklarla desteklendiği belirlenmiştir. Karşı tarafı bu şekilde ikna etmeye çalışan öğrencilerin, düşüncelerine daha fazla kanıt ve kaynak unsuru da ekleyebildikleri söylenebilir. Benzer şekilde Elbay (2020c) tarafından yapılan çalışmada, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde 8. sınıf öğrencilerinin; Endacott (2014) tarafından yapılan çalışmada ise, ABD Tarihi dersinde 11. sınıf öğrencilerinin, tarihsel empati etkinlikleri kapsamında grup tartışması yaptıkları belirlenmiştir. Bu tartışmaların odağında, öğrencilerin birbirlerinin kararlarını kanıt ve kaynaklarla etkilemek olduğu anlaşılmaktadır. Sonuç olarak öğrencilerin tartışma yaparken düşüncelerini desteklemek için belgeleri (kaynak ve kanıtlar) kullandıkları söylenebilir. Bu durum Brooks (2011) tarafından yapılan çalışmada, tarihsel empatinin bakış açısı alma ve önemseme yönlerinin, birinci ve ikinci elden kaynaklar ve tartışma yoluyla kazandırılabilceği yönündeki bulgularla tutarlılık göstermektedir.

Araştırmada, öğrencilerin belge inceleme, soru sorma, tartışma başlatma ve sürdürme şeklinde beliren bilişsel tepkilerinin zamanla azaldığı belirlenmiştir. Bu durum iki açıdan tartışılabilir. Öncelikle tarihsel empatiye dayalı etkinliklerin, zaman geçtikçe öğrenci çalışmalarını daha çok içermesi, bu çalışmalarda farklı türden bilişsel mekanizmaların kullanılmasını doğurmuş olabilir. Bu mekanizmalardan biri bilişsel yük olabilir. Öğrencilerin tarihsel empati kapsamındaki derslerde başlangıçta düşük yüklü bilişsel görevler yaptıkları; ancak zamanla daha çok kaynakla bireysel ve grupsal olarak çalıştıkları için yüksek yüklü bilişsel görevlere geçtikleri söylenebilir. Bu durum onlarda bilişsel yük kapasitelerinin üzerinde bir bilişsel kaynak gereksinimi doğurmuş olabilir. Çünkü birey, belli bir bilişsel görevi yaparken gereksinim duyduğu bilişsel kaynakların miktarı değişebilir. Bazı görevlerin, özellikle kolay ve iyi çalışılmış olanların, bilişsel yükü düşük olabilir; bu tip görevlerde bireyler bilişsel kaynaklarının yalnızca küçük bir bölümünü işe koşabilir; ancak zor ve iyi çalışılmamış görevlerde bireyin bilişsel kaynaklarını daha çok kullanması, bilişsel yüklerini artırabilir (Goldstein, 2013). Bu

bağlamda Lavie (2005) tarafından yapılan bir çalışmada, düşük yüklü bir görevle uğraşıldığında bireylerin ek bilgileri de işlemekten geçirebildiği; ancak yüksek yüklü bir görevle uğraşıldığında, çevrede bulunan potansiyel dikkat dağıtıcı uyarıcıların daha kolay göz ardı edildiği saptanmıştır. Diğer bir açıdan bakıldığında, bilişsel tepkilerdeki zamanla azalmaya neden olan mekanizmalardan ikincisi dikkat olabilir. Özellikle tarihsel empati kapsamındaki dersler ilerledikçe öğrencilerin aynı anda iki farklı tarihsel olay veya kişiliğe odaklanmaları gerekmiştir. Bu durum öğrencileri bilişsel olarak zorlamış olabilir. Çünkü Goldstein'a (2013) göre, bireyler, aynı anda iki nesne veya olaydan birinden diğerine bakarken, bölünmüş dikkat gerektiren bir çaba içerisine girmektedirler. Bu çabada başarı olanlar iki olaya da dikkatlerini verebilirler. Buna ek olarak bazı öğrenciler tarihsel kişiliklerle özdeşleştikleri için bazı olayları incelemede isteksiz davranmış olabilirler. Bu da onlarda bazı tarihsel olay ve kişilikleri seçerek, diğerlerini filtreleyerek anlamalarına neden olmuş olabilir. İki tip çalışma bu durumu desteklemektedir. Örneğin, Moray (1959) tarafından yapılan çalışmada, dikkat edilmeyen kulağa, bir iletinin 35 kez verilmesine rağmen, katılımcıların bunu fark etmediği belirlenmiştir. Bunun aksine Gray ve Wedderburn (1960) tarafından yapılan çalışmada, dikkat edilmeyen sözcüklerin dikkat edilen sözcüklerden daha az tekrarlanmasına rağmen, daha iyi hatırlandığı saptanmıştır. Bu durum Treisman'ın (1964) yaptığı çalışmalar sonucunda, seçici dikkatte zayıflatma modeliyle açıklanmıştır. Ona göre yaygın, katılımcılar tarafından bilinen ve önem verilen sözcüklerin eşiği düşüktür ve bu nedenle dikkat edilmeyen kanaldaki zayıf bir sinyal bile bu sözcüğü etkinleştirebilir. Bu iki tip çalışmanın ortak noktası, bireylerin belli uyarıcılara seçerek yanıt verme eğiliminde olmasıdır.

Araştırmada, 8. sınıf öğrencilerinin tarihsel empati sürecinde çeşitli duyuşsal tepki verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin duyuşsal tepkilerinin *coşku duyma*, *öfkelenme* ve *sıkılma* şeklinde olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin tarihsel empati sürecinde en çok coşku duyma tepkisini verme eğiliminde oldukları söylenebilir. Coşku duyma, sevinç duygularıyla beliren, duruma göre güçlü veya anlık heyecan olarak tanımlanabilir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2020). Tanımdan da anlaşılacağı gibi, coşku duyma içerisinde, sevinç ve heyecan gibi duyguları barındırmaktadır. Bu bağlamda araştırmada, öğrencilerin coşku duyma kapsamında, sevinç duygusu olarak gülümseme, heyecan duygusu olarak gözbebeği büyümesi şeklinde tepkiler verdikleri saptanmıştır.

Sevinç duygusunu gülümsemeyle gösteren öğrencilerin, tarihsel empati kapsamındaki derslerden bir çeşit haz aldıkları da söylenebilir. Çünkü haz duygusunun en açık belirtileri gülümseme ve gülme davranışlarıdır (Morgan, 2011). Gözbebeği büyümesi ise genellikle ilginç gelen nesnelere yönelik gösterilen bir tepki olabilir. Çünkü Hess ve Polt (1960) tarafından yapılan bir çalışmada, tetikte olma ve genel uyarılmışlık haline eşlik eden tepkilerin gözbebeğinde genişlemeyi sağladığı saptanmıştır. Ayrıca bu bulgu, bireye *ilginç* gelen her türlü uyarıcıyla elde edilebilmiştir. Örneğin bireylerin, problem çözerken, gözbebeği büyük başka insanlara bakarken, ilginç veya heyecan verici herhangi bir uyarıcıya maruz bırakılırken, gözbebeklerinde genişleme meydana gelmektedir. Bu bağlamda Morgan'ın (2011) aktardığına göre, gözbebeği tepkilerinden, bir tanıtımın (reklam) ilgi uyandırma derecesini ölçmek için bile yararlanılabilmektedir.

Araştırmada, öğrencilerin bazı tarihsel kişilik ve olaylara yönelik öfke tepkisi verdikleri saptanmıştır. TDK'ye (2020) göre öfke, engellenme, incinme veya gözdağı karşısında saldırganlık tepkisinin gösterilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Ergenlerde öfkenin nedenleri ise, sosyal engellenmeler ve hayal kırıklıkları olabilir (Morgan, 2011). Öfkenin başka bir özelliği onu başka kişilerde görmek istememektir. Böylece toplum ödül ve ceza sistemiyle bireylere öfkelerini bastırmayı öğretebilir. Böylece öfke açığa çıkacağına, içten içe büyüyerek varlığını sürdürebilir. Çeşitli yollardan çıkış yolu bulamayan bu türden öfkelerle düşmanlık (hostility) denilmektedir (Morgan, 2011). Ancak bu açıklamalar öfkenin yıkıcı/saldırgan yönünü vurgulamaktadır. Oysaki öfkenin yapıcı özellikleri de bulunmaktadır. Bazı psikologlara göre öfke, kendisine nasıl karşılık verileceğine bağlı olarak yıkıcı veya motive edici olabilir (Leith ve Baumeister, 1996). Bu araştırmada, öğrencilerin kaşlarını çatarak ve yüksek sesle konuşarak tepkilerini ortaya koydukları, herhangi bir şekilde öfke duygularını bastırmaya çalışmadıklarının göstergeleri olabilir. Aynı zamanda öfkelerini bu şekilde açığa vuran öğrencilerin konuşmalarını bitirdikten sonra, genellikle gülümseyerek sıralarına oturdukları gözlemlenmiştir. Araştırmalar, öfkeyi bu şekilde “açığa vurma” veya fiziksel yollarla ifade etmenin (katarsis), hayatı kolaylaştırabildiği; öte yandan tepkileri yapıcı olmayan yollarla ifade etmenin (olumsuz katarsis) insanları daha saldırgan hale getirebildiğini göstermektedir (Zech ve Rime, 2005). Sonuç olarak psikologlar, öfke ifadelerinin yıkıcı olabilse de, sosyal yanlısı davranışları destekleyebildiğini de düşünmektedirler. Bu

araştırmada ise öfke ile ifade edilen duyguların gösterilmesinin, hem derse hem de psikolojik yapıya olumlu yansımalarının olduğu düşünölmektedir.

Araştırmada, bazı öğrencilerin sıkılma (bored) tepkileri verme eğiliminde oldukları saptanmıştır. Sıkıntı genel olarak hem akademik çevrede hem de bu çevrenin dışında, bir dizi olumsuz sonuçla ilişkilendirilmektedir. Ancak bu araştırmada, nicel ölçme araçlarından (başarı, bilgi ve yorum testleri) elde edilen bulgulara göre, sıkılma tepkilerinin, öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz olarak etkilemediği sonucuna varılmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin, sıkılma tepki oranlarının (%2,4) oldukça düşük olduğu ve hem tutum ölçeği hem de coşku duyma tepkilerinden elde edilen bulgulara dayanarak, dersteki etkinliklere (PowerPoint sunumu vb.) genel olarak ilgi duydukları söylenebilir. Benzer şekilde Gürsoylar (2019) tarafından yapılan çalışmada, tarihsel empati etkinlikleri kapsamında, bazı 7. sınıf öğrencileri (n=2), sıkıldıklarını ve tarihe ilgilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Bunların aksine Mann ve Robinson (2009) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin %59'unun derslerini yarı yarıya sıkıcı ve %30'unun derslerinin çoğunu veya tamamını sıkıcı bulduğu; ayrıca can sıkıntısı düzeyi ile not ortalaması arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin can sıkıntısına neden olan en önemli öğretim faktörünün, derslerde kullanılan PowerPoint sunumlarının olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Martin, Sadlo ve Stew (2008) tarafından yapılan çalışmada, can sıkıntısının son derece tatsız ve üzücü bir deneyim olduğu ve can sıkıntısı deneyimini içeren duyguların neredeyse tutarlı bir şekilde uyuşukluk ile birlikte huzursuzluk hissini de uyandırabildiği saptanmıştır. Bununla birlikte, yakın zamanda yapılan çalışmalarda, can sıkıntısının olumlu sonuçlarının olabileceği öne sürölmüştür. Bu bağlamda Mann ve Cadman (2014) tarafından yapılan çalışmada, çeşitli görevler verilen üniversite öğrencilerinin, can sıkıntıları ve yaratıcı potansiyelleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlar, sıkıcı faaliyetlerin yaratıcılığın artmasını sağlayabildiğini göstermiştir. Buna ek olarak can sıkıntısı ve yaratıcılık arasında bir arabulucu olarak hayal kurmanın rolü tartışılmıştır. Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, sıkıntının birbirinden farklı etkilere neden olabildiği söylenebilir. Kısaca sıkıntı, işlevsiz davranış ve zihinsel sağlık sorunları ile açık bir şekilde ilişkilendirilmesine rağmen, henüz bu, araştırmalarla tutarlı bir şekilde doğerulanmış değildir.

Araştırmada, öğrencilerin coşku duyma, öfkelenme ve sıkılma şeklinde beliren duyuşsal tepkilerinin zamanla azaldığı belirlenmiştir. Bu durumun nedenlerinden biri alışma olabilir. Çünkü alışma, bir uyarıcının tekrar tekrar verilmesi karşısında, yönelme ve diğer tepkilerin zamanla azalması olarak tanımlanmaktadır (Terry, 2012). Bu bağlamda tarihsel empati kapsamında yapılan etkinliklerin (uyarıcı) başlangıçta öğrenciler için yeni olmasından dolayı tepkilerde (coşku duyma, öfkelenme ve sıkılma) bir artış; sonrasında ise bu uyarıcıların (öğrenme-öğretme etkinlikleri) tekrar tekrar verilmesi nedeniyle tepkilerde zamanla bir azalış yaşanmış olabilir. Benzer şekilde Siddle, Kuiack ve Kroese (1983) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerine düşük ve yüksek frekanslarla ses dinletilmiştir. Başlangıçta her iki grupta yüksek bir şekilde yönelme tepkisi gösterirken, 4. tekrardan sonra yönelme tepkilerinde yüksek ivmeli bir düşüş gerçekleşmiştir. Öte yandan 15. tekrardan sonra sesler değiştirilerek, yüksek frekanslı ses alan gruba düşük, düşük frekanslı ses alan gruba da yüksek frekanslı ses verilmiştir. Sesler değiştirildiğinde, yönelme tepkisinin geri geldiği görülmüştür. Başka bir araştırmada, tepkinin bir anda yok edilmesinde sık aralıklı; uzun dönemli yok edilmesinde geniş aralıklı tekrarın daha etkili olduğu bulunmuştur (Gatchell, 1975). Sonuç olarak öğrenci tepkilerinde zamanla meydana gelen azalmanın bir nedeninin, uyarıcıların tekrar tekrar aynı ton, şiddet vb. özelliklere sahip olarak verilmesi olduğu söylenebilir.

Araştırmada, öğrencilerin, tarihsel empatinin kavram öğrenmeye ilişkin çeşitli katkılar sağladığı görüşünde oldukları saptanmıştır. Bu durum Collins ve Loftus'un (1975) önerdiği, anlamsal ağ modeliyle açıklanabilir. Anlamsal ağ modeline göre, kavramlar, bir ağacın dalları gibi aralarında yakın ilişki olacak şekilde bir araya getirilirse, öğrenme daha kolay olmaktadır. Anlam ağında, aralarında yakın ilişki olan kavramlar arasında bağlayıcı çizgiler bulunmakta ve bu çizgiler arasındaki mesafe kısa olmaktadır. Örneğin “savaş” ile “antlaşma”, “Kuvvayi Milliye” ile “direniş” arasındaki bağlayıcı çizgiler arasındaki mesafe, kavramlar arasında yakın ilişki olduğu için, daha kısa olabilir ve biri söylenince diğeri akla gelebilir. Böylece insan zihninde ağacın dallarına benzer bir şekilde oluşan hiyerarşik yapı, kavram öğrenmeyi kolaylaştırabilir. Bu nedenle araştırmada, bir öğretim etkinliği olarak tarihsel empati kapsamındaki derslerde kullanılan hiyerarşik bağlantıların, 8. sınıf öğrencilerinin kavram öğrenmesini

kolaylaştırdığı söylenebilir. Öğrenciler de genel olarak bu durumu, “*şematize edilmişler hepsi. Hepsi ağacın birbirinden çıkan kolları gibidir. Mesela bir ağaç olur ya, ağacın dallarını soyağacı yaparsınız yani... Böyle kollara ayrılırsa, şematize edilirse, çizgiler çizilirse, harita konulursa daha iyi olur.*” şeklindeki cümleleriyle ifade etmişlerdir. Bunların ötesinde kavram öğrenme, tarihsel empati sürecinde öncelikli görülen amaçlardan biridir. Çünkü Van Drie ve Van Boxtel (2008) tarafından yapılan çalışmada, temel ve meta kavramları kullanabilmenin, tarihsel empati öğretiminin altı bileşeninden ikisini oluşturduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, ağların oldukça durağan bir yapıya sahip olmaları, ağlardaki potansiyel bir zayıflık olabilir (Davison, 2013). Çünkü ağlar, geçmişe giren ve geçmişten çıkan öğrencilerin farklı ilerleme aşamalarını (Gaddis, 2002) yansıtamayabilir. Bu zayıflığın üstesinden gelmenin bir yolu, kavramsal ağ diyagramlarını, tarihsel empati yolunun grafiksel bir temsili üzerine yerleştirmektir. Davison (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin bunu yaparak tarihsel empatinin çeşitli aşamalarında farklı unsurlara odaklanabildikleri saptanmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin, tarihsel empatinin çoklu okuryazarlıklar (tarihsel düşünme becerileri, bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma ve kişiler arası ve grup becerileri gösterme) geliştirmeye ilişkin çeşitli katkılar sağladığı görüşünde oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin tarihsel bilgiyi kazanarak, sorgulama ve eleştiri yaparak tarihsel düşünme becerileri doğrultusunda görüşler belirttikleri söylenebilir. Benzer şekilde Gürsoylar (2019) ve B. Doğan (2019) tarafından yapılan çalışmalarda, tarihsel empati kullanılarak yapılan tarih öğretiminin, 8. sınıf öğrencilerinin tarihsel düşünme becerilerine katkı sağladığı belirlenmiştir. Bunlarla koşut olarak yapılan birçok çalışmada, tarihsel empatinin, tarihsel düşünmenin alt becerileri olan tarihsel eleştiri ve sorgulama yapmaya çeşitli katkılarının olduğu saptanmıştır (Asbhy ve Lee, 1998; Endacott ve Brooks, 2013; Levstik ve Barton, 2001). Bunun ötesinde tarihsel düşünme becerileri, birçok ülkenin Tarih Dersi Öğretim Programı’nda vurgulanan bir beceridir. Bu ülkelerin Tarih Dersi Öğretim Programı’nda yer alan tarihsel düşünme becerileri incelendiğinde, tarihsel bilgi, sorgulama ve eleştiri gibi özelliklerin, tarihsel düşünme becerileri kapsamında programlarda (ABD ve İngiltere Tarih Dersi Öğretim Programı) yer aldığı saptanmıştır (<http://www.ncaction.org.uk/subjects/history/levels.htm>; <http://nchs.ucla.edu/standards/thinking5-12.html>; Drake ve Nelson, 2005).

