

T.C.
SİNOP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN TARİHSEL EMPATİ
DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

YAZAR
SİNAN ŞAHİN

DANIŞMAN
DOÇ. DR. KİBAR AKTİN

SİNOP – 2021

ETİK BEYANI

Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.



ÖZET

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN TARİHSEL EMPATİ DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

Tarihsel empati, öğrencilerin tarihsel karakterlerle bilişsel ve duyuşsal etkileşime girerek tarihsel karakterlerin yaptığı eylemleri, aldığı kararları ve yaşadıkları deneyimleri daha iyi anladığı ve ele alınan dönemin koşullarına göre değerlendirdiği bir süreçtir. Tarihsel empatinin, eğitimdeki önemi tartışmalı bir konu olmakla birlikte son yıllardaki çalışmalarla farklı boyutlarıyla kavramsallaştırıldığı, öğrencilere kazandırılacak önemli bir beceri olarak öneminin tekrar arttığı görülmüştür. Bu araştırmada 6. sınıf sosyal bilgiler dersinin “Kültür ve Miras” öğrenme alanının “Türklerin İslamiyet’i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder” kazanımından yola çıkarak tarihsel kanıtlarla hazırlanan etkinlikler vasıtasıyla öğrencilerin tarihsel empati deneyimlerini tarihsel bağlam, perspektif alma ve duyuşsal bağlantı alt boyutları altında incelemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda nitel araştırma yöntemlerinden eğitimsel durum çalışması, araştırmanın yöntemi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Sinop ilinde yer alan bir devlet ortaokulundaki 6. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın verileri katılımlı gözlemden, sınıf içi etkinliklerden elde edilen yazılı dokümanlardan ve drama etkinliğinden elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çoğunlukla tarihsel bağlam bilgisi üzerinden tarihsel empati kurduğu, bununla birlikte bazı öğrencilerin perspektif alma ve duyuşsal bağlantı vasıtasıyla güçlü bir tarihsel empati gerçekleştirebildiği görülmüştür. Tarihsel bağlamdan yola çıkarak perspektif alabilen öğrencilerin güçlü bir tarihsel bağlam bilgisine sahip olduğu bulgulanmıştır. Gerçekleştirilen etkinlikler ve sınıf içi diyaloglar incelendiğinde öğrencilerin çok az bir kısmının duyuşsal bağlantı kurarak tarihsel empati gerçekleştirebildiği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte bazı öğrenci çalışma kağıtlarında şimdilik ve anakronik düşünmeye yönelik bulgulara rastlandığı ve bu durumun onların tarihsel empati deneyimlerinde kopuşlar oluşturduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Duyuşsal Bağlantı, Perspektif Alma, Sosyal Bilgiler, Tarihsel Bağlam, Tarihsel Empati

ABSTRACT**INVESTIGATION OF STUDENTS' HISTORICAL EMPATHY EXPERIENCES
IN SOCIAL STUDIES COURSE**

Historical empathy is the process of students' cognitive and affective engagement with historical characters to better understand their actions, decisions, and experiences and interpret them according to the conditions of the era. Although the importance of historical empathy in education is a controversial subject, it has been observed that the term has been conceptualized with different dimensions in recent studies and it is now considered to be an important skill to be acquired by students. In this study, based on the objective “Realizes the changes in the political, social and cultural fields with the acceptance of Islam by Turks” of the "Culture and Heritage" learning area of Social Studies course, it was aimed to examine students' historical empathy experiences under historical context, perspective taking, and affective connection sub-dimensions through activities prepared with historical evidence. In this context, educational case study, one of the qualitative research methods, was determined as the method of the research. The study group of this research consisted of 6th grade students in a state school in city of Sinop in the 2019-2020 academic year. The data of the study were obtained from participatory observation, written documents obtained from classroom activities and drama activity. Descriptive analysis was used in analyzing the data. As a result of the research, it was found that students mostly empathize through historical context, but some students can achieve a strong historical empathy through perspective taking and affective connection. It was found that students who can take perspective through the historical context have a strong historical context knowledge. When the activities and in-class dialogues were examined, it was observed that very few of the students could achieve historical empathy by establishing affective connections. However, it was observed that some student worksheets have findings regarding presentism and anachronistic thinking, and this situation creates breaks in their historical empathy experiences.

Key Words: Affective Connection, Historical Context, Historical Empathy, Perspective Taking, Social Studies

ÖNSÖZ

Bu araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde tarihsel kanıtlarla hazırlanan etkinlikler vasıtasıyla öğrencilerin tarihsel empati deneyimlerini tarihsel bağlam, perspektif alma ve duyuşsal bağlantı alt boyutları altında incelemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda nitel araştırma yöntemlerinden eğitimsel durum çalışması, araştırmanın yöntemi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Sinop ilinde yer alan bir devlet ortaokulundaki 6. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın verileri katılımlı gözlemden, sınıf içi etkinliklerden elde edilen yazılı dokümanlardan ve drama etkinliğinden elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Tamamı beş bölümden oluşan bu araştırmanın birinci bölümünde problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, sayıltılarına ve sınırlılıklarına, ikinci bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesine, üçüncü bölümde araştırmanın yöntemine, dördüncü bölümde bulgulara ve beşinci bölümde sonuç, tartışma ve öneriler kısmına yer verilmiştir.

Çalışmamın başlangıcından sonuna kadar olan süreçte büyük bir sabır, anlayış ve hoşgörü ile bana yol gösteren ve yardımını hiç esirgemeyen değerli danışman hocam, Sayın Doç. Dr. Kibar AKTİN'a en derin duygularım ile sonsuz teşekkür ederim.

Çalışmam sırasında bana önemli yardım ve önerilerde bulunan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Hülya Karaçalı TAZE'ye teşekkür ederim. Tezin son değerlendirmelerinde önemli katkılarda bulunan Dr. Öğr. Üyesi Akif PAMUK'a ve yüksek lisans eğitimine başladığım ilk günden beri yardımını esirgemeyen ve ne zaman ihtiyaç duysam yanımda olan değerli arkadaşım Celal DEMİRTAŞ'a teşekkür ederim. Çalışmam sırasında bana evini açan ve sayısız yardımları dokunan kıymetli arkadaşım Aziz Oğuzhan SÜMER'e teşekkürü borç bilirim.

Son olarak hayatımın her aşamasında bana destek veren, aldığım her kararda arkamda duran ve maddi manevi destekleriyle benim bu tezi yazmama olanak sağlayan annem Meryem ŞAHİN, babam Şükrü ŞAHİN, ablalarım Tuğba ŞAHİN ve Şennur HASANOĞLU'na teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	I
ABSTRACT	II
ÖNSÖZ.....	III
TABLolar DİZİNİ	VIII
ŞEKİLLER DİZİNİ	X
BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtları	6
1.5. Sınırlılıkları.....	6
1.6. Tanımlar	7
1.7. Kısaltmalar.....	8
İKİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Empati	9
2.2. Bilişsel Empati	10
2.3. Duyuşsal Empati.....	11
2.4. Tarihsel Empati Kavramının Tarihsel Gelişimi.....	12
2.5. Tarihsel Empatinin Bileşenleri.....	16
2.5.1. Tarihsel Bağlamsallaştırma	17
2.5.2. Perspektif Alma.....	17
2.5.3. Duyuşsal Bağlantı	18
2.6. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Empati.....	19

2.7. İlgili Literatür	23
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM	28
3.1. Araştırmanın Modeli.....	28
3.1.1. Durum Çalışması	28
3.2. Çalışma Grubu	29
3.3. Veri Toplama Araçları.....	29
3.3.1. Katılımlı Gözlem	29
3.3.2. Dokümanlar.....	30
3.4. Verilerin Toplanma Süreci	31
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	35
3.5.1. Betimsel Analiz.....	35
3.5.3. Geçerlilik ve Güvenirlik	44
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR.....	46
4.1. Birinci Alt Amaç Tarihsel Bağlam Bilgisi Ağırlıklı Kanıtlar Üzerinden Çalışan Öğrencilerin Tarihsel Empati Becerilerine İlişkin Bulgular	46
4.1.1. Tarihsel Kanıtlar Üzerinden Çalışan Öğrencilerin Sınıf İçi Diyaloglarında Tarihsel Empati Becerileri	46
4.1.2 “Bozkırda Bir Gün” Başlıklı Günlüklerde Tarihsel Empati Becerileri ..	51
4.2. İkinci Alt Amaç Perspektif Alma Odaklı Tarihsel Kanıtlar Üzerinde Çalışan Öğrencilerin Tarihsel Empati Becerilerine İlişkin Bulgular	59
4.2.1. Tarihsel Aktörleri İçeren Tarihsel Kaynaklar Üzerinde Çalışan Öğrencilerin Sınıf İçi Diyaloglarında Tarihsel Empati Becerileri	60
4.2.2. Tarihsel Aktörleri İçeren Kanıtlar Üzerinde Çalışan Öğrencilerin Çalışma Kağıtlarında Tarihsel Empati Becerileri.....	66
4.3. Üçüncü Alt Amaç Birinci Şahıs Perspektifinden Yazılan Gazete Köşe Yazılarında Tarihsel Empati Becerilerine İlişkin Bulguları	79

4.3.1 “Han” Başlıklı Köşe Yazılarında Tarihsel Empati Becerileri	79
4.3.2 “Seyyah” Başlıklı Köşe Yazılarında Tarihsel Empati Becerileri	84
4.3.3 “Şaman” Başlıklı Köşe Yazılarında Tarihsel Empati Becerileri.....	88
4.3.4 “İmam” Başlıklı Köşe Yazılarında Tarihsel Empati Becerileri	92
4.3.5 “Halktan Biri” Başlıklı Köşe Yazılarında Tarihsel Empati Becerileri....	95
4.4. Dördüncü Alt Amaç Üçüncü Şahıs Perspektifinden Yazılan Hikâye Yazma Etkinliğinde Tarihsel Empati Becerilerine İlişkin Bulguları	98
4.5. Beşinci Alt Amaç Yaratıcı Drama Etkinliğinden Elde Edilen Tarihsel Empati Becerileri	107
BEŞİNCİ BÖLÜM SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	114
5.1. Sonuçlar.....	114
5.1.1. Birinci Alt Amaç Tarihsel Bağlam Bilgisi Ağırlıklı Tarihsel Kanıtlar Üzerinden Çalışan Öğrencilerin Tarihsel Empati Becerilerine İlişkin Sonuçlar	114
5.1.2. İkinci Alt Amaç Tarihsel Aktörleri İçeren Tarihsel Kanıtlar Üzerinden Çalışan Öğrencilerin Tarihsel Empati Becerilerine İlişkin Sonuçlar	116
5.1.3. Üçüncü Alt Amaç Öğrencilerin Birinci Şahıs Perspektifinden Yazdıkları Gazete Köşe Yazılarında Tarihsel Empati Becerilerine İlişkin Sonuçlar	119
5.1.4. Dördüncü Alt Amaç Öğrencilerin Üçüncü Şahıs Perspektifinden Yazdıkları Hikâye Yazma Etkinliklerinde Tarihsel Empati Becerisine İlişkin Sonuçlar	121
5.1.5. Beşinci Alt Amaç Öğrencilerin Yaratıcı Drama Etkinliğindeki İfadelerinde Tarihsel Empati Bağlamına İlişkin Sonuçlar	122
5.2. Öneriler	123
KAYNAKÇA	125
EKLER.....	133
Ek 1 Bozkırda Bir Gün Etkinlik Kâğıdı.....	133

Ek 2 Türklerin İslamiyet’e geçiş süreci ile ilgili çalışma kâğıdı.....	134
Ek 3 Gazete Etkinliğindeki Karakterlerin Temsili Resimleri.....	135
Ek 4 Hikaye Etkinliği Etkinlik Kağıdı	136
Ek 5 Etik Kurul Raporu	137
Ek 6 İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni	138
ÖZGEÇMİŞ.....	139
1. Kişisel Bilgiler	139
2. Eğitim Bilgileri	139



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Sınıf Mevcudu.....	29
Tablo 3.2. Verilerin toplanma süreci.....	34
Tablo 3.3. “Bozkırda Bir Gün Etkinliği”ndeki KÖ5’in günlüğünün kodlanması ve temalarla eşleştirilmesi.....	38
Tablo 3.4. Günlüklerin değerlendirilmesinde referans alınan tarihsel empati kategori düzeyleri.....	39
Tablo 3.5. KÖ13 “Han” başlıklı köşe yazısındaki verilerin temalaştırılması ve kodlanması	39
Tablo 3.6. KÖ15’in hikayesinin tarihsel empati kategorilerine göre temalaştırılması ve kodlanması	40
Tablo 3.7. Hikayelerin değerlendirilmesinde referans alınan tarihsel empati kategori düzeyleri.....	41
Tablo 3.8. Bozkırda Bir Gün Etkinliği’nde güçlü tarihsel bağlam bilgisine sahip öğrencilerin tarihsel empati düzeyi	43
Tablo 3.9. Hikâye yazma etkinliğinde güçlü perspektif alan öğrencilerin tarihsel empati düzeyi	43
Tablo 3.10. “Yukarıdaki kaynaklar incelendiğinde sizce Türklerin İslamiyet’i kabulü nasıl gerçekleşmiştir?” sorusuna verilen cevaplarda tarihsel empati becerileri.....	44
Tablo 4.1. Günlüklerde güçlü tarihsel bağlam bilgisine yer veren öğrencilerin tarihsel empati kategori düzeyleri.....	55
Tablo 4.2. Günlüklerde tarihsel bağlam bilgisine kabul edilebilir düzeyde yer veren öğrencilerin tarihsel empati kategori düzeyleri.....	56
Tablo 4.3. Günlüklerde tarihsel bağlam bilgisine yetersiz düzeyde yer veren öğrencilerin tarihsel empati kategori düzeyleri	58

Tablo 4.4. “Yukarıdaki kaynaklar incelendiğinde sizce Türklerin İslamiyet’i kabulü nasıl gerçekleşmiştir?” sorusuna yönelik bulguların tarihsel empati kategorilerine göre dağılımı	70
Tablo 4.5. “Farklı görüşlerin sebebi ne olabilir?” sorusuna yönelik bulguların tarihsel empati kategorilerine göre dağılımı	71
Tablo 4.6. “Kaynak 5 incelendiğinde sizce Türklerin İslamiyet’i kabulü ne tür siyasi olaylara sebep olmuştur?” sorusuna yönelik bulguların tarihsel empati kategorilerine göre dağılımı	74
Tablo 4.7. “Kaynak 6’yı incelediğinizde Türk Hakanı, hangi sebeplerden ötürü İslamiyet’i kabul etmeye olumlu bakmamıştır?” sorusuna yönelik bulguların tarihsel empati kategorilerine göre dağılımı	76
Tablo 4.8. Hikâye yazma etkinliğinde güçlü düzeyde perspektif alan öğrencilerin tarihsel empati kategori düzeyleri.....	99
Tablo 4.9. Hikâye yazma etkinliğinde kabul edilebilir düzeyde perspektif alan öğrencilerin tarihsel empati kategori düzeyleri.....	102
Tablo 4.10. Hikâye yazma etkinliğinde yetersiz düzeyde perspektif alan öğrencilerin tarihsel empati kategori düzeyleri	105

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Betimsel analiz aşamaları (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256).....	35
Şekil 3.2. Görsel tarihsel empati konsepti (Endacott ve Brooks, 2013, s.44).....	36
Şekil 4.1. KÖ5'in "Bozkırda Bir Gün" adlı günlüğü.....	52
Şekil 4.2. KÖ9'un "Bozkırda Bir Gün" adlı günlüğü.....	53
Şekil 4.3. KÖ12'nin günlüğünden alıntı.....	57
Şekil 4.4. EÖ11'in günlüğünden alıntı	57
Şekil 4.5. EÖ14'ün günlüğünden alıntı	59
Şekil 4.6. Kaynak 4: İbn-i Fadlan	60
Şekil 4.7. Kaynak 5: Müslüman Olan ve Olmayan Türkler Arasındaki Mücadele	62
Şekil 4.8. Kaynak 6: Emevi Halifesinin Elçisi	63
Şekil 4.9. KÖ6'nın çalışma kâğıdı.....	67
Şekil 4.10. EÖ11'in çalışma kâğıdı	68
Şekil 4.11. KÖ5'in "Han" olarak yazdığı köşe yazısı	80
Şekil 4.12. EÖ14'ün köşe yazısı.....	81
Şekil 4.13. KÖ4 ve KÖ13'ün köşe yazısı.....	82
Şekil 4.14. EÖ11'in köşe yazısı.....	82
Şekil 4.15. EÖ3'ün köşe yazısı.....	83
Şekil 4.16. KÖ16'nın köşe yazısı	84
Şekil 4.17. EÖ11'in köşe yazısı.....	85
Şekil 4.18. EÖ13'ün köşe yazısı.....	86
Şekil 4.19. KÖ13'ün köşe yazısı	86
Şekil 4.20. EÖ12'nin köşe yazısı.....	87
Şekil 4.21. KÖ11'e ait köşe yazısı.....	88
Şekil 4.22. KÖ13'ün köşe yazısı	89

Şekil 4.23. KÖ14'ün köşe yazısı	89
Şekil 4.24. EÖ9'un köşe yazısı.....	90
Şekil 4.25. EÖ11'in köşe yazısı	91
Şekil 4.26. KÖ2'nin köşe yazısı	92
Şekil 4.27. EÖ5'in köşe yazısı.....	93
Şekil 4.28. EÖ6'nın köşe yazısı	93
Şekil 4.29. KÖ13'ün köşe yazısı	94
Şekil 4.30. EÖ10'nun köşe yazısı.....	94
Şekil 4.31. KÖ6'nın köşe yazısı.....	95
Şekil 4.32. EÖ11'in köşe yazısı	96
Şekil 4.33. EÖ7'nin köşe yazısı.....	96
Şekil 4.34. KÖ3'ün köşe yazısı.....	97
Şekil 4.35. KÖ13'ün köşe yazısı	98
Şekil 4.36. Hikâye Yazma Etkinliği Etkinlik Kağıdı.....	99
Şekil 4.37. KÖ7'nin hikayesi	101
Şekil 4.38. EÖ10'nun hikayesi.....	103
Şekil 4.39. EÖ8'in hikayesinden bir kesit	104
Şekil 4.40. EÖ8'in hikayesinden bir kesit	104
Şekil 4.41. KÖ17'nin hikayesinden bir kesit.....	105
Şekil 4.42. EÖ1'in hikayesinden bir kesit	106
Şekil 4.43. EÖ13'ün hikayesinden bir kesit	107

BİRİNCİ BÖLÜM GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Tarihsel empati, ortaya çıkışından itibaren farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde yorumlanarak günümüze gelmiştir. Hala daha bu kavrama yönelik genel geçerliliği olan bir tanımından bahsetmek mümkün değildir. Empatinin tarihteki yeri ilk olarak felsefeciler tarafından sorgulanmıştır. Bir felsefeci ve de tarihçi olan Collingwood'un (1990, s. 215) aşağıda yer alan ifadeleri tarihte imgelemin ve empati çalışmalarının ilham kaynaklarından biri olmuştur:

Peki tarihçi keşfetmeye çalıştığı düşünceleri nasıl ayırt eder? Bunun yapılabilmesinin tek bir yolu var: onları kendi zihninde yeniden düşünmek. Felsefe tarihçisi, Platon'u okurken, Platon'un kendini birtakım sözlerle dile getirdiğinde ne düşündüğünü bilmeye çalışır. Bunu yapılabilmesinin tek yolu onu kendi kendine düşünmesidir. Aslında sözleri "anlama"dan söz ederken demek istediğimiz budur. Julius Caesar'ın birtakım eylemlerine ilişkin bir açıklama sunan siyaset ya da savaş tarihçisi bu eylemleri anlamaya, yani Caesar'ın kafasındaki hangi düşüncelerin o eylemleri yapmasını belirlediğini keşfetmeye çalışır. Bu, Caesar'ın içerisinde bulunduğu durumu kendi kendine tasarlaması, Caesar'ın durum hakkında ve o durumla uğraşmanın olanaklı yolları hakkında ne düşündüğünü kendi kendine düşünmesi demektir. Düşünce tarihi ve dolayısıyla her tarih, geçmiş düşüncenin tarihçinin zihninde yeniden canlandırılmasıdır

Collingwood'un yukarıda da yer alan "...hangi düşüncelerin o eylemleri yapmasını belirlediğini keşfetmeye çalışır" ifadesi ile empati hakkında yapılan tanımlar arasındaki benzerlik dikkat çekicidir. Bununla birlikte bu ifadelerde Collingwood'un tarihi kişilerin düşüncelerinin ve bu düşüncelerin tarihçi tarafından anlaşılmasının tarih yazımındaki önemine dikkat çektiği görülmektedir. Nitekim Lee (1983, s. 40) empatinin tarihin merkezini ve hatta kimilerine göre yapısını oluşturduğunu ve empati olmadan tarihin başlayamayacağını söyleyerek benzer bir şekilde empatinin önemine dikkat çekmektedir.

Collingwood (1946, s. 242) şimdiki zamana temas etmeden tarihsel kanıtlar ile oluşturulan bir tarihsel imgeleme dikkat çeker. Foster (1999, s. 18) bu görüşe paralel olarak hiçbir tarihçinin veya öğrencinin farklı zamanda ve farklı bir yerde yaşamış birinin kişiliğine bürünemeyeceğini belirtir ve tarihsel empatinin tarihsel delillerin derin inceleme ve analizi ile gerçekleştirilebileceğini söyleyerek tarihsel empatinin bilişsel

yanına dikkat çeker. Bununla birlikte Foster (1999, s. 19) tarihsel empatinin imgelem olmadığını ve tarihsel empatinin aşağıdaki 6 temel nitelikten oluştuğunu belirtir;

1. Tarihsel empati geçmişte yaşamış insanların neden yaptıkları şekilde davrandıklarını anlamaya ve açıklamaya götüren bir süreçtir.
2. Tarihsel empati geçmiş olayların değerlendirilmesinde tarihsel bağlamın ve kronolojinin anlaşılmasını içerir. Empati kurmak için öğrenciler, incelenen dönemin kilit olaylarının, kişiliklerinin ve kültürünün farkında olmalıdır.
3. Tarihsel empati, tarihsel kanıtların kapsamlı bir analizine ve değerlendirilmesine dayanır. Tarihsel kanıt, tarihin lokomotifidir. Geçmiş eylemlerin daha iyi anlaşılmasını sağlamak için öğrenciler tarihsel kanıtların incelenmesine ve yorumlanmasına dahil edilmelidir.
4. Tarihsel empati, geçmişte gerçekleştirilen eylemlerin sonuçlarının anlaşılmasını içerir. Tarih öğrencileri, geçmişi ve olayların nasıl gerçekleşeceğini bilme lüksüne sahiptirler. Bu nedenle öğrenciler eylemlerin sonuçlarının farkında olmalı ve herhangi bir tarihsel karakter tarafından gerçekleştirilen eylemlerin gelecekteki olayları nasıl etkilediğini düşünerek yansıtabilmelidir.
5. Tarihsel empati, geçmiş dönemin sezgisel olarak anlaşılmasını ve geçmişin günümüzden farklı olduğunu örtülü olarak tanınmasını gerektirir. Diğer bir deyişle, geçmişteki insanlar bugünün değerleri, adetleri, inançları ve bilgisi ile yargılanmamalıdır. Etkili bir şekilde empati kurmak için öğrenciler, önceki zamanların sosyopolitik ve kültürel güçlerini anlamaya başlamalıdır.
6. Tarihsel empati, insanların eylemlerinin ve kazanımlarının karmaşıklığına saygı, anlayış ve hassasiyet gerektirir. Öğrenciler, tarihsel çalışmanın bilimsel bir süreç olmadığını ve geçmişte insanların eylemleri için mutlak kuralların geçerli olmadığını farkında olmalıdır.

Fakat tarihsel empatiyi bilişsel bir süreç olarak gören araştırmacıların (Bryant ve Clark, 2006; Foster, 1999; Lee ve Ashby, 2001; Yeager, 2001) yaklaşımına karşı çıkan araştırmacılar olmuştur (Brooks, 2011; Endacott, 2010; Kohlmeier, 2006). Endacott (2015, s. 3) tarihsel empatinin bilişsel bir süreç olarak gösterilmesinin tarihsel empati hakkında yapılan araştırmaların çoğunlukla perspektif almaya odaklandığını belirtmektedir. Endacott ve Brooks (2013, s. 42) bu durumun araştırmacılar tarafından

perspektif almanın tarihsel empati ile eşanlamlı olarak görülmesine sebep olduğunu belirtmekte ve tarihsel empatinin duyuşsal yapısına dikkat çekmektedir.

Endacott ve Brooks (2013) tarihsel empatinin bilişsel boyutuna ek olarak duyuşsal yönüne de yer verilen yeni bir tarihsel empati modeli ortaya koymuşlardır. Bu modele göre tarihsel empati üç temele dayanmaktaydı, bunlar tarihsel bağlamsallaştırma, perspektif alma ve duyuşsal bağlantıdır. Bu üç temel araştırmacılara göre şu şekilde tanımlanmıştır;

Tarihsel bağlamsallaştırma: Ele alınan dönemin sosyal, siyasal ve kültürel normlarının derinlemesine anlaşılmasını ve aynı zamanda tarihsel duruma yol açan olaylar ve eşzamanlı olarak gerçekleşen diğer ilgili olayların bilgisini içeren zamansal bir farklılık duygusu;

Perspektif alma: Bir kişinin ele alınan durum hakkında nasıl düşünmüş olabileceğini anlamak için o kişinin yaşamış deneyimlerini, ilkelerini, içinde bulunduğu durumu, tutumlarını ve inançlarını anlamak.

Duyuşsal bağlantı: Kişinin kendi benzer ancak aynı zamanda farklı yaşam deneyimleriyle bağlantı kurarak tarihsel figürlerin duyuşsal tepkilerinin yaşamış deneyimlerine, eylemlerine veya içinde bulunduğu duruma nasıl bir etkide bulunduğunu değerlendirmek.

Endocatt ve Brooks bu üç temelin her birini tarihsel empati bağlamında önemli bir gayret olarak görmekle birlikte bu üç olgunun birleşiminin çok daha kuvvetli ve bütünsel bir deneyim sunacağını öne sürmektedir.

Türkiye’de tarihsel empati üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde son yıllarda artış görülmektedir. Altıkulaç ve Gökaya (2014) tarafından 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen eylem araştırmasında hatıratlardan yararlanılarak bir tarihsel empati çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar 5 aşamalı bir günlük değerlendirme ölçeği ile öğrenci verilerini tarihsel empati bağlamında değerlendirmiş ve hatıratlar vasıtasıyla öğrencilerde tarihsel muhakeme ve yorum yapma becerilerinin desteklenebileceğini öne sürmüştür. Karabağ (2003) 8 ve 10’uncu sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği tarihsel empati çalışmasında deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine kıyasla tarihsel empati sorularını daha çok cevapladıklarını ve bu sebeple tarihsel empatinin üst düzey bilişsel bir beceri olduğunu ve öğretilbileceği sonucuna varmıştır. Keskin, Keskin-Çoşkun ve Kırtel (2019) tarafından erken çocukluk dönemindeki 6 yaşındaki öğrencilerle gerçekleştirilen tarihsel empati çalışmasında öğrencilerin tarihsel empati seviyelerinin ölçümü için 6 aşamalı empatik öğrenme süreci sisteminden

yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre 6 yaşındaki çocukların empati kurabildikleri, durağan ve süregelen imgelemden faydalanabildikleri sonucuna varılmıştır. Çalışkan (2008) tarafından gerçekleştirilen örnek olay çalışmasında 7. sınıf öğrencileri ile bir tarihsel empati çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışmada tarihsel empati duyuşsal, bilişsel ve psikomotor olmak üzere üç boyutta ele alınmış ve öğrenciler tarafından yazılan sefer günlükleri bu üç boyut altında değerlendirilmiştir. Yukarıdaki ve yakın zamanda yapılan diğer çalışmalar (Çorapçı, 2019; Demir, 2019; Doğan, 2019; Güneş, 2019; Gürsoylar, 2019; Kaygısız, 2019; İslam, 2019) incelendiğinde birçoğunda tarihsel empatinin duyuşsal boyutuna yer verildiği ve Endacott ve Brooks'un (2013) çalışmasına atıf yapıldığı görülmekle birlikte ortaya koydukları tarihsel empati modelinden doğrudan bahsedilmediği ve faydalanılmadığı görülmektedir.

Foster'ın (1999) belirttiği gibi tarihsel empati öğrenciyi geçmişte yaşamış insanların eylemlerini anlamaya ve açıklamaya götüren sezgisel bir süreçtir. Başarılı bir tarihsel empati, geçmiş olayların değerlendirilmesinde tarihsel bağlam ve kronolojiyi anlamaya; incelenen dönemin kilit olayları, kişilikleri ve kültürünün farkında olmayı, tarihsel kanıtları kapsamlı şekilde analiz etmeyi ve değerlendirmeyi, geçmişte gerçekleştirilen eylemlerin sonuçlarının anlaşılmasını içermektedir. Bu şekilde öğrenciler tarihsel karakter tarafından gerçekleştirilen eylemlerin gelecekteki olayları nasıl etkilediğini düşünerek yansıtabilecek ve geçmişin günümüzden farklı olduğunu tanımlayabileceklerdir. Geçmişte insanların eylemleri için mutlak kuralların geçerli olmadığını farkında olabilirler. Tüm bu kazanımlar göz önünde bulundurulduğunda okullarda tarih konularının öğretiminde tarihsel empatinin işe koşulması ve bu yöntemin kullanımının yaygınlaştırılması oldukça önemli hale gelmektedir. Her ne kadar Bryant ve Clark (2006), Low-Beer (1989) tarihsel empati etkinliğinde öğrencilerin geçmişi kendi değerleri ile görmekten ziyade günümüz düşünce ve değerlerini kullanarak bugünün değerleriyle görme eğilimi ile sonuçlanabileceğini ileri sürse de bu araştırma öğrencilerin başarılı bir tarihsel empati yapabilmesini tarihsel bağlamın, perspektif almanın ve duyuşsal bağlamın göz önünde bulundurulmasıyla gerçekleşeceğini varsaymaktadır. Tarihsel empatinin bilişsel (tarihsel bağlam ve perspektif alma) ve duyuşsal boyutunu üzerine yapılan çalışmaların yakın zamanda yapılmış olması ve ortaya konulan modeller üzerinden yeteri kadar çalışma yapılmamış oluşu bu teoriyi güçlendirmede bir eksikliğe işaret etmektedir. Bu sebeple bu çalışmada tarihi konuların öğretiminde öğrencilerin

bilişsel (tarihsel bağlam, perspektif alma) ve duyuşsal boyutunu geliştirmeyi amaçlayan çeşitli tarihsel kanıtlar ve etkinliklerle tarihsel empati becerisini (modelini) tespit etmek amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı tarihi konuların öğretiminde farklı içerik ve nitelikteki tarihsel kanıtlar üzerinde çalışan öğrencilerin perspektif alma becerisini, tarihsel bağlam bilgisini ve duyuşsal bağlantıları işe koşarak tarihsel empati yapmasına katkı sağlayacak birtakım etkinliklerle tarihsel empati becerilerini belirlemektir.

1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları

Araştırmanın amacı kapsamında belirlenen alt amaçlar şu şekildedir:

1. Tarihsel bağlam bilgisi ağırlıklı kanıtlar üzerinde çalışan öğrencilerin tarihsel empati becerilerini belirlemek.
 - 1.1. Tarihsel kanıtlar üzerinde çalışan öğrencilerin diyaloglarında tarihsel empati becerilerini belirlemek.
 - 1.2. “Bozkırda Bir Gün” başlıklı günlüklerden öğrencilerin tarihsel empati becerilerini belirlemek
2. Perspektif alma odaklı tarihsel kanıtlar üzerinde çalışan öğrencilerin tarihsel empati becerilerini belirlemek.
 - 2.1. Tarihsel aktörleri içeren kanıtlar üzerinde çalışan öğrencilerin diyaloglarında tarihsel empati becerilerini belirlemek.
 - 2.2. Tarihsel aktörleri içeren kanıtlar üzerinde çalışan öğrencilerin çalışma kağıtlarında tarihsel empati becerilerini belirlemek
3. Birinci şahıs perspektifinden yazılan gazete köşe yazılarında öğrencilerin tarihsel empati becerilerini belirlemek.
4. Üçüncü şahıs perspektifinden yazılan hikâye yazma etkinliğinde öğrencilerin tarihsel empati becerilerini belirlemek
5. Yaratıcı drama etkinliğinde öğrencilerin tarihsel empati becerilerini belirlemek

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde dahi tarihsel empatinin herkes tarafından kabul gördüğü bir tanımı veya modelinden bahsetmek mümkün değildir. Tarihsel empati üzerine yapılan birçok

teorik model ortaya konulmakla birlikte bu modellerin geçerlilik ve güvenilirliğini arttırmak için daha fazla veriye ihtiyaç vardır.

Bu kapsamda araştırma sonuçlarının;

- Tarihsel bağlam, perspektif alma ve duyuşsal bağlantı alt başlıkları altında öğrencilerin tarihsel empati deneyimlerini sunarak
- Öğrencilerin tarihsel empati deneyimlerinde başarısızlığa uğratan nedenleri tespit ederek,
- Öğrencilerin tarihsel empati performanslarındaki değişimleri hangi soru ve etkinlikte, ne tür nedenlerden dolayı gerçekleştiğini açıklayarak ve
- Gelecekte tarihsel empati üzerine yapılacak çalışmalara kaynaklık ederek alanda önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtları

Araştırmanın başlıca sayıtları şunlardır:

- 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin araştırmanın çalışma grubunu oluşturduğu varsayılmaktadır.
- Araştırmanın verilerini kategorilendirme işleminde kullanılan Endacott ve Brooks'un (2013) geliştirdiği tarihsel empati modelinin, bulguları değerlendirmek için uygun bir ölçme aracı olduğu varsayılmaktadır.
- 6. sınıf Sosyal bilgiler dersinde “Kültür ve Miras” öğrenme alanının öğrencilerin tarihsel empati becerilerini geliştirmeye uygun bir alan olduğu varsayılmaktadır.
- “Kültür ve Miras” öğrenme alanında gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin tarihsel empati becerilerini geliştirmeye uygun olduğu varsayılmaktadır.
- Öğrencilerin etkinliklere samimi ve içten bir şekilde katıldıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları;

- 2019-2020 öğretim yılı güz dönemiyle,
- Araştırmanın yapıldığı 6. sınıf düzeyinde 32 kişilik öğrenci grubuyla,
- 6. sınıf Sosyal bilgiler dersinin “Kültür ve Miras” öğrenme alanı ile sınırlıdır.

- Tarihsel empati ile ilgili bulguların ve ulaşılabacak sonuçların gerçeği yansıtırma durumu, araştırmada izlenen yöntemin ve ölçme aracını oluşturan tarihsel empati kategorilerinin geçerlilik ve güvenilirlikleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Duyuşsal bağlantı: Kişinin kendi benzer ancak aynı zamanda farklı yaşam deneyimleriyle bağlantı kurarak tarihsel figürlerin duyuşsal tepkilerinin yaşanmış deneyimlerine, eylemlerine veya içinde bulunduğu duruma nasıl bir etkide bulunduğunu değerlendirmek (Endacott ve Brooks, 2013, s. 44).

Empati: En geniş anlamıyla empati, bir bireyin bir başkasının gözlemlenen deneyimlerine verdiği tepkileri ifade eder (Davis, 1983, s. 113).

Sosyal bilgiler: Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2005).

Tarihsel empati: Tarihsel empati öğrencilerin, tarihsel figürlerin yaşadıkları deneyimleri, verdikleri kararları veya eylemlerini daha iyi anlamak ve bağlamsallaştırmak için tarihsel figürlerle bilişsel ve duygusal etkileşime girdikleri bir süreçtir (Endacott ve Brooks, 2013, s. 41).

Tarihsel bağlamsallaştırma: Ele alınan dönemin sosyal, siyasal ve kültürel normlarının derinlemesine anlaşılmasını ve aynı zamanda tarihsel duruma yol açan olaylar ve eşzamanlı olarak gerçekleşen diğer ilgili olayların bilgisini içeren zamansal bir farklılık duygusudur (Endacott ve Brooks, 2013, s. 44).

Perspektif alma: Bir kişinin ele alınan durum hakkında nasıl düşünmüş olabileceğini anlamak için o kişinin yaşanmış deneyimlerini, ilkelerini, içinde bulunduğu durumu, tutumlarını ve inançlarını anlamak (Endacott ve Brooks, 2013, s. 44).

1.7. Kısaltmalar

AÖ: Araştırmacı öğretmen

EÖ: Erkek öğrenci

KÖ: Kız öğrenci

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NCSS: National Council for the Social Studies (Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi)

T: Tam

K: Kabul edilebilir

Y: Yetersiz

İKİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Empati

Empati kelimesi 1909 yılında psikolog olan Edward Bradford Titchener tarafından *Einfühlung* kelimesinin tercümesi olarak ortaya çıkmıştır (Gallese, 2003, s. 175). *Einfühlung* kelimesi ilk olarak Johann Gottfried von Herder (1744-1803) tarafından 1774 yılında yazılan *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit* adlı makalesinde kullanılmıştır (Matravers, 2017, s. 77). Forster’a (2002, s. 17) göre Herder, *Einfühlung* terimini bu eserde bir psikolojik yansıtma olarak değil, mecazi olarak tarihsel-filolojik araştırma süreci olarak tanımlamıştır. Herder’e göre farklı medeniyetler ve ırklar kendilerine ait benzersiz bir karakteristiğe sahip olduklarından hepsi ayrı bir incelemeye tabi tutulmalıydı (Cunningham, 2004, s. 3).

Empatinin teorik açıklaması Alman filozof Robert Vischer (1847-1933) tarafından 1873 yılında ortaya atılmıştır, Vischer’in ortaya koyduğu *Einfühlung* terimi izleyicinin sanat eseri ile algısal etkileşimini ifade etmektedir (Koss, 2006, s. 139). Vischer *Einfühlung* terimini kişinin kendini başka bir beden veya çevrede olmanın nasıl hissettireceğini anlamak için kendini başka bir beden veya çevreye yansıtma eylemi olarak tanımlamıştır (Ganczarek, Hünefeldt ve Olivetti Belardinelli, 2018, s.141).

Alman felsefeci Theodor Lipps (1851-1914) Vischer’in fikirlerini benimsemiş ve geliştirmiştir. Lipps’in empatinin estetik dışı anlamına katkıları dikkat çekmektedir, Lipps nesnelerin güzelliğinden öteye geçerek insanların özelliklerinden bahsetmeye ve hissetmeye başlamıştır (Matravers, 2014, s. 80). Lipps’in empati üzerine görüşleri kendinden sonra yapılan çalışmaları da etkilemiştir. Matravers (2014, s. 83), Lipps’in görüşlerinin yankılarının ünlü tarihçi ve filozof R. G. Collingwood’un (1889-1943) Bir Sanat Felsefesinin Ana Hatları (1925) ve Sanatın İlkeleri (1938) adlı eserlerinde görüldüğünü ileri sürmüştür.

20. yüzyıla gelindiğinde empati, psikolojinin de ilgi alanına girmiştir. Empati kavramı psikolojide üç ayrı yaklaşım altında incelenmiştir. Bunlar; bilişsel yaklaşım duyuşsal yaklaşım ve çok boyutlu yaklaşım.

Bilişsel yaklaşımçı geleneğin önemli isimlerinden Piaget (1896-1980) empatinin bilişsel yönünü ortaya koyan ilk psikologlardandır. Piaget her ne kadar doğrudan empati terimini kullanmasa da “rol alma” ve “benmerkezcilik” üzerine çalışmaları empatiye

yönelik literatürde derin etkiler bırakmıştır (Gladstein, 1983, s. 473). Piaget'in ortaya koyduğu bilişsel gelişim kuramına göre erken çocukluk döneminde çocuklar fazla benmerkezcidir ve bilişsel gelişim arttıkça çocuklar benmerkezcilikten uzaklaşarak başkalarının deneyimlerinin kendilerininkinden ayrı olduğunu kabul etme yeteneğine sahip olurlar. Bu sebeple de erken dönemde empati yapmaktan yoksunlardır (Borke, 1971, s. 263). Piaget'in bu çalışmaları sonraki dönemlerde yapılan araştırmalarda empatinin bilişsel boyutuna odaklanılmasında etkili olmuştur (Davis, 1980, s. 3).

Davis (2017, s. 112), Ezra Stotland ve meslektaşlarını (Sherman ve Shaver) empatiyi sadece duyuşsal terimlerle tekrar tasarlayan ilk modern empati kuramcıları olarak belirtmiştir. Stotland empatiyi “bir gözlemcinin duygusal tepki vermesinin nedeni, başka birinin bir duyguyu deneyimlediğini ya da deneyimlemek üzere olduğunu hissetmesi” şeklinde tanımlamıştır. Bir başka duyuşsal yaklaşımçı olan Eisenberg (2000, s. 671) empatiyi “bir başkasının duygusal durumunun veya kondisyonunun kavranmasından veya anlaşılmasından kaynaklanan ve diğer kişinin hissettiği veya hissetmesi beklenen şeye benzeyen duyuşsal bir tepkidir” şeklinde tanımlamıştır.

Sonraki dönemlerde empatinin çok boyutlu yapısı giderek ilgi görmüş ve birçok araştırmacı (Deutsch ve Madle, 1975; Davis, 1980; Davis, 1983) tarafından ele alınmıştır. Buna göre empati bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Bu araştırmacıardan biri olan Amerikalı psikolog Martin L. Hoffman 1983 yılında yaptığı çalışmada empatiyi duyuşsal bir tepki olarak tanımlasa da 1987 yılındaki çalışmasında empatinin bilişsel boyutuna da yer vermiştir (Davis, 2017, s. 113).

2.2. Bilişsel Empati

Bilişsel empati, entelektüel olarak başka bir kişinin rolünü veya perspektifini almayı, yani dünyayı başka birinin gördüğü gibi görmeyi ifade eder (Gladstein, 1983, s. 468). Gladstein (1983), Davis (1983), Kaplan ve Iacoboni (2006) perspektif almayı bilişsel empatinin bir parçası olarak ifade etmektedirler.

Perspektif alma yeteneği, bir bireyin başkalarının davranışlarını ve tepkilerini tahmin etmesini sağlar. Mead (1934) ve Piaget (1932), bir başkasının perspektifini alma yeteneğine sahip olmanın ve kullanmanın, insan sosyal becerilerinin çoğundan sorumlu olduğunu savunmuştur. Bu fikre göre, iyi gelişmiş perspektif alma yetenekleri, olağan benmerkezciliğimizin üstesinden gelmemize, davranışlarımızı başkalarının beklentilerine

göre şekillendirmemize ve böylece tatmin edici bireylerarası ilişkileri mümkün kılmasına olanak sağlar (Davis, Conklin, Smith ve Luce, 1996, s. 713).

Davis (1983, s. 115) yüksek perspektif alma becerisinin daha iyi sosyal işlevsellikle bağlantılı olduğunu ve yüksek perspektif alma becerisine sahip olmanın daha yüksek kendine güven duygusuna sahip olmak ile bağlantılı olduğunu ileri sürmektedir.

Bilişsel empatinin bir diğer parçası ise fantezidir (hayal/imgelem). Davis (1983, s. 114) bilişsel empatide fanteziyi “katılımcıların kendilerini kitaplarda, filmlerde ve oyunlarda kurgusal karakterlerin duygularına ve eylemlerine yaratıcı bir şekilde aktarması” olarak tanımlar. Rogers, Dziobek, Hassenstab, Wolf ve Convit (2007, s. 711) ise fanteziyi benzer bir şekilde “kitaplar, filmler veya oyunlardaki karakterler gibi kurgusal karakterlerle özdeşleşmek” olarak tanımlar.