Araştırmada, öğrenciler, tarihsel empati kapsamındaki derslerde, bilgi ve iletişim teknolojilerinden çok yönlü olarak yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin dijital kaynaklarda yer alan bilgileri (metin, görüntü ve ses gibi) anlamaya çalıştıkları ve bilgilere dayalı olarak görüş belirttikleri söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin tarihsel empati kapsamındaki derslerde sunulan video, görsel araç ve çalışma kağıtlarından yararlanarak tarihsel bir bakış açısı oluşturmaya çalıştıkları ifade edilebilir. Çünkü öğrencilerin görüşme kayıtları incelendiğinde, tarihsel olay ve kişiliklerle ilgili görüşlerinin çeşitli medya araçlarına (film, dizi, belgesel, fotoğraf, resim ve çalışma kağıtları) dayalı olarak da geliştiği görülmektedir. Buna ek olarak öğrenciler bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanarak, hem günlük hem de tarihsel olaylar karşısında tarihsel kişiliklerin tepkilerini de görmüşlerdir. Böylece insan yaşamının çeşitli alanlarına (ekonomik, sosyal, siyasal vb.) tanık olarak, geçmişin gerçekten yaşandığına yönelik de bir bilinç geliştirmişlerdir. Bu durum öğrenciler tarafından, geçmişin var olduğunu şimdi iyi anladım veya ben bu olayların sadece kitapta olduğunu biliyordum; ama şimdi gerçekten yaşandığını anladım, şeklindeki cümlelerle ifade edilmiştir. Başka bir anlatımla öğrenciler, tarihsel empati derslerdeki medya araçları sayesinde, geçmişin gözlerinin önüne canlı bir şekilde geldiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde tarihsel empati kapsamında yapılan birçok çalışmada bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanıldığı saptanmıştır (Brooks, 2008; Davison, 2013; Endacott, 2014). Böylece geçmişin daha canlı ve anlaşılır bir görüntüsü oluşturulmaya çalışılmıştır. Öte yandan tarih içerikli derslerde, bilgi ve iletişim teknolojilerinin istenilen düzeyde sınıf içi uygulamalara entegre edilemediği saptanmıştır (Anderson ve Becker, 2001; Atkins ve Vasu, 2000; Dawson, Bull ve Swain, 2000; Whitworth ve Berson, 2003). Oysaki uygun yazılım ve donanımdan yararlanılması, öğrencilerin bilgiye ulaşma ve kullanma, verileri sunma, farklı bakış açılarını karşılaştırma ve bunları değerlendirme, yaratıcı düşünme ve karar verme gibi birbirinden farklı becerilerinin gelişiminde rol oynayabilir (Rose ve Fernlund, 1997). Ayrıca günümüzde öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin ve işlevsel bir şekilde kullanması gerekmekte, bu teknolojiler hakkında bilgi ve anlayış sahibi teknoloji okuryazarı vatandaşların yetiştirilmesi temel bir ölçüt olarak kabul edilmektedir (International Technology Education Association [ITEA], 2003).

Araştırmada, öğrencilerin, tarihsel empatinin kişiler arası ve grup becerileri göstermeye ilişkin çeşitli katkılar sağladığı görüşünde oldukları saptanmıştır. Bu bağlamda öğrenciler, grup tartışmaları yaptıkları ve yapıcı grup etkileşimi kurduklarını belirtmişlerdir. Grup tartışmaları yoluyla öğrencilerin mevcut algılarını kendi yorum güçleriyle birleştirerek, tarihsel bakış açılarını formüle ettikleri düşünülmektedir. Bu bağlamda grup tartışmalarının, öğrencilerin kendi ve arkadaşlarının düşünce süreçleri üzerinde derinlemesine bilgi toplamak için uygun olduğu söylenebilir. Benzer şekilde tarihsel empati kapsamında yapılan birçok çalışmada, grup tartışmalarının yararlı olduğu sonucuna varılmıştır (Berk, 2012; Elbay, 2020c; Endacott, 2014; Shemilt, 1987; Voss ve Wiley, 1997; Wineburg, 1991). Bunun dışında araştırmada, öğrenciler grup çalışmaları sırasında arkadaşlarıyla yapıcı grup etkileşimi kurduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu sayede arkadaşlarının bakış açılarını genişlettikleri, bilmediği konularda arkadaşlarından görüş aldıkları, bildiği konuları başkasına öğreterek bilgilerini derinleştirdikleri; yani kısaca paylaşarak öğrendikleri söylenebilir. Bunun da öğrencilerin derse olan katılımlarını artırdığı düşünülmektedir. Bu katılım ders kitabının merkezde olduğu bir öğretimle sağlanamayabilir. Çünkü McKeown ve Beck (1994) tarafından yapılan çalışmada, tarih ders kitaplarının kendi başına öğrenci katılımını sağlayamadığı ve bu durumun, tarihsel olayların etkileşimsiz ve cansız bir şekilde sunulmasından kaynaklandığı saptanmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin, tarihsel bağlamı dikkate alarak görüş belirttikleri saptanmıştır. Bu kapsamda öğrenciler tarihsel dönem algısı ve çoklu bakış açısına yönelik çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Öğrencilerin bilişsel unsurlar başta olmak üzere, tarihsel koşul ve kişiliklere yönelik artan bir bilinç durumu ve çoklu bakış açısıyla tarihsel olaylara yaklaşıma çalıştıkları söylenebilir. Bu durum, tarihteki dönüm noktalarıyla ilgili düşünce ve duyguların da algılanmaya başladığını gösterebilir. Bunların dışında öğrencilerin nicel test sonuçları ile çoklu bakış açılarını almaları arasında bir bağlantı kurulabilir. Nicel test sonuçlarına göre, tarihsel empati modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre, kazanım odaklı (kavrama, analiz ve değerlendirme davranışları ağırlıklı test) başarı ve tarihsel yorum testlerinde, daha başarılı oldukları saptanmıştır. Bu durum öğrencilerin tarihsel yorum ve analiz yapabildikleri ve bu sayede çoklu bakış açılarını alabildiklerini

gösterebilir. Çünkü Demircioğlu'na (2010) göre, tarihsel analiz ve yorum düzeyine ulaşan öğrenciler, farklı bakış açılarını ortaya koyabilir. Bu sayede de tarihsel olgu ve genellemeler arasındaki farklılıklar ayırt edilebilir. Başka bir anlatımla öğrencilerin tarihsel olay ve kişilikleri anlamaya çalışırken, çoklu bakış açısına sahip olamamaları, tarihsel analiz ve yorum düzeyine henüz ulaşamadıklarının bir göstergesi olabilir. Diğer yandan öğrencilerin geçmişin koşullarını ayrıntılandırma biçimi, yeni bilgi oluşturmada somut örneklerin hesaba katılmasını sağlayabilir (Beishuizen, Asscher, Prinsen ve Elshout-Mohr, 2003). Bu bağlamda öğrencilerin geçmişe yönelik somut örnekler verdikleri (fıstık kabuğundan ekmek yapılması gibi) saptanmıştır. Tarihsel olaylara yönelik bu betimlemelerin yapılması, imgelemin de işe koşulduğunu düşündürmektedir. Bunların dışında çoklu bakış açısı, demokratik vatandaşlık eğitiminin temel ölçütlerinden biridir (K. Yılmaz, 2011). Demokratik vatandaşlık, bireylerin toplumdaki kültürel çeşitlilikten kaynaklanan farklı bakış açıları ve yaşam biçimlerini, kendi hayat felsefelerine uygun olmasa da, tanımaları ve bunlara saygı duymalarını gerektirir (Dulberg, 2002). Bu bağlamda araştırmada öğrencilerin, yalnızca tek bir bakış açısından hareket etmeyerek, tarihsel olay ve kişiliklere yönelik farklı bakış açılarını yansıttığı (örneğin, “Bir olayda diğer ülkelerin de bakış açısını görmemiz gerekiyor. Çünkü biz de Türk olduğumuz için, ne olacak? Biz Türkleri tutacağız. Türklerin haklı olduğunu savunacağız; ama belki de biz haklı değilizdir. O yüzden diğer ülkelerinde çıkardıkları sonuçlara da bakmamız lazım ki doğru bir sonuç çıkartabilelim.”) ve kendi düşüncelerinden farklı da olsa başka düşüncelere de saygı duyduğu (örneğin, “Çünkü herkesin bakış açısı farklı.”) belirlenmiştir. Benzer şekilde tarihsel empati kapsamında yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin tarihsel karakterlerin farklı bakış açılarını tanımladıkları (Davison, 2013; Gürsoylar, 2019), geçmişin somut örneklerini göz önünde bulundurarak tarihsel bağlam anlayışına sahip oldukları belirlenmiştir (Berk, 2012; Brooks, 2008; B. Doğan, 2019; Elbay, 2020c; Endacott, 2014). Öte yandan Kaygısız (2019) tarafından yapılan çalışmada, 7. sınıf öğrencilerinin tarihsel bağlamı dikkate alma düzeylerinin zayıf olduğu saptanmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin, derse, tarihsel olay ve kişiliklere yönelik duygusal ifadelerde bulundukları saptanmıştır. Bu bağlamda öncelikle öğrenciler tarihsel empati sayesinde derse yönelik ilgi ve isteklerinin arttığını belirtmişlerdir. Açık uçlu anket ve

yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi sonucunda elde edilen bu bulgu, diğer veri toplama araçlarının (tutum ölçeği, anekdot kaydı gözlem formu ve video kamera) analizi sonucunda elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Buna paralel olarak, yapılan çalışmalar incelendiğinde, tarihsel empati kapsamındaki etkinlikler sayesinde, öğrencilerin derse yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları (Çorapçı, 2019; Savaş ve Aslan, 2014), derse ilgilerinin arttığı (Gürsoylar, 2019), derse motive oldukları, derste mutlu oldukları (B. Doğan, 2019) ve dersi eğlenceli ve mutluluk verici olarak gördükleri (Kaygısız, 2019) saptanmıştır. Bunun dışında araştırmada, bazı öğrenciler (n=3) dersin ilgi çekici olmadığını ve dersten sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, anekdot kaydı gözlem formu ve video kameradan elde edilen bulguyla (bazı öğrencilerin sıkılma eğiliminde olduğu) benzerlik göstermektedir. Buna koşut olarak Gürsoylar (2019) tarafından yapılan çalışmada, tarihsel empati etkinlikleri kapsamında, bazı 7. sınıf öğrencileri (n=2), sıkıldıklarını ve tarihe ilgilerinin olmadığını belirtmişlerdir.

Araştırmada öğrencilerin tarihsel kişiliklerin sahip oldukları değerlere yönelik çeşitli görüşler belirttikleri saptanmıştır. Bu, diğer bulgularla birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin tarihsel kişiliklerin değerlerini, tarihsel bir bağlamda ve çoklu bakış açılarıyla incelediklerini gösterebilir. Sonuç olarak da tarihsel empati sayesinde değer temelli bir tarih öğretiminin yapıldığı söylenebilir. Çünkü Morris'e (2009) göre tarihsel empati, tarihsel kişiliklerin sahip oldukları değerlerin, tarihsel bir bağlamda çoklu bakış açısıyla incelenmesini gerektiği için, değer temelli bir öğretim yapılmasını kolaylaştırmaktadır. Başka bir anlatımla öğrenciler, tarihsel kişiliklerin değer yargılarının, aldıkları kararları ve tarihsel olayların gelişimini nasıl etkilediğini incelediklerinde, değerler eğitimi de yapılmış olmaktadır (K. Yılmaz, 2011). Benzer şekilde tarihsel empati kapsamında yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin tarihsel kişiliklerin sahip oldukları değer yargılarına yönelik çeşitli görüşler belirttikleri saptanmıştır (Davison, 2013; Endacott, 2014).

Araştırmada öğrencilerin bir kısmının tarihsel kişiliklerle özdeşleşme eğiliminde oldukları saptanmıştır. Bu durumun nedenlerin biri, geçmişin gözlemlenemeyen olaylarına karşı, şimdiki zamanın değerlerine odaklanma olabilir. Yani kimi öğrenciler, şimdiki zamana dair bilgilerini, tarihsel bir olayı anlamak için kullanmayı düşünmüş olabilirler. Oysaki tarihsel empati yapan öğrencilerden, kendi konumsallıklarını ve

geçmiş ile şimdiki zaman arasındaki farkı ayırt etmeleri beklenmektedir (Huijgen ve diğ., 2017; Seixas ve Morton, 2012). Öte yandan araştırma kapsamındaki konudan dolayı öğrenciler, vatanlarına yönelik bir işgali, kendi milli değerlerine saldırı olarak algılamış olabilirler. Çünkü bu öğrencilerin, bağımsız yaşama isteğini savundukları belirlenmiştir. Başka bir anlatımla, öğrenciler, kendi tarihlerinin hassas bir konusu olması nedeniyle, tarihsel olaylara karşı bir taraf tutup, kendi tarihsel kişilikleriyle özdeşleşmiş olabilirler. Bu bakış açısının olumsuzluklarının yanı sıra, bağımsızlığı ve bağımsızlık sembollerini bir değer olarak benimseme ve koruma noktasında da yararlarının olabileceği söylenebilir. Buna paralel olarak, özdeşim kurmaya yöneltilen ortaokul öğrencilerinin, duygusal empati yaptıkları ve bunun yararlı sonuçlarının olduğu saptanmıştır (Bryant ve Clark, 2006). Bu bağlamda Jenkins'in (1997) belirttiği gibi, tarih, kısmen de olsa, insanların kimliklerini oluşturmaya yardımcı olmaktadır. Çünkü milli kimlik, şimdi ve geçmiş zaman arasında bağlantı kurmayı gerektirmektedir (Barton ve Levstik, 2004). Ayrıca milli kimlikten kaynaklanan duygusal tepkiler, öğrencilerin kendi milletlerine yönelik hayranlık duygularını (örneğin, Atatürk kahramandır) da besleyebilmektedir. Bunlara zıt olarak Foster (2001), hayranlık gibi duygusal tepkilerin, kabul edilebilir bir faydasının olmadığını; çünkü bu duyguların tarihsel kişiliklerle özdeşleşmeye neden olan sempatik güdülerini uyandırabileceğini savunmaktadır. Aynı zamanda tarihsel bir olay veya kişilikle özdeşleşmek, kişinin kendi tarihsel kimliğini "egoist sapma" ile geçersiz kılma riskini de arttırabilir (Endacott, 2010). Bu durum, öğrencilerin sadece tek bir tarafla özdeşleşerek, o tarafın bakış açısını alabildikleri ve çoklu bakış açısını almada sorunlar yaşadıklarını gösterebilir. Benzer şekilde tarihsel empati kapsamında yapılan çalışmalarda, bazı öğrencilerin kendi bakış açılarından tarihsel olay ve kişilikleri anlamaya çalıştıkları belirlenmiştir (Berk, 2012). Tüm bunların yanında, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda (2018), 8. sınıf öğrencilerinden, Türk milletinin bir mensubu olma bilincini ve Türk milleti, devleti, vatani ve bayrağına sevgi, saygı ve takdir duyguları geliştirmeleri beklenmektedir. Sonuç olarak özdeşleşme ve tek taraflı bakış açısının çift değerli (yarar/zarar) bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğrenciler bazı sınırlılıklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda beş öğrenci tarihsel olayları anlamada ve bir öğrenci tarihsel empati yapmakta zorlandığını, bir öğrenci tarihsel empati yapmanın zor ve yorucu, başka bir öğrenci de

tarihsel empati yapmanın gereksiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun bir nedeni tarihsel empati kapsamındaki derslerin yoğun olması ve bu yoğun çalışmanın öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine etkin olarak katılımlarını gerektirmesi olabilir. Çünkü öğrenciler 8. sınıfa kadar öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen ve konunun merkezde olduğu, kendilerinin dinleme ve ödev yapma sorumluluğunu taşıdıkları ve öğretmenlerin anlamadıkları konu olunca defalarca anlattıklarını; tarihsel empati kapsamındaki derslerde ise, kendilerinin tarihsel bilgiyi elde ettikten sonra, tarihsel olayları sorgulayıp yorumlamaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durum onların derslerde daha etkin ve üretken bir pozisyonda olmalarını gerektirmiş ve bilginin etkin oluşturucusu rollerini üstlenmelerini sağlamıştır. Yapılan çalışmalarda da, tarihsel empati kapsamındaki etkinliklerde, öğrencilerin merkezde olması ve tarihsel bilgiyi etkin olarak oluşturmaları gerektiği bildirilmiştir (Barton ve Levstik, 2004; K. Yılmaz, 2011). Benzer şekilde tarihsel empati kapsamında yapılan çalışmalarda, bazı öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmekte sorunlar yaşadıkları için ders sürecinde zorlandıkları saptanmıştır (B. Doğan, 2019).