2.3. Duyuşsal Empati

Duyuşsal empati (affective empathy) ya da diğer bilinen adıyla duygusal empati (emotional empathy) başkalarının duygusal deneyimini dolaylı olarak deneyimleme yeteneğidir. Duyuşsal empati daha açık bir şekilde, yüz ifadeleri, vücut hareketleri ve ses ölçüsüne dayalı olarak diğer kişinin duygularının hızlı bir şekilde tanınmasını içerir. (Reniers, Corcoran, Drake, Shryane ve Vollm, s. 85).

Singer (2006, s. 861) beyin gelişimine bağlı olarak insanların öncelikle duyuşsal empati kurduğunu, duyguların işe koşulmadan yapılan bilişsel empatinin ise daha sonraki dönemlerde geliştiğini ileri sürmüştür. Duyuşsal empati yeni doğan bebeklerde dahi gözlemlenmiştir (örneğin bir bebeğin acılı ağlamasını duyan diğer bebeğinde ağlaması) (Greimel, Schulte-Rüther, Fink, Piefke, Herpertz-Dahlmann ve Konrad, 2010, s. 782).

Davis (1983) duyuşsal empatinin iki birleşenden oluştuğunu ileri sürmüştür, bunlar empatik ilgi (empathic concern) ve kişisel sıkıntıdır (personal distress). Aynı çalışma içerisinde Davis empatik ilgiyi başkalarına yönelik sempati hisleri ve talihsiz kişiler için endişelenme olarak tanımlamıştır (s. 114).

Duyuşsal empatinin bir diğer birleşeni kişisel sıkıntı ise, bir başkasının talihsizliğine tepki olarak kendine yönelik rahatsızlık ve kaygı duygularını deneyimleme eğilimidir (Minio-Paluello, Lombardo, Chakrabarti, Wheelwright ve Baron-Cohen, 2009, s. 1750).

2.4. Tarihsel Empati Kavramının Tarihsel Gelişimi

Empatinin felsefe, estetik ve psikolojiden sonra tarih yazımı ve tarih eğitime girişinde Collingwood'un büyük bir etkisi olduğu ileri sürülebilir. Bir felsefeci ve de tarihçi olan Collingwood her ne kadar “empati” terimini kullanmasa da aşağıda yer alan ifadeleri tarihte imgelemin ve empati çalışmalarının ilham kaynaklarından biri olmuştur:

Peki tarihçi keşfetmeye çalıştığı düşünceleri nasıl ayırt eder? Bunun yapılabilmesinin tek bir yolu var: onları kendi zihninde yeniden düşünmek. Felsefe tarihçisi, Platon'u okurken, Platon'un kendini birtakım sözlerle dile getirdiğinde ne düşündüğünü bilmeye çalışır. Bunu yapılabilmesinin tek yolu onu kendi kendine düşünmesidir. Aslında sözleri "anlama"dan söz ederken demek istediğimiz budur. Julius Caesar'ın birtakım eylemlerine ilişkin bir açıklama sunan siyaset ya da savaş tarihçisi bu eylemleri anlamaya, yani Caesar'ın kafasındaki hangi düşüncelerin o eylemleri yapmasını belirlediğini keşfetmeye çalışır. Bu, Caesar'ın içerisinde bulunduğu durumu kendi kendine tasarlaması, Caesar'ın durum hakkında ve o durumla uğraşmanın olanaklı yolları hakkında ne düşündüğünü kendi kendine düşünmesi demektir. Düşünce tarihi ve dolayısıyla her tarih, geçmiş düşüncenin tarihçinin zihninde yeniden canlandırılmasıdır (Collingwood, 1990, s. 215)

Collingwood yukarıda da yer alan “...hangi düşüncelerin o eylemleri yapmasını belirlediğini keşfetmeye çalışır” ifadesi ile empati hakkında yapılan tanımlar arasındaki benzerlik dikkat çekicidir. Bununla birlikte tarih öğretiminde imgelem ve empati çok daha sonraki dönemlerde detaylıca ele alınmıştır.

Birinci Dünya Savaşı sonrasındaki ara savaş döneminde Britanya’da M.W. Keatinge “dönemin hissiyatını” anlamın önemini vurgulamış ve (tarihsel) kaynağa dayalı bir model geliştirmiştir, F.C. Happold ise öğrencilerin perspektifleri kavrayabildiklerini gösterebilecekleri sınav kağıtları tasarlamıştır. Fakat 1950 ve 1970 yılları arasındaki dönemde Piaget’in tarih öğretimi hakkındaki görüşleri Britanya’da derin etkiler bırakmış ve bu dönemde okullarda tarih öğretimine verilen önem azalmış, sonraki dönemde bilişsel boyut ve gelişim üzerine yapılan yeni araştırma ve bulgulara kadar da üzerine gidilmemiştir (Cunningham, 2004, s. 6).

1960 yılına gelindiğinde Bruner, Piaget’nin bilişsel gelişim kuramına karşı çıkmış ve herhangi bir konunun çocuklara hangi gelişim döneminde olurlarsa olsun, entelektüel bir doğrulukla öğretilbileceğini öne sürmüştür. Fakat Hallam’ın 1966 yılında tarihsel düşünme üzerine yaptığı çalışmalarda öğrencilerin ortalama 16.5 yaşında soyut düşünme

gösterebildiğini bulgulası ve benzer sonuçların başka araştırmacılar tarafından rapor edilmesi bu görüşe dair ümitlerin yitirilmesine sebep olmuştu (Booth, 1994, s. 63).

Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına karşı çıkan bir diğer isim Vygotsky olmuştur. Vygotsky çocuğun gelişiminin ilk günlerinden itibaren yaptığı etkinliklerin sosyal davranış sistemi içinde kendine has bir anlam kazandığını belirtmiş ve dilin önemine dikkat çekerek çocuğun dili aktif olarak kullanmaya başlamasından itibaren gözleri ve elleriyle olduğu kadar kendisiyle konuşarak da problemleri çözümlediğini ileri sürmüştür (Dilek, 2007, s. 64).

Bu tartışmaların gölgesinde Britanya hükümeti tarafından fonlanan Schools Council, 1960 yılından beri tarih derslerine gösterilen ilginin düşüşüne bir cevap olarak 1972 yılında yeni bir tarih müfredatı projesi başlatmıştır (Dawson, 1989, s. 221). Booth (1994, s. 63) tarihin “tartışmaya açık bir konu” olduğunu belirten Edward Hallett Carr'ın fikirlerinin etkisinin bu projelerde görüldüğünü belirtmiştir. Schools Council tarafından 1972'den 1978'e kadar gerçekleştirilen 3 projenin hepsinde empati kavramına yer verilmiştir (Cunningham, 2004, s. 8). Bununla birlikte bu programlarda empati üzerine yapılan tanımlamalar bazı araştırmacılar (Cunningham, 2004; Hughes-Warrington, 2003) tarafından kafa karıştırıcı bulunmuştur. Hughes-Warrington (2003, s. 26) projede (History, Geography and Social Science 8–13) yer yer imgeleme (düş gücü) dair yapılan tanımların empati ile karıştırıldığını öne sürmüş ve imgelemenin projede “başkalarının davranışlarının kişinin kendi deneyim ve davranışlarından hareketle kavranması ve anlaması” şeklinde tanımlanmasını bu duruma örnek olarak göstermiştir. Empatinin bilişsel, duyuşsal ve çok boyutlu yapısına dair tartışmalar henüz sonlanmamışken tarih öğretiminde empatiye dair yapılan çelişkili tanımlamalar durumun daha karmaşık bir hal almasına neden olmuştur.

Foster (1999) tarihsel empati üzerine oluşan soru işaretlerini giderebilmek için ortaya yeni bir model ortaya koymuştur. Collingwood (1946, s. 242) şimdiki zamana temas etmeden tarihsel kanıtlar ile oluşturulan bir tarihsel imgeleme dikkat çekmiştir. Foster (1999, s. 18) bu görüşe paralel olarak hiçbir tarihçinin veya öğrencinin farklı zamanda ve farklı bir yerde yaşamış birinin kişiliğine bürünemeyeceğini belirtmiştir ve tarihsel empatinin tarihsel delillerin derin inceleme ve analizi ile gerçekleştirilebileceğini söyleyerek tarihsel empatinin bilişsel yanına vurgu yapmıştır. Bununla birlikte Foster

(1999, s. 19) tarihsel empatinin imgelem olmadığını ve tarihsel empatinin aşağıdaki 6 temel nitelikten oluştuğunu belirtir;

1. Tarihsel empati geçmişte yaşamış insanların neden yaptıkları şekilde davrandıklarını anlamaya ve açıklamaya götüren bir süreçtir.
2. Tarihsel empati geçmiş olayların değerlendirilmesinde tarihsel bağlamın ve kronolojinin anlaşılmasını içerir. Empati kurmak için öğrenciler, incelenen dönemin kilit olaylarının, kişiliklerinin ve kültürünün farkında olmalıdır.
3. Tarihsel empati, tarihsel kanıtların kapsamlı bir analizine ve değerlendirilmesine dayanır. Tarihsel kanıt, tarihin lokomotifidir. Geçmiş eylemlerin daha iyi anlaşılmasını sağlamak için öğrenciler tarihsel kanıtların incelenmesine ve yorumlanmasına dahil edilmelidir.
4. Tarihsel empati, geçmişte gerçekleştirilen eylemlerin sonuçlarının anlaşılmasını içerir. Tarih öğrencileri, geçmişi ve olayların nasıl gerçekleşeceğini bilme lüksüne sahiptirler. Bu nedenle öğrenciler eylemlerin sonuçlarının farkında olmalı ve herhangi bir tarihsel karakter tarafından gerçekleştirilen eylemlerin gelecekteki olayları nasıl etkilediğini düşünerek yansıtabilmelidir.
5. Tarihsel empati, geçmiş dönemin sezgisel olarak anlaşılmasını ve geçmişin günümüzden farklı olduğunu örtülü olarak tanınmasını gerektirir. Diğer bir deyişle, geçmişteki insanlar bugünün değerleri, adetleri, inançları ve bilgisi ile yargılanmamalıdır. Etkili bir şekilde empati kurmak için öğrenciler, önceki zamanların sosyopolitik ve kültürel güçlerini anlamaya başlamalıdır.
6. Tarihsel empati, insanların eylemlerinin ve kazanımlarının karmaşıklığına saygı, anlayış ve hassasiyet gerektirir. Öğrenciler, tarihsel çalışmanın bilimsel bir süreç olmadığını ve geçmişte insanların eylemleri için mutlak kuralların geçerli olmadığını farkında olmalıdır.

Foster aynı çalışmada yukarıdaki temel niteliklere ek olarak tarihsel empatinin ne olmadığını da açıklamalar yapmıştır. Buna göre;

- Öncelikle tarihsel empati yalnızca tarih öğrencilerin geçmişte yaşamış insanların gözlerinin arkasına geçtikleri ve tarihi büyücülerle özdeşleştikleri bir süreç olarak görülmemedir. Hiçbir tarihçi veya öğrenci farklı zamanda ve farklı bir yerde yaşamış birinin kişiliğine bürünemez.

- Ayrıca tarihsel empati imgelem ile karıştırılmamalıdır. Ders kitaplarındaki ödevler genellikle öğrencilerin geçmiş bir çağda bulunduklarını hayal etmelerini ister. Ancak bu tarihsel empati görüşü, geçmişimizin sorumsuz ve hatalı bir şekilde anlaşılmasına sebebiyet verir. Gerçek tarih, dikkatlice sorgulamaya ve mevcut kanıtların yakından incelenmesine bağlıdır.
- Son olarak, tarihsel empati doğrudan sempati konsepti ile ilişkili değildir. Her ne kadar tarih sınıfında bazı tarihsel karakterlere (Sanayi Devrimindeki çocuk işçiler, İkinci Dünya Savaşındaki soykırım kurbanları gibi) sempati gösterilmesi hoş karşılanırsa da bu tarihin ana amacı değildir. Mümkün olan her yerde tarih çalışmaları, gerekçeli tarafsızlığa bağlıdır. Tarihsel karakterlerle duygusal etkileşim, tarihin temel amacından uzaklaştırır.

Lee ve Ashby (2001, s. 24) benzer şekilde “ortak duyguların” tarihsel anlayışın veya empatinin bir parçası olamayacağını öne sürmüşlerdir. Araştırmacılar bir politik veya askeri zafer kazanmış birinin yaşadığı gururu hissedemeyeceğimizi öne sürer ve buna sebep olarak kazanan kişinin gururlu hissetmesine sebep olan değerleri artık benimsemiyor oluşumuzu gösterir.

Bryant ve Clark (2006) yaptıkları çalışmada tarihsel empatinin daha çok bilişsel boyutta yer aldığını belirtmiştir. Araştırmacılar empatinin duyuşsal boyutunu ifade etmek için “duygusal empati” terimini kullanmışlardır. Buna göre duygusal empatide öğrenciler kaynaklara daha az bağlıdırlar ve geçmişi günümüzün merceğinden anlamaya çalışırlar.

Fakat psikolojideki gelişmelere paralel olarak, tarihsel empatiyi bilişsel bir süreç olarak gören araştırmacıların (Bryant ve Clark, 2006; Foster, 1999; Lee ve Ashby, 2001; Foster ve Yeager, 2001) yaklaşımına karşı çıkan araştırmacılar da olmuştur (Brooks, 2011; Endacott, 2010; Kohlmeier, 2006). Endacott ve Sturtz (2015, s. 3) tarihsel empatinin bilişsel bir süreç olarak gösterilmesinin tarihsel empati hakkında yapılan araştırmaların çoğunlukla perspektif almaya odaklandığını belirtmektedir. Endacott ve Brooks (2013, s. 42) bu durumun araştırmacılar tarafından perspektif almanın tarihsel empati ile eşanlamlı olarak görmelerine sebep olduğunu belirtmekte ve tarihsel empatinin bilişsel boyutuna ek olarak duyuşsal boyutuna da dikkat çekmektedir.

Barton ve Levstik (2004) tarihsel empati sürecinde duyuşsal kısmını önemli ve ihmal edilmemesi gereken bir boyut olduğunu belirtmişler ve tarihsel empatiden

soyutlanmasına karşı çıkmışlardır. Araştırmacılara göre duyuşsal boyut, geçmiş anlamlandırmak için kritik bir öneme sahip olan ve de tüm tarih eğitiminin bir parçası olması gereken bir araçtır.

Brooks (2011, s. 167) yaptığı araştırmada duyuşsal tepkilerin de tarihsel empatinin bir parçası olduğunu ileri sürmüştür ve bu konuda daha fazla çalışma yapılmasının gerekliliğinden bahsetmiştir. Brooks aynı çalışmada tarihsel empatinin objektif yanı kadar subjektif bir yönü olduğunu, bu sebeple tarihsel empatinin entelektüel bir çabanın yanı sıra duyuşsal tepkiyi de içerdiğini belirtmiştir.

Kohlmeier (2006) yaptığı çalışmada tarihsel empatinin duyuşsal boyutunu inkâr etmenin pek mümkün olmadığını belirtmiştir. Elde ettiği bulguların duyuşsal boyutun tarihsel empatide ilk ve önemli bir aşama olabileceğini gösterdiğini ileri sürmüştür.

Endacott ve Brooks (2013) tarihsel empatinin bilişsel boyutuna ek olarak duyuşsal yönüne de yer verilen yeni bir tarihsel empati modeli ortaya koymuşlardır. Bu modele göre tarihsel empati üç temele dayanmaktadır. Bunlar; tarihsel bağlamsallaştırma, perspektif alma ve duyuşsal bağlantıdır. Bu üç temel araştırmacılara göre şu şekilde tanımlanmıştır;

Tarihsel bağlamsallaştırma: Ele alınan dönemin sosyal, siyasal ve kültürel normlarının derinlemesine anlaşılmasını ve aynı zamanda tarihsel duruma yol açan olaylar ve eşzamanlı olarak gerçekleşen diğer ilgili olayların bilgisini içeren zamansal bir farklılık duygusu;

Perspektif alma: Bir kişinin ele alınan durum hakkında nasıl düşünmüş olabileceğini anlamak için o kişinin yaşamış deneyimlerini, ilkelerini, içinde bulunduğu durumu, tutumlarını ve inançlarını anlamak.

Duyuşsal bağlantı: Kişinin kendi benzer ancak aynı zamanda farklı yaşam deneyimleriyle bağlantı kurarak tarihsel figürlerin duyuşsal tepkilerinin yaşamış deneyimlerine, eylemlerine veya içinde bulunduğu duruma nasıl bir etkide bulunduğunu değerlendirmek.

Endacott ve Brooks bu üç temelin her birini tarihsel empati bağlamında önemli bir gayret olarak görmekle birlikte bu üç olgunun birleşiminin çok daha kuvvetli ve bütünsel bir deneyim sunacağını öne sürmektedir.

2.5. Tarihsel Empatinin Bileşenleri

Bu bölümde Endacott ve Brooks'un (2013) ortaya koyduğu tarihsel empati modelinden yola çıkarak tarihsel empatinin üç bileşeni ele alınacaktır. Bunlar tarihsel

bağlam, perspektif alma ve duyuşsal bağlantıdır. Aşağıdaki bölümlerde bu bileşenler açıklanacaktır.

2.5.1. Tarihsel Bağlamsallaştırma

Tarihsel empati üzerine birçok fikir ve model öne sürülse de tüm bunların içinde tarihsel bağlamın kendine yer bulduğu ileri sürülebilir. Nitekim Foster'ın (1999, s. 19) tarihsel empati için önü sürdüğü temel niteliklerden birisi, geçmiş olayların değerlendirilmesinde tarihsel bağlamın ve kronolojinin anlaşılmasıdır.

Yılmaz (2007, s. 333) tarihsel empatinin, tarihsel bağlamın derinlemesine değerlendirilmesini içerdiğini belirtmiştir. Brooks (2011, s. 168) çalışmasında empatinin, geçmiş eylemleri ve olayları tarihsel değerler, tutumlar ve inançlar açısından açıklama yeteneği olan tarihsel bağlamsallaştırmayı gerektirdiğini belirtmiştir.

Endocatt ve Brooks (2013, s. 43, 47) tarihsel bağlamsallaştırmayı “ele alınan dönemin sosyal, siyasal ve kültürel normlarının derinlemesine anlaşılmasını ve aynı zamanda tarihsel duruma yol açan olaylar ve eşzamanlı olarak gerçekleşen diğer ilgili olayların bilgisini içeren zamansal bir farklılık duygusu” şeklinde tanımlamıştır. Aynı çalışmada araştırmacılar tarihsel empatinin gerçekleştirilebilmesi için öncelikle tarihsel bağlamın incelenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

2.5.2. Perspektif Alma

Psikolojide perspektif alma empatinin bilişsel boyutunda yer almaktadır (Davis, 1983; Gladstein, 1983; Kaplan ve Iacoboni, 20006). Perspektif alma yeteneği, bir bireyin başkalarının davranışlarını ve tepkilerini tahmin etmesini sağlar (Davis ve diğerleri, 1996, s. 713). Bununla birlikte tıpkı empati ve tarihsel empatide olduğu gibi perspektif alma ve tarihsel perspektif alma aynı şeyler değildir. Bu sebeple bu çalışmada perspektif almadan kastedilen tarihsel perspektif almadır.

Barton (1989, s. 3) tarihsel perspektif almayı tarihteki insanların perspektifini alma, eylemleri ve olayları o sırada gördükleri gibi görme yeteneği olarak tanımlamış ve bunun tarihsel anlayışın belirleyici özelliği olduğunu belirtmiştir. Barton aynı çalışmada, sanılanın aksine 4 ve 5'inci sınıf öğrencilerinin de tarihsel perspektif alabildiklerini gözlemlemiştir. Bununla birlikte çalışmada tarihsel perspektif alma ve tarihsel empatinin

eş anlamlı kullanıldığı görülmektedir. Bu durum tarihsel empatinin ele alınan çalışmada tek boyutlu (bilişsel) olarak ele alınmasından kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Endacott ve Sturtz (2015, s. 3) tarihsel empatinin bilişsel bir süreç olarak gösterilmesinin tarihsel empati hakkında yapılan araştırmaların çoğunlukla perspektif alma odaklı olduğunu belirtmektedir. Endocatt ve Brooks (2013), tarihsel empatinin bir bileşeni olarak perspektif almayı “bir kişinin ele alınan durum hakkında nasıl düşünmüş olabileceğini anlamak için o kişinin yaşanmış deneyimlerini, ilkelerini, içinde bulunduğu durumu, tutumlarını ve inançlarını anlamak” şeklinde tanımlamıştır.

2.5.3. Duyuşsal Bağlantı

Tarihsel empati üzerine yapılan çalışmalarda üzerine en çok tartışmanın yapıldığı kısmın tarihsel empatinin duyuşsal boyutu üzerine olduğu ileri sürülebilir. Tarihsel empatinin çok boyutluluğu üzerine farklı görüşler bulunmaktadır.

Foster (1999) tarihsel empatide duyuşsal etkileşimi reddetmektedir. Foster tarihsel karakterlerle duygusal etkileşim kurmanın tarihin temel amacından uzaklaştıracağını ileri sürmektedir. Benzer bir görüş Lee ve Ashby (2001, s. 24) tarafından da ileri sürülmüştür, Lee ve Ashby “ortak duyguların” tarihsel anlayışın veya empatinin bir parçası olamayacağını belirtmiş ve bir politik veya askeri zafer kazanmış birinin yaşadığı gururu hissedemeyeceğimizi çünkü kazanan kişinin gururlu hissetmesine sebep olan değerleri artık benimsemiyor oluşumuzu ileri sürmüştür. Fakat bu görüşe zamanla karşı çıkanlar olmuştur. Brooks (2011, s. 167) yaptığı araştırmada duyuşsal tepkilerin de tarihsel empatinin bir parçası olduğunu ileri sürmüştür ve bu konuda daha fazla çalışma yapılmasının gerekliliğinden bahsetmiştir. Brooks aynı çalışmada tarihsel empatinin objektif yanı kadar subjektif bir yönü olduğunu, bu sebeple tarihsel empatinin entelektüel bir çabanın yanı sıra duyuşsal tepkiyi de içerdiğini belirtmiştir.

Kohlmeier (2006) yaptığı çalışmada tarihsel empatinin duyuşsal boyutunu inkâr etmenin pek mümkün olmadığını belirtmiştir. Elde ettiği bulguların duyuşsal boyutun tarihsel empatide ilk ve önemli bir aşama olabileceğini gösterdiğini ileri sürmüştür.

Endocatt ve Brooks (2013, s. 43) oluşturdukları tarihsel empati modelinde bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki boyutlu bir yaklaşım benimsemişlerdir. Araştırmacılar tarihsel empati modelinde tarihsel empatiyi üç bileşen altında ele almışlardır. Bunlar; tarihsel bağlamsallaştırma, perspektif alma ve duyuşsal bağlantıdır. Çalışmada duyuşsal

bağlantı “kişinin kendi benzer ancak aynı zamanda farklı yaşam deneyimleriyle bağlantı kurarak tarihsel figürlerin duyuşsal tepkilerinin deneyimlerine, eylemlerine veya içinde bulunduğu duruma nasıl bir etkide bulunduğunu değerlendirmek” şeklinde tanımlamıştır.

2.6. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Empati

Sosyal bilgiler ilk kez bir ders olarak 1916 yılında kabul edilse de oluşumunu sağlayan olaylar çok daha öncesinde gerçekleşmiştir. Amerika Birleşik Devletleri 1783 yılında Britanya’dan bağımsızlığını kazandığında nüfusunun büyük çoğunluğu eğitimsizdi. Bağımsızlık Bildirgesi’nde imzası olan Benjamin Rush, iyi vatandaş yetiştirmek için eğitimin bir ihtiyaç olduğunu görmüştür. Rush genç erkeklerin ve kadınların tarihi, coğrafyayı ve politik ekonomiyi incelemeleri gerektiği fikrindeydi. Sosyal bilgilerin ortaya çıkmasında bir başka boyut ise ders kitaplarıdır. Barr, Barth ve Shermis’e (1977) göre, 1880’den önceki ders kitaplarında tarihsel mitlerle, ahlaki kıssalar, ahlaki ve vatansever değerler ve hatta dinsel öyküler yer almaktadır. Bu dönemde Coğrafya ders kitapları, sınıflarda görünecek en eski kitaplardan bazıları olmuştur. Örneğin Morse’nin *Coğrafya Unsurları* (1784) adlı ders kitabı, Birleşik Devletlerin coğrafyasını bazı detaylarıyla sunmuştur. Temel olarak ilkökul türü okullar için kullanılan bu ders kitabı, eyaletler ve ülkeler tarihini içermiştir. Sosyal bilgiler kapsamındaki bu ders kitabında tarih konularının coğrafya konularıyla birlikte verildiğini göstermesi açısından önemlidir. (Smith, Palmer ve Correia, 1995).

Sosyal bilgiler terimi ilk defa 1913 yılında Amerika’da kullanılmış, ilk kez bir ders ismi olarak ise 1916 yılında Amerikan Ulusal Derneği tarafından oluşturulan Sosyal Bilgiler Komitesi’nin hazırladığı raporda kullanılmıştır. 1921 yılında Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi (National Council for the Social Studies (NCSS)) kurulmuştur, konsey zaman içerisinde ABD’nin sosyal bilgiler eğitimi alanında eğitsel, akademik ve yönetsel kararları alan en belirleyici kurum haline gelmiştir (Aslan, 2016).

1994 yılına gelindiğinde NCSS (1994) sosyal bilgiler için belirlediği standartlarda 10 tema belirlenmiştir, bu temalar şunlardır;

1. Kültür
2. Zaman, Süreklilik ve Değişim
3. İnsanlar, Yerler ve Çevre
4. Bireysel Gelişim ve Kimlik,

5. Bireyler, Gruplar ve Kurumlar
6. Güç, Yetki ve Yönetim
7. Üretim, Dağıtım ve Tüketim
8. Bilim, Teknoloji ve Toplum
9. Küresel Bağlantılar
10. Vatandaşlık İdealleri ve Uygulamaları.

NCSS tarafından belirlenen 10 temadan biri olan “Zaman, Süreklilik ve Değişim” temasında empati kavramına yer verildiği görülmüştür. Bu temada empati, ortaokul ve lise döneminde geliştirilmesi beklenen bir duyarlılık olarak belirtilmiştir. “Zaman, Süreklilik ve Değişim” temasının ortaokul bölümünün performans beklentileri kısmında empati “farklı tarihsel bağlamlardaki insanların tutumları, değerleri ve davranışları hakkında empati ve şüphecilik gibi eleştirel duyarlılıklar geliştirmek” şeklinde yer almıştır (NCSS, 1994).

Türkiye’de sosyal bilgilere doğru ilk adımların 1948 ilkokul programında gerçekleştiği ileri sürülebilir. 1948 ilkokul programında 4 ve 5. sınıflarda okutulan Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi derslerinin birbiriyle olan ilişkileri üzerinde büyük bir önemle durulmuş ve öğretmenlerden adı geçen bu dersler işlenirken konuları uygun örnekler üzerinden destekleyerek bağlantı kurmaları istenmiştir. IV. Milli Eğitim Şurası’nda İlkokul ikinci devrede ayrı okutulan bu derslerin ABD ve bazı diğer ülkelerde olduğu gibi bütünleştirilip tek bir ders haline getirilmesi ve çocuk psikolojisine göre düzenlenmesi kararlaştırılmış fakat bu karar uygulanmamıştır. (Aslan, 2016).

1968 İlkokul Programı sosyal bilgiler bağlamında önem arz eden gelişmeleri beraberinde getirmiştir. Programda Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi dersleri birleştirilerek Sosyal Bilgiler dersi halini almıştır. Disiplinler arası bir yapıya sahip programda Sosyal bilgiler dersi içeriği genel olarak İlimiz, Türkiye’miz, İslamiyet’in doğuşu ve ilk İslâm Türk Devletleri, Osmanlı Devleti, Kurtuluş Savaşı, Devrimlerimiz, İkinci Dünya Savaşı, Dünyaya Toplu Bakış, Demokrasimiz konularından oluşmaktadır (Yıldız, 2008).

2005 yılında yürürlüğe giren Sosyal Bilgiler Öğretim Programında NCSS’in etkileri görülmektedir. Programda yer alan öğrenme alanları ile NCSS’te (1994) bulunan

temalar arasındaki benzerlik dikkat çekicidir. 2005 sosyal bilgiler öğretim programının öğrenme alanları şunlardır (MEB, 2005);

1. Birey ve Toplum
2. Kültür ve Miras
3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler
4. Üretim, Dağıtım ve Tüketim
5. Zaman, Süreklilik ve Değişim
6. Bilim, Teknoloji ve Toplum
7. Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler
8. Güç, Yönetim ve Toplum
9. Küresel Bağlantılar

Türkiye’de 2005 yılının sosyal bilgiler öğretim programı incelendiğinde tarihsel empatinin program içerisinde yer aldığı ve empati ve tarihsel empati kavramları arasında ayrımın yapıldığı görülmektedir (MEB, 2005). Tarihsel empati ya da programdaki adlandırılmasıyla *tarihî empati*, bu programda bilişsel bir süreç olarak tanımlanmış, psikolojinin ele aldığı empati ise duyuşsal bir süreç olarak görülmüştür. Bunlara ek olarak tarihsel empati 7. sınıfın “Ekonomi ve Sosyal Hayat” ünitesinde “doğrudan verilecek beceri” olarak belirtilmiştir. Programda ayrıca programı oluşturan temel beceriler arasında “empati becerisi” de yer almaktadır, empati becerisi program içerisinde şu şekilde açıklanmıştır (MEB, 2005);

1. Kendisini karşısındakinin yerine koyma
2. Olaylara karşısındakinin bakış açısıyla bakma
3. Kendisini yerine koyduğu kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlama, hissetme ve karşısındakine iletme
4. Dönemin şartlarına uygun olarak geçmişteki insanların düşünce, amaç ve duygularını anlama (Tarihsel Empati)

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim programında bir diğer dikkat çeken kısım ise “Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Uygulanması ile İlgili Açıklamalar” başlığıdır. Bu bölümde programın uygulanışına dair öneri ve dikkat edilecek hususlar maddeler halinde yer almaktadır. Aşağıda yer alan 13. Madde tarihsel empati bağlamında dikkat çekicidir;

Öğretmen, inceleme gezilerine önem vermelidir. Bu geziler pazaryerine, resmî dairelere, fabrikalara, sergilere, arkeolojik kazılara, atölyelere, müzelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, anıtlar, müze-kentler, savaş alanları) yönelik olabilir. Bu geziler, sadece eğlenceli bir gün geçirme olarak düşünülmemeli, her aşaması planlanmalı ve değerlendirilmelidir. Öğrenciler için çalışma kâğıtları hazırlanmalı ya da müzelerin çalışma kâğıdı kullanılmalıdır. Öğrencilerin doğal ve tarihî çevreyi koruma bilinci edinmeleri, sanat zevki ve estetik duygularını geliştirmeleri sağlanmalıdır. Tarihî bir kişilikten söz ediliyorsa, bu kişi de okulun bulunduğu çevrede doğmuş, bulunmuş ya da ölmüş ise bu yönden değerlendirilmelidir. Bu kişinin medrese, cami, kütüphane, imaret, han, türbe, mahalle, sokak ve ev gibi herhangi bir eserde kitabesi varsa, bu kişi ve eserleri ile ilgili öğrencilere araştırma projeleri verilebilir. Öğretmen, sınıfta ya da müzede drama etkinlikleri ile geçmiş yaşantıların canlandırılması ve öğrencilerin tarihî kişilikler ile empati kurmasını sağlamalıdır. Öğrencilere verilen ödevler gerçek (otantik) hayat problemlerinden seçilmelidir. Örneğin antik bir şehirden asfalt karayolu geçirilmek isteniyor. “Siz bu şehrin neden korunması gerektiğini açıklayan dilekçe yazınız”. “Ya da TRT için çalışan bir program yapımcısısınız. Safranbolu evleri ile ilgili bir belgesel yapmanız isteniyor. Bu belgeselin senaryosunu yazınız.” Bu tür etkinliklerle öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve özellikle yazma becerileri geliştirilmelidir. (MEB, 2005)

Bu maddede yer alan “Öğretmen, sınıfta ya da müzede drama etkinlikleri ile geçmiş yaşantıların canlandırılması ve öğrencilerin tarihî kişilikler ile empati kurmasını sağlamalıdır” ifadesi incelendiğinde burada empatiden kastedilen kavramın tarihsel empati olduğu görülmektedir. Program gerek sınıf içinde gerek sınıf dışında öğrencileri tarihsel empati kurmaya teşvik etmektedir. Buna ek olarak tarihsel empatinin nasıl gerçekleştirileceğine dair önerilerde bulunmaktadır.

2018 yılında yayınlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programında tarihsel empatiye yer verilmediği, sadece empatinin yer aldığı görülmektedir (MEB, 2018). Programda empati temel beceriler arasında yer almaktadır. Bununla birlikte, önceki programdan farklı olarak bu program içerisinde empatiye dair bir tanımlama bulunmamaktadır. 4. sınıfın “Birey ve Toplum” öğrenme alanında empati “Bu öğrenme alanı işlenirken saygı ve sorumluluk gibi değerlerle kanıt kullanma, zaman ve kronolojiyi algılama ile empati kurma gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır” şeklinde yer alırken, yine 4. sınıfın “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında “Bu öğrenme alanı işlenirken kültürel mirasa duyarlılık ve saygı gibi değerlerle araştırma ve empati gibi becerilerin de öğrenciler tarafından edinilmesi sağlanmalıdır” şeklinde yer almıştır (MEB, 2018, s. 13, 15).

2.7. İlgili Literatür

Karabağ (2003) “Öğretilbilir ve Bilişsel Bir Beceri Olarak Tarihî Empati” adlı doktora tezinde tarihsel empatiyi ya da tezdeki adlandırılmasıyla tarihî empatiyi öğretilbilir ve bilişsel bir süreç olarak ele almıştır. Araştırmacı çalışmasında tarihsel empatinin duyuşsal olmadığını, tarihi anlayışın geçmişteki insanların olay, nesne ve kişilere karşı hissettiklerinin aynısını hissederek oluşmadığını, bu durumun sempati olduğunu ve tarihsel empatinin amacının aynı hisleri hissederek geçmişteki insanları anlamak olmadığını ileri sürmüştür. Araştırmacı iki deney ve iki kontrol grubu olmak üzere 111 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine kıyasla daha fazla tarihsel empati sorusu cevaplamış olduğunu ve buradan hareketle tarihsel empatinin üst düzey bilişsel bir beceri olduğunu ve öğretilbildiğini tespit etmiştir.

Keskin (2007) “Sosyal Bilgiler Derslerinde Empati Becerilerine Dayalı Öğretim Tekniklerinin Kullanılması” adlı doktora tezinde sosyal bilgiler dersinde empati becerilerine dayalı öğretim tekniklerinin kullanılmasını ele almıştır. Çalışmada empatinin bilişsel olduğu kadar duygusal bir süreç olduğu belirtilmişti. Bir eğitim öğretim yılı boyunca 35 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada araştırmacı; öğrencilerin empati becerilerine dayalı etkinlikler sonucunda empati becerilerinin geliştiği, bu etkinlikler sonucunda bilişsel ve düşüncel becerilerini etkin bir şekilde kullandıklarını tespit etmiştir.

Çalışkan (2008) tarafından gerçekleştirilen “Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Empatinin Kullanılmasına Yönelik Örnek Bir Uygulama: Sefer Günlükleri” adlı örnek olay çalışmasında 7. sınıf öğrencileri ile bir tarihsel empati çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışmada tarihsel empati duyuşsal, bilişsel ve psikomotor olmak üzere üç boyutta ele alınmış ve öğrenciler tarafından yazılan sefer günlükleri bu üç boyut altında değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin tarihsel karakterlerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor anlamda davranışlarını anlayabildikleri bulgulanmıştır.

Yılmaz ve Koca (2012) tarafından yapılan “Tarihsel Empati Üzerine Nitel Bir Araştırma: Tarih Öğretmenlerinin Algı, Görüş ve Deneyimlerinin İncelenmesi” adlı, 5 kadın ve 5 erkek tarih öğretmeni ile gerçekleştirilen nitel araştırmada öğretmenlerin tarihsel empatiye karşı tutumlarının olumlu olduğu ve tarih öğretiminde kullanılması gerektiği yönünde görüş belirttiği fakat tarihsel empati algılarının oldukça zayıf olduğu,

empatiyi başka kavram ve becerilerle karıştırdıkları, bu nedenle de kavram kargaşası ve yanlışlığı yaşadıkları tespit edilmiştir.

Aysal (2012) “İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Empatiye Dayalı Rol Oynama Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde tarihsel empatiye dayalı rol oynama yönteminin akademik başarıya etkisini ele almıştır. Deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 68 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırma sonucunda öğrenciler, tarihsel empatiye dayalı rol oynama yöntemi ile gerçekleştirilen dersleri daha iyi anladıklarını ve bu yöntem olmadan derslerin sıkıcı geçeceğini belirtmişlerdir.

Altıkulaç ve Gökkaya (2014) tarafından 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen “Tarih Öğretiminde Hatıratların Kullanımının Tarihsel Empati Becerisine Etkisi” adlı eylem araştırmasında hatıratlardan yararlanılarak bir tarihsel empati çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar 5 aşamalı bir günlük değerlendirme ölçeği ile öğrenci verilerini tarihsel empati bağlamında değerlendirmiş ve hatıratlar vasıtasıyla öğrencilerde tarihsel muhakeme ve yorum yapma becerilerinin desteklenebileceğini öne sürmüştür.

Aktın (2017) tarafından gerçekleştirilen “Okul Öncesi Dönemde Müze Eğitimi ile Çocukların Tarihsel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi” adlı eylem araştırmasında müze gezisi ile okul öncesi çocuklarının tarihsel düşünme becerilerini geliştirmek ve çocukların tarihsel düşünme süreçlerini sorgulamak amaçlanmıştır. 5-6 yaş arası 10 çocuk ile gerçekleştirilen çalışmada çocukların müzede bulunan somut nesneler ve öğretmenlerin yardımlarıyla sınırlı bir tarihsel empati becerisi kullanarak geçmiş yaşamı imgelemlerinde kurgulayabildikleri tespit edilmiştir.

Karaçalı Taze (2018) “Toplumsal Cinsiyet Perspektifinden Bir Sosyal Bilgiler Ünitesi Tasarımı ve Öğretimi” adlı doktora tezinde 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı kapsamında yer alan “İpek Yolunda Türkler” ünitesi çerçevesinde tarih sahnesinde kadınları ve kadın bakış açısını/toplumsal cinsiyet perspektifini dikkate alan etkinlikler düzenlenmesi ve uygulanması amaçlanmıştır. Tarihsel empatinin “öğrencilerin kendilerini ilgili dönemdeki tarihsel aktörlerin yerine koyması” şeklinde tanımlandığı (s. 2) çalışma içerisindeki etkinliklerde öğrencilerin tarihsel karakterler ile tarihsel empati kurmaları istenmiştir. Deney ve kontrol grubundan oluşan ve 59 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada deney grubu öğrencilerinin sınıfta özdeşleşmiş kadın

aktörlere çok daha yüksek oranda yer verdiği, ünite kapağı tasarım çalışmasında deney grubu öğrencilerinin kontrol grubundakilere kıyasla sosyal tarih kapsamına giren etkinliklere çok daha fazla yer verdiği bulgulanmıştır.

Keskin, Keskin ve Kırtel (2019) tarafından erken çocukluk dönemindeki 6 yaşındaki öğrencilerle gerçekleştirilen “Sociocultural education and empathy in early childhood: Analyzing the battle of Gallipoli” adlı tarihsel empati çalışmasında öğrencilerin tarihsel empati seviyelerinin ölçümü için 6 aşamalı empatik öğrenme süreci sisteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre 6 yaşındaki çocukların empati kurabildikleri, durağan ve süregelen imgeleminden faydalanabildikleri sonucuna varılmıştır.

İslam’ın (2019, s. 14) “Tarih Öğretmenlerinin Tarihsel Empatiyle İlgili Bilgi ve Tutumlarının Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde tarih öğretmenlerinin tarihsel empatiyle ilgili bilgi ve tutumlarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmada tarihsel empatinin bilişsel boyutunun yanı sıra duyuşsal boyutuna da değinilmiş ve kavramın iki boyutlu yapısına dikkat çekilmiştir. 58 tarih öğretmeni ile gerçekleştirilen çalışmada tarih öğretmenlerinin tarihsel empatiye yönelik yeterli eğitim almadıkları ve tarihsel empati etkinliklerini sık sık uygulasalar da öncesinde planlama yapmadıkları tespit edilmiştir.

Gürsoylar’ın (2019) “Ortaokul 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kültür ve Miras Öğrenme Alanının Öğretiminde Tarihsel Empatinin Kullanılması: Bir Eylem Araştırması” adlı yüksek lisans tezinde sosyal bilgiler dersinde tarihsel empatiyi kullanmak ve öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. 7. sınıf sosyal bilgiler dersinin “Kültür ve Miras” öğrenme alanında gerçekleştirilen çalışmada 16 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma sonucunda tarihsel empati ile ilgili hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin tarihe olan merakını arttırdığı, öğrencilerin tarih konularına olan ilgilerini arttırdığı ve öğrencilerin büyük kısmının tarihsel empati yapabildiği bulgulanmıştır.

Doğan’ın (2019) “Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde ‘Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye’ Ünitesinin Tarihsel Empati ile Öğretimi: Fenomonolojik Bir Çalışma” adlı yüksek lisans tezinde tarihsel empati etkinlikleriyle işlenen TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğrenciler için ne anlam ifade ettiğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada 16

öğrenci araştırma grubunu oluşturmuştur. Çalışmada öğrencilerin tarihsel empati etkinlikleriyle tarihte anlamadıkları konuları anladıkları, geçmişte yaşanan olayların altında yatan bütün nedenleri görebildikleri için tarihe karşı ilgilerinin arttığı ve olaylar arasında bağlantı kurdukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Demir'in (2019) "Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Empatiye Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Tarihsel Empati Becerilerine ve Başarılarına Etkisi" adlı yüksek lisans tezinde sosyal bilgiler dersinde tarihsel empatiye yönelik hazırlanan etkinliklerin, öğrencilerin tarihsel empati becerilerine ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 7. sınıf düzeyinde, deney ve kontrol grupları olarak ikiye ayrılmış toplam 42 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tarihsel empatiye dayalı hazırlanan etkinlikler ile ders işleyen deney grubu öğrencileri ile öğretim programının öngördüğü şekilde derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı toplam puanları, deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği bulgulanmıştır.

Güneş'in (2019) "Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Drama Yöntemiyle Tarihsel Empati Becerisinin Kazandırılmasına Yönelik Etkinlik Temelli Bir Eylem Araştırması" adlı yüksek lisans tezinde sosyal bilgiler dersinde "tarihi konuların öğrenimi açısından önemli olan tarihsel empati becerisinin yaratıcı drama yöntemi ile kazanımını incelemek" amaçlanmıştır. 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada düzenli olarak uygulanan eylem planı ve etkinlikler sayesinde katılımcıların tarihsel empati yapabilirliklerinde önemli ölçüde değişim tespit edilmiştir.

Çorapçı'nın (2019) "Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Empati Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi" adlı yüksek lisans tezinde "7.sınıf sosyal bilgiler dersinde tarihsel empati etkinliklerinin akademik başarıya, kalıcılığa ve derse karşı tutuma etkisi" ele alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu deney ve kontrol grupları olmak üzere toplam 42 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada öğrencilerin kalıcılık testi puanları karşılaştırılmış ve bunun sonucunda deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer sonuca göre öğrencilerin genel olarak tarihsel empati etkinliklerini beğendikleri ve sosyal bilgiler dersinde tarihsel empati etkinliklerinin kullanılmasında istekli oldukları bulgulanmıştır.