Sonuç ve kısıtlılıklar göz önünde bulundurularak, araştırmanın bulgularından birkaç öncelikli çıkarım yapılabilir. Bunlardan birincisi, tarihsel bağlama uygun olarak tarihsel olay ve kişilikleri bilme ve yorumlamada tarihsel empatinin kabul edilebilecek olumlu bir etkisinin olmasıdır. Bununla bağlantı olarak, tarihsel empatinin, kişisel düşünceden ve önyargılardan çok, tarihsel düşünmenin ön plana çıkarılmasında bir yararının olduğu söylenebilir. Bunların bir nedeni, bu yaş çocuğunun (14) tarihsel olay ve kişiliklerle ilgili kalıcı yaşantılar geçirmemiş olması olabilir. Yani bu yaştaki öğrencilerin, tarihsel olay ve kişiliklerle ilgili ön bilgi ve tutumları henüz oluşmak üzere olduğu için tarihsel empatinin çoklu bakış açısını almaya uygun dersleri, onların tarihsel bağlama göre bilgi kazanma ve yorum yapmalarını sağlamış olabilir. İkincisi tarihsel sorgulama ve anlatılarda kavram yanılgılarına doğru bir yönelişin belirlenmemiş olmasıdır. Bunun nedenlerinden biri tarihsel empatinin kavram öğrenmeyi sağlaması olabilir. Üçüncüsü tarih öğretiminden beklenen yarar, tarihsel empati aracılığıyla gerçekleşebilir. Öyle ki araştırma sonucunda öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine sahip olabildikleri belirlenmiştir. Son olarak tarihsel empatinin bilişsel ve duyuşsal olarak

emek vermeyi gerektiren bir doğaya sahip olması dolayısıyla, çalışmayı sevmeyen ve sıkılğan öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yapamayabileceğidir.

5.3. Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler, uygulamaya ve yapılacak araştırma ile çalışmalara yönelik olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'ndaki öğrenme-öğretme sürecine, tarihsel empati de eklenebilir.
- Değer temelli tarih öğretimi kapsamında, tarihsel empatiden etkin bir şekilde yararlanmak için tarihsel empati bağlamında uygulama örnekleri T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda yer alabilir.
- T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde akademik başarının artırılması için tarihsel empati modelinden yararlanılabilir. Bununla birlikte geleneksel öğretim yöntemlerine (anlatım, soru cevap gibi) zaman zaman başvurma da öğrenmeyi güçlendirebileceği söylenebilir. Bu bağlamda akademik başarıya etkisi gözetilerek öğretimde çeşitlik sağlanabilir.
- T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde öğrencilerin öğrenmeye güdülenmelerini sağlayıcı yönü (tarihsel film, müzik, belgesel ve tartışma aracılığıyla) göz önünde bulundurularak tarihsel empati modelinden yararlanılabilir.
- T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin ortaokul son sınıfta (8. sınıf) okutulması nedeniyle LGS'de sosyal bilimleri temsilen bu dersten 10 soru çıkmaktadır. Bu durum dersin, öğrencilerin gelecek adına yönlendirilmelerinde etkili bir konumda olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla gerek dersteki süreç dayalı bilişsel öğrenmelerde gerekse sonuca dayalı sınavlarda akademik başarıyı artırmak için tarihsel empati modelinde kullanılan yöntem, teknik ve araçlardan (tarihsel anlatılar, grup tartışmaları, tarihsel kişiliklere ilişkin çizilen karakter taslakları gibi) yararlanılabilir.

- Uygulayıcılar birçok becerinin (karar verme, iş birliği, eleştirel düşünme, kanıt ve kaynak kullanma gibi) ve değerın (bilimsellik, sevgi, saygı gibi) kazandırılmasında tarihsel empatiden yararlanabilirler.
- Sosyal bilimler, özellikle tarih öğretiminde analiz, sentez ve yorum becerilerinin geliştirilmesinin çok önemli olduğu göz önünde bulundurularak T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde tarihsel empati modelinde kullanılan tarihsel yorumu geliştirici yöntem, teknik ve araçlardan (birinci ve ikinci elden kaynakların analizi, kaynakların kanıt olarak kullanılma süreci, neden-etki çözümleme tekniği gibi) etkin bir şekilde yararlanılabilir.
- Tarihsel empati modelinin kullanıldığı ortamda öğrencilerin belge inceleme, tartışma başlatma, sürdürme ve soru sorma şeklinde belirlenen bilişsel tepkilerinden T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersini öğrenmelerine katkı bağlamında yararlanılabilir.
- Tarihsel empati modelinin kullanıldığı ortamda öğrencilerin coşku duyma ve öfkelenme şeklinde belirlenen duyuşsal tepkilerinden T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersini öğrenmelerine katkı bağlamında yararlanılabilir. Ancak sıkılma tepkilerine karşı önlemler geliştirilmelidir.
- Tarihsel empati modelinin tarihsel kişilik ile olaylara yönelik kavramsal değişim yaşama ve tarihsel olayları anlamaya etkileri gözetilerek T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin eğitiminde sık sık kullanılması gerektiği söylenebilir.
- T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin eğitiminde öğrencilerin motivasyonlarını olumlu olarak etkilediği için araç-gereç ve teknoloji çeşitliğine başvurulabilir.
- Tarihsel empati modeliyle geliştirilen çoklu okuryazarlıkların, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin eğitime önemli katkılar getirebileceği söylenebilir.
- Uygulayıcılar tarihsel kişiliklere ilişkin öğrencilerin sevgi, saygı ve takdir duygularını ortaya çıkarmak için tarihsel empati modelinden yararlanabilirler.
- Tarihsel empati modeli aracılığıyla öğretim bireysel farklılıklara göre yapılabildiği ve tarihsel dönem anlayışına sahip olma ile çoklu bakış açısı alma

becerileri geliştirilebildiği için uygulayıcılar gerek öğrencilerini öğrenme-öğretme sürecine daha etkin bir şekilde dâhil etmek gerekse de derslerini tarih öğretim kavramlarına uygun hale getirmek amacıyla tarihsel empati modelinden yararlanabilirler.

5.3.2. Yapılacak araştırma ve çalışmalara yönelik öneriler

- Tarihsel konuların öğretiminde, tarihsel empati modelinin, öğrencilerin akademik başarı düzeyindeki kalıcılığa etkisine yönelik, gerçek ve/ya yarı deneysel desene göre tasarlanan çalışmalar yapılabilir.
- Tarihsel empati modelinin tarihsel sentez üzerindeki etkisine yönelik nicel/nitel veya karma yöntemli çalışmalar yapılabilir.
- Tarihsel empati modelinin değer temelli tarih öğretimine etkisine yönelik nicel/nitel veya karma yöntemli çalışmalar yapılabilir.
- Tarihsel empatide karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik karma tipli eylem araştırmaları yapılabilir.
- Farklı sınıf düzeyleri ve derslerde tarihsel empati modelinin etkililiğine ilişkin nicel/nitel veya karma yöntemli çalışmalar yapılabilir.
- Tarihsel empati modelinden yararlanarak öğrencilerin derse yönelik tutumlarını geliştirici çalışmalar yapılabilir.
- Tarihsel empati modelinin beceri öğretimindeki yeri ve önemi konusunda derleme türü çalışmalar yapılabilir.
- İlkokul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri ile öğretmen ve akademisyenlerin tarihsel empati kavramına yükledikleri anlamı ortaya çıkarmak amacıyla fenomenolojik bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, D.A. (2005). *Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi dersi hakkında, ilk ve orta öğretim kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi*. Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri Sempozyumu bildiriler kitabı içinde, Ankara, s. 19-24.
- Alter, G.T., Monson, J., Larson, B.E., & Morgan, J. (2000). *Social studies content for the elementary school teacher*. Upper Saddle, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Altıkulaç, A. (2008). *8. sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde bir öğretim tekniği olarak “drama”*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altıkulaç, A. (2014). *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde hatıratların kullanımının öğrenme sürecine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altıkulaç, A. ve Gökkaya, A.K. (2014). Tarih öğretiminde hatıratların kullanımının tarihsel empati becerisine etkisi. *Turkish Studies*, 9(1), 21-35.
- Anderson, L.W. , Krathwohl, D.R. , Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: Arevision of Bloom’s taxonomy of educational objectives* (complete edition). New York: Longman.
- Anderson, R.E., & Becker, H.J. (2001). *School investment in instructional technology. Teaching, learning, and computing: 1988 national survey of schools and teachers*. Irvine, California: Center for Research on Information Technology and Organizations.
- Anfara, V.A., Brown, K.M., & Mangione, T.L. (2002). Qualitative analysis on stage: Making the research process more public. *Educational Researcher*, 31(7), 28-38.
- Atkins, N.E., & Vasu, E.S. (2000). Measuring knowledge of technology usage and stages of concern about computing: A study of middle school teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 8(4), 279-302.
- Ashby, R., & Lee, P. (1987). *Children’s concepts of empathy and understanding in history*. In C. Portal (Ed), *the history curriculum for teachers*. New York: Falmer.

- Asbhy, R., & Lee, P. (1998). Information, opinion, and beyond. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Diego.
- Ata, B. (2009). Sosyal bilgiler ünitesi kavramı üzerine bazı düşünceler. R. Turan, A.M. Sünbül ve H. Akdağ (Editörler), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-1* içinde (s. 25-42). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aysal, A. (2012). *7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde tarihsel empatiye dayalı rol oynama yönteminin akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bage, G. (1999). *Narrative matters: Teaching and learning history through story*. London: Falmer Press.
- Barr, R., Barth, J.L. ve Shermis, S.S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası* (Çev. Ed: C. Dönmez). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Barth, J. L. (1991). *Elementary and junior high/middle school social studies curriculum, activities and materials*. Lanham: University Press of America, Inc.
- Barth, J. L. ve Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi/kaynak üniteler*. Ankara: YÖK Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi.
- Barth, J.L., & Shermis, S. (1970). Defining the social studies: An exploration of three traditions. *Social Education*, 37(7), 743-751.
- Bartholomew, D.J., Knott, M., & Moustaki, I. (2011). *Latent variable models and factor analysis: A unified approach*. West Sussex: Wiley.
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barton, K., & Levstik, L. (2011). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle school*. New York: Taylor & Francis.
- Beishuizen, J., Asscher, J., Prinsen, F., & Elshout-Mohr, M. (2003). Presence and place of main ideas and examples in study texts. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 291–316. DOI:10.1348/000709903322275849
- Berk, N.A. (2012). *Ortaöğretim 11. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde tarihsel canlandırma uygulaması: Bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Biçer, H. (2019). *Ortaokul Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitapları içerisinde yer alan antlaşma metinlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Blake, C. (1998). Historical empathy: A response to Foster and Yeager. *International Journal of Social Education*, 13(1), 25-31.
- Boddington, T. (1980). Empathy and the teaching of history. *British Journal of Educational Studies*, 28(1), 13-19.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (5nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Boltz, L.O. (2017). “Like hearing from them in the past”: The cognitive-affective model of historical empathy in videogame play. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations (IJGCMS)*, 9(4), 18.
- Brooks, S. (2008) Displaying historical empathy: what impact can a writing assignment have? *Social Studies Research and Practice*, 3(2), 130–146.
- Brooks, S. (2011). Historical empathy as perspective recognition and care in one secondary social studies classroom. *Theory and Research in Social Education*, 39, 166- 202.
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Brownlow, C. (2004). *SPSS explained*. London: Routledge.
- Bryant, D., & Clark P. (2006). Historical empathy and Canada: A people's history. *Canadian Journal of Education*, 29(4), 1039-1064.
- Burns, R. (2000). *Introduction to research methods*. London: Sage.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (Genişletilmiş 21. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayınları.

- Cameron, R. (2011). Mixed methods in business and management: A call to the “first generation.” *Journal of Management & Organization*, 17(2), 245–267.
- Canpolat, U. ve Köçer M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarının TEOG bağlamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International (AJESI)*, 7(1), 123-154.
- Cassedy, L., Flaherty, C., & Fordham, M. (2011). Seeing the historical world: Exploring how students perceive the relationship between historical interpretations. *The Historical Association*, 142, 14-20.
- Charles, C.M., & Mertler, C.A. (2002). *Introduction to educational research*. Boston: Allyn and Bacon.
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. London: Continuum.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B. ve Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (Çev. Ed: A. Aypay). Ankara: Anı yayıncılık.
- Civan, M. (2007). *Tek parti döneminde ilköğretim vatandaşlık bilgisi ders kitaplarında vatandaşlık modelleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Clark, A. (2006). *Teaching the nation: Politics and pedagogy in Australian history*. Carlton, Victoria: Melbourne University Press.
- Cohen, L. Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
- Connerton, P. (2011). *The spirit of mourning: History, memory and the body*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Colby, S. (2008). Energizing the history classroom: historical narrative inquiry and historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 3(3), 60-78.
- Collins, A.M., & Loftus, E.F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82, 407-428.
- Comrey, A.L., & Lee, H.B. (1992). *A first course in factor analysis* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Cooper, P. M. (2002). *Does race matter? A comparison of effective black and white teachers of African American students*. In J. J. Irvine (Ed.), *In search of wholeness: African American teachers and their culturally specific classroom practice* (pp. 47–66). New York, NY: Palgrave.
- Creswell, J. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative approaches to research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson Education.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. (2005). Mixed methods research designs in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 224-235.
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage.
- Creswell, J. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed: M. Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J., & Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J., & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage.
- Creswell, J. ve Plano Clark, V.L. (2018). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Çev. Ed: Y. Dede ve S.B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J., Fetters. M.D., Plano Clark, V.L., & Morales, A. (2009). Mixed methods intervention trials. In S. Andrew, and E. Halcomb (Eds.), *Mixed methods research for nursing and the health sciences* (pp. 161–80). Chichester, West Sussex; Ames, Iowa: Blackwell Publishing.
- Creswell, J., Plano Clark, V.L., Gutmann, M.L., & Hanson, W.E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cumhuriyet. (1985). *Bütün dersler ‘milli’ oluyor*. Cumhuriyet Gazetesi, 10 Mayıs 1985.

- Cunningham, D. (2007). Understanding pedagogical reasoning in history teaching through the case of cultivating empathy. *Theory & Research in Social Education*, 35, 592-630.
- Çalışkan, H. ve Demir, B. (2019). Ergenlerde tarihsel empati ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish History Education Journal*, 8(1), 129-149. DOI: 10.17497/tuhed.557538
- Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205.
- Çiftçi, B. (2012). 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde harmanlanmış öğrenme yönteminin akademik başarıya ve derse yönelik tutuma etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çorapçı, S. (2019). *Sosyal Bilgiler dersinde tarihsel empati etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve derse karşı tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Darwin, C. (2018). *Türlerin kökeni* (Çev: Ö. Ünalın). İstanbul: Ginko Bilim.
- Davis, O.L., Jr. (2001). In pursuit of historical empathy. In O. L. Davis, Jr., E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 1-11). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Davison, M. (2012). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. In M. Harcourt & M. Sheehan (Eds.), *History Matters: Teaching and Learning History in New Zealand Secondary School in the 21st Century* (pp. 11-31). Wellington, NZ: New Zealand Council for Educational Research (NZCER).
- Davison, M. (2013). *'It is really hard being in their shoes': Developing historical empathy in secondary school students*. Unpublished Doctoral Thesis. New Zealand: The University of Auckland.

- Dawson, K., Bull, G., & Swain, C. (2000). Considerations for the diffusion of technological innovations in social studies teaching and learning. *Theory and Research in Social Education*, 28(4), 587-595.
- De Leur, T., Boxtel, C.V., & Wilschut, A. (2015). 'Just imagine. . .' Students' perspectives on empathy tasks in secondary history education. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 13(1), 69-84.
- De Leur, T., Boxtel, C.V., & Wilschut, A. (2017). 'I saw angry people and broken statues': Historical empathy in secondary history education. *British Journal of Educational Studies*, 65(3), 331-352.
- Demir, B. (2019). *Sosyal Bilgiler dersinde tarihsel empatiye dayalı etkinliklerin öğrencilerin tarihsel empati becerilerine ve başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demircioğlu, G.H. (2010). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, A.H. (2004). Sosyal sınıflandırma, kişiler arası beklentiler ve kendini doğrulayan kehanet. *İletişim Araştırmaları*, 2(2), 33-53.
- Denzin N., & Lincoln Y. (Eds.) (2000). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publication Inc.
- Dewey, J. (1910). *The influence of Darwin on Philosophy and other essay in contemporary thought*. New York: Henry Holt and Company.
- Dewey, J. (2010). *Okul ve toplum* (Çev: H.A. Başman). Ankara: Pegem Akademi.
- Dillenburg, M. (2017). *Understanding historical empathy in the classroom*. Unpublished Doctoral Thesis. Boston: Boston University, IRB Protocol Number: 3622E.
- Dinç, E. ve Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim program ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-49.
- Doğan, B. (2019). *Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde "Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye" ünitesinin tarihsel empati ile öğretimi: Fenomenolojik*

- bir çalışma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Doppen, F.H. (2000). Teaching and learning multiple perspectives: The atomic bomb. *The Social Studies*, 91, 159-69.
- Dönmez, C. ve Yazıcı K. (2008). *T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi*. (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- Dönmez, C. ve Yazıcı, K. (2013). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında tarihi karakterlerin kullanımını etkileyen faktörler, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 243-265.
- Drake F. D., & Nelson, L. R. (2005). *Engagement in teaching history*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Dulberg, N. (2002). Engaging in history: Empathy and perspective-taking in children's historical thinking. *Paper presented at The Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco: CA.
- Elbay, S. (2020a). T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi bilgi testi: Geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Spektrumu Dergisi*, 2(2), 124-139.
- Elbay, S. (2020b). T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi 2. ünitesine yönelik kazanım odaklı başarı testi geliştirme çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 53-68. DOI: 10.19160/ijer.679934
- Elbay, S. (2020c). T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük öğretiminde duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin tarihsel empatiye yansımalarının incelenmesi. *Turkish History Education Journal*, 9(1), 46-65. DOI: 10.17497/tuhed.641817
- Elbay, S. ve Kaya, E. (2020). T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken / Journal of World of Turks*, 12(1), 321-344.
- Ellenwood, T.D. (2017). Historical empathy: Judging the people of the past in a secondary social studies classroom. *Learning to Teach*, 6(1), 1-6.
- Endacott, J.L. (2010). Reconsidering affective engagement in historical empathy. *Theory and Research in Social Education*, 38(1), 6-49.