Kaygısız'ın (2019) “Tarihsel Empati Etkinlikleriyle İşlenen Sosyal Bilgiler Derslerinin Öğrenci Ürün ve Görüşlerine Göre İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde “7. sınıf sosyal bilgiler dersinde tarihsel empati becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlikler hazırlayarak bu etkinlikleri uygulamak ve etkinliklerin etkililiğini öğrenci görüşleriyle birlikte incelemek” amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 7. sınıf düzeyindeki 17 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada tarihsel empati 6 düzeyde incelenmiş ve öğrenci cevapları bu düzeylere göre ele alınmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin tarihsel empati özelliklerinin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü özelliklerine ulaştıkları tespit edilmiştir. Fakat bununla birlikte beşinci ve altıncı düzeylere öğrencilerin ulaşma durumlarının düşük olduğu bulgulanmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci, verilerin analizi ve değerlendirme konularına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada tarih anlatıları ve etkinlikler vasıtası ile öğrencilerin tarihsel empati deneyimlerinin incelenmesi amaçlandığından araştırmanın modeli nitel araştırma yöntemi olarak seçilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013, s. 41), nitel araştırmanın sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, dilbilim gibi birçok disipline dayanan güçlü kuramsal temellere sahip olduğunu belirtmiştir. Nitel araştırma sosyal veya beşerî bir soruna kişilerin veya toplulukların atfettiği anlamları keşfetme ve anlamaya yönelik bir yaklaşımdır (Creswell, 2013, s. 4). Nitel araştırma sonuçları istatistiksel raporlardan ziyade zengin betimlemeler içeren anlatı raporlarıdır (Johnson ve Christensen, 2014, s. 377). Öğrencilerin tarihsel empati deneyimlerini incelemek için bu araştırmanın deseni durum çalışması olarak belirlenmiştir.

3.1.1. Durum Çalışması

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması genellikle nitel verilere dayanır ve bir veya birden fazla durumla ilgili bilgi sağlar (Johnson ve Christensen, 2014, s. 49). Durum çalışmaları özellikle değerlendirme süreçleri gibi birçok alanda kullanılan, araştırmacının bir durumu, sıklıkla da bir programı, olayı, eylemi, süreci ya da bir veya daha fazla bireyi derinlemesine analiz ettiği bir araştırma desendir (Creswell, 2013, s. 14). Buradaki durum öğrencilerin tarihsel empati deneyimlerinin ders anlatıları ve etkinlikler yoluyla incelenmesidir. Stenhouse (1985, akt. Paker, 2017 s. 121) durum çalışmalarını, etnografik, değerlendirmeye yönelik, eğitimsel ve eylem araştırması olarak dört türe ayırmış ve eğitimsel durum çalışmasının “sosyal kuram ve değerlendirmeye yönelik çalışmalardan farklı olarak eğitimsel eylemi anlamak” için yapıldığını belirtmiştir. Bu çalışmalarda “ya bir eğitim kuramının geliştirilmesi ya da kanıtların sistematik ve yansıtılmalı belgeleme yoluyla toplanarak ihtiyatlı bir şekilde rafine edilmesi yoluyla eğitimcilerin düşünme ve söylemini zenginleştirme” amaçlanmaktadır (Paker, 2017, s. 121). Bu çalışmada tarihsel empati bağlamında eğitimsel eylemi anlamak

amaçlandığından dolayı durum çalışması desenlerinden biri olan eğitimsel durum çalışması yöntemi kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 öğretim yılında Sinop ilinde yer alan bir ortaokulun 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Aşağıda verilen tablo üzerinde sınıfın toplam mevcudu ve cinsiyet dağılımı yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Sınıf Mevcudu

Erkek Öğrenci	Kız Öğrenci	Toplam
15	17	32

Sınıf mevcudu toplam 32 öğrenciden oluşmakla birlikte etkinliklere katılan öğrenci sayısı birtakım sebeplerden (derse gelmeyen, kâğıdı boş bırakan, Türkçe bilmeyen vs. gibi) dolayı farklılık göstermektedir.

Çalışma grubu, rastgele olmayan örnekleme tekniklerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme, araştırmacıların kolayca erişebildiği, mevcut veya gönüllü kişileri araştırmalarına kattığı, bir diğer deyişle kolayca seçilebilen kişileri örnekleme dahil ettiği bir örnekleme yöntemidir (Johnson ve Christensen, 2014, s. 230). Araştırmada çalışma grubunun tamamı, tüm etkinliklere katılmamıştır. Öğrencilerin etkinliklere katılım oranı gönüllülük esasına dayalı olması nedeniyle her etkinlikte öğrenci katılım sayısı farklılık göstermiştir. Araştırmada kız olanlar KÖ1, KÖ2, erkek olanlar EÖ1, EÖ2 ve araştırmacı öğretmen AÖ kod isimleriyle tanımlanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu başlık altında araştırmanın veri toplama tekniklerine yer verilerek veri toplama süreci anlatılmıştır.

3.3.1. Katılımlı Gözlem

Veri toplama araçlarından biri, gözlem türlerinden biri olan katılımlı gözlemdir. Katılımlı gözlem araştırmacıya, katılımcıların deneyimlerini yakından inceleme ve aktivitelere müdahil olma imkânı sağlamaktadır (Creswell, 2011, s. 214). Bu çalışmada araştırmacı gözlemci olmanın yanı sıra öğretmenlik görevini de üstlenmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2013, s. 213) video kayıt cihazlarının gözlem çalışmalarında önemli yer tuttuğunu, videoya çekilen görüntülerin defalarca izlenerek ortamda gerçekleşen olay ve süreçlerin ayrıntılı olarak tanımlanmasına olanak sağladığını belirtmektedir. Bu sebeple araştırmacı okul yönetimi ve sınıf öğretmeninin izni ile yaptığı gözlemleri video kayıt cihazı ile kayıt altına almıştır.

3.3.2. Dokümanlar

Çalışmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı ise dokümanlardır. Yıldırım ve Şimşek (2013, s. 218), öğrenci ders ödevleri ve sınavlarının eğitim ile ilgili araştırmalarda veri kaynağı olarak değerlendirilebileceğini belirtmektedir. Öğrencilere ait etkinlik ve çalışma kağıtları bu çalışmanın dokümanlarını oluşturmaktadır. Yin (2011, s. 148), öğrenci çalışmalarının bilgisayar çıktılarının sınıfta gerçekleşen eğitimin içeriğini anlamakta yardımcı olabileceğini söylemektedir. Buradan hareketle bu çalışmada da öğrenci dokümanları tarayıcı vasıtası ile bilgisayar ortamına aktarılmış ve incelenmiştir.

Bu çalışmanın dokümanlarını oluşturan etkinlik ve çalışma kağıtları şunlardır;

“Bozkırda Bir Gün” Başlıklı Çalışma Kâğıdı-1: Bu çalışma kâğıdı (Bkz. Ek 1), üzerinde İslamiyet öncesi konar-göçer Türk yaşamını betimleyen üç adet tarihsel kaynağa yer verilmiştir. Çalışma kâğıdı üzerindeki üç tarihsel kaynak ile öğrencilerin İslamiyet öncesi Türklerin yaşayışına ilişkin tarihsel bağlamı kavramaları ve yazacakları günlüklerde bu kaynaklardan faydalanmaları amaçlanmıştır.

“Bozkırda Bir Gün” Başlıklı Günlük Yazma Etkinliği: Çalışma kâğıdı 1 üzerindeki üç tarihsel kaynaktan yararlanarak İslamiyet öncesi konar-göçer hayat yaşayan bir Türk olduklarını hayal edip bir günlük yazmaları amaçlanmıştır.

Çalışma Kâğıdı 2: Bu çalışma kâğıdı (Bkz. Ek 2), üzerinde Türklerin İslamiyet’e geçiş sürecine ilişkin 3 tarihsel kaynak ve dört adet soru barındırmaktadır. Öğrencilerin çalışma kâğıdı üzerindeki tarihsel kaynaklar üzerinden tarihsel bağlamı kavramaları ve çalışma kağıdındaki soruları cevaplamaları amaçlanmıştır.

Gazete Etkinlik Kâğıdı: Bu etkinlikte (Bkz. Ek 3) öğrencilerin kendilerine sunulan han, şaman, imam, halktan biri ve seyyah karakterleri perspektifinden köşe yazıları yazmaları istenmiştir. Bunun için her gruba 35 x 50 cm ölçülerinde resim kâğıdı ve tarihsel karakterlerin temsili görselleri sunulmuştur.

Hikâye Yazma Etkinliği “İslamiyet’e geçmeli miyiz?”: Bu etkinlik (Bkz. Ek 4) ile öğrencilerin kendilerine sunulan hikâyeyi tarihsel bağlamdan yola çıkarak tamamlamaları istenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanma Süreci

Bu bölüm dört aşamadan oluşmaktadır ve aşağıda bu aşamalara ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir:

1. **Kazanım ve Konunun Seçilmesi:** Araştırmanın birinci aşamasında Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (2018) tarihsel empati çalışmasına yönelik en uygun kazanım belirlenmeye çalışılmıştır. 6. sınıf düzeyinde “Kültür ve Miras” öğrenme alanında “Türklerin İslamiyet’i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder” kazanımı, konu olarak siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda köklü değişiklikler yaşandığı tarihsel bir bağlam içermesi ve tarihsel aktörlerin yaşanan bu değişimlerden dolayı birtakım seçimler yapmak zorunda olduğu perspektif alma ve duyuşsal bağlantı içeren bir süreci içermesi nedeniyle tercih edilmiştir.
2. **Literatür Taraması ve Kaynakların Seçimi:** İkinci aşamada ele alınan tarihsel dönemi en iyi şekilde betimleyecek kaynakları bulmak amaçlanmıştır. Bu sebeple Orta Asya Türklerinin yaşayışını ve İslamiyet’in kabulü ile yaşanan siyasal, sosyal ve kültürel değişimleri incelemek için Çin ve İslam kaynakları incelenmiştir. Çin kaynaklarından İslamiyet öncesi Türklerin günlük yaşayışına dair bilgiler elde edilirken İslam kaynaklarında bu bilgilere ek olarak İslamiyet’in Türkler arasında yayılışı sırasında yaşanan siyasal olaylara da yer verilmiştir. Bu sebeple bu kaynaklar detaylıca incelenmiştir. Kaynaklardan öğrenim sürecine dahil edilecek yazılı ve görsel içerikli kaynaklar (Bkz. Ek 1-3) ele alınan kazanım göz önüne alınarak belirlenmiştir.
3. **Veri Toplama Araçları ve Etkinliklerin Tasarlanması:** Veri toplama araçları ve etkinlikleri araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak hazırlanmıştır. Öncelikle birinci aşamada araştırmanın birinci alt amacı tarihsel bağlam bilgisi ağırlıklı kanıtlar üzerinden çalışan öğrencilerin tarihsel empati becerilerini geliştirmek amacıyla “Bozkırda Bir Gün” adlı çalışma kâğıdı tasarlanmıştır. Çünkü tarihsel empatide geçmişteki kanıtlara bakılarak oluşturulan tarihsel bağlam bilgisi üzerinden birinin ne istediği ya da neye inandığı çözümlenebilir. Lee’nin (1984,

s. 90) belirttiği gibi resmi kanıtlara dayanmadan bilgi üretilmez. Benzer şekilde Foster ve Yeager (2001), öğrencilerin tarihsel olayları ve tarihsel aktörlerin eylemlerini yorumlayabilmeleri için kronoloji hakkında bilgi içeren tarihsel bağlam bilgisine sahip olmaları gerektiğini savunur. Bu yaklaşım çerçevesinde “*Bozkırda Bir Gün*” adlı çalışma kâğıdı hazırlanmıştır (Bkz. **Ek 1**). Kâğıtta öğrencilerin tarihsel bağlam bilgisini anlamasına yardımcı olmak amaçlı üç farklı tarihsel kaynağa yer verilmiştir. Tarihsel bağlamın anlaşılmasına yardımcı olmak ve yer yer perspektif alabilme becerilerini de geliştirmek amacıyla kaynaklar üzerinde çalıştırılan öğrencilere sınıf içi diyaloglarda sorulacak sorular belirlenmiştir. Bu sorularla öğrencilerin, İslamiyet Öncesi Türklerin yaşantılarına dair tarihsel bağlamı kavramaları ve tarihsel aktörlerin içinde bulundukları durumları, tutumları ve inançları anlamaları istenmiştir.

Araştırmanın birinci alt amacına yönelik ikinci aşamada İslamiyet Öncesi Türklerin yaşayışını kanıtlar üzerinden çalışan öğrencilerin tarihsel empati becerilerini belirlemek amacıyla “*Bozkırda Bir Gün*” adlı günlük yazma etkinliği planlanmıştır. Bu etkinlikte öğrencilerin “*Bozkırda Bir Gün*” adlı çalışma kâğıdında bulunan kaynaklardan yararlanarak konar-göçer hayat yaşayan bir Türk olduklarını hayal edip bir günlük yazmalarını amaçlanmıştır.

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik olarak birinci aşamada Türklerin İslamiyet’e geçiş sürecini perspektif alma odaklı tarihsel kanıtları üzerinde çalışan öğrencilerin tarihsel empati becerilerini belirlemek için üç adet tarihsel kaynak ve dört adet soru barındıran ikinci bir çalışma kâğıdı hazırlanmıştır (Bkz. **Ek 2**). Çünkü Dulberg (2002) çocukların geçmişte birden fazla bakış açısı olduğunu anlayabilmeleri için katılımcıların gözleri aracılığıyla dünyayı görebilmeleri gerektiğinden bahseder (Akt. Huijgen, van Boxel, Grift ve Holthuis, 2017, s. 114). Dolayısıyla belirli bir dönem içerisindeki tarihsel kaynaklardan tarihi aktörlerin anekdotlarından yararlanmanın bizzat o zamanlarda yaşayan insanların gözleriyle o kişilerin duygularını olduğu kadar düşünce ve niyetlerini de kavramalarına bu şekilde öğrencilerin konu olan tarihi dönemi zihninde daha iyi kurgulamalarında, tarihsel bağlamla uyumlu perspektif alarak başarılı bir şekilde tarihsel empati gerçekleştirmelerine yardımcı olacağı düşünülmüştür. Bu kapsamda öğrencilerin tarihsel empati yapmaları için çalışma kâğıdı üzerinde

tarihsel kaynaklarla çalışan öğrencilere sınıf içerisinde perspektif alma becerilerini geliştirecek sözlü sorular oluşturulmuştur. Bu sorular Endacott'un (2013) tarihsel empati çalışmasında kullandığı sorulardan esinlenerek belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik olarak ikinci aşamada çalışma kağıdında iki soru (1. ve 3. Soru) öğrencilerin tarihsel bağlamı anlama düzeylerini, diğer iki soru (2. ve 4. Soru) perspektif alma düzeylerini değerlendirme amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt amacına uygun olarak birinci şahıs perspektifinden öğrencilerin tarihsel empati becerilerini belirlemek amaçlı Gazete Köşe Yazısı Etkinliği (Bkz. **Ek 3**) tasarlanmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin Türklerin İslamiyet'e geçiş döneminde yaşanan kültürel, siyasal ve politik olayları tarihsel bağlamı, bizzat o zamanlarda yaşayan insanların gözüyle o kişilerin duygularını olduğu kadar düşünce ve niyetlerini de perspektif alarak köşe yazılarını kurgulamaları amaçlamıştır. Etkinlikte öğrencilerin gruplara ayrılması, gruptaki üyelerin han, şaman, imam, seyyah veya halktan biri karakterlerinden birini seçerek, tarihsel karakterin perspektifinden İslamiyet'e geçiş sürecinde yaşadıkları ya da tanık oldukları olaylar ya da durumlarla ilgili bir köşe yazısı yazmaları ve köşe yazılarını bir gazetede birleştirmeleri planlanmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt amacına uygun olarak üçüncü şahıs perspektifinden yazılan hikâye yazma etkinliğinde (Bkz. **Ek 4**) öğrencilerin, İslamiyet'e geçmeye olumlu bakan bir Oba beyinin oba halkını toplayarak İslamiyet'i anlatma ve İslam'a davet etme aşamasında yaşamış olabileceği durumları perspektif alma becerilerini, tarihsel bağlam bilgilerini ve duyuşsal bağlantı cümleleri işe koşarak kurgulamaları beklenmiştir. Bu amaç kapsamında etkinlikte öğrencilerin her birine "İslamiyet'e Geçmeli miyiz?" başlığı altında hikâyenin başlangıç aşamasının kurgulandığı bir çalışma kâğıdı hazırlanmıştır (Bkz. **Ek 4**). Yarım bırakılan hikâyeyi öğrencilerin tamamlamaları planlanmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt amacına uygun olarak öğrencilerin Türklerin İslamiyet'e geçiş sürecini yansıtan yaratıcı bir drama etkinliği hazırlamaları amaçlanmıştır. Farklı tarihsel kaynaklarla karşılaşan ve üzerinde çalışan öğrencilerin bir drama etkinliği hazırlayacak tarihsel bağlam bilgisine ve

perspektif alabilecek bir yaklaşıma sahip olduğu varsayılmıştır. Yaratıcı drama araştırmanın son etkinliğini oluşturmuştur.

4. **Uygulama Süreci:** 2019-2020 güz dönemi eğitim öğretim yılında araştırmada uygulamaların gerçekleştirileceği okul ve örneklem belirlenip gerekli etik izinler (Bkz. Ek 5, Ek 6) alınmıştır. Araştırma yapılacak okulun sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşülüp araştırma sürecinin 8 ders saati içerisinde gerçekleştirileceği bilgileri aktarılmıştır. Bununla birlikte çalışma öncesi iki hafta boyunca derslere katılarak öğrenciler, sınıfın ortamında gözlemlenmiştir. Bu şekilde çalışma ortamı ve öğrenciler hakkında bir izlenim edinilmiş ve öğrencilerle de tanışma fırsatı bulunmuştur. İzlemin 3. haftasında okulda uygulamalara başlanmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 3.2’de sınıfta gerçekleştirilen 8 saatlik veri toplama süreci ayrıntılı bir şekilde görülebilir.

Tablo 3.2. Verilerin toplanma süreci

Tarih	Süre	Konu	Etkinlik
30 Ekim Çarşamba 2019	1 ders	İslamiyet Öncesi Türklerin Yaşayışı	“Bozkırda Bir Gün” adlı çalışma kâğıdı 1 üzerinde gerçekleşen sınıf içi diyaloglar
30 Ekim Çarşamba 2019	1 ders	İslamiyet Öncesi Türklerin Yaşayışı	Günlük yazma
30 Ekim Çarşamba 2019	1 ders	Türklerin İslamiyet’i Kabulü	Çalışma kâğıdı-2 üzerinde gerçekleşen sınıf içi diyaloglar
30 Ekim Çarşamba 2019	1 ders	Türklerin İslamiyet’i Kabulü	Çalışma kâğıdı- 2 sorularının cevaplandırılması
31 Ekim Perşembe 2019	2 ders	Türklerin İslamiyet’i Kabulü	Gazete köşe yazısı yazma
6 Kasım Çarşamba 2019	1 ders	Türklerin İslamiyet’i Kabulü	Hikâye Yazma

6 Kasım Çarşamba 2019	1 ders	Türklerin İslamiyet'i Kabulü	Yaratıcı Drama
-----------------------------	--------	---------------------------------	----------------

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Bu araştırmanın verileri betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak çözümlenmiştir.

3.5.1. Betimsel Analiz

Öğrencilere ait dokümanları günlük, gazete ve hikâye yazma etkinliğinde ve çalışma kağıtlarının analizinde betimsel analiz kullanılmıştır (Bkz. Şekil 3.1.). Betimsel analizde elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256). Öğrencilere ait dokümanlar Endacott ve Brooks'un (2013, s. 44) tarihsel empati konseptinden (Bkz. Şekil 3.2.) yararlanılarak tematik çerçeveye göre işlenmiş, ardından elde edilen bulguları alt problemler doğrultusunda tanımlanıp yorumlanmıştır.

Şekil 3.1. Betimsel analiz aşamaları (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256)



- 1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma:** Bu aşamada verilerin analizi için kavramsal bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçevede verilerin hangi temalar altında kategorize edilip sunulacağı belirlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda Endacott ve Brooks'un (2013, s. 44) tarihsel empati konseptinden (Bkz. Şekil 3.2.) faydalanılarak araştırmanın kavramsal çerçevesi belirlenmiştir:

Tarihsel bağlamsallaştırma, perspektif alma ve duyuşsal bağlantı (Bkz. Şekil 3.2.).

2. **Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi:** Bu aşamada farklı etkinliklerden elde edilen öğrenci ürünleri tarihsel empatinin kavramsal çerçevesine göre okunup düzenlenmiştir. Bu tematik çerçeveye göre kodlamanın nasıl yapıldığına ilişkin örnekler;

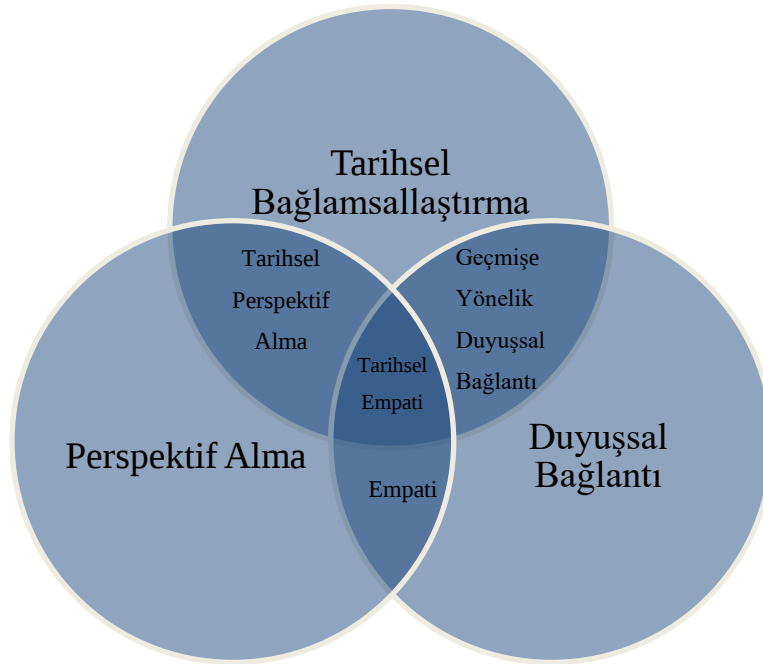
Tarihsel empatiye yönelik analiz üç alt kategoride incelenecektir. Bu alt kategoriler tarihsel bağlam, perspektif alma ve duyuşsal bağlantıdır. Endacott ve Brooks (2013, s. 44) bu alt kategorileri şu şekilde tanımlamıştır:

Tarihsel bağlamsallaştırma: Ele alınan dönemin sosyal, siyasal ve kültürel normlarının derinlemesine anlaşılmasını ve aynı zamanda tarihsel duruma yol açan olaylar ve eşzamanlı olarak gerçekleşen diğer ilgili olayların bilgisini içeren zamansal bir farklılık duygusu.

Perspektif alma: Bir kişinin ele alınan durum hakkında nasıl düşünmüş olabileceğini anlamak için o kişinin yaşamış deneyimlerini, ilkelerini, içinde bulunduğu durumu, tutumlarını ve inançlarını anlamak.

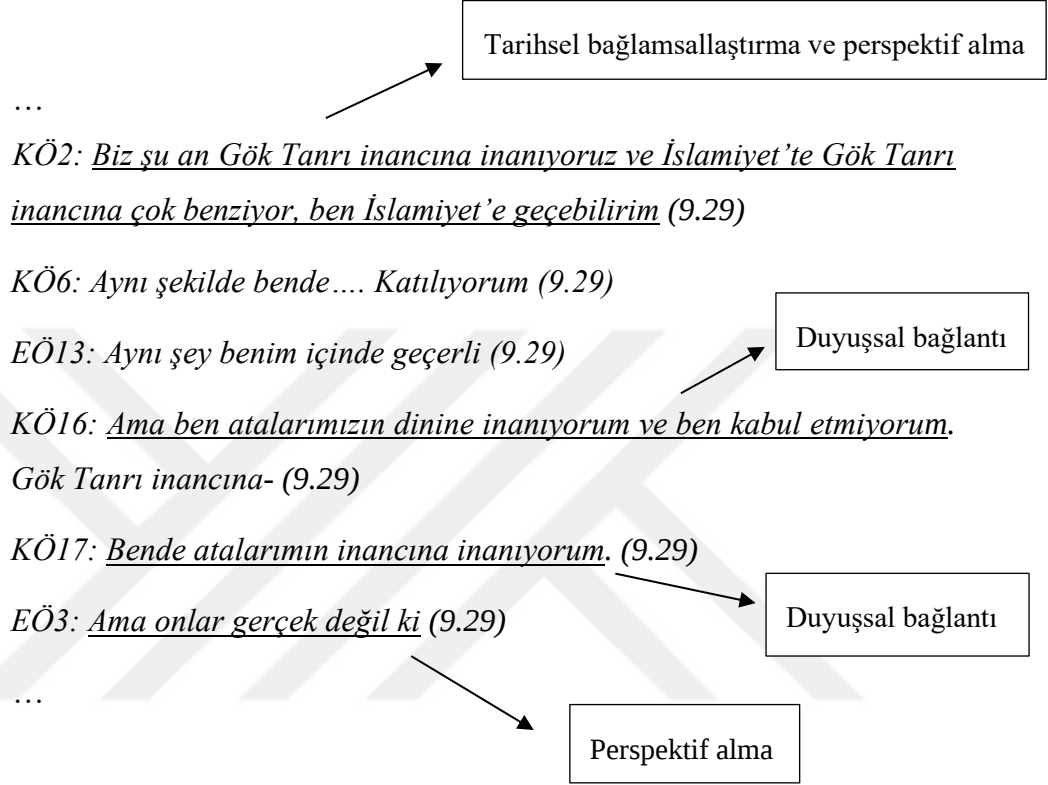
Duyuşsal bağlantı: Kişinin kendi benzer ancak aynı zamanda farklı yaşam deneyimleriyle bağlantı kurarak tarihsel figürlerin duyuşsal tepkilerinin yaşamış deneyimlerine, eylemlerine veya içinde bulunduğu duruma nasıl bir etkide bulunduğunu değerlendirmek.

Şekil 3.2. Görsel tarihsel empati konsepti (Endacott ve Brooks, 2013, s. 44)



Aşağıda bu çalışmada sınıf içerisinde gerçekleşen yaratıcı drama etkinliğinde öğrenci diyaloglarının tarihsel empati bağlamında nasıl tasnif edildiğini gösteren bir örnek sunulmuştur:

Diyalog 8: Yaratıcı Drama Etkinliği



Araştırmada kız olanlar KÖ1, KÖ2, erkek olanlar EÖ1, EÖ2 ve araştırmacı öğretmen AÖ. kod isimleriyle tanımlanmıştır. Araştırma süresince diyaloglar kronolojik olarak numaralandırılmıştır (Bkz. Diyalog 1, Diyalog 2...). Diyalogların bitiminde söylem tarihine yer verilmiştir.

Yukarıda bulunan yaratıcı drama etkinliğine ait diyalogda öğrenciler İslamiyet'e geçmeyi tartışmaktadır. KÖ2'nin ifadeleri incelendiğinde öğrencinin tarihsel empati deneyiminde ders kitabında yer alan Gök Tanrı inancının İslamiyet'e benzediği tarihsel bağlamından faydalandığı ve buradan hareketle perspektif alarak İslamiyet'e geçmeye karar verdiği düşünülmektedir. KÖ16 ve KÖ17'nin İslamiyet'e geçmeyi reddetmesi ve buna gerekçe olarak atalarının dinine devam etmek istemelerini belirtmeleri onların verdikleri cevaplarda tarihsel karakterlerle duyuşsal bağlantı kurduğunu ve canlandırdıkları karakterin duyuşsal bir tepki vererek karar aldığını göstermektedir. Müslüman seyyah karakterini canlandıran EÖ3'ün Gök Tanrı inancını kastederek bu inanın gerçek

olmadığını söylemesi ise onun ele alınan tarihsel dönem içerisinde yaşamış bir Müslüman perspektifi ile olaylara baktığı ve yorumladığını, dolayısıyla perspektif alabildiğini düşündürmektedir.

Öğrencilerin “Bozkırda Bir Gün” gün başlıklı etkinlik ürünleri tarihsel empati kategorilerine (tarihsel bağlamsallaştırma, perspektif alma ve duyuşsal bağlantı) göre işlenmesi KÖ5’in günlüğünde görülebilir (Bkz. Tablo 3.3.).

Tablo 3.3. “Bozkırda Bir Gün Etkinliği”ndeki KÖ5’in günlüğünün kodlanması ve temalarla eşleştirilmesi

Günlük	Tema	Kod
Günlük Yukarıda verilen kaynaklardan yararlanarak, lütfen sizde konar göçer bir hayat yaşayan bir Türk olup, ailenizle birlikte geçirdiğiniz bir günü yazın: Sabah uyandım. Annem çadırda yaktı. Kalkıp dışarıya baktım. Dışında Babam vardı. Annem ise su aramaya gitmişti. Babam kuzeyine bakıyordu. Annem geldi ve ne yiyeceğiz dedi. Babam ben ova göreceğim dedi. Bende giden güzel bir çiçek bulmuşum dedim. Yanıma bir aqon geldi dedi ki. Fırtına sağır dedi. Annem umursamadı. Annem benden gidelelim dedi. Babam geldi avlanacım dedi. Yollar tez duman oldu. Kuzey sınırlandırdı. Babam uzakta fırtına var gidelelim dedi. Biz çadırı toplayıp gittik. Yeni bir yer Kesfetmek hoşuma gitti. Kalkıp giden uzaklara. Nite ki derinde durup biraz dinlenelim. Su içip uyuduk. Uyandırmada hava günlük güzeldi. Omolon uzaklaştı. Kuzey sınırları arasına sığdı. Babam ben tekrar avlanacağım dedi. Bende su bulacağım dedim. Annem kuzeyine bakacağını söyledi. Peki dedim. Babam dedi geçip avlandı. Ve geri döndü. Bir atımız vardı. Ben bir atım ve yayım vardı. Atlarımın çok iyisi. Akşam oldu. Yende uyup uyudum. Bakırda verilen sütü içmedim. Göçebe olmak çok güzeldi. Güzel yeni yerler keşfetmeyi sevdim. Zor yerler içiyordum. Ama his de sıkıcı değildi. Annem günden ip yapıyordu. Normal zamanlar hayvanlık ve avcılık ile uğraşır. Babam Akşam oldu ve uyudu. Sabah oldu. Güzel bir günde. Etrafına bakıldığında her yer yeşil idi. Aileden önce uyuyabildim. Annem kuzeyine dışarda oyun oynuyordu. Benden yavaş yavaş. Kuzeyi alıp içeri geçtim. Hızlıca akşam oldu. Uyuduk. Ve son.	Tarihsel bağlam Perspektif alma Duyuşsal bağlam Tarihsel bağlam Duyuşsal bağlam	Anne ve babanın ailedeki rol ve sorumlulukları Göçebe yaşam tarzı Coğrafi koşullar Zor coğrafi koşullar karşısında çözüm yöntemi Duyuşsal tepki Göçebe günlük yaşam tarzı Duyuşsal tepki

Günlüklerde öğrencilerin tarihsel empati düzeyleriyle ilgili genel sonuçlara ulaşmak için temalara ayrılan veri seti aşağıda belirtilen tarihsel empati kategorilerine göre tam, kabul edilebilir ve yetersiz düzeyde olmak üzere üç aşamada sınıflandırılmıştır (Bkz. Tablo 3.4.).

Tablo 3.4. Günlüklerin değerlendirilmesinde referans alınan tarihsel empati kategori düzeyleri

Tarihsel Empati	Değerlendirme	Kabul Edilebilir (K)	Yetersiz (Y)
Tam (T)			
Tarihsel Bağlam Düzeyi	Göçebe hayatın doğa ile ilişkisini kurma, sosyo-kültürel ve ekonomik yaşam tarzını ifade edebilme	Göçebe hayatın doğa ile ilişkisini kurmada veya dönemin sosyo-kültürel veya ekonomik yaşam tarzını ortaya koymada yetersizlikler	Göçebe hayatın doğa ile ilişkisini ifade etmede yetersizlik ya da ifade edememe ya da dönemin sosyo-kültürel veya ekonomik yaşamını ifade etmede yetersizlik ya da ortaya koyamama
Perspektif Alma Düzeyi	Empati yaptıkları tarihsel karakterin, göçebe yaşam tarzı içerisinde neler düşünmüş, nasıl hareket etmiş olabileceklerine dair tutum ve inançlarını ifade etme	Empati yaptıkları tarihsel karakterin, göçebe yaşam tarzı içerisinde neler düşünmüş ya da nasıl hareket etmiş olabileceklerine dair tutum veya inançlarını ifade etme	Empati yaptıkları tarihsel karakterin, göçebe yaşam tarzı ile tutum ve inançları arasındaki ilişkiyi ifade etmede yetersizlik
Duyuşsal Bağlantı Düzeyi	Empati yaptıkları tarihsel karakterin göçebe yaşam tarzı içerisinde duyuşsal tepkilerini ve içinde bulunduğu duruma etkisini ifade etme	Empati yaptıkları tarihsel karakterin göçebe yaşam tarzı içerisinde duyuşsal tepkilerini veya içinde bulunduğu duruma etkisini ifade etme	Empati yaptıkları tarihsel karakterin göçebe yaşam tarzı içerisinde duyuşsal tepkilerini ifade etmede yetersizlik

Öğrencilerin Türklerin İslamiyet'e geçiş süreci ile ilgili birinci şahıs perspektifinden yazdıkları gazete köşe yazılarından elde edilen verilerin kodlanması ve temalarla eşleştirilmesine ilişkin bir örnek K13'ü Han karakteri başlıklı yazısında görülebilir (Bkz. Tablo 3.5.).

Tablo 3.5. KÖ13 “Han” başlıklı köşe yazısındaki verilerin temalaştırılması ve kodlanması

Han	Tema	Kod
Hanlar Müslümanları kısmen ezdiler. Müslümanlar yerleşik hayata geçmediği için modern meslekler yapılamıyordu.	Duyuşsal bağlam Tarihsel bağlam Anakronizm	Müslümanların ezilişi Yerleşik hayata geçişle yeni meslekler ilişkisi Modern meslek
Hanlarda Müslüman olmak isteyen insanlara nasıl para kazanacaklarını, nasıl geçineceklerini soruyorlardı.	Perspektif alma	Han perspektifinden halkın inanç değiştirmesi

“İslamiyet’e Geçmeli miyiz?” başlığı altında öğrencilerin yazdıkları hikayelerde KÖ15’in hikayesi örneğinde görüleceği gibi tarihsel empatinin kavramsal çerçevesi (tarihsel bağlam, perspektif alma ve duyuşsal bağlantı) göz önünde bulundurularak tematik çerçeveye göre tanımlanmıştır (Bkz. Tablo 3.6.).

Tablo 3.6. KÖ15’in hikayesinin tarihsel empati kategorilerine göre temalaştırılması ve kodlanması

Hikâye	Tema	Kod
Obadaki insanların yarısı İslamiyet[’e] geçmek istemedi. [Y]arısı ise İslamiyet[’i] kabul etti. Oba beyi pek emin değildi. Oturup düşündü. Yarın kalkınca her yerde de olduğunu gördü. İslamiyet[’i] kabul eden insanlara zarar verilmişti. [B]u durum onu sinirlendirdi. [V]e bir açıklama yaptı. İnsanlara İslam dinini bir güzel anlattı ama inanmak istemeyen biri “sen bizim inancımızı yok edemezsin” diye bağırıyordu ve herkes saç baş kavgaya başladı. Seyyah Oba beyine İslam dinini anlatıyor ve her yerde savaşlar olduğunu söylüyordu. Oba beyi bir savaş yapmayı düşündü ama İslam dinini kabul edenler azdı ama o pes edeceğe benzemiyordu ve kadınları da bu savaşa katmayı düşündü. Kadınlar bunu kabul ettiler ve Göktanrı inancı olan insanlarla savaş yaptılar. Oba beyi halsiz düşmüştü ama kazanmak üzereydi. Birden bir ok Oba beyinin kalbinin ortasına geldi. Oba beyi birden yere düştü karısı ağlamaya başladı. Herkes Oba beyi için kazanmalarını istedi herkes. Oba beylerinin ölmesi hırsıyla bu savaşı kazandılar. Ve bu insanlara yazı okuması şartıyla bırakacaktı. Eğitime önem veriyorlardı. Oba beyinin ölü bedeni yerde öylece yatıyordu. Kızı ve oğlu bunu görünce babalarının yanlarına geldiler. Savaşı kazanmışlardı ama babalarının kaybetmişlerdi ama onlar İslamdan vazgeçmediler Pekiya başka obalarda neler oluyordu ne yapıyordu.	Tarihsel bağlam	Müslüman olanlar ve olmayanlar Müslüman olana baskı
	Perspektif alma	Tereddüt Durumu tanımlama Çözüm yöntemi
	Duyuşsal bağlam	Öfke Karşı çıkış Kavga
	Tarihsel bağlam	Çözüm yöntemi Halkın inançlarından dolayı birbiriyle savaşı
	Duyuşsal bağlam (imgelem)	Oba beyinin yaralanması, ölümü İntikam hırsı Kazanma isteği
	Anakronizm	Yazı şartıyla serbest bırakılma Eğitimin önemi
	Duyuşsal bağlam	Hanın ölümü Savaşı kazanmak İslamdan vazgeçmemek

Hikayelerde öğrencilerin tarihsel empati düzeyleriyle ilgili genel sonuçlara ulaşmak için temalara ayrılan veri seti aşağıda belirtilen tarihsel empati kategorilerine göre tam,

kabul edilebilir ve yetersiz düzeyde olmak üzere üç aşamada sınıflandırılmıştır (Bkz. Tablo 3.7.).

Tablo 3.7. Hikayelerin değerlendirilmesinde referans alınan tarihsel empati kategori düzeyleri

Tarihsel Empati Kategorisi	Değerlendirme Tam (T)	Kabul (K)	Edilebilir	Yetersiz (Y)
Tarihsel Bağlam Düzeyi	Halkın İslamiyet'i kabul sürecinde yaşadığı siyasi ve sosyal olay ve diğer durumları ifade etme. Halkın İslamiyet'e yaklaşımlarını sosyal ve ekonomik nedenleri ifade etme.	Halkın İslamiyet'i kabul sürecinde yaşadıklarını ifade etme ya da İslamiyet'e yaklaşımlarını etkileyen sosyal veya ekonomik nedenleri ya da meydana gelen savaş/iç çatışmaları ifade etme		Halkın İslamiyet'i kabul sürecini tek boyutlu olumlu ya da olumsuz olarak ifade etme İslam'ı benimsemeyi etkileyen sosyal ya da ekonomik nedenlerin göz ardı edilmesi ya da yetersiz ifade edilmesi. İç çatışma ve/ya da savaşların sadece ifade edilmesi bu durumların İslamiyet ile ilişkilendirilmesinin yetersiz kalması
Perspektif Alma Düzeyi	Hanın, İslam'ın kabul sürecinde neler yaşamış olabileceğini ve bu deneyimlerinin İslamiyet hakkında tutum ve düşüncesini nasıl etkilemiş olabileceğini ifade etmek	Hanın, İslam'ın kabul sürecinde yaşadıkları ile tutum ve düşüncesi arasındaki bağlantının eksik ifade edilmesi		Hanın İslam'ın kabul sürecinde yaşadıklarının tutumunu ya da düşüncelerini nasıl etkilediğinin eksik ve tek boyutlu olarak aktarımı.
Duyuşsal Bağlantı Düzeyi	Hanın, İslamiyet'in kabul sürecinde yaşadıklarının, onu duyuşsal olarak nasıl etkilediğini ifade etme. Hanın, yaşadığı bu duyuşsal tepkilerinin içinde bulunduğu durumu nasıl etkilediğini ifade etme	Hanın İslamiyet'in kabul sürecinde yaşadıklarının, onu duyuşsal olarak nasıl etkilediğini ifade etme. Veya Hanın yaşadığı duyuşsal tepkilerinin içinde bulunduğu durumu nasıl etkilediğini ifade etme		Hanın İslamiyet'in kabul sürecinde yaşadıklarının, onu duyuşsal olarak nasıl etkilediğini yetersiz olarak ifade etmede. Veya Hanın yaşadığı duyuşsal tepkilerinin içinde bulunduğu durumu nasıl etkilediğini yetersiz ifade etme

3. Bulguların tanımlanması: Bu aşamada tematik çerçeveye göre işlenen veriler, alt problemler doğrultusunda sunulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'in (2008, s. 234) belirttiği gibi bu aşamada verilerin kolay ve anlaşılabilir bir dille tanımlanmasına ve gereksiz tekrarlardan kaçınılmasına dikkat edilmiştir.

4. Bulguların yorumlanması: Bu aşamada tarihsel empati kavramsal çerçevesinde günlükler, hikayeler, çalışma kağıtları ve gazetelerden elde edilen veriler açıklanırken tablolar oluşturulmuş ve ilgili kaynaklardan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Tablo 3.7.'de yer verilen KÖ15'in hikayesinden elde edilen bulguların yorumlanmasına ait örnek:

KÖ15 kurguladığı hikâyede İslamiyet'in kabulü ile halk içinde yaşanan ayrışmalar göze çarpmaktadır. Bu kurguda Müslümanlığı kabul edenlere zarar verilmiş ve bu durum Oba Beyini sinirlendirmiştir. Bunun ardından Oba Beyi güzel bir dille İslamiyet'i anlatmış fakat inanmak istemeyen biri tarafından "sen bizim inancımızı yok edemezsin" tepkisi ile karşılaşmış, ardından da oba içerisinde iç çatışma yaşanmıştır. Bu ifadeler KÖ15'in tarihsel bağlamdan yola çıkarak güçlü bir perspektif alabilmesinin yanı sıra Oba Beyinin başta İslamiyet'in kabulü ile ilgili yaşadığı tereddüt, sonra İslam'a olumlu bakması, yaşanan durumlara üzülmesi, Gökta'nı inancı olan insanlarla savaşı sırasında halsiz düşmesi, Oba beyinin öldürülmesi hırsıyla Müslüman olan oba halkının savaşı kazanması öğrencinin geçmişle güçlü bir duyuşsal bağlantı kurabildiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Öğrenci günlüklerinde tarihsel empati düzeyleri hakkında genel sonuçlara ulaşmak için temalara ayrılan veri seti aşağıda belirtilen tarihsel empati kategorilerine göre tam, kabul edilebilir ve yetersiz olduğunu belirleyen kriterlere göre değerlendirilmiştir.

Tablo 3.8. Bozkırda Bir Gün Etkinliği'nde güçlü tarihsel bağlam bilgisine sahip öğrencilerin tarihsel empati düzeyi

Öğrenci (n=26)	Tarihsel Bağlam Düzeyi			Perspektif Alma Düzeyi			Duyuşsal Bağlantı Düzeyi		
	T	K	Y	T	K	Y	T	K	Y
	n	n	n	n	n	n	n	n	n
KÖ5, KÖ6, KÖ11, KÖ17, KÖ15, KÖ16, EÖ8	7			7			7		
KÖ13, KÖ4	2			2					2
EÖ6	1			1				1	
KÖ1, KÖ7	2				2			2	
EÖ9, KÖ14	2				2				2
KÖ8	1				1		1		
EÖ1	1					1			
Toplam	16			10	5	1	8	3	4

Öğrencilerin hikâye yazma etkinliğinde tarihsel empati sürecine ilişkin elde edilen bulgular tablolaştırılarak sunulmuştur (Örneğin Bkz. Tablo 3.9.).

Tablo 3.9. Hikâye yazma etkinliğinde güçlü perspektif alan öğrencilerin tarihsel empati düzeyi

Öğrenci (n=24)	Perspektif Alma Düzeyi			Tarihsel Bağlam Düzeyi			Duyuşsal Bağlantı Düzeyi		
	T	K	Y	T	K	Y	T	K	Y
n									
KÖ11, EÖ9, KÖ2, KÖ6	4			4					4
KÖ16,	1			1				1	
KÖ15	1			1			1		
KÖ7	1				1			1	
Toplam	7			6	1		1	2	4

EÖ3'ün yazdığı gazete köşe yazısı ve bu köşe yazısının yorumlanması;

Ben Satuk Buğra Han
İslamiyeti ilk kabul
edenlerden birisin.
Bu yüzden cami
inşa ettireceğim.
Bundan sonra
daimiz İslam
dinidir.

EÖ3 tarafından yazılan köşe yazısı incelendiğinde öğrencinin tarihsel bağlama sadık kalarak köşe yazısı yazdığı görülmektedir. “Ben Satuk Buğra Han, İslamiyeti ilk kabul edenlerden biriyim. Bu yüzden cami inşa ettireceğim. Bundan sonra dinimiz İslam dinidir” ifadeleri öğrencinin tarihsel bağlama uygun olarak köşe yazısını yazdığını göstermektedir. Aynı zamanda EÖ3’ün cami inşa ettirme gerekçesi ve halkın dinini belirlemede söz sahibi olduğu düşüncesi onun perspektif alabildiğinin de bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Türklerin İslamiyet’e geçiş süreci ile ilgili çalışma kağıdında yer verilen soruların cevaplarına yansıyan tarihsel empati sonuçları cinsiyete göre farklılaştığı için cinsiyet faktörü göz önünde bulundurularak tablolaştırılmıştır. Sonuçları yüzde hesaplanarak gösterilmiştir (Bkz. Tablo 3.10.).

Tablo 3.3. “Yukarıdaki kaynaklar incelendiğinde sizce Türklerin İslamiyet’i kabulü nasıl gerçekleşmiştir?” sorusuna verilen cevaplarda tarihsel empati becerileri

Kategoriler	Erkek (n)	%	Kız (n)	%	Toplam	Ortalama Oran %
Tarihsel bağlam	5	55,56	12	70,58	17	65,38
Perspektif alma	-	-	-	-	-	-
Duyuşsal bağlantı	-	-	-	-	-	-
Cevap veremeyenler	4	44,44	5	29,42	9	34,62
Toplam	9	100	17	100	26	100

3.5.3. Geçerlilik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda, araştırmanın yöntemi ne olursa olsun insan davranışının sürekli değişken ve karmaşık bir yapıda olması nedeniyle benzer gruplarda bile araştırmanın tekrarlanması aynı sonuçlara ulaşmayı (dış güvenirlilik/tekrar edilebilirlik) mümkün kılmamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 259). Fakat LeCompte ve Goetz (1982) nitel araştırmalarda dış güvenirliliğin araştırmacının araştırma sürecinde kendi konumunu açık olarak belirtmesiyle sağlanabileceğini ifade etmektedir. Bu şekilde benzer araştırmaları yapan araştırmacıların aynı rolü üstlenerek “karşılaştırılabilir sonuçlara” ulaşmasının mümkün olabileceğini ileri sürmektedirler. Bu çalışmada dış güvenirliliği sağlamak için araştırmacının katılımcı gözlemci rolü araştırmanın veri toplama araçlarında açıklanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmada verilerin analizinde kullanılan Endacott ve Brooks’un oluşturduğu tarihsel empatinin kavramsal çerçevesi (tarihsel bağlam, duyuşsal bağlantı ve perspektif alma) betimsel analiz aşamasında ayrıntılarıyla açıklanmıştır. Son olarak araştırmanın veri toplama süreci, veri toplama araçları ve bu araçlarla elde edilen verilerin analiz yöntemi

ayrıntılı bir biçimde benzer araştırma yapacaklara yardımcı olacak şekilde aktarılmış ve bu şekilde araştırmanın dış güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.261).

İç güvenilirliği sağlamak için LeCompte ve Goetz'in (1982) belirttiği stratejilerden biri toplanan veriler önce herhangi bir yorum yapmadan okuyucuya açık bir biçimde sunmaktır. Bu çalışmada doğrudan alıntılar ve tablolar halinde araştırmanın verileri sunulmuş ve sonra yorumu yapılmıştır. İkinci bir strateji olarak tarihsel empatinin kavramsal çerçeveye uygun olarak nasıl kodladığı ve temalandırıldığı ayrıntılı olarak verilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda güvenilirliği sağlamak için araştırmacı tarafından kodlanan ve temalandırılan her etkinliğe ait veri setleri uzman görüşüne sunulmuştur. Her etkinlik sonucunda ortaya çıkan kodlama veya kavramsal şema farklılıklarında araştırmacı ve alan uzmanı arasında genel bir uzlaşa oluşturuluncaya kadar üzerinde tartışılmıştır. Bu şekilde tüm verilerin kodlama ve temalandırma aşamasında uzlaşa sağlanarak verilerin analizinde iç güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek).

Veri toplama araçlarında çeşitleme (Triangulation) yapılarak farklı yöntemlerle elde edilen verilerin birbirini teyit etmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bu şekilde araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Günlüklerden, hikayelerden, çalışma kağıtlarından, gazete ve drama etkinliğinden ve sınıf içi diyaloglarla elde edilen verilerin tarihsel empati çerçevesinde karşılaştırılabilmesi ve bulguların birbirini desteklemesi araştırmanın inandırıcılığını da artırmaktadır. Çeşitlemenin olmadığı bir araştırma geçerlilik ve güvenilirlik açısından zayıf kalabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 266-267).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR

4.1. Birinci Alt Amaç Tarihsel Bağlam Bilgisi Ağırlıklı Kanıtlar Üzerinden Çalışan Öğrencilerin Tarihsel Empati Becerilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde İslamiyet öncesi Türklerin yaşayışına dair tarihsel kaynaklar üzerinden çalışan öğrencilerin; sınıf içi diyaloglarından ve çalışma kağıtlarından elde edilen tarihsel bağlamı kavrama, tarihsel kaynaklardan duyuşsal aktarımlar yapma ve perspektif alma becerisine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Tarihsel Kanıtlar Üzerinden Çalışan Öğrencilerin Sınıf İçi Diyaloglarında Tarihsel Empati Becerileri

Bu bölümde araştırmacı rehberliğinde İslamiyet Öncesi Türklerin yaşayışını tarihsel kanıtlar üzerinde çalışan öğrencilerin sınıf içi diyaloglarına ve bu diyaloglardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

“Bozkırda Bir Gün” adlı çalışma kâğıdı (Bkz. Ek 1) öğrencilere verildikten sonra bu kâğıtta yer alan üç farklı tarihsel kaynak sınıfta öğrencilerle birlikte sırasıyla okunmuştur. Kaynak-1’de yer alan Çinlilere Göre Hunlar metni okunduktan sonra öğrencilere “Kaynak-1’i incelediğinizde konar-göçer hayat yaşayan Türklerin yaşamı nasıldı?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar şu şekildedir:

Diyalog 1. Konar-göçer hayat yaşayan Türklerin yaşam tarzı üzerine

...

EÖ8: Konar-göçer oldukları için çadırlarda yaşıyorlardı. (9.24)

AÖ: Evet. Başka? (9.24)

EÖ13: Hayvan avlamışlardır. (9.24)

AÖ: Evet. Söyle. (9.24)

KÖ8: Kuzey sınırlarında otururlardı. (9.24)

AÖ: Evet kuzey sınırlarına doğru. Evet? (9.24)

KÖ4: Konar-göçer oldukları için tarımla uğraşmıyorlardı. (9.24)

...

Yukarıdaki söylemlerde görüldüğü üzere öğrencilerin okudukları Kaynak 1’deki tarihsel metinden kendilerine sorulan “Konar-göçer hayat yaşayan Türklerin yaşamı nasıldı” sorusuna verdikleri cevaplarda Türklerin konar-göçer oldukları ve bu nedenle çadırlarda yaşadıkları, coğrafi mekân olarak Kuzey sınırlarında yer aldıkları, tarımla değil hayvancılıkla uğraştıkları ifadeleri tarihsel bağlamı kavradıklarını göstermektedir.

Yukarıdaki diyalogların devamında öğrencilere “Peki günümüzle, şu anki yaşantınızla kıyasladığınızda ne farklar görüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir:

Diyalog 2: Geçmişle bugünün karşılaştırılması üzerine

...

EÖ3: Çadırlar. (9.24)

AÖ: Çadır, sence bu iyi mi kötü mü çadırda yaşamak? (9.24)

EÖ3: Hocam bence daha iyi. (9.24)

AÖ: Daha mı iyi? (9.24)

EÖ3: Evet. (9.24)

AÖ: Peki neyin eksikliğini çekerdiniz en çok? Söyle. (9.25)

EÖ1: Kıyafet. (9.25)

AÖ: Bugünkü gibi kıyafetler olmadığından dolayı mı? (9.25)

(Öğrenci başıyla onaylar.) (9.25)

...

EÖ2: Teknolojiyi. (9.25)

AÖ: Teknoloji tabii, elinizin altında artık bilgisayar, internet telefon olmayacak... (9.25).

Yukarıdaki diyaloglarda görüldüğü gibi öğrencilerin zaman içerisinde-meydana gelen değişimi algılama becerilerini tespit etmeye yönelik “Peki günümüzle, şu anki yaşantınızla kıyasladığınızda ne farklar görüyorsunuz” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin soruya verdikleri teknoloji, kıyafet ve çadır cevaplarından bu değişimi algıladıkları ileri sürülebilir.

Dersin devamında öğrencilerle Eski Türklerin geçim kaynakları ile ilişkili olarak Kaynak 1'e yönelik aşağıdaki diyaloglar gerçekleştirilmiştir;

Diyalog 3: Eski Türklerin geçim kaynakları üzerine

...

AÖ: *Şimdi Kaynak-1'den yola çıkarak sizce Eski Türklerin başlıca geçim kaynakları nelerdir? Burada anlattık. (9.25)*

KÖ13: *Hayvancılık. (9.25)*

AÖ: *Tamam, sen de söyle. (9.25)*

KÖ17: *Ee, öğretmenim hayvancılıktan başka yok ki? (9.25)*

AÖ: *Yani, hayvancılıkla uğraşıyorlar, bunların derisinden kıyafetler yapıyorlar, bu şekilde geçimlerini sağlıyorlar, hükümdarından halkına kadar. Evet. (9.26)*

KÖ8: *Avcılık. (9.26)*

AÖ: *Avcılık, Türklerin başlıca geçim kaynaklarından. Bir de fazla... nasıl desem, çeşitlilik yok değil mi? Ticaret şu-bu fazla yok. Genellikle hayvancılık-avcılık, bu tarz şeylerle ilgilenmişler. Şimdi sorum şu, son sorumu soruyorum, bu şekilde yaşamının sizce Türklere bir yararı veya zararı var mıdır? Varsa nelerdir? Önce yararından başlayalım, bu şekilde zorlu şartlar altında yaşamının yararları neler olurdu? Söyler misin? (9.26)*

KÖ12: *Ee, yararları konar-göçer oldukları için mesela farklı iklimlere gidebilir ee, nasıl desem... (9.26)*

AÖ: *Yani iklimlere göre yerlerini değiştirebilirler, hep bir yerde sabit durmalarına gerek yok. Evet. (9.26)*

KÖ13: *Konar-göçer oldukları için yeni yerler keşfedebiliyorlar. (9.26)*

AÖ: *Keşfedebiliyorlar evet başka, böyle avcılıkla vesaireyle uğraşmanın yararları. Söyleyebilirsin. (9.27)*

KÖ4: *Kendilerini geliştiriyorlar. (9.27)*

...

AÖ: Kendilerini evet, daha savaşçı oluyorlar değil mi? Evet. (9.27)

EÖ8: Konar-göçer oldukları için kültürlerini dünyaya yayıyorlar. (9.27)

AÖ: Evet, baya geniş coğrafyalara yayılma imkanları bulabiliyorlar. Evet, sen söyle.

EÖ3: Hayvanları vuruyorlar. (9.27)

(Diğer öğrenciler: Ne?) (9.27)

EÖ3: Hayvanları vuruyorlar. (9.27)

AÖ: Yani, hayvanları vurmanın bir getirisi de ne olabilir? Ok atarak daha iyi ne oluyorlar? Yani daha iyi savaşçı oluyorlar. Peki zararları ne olabilir, böyle konar-göçer yaşıyorsunuz. Söyle. (9.27)

KÖ8: Tarım yapamıyorlar. (9.27)

...

EÖ5: Mimari alanda gelişemiyorlar. (9.27)

...

EÖ8: Yerleşik hayata geçemedikleri için kanunlar vesaire gibi temeller atılamıyor. (9.27)

AÖ: Evet ama daha çok yazılı kanunlar yapılamıyor değil mi? Çünkü töre, sözlü kanunlar var ama yazılı kanunlar yok. Başka söylemek isteyen var mı? Zararları ne olabilir. Söyle. (9.28)

EÖ2: Büyük bir suç olsa bile bir-iki gün ee... yani... aklıma... (9.28)

AÖ: Şu şekilde, fazla hapis cezası yok. Ya bir-iki gün kalıyorsun ya da idam ediliyorsun, ortası yok. Evet, sen söyle. (9.28)

KÖ11: Hayvanların nesli tükeniyor. (9.28)

AÖ: Avcılık yapa yapa mı? (9.28)

(Gülüşmeler.)

Yukarıdaki diyaloglarda görüldüğü gibi öğrenciler, tarihsel kanıtlara bağlı olarak Eski Türklerin konar-göçer yaşam tarzı ve geçim kaynaklarını birbiriyle ilişkili bir şekilde ifade edebilmişlerdir. Bu diyaloglarda AÖ'nün [konar-göçer] yaşamının sizce Türklerle bir yararı veya zararı var mıdır?" sorusuna öğrencilerden KÖ13'ün "Konar-göçer oldukları için yeni yerler keşfedebiliyorlar", EÖ8'in "Konar-göçer oldukları için kültürlerini dünyaya yayıyorlar", KÖ8'in "Tarım yapamıyorlar" ve EÖ5'in "Mimari alanda gelişmiyorlar" yanıtları dikkat çekicidir. Öğrencilerin bu çıkarımları o dönemde yaşayan insanların yaşam tarzı ile cezalandırma sistemi, ekonomik ve sosyo-kültürel hayatları arasındaki karşılıklı etkileşimi perspektif alarak kavradıkları ve bu şekilde kendi tarihsel öğrenmelerini gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Öğrencilere "Bozkırda Bir Gün" başlıklı çalışma kağıdından Kaynak 2'de yer alan Çinli Prensesin Şiiri ve Kaynak 3'te yer alan İbn-i Fadlan'ın Seyahatnamesinden Oğuzlar okutulur. Ardından şu diyaloglar gerçekleşir:

Diyalog 4: Türklerin yaşam koşulları yansıtan farklı tarihsel kaynaklar üzerine

...

AÖ: Kaynak-2 ve Kaynak-3'ü incelediğinizde sizce yazarlar Türklerin yaşayışını neden zor bulmakta ve beğenmemekte? (9.31)

EÖ8: Göçebe oldukları için ve çadırlarda yaşadıkları için. (9.31)

AÖ: Bu hayat galiba onlara zor geliyor kendileri galiba şehirlerden gelmişler. (9.31)

(Öğrenciler parmak kaldırır) (9.31)

AÖ: Söyler misin? (9.31)

KÖ1: Et dışında başka yiyecekleri olmadığından. (9.31)

AÖ: Daha az olduğundan belki olabilir. Başka. Söyler misin? (9.31)

KÖ2: Kıyafetlerinden. (9.31)

AÖ: Evet, hep hayvan derisinden kıyafet giyiyorlar, ipek kumaşlar giymiyorlar, bu da özellikle Çinli prensesin hoşuna gitmemiş olabilir. Son bir cevap alayım. (9.32)

EÖ3: Tarımla uğraşmıyorlar çünkü göçebeler-

(Sınıfta uğultu olur) (9.32)

AÖ: Sessizlik. Tamam, sen devam et ben dinliyorum. (9.32)

EÖ3: İşte tarımla uğraşmadıkların için ve Çinlilerde tarımla uğraştıkları için çünkü konar-göçer değiller ve daha az et yiyorlar. (9.32)

AÖ: Çinliler gibi beslenmiyorlar o yüzden de onlar da sevmiyor? (9.32)

(Öğrenci başıyla onaylar.) (9.32)

KÖ8: Çinli prenses de çünkü bakır kullandıkları için... (9.32)

AÖ: Bakırdan süt içmeyi sevmediği için diyorsun. Başka var mıydı? Evet. (9.32)

KÖ2: Türklerdeki bozkırın havası şiddetli olduğu için o yüzden sevmiyorlar. (9.32)

...

Yukarıdaki diyaloglarda görüldüğü gibi Türklerin konar-göçer yaşayışına yönelik farklı tarihsel kanıtlarla karşılaştırılan öğrencilerin tarihi kişiliklerin gözlemlerinden yola çıkarak perspektif almalarını sağlamak amaçlanmıştır. EÖ8'in "Göçebe oldukları için ve çadırda yaşadıkları için" cevabından tarihsel bağlamı anladığı ve yerleşik topluluklardan gelen bireylerin konar-göçer yaşamı beğenemeyeceğini düşünerek perspektif alabildiği görülmektedir. KÖ1'in "Et dışında başka yiyecekleri olmadığından" cevabı onun farklı kültürlerin farklı yemek alışkanlıklara sahip olduğunu kavradığını ve buradan perspektif olarak metin içerisindeki tarihsel karakterlerin Türklerin yaşayışlarını beğenemeyeceğini düşündüğü görülmektedir. KÖ2'nin "Türklerdeki bozkırın havası şiddetli olduğu için sevmiyorlar" şeklindeki ifadesi onun perspektif olarak farklı iklimlerden gelen tarihsel kişilerin Türklerin yaşadığı iklimi sert bulduğunu ve sevmediği çıkarımında bulunmasını sağlamış olduğu ileri sürülebilir.

4.1.2 "Bozkırda Bir Gün" Başlıklı Günlüklerde Tarihsel Empati Becerileri

Bu bölümde öğrencilerin konar-göçer hayat yaşayan bir Türk olduklarını hayal ederek yazdıkları "Bozkırda Bir Gün" adlı günlüklerinden elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Bu sonuçlar arasında tarihsel empatin güçlü (KÖ5) ve zayıf (KÖ9) olduğu

düzeyde iki öğrenci günlüğü de sunulmuştur. Örnek günlüklerde tarihsel empati becerisinin kategorik sınıflandırılması betimsel bir analiz yöntemiyle gösterilmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin tarihsel empati becerilerinin kategori düzeylerini gösteren genel bulgular Tablo 4.1, Tablo 4.2 ve Tablo 4.3'te sunulmuştur. Bu bulgular günlüklerden alıntılarla desteklenmiştir.

Şekil 4.1. KÖ5'in "Bozkırda Bir Gün" adlı günlüğü

Günlük

Yukarıda verilen kaynaklardan yararlanarak, lütfen sizde konar göçer bir hayat yaşayan bir Türk olup, ailenizle birlikte geçirdiğiniz bir günü yazın:

Sabah uyandım. Annem çadırda yaktı. Kalkıp dışarıya baktım. Dışarda Babam vardı. Annem ise su aramaya gitmişti. Babam kardeşime bakıyordu. Annem geldi ve ne yiyeceğiz dedi. Babam ben ava gideceğim dedi. Bende gidenen güzel bir çiçek bulmuşsun dedim. Yanımıza bir adam geldi dedi ki. Fırtına geliyor dedi. Annem umursamadı. Anneme bundan gideyim dedim. Babam geldi avlanmamızı, Yollar toz duman olmuştu. Kuzey sınırlarındaydık. Babam vakti fırtına var gideyim dedi. Biz çadırı toplayıp gittik. Yeni bir yer

keşfetmek hoşuma gitti. Kaldığımız yerden uzaklaşıp. Neli kenarında durup biraz dinlendik. Su içip uyuduk. Uyandırmada hava günlük güzeldi. Oradan uzaklaşıp Kuzey sınırları arasına çadırı koyduk. Babam ben tekrar avlanacağım dedi.

Bende su doldurayım dedim. Annem kardeşime bakacağını söyledi. Peki dedim. Babam daşı geçip avlandı. Ve geri döndü. Bir atımız vardı. Benim bir atım ve yayım vardı. Atımlarıma çok işiydi. Akşam oldu. Yemek yapıp uyudum. Bakırda verilen sütü içmedim. Göğebe olmak çok güzeldi. Çünkü yeni yerler keşfetmeyi severdim. Zor şartlar içindeydik. Ama hiç de sıkıcı değildi. Annem günden ip yapıyordu. Normal zamanlar hayvancılık ve avcılık ile uğraşırdı babam. Akşam oldu ve uyuduk. Sabah oldu. Güzel bir gündü. Etrafına baktığımda her yer yeniyordu. Ailemden önce uyuyabiliydim. Ama kardeşim dışarda gün ayıyordu. Birden yağmur yağdı. Kardeşimi alıp içəri geçtim. Hızlıca akşam oldu. Uyuduk. Ve son.

KÖ5'in günlüğünde “çadır”, “ok”, “yay”, “at”, “bakır kap” gibi obje ve nesnelere yer vermesi, babanın “avlanma” faaliyeti ve doğayla iç içe yaşam ve göç etme nedenlerine yönelik imgelemi tarihsel bağlamda göçebe yaşam tarzı ile uyumlu anlatılar olduğu görülmektedir. KÖ5'in günlüğünde tarihsel karakterle özdeşleştiği anlatılarında “Yanımıza bir adam geldi dedi ki fırtına geliyor dedi (...) Anneme buradan gidelim dedim. Babam geldi avlanamamıştı. Yollar toz duman olmuştu. (...) Babam uzakta fırtına var gidelim dedi. Biz çadırı toplayıp gittik” o dönemde göçebelerin yaşama olasılığı olan fırtınalı bir hava, adamın birinin bu durumu haber vermesi, fırtınadan yolların etkilenmesi, babasının bu koşullarda avlanamadan eve dönmesi, daha büyük bir fırtına olasılığı karşısında göç etmeye karar verme anlatısı ile ortaya koyduğu tarihsel bağlamla uyumlu kurgu ve tarihsel karakterle özdeşleşme sürecindeki anlatısı başarılı bir tarihsel perspektif alma eylemini gerçekleştirdiğini düşündürmektedir. Bu olumlu duruma karşı KÖ5'in “Babam dışarıdaydı. Annem su aramaya gitmişti. Babam kardeşime bakıyordu” anlatılarında şimdilik olarak değerlendirebileceğimiz günümüz bakış açısını yansıtan ifadeler de rastlamak mümkündür. KÖ5'in günlüğünde göçebe yaşam tarzı ile ilişkili deneyimlerini “Zor şartlar içindeydim. Ama hiç de sıkıcı değildi”, “Keşfetmek hoşuma gitmişti”, “Göçebe olmak çok güzeldi. Çünkü yeni yerler keşfetmeyi severdim” ve “Atışlarım çok iyiydi” ifadeleriyle duygularına işe koşarak başarılı bir şekilde aktarmıştır. KÖ5 sonuç olarak şimdilik içeren ifadelerine rastlanmasına karşı tarihsel bağlamla uyumlu bir anlatı ile başka bir zamanda yaşayan insanın bir günlük deneyimlerini onun gözleriyle aktarırken duyguları ile düşünce ve niyetlerini de anlamayı başarmış ve başarılı bir tarihsel empati gerçekleştirebilmiştir.

Şekil 4.2. KÖ9'un “Bozkırda Bir Gün” adlı günlüğü

Günlük

Yukarıda verilen kaynaklardan yararlanarak, lütfen sizde konar göçer bir hayat yaşayan bir Türk olup, ailenizle birlikte geçirdiğiniz bir günü yazın:

Ben ve Ailemle kuzey sınırlarında oturuyoruz. Bir sürü atımız, sığır ve koyunlarımız var. Geçenlerde babam otloklar almıştı. Yaşadığımız yer surlarla çevrili bir şehirdi. Sürekli tarım yapıyoruz. Biraz tavşanlardan, tilkilerden avlayıp bunların etlerini yedik. Kardeşlerim atı binip kuş ve farelere ok atarlardı.

Ve yılan aslan vb. derisinden kıyafet ve postuna sarınırdı. Ailemle bazenleri atlara binip gezerdik bunlardan bir Dağı geçtikten sonra Oğuzlar denen Türk kabilesinin yanına giderdik. Benim günlüğüm böyle. Şimdiki zaman nasıl?

KÖ9 tarafından yazılan günlükteki “Bir sürü atımız, sığır ve koyunlarımız var” cümlesi onun tarihsel bağlamı kavradığının göstergesi olarak değerlendirilse de metnin devamında yer alan “Yaşadığımız yer surlarla çevrili bir şehirdi. Sürekli tarım yaparız” ifadeleri buna çelişki oluşturmaktadır. Kaynak 1’de yer alan ifadelerde Hunların yaşantısı “Surlarla çevrili bir şehirleri, sürekli oturdukları bir yer ve tarım yapmak gibi bir uğraşları yoktu” şeklinde anlatılmaktayken KÖ9’un oluşturduğu kurguda tam tersi bir durum söz konusudur. Bu durumun öğrencinin tarihsel kaynağı yanlış okuması ve/veya yanlış anlaması sonucunda gerçekleştiği düşünülebilir. Metnin devamında yer alan “Biraz tavşanlardan, tilkilerden avlayıp bunların etlerini yerdik. Kardeşlerim ata binip kuş ve farelere ok atarlardı. Ve yılan aslan vb. derisinden kıyafet ve postuna sarınırdı. Ailemle bazenleri atlara binip gezerdik bunlardan bir Dağı geçtikten sonra Oğuzlar denen Türk kabilesinin yanına giderdik” ifadeleri incelendiğinde öğrencinin büyük oranda tarihsel bağlama bağlı kaldığı görülmüştür. Günlükteki dikkat çekici anlatı yılan ve aslanın derisinden kıyafet ve post yapılması bilgisi öğrenciye sunulan tarihsel kaynaklarda yer almamaktadır. Fakat KÖ9’un sınıf içi diyaloglarda geçen hayvan dersinden kıyafet bilgisi ve muhtemelen mevcut ön bilgisini de işe de koşarak tarihsel bağlamla uyumlu bir kurgu gerçekleştirdiği ileri sürülebilir. Fakat perspektif almada büründüğü karakterin düşünce ve niyetlerini açıklamakta eksik kaldığı ve KÖ9’un anlatılarında duyuşsal bağlantı ifadelerine yer vermediği görülmektedir.

Bozkırda Bir Gün Etkinliğinde güçlü tarihsel bağlam bilgisine yer veren öğrencilerin tarihsel empati bulgularına Tablo 4.1, Tablo 4.2 ve Tablo 4.3’te ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Günlüklerde güçlü tarihsel bağlam bilgisine yer veren öğrencilerin tarihsel empati kategori düzeyleri

Öğrenci (n=25)	Tarihsel Bağlam Düzeyi			Perspektif Alma Düzeyi			Duyuşsal Bağlantı Düzeyi		
n	T	K	Y	T	K	Y	T	K	Y
KÖ5, KÖ6, KÖ11, KÖ17, KÖ15, KÖ16, EÖ8	7			7			7		
KÖ13, KÖ4	2			2					2
EÖ6	1			1				1	
KÖ1, KÖ7	2				2			2	
EÖ9, KÖ14, KÖ10	3				3				3
KÖ8	1				1		1		
EÖ1	1					1			
Toplam	17			10	6	1	8	3	5

Tablo 4.1. incelendiğinde öğrencilerin (n=25) yarısından fazlasının (n=17) günlüklerinde tarihsel bağlamı güçlü bir şekilde kavradığı görülmektedir. Tarihsel bağlamı güçlü şekilde günlüklerinde kullanan bu öğrencilerin yedisinin tarihsel bağlamla uyumlu konar-göçer günlük yaşam tarzını kurguladıkları ve bu yaşamın zorlu koşullarını tarihsel karakterle özdeşleşerek güçlü bir perspektif alma ile yansıttıkları, duyuşsal bağlantı içeren ifadelerle tarihsel kurgularını güçlendirdikleri ve bu şekilde güçlü bir tarihsel empati gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir (Bkz. KÖ5'in günlüğü). Fakat günlüklerinde tarihsel bağlamı güçlü kullanan diğer on öğrencinin tarihsel perspektif alma ve duyuşsal bağlantı içeren empati süreçlerinin farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu on öğrenciden üçünün günlüklerinde güçlü tarihsel bağlam ve perspektif alma ifadelerine rastlanmasına karşı ikisinin zayıf duyuşsal bağlantılara (KÖ13, KÖ4), birinin (EÖ6) kabul edilebilir düzeyde duyuşsal bağlantı içeren ifadelerle yer verdiği tespit edilmiştir. Tarihsel bağlamı günlüklerinde güçlü kullanan diğer yedi öğrenciden altısının (KÖ10, KÖ14, EÖ9, KÖ1, KÖ7, KÖ8) günlüklerinde kabul edilebilir düzeyde perspektif alma ifadelerine yer verdikleri görülmüştür. Söz konusu altı öğrenciden üçünün günlüklerinde zayıf (EÖ9, KÖ10, KÖ14), diğer ikisinin kabul edilebilir (KÖ1, KÖ7) ve birinin (KÖ8) güçlü düzeyde tarihsel karakterle duyuşsal bağlantı içeren empati ifadelerine rastlanmıştır. Tabloda görüldüğü gibi günlüğünde tarihsel bağlamı güçlü bir

şekilde kullanan öğrencilerden sadece bir öğrencinin (EÖ1) tarihsel empati sürecinde tarihsel karakterle özdeşleşme aşamasında yetersiz perspektif aldığı ve duyuşsal bağlantılara hiç yer vermediği bulgulanmıştır.

Tablo 4.1. genel olarak analiz edildiğinde tarihsel bağlam bilgisi güçlü olan öğrencilerin (n=17) her zaman perspektif alma düzeyinin güçlü (n=6) olmadığı ve duyuşsal bağlantı cümleleri ile tarihsel empati sürecini tamamlamada eksiklikler yaşadıkları dikkate değer önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Fakat tarihsel bağlam bilgisi ile perspektif alma düzeyi yüksek öğrencilerin (n=10) genel olarak (n=8) güçlü duyuşsal bağlantı cümlelerini kullanarak nitelikli bir tarihsel empati süreci gerçekleştirdikleri görülmüştür. Günlüklerdeki analiz süreçleri göz önünde bulundurulduğunda tarihsel empati sürecinde öğrencilerin şimdilik ve anakronik düşünceden tamamen soyutlanamadığı ileri sürülebilir.

Tablo 4.2. Günlüklerde tarihsel bağlam bilgisine kabul edilebilir düzeyde yer veren öğrencilerin tarihsel empati kategori düzeyleri.

Öğrenci (n=25)	Tarihsel Bağlam Düzeyi			Perspektif Alma Düzeyi			Duyuşsal Bağlantı Düzeyi		
n	T	K	Y	T	K	Y	T	K	Y
EÖ11		1			1			1	
EÖ13, KÖ2, KÖ12		3			3				3
KÖ3		1			1				
KÖ9		1				1	-	-	-
Toplam	-	6	-	-	5	1	-	1	3

Tablo 4.2. incelendiğinde günlüklerinde kabul edilebilir düzeyde tarihsel bağlam bilgisine yer veren öğrencilerin, tüm öğrencilerin (n=25) sadece beşte biri (n=6) olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerden KÖ9 dışında sadece beşinin günlüğünde kabul edilebilir düzeyde tarihsel karakterle özdeşleşerek konar-göçer yaşam tarzına ilişkin perspektif aldığı görülmüştür. Fakat bu beş öğrencinin duyuşsal empati düzeyinde de farklılıklar görülmüştür. EÖ11'in günlüğünde duyuşsal bağlantı cümlelerine kabul edilebilir düzeyde; EÖ13, KÖ2, KÖ12'nin yetersiz ve KÖ3'ün ise hiç yer vermediği tespit edilmiştir. Günlüklerde kabul edilebilir düzeyde tarihsel bağlam bilgisine yer veren öğrencilerin genel olarak benzer düzeyde perspektif alma becerisi gösterdiği fakat duyuşsal bağlam içeren anlatılara yer verme düzeylerin yetersiz olduğu ya da olmadığı görülmüştür.

Bozkırda Bir Gün Etkinliğinde tarihsel bağlama kabul edilebilir düzeyde yer veren öğrenci günlükleri, ayrıntılı analiz edildiğinde tarihsel empati sürecinde tarihsel bağlam ve perspektif alma anlatılarında anakronik ifadeler ve aynı zamanda geçmişte yaşayan insanların bugünün bilgisine sahip olduklarını yansıtan şimdıcilik içeren ifadelerle rastlanmıştır. Günlüklerden rastlanan anakronik ve şimdıciliğe ilişkin anlatı örnekleri şu şekildedir:

Şekil 4.3. KÖ12'nin günlüğünden alıntı

görsel görebiliriz dedim Akşam oldu babam çanakları almaya-
götürdü bende annemle sofraya kurduk ve bir koy keşey-
le yemek yemek ve annemle sofraya kaldırdık ve süt-
ler içildi çaylar içildi geldi bacağın türkülerimize davullar-
gelen türküler söylendi ve yatma vakti geldi ve herkes
uyudu.

KÖ12'nin günlüğünde sofranın kaldırılması sonrası süt ve çayların içildiği ve türkülerin söylendiği anlatısı günümüz yaşam tarzına ilişkin bir sıralamadır.

EÖ13'ün günlüğünden alıntı

*"Atlarımıza ot ve yem vermek için ahıra gittim... Babam... eve giderken
çardaktan su al. Hem çiçeklerimizi, marullarımızı, hıyarlarımızı
sularsın".*

EÖ13'ün "Ahır" kelimesi, babam çadır yerine eve gitti ifadesi ve "çiçeklerimizi, marullarımızı, hıyarlarımızı sularsın" konar-göçer yaşam tarzı ile çelişen anlatısı günümüz bakış açısı ve kavramlarıyla düşünmenin bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Şekil 4.4. EÖ11'in günlüğünden alıntı

bene babamın babamın bir hilesi vardı dostur dedim onu şifelerin osteler oklu ve
göyler çikerdiler ve hemen ordan neyinin yolunu buldum dereden
ayaya inen bir su geçidi var oraya dedim ve hemen bir merye girdim
ordan hemen heşetige köye gittim ve hemen köye gittim heşetiged
ve göç etmeye başladık Askerler dediyse eleğestimen istiyenler ve bir bahçelik
babamın bir tarlaya sokulmuşlardı ve suya basıldık ...

EÖ11'in anlatısında “kılıç”, “ok” ve “yay” gibi tarihsel bağlamla uyumlu anlatılara karşı “Tarlaya saklanmışlar”, “köye gittim hazırlandık ve göç etmeye başladık”, “Asker köyü ele geçirmeye başladı” ifadelerindeki konar-göçer yaşam tarzıyla uyumlu olmayan anakronik ve şimdiciliğe ait ifadeler görülmektedir. EÖ11 günlüğünün devamında [A]rkadaşımla gece olunca gökyüzüne baktık ve dedik [ki] bu topraklarda insanlar yaşasın diye yeneceğiz bu savaşı” ifadelerindeki şimdilik anlatısı, KÖ3’ün “At ve Koyun için çok mineral var” şimdilik ifadesi, KÖ9’un “Yaşadığımız yer surlarla çevrili bir şehirdi. Sürekli tarım yapıyoruz” tarihsel bağlamdan kopuk anakronik anlatıları ve KÖ9’un “Benim günlüğüm böyle. Şimdiki zaman nasıl?” bugünkü zamandan kopuşun olmadığı şimdiciliğe yakın anlatı içeren ifadesi tarihsel empati sürecinde kırılmalar oluşturan durumlar olarak görülmüştür.

Tablo 4.2 genel olarak analiz edildiğinde kabul edilebilir düzeyde tarihsel bağlam bilgisine sahip ve perspektif alma becerisi gösteren öğrencilerin (n=4) günlüklerinde genel olarak rastlanan göçebe yaşam tarzının tam kavranmaması ile ilgili bilgi eksikliği, bugünkü bilgisini işe koymasından ötürü şimdilik içeren ifadeler ve anakronik anlatılar tarihsel bağlamdan kopuşlarının olmasına, perspektif almada ve duyuşsal bağlantı cümleleri oluşturmada sorunlar yaşanmasına sebep olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu tür sorunlar yaşayan öğrencilerin tüm kategorileri ile tam bir tarihsel empati gerçekleştirmediği ileri sürülebilir.

Tablo 4.3. Günlüklerde tarihsel bağlam bilgisine yetersiz düzeyde yer veren öğrencilerin tarihsel empati kategori düzeyleri

Öğrenci (n=25)	Tarihsel Bağlam Düzeyi			Perspektif Alma Düzeyi			Duyuşsal Bağlantı Düzeyi		
n	T	K	Y	T	K	Y	T	K	Y
EÖ14			1			1			1
EÖ7			1			1			
Toplam			2			2			1

Tablo 4.3. incelendiğinde öğrenci günlükleri arasında yetersiz düzeyde tarihsel bağlam bilgisine ve perspektif alma düzeyine sahip iki günlüğe (EÖ14 ve EÖ7) rastlanmaktadır. Bu günlüklerden biri olan EÖ7’nin anlatılarında “Bugün avlanacaktım. Avlanmak için ormana gittim. Ormanda geyik sürüsü boldu. Bir geyiği ok atarak avladım. Eve götürdüm” ifadeleriyle göçebe yaşam tarzında avcılığa ilişkin kısa tarihsel bilgiye yer verdiği görülmüştür. Tarihsel bağlam ve perspektif almanın yetersiz olduğu bu

günlükte duyuşsal bağlantı cümlelerine rastlanmamıştır. EÖ14'ün günlüğünde aşağıdaki örnekte görüldüğü gibi “Yav yeter be her gün et et et be dedim babamda çaktı tokatı bunu bulmuşunda nazlanıyorsun yürü git” ifadelerinde şimdilik içeren bugünkü bakış açısı ile geçmişin bakış açısının iç içe olduğu tarihsel karakterden perspektif almayı zayıflatan durumlarla karşılaşmaktadır. EÖ14'ün günlüğünde “Pupa oynadım bir dakika la o zaman telefon tablet yoktu neyse boşver” ifadesinde kronolojik olarak farklı bir dönemde teknolojik aracın olmadığına da farkında olduğu bilgisi anlaşılmaktadır.

Şekil 4.5. EÖ14'ün günlüğünden alıntı

Yemek yerken babama Yav yeter be her gün et et et ya yeter be dedim
babamda çaktı tokatı bunu bulmuşunda nazlanıyorsun yürü git uyurken
rüyamda dedimi kaybediciğimi gördüm ağlamaktan uyuyamadım sonra
Pupa oynadım bir dakika la o zaman telefon tablet yoktu neyse boşver
Sabah çok kötü bir şekilde uyandım dedem vefat etmişti onu
Yuvul törenine götürdük Beni la dedimi niye yuvul luyunuz be
babamın elini tuttum sonra hocaya tutmalan beni dedim Babamı. Sonra
evde görüştük 2 gün sonra babası, ölür oğlu hocaya gider
hocaya Beni haram babam cuma günü uylu

EÖ14'ün günlüğünde anakronik tarihsel bağlam ve şimdilik içeren yetersiz perspektif alma cümleleri içerisinde “nazlanıyorsun”, “çok kötü bir şekilde uyandım”, “dedem vefat etmişti”, “Babanemi kaybettik”, “Sabah uyandım göç başlamıştı” çok uzun bir yol vardı[.] [Ç]ok fazla yaşlı kaybediyorduk bizim için çok üzücü zamanlardı” şeklinde kabul edilebilir düzeyde duyuşsal bağlantı içeren cümlelere rastlanmaktadır. Tablo 4.3. genel olarak değerlendirildiğinde tarihsel bağlam bilgisi ve perspektif alma düzeyi düşük öğrencilerin günlüklerinde anakronizm ve şimdilik içeren anlatılar yoğunlaşmakta ve bu durum başarılı bir tarihsel empatiyi zayıflatmaktadır.

4.2. İkinci Alt Amaç Perspektif Alma Odaklı Tarihsel Kanıtlar Üzerinde Çalışan Öğrencilerin Tarihsel Empati Becerilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde Türklerin İslamiyet'e geçiş sürecini tarihsel aktörleri içeren tarihsel kaynaklar üzerinde çalıştırılan öğrencilerin; sınıf içi diyaloglarından ve çalışma kağıtlarında elde edilen tarihsel bağlamı kavrama, tarihsel kaynaklardan duyuşsal çıkarımlar yapma ve perspektif alma becerisine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Tarihsel Aktörleri İçeren Tarihsel Kaynaklar Üzerinde Çalışan Öğrencilerin Sınıf İçi Diyaloglarında Tarihsel Empati Becerileri

Etkinliğe çalışma kâğıdında (Bkz. Ek-2) yer alan Kaynak 4'ün okutulması ile başlanmıştır.

Şekil 4.6. Kaynak 4: İbn-i Fadlan



Kaynak 4'te Küçük Yınal adlı bir Oğuz beyinin Müslümanlığa geçişi ve ardından halkının tepkisi ile tekrar eski dinine geri dönüşü aktarılmaktadır. Bu kaynaktaki bilgiler üzerine öğrencilerle gerçekleşen diyalog;

Diyalog 5: Küçük Yınal üzerine

...

AÖ: Buradan ne anladınız? Burada ne gerçekleşmiş tam olarak? Evet. (10.39)

EÖ12: Onlar, yani Küçük Yınal'a şey, eğer Müslümanlığa geçersen bizim reisimiz olamazsın diye onu kandırmaya çalışmışlar bir nevi. (10.39)

AÖ: Belki de Müslüman olmasını hiç istememişlerdir, böyle de olabilir. Çünkü açıkça söylemişler istemiyoruz, hani bir kandırma söz konusu değil daha çok istememişler. Evet. (10.39)

KÖ8: Yani onlar, Müslümanlara karşı olabilir yani onları sevmiyorlar. (10.39)

AÖ: Bir kısmı sanki istememiş. Evet. (10.39)

EÖ9: Yinal'ın döneminde Emeviler mi vardı Abbasiler mi? (10.39)

AÖ: Bu daha çok Abbasiler dönemine denk geliyor yanılmıyorsam. Bu, Türklerin İslamiyet'i yeni yeni kabul ettiği bir dönem. (10.40)

(Öğrenci diyecek bir cevap bulamaz.)

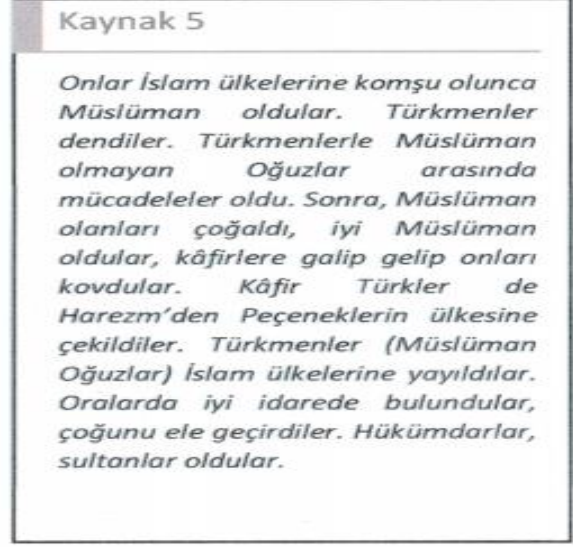
AÖ: Bu şekilde diyoruz. Buradan ne anladık, İslamiyet Türkler arasında yayılmaya başlasa bile bazıları yine de kabul etmemiş olabilir. (10.40)

...