- Endacott, J.L. (2014). Negotiating the process of historical empathy. *Theory & Research in Social Education*, 42(1), 4-34.
- Endacott, J.L., & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model of historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 41-58.
- Ergün, M. ve Özdaş, A. (1997). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Kaya Matbaacılık.
- Ezer, F., Ulukaya, Ü. ve Kaçar, T. (2016). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutumları. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 71-91.
- Fabrigar, L.R., & Wegener, D.T. (2011). *Exploratory factor analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Foster, S.J. (1999). Using historical empathy to excite students about the study of history: Can you empathize with neville chamberlain? *The Social Studies*, 90, 18- 24.
- Foster, S.J. (2001). Historical empathy in theory and practice: Some final thoughts. In O. Davis, E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 167-182). New York, NY: Rowman and Littlefield.
- Foster, S.J., & Yeager, E.A. (1998). The role of empathy in the development of historical understanding. *International Journal of Social Education*, 13(1), 1-7.
- Gabella, M.S. (1994). Beyond the looking glass: Bringing students into the conversation of historical inquiry. *Theory and Research in Social Education*, 22(3), 340-363.
- Gaddis, J.L. (2002). *The landscape of history: How historians map the past*. Oxford University Press.
- Gair, S. (2013). Inducing Empathy: Pondering students' (In)ability to empathize with an Aboriginal man's lament and what might be done about it. *Journal of Social Work Education*, 49(1), 136-149. DOI:10.1080/10437797.2013.755399
- Gatchell, R.J. (1975). Effects of interstimulus intervai length on short-term and long-term habituation of autonomic components of the orienting response. *Physiological Physiology*, 3, 133-136.

- Gehlbach, H. (2004). Social perspective taking: A facilitating aptitude for conflict resolution, historical empathy, and social studies achievement. *Theory & Research in Social Education*, 32, 39-55.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ed: A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goldstein, E.B. (2013). *Bilişsel psikoloji* (Çev: O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs yayınları.
- Goodlad, J. (1984). *A place called school*. New York: McGraw-Hill.
- Grant, S.G. (2001). It's just the facts, or is it? The relationship between teachers' practices and students' understandings of history. *Theory and Research in Social Education*, 29, 65-108.
- Gray, J.A., & Wedderburn, A.I. (1960). Grouping strategies with simultaneous stimuli. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 12, 180-184.
- Geene, J.C., Caracelli, V.J., & Graham, W.F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation design. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-74.
- Güngördü, E. (2001). *İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, S. (2019). *Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemiyle tarihsel empati becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlik temelli bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürsoylar, G. (2019). *Ortaokul 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kültür ve miras öğrenme alanının öğretiminde tarihsel empatinin kullanılması: Bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Harris, B.K. (2016). *Teacher strategies for developing historical empathy*. Unpublished Doctoral Thesis. Minnesota: Walden University.
- Hartmann, U., & Hasselhorn, M. (2008). Historical perspective taking: a standardized measure for an aspect of students' historical thinking. *Learning and Individual Differences*, 18, 264-270.

- Hatch, J.A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hess, E.H., & Polt, J.M. (1960). Pupil size as related to interest value of visual stimuli. *Science*, 132, 349–350. <https://doi.org/10.1126/science.132.3423.349>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60.
- http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/06/25/969936/icerikler/tarih_462533.html. Erişim Tarihi: 01.06.2015.
- <http://nchs.ucla.edu/standards/thinking5-12.html> Erişim Tarihi: 01.06.2019.
- <http://www.ncaction.org.uk/subjects/history/levels.htm> Erişim Tarihi: 01.06.2019.
- <https://www.nufusune.com/184801-sakarya-ferizli-bakirli-mahallesi-nufusu> Erişim Tarihi: 01.07.2019.
- Huijgen, T., Van Boxtel, C., Van de Grift, W., & Holthuis, P. (2017). Toward historical perspective taking: Students' reasoning when contextualizing the actions of people in the past. *Theory and Research in Social Education*, 45(1), 110–144.
- Husbands C., Kitson A., Pendry A. (2003). *Understanding history teaching and learning about the past in secondary schools*. Philadelphia: Open University Press
- International Technology Education Association (ITEA), (2003). *Advancing excellence in technological literacy: Student assessment, professional development and program standards*. Reston, VA: Author.
- İslam, İ.T. (2019). *Tarih öğretmenlerinin tarihsel empatiyle ilgili bilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Jenkins, K. (1997). *Tarihi yeniden düşünmek* (Çev: B.S. Şener). Ankara: Dost Kitabevi Yayını.
- Jensen, J. (2008). Developing historical empathy through debate: an action research study. *Social Studies Research and Practice*, 3(1), 55-67.

- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches*. (2nd ed.). Boston: Pearson Education Inc.
- Johnson, R.B., & Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J., & Turner, L.A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133.
- Kan, Ç. (2010). A.B.D ve Türkiye’de sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 663-672.
- Karabağ, Ş.G. (2015). Empatiyle gelişmek empatiyi geliştirmek: çocuk ve empati. Y. Kabapınar (Editör), *Kuramdan uygulamaya tarihsel empati* içinde (s. 508-541). Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kaya, E. (2018). *Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinin temeli: Toplu öğretim sistemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaygısız, N. (2019). *Tarihsel empati etkinlikleriyle işlenen Sosyal Bilgiler derslerinin öğrenci ürün ve görüşlerine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaymakcı, S. (2009). Yeni Sosyal Bilgiler Programı neler getirdi?, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Prof. Dr. Reşat Genç’e Armağan Özel Sayısı, 29(5), 1530–1545.
- Kline, B.R. (2012). Assumptions of structural equation modeling. In R. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 111-125). New York: Guilford Press.
- Kocakaya, S. (2012). Deneysel araştırmalar ne kadar güvenilir? *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 225-231.
- Kohlmeier, J. (2006). “Couldn’t she just leave?”: The relationship between consistently using class discussions and the development of historical empathy in a 9th grade world history course. *Theory and Research in Social Education*, 24(1), 34-57.
- Kosti, K., Kondoyianni A., & Tsiaras A. (2015). Fostering historical empathy through drama-in-education: A pilot study on secondary school students in Greece. *Drama Research*, 6(1), 1-23.

- Köçer, M. ve Demir, S.B. (2009). Atatürk İlke ve İnkılaplarına yönelik olarak geliştirilen tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 877-887.
- Kurnaz, Ş. ve Yılmaz, D. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Atatürk İlke ve İnkılâplarını kavrama düzeyleri. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 181-205.
- Kuzgun, Y. (2008). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2009). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lavie, N. (2005). Distracted and confused? Selective attention under load. *Trends in Cognitive Sciences*, 5, 75-82.
- Lee, P. (1984). Historical imagination. In A. K. Dickinson, P. J. Lee, & P. J. Rogers (Eds.), *Learning history* (pp. 85-115). London: Heinemann Educational Books.
- Lee, P. (2011). History education and historical literacy. In I. Davis (Eds.), *Debates in history teaching*. New York, NY: Routledge.
- Lee, P., & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. In O. Davis, E. Yeager, & S. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet? *Teaching History*, 143, 39-49.
- Leith, K.P., & Baumeister, R.F. (1996). Why do bad moods increase self defeating behavior? Emotion, risk tasking, and self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1250–1267.
- Levstik, L. (2008). Building a sense of history in a first-grade classroom. In Linda S. Levstik & Keith C. Barton (Eds.), *Researching history education. theory, method, and context* (pp. 30–60). New York–London: Routledge,
- Levstik, L., & Barton, K.C. (2001). *Doing history: Investigating with children in the elementary and middle schools* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Levstik, L., & Barton, K.C. (2011). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*, (4nd ed.). New York: Routledge.

- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Lindquist, M.A. (2012). Functional causal mediation analysis with an application to brain connectivity. *Journal of the American Statistical Association*, 107, 1297-1309.
- Lu, Y. (2003). *Different perceptions on AIDS among Beijing residents of China: A mixed methods approach*. Dissertation proposal. Unpublished manuscript.
- Lydon, J. (2018). Feeling for the deep past: archaeological analogy and historical empathy. *Australian Archaeology Journal*, 85(1), 2-14.
- Ma-Kellams, C., & Blascovich, J. (2012). Inferring the emotions of friends versus strangers. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(7), 933-945.
- Mann, S., & Cadman, R. (2014). Does being bored make us more creative? *Creativity Research Journal*, 26(2), 165-173.
- Mann, S., & Robinson, A. (2009). Boredom in the lecture theatre: An investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students, *British Educational Research Journal (BERJ)*, 35(2), 243-258.
- Martin, M., Sadlo, G., & Stew, G. (2008). The phenomenon of boredom. *Qualitative Research in Psychology*, 3(3), 193-211.
- Maxcy, S.J. (2003). Pragmatic threads in mixed methods research in the social sciences: The search for multiple modes of inquiry and the end of the philosophy of formalism. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- McKeown, M.G., & Beck, I.L. (1994). Making sense of accounts of history: Why young students don't and how they might. In G. Leinhardt, I. L. Beck, & K. Stainton (Eds.), *Teaching and learning in history* (pp. 1-26). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Merelman, R. (1972). The Adolescence of political socialization. *Sociology of Education*, 3, 134-162.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Metzger, S.A. (2012). The borders of historical empathy: Students encounter the Holocaust through film. *Journal of Social Studies Research*, 36(4), 387–410.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). *Sosyal Bilgiler (4 ve 5. sınıflar) dersi öğretim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı örgün ve yaygın eğitimi destekleme ve yetiştirme kursları yönergesi*, 23/09/2014 tarih ve 41445909 sayılı Makam Onayı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Sosyal Bilgiler 4-7. sınıf programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/201812103847686> - SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMI. pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *Türk milli eğitiminin amaçları*, 5(12).
- Moore, H.G. (2019). *Organic historical reasoning: Redefining the concept of 'Historical Empathy.'* Unpublished Doctoral Thesis. England: Lancaster University (University of Cumbria).
- Moray, N. (1959). Attention in dichotic listening: Affective cues and the influence of instructions. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 11, 56-60.
- Morgan, C.T. (2011). *Psikolojiye giriş*. (Çev. Ed: S. Karakaş ve R. Eski). Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.
- Morgan, H., & York, K. (2009). Examining multiple perspectives with creative thinkalouds. *The Reading Teacher*, 63(4), 307-311. DOI:10.1598/RT.63.4.5
- Morris, R.V. (2009). *Bringing history to life*. New York: Rowman & Littlefield Education.
- Morse, J.M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nurse Researcher*, 40, 120–123.

- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and mutimethod research design. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 189-208). Thousand Oaks, CA: Sage.
- National Center for History in the Schools (NCHS). (1996). *National standarts for history*. Los Angeles: National Center for History in the Schools.
- National Center for Social Studies (NCSS). (1994). *Curriculum standarts for social studies: Expectations for excellence*. Washington DC: Author.
- Ohn, J. (2010). Exploration of historical thinking skills among elementary teacher candidates through the analysis of their reflective discourses on historical empathy. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 12(1/2), 53-68.
- Qualification and Curriculum Authority. (1999). *National curriculum for England history key stage 1-3*. London: Department for Education and Employment.
- Öksüz, C. (2015). İlkokul Matematik programını değerlendirme ölçeği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 21-33.
- Özbaş, Ç.B. (2014). İlköğretim Sosyal Bilgiler derslerinde kültür ve miras eğitimi. M. Safran (Editör), *sosyal bilgiler öğretimi içinde*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdamar K. (2002). *Paket programlar ile istatistik veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Özgür, H. (2005). *Türkiye’de orta ölçekli kentsel alanların yönetimi sorunu, Yerel yönetimler üzerine güncel yazılar-1: Reform*. H. Özgür ve M. Kösecik (Editörler) (s. 471-498). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özlem, D. (1996). *Tarih felsefesi*. İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayınevi.
- Öztaş, S. ve Kılıç, B. (2017). Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersi'nin uzaktan eğitim şeklinde verilmesinin üniversite öğrencilerinin görüşleri açısından değerlendirilmesi (Kırklareli Üniversitesi Örneği). *Turkish History Education Journal*, 6(2), 268-293. DOI: 10.17497/TUHED.327979
- Öztürk, C. (2011) *Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış*, Sosyal Bilgiler Öğretimi (Ed. C. Öztürk.). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. ve Deveci, H. (2011). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. C. Öztürk (Editör), *Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim*

- programlarının değerlendirilmesi içinde (s. 1-39). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.*
- Patton, M. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Pellegrino, A., Lee, C.D., & d'Erizans, A. (2012). Historical thinking through classroom simulation: 1919 Paris peace conference. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 85, 146–152. DOI: 10.1080/00098655.2012.659774
- Perikleous, L. (2019). 'Because they believed': Students' ideas of historical empathy in Greek Cypriot primary education. *History Education Research Journal*, 16(2), 195-208.
- Perrotta, K.A., & Bohan, C.H. (2018). More than a feeling: Tracing the progressive era origins of historical empathy in the social studies curriculum, 1890–1940s. *The Journal of Social Studies Research*, 42(1), 27-37.
- Pett, M.A., Lackey, N.R., & Sullivan, J.J. (2003). *Making sense of factor analysis. The use of factor analysis for instrument development in health care research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Phillips, R. (2000). 'Government policies, the State and the teaching of history', In J. Arthur and R. Philips (Eds.), *Issues in history teaching* (pp. 10-23). London: Routledge.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Book.
- Pio, E., & Syed, J. (2019). Stelae from Ancient India: Pondering a new through historical empathy for diversity. *Management Learning*, 51(1), 109-129.
- Portal, C. (1987). Empathy as an objective for historical teaching. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 89-98). London, UK: Falmer.
- Rantala, J. (2011). Assessing historical empathy through simulation – how do Finnish teacher students achieve contextual historical empathy? *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 1, 58-76.
- Rose, S.A., & Fernlund, P.M. (1997). Using technology for powerful social studies learning. *Social Education*, 61(3), 160-166.

- Sander, O. (2013). *Siyasi Tarih (İlkçağlardan 1918'e)*. Ankara: İmge Kitabevi Yayını.
- Savage, T.V., & Armstrong, D.G. (1996). *Effective teaching in elementary social studies*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Savaş, B. ve Aslan, Ö. (2014). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde filmlerin kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(8), 129-148.
- Savenije, G.M., & De Bruijn, P. (2017) Historical empathy in a museum: Uniting contextualisation and emotional engagement. *International Journal of Heritage Studies*, 23(9), 832-845. DOI: 10.1080/13527258.2017.1339108
- Scheurich, J.J. (1994). Policy Archaeology: A new policy studies methodology. *Journal of Education Policy*, 9(4), 297-316.
- Schmeltz, L. (2012). *Conflicting values in discourses of social responsibility essays on consumer-oriented CSR communication*. Unpublished Doctoral Thesis. Denmark: Aarhus University, Business and Social Sciences.
- Scott, J., & Marshall, G. (2005). *A dictionary of Sociology*. Oxford University Press.
- Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Toronto: Nelson.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in history and classroom. In A. Dickinson, P. Lee, & P. Rogers (Eds.), *Learning history* (pp. 39-84). London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in history. In C. Portal (Eds.), *The history curriculum for teachers* (pp. 39-61). Londra: The Falmer Press.
- Siddle, D.A.T., Kuiack M., & Kroese, B.S. (1983). The orienting reflex. In A. Gale & J. A. Edwards (Eds.), *Physiological correlates of human behavior* (pp. 149-170). London: Academic Press.