Yukarıdaki diyaloglar incelendiğinde EÖ12'nin "Onlar, yani Küçük Yinal'a şey, eğer Müslümanlığa geçersen bizim reisimiz olamazsın diye onu kandırmaya çalışmışlar bir nevi" cümlesi onun Müslüman perspektifinden baktığı fakat Müslüman olmayı reddeden kişileri ise "kandırma" gibi olumsuz bir eylemle itham ettiği görülmektedir. EÖ12'nin kendi inanç ve değer sisteminden yola çıkarak değer biçtiği yorum şimdiciliğe işaret etmektedir. Ve bu durum öğrencinin perspektif alırken bugünkü inanç ve değerlerinden kopamadığını göstermektedir. KÖ8'in Türklerin İslamiyet'i reddetme nedenini perspektif alarak "Yani onlar, Müslümanlara karşı olabilir" ifadesiyle açıkladığı ve "yani onları sevmiyorlar" cümlesiyle de duyuşsal bir değerlendirmede bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerden EÖ9 "Yinal'ın döneminde Emeviler mi vardı Abbasiler mi?" sorusuyla Türklerin İslamiyet'i reddetme nedenini tarihsel bağlamla ilişkilendirmeye çalıştığı görülmektedir. Burada gerçekleşen diyaloglardan öğrencilerin Müslüman perspektifinden olaylara değer biçtiği ve duyuşsal değerlendirmelerde bulunduğuna ilişkin bir izlenim oluşmaktadır.

Müslüman olan ve olmayan Türkler arasındaki siyasal olayları aktarırken duyuşsal bağlantılara yer veren Kaynak 5'in gönüllü bir öğrenciye okutulmasının ardından aşağıdaki diyaloglar gerçekleşmiştir:

Şekil 4.7. Kaynak 5: Müslüman Olan ve Olmayan Türkler Arasındaki Mücadele



Diyalog 6: Müslüman olan ve olmayan Türkler üzerine

...

AÖ: Evet, bu kaynaktan neler anlıyoruz arkadaşlar? Burada Müslüman olan ve olmayan Türklerden bahsediliyor. Metinden ne anladınız? Evet. (10.41)

KÖ13: Hükümdarlar, sultanlar oluyorlar. İyi Müslümanlar var. (10.41)

AÖ: Müslüman olanları iyi Müslüman olmuş ve yine Müslüman ülkelerinde hükümdar olmuş, bu dediğim Müslüman Türkler. (10.41)

EÖ3: İyi Müslüman (10.41)

AÖ: Yani iyi derken, Müslümanlığın kurallarını iyice yerine getiren, adaletli olan kişiler olmuşlar, bu şekilde. Buradan anladığımız bir kısım kabul etmemiş bir kısım kabul etmiş ve kabul edenler ve etmeyenler arasında neler yaşanmış? (10.41)

EÖ8: Kâfirler, yani kabul etmeyenler kâfirler, kabul edenler Müslümanlar arasında savaş olmuş ve Müslümanlar kazanmış ve çoğalmış. (10.41)

AÖ: Ve Müslüman ülkelerine doğru yayılmışlar. (10.41)

KÖ13: Türkmenler denmiş. (10.41)

...

Müslüman olanlar ve olmayanlar üzerine olan yukarıdaki söylemlerde KÖ13'ün "Hükümdarlar, sultanlar oluyorlar. İyi Müslümanlar var", EÖ3 "İyi Müslüman", EÖ8'in "Kafirler, yani kabul etmeyenler kafirler, kabul edenler Müslümanlar arasında savaş olmuş ve Müslümanlar kazanmış ve çoğalmış" ve yine KÖ13'ün "Türkmenler denmiş" söylemi öğrenciler arasında Türklerin İslamiyet'i kabul edip etmemeleri durumunda yaşananlarla ilgili tarihsel bağlamı kavrandığını ve duyuşsal bağlantıyı kurduğunu göstermektedir.

Son üçüncü Kaynak 6'nın okutulmasından sonra sınıfta öğrencilerle şu diyaloglar gerçekleşmiştir:

Şekil 4.8. Kaynak 6: Emevi Halifesinin Elçisi



Kaynak 6 – Emevi Halifesinin Elçisi

Halife Hişam bin Abdülmelik, İslam dinine davet maksadıyla Türk hakanına adam gönderdi. Gönderilen kişi şöyle der:

Hakan'ın yanına girdiğim sırada bir eğer yapıyordu. Tercümana "Bu adam kim?" dedi.

O da "Arapların hükümdarının elçisi" dedi.

"Benim hizmetkârım olan mı?" dedi Hakan.

Tercüman "Evet" dedi.

Hakan, benim eti bol, ekmeği az bir evde oturmamı emretti. Günlerden bir gün, her biri bir sancak taşıyan 10 kişiyle atına bindi. Beni de bir ata bindirip hareket etti. Etrafında orman olan bir tepeye çıktı. Güneş doğunca yanındaki 10 kişiden birine sancağını açmasını emretti. O sancağını açınca "cah, cah" diyerek 10.000 silahlı asker geldi. Kumandanlarıyla tepenin altında durdular. Hakan'a selam verdiler. Hakan yanındakilere birer birer sancağını açmasını emrediyor, açınca 10.000 silahlı süvari gelip tepenin altında duruyorlardı.

Tepenin altında 100.000 süvari toplandı. Hakan tercümana dönüp "Bu elçiye söyle, Efendisine söylesin. Bunlar arasında doktor, ayakkabıcı, terzi yok. Müslüman olurlarsa nereden ekmek yiyecekler?" dedi.

Diyalog 7: Emevi Halifesi'nin elçisi ve Türk Hakan'ı üzerine

...

AÖ: Şimdi bu metni incelediğimizde, ilk şunu sormak istiyorum, şöyle bir ifade geçiyor, diyor ki tercüman, “Arapların hükümdarının elçisi” geldi dedikten sonra Hakan’da “benim hizmetkarım olan mı?” diyor, yani burada neyi kastediyor? Arap Hükümdarını nasıl görüyor Türk Hakan’ı? Söyle. (10.44)

KÖ15: Ezikliyor yani onu küçük görüyor. (10.44)

AÖ: Evet, değil mi? Bir de bunun bir sebebi var sanki? Türklerde hükümdar kendini nasıl görürdü? Tüm dünyanın sanki hâkimi olarak. Türk-Cihan hakimiyetinden dolayı diğer hükümdarları küçük görme söz konusu, bir de bu gelen elçi Emevi elçisi, bunu da göz önünde bulunduralım.

EÖ12: Şey, Emevilerin Elçisi, Arapların Hükümdarının mı elçisi? (10.44)

AÖ: Evet, yani bize bu yazıyı anlatan kişi aslında Emevi elçisi, onun bakış açısıyla dinledik. Bir de “eti bol ekmeği az” bu neyi ifade ediyor? Türklerde et bol. (10.44)

(Öğrenciler “öğretmenim!” diyerek el kaldırır.) (10.44)

AÖ: Sen söyle. (10.45)

EÖ3: Şey, tarımla uğraşmıyorlar. Hayvancılıkla uğraştıkları için, tarımla yapmadıkları için etleri daha fazla. (10.45)

AÖ: Daha çok et, ekmek az bu sebeple. Peki şurada önemli bir kısım var, son kısımda diyor ki, “Bu elçiye söyle efendisine söylesin, bunlar arasında doktor, ayakkabıcı, terzi yok Müslüman olurlarsa nereden ekmek yiyecekler?”. Burada neyi kastediyor? (10.45)

KÖ14: Göçmen olduklarından nereden kazanabileceklerini, nasıl geçinebileceklerini söylüyor sanırım. (10.45)

AÖ: Birde bu meslekler sanki Türk hayatında o dönemlerde pek yokmuş gibi, sebebi ne olabilir? (10.45)

KÖ8: Şimdi... bu Müslümanların özel meslekleri olduğu için Müslümanlığa geçince nasıl para kazanacaklarını... (10.46)

AÖ: Müslümanlığın değil de sanki daha çok yerleşik hayatta olanların meslekleri gibi değil mi bunlar? Çünkü bir doktorun kendi ameliyathanesi vesairesi olacak, aynı zamanda terzinin bir dükkânı olacak ama konar-göçer hayatta bunlar pek mümkün olan meslekler değil. Yani burada Hakan'ın endişesi tam olarak ne oluyor? İslamiyet'e geçerse neden ekmek yiyemeyiz diyorlar? Evet. (10.46)

EÖ12: Yerleşik hayat bulunmadığı için. (10.46)

...

EÖ5: Hocam bu özellikleri söylerken hem konar-göçer olmanın kötü şartlarını da... (10.46)

AÖ: Daha çok sanki “konar-göçer kalsak daha iyiyiz” diyor olabilir mi? (10.46)

EÖ3: Evet! (10.47)

...

EÖ9: Ben şeyi düşünüyorum, Türkler baskı altında olduğu için başka ülkeler için, ordu-millet yani... or-ordu... direk millet asker, o yüzden yani doktor ve şey, çok baskıda oldukları için hem de göçebe oldukları için yoktur diye düşünmüştüm. (10.47)

AÖ: Herkes daha çok askerliğe yöneldiğini, diğer türlü olursa tehlikeye düşeceklerini düşünüyorsun? (10.47)

EÖ9: Evet. (10.47)

KÖ15: Öğretmenim belki askerlik veya savaşları bir meslek olarak görüyor gibi bir şey olabilir mi? (10.47)

AÖ: Daha doğrusu bu bir hayat tarzı gibi, herkes asker, ordu-millet az önce arkadaşımız dedi, yani her Türk asker doğuyor. (10.47)

...

Yukarıdaki söylemlerde “Arap Hükümdarını nasıl görüyor Türk hakanını?” sorusuna KÖ15’in “Ezikliyor yani onu küçük görüyor” ifadesinde perspektif alarak Türk Hakan’ı ile duyuşsal bir empati kurduğunu göstermektedir. Öğrencilere tarihsel metin içerisinde geçen “eti bol ekmeği az” ifadesi sorgulatıldığında EÖ3’ün “Şey, tarımla uğraşmıyorlar. Hayvancılıkla uğraştıkları için, tarımla yapmadıkları için etleri daha fazla” cevabını vermesi onun, verilen tarihsel bağlamı kavradığına işaret etmektedir. Tarihsel metin içerisinde geçen Hakan’ın “Bu elçiye söyle efendisine söylesin, bunlar arasında doktor, ayakkabıcı, terzi yok Müslüman olurlarsa nereden ekmek yiyecekler?” ifadesi öğrencilere sorgulatıldığında KÖ12’nin “Göçmen olduklarından nereden kazanabileceklerini, nasıl geçinebileceklerini söylüyor sanırım” şeklinde verdiği cevaptan perspektif alabildiği anlaşılmaktadır. EÖ9’un “Ben şeyi düşünüyorum, Türkler baskı altında olduğu için başka ülkeler için, ordu-millet yani... or-ordu... direk millet asker, o yüzden yani doktor ve şey, çok baskıda oldukları için hem de göçebe oldukları için yoktur diye düşünmüştüm” ifadesi, tarihsel bağlamı işe koştüğünü ve tarihsel kişilik ile duyuşsal bağlantı kurarak perspektif aldığını göstermektedir. “Konar-göçer olmanın kötü şartlarını” (EÖ5), “Türkler baskı altında olduğu için” (EÖ9) ve “onu küçük görüyor” (KÖ15) ifadeleri öğrenci cümlelerindeki diğer karşılaşılan duyuşsal bağlantı cümleleridir.

Tarihi aktörlerin anekdotlarını içeren kaynaklar üzerinde çalışan öğrencilerin diyaloglarında perspektif alma ifadelerine ve tarihsel bağlamla ilişkilendirilmiş duyuşsal bağlantıları içeren tarihsel empati cümlelerine rastlanmaktadır.

4.2.2. Tarihsel Aktörleri İçeren Kanıtlar Üzerinde Çalışan Öğrencilerin Çalışma Kağıtlarında Tarihsel Empati Becerileri

Türklerin İslamiyet’e geçiş süreci ile ilgili çalışma kâğıdındaki tarihsel kaynakların kavranmasını içeren sınıf içi diyalogların ardından, öğrencilerden bu kağıttaki 4 adet soruyu cevaplamaları istenmiştir (Bkz. Ek.2). Çalışma kağıdındaki 1 ve 3. soru ile öğrencilerin tarihsel bağlamı anlama düzeylerini, 2 ve 4. soru ile perspektif alma düzeylerini tespit etmek amaçlanmıştır. Öğrenci çalışma kağıtlarının değerlendirme sonuçları Tablo 4.2’de sunulmuştur. Değerlendirilen çalışma kağıtlarından tarihsel empati düzeyi iyi (KÖ6) ve başarısız bir örneğe (EÖ11) aşağıda yer verilmiştir:

Şekil 4.9. KÖ6'nın çalışma kâğıdı

2⇒ Abbasiler döneminden Emeviler vardı. Emeviler ırkçı olduklarından dolayı Müslümanlara sıcak bakmıyorlardı ve insanların aklında Emevilerin ayrımcılık politikası kaldığı için zor olmuştur, ve böylece farklı görüşler ortaya çıkmıştır.

3⇒ Türklerle Müslüman olmayan Oğuzlar arasında savaş olmuş ve Türkler kazanmıştır bazı Oğuzlar Müslüman olmuş İslamiyet ülkelerine gidip iyi idarede bulunmuşlardır ve hükümdarlar, sultan olmuşlardır.

4⇒ Çünkü kendini dünyayı yönetme gücüne sahip olduğunu ve diğer herkesi ezik görmüşler. Aynı zamanda hala Emevilerin ayrımcılık politikasına uyuyorlardı.

KÖ6'nın çalışma kâğıdındaki tarihsel bağlama yönelik “Yukarıdaki kaynaklar incelendiğinde sizce Türklerin İslamiyet’i kabulü nasıl gerçekleşmiştir?” birinci sorusuna “Grup grup kabul etmişlerdir. Çoğu istemiyordu hatta isteyenleri tehdit bile ediyorlardı” cevabı onun tarihsel bağlamı kavradığını göstermektedir.

KÖ6'nın çalışma kâğıdındaki Türklerin İslamiyet’i kabulü sırasındaki farklı görüşlerin nedenine ilişkin ikinci soruya “Abbasiler döneminden [önce] Emeviler vardı. Emeviler ırkçı olduklarından dolayı [Türkler] Müslümanlara sıcak bakmıyorlardı ve insanların aklında Emevilerin ayrımcılık politikası kaldığı için zor olmuştur ve böylece farklı görüşler ortaya çıkmıştır” yanıtı Emevilerin Türklere yönelik olumsuz bakış açısına vurgu yaparak görüşlerin farklı olma sebebini perspektif olarak cevaplandırıldığını göstermektedir. KÖ6'nın cevabında yer alan “Emeviler ırkçı olduklarından dolayı [Türkler] Müslümanlara sıcak bakmıyorlardı ve insanların aklında Emevilerin ayrımcılık politikası kaldığı için zor olmuştur” ifadeleri incelendiğinde onun bu yorumu, Emevilerin ırkçı olduğu stereotipi üzerinden o dönemde yaşamış Türklerle bir duyuşsal bağlantı kurduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Ona göre Türkler kendilerine ırkçı

politika uygulayan Emevilerden dolayı İslamiyet'e sıcak bakmamış ve Emevilerden sonraki dönemde de bu kötü hatıralar sebebiyle İslamiyet'e karşı önyargılı davranmaya devam etmiştir. Tarihsel perspektif alma becerisini tespit etmeyi amaçlayan ikinci soruya KÖ6'nın perspektif alarak ve duyuşsal bağlantılar kurarak cevap verebildiği görülmektedir.

KÖ6'nın çalışma kağıdında "Kaynak 5 incelendiğinde sizce Türklerin İslamiyet'i kabulü ne tür siyasi olaylara sebep olmuştur?" üçüncü sorusuna "Türklerle Müslüman olmayan Oğuzlar arasında savaş olmuş ve Türkler kazanmıştır bazı Oğuzlar Müslüman olmuş İslamiyet ülkelerine gidip iyi idarede bulunmuşlardır ve hükümdarlar sultan olmuşlardır" verdiği yanıtı Kaynak 5'teki tarihsel bağlamı kavradığına işaret etmektedir.

KÖ6'nın çalışma kağıdındaki "Kaynak 6'yı incelediğinizde Türk Hakanı hangi sebeplerden ötürü İslamiyet'i kabul etmeye olumlu bakmamıştır?" perspektif alma sorusuna verdiği "Çünkü kendini dünyayı yönetme gücüne sahip olduğunu ve diğer herkesi ezik görmüştür. Aynı zamanla hala Emevilerin ayrımcılık politikasına uyuyordu" cevabında Türk Hakanına yönelik çıkarımları tarihsel bağlamla uyumlu olmasına karşı kaynaktaki belirtilen "Bunlar arasında doktor, ayakkabıcı, terzi yok. Müslüman olurlarsa nereden ekmek yiyecekler?" ifadesine yönelik KÖ6'nın bir çıkarımının olmaması bilişsel olarak eksik bir perspektif alma eyleminde bulunduğu işaret etmektedir. KÖ6'nın tarihsel bağlam bilgisindeki eksikliğin bu soruda perspektif alma eylemine de yansıdığı görülmektedir. Söz konusu öğrencinin genel olarak tarihsel kaynaklardaki bağlamı kavradığı, perspektif aldığı ve duyuşsal bağlantılar kurabildiği görülmektedir. KÖ6'nın tarihsel bağlamı kavrayamadığı durumda perspektif almada zorlandığı anlaşılmaktadır.

Şekil 4.10. EÖ11'in çalışma kâğıdı

- 1 - Yukarıdaki kaynakları incelediğinizde sizce Türklerin İslamiyet'i kabulü nasıl gerçekleşmiştir? onlar islam ülkelerine komşu olunca müslüman oldular
- 2 - Farklı görüşlerin sebebi ne olabilir? Göç ettiklerin de komşu oldular
- 3 - Kaynak 5'i incelediğinizde sizce Türklerin İslamiyet'i kabulü ne tür siyasi olaylara sebep olmuştur? savaş demektir
- 4 - Kaynak 6'yı incelediğinizde Türk Hakanı, hangi sebeplerden ötürü İslamiyet'i kabul etmeye olumlu bakmamıştır? Halk düzensiz tiptir ve önyargılı, önyargılı zihin doktorlar yoktu

Tarihsel bağlamı kavrama becerisini tespit etmeyi amaçlayan ilk soruya EÖ11'in "Onlar İslam ülkelerine komşu olunca Müslüman oldular" yanıtı incelendiğinde onun

tarihsel kaynaklardaki bağlamı eksik düzeyde kavradığı görülmektedir. Öğrencinin perspektif alma becerisini tespit etmeyi amaçlayan ikinci soruya verdiği “Göç ettiklerinde komşu oldular” yanıtı incelendiğinde EÖ11’in soruyu tam olarak anlayamadığı anlaşılmaktadır. EÖ11’in Kaynak 5’teki tarihsel bağlamı kavrayıp kavramadığını tespit etmeyi amaçlayan üçüncü soruya verdiği yanıtı incelendiğinde tarihsel kaynaktaki anlatıyı kavrayamadığı görülmektedir. Aynı zamanda EÖ11’in yanıtında rastlanan “demokrasi” kavramları anakronizmin göstergesi olarak kabul edilebilir. Çünkü etkinliğe konu olan tarihsel dönemde Türklerin demokrasi arayışı söz konusu değildir. Tarihsel bağlamı kavrayamayan öğrencinin perspektif almayı içeren “Kaynak 6’yı incelediğinizde Türk Hakanı hangi sebeplerden ötürü İslamiyet’i kabul etmeye olumlu bakmamıştır” sorusuna verdiği “daha düzgün titiz ve önyargılı önyargı[s]ız davranışlar yoktu” yanıtı incelendiğinde perspektif alma eylemini yapamadığı anlaşılmaktadır. Söz konusu öğrencinin genel olarak tarihsel kaynaklardaki bağlamı kavrayamadığı ileri sürülebilir. Anakronik düşünce içeren açıklamaları ve soru ile ilişkisiz cevapları bu durumun önemli bir göstergesi olarak da değerlendirilebilir. Tarihsel bağlamı kavrayamayan bu öğrencinin perspektif alma eyleminde de başarısız olduğu görülmektedir.

Tüm çalışma kağıtlarından elde edilen bulguların tarihsel bağlam kategorilerine göre ayrıntılı analizlerine çalışma kağıdındaki soru başlıkları altında yer verilmiştir. Cevapların cinsiyete göre farklılaştığı bulgularıyla karşılaştırılması nedeniyle analizlerde cinsiyet faktörü de göz önünde bulundurulmuştur.

4.2.2.1. “Yukarıdaki kaynaklar incelendiğinde sizce Türklerin İslamiyet’i kabulü nasıl gerçekleşmiştir?” Sorusuna Yönelik Cevaplarda Tarihsel Empati Becerileri

Öğrenci çalışma kağıtlarından “Yukarıdaki kaynaklar incelendiğinde sizce Türklerin İslamiyet’i kabulü nasıl gerçekleşmiştir?” birinci sorusuna yönelik elde edilen bulgulara Tablo 4.4.’te tarihsel bağlam, perspektif alma ve duyuşsal bağlantı boyutları altında sınıflandırılarak yer verilmiş ve sonuçlar örnek cümlelerle desteklenerek sunulmuştur.

Tablo 4.4. “Yukarıdaki kaynaklar incelendiğinde sizce Türklerin İslamiyet’i kabulü nasıl gerçekleşmiştir?” sorusuna yönelik bulguların tarihsel empati kategorilerine göre dağılımı

Kategoriler	Erkek (n)	%	Kız (n)	%
Tarihsel bağlam	6	66,66	13	76,47
Perspektif alma	-	-	-	-
Duyuşsal bağlantı	-	-	-	-
Cevap veremeyenler	1	11,11	2	11,76
Başarısızlar	2	22,22	2	11,76
Toplam	9	100	17	100

Tablo 4.4. incelendiğinde birinci soruya verilen cevaplardan öğrencilerin (n=26) yaklaşık dörtte üçünün (n=19) tarihsel bağlamı kavradığı ve dörtte birinin (n=7) tarihsel bağlamı kavrayamadığı ve/veya soruya cevap veremediği görülmektedir. Cinsiyete göre değerlendirildiğinde sonuçların değişmediği görülmektedir. Tarihsel bağlama yönelik birinci soruya verilen cevaplardan duyuşsal bağlantı ve perspektif almaya yönelik bir bulguya da rastlanmamıştır. Etkinliğe katılan öğrencilerin (n=26) büyük çoğunluğunun (n=19) birinci soruya verdikleri yanıtlardan tarihsel bağlamı kavradıkları anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin birinci soruya verdikleri cevaplarda tarihsel bağlama yönelik örnek cümleler;

“Onlar İslam ülkelerine komşu olunca Müslüman oldular” (EÖ11).

“İlk önce kabul etmemişlerdir çünkü Oğuzlar ona eğer İslamiyet’i kabul edersen bize reis olamazsın demişlerdir. Sonra İslam ülkelerine komşu olunca Müslüman olmaya karar vermişlerdir” (KÖ8).

“İç savaşlar çıkmıştır. Kavgalar olmuştur. Kabul edenler ve etmeyenler olmuştur” (KÖ13).

“Kabul edenler ve etmeyenler çıkmıştır” (KÖ9).

“İslam ülkelerine komşu olunca Müslüman oldular. Ancak bazı kişiler İslam’ı kabul etmemişti ama Müslüman olanlar çoğaldıkça İslamiyet’i kabul etmeyenler azaldı” (KÖ10).

“Bazı Türkler geçmemiş, bazıları da gruplar halinde geçmiştir” (EÖ9).

“Türkler en başta İslamiyet’e karşı gelmişlerdir. Ancak sonra bazıları İslamiyet’e geçmiş, bazıları da geçmemiştir” (KÖ2).

“İslam ülkesine komşu olunca Müslüman oldular” (KÖ17).

“İslamiyet’[e] inananlar ve inanmayanlar arasında savaşlar çıkmıştır” (EÖ8).

“Grup grup kabul etmişlerdir. Çoğu istemiyordu hatta isteyenleri tehdit bile ediyorlardı” (KÖ6).

Yukarıdaki cevaplar incelendiğinde öğrencilerin kendilerine sunulan tarihsel kaynaklardan yararlanarak soruyu cevapladıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin cevaplarında Türklerin İslamiyet’i kabulü sırasında yaşanan iç çatışmalar ve savaşlara yer verdiği görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin bir kısmı (Bkz. EÖ11, KÖ17) Türklerin İslam ülkelerine komşu olup zamanla İslamiyet’i kabul ettiklerini söylemekte fakat Türkler arasında yaşanan savaşlara değinmemektedirler. Bu durum sözü geçen öğrencilerin tarihsel kaynaklardaki bazı bilgileri kullanma konusunda eksik kaldığı ve bu sebeple tarihsel bağlamın bütününe yansıtamadığını göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin çoğunluğu (Bkz. KÖ13, KÖ9, EÖ9, EÖ8) İslamiyet’e geçiş dönemindeki ihtilaf ve savaşları dile getirebilmektedir. Bu durum öğrenciler arasında tarihsel bağlamın büyük oranda kavrandığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

4.2.2.2. “Farklı görüşlerin sebebi ne olabilir?” Sorusuna Yönelik Cevaplarda Tarihsel Empati Becerileri

Öğrenci çalışma kağıtlarından Türklerin İslamiyet’e geçiş sürecinde ortaya çıkan “Farklı görüşlerin sebebi ne olabilir?” ikinci sorusuna yönelik elde edilen bulgulara Tablo 4.5’te tarihsel bağlam, perspektif alma ve duyuşsal bağlantı boyutları altında sınıflandırılarak yer verilmiş ve sonuçlar örnek cümlelerle desteklenerek sunulmuştur. Öğrencilerin birden fazla tarihsel empati kategorisinde değerlendirilecek cevaplarına rastlanmasından dolayı tablolarda yüzde ve frekans hesaplaması yapılmıştır.

Tablo 4.5. “Farklı görüşlerin sebebi ne olabilir?” sorusuna yönelik bulguların tarihsel empati kategorilerine göre dağılımı

Kategoriler	Erkek (f)	%	Kız (f)	%
Tarihsel bağlam	3	27,27	12	52,17
Perspektif alma	2	18,18	5	21,73
Duyuşsal bağlantı	-	-	3	13,04
Cevap veremeyenler	2	18,18	2	8,69
Başarısızlar	4	36,36	1	4,34

Toplam	11	100	23	100
--------	----	-----	----	-----

Tablo 4.5. incelendiğinde öğrencileri, Türklerin İslamiyet'e geçiş sürecinde rastlanan farklı görüşlerin sebebini genel olarak (f=15) tarihsel bağlam ile ilişkili cevaplarla açıkladığı görülmektedir. Ancak öğrencilerin bir önceki sorudan farklı olarak bu soruyu perspektif alma (f=7) ve duyuşsal bağlantı içeren ifadelerle (f=3) destekleyerek cevaplandırabildikleri dikkat çekmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin bir kısmı (n=4) bu soruya hiç cevap veremediği, bir kısmının (n=5) ise cevaplama başarısız olduğu görülmektedir. İlgili soruda kız öğrencilerin daha fazla perspektif alabildiği ve duyuşsal bağlantı kurmayı sadece kız öğrencilerin (f=3) başarabildiği ileri sürülebilir. Genel olarak öğrencilerin Türklerin İslamiyet'e geçiş sürecinde rastlanan farklı görüşlerin sebebini tarihsel bağlam ile ilişkili olarak açıkladıkları fakat tarihsel karakterin gözüyle perspektif almada ve duyuşsal durumları da göz önünde bulundurarak değerlendirmede çok başarılı olmadıkları görülmektedir.

Öğrencilerin ikinci soruya verdikleri cevaplarda tarihsel bağlama yönelik örnek cümleler;

“Savaşmaları nedeniyle” (KÖ17).

“Farklı din sebepleri olmuştur. Müslümanları kabul etmeyenler olmuştur” (KÖ13).

“Türkler dinleri yüzünden farklı görüşleri vardır” (KÖ1).

“Kabul edenler ve etmeyenler çıkmıştır” (KÖ9).

“İslam ülkelerine komşu olunca Müslüman oldular. Ancak bazı kişiler İslam'ı kabul etmemişti ama Müslüman olanlar çoğaldıkça İslamiyet'i kabul etmeyenler azaldı” (KÖ10).

“Bazı Türkler geçmemiş, bazıları da gruplar halinde geçmiştir” (EÖ9).

“Türkler en başta İslamiyet'e karşı gelmişlerdir. Ancak sonra bazıları İslamiyet'e geçmiş, bazıları da geçmemiştir” (KÖ2).

“İslam ülkesine komşu olunca Müslüman oldular” (KÖ17).

“İslamiyet'[e] inananlar ve inanmayanlar arasında savaşlar çıkmıştır” (EÖ8).

“Grup grup kabul etmişlerdir. Çoğu istemiyordu hatta isteyenleri tehdit bile ediyorlardı” (KÖ6).

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde öğrencilerin tarihsel kaynaklarda yer alan tarihsel bağlam bilgilerinden yararlanarak soruyu cevapladıkları görülmektedir.

Öğrencilerin ikinci soruya verdikleri cevaplarda perspektif almaya yönelik örnek cümleler;

“Oğuzlar kendi dinlerini korumak istemiş olabilirler” (KÖ8).

“Bazı ülkeler güçsüz ve dayanıksız olduklarından bazı şeyler farklı olabilir” (EÖ13).

“Kendi dinlerinin kabul olmasını istiyorlar. Dinleri onlara göre daha kolay” (KÖ15).

“Farklı görüşlerin sebebi Müslüman olunca hayatlarının zorlaşacağını düşünmeleridir” (KÖ9).

“Kimisi kabul etmiş kimisi kabul etmemiştir. Çünkü herkesin düşüncesi farklı” (EÖ12).

Yukarıdaki cümleler incelendiğinde perspektif almayı başarabilen öğrencilerin Türklerin Müslüman olunca hayatlarının zorlaşacağını (KÖ9) ve herkesin farklı görüşlere sahip olduğunu (EÖ12) kendi yorumlarını da katarak anlamlandırabildiği görülmektedir. Yukarıdaki örnek cümleler öğrencilerin geçmişte yaşayan insanların farklı düşüncelere sahip olduklarını kavrayabildiklerini göstermektedir.

Öğrencilerin ikinci soruya verdikleri cevaplarda duyuşsal bağlantı içeren örnek cümleler;

“Bazı Türkler Müslüman olmuşlardır ama bazıları Müslüman olmamışlardır. Çünkü Emeviler dönemi ırkçı bir dönemdi bu yüzden Abbasilere önyargılı davranmışlardır” (KÖ2).

“Önyargı, farklılıklara kapalı olmak. Başkalarının onları istememesi yüzünden olabilir” (KÖ16).

“Çünkü kendi dinleri onlara güzel gelirken Müslümanların dini onlara kötü gelmektedir” (KÖ5).

Yukarıdaki cümleler incelendiğinde öğrencilerin, Türklerin İslamiyet'e geçiş sürecindeki farklı görüşlerini duyuşsal bağlantı kurarak anlamlandırabildiği görülmektedir. KÖ5 Türklerin İslamiyet'e geçişindeki farklı görüşleri Türklerin kendi dinlerini güzel bulması ile açıklarken KÖ16 bu durumu önyargı ve farklılıklara kapalı olmakla açıklamıştır. Birbirine yakın olan bu iki cevap öğrencilerin tarihsel empatiyi sadece duyuşsal bağlantı ile gerçekleştirdiğini göstermektedir. KÖ2'nin verdiği cevap diğer iki öğrenciden farklı olarak tarihsel bağlam, perspektif alma ve duyuşsal bağlantının birlikte yer aldığı bir tarihsel empatiyi içermektedir. Öğrencinin yanıtından tarihsel bağlamı iyi kavradığı görülmektedir. “Çünkü Emeviler dönemi ırkçı bir dönemdi bu yüzden Abbasilere önyargılı davranmışlardır” ifadesi onun Emevilerin ırkçı olduğu stereotipi üzerinden tarihsel empati gerçekleştirdiğini göstermektedir. Bu genelleme üzerinden öğrencinin Türklerin Abbasilere de önyargılı baktığı değerlendirilmesinde bulunduğu anlaşılmaktadır.

4.2.2.3. “Kaynak 5 incelendiğinde sizce Türklerin İslamiyet’i kabulü ne tür siyasi olaylara sebep olmuştur?” Sorusuna Yönelik Cevaplarda Tarihsel Empati Becerileri

Öğrenci çalışma kağıtlarından “Kaynak 5 incelendiğinde sizce Türklerin İslamiyet’i kabulü ne tür siyasi olaylara sebep olmuştur?” üçüncü sorusuna yönelik elde edilen bulgulara Tablo 4.6’da tarihsel bağlam, perspektif alma ve duyuşsal bağlantı boyutları altında sınıflandırılarak yer verilmiş ve sonuçlar örnek cümlelerle sunulmuştur.

Tablo 4.6. “Kaynak 5 incelendiğinde sizce Türklerin İslamiyet’i kabulü ne tür siyasi olaylara sebep olmuştur?” sorusuna yönelik bulguların tarihsel empati kategorilerine göre dağılımı

Kategoriler	Erkek (n)	%	Kız (n)	%
Tarihsel bağlam	6	66,66	16	94,11
Perspektif alma	-	-	-	-
Duyuşsal bağlantı	-	-	-	-
Cevap veremeyenler	1	11,11	-	-
Başarısızlar	2	22,22	1	5,89
Toplam	9	100	17	100

Tablo 4.6. incelendiğinde tıpkı birinci soruda olduğu gibi öğrencilerin tarihsel bağlam içerikli bu soruyu tarihsel bağlam üzerinden cevapladıkları görülmektedir. Kız öğrenciler arasından sadece birinin tarihsel bağlamı kavrayamadığı görülürken bu sayı

erkek öğrencilerde üçtür. Genel olarak bu soruya öğrencilerden birinin hiçbir cevap veremediği, üçünün ise başarısız cevaplar verdiği bulgulanmaktadır. Soruya verilen cevaplardan duyuşsal bağlantı ve perspektif almaya yönelik hiçbir bulguya rastlanmamaktadır. Öğrencilerin (n=26) büyük çoğunluğunun (n=22) tarihsel bağlamı kavradığı görülmektedir.

Öğrencilerin üçüncü soruya yönelik verdikleri **tarihsel bağlam** içerikli cevaplardan örnek cümleler;

“Kafır Türkler Harezmi’den Peçeneklerin ülkesine çekildiler” (EÖ13).

“İyi idarede bulunmuşlar ve hükümdarlar sultanlar olmuşlar” (KÖ8).

“Artık onlara Türkmenler denmeye başladı. Türkmenler ve Müslüman olmayanlar arasında bir savaş oldu ve yeni bir İslam ülkesi oluştu” (KÖ10).

“Han, hakan, kağan yerine sultan olmuştur. Müslüman olmayanlarla savaşlar çıkmış. İslam ülkelerine dağıldılar” (EÖ9).

“Onlar [İ]slam dinine inan[an] ülke ile komşu olunca Müslüman oldular Türkmenlerle Müslüman olmayan [O]ğuzlar arasında mücadele başlamıştır. Müslüman olanlar çoğaldı iyi Müslüman oldular kafirler[e] galip gelip onları kovdular” (KÖ14).

“Aralarında mücadeleler çıkmıştır” (EÖ4).

“Kafirlere galip gelmişlerdir. Bu yüzden onları kovmuşlardır” (KÖ17)

“İlk başlarda kimisi kabul etmemiş kimisi etmiş bu sebeple savaşlar olmuştur” (KÖ15).

“Savaşçıl türlü sebeplerden olabilir” (EÖ8).

“Kafır Türklerde Ha[zermi]’den Peçeneklerin ülkesine çekildiler. Türkmenler İslam ülkelerine yayıldılar. Oralarda iyi idarede bulundular çoğunu ele geçirdiler. Hükümdarla sultan oldular” (EÖ12).

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun Kaynak 5’te yer alan bilgileri doğrudan kullanarak soruyu cevapladıkları görülmektedir. Bu durum

öğrencilerin Türklerin İslamiyet’i kabulünün doğurduğu siyasi olayları kavradıklarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

4.2.2.4. “Kaynak 6’yı incelediğinizde Türk Hakanı, hangi sebeplerden ötürü İslamiyet’i kabul etmeye olumlu bakmamıştır?” Sorusuna Yönelik Cevaplarda Tarihsel Empati Becerileri

Öğrenci çalışma kağıtlarından “Kaynak 6’yı incelediğinizde Türk Hakanı, hangi sebeplerden ötürü İslamiyet’i kabul etmeye olumlu bakmamıştır?” dördüncü sorusuna yönelik elde edilen bulgulara Tablo 4.7’de tarihsel bağlam, perspektif alma ve duyuşsal bağlantı boyutları altında sınıflandırılarak yer verilmiş ve sonuçlar örnek cümlelerle desteklenerek sunulmuştur. Öğrencilerin cevaplarında birden fazla tarihsel empati boyutunu içeren ifadeler rastlanması nedeniyle tablolarda yüzde ve frekans hesaplaması yapılmıştır.

Tablo 4.7. “Kaynak 6’yı incelediğinizde Türk Hakanı, hangi sebeplerden ötürü İslamiyet’i kabul etmeye olumlu bakmamıştır?” sorusuna yönelik bulguların tarihsel empati kategorilerine göre dağılımı

Kategoriler	Erkek (f)	%	Kız (f)	%
Tarihsel bağlam	3	27,27	13	46,42
Perspektif alma	1	9,09	7	25
Duyuşsal bağlantı	2	18,18	4	14,28
Cevap veremeyenler	-	-	1	3,57
Başarısızlar	5	45,45	3	10,71
Toplam	11	100	28	100

Tablo 4.7. incelendiğinde öğrencilerin perspektif alma becerilerini ortaya koymayı amaçlayan bu soruya verdikleri cevapların yaklaşık üçte ikisinin (f=16) tarihsel bağlam, üçte birinin (f=8) perspektif alma ve yaklaşık dörtte birinin (f=6) duyuşsal bağlantılar içerdiği görülmektedir. Bununla birlikte duyuşsal bağlantı kategorisinde erkek öğrenciler kız öğrencilere yakın bir başarı göstermiştir. Bu soruda bir öğrencinin soruyu cevaplamadığı, sekiz öğrencinin ise başarısız cevaplar verdiği gözlemlenmektedir. Erkek öğrencilerin (n=9) yarısından fazlasının (n=5) başarısız cevaplar verdiği bulgulanmıştır. Perspektif alma ve duyuşsal bağlantıya yönelik ifadeler içeren cevapların bu soruda daha fazla olduğu görülmüştür. Bu veriler incelendiğinde genel olarak öğrencilerin söz konusu soruyu ağırlıklı olarak tarihsel bağlamı göz önünde bulundurarak diğer sorulara göre

önemli bir oranda perspektif alarak ve duyuşsal bağlantı kurarak cevaplamaya çalıştıkları bulgulanmaktadır.

Öğrencilerin dördüncü soruya yönelik verdikleri **tarihsel bağlam** içerikli cevaplardan örnek cümleler;

“İslamiyeti kabul etmemiştir çünkü ‘Müslüman olursanız nereden ekmek yi[ye]cekler nereden geçimlerini sağlayacaklar. Doktor, ayakkabıcı, terzi vb. yok’ diyerek kabul etmemiştir” (KÖ10).

“Çünkü Türk Hakanı konar-göçer, İslam devletleri ise yerleşik hayatta yaşıyor” (KÖ4).

“Türkler konar göçer yaşadıkları için İslamiyet’e sıcak bakmamışlardır” (KÖ14).

“Müslüman olacaksa nasıl ekmek yiyeceklerinden kabul etmez” (EÖ9).

“Türk Hakanı, Müslüman olunca geçinme sıkıntısı olacağını düşündüğü için İslamiyet’e olumlu bakmamıştır” (KÖ7).

“Doktor, ayakkabıcı, terzi olmadığı için ne yiyeceklerini düşündüğü için olumlu bakmamıştır” (KÖ17).

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde öğrencilerin tarihsel kaynaklardan yola çıkarak soruları cevapladıkları ve kendi düşüncelerini katmadıkları görülmektedir. Öğrenciler tarihsel kaynak içerisinde geçen kişilerin gözüyle ne perspektif alabilmiş ne de onlarla duyuşsal bağlantı kurabilmiştir. Bu durum öğrencilerin tarihsel empati bağlamında zayıf olduklarının bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Öğrencilerin çalışma kağıtlarındaki dördüncü soruya verdikleri cevaplarda perspektif almaya yönelik örnek cümleler;

“Hakanın saydığı meslekler yerleşik hayatta yaşayanlar içindir. Türkler konar-göçer olduğu için Hakan buna sıcak bakmamıştır” (KÖ8).

“Çünkü kendi dini daha canlıyken İslamiyet’i anlamakta zorlandığı için kabul etmemiştir” (KÖ5).

“Türk Hakanı, kendi dinini bırakıp yeni bir dini benimsemek istememiş olabilir. Bu yüzden İslamiyet’e olumlu bakmamıştır” (KÖ2).

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde öğrencilerin tarihsel bağlamı kavramakla birlikte gerçekleşmekte olan tarihsel olay ile ilgili kendi yorumlarını yapabildikleri görülmektedir. KÖ8, Türk Hakanının saydığı mesleklerin yerleşik hayat için olduğunu ama Türklerin konar-göçer yaşadıkları için İslamiyet'e sıcak bakmadığını belirtmiştir. Öğrenci tarihsel karakterin perspektifinden bir bakış açısı yakalayabilmektedir. Fakat İslamiyet ile konar-göçer yaşam arasındaki uyumsuzluğu net olarak ifade edememektedir. KÖ5 verdiği cevapta Türklerin zihninde kendi inanışlarının hala canlı olduğunu, bu sebeple İslamiyet'i anlamakta güçlük çekmeleri sebebiyle kabul etmediğini belirtmektedir. Bu ifade öğrencinin o dönem yaşamış insanların perspektifini başarılı bir şekilde alabildiğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir. KÖ2, sade bir bakış açısıyla Türk Hakanının kendi dinini bırakmak istememesi sebebiyle İslamiyet'e olumlu bakmadığını söylemektedir. Öğrencinin tarihsel bağlamı göz önünde bulundurarak durumu daha detaylı açıklayamaması tarihsel empati bağlamında zayıf kaldığının bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Öğrencilerin çalışma kağıtlarındaki dördüncü soruya verdikleri cevaplarda duyuşsal bağlantıya yönelik örnek cümleler:

“Olumlu bakmamasının nedeni İslamiyet'e inananlara yani Müslüman olanları eziklediği küçümsemediği için Müslüman olurlarsa ne iş yap[a]cıkları nereden para kazan[a]cıkları için onları küçümseyerek İslamiyet'i kabul etmeye olumsuz bakmıştır” (KÖ16).

“Millet ordu oldukları için Müslüman olursa başka mesleklere giderler buda Türkleri bitirir çünkü Türkler her zaman baskı altındadır asker azalırsa güçsüzleşirler” (EÖ9).

“Türk Hanı İslam dinini biraz ezik görmüştür. İslam dini daha yerleşik hayata geçmedikleri için modern meslekler yok bu yüzden Türk hanı nasıl para kazanıp ailesini geçireceğini soruyor kısmen İslamiyet'e geçilmesini istemiyor” (KÖ15).

“Çünkü kendini dünyayı yönetme gücüne sahip olduğunu ve diğer herkesi ezik görmüştür. Aynı zamanda hala Emevilerin ayrımcılık politikasına uyuyordur” (KÖ6).

“Arap hükümdarını küçümsemiştir” (EÖ5).

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun duyuşsal bağlantı kurarken tarihsel bağlamdan yola çıktıkları ve perspektif alabildikleri görülmektedir. Sadece EÖ5 “Arap hükümdarını küçümsemiştir” diyerek verdiği cevabı sadece duyuşsal bağlantı üzerinden oluşturmuştur. EÖ9 haricindeki tüm öğrenciler ezik görme/küçümseme ifadelerini kullanmış ve duyuşsal bağlantılarını bu ifade üzerinden inşa etmişlerdir. EÖ5’e göre Türk Hakanı Arap hükümdarını küçük görmüştür, diğer öğrenciler ise Türk Hakanının İslamiyet’i ezik gördüğünü ileri sürmüşlerdir. EÖ9’un soruyu ele alış şekli onu diğer öğrencilerden ayırmaktadır. EÖ9’un ifadeleri incelendiğinde öğrencinin cevabı Türklerin yaşayış biçimi ve içinde bulundukları durumdan yola çıkarak oluşturduğu görülmektedir. Ona göre Türkler hep baskı altındaydı ve bu yüzden her zaman savaşa hazır olmalıydılar. Bundan dolayı Türk Hakanı İslamiyet’e olumlu bakmamıştır. Çünkü yerleşik hayata geçerlerse ordu-millet yapısı bozulacak ve bu durum Türkleri bitirecekti. EÖ9’un bu ifadeleri onun başarılı bir tarihsel empati gerçekleştirebildiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Tüm sorular genel olarak değerlendirildiğinde tarihsel bağlamın kavranmasını amaçlayan 1. ve 3. sorularda öğrencilerin tarihsel bağlam bilgisinden faydalanarak yanıtlar verdiği anlaşılmaktadır. Perspektif almayı amaçlayan 2. ve 4. sorularda öğrencilerin birinci sırada ağırlıklı olarak tarihsel bağlam, ikinci sırada perspektif alma ve üçüncü sırada duyuşsal bağlantı cümlelerine yer verdikleri görülmektedir. Kız öğrencilerin cevaplarında erkek öğrencilere göre tarihsel bağlam, perspektif alma ve duyuşsal bağlamın iç içe olduğu ifadelere daha fazla rastlanmaktadır.

4.3. Üçüncü Alt Amaç Birinci Şahıs Perspektifinden Yazılan Gazete Köşe Yazılarında Tarihsel Empati Becerilerine İlişkin Bulguları

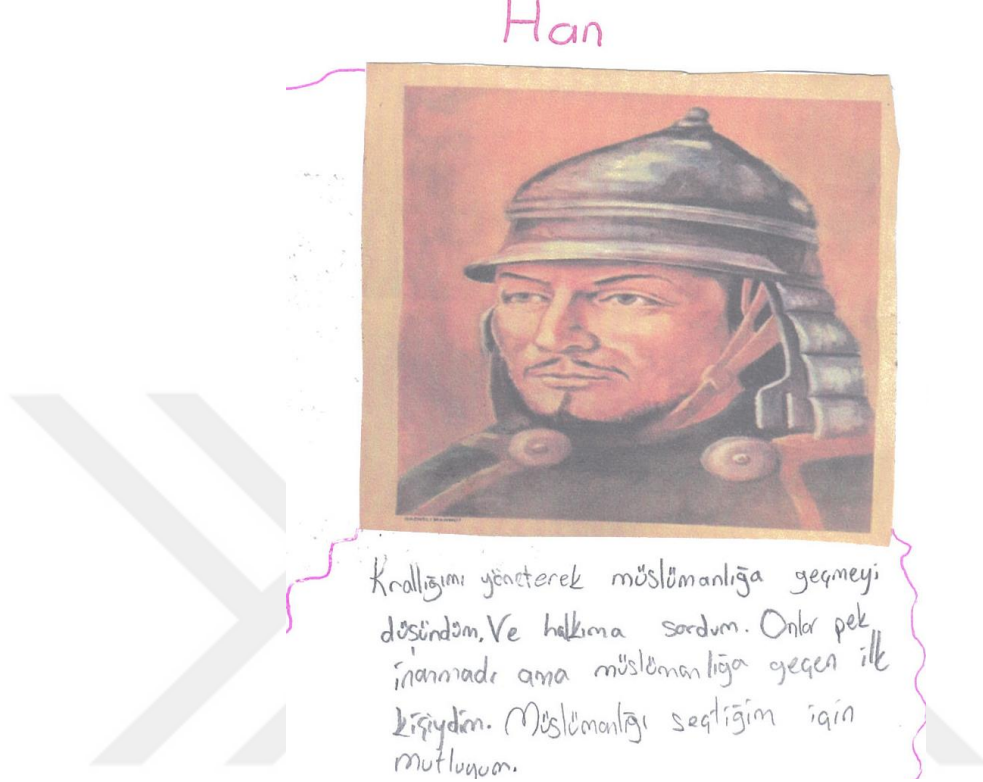
Bu bölümde öğrencilerin Türklerin İslamiyet’e geçiş sürecinde yaşayan han, şaman, imam, seyyah veya halktan biri olarak birinci şahıs perspektifinden yazdıkları köşe yazılarından elde edilen bulgular başlıklar halinde sunulmuştur.

4.3.1 “Han” Başlıklı Köşe Yazılarında Tarihsel Empati Becerileri

Bu etkinlikte öğrencilerin “Han” karakteri ile özdeşim kurarak yazdıkları köşe yazılarından tespit edilen tarihsel empati becerilerine ait sonuçlara yer verilmiştir.

“Geçmişe Yolculuk” başlıklı gazetede KÖ5’in “Han” olarak yazdığı köşe yazısı ürünü aşağıda sunulmuştur.

Şekil 4.11. KÖ5’in “Han” olarak yazdığı köşe yazısı

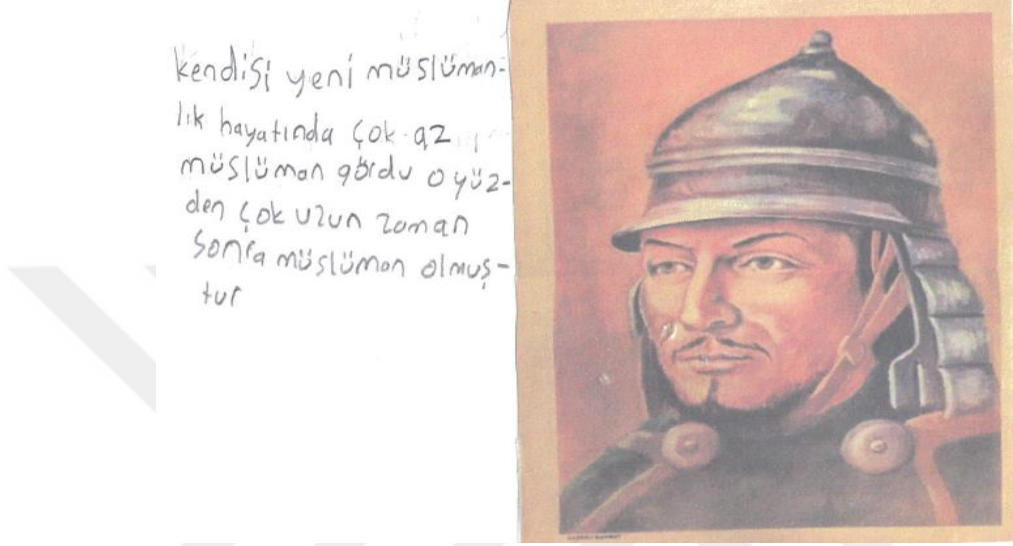


KÖ5 yukarıda görüldüğü gibi köşe yazısında “Krallığımı yöneterek [M]üslümanlığa geçmeyi düşündüm. Ve halkıma sordum. Onlar pek inanmadı ama Müslümanlığa geçen ilk kişiydim. Müslümanlığı seçtiğim için mutluyum” cümleleriyle Müslüman olmayla ilgili düşüncelerini ifade etmiştir. KÖ5’in ifadelerinde “Küçük Yınal” adlı tarihsel karakterin etkileri görülmektedir. Fakat Küçük Yınal karakterinden farklı olarak KÖ5’in yazdığı han karakteri ile duyuşsal bir bağ kurarak Müslümanlığı tercih ettiği için mutlu bir hayat sürdüğünü kurgulamıştır. Tarihsel süreçte İslamiyet’e geçişte han, diğer devlet yöneticileri ve halkın birtakım kaygıları vardır. KÖ5’in köşe yazısında Hükümdar’ın İslamiyet’i kabul etse de halkın inanmamayı tercih ettiği yönündeki ifadeleri tarihsel bağlamdan yola çıkarak perspektif alabildiğini düşündürmektedir. Bununla birlikte öğrencinin metin içerisinde kullandığı “krallığımı” ifadesi tarihsel bağlamdan kopuk bilgi eksikliğini göstermektedir. Genel olarak KÖ5 köşe yazısında Han’la kurduğu özdeşim sürecinde tarihsel bağlam bilgisinde eksiklikler olsa da

perspektif alma eyleminde bulunduğu ve tarihsel gerçekliklere uygun duyuşsal bir bağlantı ile yazısını kurguladığı görülmektedir.

Han’a ilişkin diğer bir veri “İnsanların İslam’a Tepkisi” başlıklı gazeteden yazılan EÖ14’ün yazdığı köşe yazısıdır.

Şekil 4.12. EÖ14’ün köşe yazısı



EÖ14’ün bu gazetede ki köşe yazısında Han ile empati yapmaktan ziyade o dönemde bir haber yazan üçüncü şahıs perspektifinden gazeteci rolüne büründüğü görülmektedir. EÖ14’ün Han’a ilişkin “kendisi yeni Müslümanlık hayatında çok az Müslüman gördü” ifadeleri derste sunulan tarihsel kanıtlardan faydalanarak Türkler arasında İslamiyet’in çok yaygın olmadığı tarihsel bağlam bilgisine sahip olduğunu göstermektedir. Han’ın davranışına ilişkin “O yüzden çok uzun zaman sonra Müslüman olmuştur” tümcesindeki sebep açıklayıcı ifadesi EÖ14’ün perspektif alabildiğinin izlerini taşımaktadır.

Han’a ilişkin bir başka veri “İslam Tarihi” başlıklı gazeteden yazılan KÖ4 ve KÖ13’ün birlikte yazdığı köşe yazısıdır.

Şekil 4.13. KÖ4 ve KÖ13’ün köşe yazısı



Hanlar müslümanları dışımen ezdiler. Müslümanlar yerleşik hayata geçmediği için modern meslekler yapılamıyordu. Hanlarda müslüman olmak isteyen insanlara nasıl para kazanacaklarını, nasıl geçineceklerini soruyorlardı.

KÖ4 ve KÖ13 tarafından yazılan yukarıdaki köşe yazısı üçüncü şahıs perspektifinden kurgulanmıştır. Öğrencilerin köşe yazılarında “Hanlar Müslümanları kısmen ezdiler” ifadesi Kaynak 6’da yer alan Türk Hakan’ının ifadelerinin etkisinde kalarak kurdukları duyuşsal bağlantının bir göstergesidir. Öğrenciye göre Türk Hakan’ı İslamiyet’i “ezik” görmektedir. Çünkü İslamiyet’in getireceği yaşayış biçimi Türklerin yaşayış biçimi ile tezatlık oluşturmaktadır. Bu yüzden Türkler İslamiyet’e geçerse nasıl geçineceklerini bilememektedirler. Metnin devamında yer alan “Müslümanlar yerleşik hayata geçmediği için modern meslekler yapılamıyordu. Hanlar da Müslüman olmak isteyen insanlara nasıl para kazanacaklarını, nasıl geçineceklerini soruyorlardı” ifadesi bu görüşün ve de perspektif alabildiklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte yerleşik hayatla ilişkili mesleklerin “modern meslekler” olarak adlandırılması şimdiciğe işaret etmektedir. Metnin geneli incelendiğinde öğrencilerin üçüncü şahıs perspektifinden o dönemde yaşayan han karakterinin içinde bulunduğu koşulları tarihsel bağlamdan yola çıkarak kurguladığı ve bu kurgu içerisinde perspektif alabildiği ve duyuşsal anlatıya yer verdikleri görülmektedir.

Han’a ilişkin diğer bir veri “Türkistan Gazetesi” başlıklı gazeteden yazılan EÖ11’in yazdığı köşe yazısıdır.

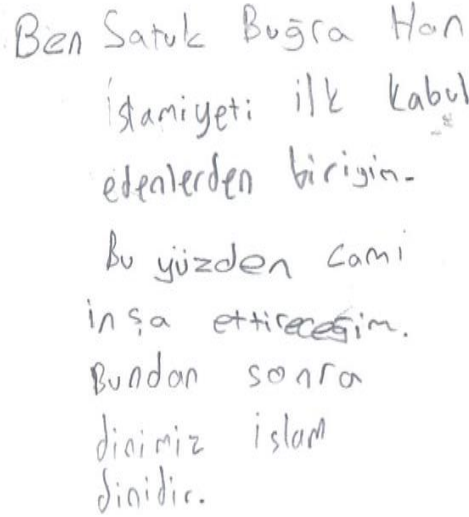
Şekil 4.14. EÖ11’in köşe yazısı

Artık bu din benim oldu. Herkes bu dine inanmaya başladı. Fakat dünyadaki herkes bu dine inanırsa -artık dünyanın hükümdarı ben olabilirim. Eğer hükümdar ben olursam bu dinide yönetebilirim

EÖ11'in köşe yazısı incelendiğinde onun diğer arkadaşlarından daha farklı bir şekilde Han karakterini ele aldığı görülmüştür. "Artık bu din benim oldu" ifadesi incelendiğinde EÖ11'in din kavramına ilişkin bilgi eksikliklerine işaret etmektedir. Devamında yer alan "Herkes bu dine inanmaya başladı" ifadesi ise tarihsel bağlamda eksikliğe işaret etmektedir. Çünkü öğrencilere verilen kaynaklarda bazı Türklerin İslamiyet'i kabul etmediği ifade edilmiştir. "Fakat dünyadaki herkes bu dine inanırsa artık dünyanın hükümdarı ben olabilirim. Eğer hükümdar ben olursam bu dinde yönetebilirim" ifadeleri incelendiğinde öğrencinin tarihsel bağlamı göz önünde bulundurmadığı görülmekte ve din olgusuna karşı hatalı bir yaklaşım içerisinde olduğu anlaşılmaktadır.

Han'a ilişkin diğer bir veri "Halkın İslam İle İlgili Düşünceleri" başlıklı gazeteden yazılan EÖ3'ün yazdığı köşe yazısıdır.

Şekil 4.15. EÖ3'ün köşe yazısı



Ben Satuk Buğra Han
İslamiyeti ilk kabul
edenlerden biriyim.
Bu yüzden cami
inşa ettireceğim.
Bundan sonra
dinimiz İslam
dinidir.

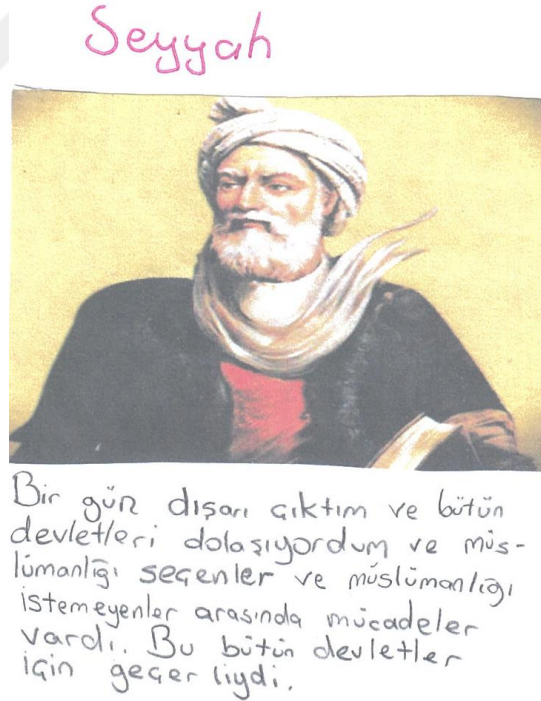
EÖ3 tarafından yazılan köşe yazısı incelendiğinde öğrencinin tarihsel bağlama sadık kalarak köşe yazısını kurguladığı görülmektedir. "Ben Satuk Buğra Han, İslamiyet'[i] ilk kabul edenlerden biriyim. Bu yüzden cami inşa ettireceğim. Bundan sonra dinimiz İslam dinidir" ifadeleri öğrencinin tarihsel bağlam temelli köşe yazısını yazdığını göstermektedir. Fakat EÖ3'ün cami inşa ettirme gerekçesi ve halkın dinini belirlemede söz sahibi olduğu düşüncesi onun perspektif alabildiğinin de bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilerin, Türklerin İslamiyet'e geçiş süreci ile ilgili birinci şahıs perspektifinden yazmaları istenen köşe yazılarından ikisini üçüncü şahıs perspektifinden ve diğer üçünün de birinci şahıs perspektifinden yazdığı dikkat çekmektedir. Genel olarak köşe yazılarında “Han” karakteri üzerinden perspektif almaya çalışan öğrencilerin anlatılarını tarihsel bağlam bilgisi üzerine kurguladıkları görülmektedir. Sadece bir köşe yazısında tarihsel bağlama yönelik ifadeler rastlanılamamıştır. Beş köşe yazısı içerisinde dördünün içinde perspektif almaya yönelik ifadeler tespit edilmiştir. Köşe yazılarında kurgulanan anlatılarda duyuşsal bağlantı ifadelerine daha az yer verildiği bulgulanmıştır.

4.3.2 “Seyyah” Başlıklı Köşe Yazılarında Tarihsel Empati Becerileri

Bu etkinlikte öğrencilerin “Seyyah” karakteri ile özdeşim kurdukları tarihsel empati etkinliğine ait sonuçlarına yer verilmiştir. “Geçmiş Yolculuk” başlıklı gazete içeriğinde KÖ16'ya ait “Seyyah” köşe yazısı şu şekildedir:

Şekil 4.16. KÖ16'nın köşe yazısı

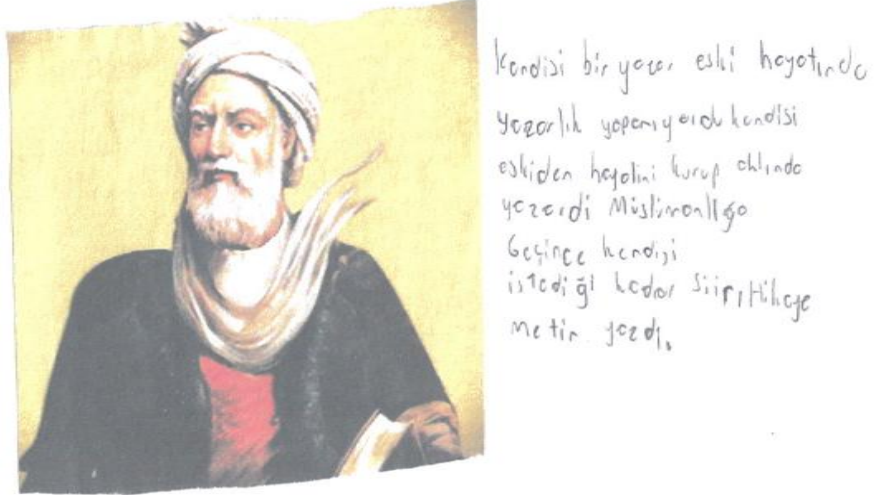


KÖ16 bir “Seyyah” olarak yukarıdaki köşe yazısında “Bir gün dışarı çıktım ve bütün devletleri dolaşıyordum ve Müslümanlığı seçenler ve Müslümanlığı istemeyenler arasında mücade[le]ler vardı. Bu bütün devletler için geçerliydi” ifadeleriyle yaşadıklarını kurgulamıştır. Kurgu incelendiğinde bir seyyahın gözünden “bütün

devletleri dolaşıyordum” ifadesi ile seyyah karakterine büründüğü görülmektedir. Anlatısının devamında daha önce kendisine sunulan tarihsel kaynaklardan ve derste vurgulanan tarihsel bağlama uygun olarak Müslüman olan ve olmayan Türkler arasında yaşanan çatışmalara dikkat çekmektedir. KÖ16 bu çatışmaların yaşandığı alanı daha da genişleterek “bütün devletler içinde geçerliydi” ifadesi bazı ayrıntılı açıklamalardan yoksun da olsa bir perspektif alma eyleminin kanıtı olarak düşünülebilir. KÖ16 “Seyyah” karakteri ile duyuşsal bağlantı kısmı olmayan fakat tarihsel bağlam ve eksik perspektif alma eylemini içeren bir empati etkinliği gerçekleştirdiği görülmektedir.

“İnsanların İslam’a tepkisi” başlıklı gazete içeriğinde EÖ11’e ait “Seyyah” köşe yazısı şu şekildedir:

Şekil 4.17. EÖ11’in köşe yazısı



EÖ11’in yazdığı Seyyah karakteri incelendiğinde öğrencinin bu karakteri ele alış şeklinin diğer arkadaşlarına göre farklı üçüncü şahıs perspektifinde olduğu görülmektedir. EÖ11’in köşe yazısında yer alan “Kendisi bir yazar. Eski hayatında yazarlık yapamıyordu kendisi. Eskiden hayalini kurup aklında yazardı. Müslümanlığa geçince kendisi istediği kadar şiir, hikaye, metin yazdı” ifadeleri incelendiğinde öğrencinin kendisine Müslüman bir Seyyah olduğu belirtilen karakteri İslamiyet’i henüz kabul etmemiş bir “yazar” olarak ele aldığı görülmektedir. Bununla birlikte öğrencinin ele aldığı “yazar” karakterinin İslamiyet öncesinde istediği şekilde yazarlık yapamazken İslamiyet’i kabulü ile şiir, hikâye ve metin yazabildiği görülmektedir. Bu durum öğrencinin İslamiyet’in kabulü ile Türklerde yazılı edebiyatın geliştiği tarihsel anlatısından yola çıkarak bu kurguyu oluşturduğunu düşündürmektedir. Metnin geneli

incelendiğinde EÖ11'in kurgusunda tarihsel bağlamının eksik olduğu, perspektif alamadığı ve duyuşsal bağlantıya yer vermediği görülmektedir.

“Türkistan Gazetesi” başlıklı gazete içeriğinde EÖ13’e ait “Seyyah” köşe yazısı şu şekildedir:

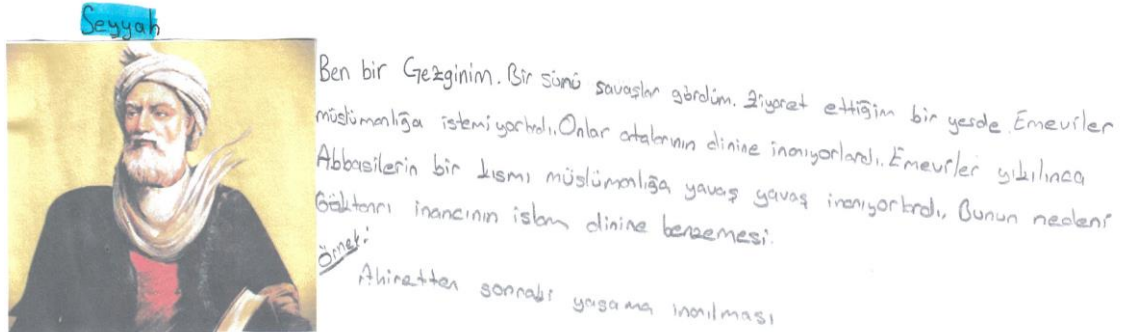
Şekil 4.18. EÖ13’ün köşe yazısı



EÖ13 tarafından yazılan köşe yazısı incelendiğinde öğrencinin tarihsel bağlama sadık kaldığı görülmektedir. EÖ13’ün “Gezen bir insanım, benim ülkem artık Müslümanlığı kabul etmeye başladı. Bu yüzden mutluluk duyuyorum” ifadeleri incelendiğinde öğrencinin tarihsel bağlamı temel alarak yazdığı ve mutluluk ifadesi ile anlatısına duyuşsal bir bağlam kattığı görülmektedir. Öğrencinin köşe yazısında perspektif alma ifadelerine rastlanmamaktadır.

“İslam Tarihi” başlıklı gazete içeriğinde KÖ13’e ait “Seyyah” köşe yazısı şu şekildedir:

Şekil 4.19. KÖ13’ün köşe yazısı

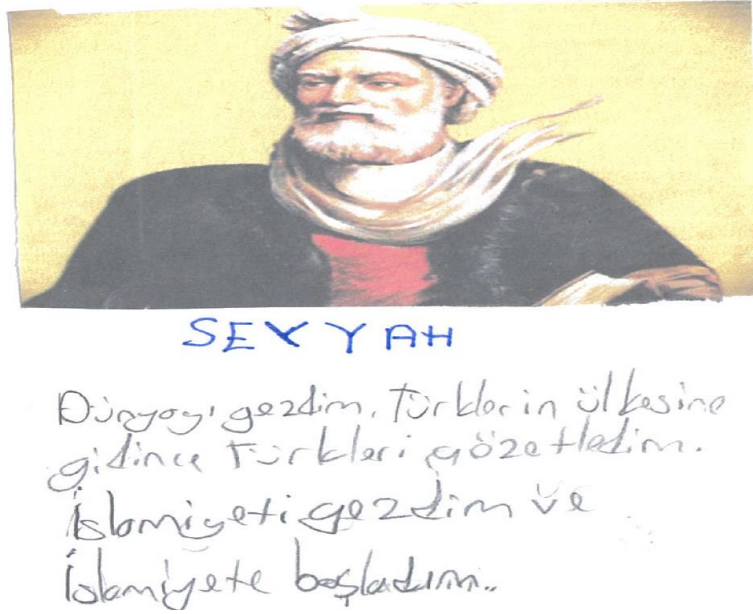


KÖ13 tarafından yazılan köşe yazısı incelendiğinde tarihsel bağlamın büyük oranda hatalı olduğu görülmektedir. KÖ13’ün “Ziyaret ettiğim bir yerde Emeviler Müslümanlığı

istemiyordu. Onlar atalarının dinine inanıyorlardı” ifadesi incelendiğinde tarihsel bağlamın tamamen yanlış kavrandığı görülmektedir. KÖ13 burada kendisine sunulan kaynaklarda yer alan İslamiyet’i kabul etmemiş Türkleri Emevilerle karıştırmaktadır. Metnin devamında yer alan “Emeviler yıkılınca Abbasilerin bir kısmı Müslümanlığa yavaş yavaş inanıyorlardı. Bunun nedeni Göktanrı inancının İslam dinine benzemesi” ifadeleri benzer bir karışıklığın göstergesidir. Öğrencinin tarihsel bağlamdaki bilgi eksikliğinin tarihsel empatide başarısız olmasına neden olduğu ileri sürülebilir.

“Halkın İslam ile İlgili Düşünceleri” başlıklı gazete içeriğinde EÖ12’ye ait “Seyyah” köşe yazısı şu şekildedir:

Şekil 4.20. EÖ12’nin köşe yazısı



EÖ12’ye ait olan köşe yazısındaki ifadeler incelendiğinde öğrencinin tarihsel bağlama sadık kalarak metni yazdığı görülmektedir. “Dünyayı gezdim. Türklerin ülkesine gidince Türkleri gözetledim. İslamiyeti gezdim ve İslamiyete başladım” ifadeleri incelendiğinde EÖ12’in tarihsel bağlamın dışına çıkmadığı görülmektedir. “İslamiyeti gezdim ve İslamiyete başladım” cümlesindeki “İslamiyeti gezdim” ifadesinin ise bir yazım hatası olduğu ve öğrencinin “İslamiyet’e geçtim” demek istediği düşünülmektedir. Metin genel olarak incelendiğinde EÖ12’nin tarihsel empatinin sadece tarihsel bağlam boyutundan yararlandığı görülmektedir.

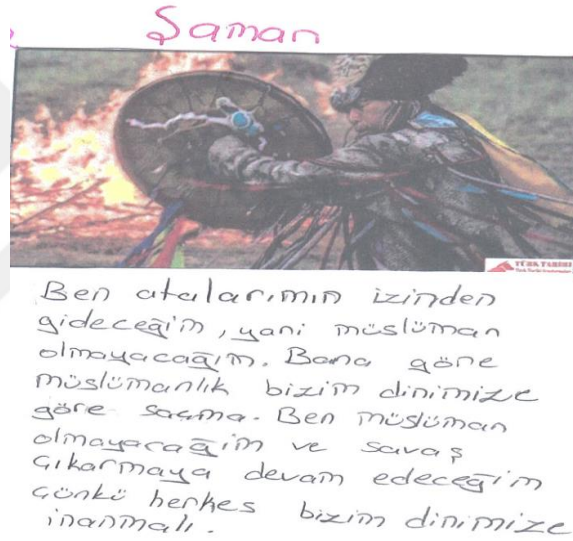
Genel olarak köşe yazılarında Türklerin İslamiyet’e geçiş sürecinde “Seyyah” karakteri ile birinci şahıs perspektifinden tarihsel empati kurmaya çalışan öğrencilerin

tarihsel bağlama sadık kaldığı görülmektedir. Bir öğrenci dışında diğer öğrencilerin Seyyah karakterinden perspektif alamadığı ve onunla duyuşsal bağlantı kuramadığı dikkat çekmektedir. Bir öğrencinin tarihsel bağlamı kavrayamadığı, bir diğer öğrencinin ise tarihsel bağlamında eksiklikler olduğu görülmüştür. Bununla birlikte üç öğrencinin ise tarihsel bağlamı kavradığı gözlemlenmiştir.

4.3.3 “Şaman” Başlıklı Köşe Yazılarında Tarihsel Empati Becerileri

Bu bölümde öğrencilerin “Şaman” karakteri ile özdeşim kurdukları tarihsel empati etkinliğine ait sonuçlara yer verilmiştir. “Geçmişe Yolculuk” başlıklı gazete içeriğinde KÖ11’e ait “Şaman” köşe yazısı şu şekildedir:

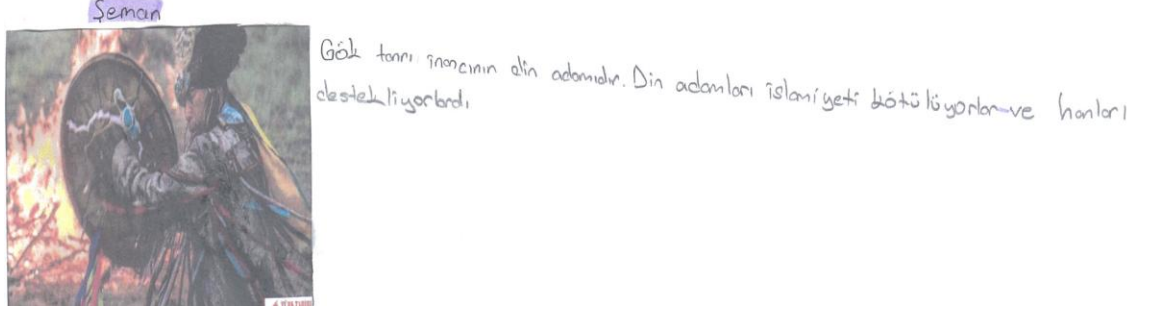
Şekil 4.21. KÖ11’e ait köşe yazısı



KÖ11 tarafından yazılan “Şaman” karakterinin “Ben atalarımın izinden gideceğim, yani [M]üslüman olmayacağım. Bana göre [M]üslümanlık bizim dinimize göre saçma. Ben [M]üslüman olmayacağım ve savaş çıkarmaya devam edeceğim çünkü herkes bizim dinimize inanmalı” ifadeleri incelendiğinde onun başarılı bir duyuşsal bağlantı gerçekleştirebildiğini düşündürmektedir. KÖ11’in “Şaman” karakteri ile muhafazakâr bir tavır sergileyerek atalarının dinini korumaya ve hatta yaymaya, bunun içinde savaş çıkarmaya karar verdiği anlaşılmaktadır. KÖ11 “niçin” öyle düşündüğü ve davrandığını açıklamaya çalıştığı görülmektedir. KÖ11’in köşe yazısındaki anlatısı onun tarihsel bağlamdan faydalandığını ve Şaman bakış açısını başarılı şekilde yakalayarak perspektif alabildiğini ve duyuşsal bağlantılar kurabildiğini göstermektedir. KÖ11’in tüm boyutlarıyla başarılı bir tarihsel empati yapabildiği bulgulanmaktadır.

“İslam Tarihi” başlıklı gazete içeriğinde KÖ13’e ait “Şaman” köşe yazısı şu şekildedir:

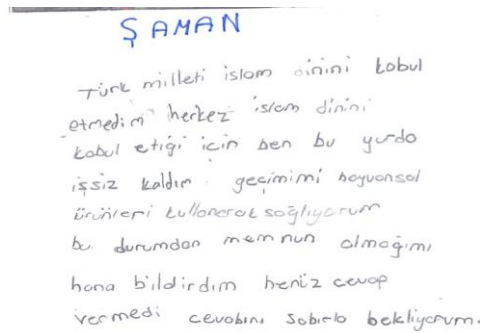
Şekil 4.22. KÖ13'ün köşe yazısı



KÖ13 tarafından yazılan köşe yazısı incelendiğinde öğrencinin birincil şahıs yerine üçüncül şahıs anlatısı kullandığı görülmektedir. “Gök Tanrı inancının din adamıdır. Din adamları İslamiyeti kötülüyorlar ve hanları destekliyorlar” ifadeleri incelendiğinde KÖ13’ün önce Şaman’ı tanıttığı ardından İslamiyet’e geçiş döneminde neler yaptıklarını bir iki cümle ile anlatmaktadır. Öğrencinin kurgusunda Şamanları tarihsel bağlama uygun olarak bir din adamı olduğunu, duyuşsal bağlantılı ifadelerle İslamiyet’e muhalefet edeceği ve kendileri gibi bu yeni dine karşı olan “hanları” desteklediğini belirtmektedir. Öğrencinin üçüncü şahıs perspektifinden kurguladığı anlatısında iki farklı din arasında kalan şamanların yaşadığı durumu tek boyutlu olarak açıkladığı ve çoklu bir açıklama getiremediği görülmektedir. Bu nedenden ötürü öğrencinin Şaman ile ilgili anlatında tarihsel bir perspektif almada zorlandığı ve yetersiz kaldığı ileri sürülebilir.

“Halkın İslam ile İlgili Düşünceleri” başlıklı gazete içeriğinde KÖ14’e ait “Şaman” köşe yazısı şu şekildedir:

Şekil 4.23. KÖ14'ün köşe yazısı



KÖ14’ün yukarıda yer alan “Türk milleti [İ]slam dinini kabul etmedim herkes [İ]slam dinini kabul ettiği için ben bu yurda işsiz kaldım geçimimi hayvansal ürünleri

kullanarak sağlıyorum bu durumdan memnun olmadığımı hana bildirdim henüz cevap vermedi cevabını sabırla bekliyorum” ifadeleri incelendiğinde onun kurgusunda başarılı bir şekilde perspektif alabildiği görülmektedir. Oluşturduğu karakter İslamiyet’in kabulü sebebiyle işsiz kalmış ve geçimini hayvansal ürünler kullanarak sağlayabilmektedir. Burada yer alan “hayvansal ürünler” ifadesi öğrencinin tarihsel bağlamda yer alan Türklerin hayvancılıkla uğraştığı ve hayvansal gıdalarla beslendiği anlatısından yola çıkarak yazdığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte Şaman içinde bulunduğu zor durumdan memnun değildir ve hana bu konuda yardımcı olmasını talep etmiştir. Bu ifadeler öğrencinin yaşanan olaylara Şaman perspektifi ile bakabildiğini ve bu karakterle duyuşsal bağlantı kurabildiğini düşündürmektedir.

“Türkistan Gazetesi” başlıklı gazete içeriğinde EÖ9’a ait “Şaman” köşe yazısı şu şekildedir:

Şekil 4.24. EÖ9’un köşe yazısı



EÖ9’un yukarıda yer alan “İnsanlar Müslümanlığı seçtiği için işsiz kaldım. Ben Müslümanlığı seçmedim çünkü atalarımın dinini bırakmak bana göre ayıp” ifadeleri incelendiğinde öğrencinin zayıf da olsa perspektif alabildiği ve duyuşsal bağlantı kurabildiği görülmektedir. EÖ9’un kurgusunda İslamiyet’e geçişle birlikte Şaman karakteri işsiz kalmıştır. Fakat buna rağmen Şaman İslamiyet’e geçmemiştir. Çünkü atalarının dinini bırakmak onun için ayıp bir davranıştır. Bu durum incelendiğinde EÖ9’un Şaman karakterinin perspektifinden zayıf da olsa olaylara bakabildiği ve Şaman karakterinin yaptığı tercihi duyuşsal bağlantı ile anlamlandırabildiği görülmektedir.

“İnsanların İslam’a Tepkisi” başlıklı gazete içeriğinde EÖ11’e ait “Şaman” köşe yazısı şu şekildedir:

Şekil 4.25. EÖ11'in köşe yazısı



Kendisi müslüman olmaktan
memnun ve devletini savunmaya
devam ediyor

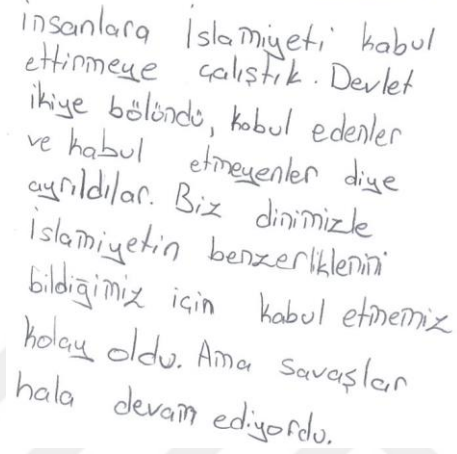
EÖ11’in üçüncü şahıs perspektifinden kurguladığı yukarıdaki köşe yazısında “Kendisi Müslüman olmaktan memnun” ifadeleri incelendiğinde öğrenci kendisine sunulan tarihsel bağlamdaki bilgilerin aksine Şaman karakterini duyuşsal olarak Müslüman olmaktan memnun biri olarak ele almaktadır. Tarihsel bağlamdan kopuk bir kurgu ve duyuşsal anlatı öğrencinin tarihsel empati sürecini bilişsel olarak kırmaktadır.

Genel olarak öğrencilerin köşe yazılarında Türklerin İslamiyet’e geçiş sürecinde “Şaman” karakteri ile ilgili farklı perspektiften kurguladıkları anlatılarında yoğun bir duyuşsal bağlantı ifadelerine rastlanmaktadır. Beş öğrenciden dördünde tarihsel bağlama uygun olarak yazdıkları metinlerde duyuşsal bağlantı ifadelerine rastlanmaktadır. Bu öğrencilerin duyuşsal bağlantı kurma şekilleri birbirinden farklılık göstermektedir. EÖ9’un Şaman karakteri atalarının dinini bırakmayı ayıp görmüş, KÖ14’ün Şaman karakteri işsiz kaldığından içinde bulunduğu durumdan memnuniyetsizliğini hana bildirmiş, KÖ11 ise bu yeni dini saçma bulmuş ve atalarının izinden gitmeyi tercih etmiştir. Bununla birlikte KÖ11 ve EÖ9’un duyuşsal bağlantı kuruş şekilleri birbirleriyle benzerlik göstermektedir. Her iki öğrencinin tarihsel karakter ile özdeşleşerek ve karakterlerinin içinde bulunduğu durumda ne hissedeceklerinden yola çıkarak nasıl bir karar vereceklerini belirleyebildikleri görülmektedir.

4.3.4 “İmam” Başlıklı Köşe Yazılarında Tarihsel Empati Becerileri

Bu etkinlikte öğrencilerin “İmam” karakteri ile özdeşim kurdukları tarihsel empati etkinliğine ait sonuçlara yer verilmiştir. “Geçmişe Yolculuk” başlıklı gazete içeriğinde KÖ2’ye ait “İmam” köşe yazısı şu şekildedir:

Şekil 4.26. KÖ2’nin köşe yazısı



İnsanlara İslamiyeti kabul ettirmeye çalıştık. Devlet ikiye bölündü, kabul edenler ve kabul etmeyenler diye ayrıldılar. Biz dinimizle İslamiyetin benzerliklerini bildiğimiz için kabul etmemiz kolay oldu. Ama savaşlar hala devam ediyordu.

KÖ2’nin birinci şahıs perspektifinde kurgulayarak yazdığı “İmam” karakteriyle ilgili anlatılarında “İnsanlara İslamiyet[’i] kabul ettirmeye çalıştık. Devlet ikiye bölündü, kabul edenler ve kabul etmeyenler diye ayrıldılar. Biz dinimizle İslamiyet[’in] benzerliklerini bildiğimiz için kabul etmemiz kolay oldu. Ama savaşlar hala devam ediyor” ifadelerine rastlanmaktadır. KÖ2’nin perspektif alma ifadelerinde daha öncesinde İmam olarak Gök Tanrı inancına sahip olduğunu fakat İslamiyet ile tanışıp eski diniyle olan benzerliklerini gördükten sonra bu yeni dini kabul ettiğini ve İslamiyet’in kabulündeki zorlu süreçle ilgili kabul edenler ile etmeyenler arasında savaşlar yaşandığını belirtmektedir. KÖ2 tarihsel bağlamdan faydalanarak oluşturduğu İmam karakterinde o kişinin duyguları ile birlikte perspektif alarak düşünce ve niyetlerini de anlamaya çalıştığı görülmektedir. KÖ2’nin İmam karakteri ile kurduğu empati sürecinde tarihsel bağlamdan faydalanarak perspektif alabildiği, duyuşsal bir bağ kurduğu ve bu şekilde başarılı bir tarihsel empati gerçekleştirdiği ileri sürülebilir.

“İnsanların İslam’a tepkisi” başlıklı gazete içeriğinde EÖ5’e ait “İmam” köşe yazısı şu şekildedir:

Şekil 4.27. EÖ5'in köşe yazısı

Müslümanlar müslüman olduklarında
kendileri isterlerse doğaya hayvanlar
ve Hristiyanlıktan vazgeçip müslüman
olup geçince de mutlu olmuşlardır

EÖ5'in üçüncü tekil şahıs perspektifinden yazdığı köşe yazısında “Müslümanlar Müslüman olduklarında kendileri isterlerse doğaya hayvanlar ve Hristiyanlıktan vazgeçip Müslümanlığa geçince de mutlu olmuşlardır” şeklinde iki tümceye rastlanmaktadır. EÖ5 ilk tümcesinde doğaya hayvanlar ve Müslüman olma arasındaki bağlantı ortaya konulamamış, cümle yarım kalmıştır. İkinci tümce ilk Müslüman Türkler arasında Hristiyan olanların da olduğu tarihsel bilgisi üzerinden değerlendirildiğinde eksik de olsa kabul edilebilir tarihsel bir tarihsel bağlam bilgisi ile karşılaşılmaktadır. EÖ5'in köşe yazısında perspektif almanın olmadığı, anlam kopuşların ve yetersiz bir tarihsel bağlam bilgisi ve duyuşsal bağlantı cümlelerini içeren bir anlatıya rastlanmıştır.