- Skolnick, J., Dulberg, N., & Maestre, T. (2004). *Through other eyes: developing empathy and multicultural perspectives in the social studies*. (2nd ed.). Toronto: Pippin.
- Sönmez, V. (2012). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Stern, D.N. (1998). *The interpersonal world of the infant: A view from Psychoanalysis and developmental Psychology*. London: Karnac Books.
- Stoddard, A. (2008). *International humanitarian financing: Review and comparative assessment of instrument*. US Office of Foreign Disaster Assistance: Washington, DC.
- Sunal, C.S., & Haas, M.E. (2005). *Social studies for the elementary and middle grades*. United States of America: Pearson Education.
- Tabachnick, B.G., & Fidel, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. MA: Allyn and Bacon.
- Tangülü, Z. (2011). *8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde gazete kullanımı ve buna ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tangülü, Z. ve Karpınar, O. (2019). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi konuları üzerine yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri. *Belgi Dergisi, Pamukkale Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayını*, 2(18), 1487-1506.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Atlas Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2010). Overview of contemporary issues in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Sage Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 1–41). London: Sage.
- Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100.
- Tekin-İftar, E. (2014). *Uygulamalı davranış analizi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Terry, W.S. (2012). *Öğrenme & bellek, temel ilkeler, süreçler ve işlemler* (Çev. Ed: B. Cangöz). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Treisman, A.M. (1964). Selective attention in man. *British Medical Bulletin*, 20, 12-16.
- Turan, R. (2016). Milli tarihten sosyal bilgilere Türkiye’de ilköğretim düzeyinde tarih öğretimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 49, 257-278.
- Turgut, M.F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2020). *Sözlükler*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 01.06.2020 tarihinde ulaşılmıştır.
- Türk Hukuk Lügatı. (1998). Ankara, s. 152.
- Üstel, F. (2005). *Makbul vatandaşın peşinde. II. Meşrutiyet’ten bugüne vatandaşlık eğitimi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students’ reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87–110. DOI:10.1007/s10648-007-9056-1
- VanSledright, B.A. (2001). From empathetic regard to self-understanding: Im/positioning, empathy, and historical contextualization. In O. L. Davis, E. A. Yeagar, & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 51- 68). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Voss, J.F., & Wiley, J. (1997). Developing understanding while writing essay in history. *International Journal of Educational Research*, 27, 255-265.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Walkey, F., & Welch, G. (2010). *Demystifying factor analysis: How it works and how to use it*. Bloomington: Xlibris, Cor
- Webb, N.L. (1997). *Determining alignment of expectations and assessments in Mathematics and Science Education*. NISE brief 1(2). Madison, WI: University of Wisconsin- Madison, National Institute for Science Education.
- Wellington, J. (1996). *Methods and issues in educational research* (1st ed.). United Kingdom, University of Sheffield Division of Education.
- Wertheimer, M. (1980). Gestalt theory of learning. In G.M. Gazda and R.J. Gorsini (Eds.), *Theories of learning: A comparative approach*. Ithasca, IL: Peacock.
- Whitworth, S.A., & Berson, M.J. (2003). Computer technology in the social studies: An examination of the effectiveness literature (1996-2001). *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2(4),
- Wilschut, A., & Schiphorst, K. (2019). 'One has to take leave as much as possible of one's own standards and values': Improving and measuring historical empathy and perspective reconstruction. *History Education Research Journal*, 16(1), 74-87. DOI:10.18546/HERJ.16.1.07
- Wineburg, S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the Breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28, 495-519.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia, PA: Temple University.
- Yeager, E.A., & Foster, S.J. (1998). The role of empathy in the development of historical understanding. In O. L. Davis, E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 13-20). New York: Rowman & Littlefield.
- Yeager, E.A., & Foster, S.J. (2001). The role of empathy in developing historical understanding. In O. L. Davis, E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 13-20). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.

- Yeager, E.A., Foster, S.J., Maley, S.D., Anderson, T., & Morris, J.W., III. (1998). Why people in the past acted as they did: An exploratory study in historical empathy. *International Journal of Social Education*, 13(1), 8-24.
- Yeşiltaş, E. ve Yılmaz, A. (2015). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutum ölçeği; geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken / Journal of World of Turks*, 7(3), 233-254.
- Yılmaz, M. (2005). İlk, orta ve yükseköğretimde İnkılap Tarihi dersleri. M. Saray ve H. Tosun (Editörler), *İlk ve ortaöğretim kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi: Mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri sempozyumu* bildiriler kitabı içinde (s. 25-42). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Yılmaz, M.S. (2004). *İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Programı içeriğinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.
- Yılmaz, K. (2011). Sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde tarihsel empati: Geçmişe geçmişteki insanların gözüyle bakabilme becerisi. R. Turan, A.M. Sünbül ve H. Akdağ (Editörler), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-II* içinde (s. 12-33). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, K. ve Koca, F. (2012). Tarihsel empati üzerine nitel bir araştırma: Tarih öğretmenlerinin algı, görüş ve deneyimlerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 855-879.
- Yılmaz, V. ve Çelik, E.H. (2009). *Lisrel ile yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Zech, E., & Rime, B. (2005). Is talking about an emotional experience helpful? Effects on emotional recovery and perceived benefits. *Clinical Psychology & Psychotherapy* 12(4), 270-287.
- 6528 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname. (2014). *Milli Eğitim Temel Kanunu ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılmasına dair kanun*. Sayı: 28941.

EKLER

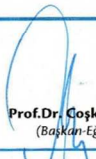
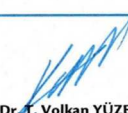
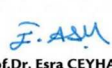
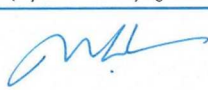
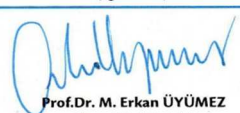
EK-1 Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etîği Kurulu İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 08.03.2019 Protokol No: 20556

Tarih: 28.03.2019



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretiminde Tarihsel Empati Becerisinin Erişiyi ve Derse Yönelik Tutuma Etkisi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Erdoğan KAYA
TEZ YAZARI:	Sezgin ELBAY
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
 Prof.Dr. Coşkun BAYRAK (Başkan-Eğitim Fak.)	
 Prof.Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	 Prof.Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
 Prof.Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	 Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
 Prof.Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof.Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

EK-2 T.C. Sakarya Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29065503-44-E.18609769
Konu : Araştırma Uygulaması
Sezgin ELBAY

01.10.2019

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Eskişehir Anadolu Üniversitesi Rektörlüğünün 20.06.2019 tarihli ve 46052 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler EABD Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora programı öğrencisi Sezgin ELBAY'ın "*T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretiminde Tarihsel Empati Erişiyi ve Derse Yönelik Tutuma Etkisi*" başlıklı doktora tezi kapsamında anket yapma talebinin uygun görüldüğü ile ilgili 30/09/2019 tarihli ve 18544776 sayılı Müdürlük Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Fazilet DURMUŞ
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Valilik onayı (1 sayfa)
- 2-Komisyon onayı ve anket formları (29 sayfa)

Dağıtım:

- Eskişehir Anadolu Üniversitesi Üniversitesi
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)
- Ferizli Kaymakamlığına
(İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü)

**EK-3 T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda
Atılan Adımlar Ünitesine Yönelik Geliştirilen Akademik Başarı Testinin
Madde Analiz Tablosu**

Konular	Kazanım Bileşen Listesi	Madde
I.Dünya Savaşı'na Yol Açan Gelişmeler	Birinci Dünya Savaşı'nın patlak vermesine yol açan olayı açıklama	7.
	Kanıtlara dayanarak Osmanlı Devleti'nin Avrupa devletleri arasındaki yerini açıklama	24.
Osmanlı Devleti'nin Savaşa Girme Nedenleri	Osmanlı Devleti'nin I.Dünya Savaşı'nda mücadele ettiği cepheleri sınıflama	4.
Osmanlı Devleti'nin Savaştığı Cepheler	Kanıtlara dayanarak Mustafa Kemal Paşa'nın I.Dünya Savaşı'nda gösterdiği başarıları yorumlama	8.
	Kanıtlara dayanarak I.Dünya Savaşı devam ederken yaşanan gelişmeleri açıklama	22.
	Kanıtlara dayanarak Ermeni Tehciri Kanunu ile ilgili süreci açıklama	14.
Ermeni Sorunu	Kanıtlara dayanarak Ermeni Tehciri Kanunu ile ilgili süreci açıklama	14.
I.Dünya Savaşı'nın Sonu	Wilson ilkelerini açıklama	20.
	I.Dünya Savaşı'nın sonundaki gelişmeleri yorumlama	17.
İşgal Yıllarında Anadolu	Mondros Ateşkes Antlaşması'nın imzalanması karşısında Mustafa Kemal Paşa ve Türk halkının eğilimlerini analiz etme	1.
	Osmanlı Devleti'ni Mondros Ateşkes Antlaşması'nı imzalamaya iten sebepleri listeleme	9.
	Mondros Ateşkes Antlaşması'nın imzalanması karşısında İstanbul Hükümeti'nin eğilimlerini analiz etme	10.
Cemiyetler	Yararlı cemiyetlerin genel özelliklerini açıklama	2.
	Zararlı cemiyetlerin kurulma nedenleri açıklama	11.
	Kanıtlara dayanarak Kuvâyı Milliye birliklerinin neden kurulduğunu söyleme	12.
Mustafa Kemal Samsun'da	Kanıtlara dayanarak Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun'da yaptığı faaliyetleri analiz etme	19.
Millî Şuur Uyanıyor: Havza Genelgesi	Havza Genelgesi sırasında beliren farklı görüşleri analiz etme	15.
Bir İhtilal Bildirgesi: Amasya Genelgesi	Amasya Genelgesi'nde alınan kararların birçok komutan tarafından imzalanmasını yorumlama	16.
İstiklal Meşalesi: Erzurum Kongresi	Erzurum Kongresi kararlarını yorumlama	5.
Millî İradenin Sesi: Sivas Kongresi	Sivas Kongresi sırasında beliren farklı görüşleri analiz etme	15.
Temsil Heyetinin Zaferi: Amasya Görüşmeleri	Amasya Görüşmeleri sırasında beliren farklı görüşleri analiz etme	
İrade-i Millîye Gazetesi	Basının önemini kanıtlara dayalı olarak analiz etme	18.
Millî Mücadele'nin Kalbi Ankara	Temsil Heyeti'nin Ankara'ya geliş nedenlerini açıklama	21.
İstanbul'un İşgali ve Mebusan Meclisinin Dağıtılması ile Misakımillî Kararları	Misakı Milli kararlarını analiz etme	13.
Büyük Millet Meclisinin (BMM) Açılması	BMM'nin açılışını "ulusal egemenlik" ilkesiyle ilişkilendirme	6.
BMM'ye Karşı Çıkarılan Ayaklanmalar	Hiyanet-i Vatanîye Kanunu'nu analiz etme	23.
Geçersiz Bir Antlaşma: Sevr Antlaşması	Sevr Antlaşması'nın maddelerini analiz etme	3.
	Kanıtlara dayanarak Sevr Antlaşması'na BMM hükümetinin gösterdiği tepkileri değerlendirme	25.

Yukarıdaki haritada Osmanlı İmparatorluğu'nun I. Dünya Savaşı'nda savaştığı cepheler gösterilmiştir. Haritadaki bilgilere göre;

EK-4 (Devam) T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar Ünitesine Yönelik Geliştirilen Akademik Başarı Testi

- I. Osmanlılar sadece kendi sınırlarında savaşmıştır.
- II. Taarruz cepheleri İngilizlerin sömürgelerine giden yolu kesmek için açılmıştır.
- III. Anadolu toprakları işgale uğramıştır.

Yargılarından hangisi veya hangilerine ulaşılabilir?

- A) Yalnız I.
- B) Yalnız II.
- C) II ve III.
- D) I, II ve III.

5. Erzurum Kongresi'nde alınan bazı kararlar şu şekildedir:

- Millî sınırlar içinde vatan bir bütündür, parçalanamaz.
- Hristiyan azınlıklara siyasi egemenliğimizi ve sosyal dengemizi bozacak ayrıcalıklar verilemez.
- Her türlü yabancı işgal ve müdahalesine karşı ve Osmanlı Hükûmeti'nin dağılması halinde, millet topyekûn kendisini savunacak ve direnecektir.

Aşağıdakilerden hangisi bu kararların amaçlarından biri olabilir?

- A) Yönetim sistemini değiştirmek.
- B) Ulusal bağımsızlığı sağlamak.
- C) Ulusal egemenliği gerçekleştirmek.
- D) Manda ve himaye fikrine destek sağlamak.

6. İstanbul Hükûmeti'nin Büyük Millet Meclisi'ne karşı çıkardığı isyanlar aşağıdakilerden hangisiyle çelişmektedir (karşıt bir durum oluşturmaktadır)?

- A) Ulusal egemenlik ilkesiyle
- B) Çift başlı yönetim sistemiyle
- C) Güçler Birliği ilkesiyle
- D) Meclis Hükûmeti sistemiyle

7. Birinci Dünya Savaşı'nın nedenleri, gerçek ve görünür (sözde) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Buna göre;

- I. Hammadde ve pazar arayışı
- II. Sömürgecilik yarışı
- III. Avusturya-Macaristan veliahtının öldürülmesi

gibi nedenlerden hangisi veya hangileri Birinci Dünya Savaşı'nın görünür nedenleri arasında gösterilebilir?

- A) Yalnız II.
- B) Yalnız III.
- C) II ve III.
- D) I, II ve III.

EK-4 (Devam) T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar Ünitesine Yönelik Geliştirilen Akademik Başarı Testi

8. Çanakkale Savaşlarından sonra 16. Kolordu Komutanı olarak Kafkas Cephesi'ne atanan Mustafa Kemal; öncelikle bölgenin arazi yapısı ve coğrafi şartlarına uygun olarak durum değerlendirmesi yapmış, dağınık birlikleri, düzen ve disiplin içerisine sokarak orduyu Ruslarla yapılacak savaşa maddi ve manevi yönden hazırlamıştır. 1916 yılında da Ruslardan, Muş ve Bitlis'i geri almıştır.

Yukarıdaki parçaya göre Mustafa Kemal'in harekât tarzı ile ilgili ne söylenebilir?

- A) M. Kemal'in harekât tarzı, yüksek bir sezîş (kavrayış) gücüne bağlı olarak ortaya çıkmaktadır.
- B) M. Kemal'in harekât tarzını belirleyen, askerlerine olan güvendir.
- C) M. Kemal'in harekât tarzı, belli bir plan ve programa dayanmaktadır.
- D) M. Kemal'in harekât tarzını belirleyen, düşmanların özelliklerini çok iyi bilmesidir.

9. Mondros Ateşkes Antlaşması'nın bazı maddeleri şöyledir:

-Sınırların korunması ve iç güvenliğin sağlanması için ayrılanların dışında, tüm Osmanlı ordusu terhis edilecek.

-Toros tünelleri ve bütün demiryolları İtilaf Devletleri subayları tarafından denetlenecek.

-Hükûmet haberleşmesi dışında telsiz, telgraf ve kabloların denetimi İtilaf Devletlerine geçecek.

Buna göre, Mondros Ateşkes Antlaşması'nı Osmanlı yönetiminin hangi niyetle kabul ettiği söylenebilir?

- A) Padişah-Halife ve Osmanlı Hükûmeti sadece kendi çıkarlarına göre hareket etmektedir.
- B) Osmanlı yönetimi, İtilaf Devletlerini kızdırmamak için uzlaşmacı olarak görünmek istemektedir.
- C) "Osmanlı barış istemiyor, savaş istiyor" propagandasını çürütme doğrultusunda hareket etmektedir.
- D) Osmanlı yönetimi, tamamen yok olmaktansa, İtilaf Devletlerinin himayesinde yaşamayı düşünmektedir.

10. Birinci Dünya Savaşı'nın ardından imzalanan Mondros Ateşkes Antlaşması'ndan hemen sonra Osmanlı toprakları İtilaf Devletleri tarafından işgal edilmeye başlanmıştır. İşgallere, Osmanlı Hükûmeti ses çıkarmamıştır.

Bu durum, Osmanlı Hükûmeti'nin hangi anlayışa sahip olduğunu göstermektedir?

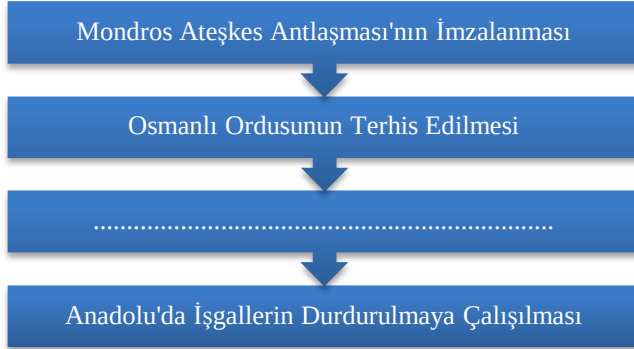
- A) Ulusal egemenlik taraftarı olduğunu
- B) Bağımsızlık taraftarı olduğunu
- C) Uluslararası antlaşmalara saygılı olduğunu
- D) Teslimiyetçi olduğunu

11. Pontus Rum Cemiyeti'nin amaçları arasında Karadeniz'de Yunan krallığı kurmak bulunmaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için de, Rusya ve çevre ülkelerde yaşayan Yunanlar Karadeniz'e yerleştirilmiştir.

Verilen bilgilere göre Pontus Rum Cemiyeti'nin bu davranışı aşağıdaki seçeneklerden hangisi ile açıklanabilir?

- A) Bölgede nüfus çoğunluğunu sağlamaya çalışmaktadır.
- B) İngiltere'nin güvenini kazanmak istemektedir.
- C) Osmanlıları zor durumda bırakmak istemektedir.
- D) Türklere karşı kendilerini savunmayı amaçlamaktadır.

EK-4 (Devam) T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar Ünitesine Yönelik Geliştirilen Akademik Başarı Testi



12.

Bu olaylardaki neden-sonuç ilişkileri göz önüne alındığında noktalı yere aşağıdakilerden hangisinin getirilmesi en uygun olur?

- A) Kuvâ-yı Millîye'nin kurulması
- B) Mebusan Meclisi'nin toplanması
- C) M. Kemal'in Samsun'a gönderilmesi
- D) İngiliz Muhipleri Cemiyeti'nin kurulması

13. Misak-ı Millî Kararları ile manda ve himaye reddedilmiş, yabancı devletlerin iç işlerimize karışması eleştirilmiş, uluslararası eşitlik ilkesinin önemine vurgu yapılmıştır.

Bu kararlar ile aşağıdaki hangi görüş arasında doğrudan bir ilişki olduğu söylenebilir?