“Türkistan Gazetesi” başlıklı gazete içeriğinde EÖ6'ya ait “İmam” köşe yazısı şu şekildedir:

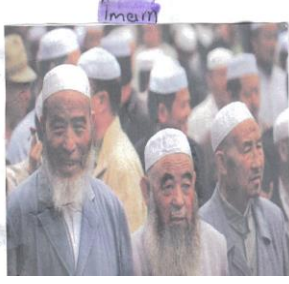
Şekil 4.28. EÖ6'nın köşe yazısı

Türkler İslama geçtiği için cemaatların
çoğalmaya başladı çok mutluyum

EÖ6'nın kurguladığı tarihsel karakter imam, Türklerin İslamiyet'e geçişinden ve bunun bir getirisi olarak cemaatinin büyümesinden memnuniyet duymaktadır. EÖ6'nın tarihsel bağlam içeren ilk cümlesini Türklerin İslamiyet'e geçişi ile ilgili tarihsel bağlam bilgisini cemaatlerinin büyümesinden duyduğu memnuniyeti içeren “çok mutluyum” duyuşsal bağlantı ifadesi ile tamamlamış olması onun tarihsel karakterden perspektif alabildiğini, empati sürecinde duyuşsal bir bağ kurduğunun göstergesi olarak değerlendirilebilir.

“İslam Tarihi” başlıklı gazete içeriğinde KÖ13'e ait “İmam” köşe yazısı şu şekildedir:

Şekil 4.29. KÖ13'ün köşe yazısı



Çoğu insanlar İslamiyete inandıkları İslam korudular. Bu şekilde İslam dinini yaygınlaştırmaya çalışıyorlardı. Çoğu kişi hala İslam'a inanmamaya devam etti.

KÖ13 tarafından yazılan köşe yazısındaki “Çoğu insanlar İslamiyet’[e] inandıkları [için] İslamiyet’[i] korudular. Bu şekilde İslam din[ni] yaygınlaştırmaya çalışıyorlardı. Çoğu kişi hala İslam’a] inanmamaya devam etti” ifadeleri incelendiğinde bir imamın tutumlarını, düşünce ve niyetlerini ortaya koyan perspektif alma ifadelerine ve onun içinde bulunduğu duyuşsal durumu yansıtan herhangi cümleye rastlanmamaktadır. KÖ13’ün sadece tarihsel bağlama yönelik bilgi aktardığı görülmektedir.

“Halkın İslam ile İlgili Düşünceleri” başlıklı gazete içeriğinde EÖ10’a ait “İmam” köşe yazısı şu şekildedir:

Şekil 4.30. EÖ10'nun köşe yazısı



İslamiyet: ben öğretirim halka doğruyu
öğretirim halkı kötülükten uzak
durmalarını öğretir ve söylerim
ve müslümanlığı severim ve inanırım

EÖ10 tarafından birinci şahıs perspektifinden yazılan köşe yazısında “İslamiyet’i ben öğretirim halka doğruyu öğretirim halkı kötülükten uzak durmalarını öğretir ve söylerim ve Müslümanlığı severim ve inanırım” ifadeleri incelendiğinde öğrencinin imamla kurduğu empatik bağda içinde bulunduğu durumun duyuşsal boyutlarını yansıtan bir bağ kurduğu, perspektif almadığı ve tarihsel kaynaklardaki bağlamı kullanmadığı, sadece imamın genel görevlerini sıraladığı göze çarpmaktadır.

Genel olarak Türklerin İslamiyet'e geçiş süreci köşe yazılarında "İmam" karakteri ile tarihsel empati kurmaya çalışan öğrencilerin bu konuda çok başarılı olamadıkları görülmüştür. Beş öğrenciden sadece iki öğrencinin tarihsel empatinin tarihsel bağlam, perspektif alma ve duyuşsal bağlam içeren boyutlarıyla tarihsel karakter olan imamla bir empati kurabildikleri görülmüştür. Diğer üç öğrenciden birinin hiçbir şekilde tarihsel empati yapmadığı, diğerinin tarihsel bağlama yönelik bir anlatı kurguladığı ve son olarak üçüncü öğrencinin perspektif almaktan uzak yetersiz bir tarihsel bağlam bilgisi ve duyuşsal bağlantının olduğu bir empati kurduğu bulgulanmıştır.

4.3.5 "Halktan Biri" Başlıklı Köşe Yazılarında Tarihsel Empati Becerileri

Bu etkinlikte öğrencilerin "Halktan Biri" karakteri ile özdeşim kurdukları tarihsel empati etkinliğinden elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. "Geçmiş Yolculuk" başlıklı gazete içeriğinde KÖ6'a ait "Halktan Biri" köşe yazısı şu şekildedir:

Şekil 4.31. KÖ6'nın köşe yazısı

İslamiyetin kabulü
bizim için iyi oldu çünkü
dinimizle çok benziyordu
bu nedenle çok bir değişiklik
olmadı. O yüzden İslamiyeti
kabul etmemiz kolay oldu
ve şu anki halimizden gayet
memnunuz.

KÖ6 tarafından yazılan "Halktan biri" karakterinde "İslamiyetin kabulü bizim için iyi oldu çünkü dinimizle çok benziyordu bu nedenle çok bir değişiklik olmadı. O yüzden İslamiyeti kabul etmemiz kolay oldu ve şu anki halimizden memnunuz" ifadeleri yer almaktadır. Bu ifadeler incelendiğinde KÖ6'nın oluşturduğu "Halktan biri" karakterin tıpkı "İmam" karakterinde olduğu gibi İslamiyet'i eski dini ile olan benzerliklerinden dolayı kabul ettikleri, bu sebepten dolayı hayatında pek bir değişiklik olmadığı ve bu durumdan mutlu olduğu görülmektedir. KÖ6'nın köşe yazısında İslamiyet'in kabul sürecindeki zorluklara ilişkin tarihsel bağlam ve perspektif alma ifadelerine rastlanmamaktadır. KÖ6'nın geçmişte yaşayan halktan biri olarak tek boyutlu tarihsel bağlam bilgisine yer verdiği görülmektedir. Bu tek boyutlu bilgi üzerine geliştirdiği perspektif alma bilişsel eylemi de tek boyutlu kalmıştır. Empatik kurgusunda "bizim için iyi oldu" ve "halimizden memnunuz" şeklinde duyuşsal bağlantı ifadelerine

rastlanmaktadır. Genel olarak KÖ6'nın köşe yazısında halktan biriyle kurduğu empatik bağda hislerini ifade eden duyuşsal bağlantı cümlesine yer verdiği, fakat kurgusunda tarihsel bağlam bilgisinin eksikliği ile ilişkili olarak yetersiz düzeyde perspektif alabildiği görülmektedir.

“İnsanların İslam’a Tepkisi” başlıklı gazete içeriğinde EÖ11’a ait “Halktan Biri” köşe yazısı şu şekildedir:

Şekil 4.32. EÖ11'in köşe yazısı

Müslümanlar Yeni Hayatları isleniyete
başlayınca kendilerine Müslümanlar
Huzurlu ve Mutlu bir hayat
sürmüşlerdir.

EÖ11'in üçüncü şahıs perspektifinden yazdığı köşe yazısında “Müslümanlar Yeni Hayatları başlayınca kendileri Müslümanlar Huzurlu ve Mutlu bir hayat sürmüşlerdir” ifadeleri incelendiğinde öğrencinin kurguladığı karakterin, gelişen tarihsel sürece tarihsel bağlamla uyuşmayan bir izleyici gözüyle baktığı ve görüş bildirdiği görülmektedir.

“Türkistan Gazetesi” başlıklı gazete içeriğinde EÖ7’a ait “Halktan Biri” köşe yazısı şu şekildedir:

Şekil 4.33. EÖ7'nin köşe yazısı

Ben zaten müslümandım Hükümdarım
Müslümanlığa geçişine çok mutlu oldum.
Artık halkta müslüman olçuk.

EÖ7'nin birinci şahıs perspektifinden yazdığı köşe yazısında “Ben zaten Müslümandım. Hükümdarın Müslümanlığa geçtiğine çok mutlu oldum. Artık halkta Müslüman [old]uk” ifadeleri incelendiğinde EÖ7'nin kurgulamış olduğu karakterin hükümdarından önce Müslüman olduğu görülmektedir. Devamındaki anlatıda hükümdarın Müslüman olmasını sevinçle karşılamış ve artık halkça Müslüman olduklarını belirtmiştir. Metnin geneli incelendiğinde EÖ7'nin kurgusunda duyuşsal

bağlama yer verdiği, perspektif almanın ve tarihsel bağlamın yetersiz olduğu bir empatik süreç göze çarpmaktadır.

“Halkın İslam ile İlgili Düşünceleri” başlıklı gazete içeriğinde KÖ3’e ait “Halktan Biri” köşe yazısı şu şekildedir:

Şekil 4.34. KÖ3’ün köşe yazısı



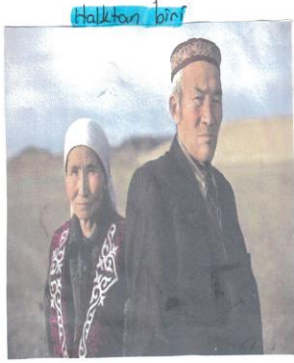
HALKTAN BİRİ

İslam dini bana çok şey öğretti.
bizi bu dini öğreten Allah razı olsun Allah herke[st]en razı olsun ve bu dini seviyorum Allah'a inancımız tamdır

KÖ3 tarafından kaleme alınan köşe yazısındaki “İslam dini bana çok şey öğretti biz[e] bu dini öğreten Allah razı olsun Allah herke[st]en razı olsun ve bu dini seviyorum Allah’a inancımız tamdır” ifadeleri incelendiğinde, öğrencinin kurguladığı karakterin İslamiyet’e geçmiş olduğu için duyduğu mutluluk İslamiyet’e geçişin ve yeni dinin benimsenme sürecinin kolay olmadığı düşünülünce empatik duyuşsal bağ olarak yazılarına yansıdığı görülmektedir. Bununla birlikte kurguda tarihsel bağlama ve perspektif almaya yönelik bir bulguya rastlanılmamaktadır. Bu durum öğrencinin tarihsel bir empati kurmadığını göstermektedir.

“İslam Tarihi” başlıklı gazete içeriğinde KÖ13’e ait “Halktan Biri” köşe yazısı şu şekildedir:

Şekil 4.35. KÖ13'ün köşe yazısı



Müslüman olanların yarısı inandı, yarısı inanmadı. Bu yüzden iç savaşlar çıktı. Halkın bildiği bu kadar.

KÖ13 tarafından yazılan köşe yazısındaki “Müslüman olanların yarısı inandı, yarısı inanmadı. Bu yüzden iç savaşlar çıktı. Halkın bildiği bu kadar” ifadeleri incelendiğinde öğrencinin tarihsel bağlamında eksiklikler göze çarpmıştır. “Müslüman olanların yarısı inandı, yarısı inanmadı” ifadesi bu eksikliğin bir göstergesidir. “Bu yüzden iç savaşlar çıktı” ifadesinin tarihsel bağlama yönelik bir ifade olduğu görülmekle birlikte öğrenci bunu Müslümanlar arasında yaşanan bir iç savaş olarak görmektedir. Yanlış tarihsel bağlam bilgisi öğrencinin tarihsel empati yapmasını engellemektedir.

Genel olarak Türklerin İslamiyet’e geçiş süreci köşe yazılarında “Halktan Biri” karakteri ile tarihsel empati kurmaya çalışan öğrencilerin kurgularında olayları daha çok ön bilgilerindeki basma kalıp Türklerin İslamiyet’i hızla kabullendiği mutlu ve mesut olduğu tarihsel bağlam bilgileri ile yapılandırmaya çalıştığı görülmektedir (n=4). Bu durumun yansıması olarak köşe yazılarında tarihsel empatiden uzak sadece seyirci gözüyle yansıtılan anlatılara (n=2), eksik perspektif alma eylemine (n=3), sadece İslamiyet’i kabul ettiği için şükür duygularını içeren duyusal bağlam ifadelerine (n=1) rastlanmaktadır.

4.4. Dördüncü Alt Amaç Üçüncü Şahıs Perspektifinden Yazılan Hikâye Yazma Etkinliğinde Tarihsel Empati Becerilerine İlişkin Bulguları

Bu bölümde “İslamiyet’e Geçmeli miyiz?” başlığı altında başlangıç aşamasının kurgulandığı yarım bırakılan bir hikâyenin öğrenciler tarafından tamamlanması ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Şekil 4.36. Hikâye Yazma Etkinliği Etkinlik Kağıdı

Hikaye Yazma – İslamiyet’e Geçmeli miyiz?

Bozkırda bulunan bir Türk obası vardır. Bu obanın da bir beyi vardır. Obanın yakınından birçok kervan geçmekte ve obada yaşayan Türklerle ticaret yapmaktadır. Bu obaya uğrayan tüccar ve seyyahların büyük bir kısmı ise Müslümandır. Günlerden bir gün Müslüman bir seyyah, obanın beyi ile sohbet eder. Seyyah oba beyine İslamiyet’ten anlatıp kendisinin ve halkının bu dine geçmeye davet eder. Oba beyi bu fikre sıcak bakar ama oba halkının bunu nasıl karşılayacağı konusunda kararsızdır. Bu yüzden tüm obayı toplar ve herkese İslamiyet’e geçme konusundaki fikrini sorar...

Lütfen hikâyeye kaldığı yerden yazmaya devam ediniz...

Farklı perspektif alma ağırlıklı tarihsel kaynaklar üzerinde çalıştırılan öğrencilerin, perspektif alma becerilerinin gelişmiş olabileceği varsayılmıştır. Bu amaçla hikâye yazma etkinliğinde güçlü perspektif alma becerilerini sahip öğrencilerin tarihsel empati kategori düzeyine ilişkin bulguları Tablo 4.8.’de yer verilmiştir.

Tablo 4.8. Hikâye yazma etkinliğinde güçlü düzeyde perspektif alan öğrencilerin tarihsel empati kategori düzeyleri

Öğrenci (n=24)	Perspektif Alma Düzeyi			Tarihsel Bağlam Düzeyi			Duyuşsal Bağlantı Düzeyi		
	T	K	Y	T	K	Y	T	K	Y
	n	n	n	n	n	n	n	n	n
KÖ11, EÖ9, KÖ2, KÖ6	4			4					4
KÖ16,	1			1				1	
KÖ15	1			1			1		
KÖ7	1				1			1	
Toplam	7			6	1		1	2	4

Tablo 4.8. incelendiğinde öğrencilerin (n=24) üçte birine yakınının (n=7) hikayelerinde güçlü perspektif alma becerisini kullandığı görülmektedir. Güçlü perspektif alabilen öğrencilerin neredeyse tamamına yakınının (n=6) anlatılarında tarihsel bağlamı iyi düzeyde kullanabildikleri anlaşılmaktadır. Fakat bu öğrencilerin yarısından fazlasının duyuşsal bağlantı cümlelerine daha az (n=4) ve kabul edilebilir (n=2) düzeyde yer verdiği anlaşılmaktadır.

Yedi öğrenci (Bkz. Tablo 4.8.) arasından sadece bir öğrencinin KÖ15’in hikayesinde iyi düzeyde perspektif alma, tarihsel bağlam ve duyuşsal bağlantı ifadelerini

kullanarak başarılı düzeyde tarihsel empati gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çerçevede KÖ15'in kurguladığı hikâye aşağıda incelenebilir.

Obadaki insanların yarısı İslamiyet[’e] geçmek istemedi. [Y]arısı ise İslamiyet[’i] kabul etti. Oba beyi pek emin değildi. Oturup düşündü. Yarın kalkınca her yerde de olduğunu gördü. İslamiyet[’i] kabul eden insanlara zarar verilmişti. [B]u durum onu sinirlendirdi. [V]e bir açıklama yaptı. İnsanlara İslam dinini bir güzel anlattı ama inanmak istemeyen biri “sen bizim inancımızı yok edemezsin” diye bağırıyordu ve herkes saç baş kavgaya başladı. Seyyah Oba beyine İslam dinini anlatıyor ve her yerde savaşlar olduğunu söylüyordu. Oba beyi bir savaş yapmayı düşündü ama İslam dinini kabul edenler azdı ama o pes edeceğe benzemiyordu ve kadınları da bu savaşa katmayı düşündü. Kadınlar bunu kabul ettiler ve Göktanrı inancı olan insanlarla savaş yaptılar. Oba beyi halsiz düşmüştü ama kazanmak üzereydi. Birden bir ok Oba beyinin kalbinin ortasına geldi. Oba beyi birden yere düştü karısı ağlamaya başladı. Herkes Oba beyi için kazanmalarını istedi herkes. Oba beylerinin ölmesi hırsıyla bu savaşı kazandılar. Ve bu insanlara yazı okuması şartıyla bırakacaktı. Eğitime önem veriyorlardı. Oba beyinin ölü bedeni yerde öylece yatıyordu. Kızı ve oğlu bunu görünce babalarının yanlarına geldiler. Savaşı kazanmışlardı ama babalarının kaybetmişlerdi ama onlar İslamdan vazgeçmediler. Pekiya başka obalarda neler oluyordu ne yapıyorlardı.

Yukarıda yer alan KÖ15'in etkinlik kâğıdı ayrıntılı incelendiğinde kurguladığı hikâyede İslamiyet'in kabulü ile halk içinde yaşanan ayrışmalar göze çarpmaktadır. Bu kurguda Müslümanlığı kabul edenlere zarar verilmiş ve bu durum Oba Beyini sinirlendirmiştir. Bunun ardından Oba Beyi güzel bir dille İslamiyet'i anlatmış fakat inanmak istemeyen biri tarafından “sen bizim inancımızı yok edemezsin” tepkisi ile karşılaşmış, ardından da oba içerisinde iç çatışma yaşanmıştır. Bu ifadeler KÖ15'in tarihsel bağlamdan yola çıkarak güçlü bir perspektif alabilmesinin yanı sıra Oba Beyinin ilk baştaki anlatılarda görüleceği gibi başta İslamiyet'in kabulü ile ilgili yaşadığı tereddüt, sonra İslam'a olumlu bakması, yaşanan durumlara üzülmesi, Göktanrı inancı olan insanlarla savaşı sırasında halsiz düşmesi, Oba beyinin öldürülmesi hırsıyla Müslüman olan oba halkının savaşı kazanması öğrencinin geçmişle güçlü bir duyuşsal bağlantı kurabildiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. KÖ15'in metnin devamındaki ifadeleri incelendiğinde Oba beyinin başta İslamiyet'i kabul etme konusunda emin olmayıp oturup düşünmesi anlatıları; İslamiyet'i kabul etmiş olan Oba Beyi'nin Gök

Tanrı inancına inananlarla savaşmak için sayıca az olmaları nedeniyle kadınları da savaşa katma düşüncesi ve bu fikrin obadaki kadınlarca kabul görmesi kurgusu “Türk kadınının da erkeklerle birlikte savaştığı” tarihsel bağlamından yola çıkarak üst düzey bir perspektif alabildiğini göstermektedir.

Hikayelerinde üst düzey tarihsel bağlam ve perspektif alma ifadelerine rastlanan öğrencilerin (n=6) yetersiz düzeyde (n=4) duyuşsal bağlantı cümlelerine yer verdikleri görülmüştür. Sadece iki öğrencinin ifadelerinde kabul edilebilir düzeyde duyuşsal bağlantı cümlelerine yer veren anlatılara rastlanmıştır. Öğrencilerin duyuşsal anlatılarda Türklerin arasında İslamiyet’in kabulü sürecinde yaşanan kararsızlık, ayrışmada ortaya çıkan kızgınlık/tehdit (EÖ9, KÖ2, KÖ6, KÖ11) ve İslamiyet’i kabul edenlerin mutlu olmaları (KÖ16) gibi duygulara yer verdikleri görülmektedir.

Tablo 4.8.’de görüldüğü gibi kurguladığı hikâyede iyi bir perspektif alma ifadelerine rastlanmasına karşı kabul edilebilir düzeyde tarihsel bağlam ve duyuşsal bağlantı cümlelerine rastlanan KÖ7’nin hikayesi yer almaktadır.

Şekil 4.37. KÖ7’nin hikayesi

Lütfen hikâyeye kaldığı yerden yazmaya devam ediniz...

Halkta bu teklife sıcak bakar fakat dinini değiştirmenin kolay olmayacağını düşünürler. Bazı kişiler istemez, bazı kişiler ister. Oba beyi seyyah'a İslam dinin şartlarını sorar, ve bu konuda biraz konuşurlar. Ondan sonra birkaç kişi İslamiyet'e geçince hayatın çok zorlaşacağını, geçmemenin daha iyi olacağını söylerler. Sonra oba beyi düşünür ve isteyenlerin geçebileceği istemeyenler için zorlama olmadığını söyler. Fakat İslamiyet'e geçmek isteyen ve istemeyenler arası çatışma yaşanır. Çatışmayı İslam'a geçmek isteyenler yener. İstemeyenler ise başka ülkelere doğru göç eder. Sonra Türk topraklarını ele geçirmek isteyen araplar ile Talas Savaşı gerçekleşir. Savaştan sonra Araplar ve Türkler arasında barış sağlanır. Bu durumda İslamiyet'e geçmek isteyen Türkler Araplardan İslam'ı öğrenir. Sonra oba beyinin kararıyla İslamiyet kabul edilmiş. Diğer zamanlarda devletten devlete İslam yayılmış. Öldükten sonra yaygınlaşınca bugün Türk İslamiyet'e geçmiştir...

Yukarıda yer alan KÖ7’nin hikâye kâğıdı incelendiğinde halkın din değiştirme konusunda tereddüt yaşadığı, din değiştirmenin kolay olmayacağı ve hayatın çok zorlaşacağı duyuşsal bağlantı cümleleri dikkat çekmektedir. Ayrıca anlatıda Oba beyinin İslam’ın şartlarını seyyaha sorması, halkın din değiştirme tereddüdü karşısında yaşadığı

ikilem, halkına İslamiyet’i kabul etmek istemeyenlere zorlama olmayacağı konuşmaları iyi birer perspektif alma ifadeleri olarak göze çarpmaktadır. KÖ7 anlatısında duyuşsal ve perspektif alma ifadelerinde kullandığı tarihsel bağlam bilgisi dışında Talas Savaşının Araplar ve Türkler arasında gerçekleştiğini ve savaşın sebebinin ise Türk topraklarını ele geçirmek olduğunu belirttiği ifadelerinde tarihsel bağlamla uyuşmayan bir bilgiye rastlanmaktadır. KÖ7’nin kurgusunda genel olarak tarihsel bağlama tezatlık oluşturulacak başka bir ifadeye rastlanmamıştır. Genel olarak KÖ7’nin Türklerin İslamiyet’e kabul sürecinde Talas Savaşı ile ilgili bilgi eksikliği dışında Oba beyi ve halka yönelik kurgusunda tarihsel bağlamla uyumlu olarak güçlü bir tarihsel perspektif alabildiği ve kabul edilebilir düzeyde duyuşsal bağlantılar içeren bir tarihsel empati etkinliği gerçekleştirdiği ileri sürülebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde kurguladıkları hikayelerde yer verdikleri karakterlerden güçlü perspektif alan öğrencilerin, olay örgüsünde de güçlü bir tarihsel bağlam bilgisini işe koştukları fakat duyuşsal bağlantı cümleleri az olan ifadelerle bir empati etkinliği gerçekleştirdikleri ileri sürülebilir.

Tablo 4.9. Hikâye yazma etkinliğinde kabul edilebilir düzeyde perspektif alan öğrencilerin tarihsel empati kategori düzeyleri

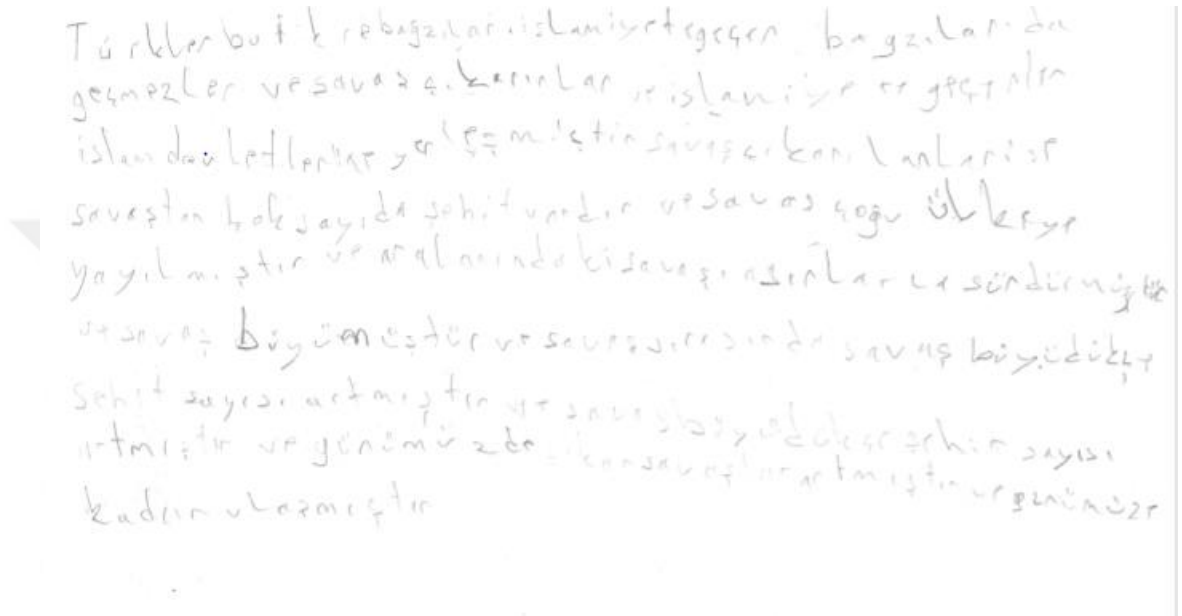
Öğrenci (n=24)	Perspektif Alma Düzeyi			Tarihsel Bağlam Düzeyi			Duyuşsal Bağlantı Düzeyi		
	T	K	Y	T	K	Y	T	K	Y
	n	n	n	n	n	n	n	n	n
KÖ1, KÖ10		2		2					2
EÖ10, KÖ13, KÖ14, KÖ4, EÖ12		5			5				5
KÖ5		1			1			1	
EÖ8		1				1			1
Toplam		9		2	6	1		1	8

Tablo 4.9 incelendiğinde öğrencilerin (n=24) üçte birinden fazlasının (n=9) kabul edilebilir düzeyde perspektif alma eylemini gerçekleştirebildiği görülmektedir. Dikkat çekici olan bu öğrencilerin üçte ikisinin de (n=6) kabul edilebilir düzeyde tarihsel bağlamı kavramış olmasıdır. Sadece üçte birinin (n=2) güçlü ve bir öğrencinin (EÖ8) yetersiz düzeyde tarihsel bağlama sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte kabul edilebilir düzeyde perspektif alabilen öğrencilerin (n=9) büyük çoğunluğunun (n=8) duyuşsal bağlantı ifadelerine yer vermede yetersiz kalabildiği görülmektedir. Sadece bir

öğrencinin (KÖ5) oluşturduğu kurgu içerisinde kabul edilebilir düzeyde duyuşsal bağlantı ifadelerine rastlanmaktadır.

Aşağıdaki empati etkinliğinde perspektif alma ve tarihsel bağlam bilgisi kabul edilebilir düzeyde ve duyuşsal bağlantı cümlelerine az sayıda yer veren EÖ10'un hikayesi incelenmiştir.

Şekil 4.38. EÖ10'nun hikayesi



EÖ10'nun yukarıdaki hikayesini Oba beyini göz ardı ederek kurguladığı görülmektedir. Türklerin İslamiyet'i kabulü sırasında yaşadıkları tereddüt, kabul edenler ve etmeyenler ve bunlar arasında yaşanan savaşlar kurgusunun tarihsel bağlamla uyumlu perspektif alma içeren ifadeler olduğu ileri sürülebilir. Bu kurguda savaşın uzadığı ve şehitlerin arttığına yönelik zayıf içerikte duyuşsal bağlantı cümlesine rastlanmaktadır.

Diğer öğrencilerin hikayelerinde kabul edilebilir düzeyde tarihsel bağlam bilgisi üzerine han, şaman, imam ve halktan biri olarak perspektif aldıkları ve kurgularında ağırlıklı olarak Türklerin İslamiyet'i kabulü sırasında yaşanan tereddütleri Oba Beyi, seyyah, imam, halk (K13) ya da Oba Beyi ve şaman arasındaki (KÖ14) diyaloglara dayandırdıkları ya da ağırlıklı olarak savaş ve çatışma sahneleri üzerine (KÖ4, EÖ12) anlatılarını yapılandırıldıkları görülmektedir. Hikayelerdeki kurgularda şamanın memnuniyetsizliği (K14), günahların affı (E12), İslamiyet'in güzellikleri (KÖ4), şehit sayısı (EÖ10), dinin önemi (K13) gibi tek kelimelik duyuşsal bağlantı ifadelerine rastlanmaktadır.

Aşağıda EÖ8'in kabul edilebilir düzeyde perspektif alma ifadeleriyle fakat yetersiz düzeyde tarihsel bağlam bilgisi ve duyuşsal bağlantı cümleleriyle kurguladığı hikayesine yer verilmiştir.

Şekil 4.39. EÖ8'in hikayesinden bir kesit

Oba beyi bu fikri sordugunda oba haller hoşnut bulanlarda olmuştur, hoşnut bulmayanlarda olmuştur. Bu fikri sevenler Obabe'i ik islamizete başlamıştır. Dişer bu fikri sevenler gök tonu inancına devan etmiştir. ve bu iki uyumsuzluk sebebiyle savaşıyor çıkmıştır. ilk savaşta yani Bedir savaşında islamın on bir kordonu, itir ve ele geçirdiği düşmanlarını 70 kişiye devan ve 70 ma öğretilse serbest bırakılmıştır. Birinci savaştan sonra...

EÖ8'in hikâyesinde oluşturduğu tarihsel kurgu incelendiğinde, Oba Beyi ve oba halkının bir kısmının İslamiyet'e geçtiği bir kısmının ise geçmediği görülmektedir. Ardından da taraflar arasında "uyumsuzluk" sebebiyle savaşlar çıktığı belirtilmektedir. Bu ifadeler öğrencinin perspektif alabildiğini ve tarihsel bağlamı kavrayabildiğini düşündürmektedir. Fakat metnin devamında yer alan "İlk savaşta yani Bedir savaşında İslam[']a inananlar kazanmıştır" ifadesi kronolojik bilgisinde eksikliklere işaret etmektedir. EÖ8'in hikayesinin devamında aşağıda görüldüğü gibi anakronik anlatılara rastlanmaktadır;

Şekil 4.40. EÖ8'in hikayesinden bir kesit

70 ma öğretilse serbest bırakılmıştır. Bir müddet sonra ikinci savaş oba Uhud savaşında galebenin inanan insanlar kazanmıştır. Sonradan Bedir savaşında müslümanlar çoktur kazarak düşmanlarını engellemiştir. ve bu savaşta müslümanlar kazanmıştır. ve bir yede ki müslümanlara katılmıştır. Daha sonra bu iki halkın...

Yazının devamı incelendiğinde EÖ8'in tarihsel bağlamdan kopuk "Uhud" ve "Hendek" savaşlarını da dahil ettiği anakronik anlatılarla dolu bir hikâye kurguladığı görülmektedir. Bu durum öğrencinin tarihsel bağlam bilgi düzeyinin yetersiz kaldığını

göstermektedir. Öğrencinin her ne kadar metnin başları ve sonlarında tarihsel bağlamdan yola çıkarak perspektif alabildiği görülse de kronolojik tarihsel bağlamdaki bilgi hataları tarihsel empati sürecini zedelemiştir.

Genel olarak kabul edilebilir düzeyde perspektif alabilen öğrencilerin ikisinin güçlü tarihsel bağlam bilgisi düzeyine sahip olduğu fakat öğrencilerin büyük çoğunluğunun ise kabul edilebilir düzeyde tarihsel bağlamı kavrayarak tarihsel empati etkinliğini gerçekleştirdiği görülmektedir. Söz konusu öğrencilerin bu empati etkinliğinde tarihsel bağlamdan yeterince yararlanmadıkları ve dolayısıyla anlatılarında belirli tarihsel karakterler üzerine yanlış bilgilere odaklanarak yeterli perspektif alamadıkları ve mevcut bilgilerindeki anakronik hatalar nedeni ile empati etkinliğini kabul edilebilir düzeyde gerçekleştirdikleri ileri sürülebilir.

Tablo 4.10. Hikâye yazma etkinliğinde yetersiz düzeyde perspektif alan öğrencilerin tarihsel empati kategori düzeyleri

Öğrenci (n=24)	Perspektif Alma Düzeyi			Tarihsel Bağlam Düzeyi			Duyuşsal Bağlantı Düzeyi		
	T	K	Y	T	K	Y	T	K	Y
	n	n	n	n	n	n	n	n	n
KÖ3, EÖ13, KÖ8, KÖ9, EÖ6, KÖ17, KÖ12 EÖ1			8			8			8
Toplam			8			8			8

Tablo 4.10. incelendiğine öğrencilerin (n=24) üçte birinin (n=8) perspektif almada yetersiz düzeyde olduğu görülmektedir. Yetersiz düzeyde perspektif alan öğrencilerin (n=8) tamamının yetersiz düzeyde tarihsel bağlam bilgisine sahip oldukları görülmektedir. Bu öğrencilerin hikayelerinde aynı zamanda yetersiz düzeyde duyuşsal bağlantı ifadelerine rastlanmaktadır.

Aşağıda empati becerisi yetersiz olan öğrencilerden KÖ17'nin hikâye kağıdından bir kesite yer verilmiştir.

Şekil 4.41. KÖ17'nin hikayesinden bir kesit

mışlardı. Savaşların adı, Bedir, Uhud, Hendek (624-625-627) savaşları olmuştur. Galibiyet müslümanlarındı. Artık uyum içinde yaşıyorlar ve putperestlik

KÖ17'nin etkinlik kâğıdı incelendiğinde olayların kronolojik sıralamasında hatalar göze çarpmaktadır. Öğrenci oba içinde çıkan çatışmaları geçmiş dönemlerde Arap Yarımadasında İslamiyet'in ortaya çıkışı sırasında Mekkeliler ve Medineliler arasında yaşanan Bedir, Uhud ve Hendek muharebeleri ile aynı dönem içerisinde özdeşleştirmektedir. KÖ17'nin benzer şekilde İslamiyet'i kabul etmeyenleri "putperest" olarak tanımlaması empatik süreçte kronolojik düşünme becerisinde kopuşlar olduğunu göstermektedir.

Aşağıda perspektif alma, tarihsel bağlam ve duyuşsal bağlantı düzeyi yetersiz düzeyde olan EÖ1'e ait hikâye kâğıdına yer verilmiştir.

Şekil 4.42. EÖ1'in hikayesinden bir kesit

Lütfen hikâyeye kaldığı yerden yazmaya devam ediniz...

oba ne işe yaradığını bilmiyorduk önce düşünmeliydik. bütün oba İslamiyet'i
tanıyan bir kereye kadar ve oba beyi yaradık. ve oba beyi yaradık. ve oba
halkı kabul etmiş. ondan sonra Seyyid-i İslam oba beyi ile konuşmuş.
Oba beyi kabul ettiğini söylemiş. Seyyid oba beyiyle konuşmuş. bey
Artık konuşmuş ve onun yerine oğlu girmiş. oğlu kötü biriymiş. halkı
Eziyet etmiş. bğrlerini öldürmüş. ama köylü halkı İslamıyettan vaz geçiş
Yeni oba sahib öldürmüş. müslümanları öldürmüş. halkı bir kere öldürmüş oba
Reis öldürmüş. beyi öldürmüş. ve yeni oba reis oba iyi
Birişmiş.

EÖ1'in hikâye kâğıdı incelendiğinde kurgusunda tarihsel bağlamda eksiklikler göze çarpmaktadır. Kurgudakinin aksine oba halkının ve beyinin İslamiyet'i kabul süreçleri tek bir kararla gerçekleşmemiş aşamalı bir seyir izlemiştir. Kısmen bu süreci EÖ1 anlatısında değişen yeni oba beyi ile yansıtmaya çalışsa da tarihsel bağlam olarak kurgu yetersiz kalmaktadır. EÖ1'in Oba beyi ile kurduğu perspektif alma aşaması İslamiyet'i kabul aşamasında Oba beyinin dini kabul edip etmeme düşünme süreci ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Bununla birlikte öğrencinin oba halkını "köylü" olarak nitelendirmesi günümüz kavramlarını geçmişe taşıdığının (şimdiliklik) bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Yaşlanan oba beyinin yerine geçen oğlunun kötü biri olarak nitelendirilmesi ve kötü olduğu için oba beyinin, halkını İslamiyet'ten vazgeçirme çabası tarihsel bağlam ile uyumşayan duygusal bir çıkarımdır. EÖ1'in tarihsel empati

etkinliğinde perspektif alma, tarihsel bağlam ve duyuşsal bağlantı düzeyinin yetersiz olduğu görülmektedir.

Diğer öğrencilerin hikâyelerindeki kurgularında “Oba beyi karısına, kızına, oğluna ve sonra Türk obasına ama birkaç kişi seyyah gibi tüm dünyayı dolaşmak istemiş” Oba beyi “Hadi bakalım yolunuz açık olsun demiş” ifadelerinde görüldüğü gibi tarihsel bağlamla uyuşmayan keyfi kurgulamalar ve anlatının devamında bir önceki ifadelerle ilişkilendirilmeyen tarihsel bağlamdan kopmuş anlatılara rastlanmaktadır. EÖ13’ün aşağıdaki anlatısında görüldüğü gibi göçebe yaşayan obanın tarımla uğraşıyormuş gibi ifade edilen yanlış bilgiler ve halktan birinin İslamiyet’i kabul etme gerekçesini elverişli coğrafi şartlarla ilişkilendirilmesi gibi tarihsel bağlamla uyuşmayan perspektif alma ifadeleri başarısız bir tarihsel empati örneğini sergilemektedir.

Şekil 4.43. EÖ13’ün hikayesinden bir kesit

diğerden biri - Biz İslamiyete geçsek burada kalan yiyeceklerimiz, içeceklerimiz, çadırlarımız, eltiğimiz sebze ve meyveler çöp olacak. Buna izin veremeyiz.

diğerden biri - Evet bence İslamiyete geçmeliyiz. Çünkü Orada daha güzel, daha elverişli, daha ıkline uygun yerler var. Hemen İslamiyete geçmeliyiz.

Tarihsel empati etkinliğinde kurgulanan hikayeler incelendiğinde düşük perspektif alma düzeyine sahip öğrencilerin tarihsel bağlam ve duyuşsal bağlantı kurmada da yetersiz oldukları görülmektedir. Tarihsel bağlamla ilgili eksik ve yanlış bilgilere sahip öğrencilerin hikayelerinde büyük oranda tarihsel bağlamdan kopuk disipline edilmemiş keyfi imgelemlerde bulundukları ve tarihsel perspektif almada başarısız olduklarına rastlanmaktadır. Bununla birlikte kronolojik düşünme becerilerinin yeterli olmaması nedeniyle anlatılarda oluşan anakronik anlatılarda bu duruma neden olduğu ileri sürülebilir.

4.5. Beşinci Alt Amaç Yaratıcı Drama Etkinliğinden Elde Edilen Tarihsel Empati Becerileri

Öğrencilerin hazırladığı Türklerin İslamiyet’e geçiş süreci yansıtan yaratıcı drama etkinliklerinden birine ait kayda değer bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

Diyalog 8: Yaratıcı Drama Etkinliği

KÖ8: Obamıza hoş geldiniz. (9.27)

EÖ8: Hoş bulduk. (9.27)

EÖ3: Hoş bulduk. (9.27)

KÖ8: Evet geçin şöyle oturun. (9.27)

(EÖ8 ve EÖ3 kendileri için ayrılmış sıraya oturur.) (9.27)

KÖ8: Nasılsınız, nasıl gidiyor hayat? (9.27)

EÖ8: İyiyiz siz nasılsınız? (9.27)

KÖ8: Bizde iyiyiz. Nereleri gezdiniz bakalım? (9.27)

EÖ8: Biz diğer ülkelerden geliyoruz ve İslam dinini size tanıtmak istiyoruz. (9.27)

KÖ8: Tamam, o zaman ben obama sorayım. (9.27)

...

Drama etkinliği, oba beyi olan KÖ8'in, Müslüman seyyahları (EÖ8 ve EÖ3) karşılaşması ile başlar. Kısa bir selamlaşma faslından sonra seyyahlar oba beyine başka ülkelerden geldiklerini ve İslamiyet'i tanıtmak istediklerini söyler. EÖ8'in "Biz diğer ülkelerden geliyoruz ve İslam dinini size tanıtmak istiyoruz" tümcesinin tarihsel bağlama yönelik olduğu görölmektedir.

Metnin devamında oba beyinin oba halkını bu konuyla ilgili fikirlerini öğrenmek için topladığı görölmektedir.

...

KÖ8: Evet, seyyahlarımız bize İslam dinini tanıtmaya gelmişler. Ne dersiniz buna? (9.27)

KÖ6: Önce bir tanıtınlar da öyle. (9.27)

(KÖ8, 'seyyahları' oba halkının önüne getirir.) (9.27)

(Gülüşmeler.) (9.28)

EÖ8: İslam dini... Allah'a tapılan bir dindir ve... (gülüp etrafına bakınır), EÖ3 söylesin (EÖ3 bir şey söylemez) ... Ve sizin eski dininize çok benzer ve tek bir dine sahiptir, Allah bunun için Kur'an getirmiştir... Gerisini EÖ3 Bey söylesin. (9.28)

(EÖ3 gülümser ve bir süre bir şey söyleyemez, arkadaşlarının protestosu üzerine konuşmaya başlar.)

EÖ3: Müslüman olacaksınız, namaz kılacaksınız, Allah'a tapacaksınız... Müslüman olacaksınız, bu kadar. (9.28)

...

Yukarıdaki diyaloglar incelendiğinde EÖ8 ve EÖ3'ün tarihsel bağlamdan yola çıkarak cevaplar verdiği görülmektedir. Her iki öğrencinin İslamiyet'i ve bu dinin gerekliliklerini anlattığı görülmektedir. Bununla birlikte EÖ8'in "Ve sizin eski dininize çok benzer ve tek bir dine sahiptir" ifadesi, öğrencinin ders kitabında yer alan Gök Tanrı inancının İslamiyet'e benzediği ve Gök Tanrı İnancının tıpkı İslamiyet gibi tek tanrılı bir inanış olduğu stereotipinde yararlanarak oba halkını Müslümanlığa ikna etmeye çalıştığı görülmektedir.

...

KÖ17: Biz kabul etmiyoruz. (9.28)

KÖ16: Evet kabul etmiyoruz. (9.28)

KÖ6: Biz kabul ediyoruz zaten eski dinimize çok benziyor. (9.28)

KÖ16: Bence hiç benzemiyor. (9.28)

KÖ2: Biz şu an Gök Tanrı inancına inanıyoruz ve İslamiyet'te Gök Tanrı inancına çok benziyor, ben İslamiyet'e geçebilirim. (9.29)

KÖ6: Aynı şekilde ben de.... Katılıyorum. (9.29)

EÖ13: Aynı şey benim için de geçerli. (9.29)

KÖ16: Ama ben atalarımızın dinine inanıyorum ve ben kabul etmiyorum. Gök Tanrı inancına... (9.29)

KÖ17: Ben de atalarımın inancına inanıyorum. (9.29)

EÖ3: Ama onlar gerçek değil ki. (9.29)

...