- A) Azınlıkların haklarına karşı çıkılmalıdır.
- B) İstanbul'un güvenliği sağlanmaya çalışılmalıdır.
- C) Bağımsız devlet gibi hareket edilmelidir.
- D) Kapitülasyonların kaldırılmasına çalışılmalıdır.

14. Osmanlı İmparatorluğu'nda birçok millet, ayrımcılığa maruz kalmadan yüzyıllarca bir arada yaşamıştır. Ermeniler de bu milletlerden biri olmuştur. O kadar ki Ermeniler, Osmanlı devlet yönetiminin üst kademelerine kadar yükselmiştir. Ancak Ermeniler, Birinci Dünya Savaşı'nda özellikle Doğu Anadolu ve çevresinde büyük bir isyan başlatmıştır.

Bu durum Ermenilerin özellikle neyi amaçladığını göstermektedir?

- A) Osmanlı İmparatorluğu'ndan daha çok hak ve özgürlük istediğini.
- B) Rusya'nın güneydoğu topraklarını güvence altına almayı istediğini.
- C) Doğu Anadolu ve çevresini ele geçirmek istediğini.
- D) Rusya'nın desteğini kazanarak Osmanlı'ya karşı bir denge kurmak istediğini.

15. Anadolu'da işgallerin başlaması üzerine Türk halkı arasında;

- I. Manda ve himayeyi isteyen
- II. Kurtuluşu Padişah ve Halifede gören
- III. Ulusal bağımsızlığı isteyen
- IV. Kendi çıkarını her şeyin üzerinde tutan kişiler ortaya çıkmıştır.

Bu görüşlerin altında yatan niyetler düşünüldüğünde, hangi maddeler vatanseverlik ve bağımsızlık değerleriyle ilgili olabilir?

- A) II ve IV.
- B) II ve III.
- C) I ve III.
- D) I ve IV.

EK-4 (Devam) T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar Ünitesine Yönelik Geliştirilen Akademik Başarı Testi

16. Mustafa Kemal Paşa Amasya Genelgesi'nde alınan kararları sadece kendisi imzalamamış; ayrıca Refet, Rauf ve Ali Fuat Paşalara da imzalatmıştır.

Yukarıdaki bilgiye dayanarak M. Kemal'in gelecekte çıkabilecek hangi soruna karşı bir çözüm yolu bulduğu söylenebilir?

- A) Milli Mücadele'nin kişisel algılanmasına
- B) Padişahın Milli Mücadeleyi sahiplenmesine
- C) Millî irade aleyhine propagandalara
- D) Manda ve himayenin gündeme gelmesine

17. Birinci Dünya Savaşı'nın sonunda:

- I. Almanya'nın topraklarının bir kısmı Polonya'ya verilmiştir.
- II. Osmanlı'da zorunlu askerlik kaldırılmıştır.
- III. Avusturya-Macaristan İmparatorluğu ikiye ayrılmıştır.
- IV. İstanbul ve Çanakkale Boğazları İtilaf Devletleri tarafından kontrol edilmiştir.

Birinci Dünya Savaşı'nın yukarıdaki sonuçlarından hangileri savaş sonunda sınırlarda değişiklik yaşandığının kanıtı olabilir?

- A) I ve II.
- B) I ve III.
- C) II ve IV.
- D) II, III ve IV.

18. Millî Mücadele yıllarında amaçları birbirinden farklı birçok gazete çıkarılmıştır. Bunlardan Milli Mücadele'ye karşı olan bazı gazeteler; Peyam-ı Sabah, İstanbul, Alemdar'dır. Millî Mücadele'den yana olan bazı gazeteler ise Albayrak, İrade-i Milliye ve Hâkimiyet-i Milliyedir.

Bu açıklamaları yapan biri görüşünü hangi kanıtlarla destekleyebilir?

- A) Gazetelerde Milli Mücadele'nin aleyhine olan karikatürlerin yayınlanması
- B) Gazetelerde M. Kemal'in idam fermanının yayımlanması
- C) Gazetelerde Temsil Heyeti'nin çalışmalarına tam sayfa yer ayrılması
- D) Gazetelerde kongrelerdeki kararların isyan veya bağımsızlık çağrısı olarak yayımlanması

19. Mustafa Kemal 9. ordu müfettişliği göreviyle Samsun'a gönderilmiştir. Görevleri arasında Mondros Ateşkes Antlaşmasını uygulamak da bulunmaktadır. Mustafa Kemal Samsun ve çevresinde bazı incelemelerden sonra, gözlemlerini rapor haline getirerek İstanbul'a göndermiştir. Ardından Anadolu'nun çeşitli yerlerine geçerek kongreler yapmış ve Milli Mücadeleyi örgütlemeye başlamıştır.

Bu durum, Mustafa Kemal'in bakış açısı ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisine kanıt olarak gösterilebilir?

- A) Ulusal bağımsızlığı gerçekleştirmek için çareler aradığına
- B) İstanbul Hükümeti'nin emirlerini yerine getirmek istediğine
- C) Resmi görevinin dışına çıkmadan Milli Mücadeleyi örgütlediğine
- D) Karadeniz'de Mondros'un hükümlerini uygulamak için acele etmediğine

20. Wilson prensiplerine (ilkelerine) göre;

- Devletlerarası gizli antlaşmalar yapılmayacak,
- Dünya barışının sağlanması için uluslararası bir örgüt kurulacak,
- Yenen devletler yenilen devletlerden toprak almayacaktır.

Birinci Dünya Savaşı devam ederken alınan bu kararlardan çıkarılabilecek ortak sonuç aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) İtilaf Devletleri, devletlerin egemenlik haklarına saygı göstermiştir.
- B) İtilaf Devletleri, savaşın bir an önce bitmesini istemektedir.
- C) Avrupa merkezli yeni bir savaşın çıkması önlenmek istenmektedir.
- D) Barış içinde yaşamının zor olduğu anlatılmak istenmektedir.

EK-4 (Devam) T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar Ünitesine Yönelik Geliştirilen Akademik Başarı Testi

21. Son Osmanlı Mebusan Meclisi'nde kabul edilen Misak-ı Milli kararları, Milli Mücadele'nin temel hedefi olmuştur. Bu Meclis, İtilaf Devletleri tarafından dağıtılınca da, aynı hedefi Ankara'da açılan Büyük Millet Meclisi gerçekleştirmek istemiştir. Ancak, Büyük Millet Meclisi, Son Osmanlı Mebusan Meclisi'nin devamı niteliğinde olmamıştır.

Aşağıdakilerden hangisi bu yargıyı desteklemektedir?

- A) Büyük Millet Meclisi, vatanın bütünlüğü esası ile hareket etmiştir.
- B) Büyük Millet Meclisi, milli iradeyi ve tam bağımsızlığı ilke edinmiştir.
- C) Büyük Millet Meclisi, halkın kişiliklerinden oluşan bir meclis olmuştur.
- D) Büyük Millet Meclisi, yasama gücünü kendisinde toplamıştır.

22.

- I. Osmanlı İmparatorluğu'nun Kafkas Cephesi'ni açması
- II. Osmanlı İmparatorluğu'nun Çanakkale Savaşı'nı kazanması
- III. Almanya'nın ABD'nin yolcu ve yük gemilerini batırması

Birinci Dünya Savaşı devam ederken yaşanan yukarıdaki gelişmelerden hangisi veya hangileri İngiltere'nin denizden kuşatılmaya çalışıldığını gösterir?

- A) Yalnız III.
- B) I ve II.
- C) II ve III.
- D) I ve III.

23. Büyük Millet Meclisi ayaklanmaları bastırmak, iç güvenliği sağlamak ve kendi otoritesini Anadolu'da kurmak için 29 Nisan 1920 tarihinde Hıyanet-i Vataniye Kanununu çıkarmıştır. Bu kanunu uygulamak için de İstiklal Mahkemeleri kurulmuş ve bu mahkemelerin üyeleri milletvekilleri arasından seçilmiştir.

Yukarıdaki paragrafta verilen bilgilere göre aşağıdakilerden hangisine ulaşılabılır?

- A) Hıyanet-i Vataniye Kanunu ülkede huzuru, güvenliği ve otoriteyi yeniden sağlamıştır.
- B) Büyük Millet Meclisi güçler birliği ilkesine göre hareket ederek isyanların bastırılması için önlem almıştır.
- C) Büyük Millet Meclisi güçler ayrılığı ilkesine göre hareket ederek bağımsızlığı sağlamaya çalışmıştır.
- D) Hıyanet-i Vataniye Kanununun kabulü ile birlikte milletvekilleri artık hâkim olmuştur.

24. Osmanlı İmparatorluğu Birinci Dünya Savaşı'ndan önce, Balkanlar ve Kuzey Afrika'da toprak kaybetmiştir. Ayrıca Avrupalı Devletlere verilen kapitülasyonlar Osmanlı maliyesini birçok yönden olumsuz olarak etkilemiştir. Bunların yanı sıra İngiltere, Osmanlı İmparatorluğu'nun toprak bütünlüğünü koruma politikasından vazgeçmiştir.

Yukarıdaki bilgilerden çıkarılabilecek ortak yargı aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Osmanlı İmparatorluğu'nun askeri olanakları Avrupa'nın savaş gücünün gerisindedir.
- B) Osmanlı İmparatorluğu siyasi güç olarak Avrupa'nın gerisinde kalmıştır.
- C) Avrupalılar, Osmanlı İmparatorluğu'nun toprak bütünlüğünü koruma politikasından vazgeçmiştir.
- D) Osmanlı İmparatorluğu siyasi, askeri ve ekonomik olarak Avrupa'yla rekabete hazır değildir.

25. Mustafa Kemal, Sevr Antlaşması hakkındaki düşüncelerini: “Siyasi, adli, ekonomik ve mali bağımsızlığımızı yok etmeye ve sonuç olarak yaşama hakkımızı inkâr ve ortadan kaldırmaya yönelik olan Sevr Antlaşması bizce mevcut değildir.” şeklinde belirtmiştir.

Mustafa Kemal'in bu görüşüyle aşağıdakilerden hangisi benzer özellikler göstermektedir?

- A) Egemenlik haklarımızı kısıtlamayan hükümler kabul edilebilir.
- B) Bağımsızlığımız sağlanana kadar diplomatik ilişkiler kesilebilir.
- C) Direniş örgütleri birleştirildikten sonra antlaşma yapılabilir.
- D) Manda ve himaye sadece belli şartlarda kabul edilebilir.

EK-5 T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Tutum Ölçeği

Değerli Öğrenci; Aşağıda, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ilişkin tutumunuzu ölçen maddeler bulunmaktadır. Her bir maddeyi okuduktan sonra, seçeneklerden, sizin duygu ve düşüncelerinize en uygun olanını işaretleyiniz. Maddelerin hiçbirinin kesin olarak doğru yanıtı yoktur. Ayrıca bu bir sınav değildir. Kesinlikle ad, soy ad, okul numarası ve sınıf şube ismi yazmayınız. Hangi seçeneği işaretlerseniz işaretleyin, hiçbir şekilde sorumlu tutulmayacaksınız. İstedığınız seçeneği işaretleyiniz. İşaretlediğiniz seçenekler notlarınızı kesinlikle iyi veya kötü yönde etkilemeyecektir. Her bir maddeyi okuduktan sonra, duygu ve düşüncenizi yansıtan seçeneğin bulunduğu bölümü, “X” işareti koyarak işaretleyiniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
1. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki konular ilgimi çeker.					
4. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi, en değer verdiğim dersler arasındadır.					
6. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi bana eğlenceli gelir.					
13. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki konulara merak duyarım.					
14. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi beni mutlu eder.					
17. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersiyle ilgilenmek beni keyiflendirir.					
18. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin konularıyla karşılaştığımda kendimi rahat hissedirim.					
21. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersiyle ilgili yeni şeyler öğrenmekten hoşlanırım.					
22. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin başlamasını büyük bir merakla beklerim.					
20. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin, ders saatlerinin daha çok olmasını isterim.					
7. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi seçmeli ders olsa, bu dersi tercih etmem.					
9. Günün hiçbir zamanını, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabını okumaya harcamak istemem.					
10. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde, bir an önce zilin çalmasını isterim.					
11. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersiyle bir daha karşılaşmak istemem.					
8. Destekleme ve Yetiştirme Kurs başvurularında, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersini seçmek istemem.					
5. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin boş geçmesi, beni mutlu eder.					
19. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde başarılı olamam.					
12. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders konularını anlamakta zorlanırım.					
16. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine kolay kolay dikkatimi veremem.					
15. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi, başarı beklentimin yüksek olduğu derslerden biridir.					
2. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi, Atatürk’e olan sevgimi artırır.					
3. Atatürk ilke ve inkılaplarını savunmak için, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin gerekli olduğuna inanırım.					

EK-6 T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar Ünitesine Yönelik Geliştirilen Tarihsel Bilgi Testinin Madde Analiz Tablosu

Konular	Kazanım Bileşen Listesi	Madde	Toplam
I. Dünya Savaşı'na Yol Açan Gelişmeler	Birinci Dünya Savaşı'nın patlak vermesine yol açan olayı açıklama	4.	2
	1914 yılında Rusya'nın politik eğilimlerini listeleme	8.	
Osmanlı Devleti'nin Savaşa Girme Nedenleri	Kanıtlara dayanarak I.Dünya Savaşı'nın sürecini özetleme	3 ve 9.	2
Osmanlı Devleti'nin Savaştığı Cepheler	Osmanlı Devleti'nin I.Dünya Savaşı'nda mücadele ettiği cepheleri sınıflama	5 ve 7.	2
Ermeni Sorunu	Kanıtlara dayanarak Ermeni Tehciri Kanunu ile ilgili süreci açıklama	1.	1
I.Dünya Savaşı'nın Sonu	I.Dünya Savaşı'nın sonuçlarını belirtme	25.	1
İşgal Yıllarında Anadolu		2.	1
Cemiyetler	Yararlı cemiyetleri sıralama	10.	3
	Zararlı cemiyetlerin kuruldukları yerleri ve etki alanlarını harita ve atlas üzerinde gösterme	11.	
	Cemiyetleri sınıflama	16.	
Milletin Ordusu: Kuvâ-yı Millîye	Biyografilerden hareketle Kuvâyı Milliye birliklerinin önderlerinden bazılarını tanıma	17.	1
Mustafa Kemal Samsun'da	Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun'a hangi görevle gönderildiğini belirtme	6.	1
Millî Şuur Uyanıyor: Havza Genelgesi	Havza Genelgesi'nin amacını açıklama	15.	1
Bir İhtilal Bildirgesi: Amasya Genelgesi	Amasya Genelgesi'nde alınan kararları listeleme	14.	1
İstiklal Meşalesi: Erzurum Kongresi	Erzurum Kongresi'nden çıkan kararları sıralama	13.	1
Millî İradenin Sesi: Sivas Kongresi	Sivas Kongresi'nde manda ve himayenin tartışıldığını ifade etme	26.	1
Temsil Heyetinin Zaferi: Amasya Görüşmeleri	Biyografilerden hareketle Amasya Görüşmeleri'nde yer alan önemli kişileri tanıma	19.	1
İrade-i Millîye Gazetesi		18.	1
Millî Mücadele'nin Kalbi Ankara	Temsil Heyeti'nin Ankara'ya geliş nedenlerini açıklama	22.	1
Misakımillî Kararları	Misakı Milli'nin içeriğini listeleme	20.	2
	Misakı Milli'nin son Osmanlı Mebusan Meclisi'nde alınan bir karar olduğunu ifade etme	27.	
İstanbul'un İşgali ve Mebusan Meclisinin Dağıtılması	Misakı Milli kararlarının ardından İtilaf Devletlerinin yaptıklarını sıralama	23.	1
Büyük Millet Meclisinin Açılması		24.	1
BMM'ye Karşı Çıkarılan Ayaklanmalar	Anadolu'daki ayaklanmalara karşı BMM'nin 29 Nisan 1920'de Hiyanet-i Vataniye Kanunu'nu çıkarttığını belirtme	21.	1
Geçersiz Bir Antlaşma: Sevr Antlaşması	Kanıtlara dayanarak Sevr Antlaşması imzalanmadan önce yaşanan olayları açıklama	12.	1
TOPLAM	22	27	27

EK-7 T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar Ünitesine Yönelik Geliştirilen Tarihsel Bilgi Testi

1. Sevk ve İskân Kanunu (Tehcir Kanunu - 27 Mayıs 1915) ne demektir?

- A) Doğu Anadolu’da yaşayan Ermenilerden bir kısmının zorunlu olarak göç ettirilmesidir.
- B) Mustafa Kemal’in Muş ve Bitlis’i Ruslardan geri almak için Doğuya gönderilmesidir.
- C) İttihat ve Terakki yönetiminin ülkedeki azınlıkların mallarına el koymasidir.
- D) Batıda yaşayan Müslüman toplumun Suriye içlerine yerleşimlerinin sağlanmasıdır.

2. Mustafa Kemal Paşa “Geldikleri gibi giderler.” sözünü ne zaman ve kime karşı söylemiştir?

- A) 15 Nisan 1917’de, Rumlara.
- B) 13 Kasım 1918’de, İtilaf Devletlerine.
- C) 19 Mayıs 1919’da, İttifak Devletlerine.
- D) 23 Nisan 1920’de, Osmanlı Padişahına.

3. Aşağıdakilerden hangisi Osmanlı Devleti’nin Birinci Dünya Savaşı’na girme nedenlerinden biridir?

- A) İngiltere’nin sömürgelerini ele geçirmek.
- B) Rusya’yı ele geçirmek.
- C) Kaybettiği toprakları geri almak.
- D) Almanya’nın cephelerdeki yükünü hafifletmek.

4. Birinci Dünya Savaşı’nın başlamasına neden olan olay aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Osmanlı Devleti’nin Rusya’nın Karadeniz’deki limanlarını bombalaması.
- B) Almanya’nın Fransa’nın toprağı olan Alsas-Loren bölgesini ele geçirmesi.
- C) Sırp bir gencin Avusturya-Macaristan veliahdını öldürmesi.
- D) Alman savaş gemilerinin Osmanlı Devleti tarafından korunması.

5. Mustafa Kemal, Çanakkale’deki hangi cephede: “Ben size taarruzu emretmiyorum, ölmeyi emrediyorum. Biz ölünceye kadar geçecek zaman içinde yerimizi başka kuvvetler ve başka kumandanlar alabilir.” demiştir?

- A) Conkbayırı.
- B) Arıburnu.
- C) Kireçtepe.
- D) Anafartalar.

6. Mustafa Kemal Paşa 19 Mayıs 1919’da Samsun’a hangi görevle gitmiştir?

- A) 3. Ordu Komutanı.
- B) 5. Ordu Komutanı.
- C) 9. Ordu Müfettişi.
- D) 15. Kolordu Komutanı.

7. Aşağıdakilerden hangisi, Osmanlı Devleti’nin Birinci Dünya Savaşı’nda savaştığı yerlerden biridir?

- A) Galiçya-Romanya Cephesi.
- B) Kolubara Muharebesi.
- C) Verdun Muharebesi.
- D) Meuse-Argonne Taarruzu.

8. “Panslavizm” politikası ne demektir?

- A) Almanya’nın, Alman birliğini sağlamak için Balkanlarda giriştiği mücadelelerdir.
- B) Osmanlıların, dünyadaki tüm Müslümanları, kendi yönetimi altında toplamak istemesidir.
- C) İngiltere’nin Osmanlı toprakları üzerinde yaşayan tüm Protestanları korumasıdır.
- D) Rusların, Balkanlardaki Slav kökenli milletleri kendi egemenliği altına alma düşüncesidir.

EK-7 (Devam) T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar Ünitesine Yönelik Geliştirilen Tarihsel Bilgi Testi

9. Aşağıdakilerden hangisi Almanya'nın, Osmanlı Devleti'ni kendi yanında savaşa sokmasının nedenlerinden biridir?

- A) Osmanlı Halifesi'nin dinî gücünden yararlanarak, İngilizleri sömürgelerinde zor duruma düşürmek.
- B) İtilaf Devletlerine karşı, Osmanlı Devleti'nin üstün savaş gücünden yararlanmayı planlamak.
- C) İngiltere'nin savaş dışı bırakılmasında, Osmanlı Devleti'nin mali gücüne dayanmak.
- D) Osmanlı İmparatorluğu'nun siyasi yalnızlıktan kurtulmasını istemek.

10. Aşağıdakilerden hangisi Milli Varlığa Yararlı Cemiyetlerden biridir?

- A) İslam Teali Cemiyeti.
- B) Sulh ve Selamet-i Osmaniye Cemiyeti.
- C) Redd-i İlhak Cemiyeti.
- D) Wilson Prensipleri Cemiyeti.

11. İzmir ve Doğu Trakya'yı Yunanistan'a katmak amacıyla Rum Patrikhanesi tarafından İstanbul'da kurulan cemiyet hangisidir?

- A) Pontus Rum Cemiyeti.
- B) Makabi-Alyans Cemiyetleri.
- C) Hınçak ve Taşnak Cemiyetleri.
- D) Mavri Mira Cemiyeti.

12.

- I. Erzurum Kongresi.
- II. Mustafa Kemal'in Samsun'a çıkması.
- III. Sevr Barış Antlaşması'nın imzalanması.
- IV. İstanbul'un işgali ve Mebusan Meclisi'nin dağıtılması.

Bu olayların kronolojik sıralaması aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) I, II, IV, III.
- B) IV, II, III, I.
- C) II, I, IV, III.
- D) III, II, I, IV.

13. Erzurum Kongresi'nin hangi maddesi yönetim şeklinin değiştirileceğine işaret etmiştir?

- A) Mebusan Meclisinin toplanması ve hükûmet işlerinin Meclis tarafından kontrol edilmesi gereklidir.
- B) Kuvâ-yı Millîye'yi tek kuvvet olarak tanımak ve millî iradeyi hâkim kılmak esastır.
- C) Osmanlı Hükûmeti vatani koruyamaz ve istiklali sağlayamazsa geçici bir hükûmet kurulacaktır.
- D) Hristiyan azınlıklara siyasi hâkimiyetimizi ve sosyal dengemizi bozacak ayrıcalıklar verilemez.

14. Amasya Genelgesi'nin hangi maddesinde Millî Mücadele'nin gerekçesi belirtilmiştir?

- A) Milletin bağımsızlığını yine milletin azim ve kararı kurtaracaktır.
- B) Vatanın bütünlüğü, milletin bağımsızlığı tehlikededir.
- C) Anadolu'nun her bakımdan en güvenli yeri olan Sivas'ta millî bir kongre toplanacaktır.
- D) Millelin içinde bulunduğu durumu dünyaya duyurmak için millî bir kurul oluşturulmalıdır.

15. Aşağıdakilerden hangisi Havza Genelgesi'nin sonuçlarından biridir?

- A) Mustafa Kemal'in tüm resmi görevlerinden alınması.
- B) Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Cemiyetlerinin birleştirilmesi.
- C) Hâkimiyet-i Milliye gazetesinin yayınlanmaya başlaması.
- D) İşgallere karşı yurdun birçok yerinde mitingler düzenlenmesi.

16. Hangi cemiyet, Damat Ferit Hükûmeti tarafından desteklenmiştir?

- A) Kürt Teali Cemiyeti.
- B) İngiliz Muhipleri Cemiyeti.
- C) Kilikyalılar Cemiyeti.
- D) Trabzon Muhafaza-i Hukuk Cemiyeti.

EK-7 (Devam) T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar Ünitesine Yönelik Geliştirilen Tarihsel Bilgi Testi

17. Düzenli ordu kurulana kadar işgalci devletlere karşı mücadele eden birliklerin genel adı nedir?

- A) Kuvâ-yi İnzibâtiye.
- B) Kuvâ-yı Seyyâre.
- C) Kuvâ-yı Millîye.
- D) Kuvâ-yı İdari.

18. Sivas Kongresi'nden sonra çıkarılmaya başlanan gazetenin adı nedir?

- A) İrade-i Milliye.
- B) Hâkimiyet-i Milliye.
- C) İstikbal.
- D) Minber.

19. Amasya Görüşmelerinde alınan kararlardan bazıları şunlardır:

- I. Türk vatanının bütünlüğü ve bağımsızlığı korunmalı.
- II. Azınlıklara siyasî hâkimiyet ve sosyal dengemizi bozacak ayrıcalıklar verilmemeli.
- III. Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti, Hükûmet tarafından tanınmalı.
- IV. Mebusan Meclisi Anadolu'da, güvenli bir yerde toplanmalı.

Bu kararlardan hangisi veya hangileri İstanbul Hükûmeti tarafından yerine getirilememiştir?

- A) Yalnız II.
- B) Yalnız IV.
- C) II ve IV.
- D) I, II ve III.

20. Aşağıdakilerden hangisi Misak-ı Millî ile amaçlananlardan biridir?

- A) Manda ve himayeyi benimsetmek.
- B) İstanbul ve çevresini kurtarmak.
- C) Padişahı baskıdan kurtarmak.
- D) Türk vatanının sınırlarını çizmek.

21. Aşağıdakilerden hangisi BMM'nin, isyanları bastırabilmek için aldığı önlemlerden biridir?

- A) İstanbul Hükûmetiyle anlaşma yolları aramak.
- B) Saltanatı kaldırmak.
- C) Düzenli ordu kurmak.
- D) Hıyanet-i Vataniye Kanunu'nu çıkarmak.

22. Aşağıdakilerden hangisi, Millî Mücadele'nin merkezi olarak Ankara'nın seçilme nedenlerinden biridir?

- A) Mustafa Kemal'in bu kenti sevmesi.
- B) Demir yolu ağına sahip olması.
- C) Yer altı kaynaklarına sahip olması.
- D) Müslüman nüfusun burada daha çok olması.

23. Aşağıdakilerden hangisi Temsil Heyeti başkanı Mustafa Kemal'in İstanbul'un işgaline karşı aldığı önlemlerden biridir?

- A) Geyve-Ulukışla demir yolunu bozmak.
- B) İtilaf Devletleriyle anlaşmak istemek.
- C) Rusya'dan yardım istemek.
- D) Ankara'dan Kayseri'ye geçmek.

EK-7 (Devam) T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar Ünitesine Yönelik Geliştirilen Tarihsel Bilgi Testi

24. BMM'nin aldığı kararlardan hangisi Osmanlı Padişahını tanımadığını göstermektedir?

- A) Büyük Millet Meclisinin üstünde bir kuvvet yoktur.
- B) Meclis, yasama ve yürütme yetkilerini kendinde toplar.
- C) Hükûmet kurmak gereklidir.
- D) Geçici olarak bir hükûmet başkanı tanımak doğru değildir.

25. Osmanlı Devleti ile İtilaflar arasında 30 Ekim 1918 tarihinde hangi antlaşma imzalanmıştır?

- A) Sevr Barış Antlaşması.
- B) Mondros Ateşkes Antlaşması.
- C) Lozan Barış Antlaşması.
- D) Mudanya Ateşkes Antlaşması.

26. Millî Cemiyetler hangi kongrede “Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti” adı altında birleştirilmiştir?

- A) Sivas Kongresi.
- B) Amasya Kongresi.
- C) Erzurum Kongresi.
- D) Alaşehir Kongresi.

27. Misak-ı Milli kararları nerede alınmıştır?

- A) Büyük Millet Meclisi'nde (BMM).
- B) Saltanat Şurası'nda.
- C) Temsil Heyeti'nde.
- D) Osmanlı Mebusan Meclisi'nde.

**EK-8 T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Milli Uyanış: Bağımsızlık Yolunda
Atılan Adımlar Ünitesine Yönelik Hazırlanan Tarihsel Yorum Testi**

ADI-SOYADI:

SINIF VE NUMARASI:

SORULAR

- 1- Amasya Kongresi'nden sonra, Mustafa Kemal Paşa 9. Ordu Müfettişliği görevinden alınmıştır. Buna rağmen Anadolu halkının onunla birlikte hareket etmesine neler sebep olmuş olabilir?
- 2- Mustafa Kemal Paşa'nın Misak-ı Milli'nin kabulünde oynadığı rol neler olabilir?
- 3- Anadolu dışındaki topraklardan vazgeçilmesi ile Misak-ı Milli kararları arasında bir ilişki var mıdır? Varsa nasıl?
- 4- Bağımsızlık yanlısı biri, Sevr Barış Antlaşması karşısında neler yapabilir? Neden.
- 5- Osmanlı topraklarının işgal edilmemesi için, hangi koşulları değiştirmeniz gerekirdi? Neden.

EK-9 Veli Onam Formu

Veli Onay Formu

Sayın Veliler, Sevgili Anne-Babalar,

Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi doktora tezi kapsamında “T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretiminde Tarihsel Empati Öğretim Modelinin Erişi ve Derse Yönelik Tutuma Etkisi” başlıklı araştırmayı yürütmekteyiz. Araştırmanın amacı, tarihsel empatinin eriş ve derse yönelik tutuma etkisini incelemek ve tarihsel empati sürecini yaşayan öğrencilerin görüşlerini almaktır. Bu amaçla çocuklarınızın araştırmamıza katılmasına ihtiyaç duymaktayız.

Araştırma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalında, Doktora programına kayıtlı, Sosyal Bilgiler öğretmeni Sezgin Elbay ve Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Erdoğan Kaya tarafından yapılacaktır. Katılmasına izin verdiğiniz takdirde çocuğunuz tarihsel empati yöntemine göre tarihsel yorumlarda bulunabilecek; ayrıca derse yönelik tutumları daha olumlu olabilecektir. Çocuğunuzun yanıtlayacağı sorular kesinlikle gizli tutulacak ve bu yanıtlar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bu formu imzaladıktan sonra dahi çocuğunuz araştırmanın herhangi bir anında araştırmadan ayrılma hakkına sahiptir. Araştırma sonuçlarının özeti tarafımızdan okula ulaştırılacaktır.

Çocuğunuzun araştırmaya katılması, herhangi bir risk ve tehlikeyi içermemektedir. Yani çocuğunuz bu araştırmaya katılmakla herhangi bir zorlayıcı etkiye maruz kalmayacaktır. Ayrıca, bu araştırma ders ve ödevleri hiçbir şekilde etkilemeyecek, çocuğunuza ek bir yük getirmeyecektir. Araştırma, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi kapsamında ve/veya kütüphanede, sessiz ve düzenli bir ortamda ve 4 ay süresince yapılacaktır. Çocuğunuzun araştırmaya katılması halinde, tarihsel olay ve kişilikleri anlama ve yorumlamada bakış açısı alma, sorgulama ve eleştirme gibi birtakım kazanımları edinmesi beklenmektedir.

İzin forumunu bu çerçevede, araştırmanın amacının farkında olarak imzalayınız. Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresini veya telefon numarasını kullanarak bizlere yöneltebilirsiniz.

Saygılarımızla,

Sezgin ELBAY
Sosyal Bilgiler Öğretmeni
Milli Eğitim Bakanlığı
Tel: 0 264 794 03 08
e-posta: sezgin_elbay@hotmail.com

Doç. Dr. Erdoğan KAYA
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
Tel: 0222 335 0580 / 3512
e-posta: erkaya@anadolu.edu.tr

Lütfen bu araştırmaya katılmak konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size en uygun gelenin altına imzanızı atarak belirtiniz ve bu formu çocuğunuzla okula geri gönderiniz.

- A) Bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve çocuğum’nın da katılımcı olmasına izin veriyorum ☐ izin vermiyorum ☐
- B) Çalışmayı istediğim zaman yarıda kesip bırakabileceğimi biliyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum ☐ kabul etmiyorum ☐

Baba Adı-Soyadı.....

Anne Adı-Soyadı.....

İmza

İmza

EK-10 Video Kaydı ve Fotoğraf Çekimi İçin Veli ve Öğrenci Onam Formu

Sayın Veliler, Sevgili Gençler,

Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi doktora tezi kapsamında, “T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretiminde Tarihsel Empati Modelinin Akademik Başarı ve Derse Yönelik Tutuma Etkisi” başlıklı araştırmayı yürütmekteyiz. Araştırmamızın amacı, tarihsel empati modelinin akademik başarı ve derse yönelik tutuma etkisini incelemek ve tarihsel empati sürecini yaşayan öğrencilerin görüşlerini almaktır. Bu amaçla, Ekim 2019-Şubat 2020 tarihleri arasında, 8/A ve 8/B sınıftaki tüm öğrencilerin, video kayıtları ve fotoğraf çekimlerine ihtiyaç duymaktayız. Dolayısıyla “Video ve Foto. İzni” kısımlarındaki kutucuklara imza atmanız, izin verdiğiniz anlamına gelmektedir. İzin verdiğiniz takdirde, bu kayıt ve çekimleri sadece araştırmacılar “Doç. Dr. Erdoğan Kaya ve Sosyal Bilgiler Öğretmeni Sezgin Elbay” inceleyecektir.

[illegible]

EK-11 Öğrenci Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, ‘‘T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK ÖĞRETİMİNDE TARİHSEL EMPATİ ÖĞRETİM MODELİNİN ERİŞİYE VE DERSE YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ’’ başlıklı bir araştırma olup, Endacott ve Brooks’un (2013) tarihsel empatide belirlediği yön (tarihsel bağlamsallaştırma, çoklu perspektifler ve duygusal faktörler) ve öğretim modeline (giriş, araştırma, sergileme ve yansıtma) göre tarih konularının öğretimini yaparak, bunun T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik erişiyeye ve derse yönelik tutuma katkısı olup olmadığını inceleme amacını taşımaktadır. Çalışma, Doç. Dr. Erdoğan Kaya ve Sosyal Bilgiler Öğretmeni Sezgin Elbay tarafından yürütülecek ve sonuçları ile tarihsel empatinin erişiyeye ve tutuma etkisini ortaya koyacaktır; ayrıca sizin tarihsel anlama ve yorumunuzun gelişimine ışık tutulmaya çalışılacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, karma yöntemle dayalı açıklayıcı desen kullanılarak sizden veriler; başarı testi, tutum ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırmacının dolabında kilitlenerek korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya yok edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten dolayı rahatsızlık hissederseniz, çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda, sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve yok edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz. Çalışma hakkındaki sorularınızı, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü’ne yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Sezgin ELBAY

Adres: İstiklal mah. 258. Sok. İsrail Yaylacı apart. no:6 kat: 3 Ferizli/SAKARYA

İş tel: 0264 794 03 08

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-12 Tarihsel Empati Modeline Göre Hazırlanan ve Uygulanan Günlük Ders Planları (10.10.2019 Tarihli Günlük Ders Planı Örneği)

1.BÖLÜM	
DERS	T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK
SINIF	8. sınıf
ÜNİTE	MİLLÎ UYANIŞ: BAĞIMSIZLIK YOLUNDA ATILAN ADIMLAR
KONU	I. DÜNYA SAVAŞI'NA YOL AÇAN GELİŞMELER
SÜRE	40'+40' = 80 dk.
TARİH	7-11 Ekim 2019
2.BÖLÜM	
Kazanım	İTA.8.2.1. Birinci Dünya Savaşı'nın sebeplerini ve savaşın başlamasına yol açan gelişmeleri kavrar.
Değer ve Yetkinlikler	Değerler: Sorumluluk, Vatanseverlik, Yardımsızlık Yetkinlikler: Öğrenmeyi Öğrenme.
Öğrenme-Öğretme Süreci	Tarihsel empati öğretim modeli işe koşulacaktır. Bu modelin öğretim basamakları şöyledir: (a) Öğrencilerin, tarihsel bağlam ve tarihsel kişilik/ler ile tanışmasını içeren ve mevcut düşüncelerini ortaya çıkaran bir giriş aşaması, (b) Tarihsel bağlamsallaştırma, perspektif alma ve duygusal bağlantıyı geliştirmek için, tarihsel kaynak ve kanıtları kullanmayı gerektiren bir araştırma aşaması, (c) Öğrencilerin tarihsel empati becerisine katılımları için, diğer basamaklardaki kazanımlarını sentezlediği bir sergileme aşaması ve (ç) Öğrencilerin yeni bilgiyi bağlamsallaştırdıkları ve onu şu andaki düşünce, duygu ve eylemlerini bilgilendirmek için kullandıkları bir yansıtma aşaması. Bu aşama aynı zamanda öğrencilerin giriş aşamasındaki düşünce ve duygularıyla bir karşılaştırmayı içermektedir.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Eba, Ders Kitabı, Akıllı Tahta, Sunum, Birinci ve İkinci Elden Kaynaklar.
Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri: ❖ Giriş Aşaması: Dikkati Çekme Güdüleme Derse Geçiş ❖ Araştırma Aşaması: Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, araştırma, problem çözme vb.) Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.) ❖ Sergileme Aşaması ❖ Yansıtma Aşaması	Giriş Aşaması Hiç zor bir karar vermek zorunda kaldınız mı? ‘‘Evet’’ cevabı gelirse, bu kararı zorlaştıran neydi? Sorusu sorularak, tarihsel bir olayın arka planında da, zor bir kararın olduğu hissettirilip, öğrencilerin keşfedilecek içeriğe bağlanabilecekleri önceki deneyimleri hatırlatılarak derse başlanır. (3 dakika) Daha sonra tarihsel bağlama dikkat çekmek için, Avrupa’da 20. yüzyılın başlarında bugünkü yaşamdan farklı ya da benzer olarak neler bulunabilir? Sorusu sorulur. (3 dakika) Verilen yanıtlardan sonra, bu özel durum o dönemde Avrupa’da yaşayanlar için ne anlam ifade edebilir? Sorusu sorularak tarihsel kişiliklerin rollerine göndermede bulunulur. (2 dakika) Birinci Dünya Savaşı’nın sebepleri ve savaşın başlamasına yol açan gelişmeleri niçin öğrenmek zorundayız? Sorusuyla da, hem tarihsel bir olayın önemi vurgulanmaya hem de güdüleme gerçekleştirilmeye çalışılır. (2 dakika) Araştırma Aşaması I. Dünya Savaşı’nın genel ve özel nedenlerine, birincil ve ikincil kaynaklar yardımıyla değinilir. Bu bağlamda konuyla ilgili <i>National Geographic</i> ve <i>TRT belgeselleri</i> izlettirilir. (30 dakika) Osmanlı arşivinden alınan <i>‘Osmanlı Belgelerinde Birinci Dünya Harbi 2’</i> belgesi incelettirilir. (10 dakika) Daha sonra o döneme ait <i>‘HD Fotoğraf ile 1. Dünya Savaşı’</i> fotoğrafları yorumlutturulur. (10 dakika) Böylece öğrencilerin devletlerin özgül çıkarlarını kavramaları ve 1. Dünya Savaşı’nı tarihsel bağlama oturtmaları sağlanmaya çalışılır. Devletlerarası gruplaşmaların asıl nedenlerini anlamaları için Sanayi İnkılabı ve sonuçlarına ‘‘ham madde’’ ve ‘‘pazar’’ arayışı, sömürgecilik yarışı değinilir. Silahlanma yarışı anlatılır. Fransız İnkılabı ve etkilerine ‘‘milliyetçilik’’ düşüncesi ve azınlık isyanları değinilir. (5 dakika) Sergileme Aşaması Öğrencilerden, 1. Dünya savaşının nedenlerine ve savaşın başlamasına yol açan gelişmelere yönelik tarihsel bağlama, çoklu perspektiflere ve duygusal faktörlere uygun bir tarihsel anlatı inşa etmeleri istenir. (5 dakika) Daha sonra yuvarlak masa toplantısı düzenlenerek grup tartışması başlatılır. (5 dakika) Yansıtma Aşaması Birinci Dünya Savaşı’nın nedenleri ve savaşa yol açan gelişmeler hakkında bir sınıf tartışmasından sonra, öğretmen şu soruları sorar: ‘‘Günümüzde bu tür koşullardan geçmekte olan toplum veya bölgelerin olduğunu düşünüyor musunuz, bu tür bir çıkar mücadelesi vb.? Bu, bugün hala insanların yüzleştikleri bir ikilem midir? (5 dakika)
3.BÖLÜM	
Ölçme-Değerlendirme Öğrencilerden dönüt almak için bireysel ya da grup etkinlikleri kapsamında çeşitli sorular sorulabilir.	1-Birinci ve ikincil kaynaklardan yola çıkarak, 1. Dünya Savaşı’nın nedenlerini yazınız. 2-İtilaf ve İttifak bloklarının çıkarları arasındaki benzerlik ve farklılıkları yazınız. 3-Birinci ve ikincil kaynaklardan yararlanarak, 1. Dünya Savaşı’na yol açan gelişmeleri tarihsel anlatı şeklinde açıklayınız. 4-Birinci Dünya Savaşı bugün gerçekleşmiş olsa nasıl farklı olabilirdi?

EK-13 Kaynak Değerlendirme Ölçütleri

Birincil ve ikincil elden belgelerin değerlendirilmesi için ölçütler

Birincil belgelerin tarihsel empati sürecine bütünleştirilmesi için yapılanlar:

1. Tarihsel bağlamı anlamayı sağlayan görsel temsil veya eserler ile derse başlandı. Gazete kupürleri tanıtım aracı olarak kullanıldı.

2. Çeşitli anlamlar ve belgelerin amaçları göz önünde bulundurarak, “Milli Mücadele” gibi çoklu perspektif içeren belgeler seçildi.

3. Öğrencilere, belirli metinsel referanslar kullanarak çıkarımlarını geliştirmeye ve desteklemeye teşvik eden ek okumalar sunuldu. (Örneğin, Kazım Karabekir’in hatıratları, Nutuk gibi kitaplar aracılığıyla, o dönemin bakış açısının olaylara nasıl yansıdığı değerlendirildi)

4. Kaynak analizinin, çoklu belgelerin karşılaştırılması, belgesel kanıtlara karşı yorumların kontrol edilmesi ve kabul edilen tarihsel anlatılara göre değerlendirilebilen sonuçların oluşturulması gibi ölçütleri karşılamasına çalışıldı.

5. Kaynaklar gruplar halinde tartışıldı. Bu sayede kaynaklarla uğraşan öğrenciler birbirlerine yardımcı oldu, işbirliği arttı ve grup içi tartışma forumu oluşturulabildi.

Kaynak analizi için ise Colby’nin (2008) yaklaşımı kullanıldı:

- 1- Belgenin yorumlanması için hangi kaynak, tutum ve görüşlere gereksinim duyulmaktadır?
- 2- Metnin genel anlamı nedir? Niçin bu anlamdır?
- 3- Birincil belge/ler hangi özel pasaj veya sözcük öbekleri ilgili bilgileri gösterir? Niçin bunları gösterir?
- 4- Bu belirli pasaj ve ifadeler metnin genel anlamını nasıl etkiler?
- 5- Belge, olayın görünür yönlerini veya bir görgü tanığı tarafından duyulabilecek ve görülebilen şeyleri anlatır mı?
- 6- Belgenin, olayın içerdiği yönleri, gizli duygular, özel düşünceler veya olayda yer alan kişilerin kişisel niyetleri gibi analize yönelik anlamı nedir?
- 7- Belgenin kendi içinde nasıl bir olay örgüsü vardır, yani belge nasıl ve ne şekilde kaydedilir?
- 8- Belgeyi oluşturan kişi (ler) in niyet, gizli duygu ve amaçları (belgenin düşünsel ve duygusal arka planı) neler olabilir?
- 9- Bu belgede hangi dil kullanılır? Bu dil neden ortaya çıkar? Örneğin, belge kaydediciler belirli noktaları vurgulamak için belirli sözcükleri dikkatlice diğerlerinden seçebilir mi? Hangi sözcük ve ifadeler bilerek seçilmiştir? Niçin?
- 10- Bu belge, incelenen diğer belgelere kıyasla nasıldır? Tarihsel gerçekler belge tarafından desteklenmekte mi veya reddedilmekte midir?
- 11- Belge olay hakkındaki görüşünüzü nasıl değiştirir veya destekler?
- 12- Eğer bu belgeyi okuduktan sonra olayın hikâyesini anlatarsanız, hangi hikâyeyi niçin anlatarsınız?

EK-14 Süreç Gözlemci İçin Gözlem Formu

[illegible]

EK-15 Anekdot Kaydı Gözlem Formu

İli /ilçesi	
Okulu	
Sınıf/Şube	
Kazanım	
Tarih	
Uygulamayı yapan araştırmacının adı ve soyadı / imzası	
Uygulamayı gözlemleyenin adı ve soyadı	
Ders işlenişinde kullanılan kaynakları özetleyiniz (kitap, video, ses, fotoğraf gibi)	
Uygulama esnasında öğrencilerdeki duygusal tepkileri özetleyiniz. (öfke, sevgi, nefret gibi)	
Uygulama esnasında öğrencilerdeki zihinsel tepkileri özetleyiniz. (soru sorma, soruyu yanıtlama, tartışma başlatma gibi)	
Öğrencilerin tarihsel kişiliklerin bakış açılarını alabildiklerini düşünüyor musun?	
Görüş ve önerileriniz	

EK-16 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Kişisel Bilgileri	Adı Soyadı:	
	Sınıfı:	Numarası:
	Görüşme Tarihi:	
	Kaçıncı Görüşme:	
Görüşme Yapanın	Adı Soyadı:	
	Branşı ve Deneyimi:	
Görüşme Nedeni	Seninle tarihsel empati hakkında konuşmak istiyorum. Başka bir ifadeyle tarihsel empatiyle dersler işlenirken, senin bu süreçte yaşadıklarınla ilgileniyorum. Bu yaşadıklarını; yani tarihsel empatinin senin üzerinde bıraktığı etkiyi, samimi ve açık bir şekilde anlatmanı bekliyorum. Bunun için tarihsel empatiyle ilgili temel bilgileri bilmen gerekmiyor. Bu görüşme, 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; tarihsel empati hakkında düşünce ve duygularını, ikinci bölümde ise; derslerin işlenişinde tarihsel empatiyi nasıl bulduğunu konuşacağız.	
Görüşme Soruları:		
1- Tarihsel empati deyince ne anlıyorsun?		
2- Tarihsel kişilik (aktör) sana ne çağırıyor?		
3- Tarihsel empati kurduğunu düşünüyor musun? Evetse, bu derste geçen hangi kişi/lerle bunu yaptın?		
4- Tarihsel empatiyle işlenen dersler, tarihsel olayları anlamana yardımcı oldu mu? Evetse nasıl?		
5- Sana göre tarihsel empatiyle işlenen dersler nasıldı?		
6- Tarihsel empatiyle işlenen derslerin, diğer yöntemlerle işlenen derslerden farklı yönleri var mıydı? Varsa nelerdi?		
7- Tarihsel bir kişilik veya olayı yorumlamada başkalarına neleri tavsiye edersin?		

EK-17 Açık Uçlu Anket Formu

Yönerge: Bu anket tarihsel empati araştırması için geliştirilmiştir. Yani bu anket tarihsel empati sürecinde neler yaşadığınızı daha iyi anlamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu sebeple sizin samimi görüşleriniz büyük önem taşımaktadır. Anketteki sorulara kendi düşünce ve duygularınıza uygun olarak yanıt veriniz.

Anket bir sınav değildir. Çalışmada sizin ad ve soyadınız kullanılmayacaktır. Yanıtlarınız gizli tutulacaktır. Yanıtlarınız takma ad (nickname) kullanılarak araştırmada kullanılacaktır. Yapılan araştırmaya gösterdiğiniz ilgi ve destek için teşekkür ederiz.

Anket soruları

1. Tarihsel empati etkinliklerinin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki başarı düzeyinize etkisi konusunda ne düşünüyorsunuz?
2. Tarihsel empati etkinlikleri T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik duygularınızı (ilgi, tutum, hoşlanma gibi) etkiledi mi? Etkilediyse nasıl
3. Tarihsel empati etkinlikleri süresince neler hissettiniz? (gergin, rahat gibi) sizce neden böyle hissettiniz?
4. Tarihsel empati etkinlikleri süresince karşılaştığınız sorunlar var mıydı? Varsa nelerdi?
5. Tarihsel empatiye dayalı dersler.....

Çünkü

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Sezgin ELBAY
Yabancı Dil : İngilizce
Doğum Yeri ve Yılı : Sakarya/1985
E-Posta : sezgin_elbay@hotmail.com

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2009, Afyon Kocatepe Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı
- 2019, Anadolu Üniversitesi, İktisat Fakültesi, Kamu Yönetimi Lisans Programı
- 2015, Zirve Üniversitesi (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi ortak program), Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı
- 2012 (Ocak) - 2013 (Eylül), Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Kilis (Merkez), Hacı Mehmet ve Nimet Erman Zeytçioğlu İlköğretim Okulu
- 2013 (Eylül) - 2014 (Ocak), Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Kilis (Merkez), Gülbaba Zeynep Yıldırım Yatılı Bölge Ortaokulu
- 2014 (Ocak) - 2014 (Eylül), Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Kilis (Merkez), Hacı Mehmet ve Nimet Erman Zeytçioğlu Ortaokulu
- 2014 (Eylül) - Devam ediyor, Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Sakarya (Ferizli), Bakırlı Ortaokulu

Makaleler:

- Elbay, S. (2019). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük öğretiminde kanıt ve kaynak kullanımının tarihsel anlatılara yansımalarının incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(6), 3063-3087.
- Elbay, S. (2020). A foundational perspective for spatial thinking in relation to social studies curriculum and middle-school textbooks in Turkey. *Review of International Geographical Education (RIGEO)*, 10(2), 30-57.
- Elbay, S. (2020). Sosyal Bilgiler dersinde 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel araştırmalarına yönelik bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 85-106. DOI: 10.37217/tebd.657298
- Elbay, S. (2020). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi bilgi testi: Geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Spektrumu Dergisi*, 2(2), 124-139.
- Elbay, S. (2020). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi 2. ünitesine yönelik kazanım odaklı başarı testi geliştirme çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 53-68. DOI: 10.19160/ijer.679934

- Elbay, S. (2020). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük öğretiminde duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin tarihsel empatiye yansımalarının incelenmesi. *Turkish History Education Journal*, 9(1), 46-65. DOI: 10.17497/tuhed.641817
- Elbay, S. ve Kaya, E. (2020). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Zeitschrift Für Dir Welt Der Türksen / Journal of World of Türks*, 12(1), 321-344.

Seçilmiş Bildiriler:

- Elbay, S. (2020, Haziran). Sosyal bilgiler öğretiminde Atatürk'ün Türk toplumunda oynadığı rollerin kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *I. Uluslararası Pedagojik Araştırmalar Kongresi'nde* sunulan bildiri. Düzce: Düzce Üniversitesi.
- Elbay, S. (2020, Haziran). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük öğretiminde tarihsel kişiliklere yönelik kavram yanılgılarının tarihsel okuryazarlık açısından analizi. *I. Uluslararası Pedagojik Araştırmalar Kongresi'nde* sunulan bildiri. Düzce: Düzce Üniversitesi.
- Elbay, S. (2019, Ekim). Mekânı algılama becerileri açısından ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının incelenmesi. *II. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi'nde* sunulan bildiri. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Elbay, S. (2019, Ocak). Etkin vatandaşlık öğretimi alan 5. sınıf sosyal bilgiler öğrencilerinin vatandaşlık ile ilgili görüşlerinin analizi. *II. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde* sunulan bildiri. Nevşehir: Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Elbay, S. (2018, Aralık). Öğretim programı ve program öğelerindeki farklı toplumsal perspektiflerin rolünün incelenmesi. *III. Uluslararası Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi'nde* sunulan bildiri. İstanbul: Zeytinburnu.
- Elbay, S. (2018, Ekim). Sosyal bilgiler eğitiminde bir medyaokuryazarlık araştırması: Öğrencilerin Whatsapp iletilerinin Türk diline yönelik bir analizi. *VII. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda* sunulan bildiri. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi.
- Elbay, S. (2018, Ekim). Sosyal bilgiler öğretiminde kelebek etkisi. *VII. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda* sunulan bildiri. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi.
- Kaya, E., Öner, G., Al, S., Elbay, S. ve Sağlamgöncü, A. (2017, Mayıs). Yarışmacı eğitime karşı bir seçenek: Toplu öğretimin ürünü Sosyal Bilgiler dersi. *VI. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda* sunulan bildiri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Deveci, H., Öner, G. ve Elbay, S. (2017, Nisan). Girişimcilik eğitimi almış öğretmen adaylarına göre sosyal bilgilerin toplumsal yaşama yansımaları. *III. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi'nde* sunulan bildiri. Antalya: Alanya.