Yukarıdaki diyaloglar incelendiğinde oba halkı arasında fikir ayrılıkları yaşandığı görülmektedir. KÖ6, EÖ13 ve KÖ2'nin, tıpkı bir önceki diyalogda EÖ8'in yaptığı gibi Gök Tanrı inancının İslamiyet'e benzediği stereotipinden yola çıkarak perspektif alarak bir tarihsel empati kurduğu görülmektedir. Bununla birlikte KÖ17 ve KÖ16 bu yeni dine geçmeye karşı çıkmaktadır. KÖ16'ya göre bu yeni din eski dinlerine hiç benzememektedir. Bu ifadeler KÖ16'nın perspektif alabildiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Çünkü öğrenci tarihsel bağlamdan yola çıkarak İslamiyet ile Gök Tanrı inancı arasında bir benzerlik görememiş ve bu yeni dini reddetmiştir. KÖ16 daha sonraki diyalogda "Ama ben atalarımızın dinine inanıyorum ve ben kabul etmiyorum" diyerek tarihsel dönem içerisindeki karakteri ile duyuşsal bağlantı kurarak muhafazakâr bir tavır sergilemiştir. Bu tavır KÖ17 tarafından da desteklenmiştir. EÖ3'ün "Ama onlar gerçek değil ki" ifadesi onun canlandırdığı Müslüman seyyahın karakteri üzerinden perspektif alabildiğinin göstergesi olarak düşünülebilir. Çünkü öğrenci burada tıpkı o dönem yaşamış bir Müslümanmış gibi düşünerek Gök Tanrı inancının "gerçek" olmadığını vurgulamaktadır. Bununla birlikte diyaloglar bir bütün olarak ele alındığında bazı öğrencilerin İslamiyet'i kabul ettiği görülürken bazılarının ise kabul etmediği görülmektedir. Bu durum genel olarak drama grubunun tarihsel bağlamı kavradığının bir göstergesi olarak görülebilir.

Diyalogların devamında EÖ8 ve EÖ3 İslamiyet'i anlatmaya devam etmektedir. Fakat KÖ16 ve KÖ17 tekrar ortaya çıkar ve bu dini kabul etmeyeceklerini tekrar dile getirir.

...

KÖ17 ve KÖ16 aynı anda sahneye çıkar ve 'Hayır biz kabul etmiyoruz!'
der. (9.30)

EÖ3: Siz gitmemiş miydiniz? (9.30)

(Gülüşmeler olur.) (9.30)

EÖ8: İslam Allah'ın dinidir! Karşı gelemesiniz! (9.30)

(Grup içerisinde tartışmalar olur.) (9.30)

KÖ6: ...devlet ikiye bölünecek. (9.30)

EÖ8: Müslüman olup Allah'a karşı ibadet etmeniz lazım. (9.30)

KÖ17: Etmiyoruz! (9.30)

KÖ16: Biz bunu kabul etmiyoruz! Savaş çıkaracağız! (9.30)

(İki grup birbiriyle savaşımaya başlar. Bazı öğrencilerin ateşli silah kullandığı görülmektedir. Sayıca az olan ve Müslümanlığı reddeden grup kısa sürede savaşı kaybeder ve hapse atılır.) (9.32)

...

Yukarıdaki diyaloglar incelendiğinde öğrencilerin tarihsel bağlamdan yola çıkarak bir çatışma içerisine girdikleri görülmektedir. KÖ17 ve KÖ16 İslamiyet'i kabul etmeyeceklerini yinelemektedir. İslamiyet'e geçenler ise onlara karşı gelmekte ve iki taraf arasında tartışma çıkmaktadır. KÖ6 ise "devlet ikiye bölünecek" diyerek bu durumun sonlandırılmasını istemektedir. KÖ17 ve KÖ16 kendilerine yapılan ısrarlara rağmen bu dini kabul etmeyeceklerini ve savaş çıkartacaklarını söyler. Böylece iki taraf arasındaki çatışma başlamış olur. Diyaloglar ele alındığında öğrencilerin tarihsel bağlama uyumlu bir kurgu oluşturdukları görülmektedir. İslamiyet'e inananlar ve inanmayanların kutuplaştığı ve bu kutuplaşmanın bir çatışmaya döndüğü görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin çatışma sahnelerinde ateşli silah kullanıyormuş gibi nişan alıp ateş etmeleri anakronizme işaret etmektedir.

...

KÖ8: Eğer bizden 10 kişiye okuma ve yazma öğretir- (gülüşmeler), öğretirseniz sizi serbest bırakırım. (9.32)

(KÖ16 ve KÖ17 bu teklifi kabul eder ve oba halkına (sınıfa) okuma yazma öğretmeye başlar. Fakat bunu Latin harfleriyle yapmaktadırlar.) (9.32)

(Öğretmenin işaretiyle okuma-yazma eğitimi sonlandırılır ve öğrenciler tekrar önceki yerlerine gelir.) (9.33)

EÖ8: Ama siz yine de İslam'ı kabul etmiyorsunuz! (9.33)

KÖ17: O kadar okuma-yazma öğrettik ama biz hala İslam'a inanmıyoruz. (9.33)

KÖ16: Evet! (9.33)

KÖ17: Ve siz bizi serbest bırakana kadar kabul etmeyeceğiz. (9.33)

EÖ3: O zaman- (9.33)

EÖ8: Allah'a ibadet etmeniz lazım! (9.33)

KÖ17: Ama sizin bizi... inandırmanız lazım. (9.33)

...

Yukarıdaki diyaloglar incelendiğinde KÖ8'in esirleri on kişiye okuma ve yazma öğretme şartıyla serbest bırakacağını açıkladığı görülmektedir. Bu ifade öğrencinin İslamiyet'in Doğuşu konusundaki tarihsel bağlamdan yararlanarak bir perspektif alma eylemi gerçekleştirdiğini göstermektedir. KÖ16 ve KÖ17 oba halkına şimdiki yaşam bilgisini geçmişe transfer ederek (şimdıcilik) Latin harfleriyle okuma-yazma öğretmektedir. Bu durum öğrencilerde anakronizme şimdıciliğe işaret etmektedir. Bununla birlikte KÖ16 ve KÖ17 serbest bırakıldıktan sonra da Müslümanlığı kabul etmek istemediği görülmektedir. KÖ17 bunun sebebini "Ama sizin bizi... inandırmanız lazım" ifadeleriyle açıklamaktadır.

...

EÖ8: İslam dini cahiliye olmayan bir dönemde gelmiştir. (9.34)

(EÖ3 elindeki temsili Kur'an'ı KÖ17 ve KÖ16'ya gösterir.) (9.34)

EÖ8: Bunlar Allah'ın sözleridir bu sebeple Allah'a tapmalısınız. (9.34)

KÖ17: Hocam dua nedir? (9.34)

KÖ6: Sizin putlardan istediğiniz dilekleri Allah'a iletme yöntemidir. (9.34)

EÖ8: Allah evreni yaratmıştır. (9.34)

KÖ17: Yani Allah bizleri mi yaratmış? (9.34)

EÖ8: Evet. (9.34)

KÖ16: Nerden biliyorsunuz? (9.34)

EÖ3: Hazreti Allah'tan. (9.34)

EÖ8: Çünkü Allah yukarıdan ve gökten bir tane Kur'an'ı Kerim indirdi ve bunu parça parça olarak bize iletti. (9.34)

KÖ17: Gördünüz mü? (9.34)

EÖ3: Evet... (9.34)

EÖ8: Görmedik ama bize Hazreti Muhammet'in verdiği vahiylerden bunu biliyoruz. (9.35)

...

Yukarıdaki diyaloglar incelendiğinde EÖ8 ve EÖ3'ün, KÖ16 ve KÖ17'yi İslamiyet'e geçmeye ikna etmeye çalıştığı görülmektedir. Fakat KÖ16 ve KÖ17 kolay bir şekilde ikna olmamaktadır. Bu iki öğrenci Allah'ın varlığını sorgulamakta ve buna kanıt sunulmasını istemektedir. Öğrencilerin soruları ve itirazları o döneme ilişkin tarihsel bağlam bilgisi ile uyumlu değildir. Şimdilik olarak tanımlanacak günümüzün değer ve bakış açısını geçmişe transfer eden ifadeleri içermektedir. Devamında KÖ16 ve KÖ17 düşünmek için süre isteyip ardından Müslümanlığa geçtiklerini duyurur. Oba halkı bu durumu sevinçle karşılar. Bunun ardından drama bitirilir.

Diyaloglar genel olarak incelendiğinde öğrencilerin oba beyi, Müslüman seyyahlar ve oba halkı karakterleriyle drama üzerinden gerçekleştirdikleri tarihsel empati etkinliğinde sayılı duyuşsal ifadelerle birlikte başarılı olarak tarihsel bağlamı kavradıkları, perspektif alabildikleri görülmektedir. Öğrencilerin özellikle tarihsel bağlamla uyumlu olarak İslamiyet'e geçişte yaşanan fikir ayrılıklarını ve çatışmaları perspektif olarak dramaya yansıttığı görülmektedir. Etkinlikte duyuşsal bağlantıya dair bir örnek ise atalarının dinini bırakmayacağını söyleyen KÖ16'dan gelmiştir. KÖ16'nın bu tümcesi incelendiğinde verdiği bu cevabın öğrencinin tarihsel karakter ile kurduğu duyuşsal bağlantıdan ortaya çıktığı görülmektedir. KÖ16'nın bu ifadesi KÖ17 tarafından da desteklenmiştir. Bu durum iki öğrencinin duyuşsal bağlantıdan yola çıkarak bir tarihsel empati gerçekleştirdiği fakat Allah'ın varlığını sorgulamaları ve İslamiyet'e itiraz gerekçeleri o döneme ilişkin tarihsel bağlam bilgisi ile uyumlu değildir. Şimdilik olarak tanımlanacak günümüzün değer ve bakış açısını geçmişe transfer eden ifadeleri içermektedir. Dramada İslamiyet'e karşı çıkan bu iki öğrencinin geçmişi bugün üzerinde kurgulamalarının (şimdilik) empatik süreçlerinde perspektif alma ve bağlam bilgilerinde kopuşlar oluşturduğu ileri sürülebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuç, tartışma ve önerilerine yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde, sonuçlar araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak sunulmuştur.

5.1.1. Birinci Alt Amaç Tarihsel Bağlam Bilgisi Ağırlıklı Tarihsel Kanıtlar Üzerinden Çalışan Öğrencilerin Tarihsel Empati Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Birinci alt amaca ilişkin başarılı bir tarihsel empati, tarihsel bağlamın öğrenciler tarafından anlaşılmasıyla gerçekleşir ön kabulü üzerinden İslamiyet Öncesi Türklerin yaşayışına dair tarihsel bağlam ağırlıklı üç farklı tarihsel kanıt üzerinden çalışan öğrencilerin sınıfı içi diyaloglarından elde edilen sonuçlar şu şekildedir;

- Diyalog 1’de öğrencilerin eski Türklerin yaşam tarzına ilişkin konar göçer oldukları, çadırlarda yaşadıkları, hayvancılıkla uğraştıkları ve Kuzey sınırlarında yaşadıkları ifadelerinden tarihsel bağlamı kavradıkları görülmüştür.
- Diyalog 2’de geçmişle günümüzü karşılaştıran öğrencilerin teknoloji, kıyafet ve çadır açıklamalarını içeren ifadelerinden tarihsel süreçte değişimi algılandıkları anlaşılmıştır.
- Diyalog 3’te öğrencilerin eski Türklerin ekonomik etkinliklerinin yaşamlarını nasıl etkilediğine ilişkin ifadeleri tarihsel kanıtlar doğrultusunda perspektif aldıklarını ve kendi tarihsel öğrenmelerini gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir.
- Diyalog 4’te Türklerin yaşam koşullarının zorluğunu ileri süren farklı tarihsel kaynaklarla çalışan öğrencilerin, yabancıların Türklere bakış açılarını Türklerin yaşam koşulları ve kültürleri ile ilişkilendirerek perspektif aldıkları görülmüştür.

“Bozkırda Bir Gün Çalışma Kâğıdı” nda yer verilen üç farklı tarihsel kanıt üzerinde eski Türklerin yaşam koşullarını çalışan öğrencilerin diyaloglarının tümü incelendiğinde söz konusu kanıtlarda tarihsel bağlamı kavradıkları, bazı öğrencilerin perspektif alarak Türklerin sosyo-kültürel yaşam koşullarını anladıkları ve bunu ekonomik etkinlikleri ile ilişkilendirebildikleri ve yabancı kaynakların Türklere bakış açısını anlamlandırabildikleri görülmüştür. Sınıf içi diyaloglarda sayılı ifadelerde duyuşsal bağlantıya ilişkin ifadelere rastlanmıştır.

Birinci alt amaca ilişkin öğrencilerin birinci şahıs perspektifinden yazdıkları “Bozkırda Bir Gün” başlıklı günlüklerden elde edilen tarihsel empati becerisine ilişkin sonuçlar

- Günlüklerde Türklerin konar göçer yaşam tarzını ile ilgili güçlü düzeyde tarihsel bağlam bilgisine sahip öğrencilerin çoğunlukla tarihsel karakterle özdeşleşerek güçlü bir perspektif aldığı ve bu öğrencilerin genel olarak günlük yaşam deneyimlerinin zorlu sürecini duyuşsal bağlantı cümlelerini kullanarak nitelikli bir tarihsel empati süreci gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Fakat tarihsel bağlam bilgisi güçlü olan öğrencilerin, her zaman perspektif alma düzeylerinin de güçlü olmadığı, duyuşsal bağlantı cümleleri ile tarihsel empati sürecini tamamlamada eksiklikler yaşadıkları, şimdıcilik ve anakronik düşünceden de tamamen soyutlanamadığı bu çalışmada elde edilen dikkate değer sonuçlarından biridir.
- Günlüklerde kabul edilebilir düzeyde tarihsel bağlam bilgisine yer veren öğrencilerin benzer düzeyde perspektif alma becerisi gösterdiği fakat duyuşsal bağlam içeren anlatılara yer verme düzeylerin yetersiz ya da olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla bu öğrencilerin günlüklerinde göçebe yaşam tarzını tam kavramadıkları tespit edilmiştir. Tarihsel bağlamdaki bu eksikliklerini bugünkü bilgilerini işe koşarak (şimdıcilik) ve eş zamanlı olmayan anakronik anlatılar ile tamamlamaya çalıştıkları görülmüştür. Kabul edilebilir düzeyde tarihsel bağlam bilgisine sahip ve perspektif alan bu öğrencilerin günlüklerinde yetersiz duyuşsal bağlantılarla karşılaşmıştır. Tam bir tarihsel empati gerçekleştirmedikleri ileri sürülebilir.
- Yetersiz düzeyde tarihsel bağlama sahip olan öğrencilerin perspektif alma ve duyuşsal bağlantı kurmada da yetersiz düzeyde kaldığı tespit edilmiştir. Tarihsel bağlam bilgisi ve perspektif alma düzeyi düşük olan öğrencilerin günlüklerini kurgularken anlatılarında daha fazla anakronik hatalar yaptıkları, günümüz kavramlarını geçmişe taşıyan şimdıcilik içeren anlatılara daha fazla yer verdikleri görülmüştür. Bu olumsuz durumların öğrencilerin tarihsel empati sürecinde başarısız olmasına sebep olduğu ileri sürülebilir.

Sonuç olarak günlük yazma etkinliğinde güçlü tarihsel bağlam bilgisine sahip öğrencilerin daha güçlü perspektif alma eylemini gerçekleştirdikleri, genel olarak tüm günlüklerde az rastlanan duyuşsal bağlantı cümlelerine daha fazla yer verdikleri

görülmüştür. Öğrencinin tarihsel bağlam bilgisi zayıfladıkça günlüklerde perspektif alma cümlelerinin ve duyuşsal bağlantı cümlelerinin azaldığı, şimdilik içeren anlatıları ve anakronik anlatı hatalarının çoğaldığı sonuçlarıyla karşılaşmıştır. Bu şekilde öğrencinin tarihsel empati sürecinin güçleştiği görülmüştür. Nitekim Foster ve Yeager (2001), öğrencilerin tarihsel olayları ve tarihsel aktörlerin eylemlerini yorumlayabilmeleri için kronoloji hakkında bilgi içeren tarihsel bağlam bilgisine sahip olmaları gerektiğini savunmaktadır. Genel olarak araştırma sonuçları, tarihsel empati sürecinde öğrencinin güçlü tarihsel bağlam bilgisinin, perspektif alma eylemini güçlendirdiği ve tarihsel bir eylemi nasıl etkilediğini fark etmeyi desteklediğini göstermektedir.

5.1.2. İkinci Alt Amaç Tarihsel Aktörleri İçeren Tarihsel Kanıtlar Üzerinden Çalışan Öğrencilerin Tarihsel Empati Becerilerine İlişkin Sonuçlar

İkinci alt amaca ilişkin öğrencilerin Türklerin İslamiyet'e geçiş süreci ile ilgili tarihsel aktörleri içeren tarihsel kanıtlar üzerinde çalışmalarının; tarihi dönemi zihinlerinde daha iyi kurgulamalarında, tarihsel bağlamla uyumlu perspektif almalarına ve bu şekilde başarılı bir tarihsel empati gerçekleştirmelerine yardımcı olacağı düşünülmüştür. Bu amaca dönük Türklerin İslamiyet'e geçiş sürecinde tarihsel aktörleri içeren tarihsel kanıtlar üzerinde çalışan öğrencilerin sınıf içi yapılan diyaloglarına ve bu tarihsel kaynaklara yönelik çalışma kâğıdı sorularından elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Tarihsel aktörleri içeren tarihsel kanıtlar üzerinde çalışan öğrencilerin sınıf içi diyaloglarından elde edilen sonuçlar;

- Diyalog 5'te Küçük Yınal adlı bir Oğuz beyinin Müslümanlığa geçişi ve ardından halkının tepkisi ile tekrar eski dinine geri dönüşü üzerine çalışan öğrencilerin yaşanan süreci tarihsel bağlam bilgisi üzerinden fakat şimdilik içeren Müslüman perspektifinden ve duyuşsal bağlantılarla anlamlandırdığı görülmüştür.
- Diyalog 6'da Müslüman olan ve olmayan Türkler arasındaki siyasal olayların duyuşsal ifadelerle aktarıldığı kaynak üzerine çalışan öğrencilerin tarihsel bağlamdan yola çıkarak ve duyuşsal bağlantıyı da göz önünde bulundurarak cevaplar verdiği görülmüştür.
- Diyalog 7'de Türk Hakanının Emevi Elçisi ile olan diyalogları üzerine çalışan öğrencilerin perspektif alabildikleri, tarihsel bağlamla duyuşsal bağlantıları ilişkilendirerek başarılı bir tarihsel empati gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Türklerin İslamiyet'e geçiş sürecini tarihsel aktörlerin anekdotlarını içeren kaynaklar üzerinde çalışan öğrencilerin kurgularında tarihsel bağlamı daha çok duyuşsal bağlantılar güçlendirdikleri bir empati süreci ile karşılaşılmıştır. Bu tarihsel empati sürecinde perspektif almaya da rastlanmıştır. Fakat bu tarihsel perspektif alma eyleminde öğrencilerin kendi inanç ve değerlerini (şimdilik) işe koymasından ötürü tarihsel düşünme sürecinde sapmalar da görülmüştür.

Türklerin İslamiyet'e geçiş sürecini tarihsel aktörleri içeren tarihsel kanıtlar üzerinde çalışan öğrencilerin çalışma kağıtlarındaki sorulara yönelik yanıtları sırasıyla incelendiğinde tarihsel empati becerisine ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğrencilerin tarihsel bağlam bilgisini ortaya koymayı amaçlayan "... kaynaklar incelendiğinde sizce Türklerin İslamiyet'i kabulü nasıl gerçekleşmiştir?" sorusuna beşte üçünün tarihsel bağlama uygun cevaplar verdiği görülmüştür. Perspektif alma ve duyuşsal bağlam içeren bir yanıt tespit edilememiştir.
- Perspektif alma becerisini ortaya koymayı amaçlayan Türklerin İslamiyet'e geçiş süreci ile ilgili "Farklılıkların sebebi ne olabilir?" sorusunu genel olarak öğrencilerin tarihsel bağlam ile ilişkili olarak açıkladıkları görülmektedir. Öğrencilerin tarihsel karakterin gözüyle perspektif almada ve duyuşsal durumları da göz önünde bulundurarak değerlendirme yapmada çok başarılı olamadıkları görülmektedir. Genel olarak bu soruda kız öğrencilerin perspektif alma, tarihsel bağlam bilgisini kullanma ve anlatılarında duyuşsal bağlantı kurmada erkeklere göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.
- Tarihsel bağlam bilgisini ortaya koymayı amaçlayan "Kaynak-5'i incelediğinizde sizce Türklerin İslamiyet'i kabulü ne tür siyasi olaylara sebep olmuştur?" sorusuna doğru cevap veren öğrencilerin tarihsel bağlama yönelik ifadeler kullandığı görülmüştür. Bu soruya neredeyse kız öğrencilerinin tamamına yakınının erkeklere göre daha fazla tarihsel bağlam ağırlıklı cevaplar verebildiği tespit edilmiştir. Bu soruda perspektif almaya ve duyuşsal bağlantıya yönelik ifadelere rastlanılmamıştır.
- Öğrencilerin perspektif alma ağırlıklı "Kaynak 6'yı incelediğinizde Türk Hakanı, hangi sebeplerden ötürü İslamiyet'i kabul etmeye olumlu bakmamıştır?" sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde diğer sorulara benzer şekilde en çok tarihsel bağlama yönelik yanıtlarıyla karşılaşılmıştır. Aynı zamanda bu soruda perspektif

alma ve duyuşsal bağlantıya yönelik yanıtlara diğer sorulara kıyasla daha fazla rastlamıştır. Öğrencilerin perspektif almayı içeren yanıtlarında Türklerin yaşayışına dair tarihsel bağlam bilgisinden yararlandığına dair ifadelerle karşılaşmıştır. Duyuşsal bağlantıya yönelik yanıtlarının ise çoğunlukla Emevilerin ırkçı/ayrımcı olduğu stereotipi üzerinden kurulduğu görülmüştür. Genel olarak bu soruda ikinci soruda olduğu gibi kız öğrencilerin perspektif alma, tarihsel bağlam bilgisini kullanma ve anlatıları arasında duyuşsal bağlantı oluşturmaya erkek öğrencilere göre daha fazla yer verdiği tespit edilmiştir.

Tarihi bağlamın kavranmasını amaçlayan 1. ve 3. sorularda tüm öğrencilerin tarihsel bağlam bilgisinden yola çıkarak yanıt verdikleri tespit edilmiştir. Perspektif almayı amaçlayan 2. ve 4. sorularda birinci sırada ağırlıklı olarak tarihsel bağlam, ikinci sırada perspektif alma ve üçüncü sırada duyuşsal bağlantı cümlelerine rastlanmıştır. Daha fazla sayıda kız öğrencinin sorulara verdikleri yanıtlarda erkek öğrencilere göre tarihsel bağlamı kavrama, perspektif alma ve anlatıları arasında duyuşsal bağlantı içeren ifadelerle karşılaşmıştır. Çalışma kağıtlarına verilen yanıtlar ve sınıf içi diyaloglar bütüncül değerlendirildiğinde tarihsel kanıtları üzerinde çalışan öğrencilerin öncelikle tarihsel bağlamı kavradıkları ve perspektif almada daha zorlandıkları ileri sürülebilir. Sınıf içi diyaloglarında öğrencilerin duyuşsal anlatıya yer verilen tarihsel kaynakla doğrudan etkileşim halinde olduğu süreçte duyuşsal bağlam ifadelerine daha sık rastlanırken, cevap kağıdındaki sorularda diğer tüm çalışmalarda olduğu gibi en az rastlanan ifadelerin duyuşsal bağlantı ifadeleri olduğu görülmüştür. Bu durum tarihsel kaynaklarda duyuşsal bağlantılara çok az yer verilmesi ile ilişkilendirilebilir. Sık yer verilmesi durumunda sonucun farklılaşacağı ileri sürülebilir. Bu çalışma Hallam (1970) ve Kennedy'nin (1983) 16 yaşın altındaki öğrencilerin tarihsel perspektif alma gibi tarihsel muhakeme yetkinliklerinin olmadığı sonucunu desteklememektedir. Fakat Bloom ve German (2000), Perner (1991), Wellman, Cross ve Watson (2001) gibi araştırmacıların ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin, özellikle başka bir kişinin sahip olduğu bilgiye sahip olmadığında, başka bir kişinin bakış açısını almakta daha fazla zorluk yaşadıkları sonucunu desteklemektedir (Akt. Huijgen, van Bortel, Grift ve Holthuis, 2017, s.115). Downey (1994) 5. sınıf öğrencilerine Amerikan Kızılderilileri ve İspanyol kolonistlerin perspektiflerini sahiplenebilme becerileri üzerine yaptığı bir araştırmada, öğrencilerin belirli bir oranda geçmişe yönelik perspektif

yakalayabildiklerini tespit etmiştir. Davis (2001), empati geliştirme etkinliklerine katılan 5. ve 12. sınıf öğrencilerinin farklı bilişsel düzey ve davranış niteliklerine sahip olmasına rağmen, her iki grubun da farklı bakış açılarının takdiri konusunda ilerleme gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

5.1.3. Üçüncü Alt Amaç Öğrencilerin Birinci Şahıs Perspektifinden Yazdıkları Gazete Köşe Yazılarında Tarihsel Empati Becerilerine İlişkin Sonuçlar

Üçüncü alt amaca ilişkin öğrencilere İslamiyet'e geçişin yaşandığı süreçte han, şaman, imam, seyyah veya halktan biri olarak seçtiği tarihsel karakterlerin perspektifinden yaşadıkları ya da tanık oldukları olaylar ya da durumlarla ilgili bir köşe yazısı yazmaları istenmiştir.

Öğrencilerin yazdıkları köşe yazılarında özellikle “Şaman” karakteri ile ilgili empatik anlatılarda yoğun bir duyuşsal bağlantı ifadelerine rastlanmıştır. Bu karakteri yazan öğrenciler kurgularında İslamiyet'e karşı bir tavır sergileyerek atalarının dinine inanmayı tercih etmişlerdir. Şaman karakteri öğrenciler tarafından Türklerin eski inancının bir savunucusu olarak görülmüştür. Aynı zamanda İslamiyet'in kabulü ile işsiz mağdur durumda olduklarını düşündükleri Şaman karakterine acıdıkları da ileri sürülebilir. Tüm bu durumların Şaman karakteri ile öğrencilerin yoğun duyuşsal bağlantı kurmalarına sebep olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde bu durumu Lévesque (2008) başarılı bir duyuşsal empatiden ziyade geçmiş ile şimdi arasındaki farkı tanımadan, geçmişi değerlendirmek için kişinin kendi değerlerini kullanma eğilimi olarak görür (Akt. De Leur, Van Boxtel & Wilschut, 2017, s. 334). Öte yandan “Han” karakteri ile tarihsel empati kurmaya çalışan öğrencilerin ağırlıklı olarak köşe yazılarında tarihsel bağlam bilgisini kullandıkları ikinci sırada perspektif almaya yönelik anlatılarına yer verdikleri görülmüştür. Öğrenciler en çok Han karakterinden yola çıkarak perspektif alabilmişlerdir. Bunun sebebi ise bu karakterin yeni dine geçme yetkisine sahip kişi olarak görülmesi ve bu yeni dine geçerken bir gerekçe sunması gerekliliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Tarihsel bağlamın kurgularda ağırlıklı olarak yer alması diğer veri toplama araçlarından elde edilen sonuçlarla uyumludur.

Diğer çarpıcı sonuçlardan biri de köşe yazılarında “Seyyah” karakteri ile tarihsel empati kurmaya çalışan öğrencilerin tarihsel bağlamı kurgulamakta yetersiz kalmış olmalarıyla ilgilidir. Sadece bir öğrencinin perspektif aldığı ve duyuşsal bağlantı kurduğu

görülmüştür. Tarihsel bağlamın kavranmaması çalışmada çok rastlanmayan bir bulgudur. Bu durum öğrencilerin seyyah ile ilgili ön bilgilerinin olmaması ve seyyah ile empati kurmaya çalışan bu öğrencilerin akademik başarılarının düşük olması ve dolayısıyla tarihsel kanıtları kavramada zorlanmaları ile ilişkili olabilir. Benzer sonuçlardan biri de “İmam” karakteri ile ilgilidir. İmam ile tarihsel empati kurmaya çalışan öğrencilerin bu konuda çok başarılı olamadıkları görülmüştür. İmam ile öğrencilerin tarihsel empati sürecini güçleştiren nedenlerden biri mevcut din görevlisi ile ilgili bugünkü bilgileri ve kavramları üzerinden düşünmeleridir. Bu durumun düş güçlerini sınırlandırdığı, geçmişe ait tarihsel bağlamı kavramayı ve perspektif almayı güçleştirdiği görülmüştür.

İlginç sonuçlardan biri köşe yazılarında “Halktan Biri” karakteri ile tarihsel empati kurmaya çalışan öğrencilerle ilişkilidir. “Halktan Biri” karakteri ile tarihsel empati kurmaya çalışan öğrencilerin, kurgularını daha çok ön bilgilerindeki Türklerin İslamiyet’i kabul süreçlerinin kendi inançlarına yakın olduğu için hızlı olduğu ve İslamiyet’i kabul etmekten son derece mutlu oldukları bilgisi ile yapılandırmaya çalıştıkları görülmüştür. Bu durumun yansıması olarak köşe yazılarında tarihsel bağlamdan uzak sadece şimdiki durumu geçmişe yansıtan seyirci gözüyle aktarılan anlatılara, eksik perspektif almaları ve Türklerin İslamiyet’i kabul etme sevincini yansıtan duyuşsal bağlam ifadelerine neden olduğu düşünülmektedir. Genel olarak toplum tarafından yaygın kabul gören günümüzde de devam eden inançla ilgili bilginin öğrencilere sunulan farklı tarihsel kaynaklara rağmen değişmediği ve tarihsel empati sürecini olumsuz yönde etkilediği bulgulanmıştır. Endacott ve Brooks’a (2013, s. 55) göre kendi duygu ve deneyimlerinizi kullanmadan tarihsel empatiye katılmak mümkün olmamakla birlikte, geçmişe bugüne yansıtmak, tarihsel bir aktörün düşünce ve duygularını yeniden inşa etmek aynı derecede zordur. Onlar öğrencilerle tarihsel figürler arasındaki fazla mesafenin (mekân, zaman, durum, kültür vb.) ya da mesafelerin tarihsel bir bakış açısı konusunda daha fazla zorluk çıkartacağını kabul etmenin mantıklı olacağını ileri sürmüşlerdir. Hatta öğretmenlerin öğrencilerin geçmişe dair anlayışlarını yansıtırken bu sınırlamaların farkında olmalarından bahsetmişlerdir. Sonuç olarak Birch ve Bloom (2007) mevcut literatürden, günümüze yönelik bir bakış açısının, insanların geçmişte yaptıkları eylemlerin anlaşılmasını engelleyebileceği dikkat çekmişlerdir. Bu durumdan kaynaklı Foster (1999, s. 19) tarihsel empati çalışmalarında geçmişte yaşayan insanların bugünün değerleri, mensupları, inançları ve bilgisi ile değerlendirilmemesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

Özellikle geçmiş bir dönemin sezgisel bir algısını ve geçmişin şimdiki zamandan farklı olduğunu açık bir şekilde kabullenilmesi gerektiğini vurgular.

Bununla birlikte öğrencilerin yoğun duyuşsal bağlantı kurdukları tarihsel karaktere hissettikleri acıma, merhamet, sevgi vb. hislerin tarihsel bir perspektif almalarında kırılmalar oluşturduğu ileri sürülebilir. Günümüzde varlığını sürdürmeyen Han gibi bir siyasi karakterle empati kurmaya çalışan öğrencilerin tarihsel bağlama bilgisine yer vermeleri öğrencilerin kaynaklarda çok sayıda bu konu ile ilişkili bilgi edinmeleriyle ve ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin konu ile ön bilgilerinin farklı tarihsel kaynaklara rağmen kolay değişmediği ve bu durumun perspektif almayı etkilediği ileri sürülebilir.

5.1.4. Dördüncü Alt Amaç Öğrencilerin Üçüncü Şahıs Perspektifinden Yazdıkları Hikâye Yazma Etkinliklerinde Tarihsel Empati Becerisine İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerden “İslamiyet’e Geçmeli miyiz?” başlığı altında başlangıç aşamasının kurgulandığı yarım bırakılan bir hikâyeyi, üçüncü şahıs perspektifinden tamamlamaları istenmiştir.

Öğrencilerin kurguladıkları hikâyeler incelendiğinde; güçlü perspektif alan öğrencilerin benzer şekilde de olay örgüsünde güçlü bir tarihsel bağlam bilgisini işe koştukları (tüm öğrencilerin yaklaşık üçte biri) fakat bu öğrencilerin yarısından fazlasının yetersiz düzeyde ve diğer yarısından azının kabul edilebilir ve güçlü düzeyde duyuşsal bağlantı cümlelerine yer verdikleri görülmüştür. Güçlü bir perspektif almanın güçlü bir bağlamla ilişkili olduğu ileri sürülebilir. Fakat bu durumun kurgulanan hikâyede duyuşsal bağlantı cümlelerinin daha az yer verilmesine sebep olduğunu kesin olarak ifade etmek zordur.

Kurgulanan hikâyelerde kabul edilebilir düzeyde perspektif alabilen öğrencilerin büyük çoğunluğunun kabul edilebilir düzeyde tarihsel bağlamı kavrayarak ve oldukça yetersiz düzeyde duyuşsal bağlantı cümlelerine yer vererek tarihsel empati etkinliğini gerçekleştirdiği görülmüştür. Söz konusu öğrencilerin bu empati etkinliğinde tarihsel bağlamdan yeterince yararlanmadıkları ve dolayısıyla anlatılarında belirli tarihsel karakterler üzerine yanlış bilgilere odaklanarak dolayısıyla yeterli perspektif alamadıkları, yeterli duyuşsal bağlantı kuramadıkları ve mevcut bilgilerindeki anakronik

hatalar nedeni ile empati etkinliğinde kabul edilebilir düzeyde başarılı oldukları ileri sürülebilir.

Kurgulanan hikayelerde düşük perspektif alma düzeyine sahip öğrencilerin tarihsel bağlam ve duyuşsal bağlantı kurmada da yetersiz oldukları görülmüştür. Tarihsel bağlamla ilgili eksik ve yanlış bilgilere sahip öğrencilerin hikayelerinde büyük oranda tarihsel bağlamdan kopuk disipline edilmemiş keyfi imgelemlerde bulundukları ve tarihsel perspektif almada başarısız olduklarına rastlanmıştır. Bununla birlikte kronolojik düşünme becerilerinin yeterli olmaması nedeniyle anlatılarda oluşan anakronik anlatılarda bu sonuçta etkili olduğu ileri sürülebilir.

Öğrencilerin yaklaşık üçte biri hikâye yazma etkinliğinde güçlü bir tarihsel bağlam bilgisini işe koşarak, güçlü bir tarihsel perspektif alarak tarihsel empati gerçekleştirdiği görülmüştür. Fakat bu durumun kurgulanan hikâyede duyuşsal bağlantı cümlelerinin daha fazla yer verilmesine sebep olduğunu kesin olarak ifade etmek zordur. Benzer şekilde kabul edilebilir düzeyde tarihsel bağlam bilgisine ve perspektif alma becerisine yer veren öğrencinin hikayelerinde duyuşsal bağlantı cümlelerine de çok az rastlanmıştır. Yetersiz düzeyde tarihsel bağlam bilgisine sahip olan öğrencilerin perspektif alma ve duyuşsal bağlantı kurmada da yetersiz düzeyde kaldığı tespit edilmiştir.

5.1.5. Beşinci Alt Amaç Öğrencilerin Yaratıcı Drama Etkinliğindeki İfadelerinde Tarihsel Empati Bağlamına İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin yaratıcı drama etkinliğindeki ifadeleri incelendiğinde, oba beyi, Müslüman seyyahlar ve oba halkı karakterleri üzerinden gerçekleştirdikleri anlatılarında tarihsel bağlamı kavradıkları görülmüştür. Öğrencilerin özellikle tarihsel bağlamla uyumlu olarak İslamiyet'e geçişte yaşanan fikir ayrılıklarını ve çatışmaları tarihsel karakterler üzerinden perspektif alarak dramaya yansıtma dikkat çekici bir bulgu olmuştur. Bu etkinlikte sayılı duyuşsal ifadelere yer verilmiştir. Bununla birlikte üstlendikleri rolde İslamiyet'i reddeden öğrencilerin günümüzün değer ve bakış açısını geçmişe transfer eden ifadelerine de rastlanılmıştır. Nitekim Bryant ve Clark (2013), Low-Beer (1989) empati etkinliğinde öğrencilerin geçmişini kendi değerleri ile görmekten ziyade günümüz düşünce ve değerlerini kullanarak bugünün değerleriyle görme ile sonuçlanabileceğini işaret etmişlerdir. Collingwood'a (1935) göre tarihçiler dedektifler gibidir. Çeşitli göstergelere dayanarak hayal kurarlar. Öğrenciler profesyonel tarihçiden

daha fazla, kendi (şimdiki) bakış açılarıyla, bilgilerinden makul görünen bilgi unsurlarını kullanarak bilgilerindeki boşlukları doldurmak eğilimindedir (Akt. Barton ve Levstik, 2004). Dolayısıyla Wineburg (2001) şimdıcilik “eyleminin kötü bir alışkanlık olmadığını psikolojik bir durum olup, oldukça doğal bir şekilde ortaya çıkan bir düşünme yolu olduğunu belirtmiştir” (Akt. Şeker, 2010, s. 93). Fakat Wilschut (2012) öğrencilerinin hayal gücünü kullanırken “şimdıcilik” olarak tanımlanan duruma sebep olmamaları için öğretmenlerin temkinli olmasından bahsederler (Akt De Leur, Van Boxtel & Wilschut, 2017, s.334).

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda tarihsel empati üzerine araştırma yapacak araştırmacıların çalışılacak konunun uygun olup olmadığını belirlemek için duyuşsal boyutuna, konunun ilgi çekici olup olmadığına ve mevcut tarihsel kanıtların yeterliliğine bakmaları tavsiye edilir. Çünkü birincil ve ikincil tarihsel kanıtlar öğrencilerin tarihsel bağlamı, bakış açısını ve duygusal bağlantıları desteklemeleri için yeterli olmalıdır.

Tarihsel empati üzerinde yapılacak çalışmalarda öğrencilere yöneltilecek soruların dikkatle seçilmesi tavsiye edilir. Araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin belirli sorularda tarihsel bağlamın ötesine geçerek perspektif alabildiği ve/veya duyuşsal bağlantı kurabildiği görülmüştür. Bu nedenle tarihsel empati üzerine araştırma yapacak araştırmacıların öğrencilere yöneltecekleri sorularla onları perspektif almaya ve duyuşsal bağlantı kurmaya teşvik etmesi tavsiye edilir.

Çalışmada bazı öğrencilerin kendi dini kimlikleri sebebiyle tarihsel olaylara günümüz bakış açısıyla bakarak şimdıcilik yaptıkları görülmüştür. Bu alanda araştırma yapacak araştırmacıların çalışmalarında öğrencilere bu konuda dikkat etmeleri, ders anlatılarında öğrencilere geçmişin bugünden farklı olduğu ve ele alınan dönemdeki insanların kendi içlerinde tutarlı, bugünden farklı inanç ve değer yargılarına sahip oldukları anlatılması tavsiye edilir.

Çalışmada bazı öğrencilerin kronolojik hatalar yaptığı, belirli tarihsel dönemleri birbiriyle karıştırdıkları gözlemlenmiştir. Bu sebeple bu konuda araştırma yapacak araştırmacılara, daha sağlıklı bir tarihsel empati deneyimi için ders anlatılarında

kronolojik zaman çizelgeleri kullanmaları ve kronoloji üzerinde mümkün olabildiğince durmaları tavsiye edilir.

Birincil kaynaklar ele alınan tarihsel dönemi öğrencilere betimlemede büyük bir önem taşımaktadır. Bununla birlikte birincil kaynaklar yazarının kendi şahsi görüşleri ve değerlerinin oluşturduğu süzgeçten geçerek bize ulaşmaktadır. Bu sebeple tarihsel empati alanında araştırma yapacak araştırmacılara çalışmalarında öğrencilere kullanılan tarihsel kaynaklar hakkında bir tartışma ortamı yaratması ve bu kaynakların güvenilirliğinin öğrencilere sorgulatılması tavsiye edilir.



KAYNAKÇA

- Aktın, K. (2017). "Okul Öncesi Dönemde Müze Eğitimi ile Çocukların Tarihsel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), s. 465-486.
- Altıkulaç, A., & Gökkaya, A. K. (2014). "Tarih Öğretiminde Hatıratların Kullanımının Tarihsel Empati Becerisine Etkisi". *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(1), s. 21-35.
- Aslan, E. (2016). Geçmişten Günümüze Sosyal Bilgiler. D. Dilek (Ed.). *Sosyal Bilgiler Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aysal, A. (2012). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Empatiye Dayalı Rol Oynama Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barton, K. C. (1996). Did the Devil Just Run Out of Juice? Historical Perspective-Taking among Elementary Students. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New York.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New York: Routledge.
- Birch, S. A., & Bloom, P. (2007). The Curse of Knowledge in Reasoning About False Beliefs. *Psychological Science*, 18(5), s. 382-386.
- Booth, M. (1994). Cognition in history: A British perspective. *Educational Psychologist*, 29(2), s. 61-69.
- Borke, H. (1971). Interpersonal Perception of Young Children: Egocentrism or Empathy? *Developmental Psychology*(5), s. 263-269.
- Brooks, S. (2011). Historical Empathy as Perspective Recognition and Care in One Secondary Social Studies Classroom. *Theory & Research in Social Education*, 39(2), s. 166-202.
- Bryant, D., & Clark, P. (2006). Historical Empathy and Canada: A People's History. *Canadian Journal of Education*, 29(4), s. 1039-1064.
- Collingwood, R. (1946). *The Idea of History*. Oxford: Oxford University Press.

- Collingwood, R. G. (1990). *Tarih Tasarımı*. (K. Dinçer, Çev.) İstanbul: ara yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Qualitative Research* (4. b.). Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (3. b.). (S. B. Demir, Ed., & M. Bütün, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Cunningham, D. L. (2004). *Professional practice and perspectives in the teaching of historical empathy*. (Doktora Tezi). Oxford: University of Oxford.
- Çalışkan, H. (2008). Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Empatinin Kullanılmasına Yönelik Örnek Bir Uygulama: Sefer Günlükleri. *International Conference on Education Science*. Gazimağusa.
- Çorapçı, S. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde tarihsel empati etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve derse karşı tutumlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Davis Jr, O. L. (2001). In Pursuit of Historical Empathy. O. L. Davis Jr, E. A. Yeager, & S. J. Foster (Ed.). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Davis, M. H. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), s. 113–126.
- Davis, M. H. (2017). Empathy in twentieth-century psychology. H. L. Maibom (Ed.). *The Routledge Handbook of Philosophy of Empathy* (s. 110-120). Londra: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Davis, M. H., Conklin, L., Smith, A., & Luce, C. (1996). Effect of Perspective Taking on the Cognitive Representation of Persons: A Merging of Self and Other. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), s. 713-726.
- Dawson, I. (1989). The Schools History Project: A Study in Curriculum Development. *Society for History Education*, 22(3), s. 221-238.

- De Leur, T., Van Boxtel, C., & Wilschut, A. (2017). 'I Saw Angry People and Broken Statues': Historical Empathy in Secondary History Education. *British Journal of Educational Studies*, 65(3), s. 331-352.
- Demir, B. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde tarihsel empatiye dayalı etkinliklerin öğrencilerin tarihsel empati becerilerine ve başarılarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Deutsch, F., & Madle, R. A. (1975). Empathy: historic and current conceptualizations, measurement, and a cognitive theoretical perspective. *Human Development*, 18(4), s. 267-287.
- Dilek, D. (2007). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Doğan, B. (2019). *Ortaokul T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinde "Atatürkçülük ve çağdaşlaşan Türkiye" ünitesinin tarihsel empati ile öğretimi: Fenomenolojik bir çalışma*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş Sosyal Bilgiler Anlayışı Işığında Yeni Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, s. 77-96.
- Downey, M. T. (1995). Doing history in a fifth-grade classroom: Perspective taking and historical thinking. *American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting*, (s. 18-22). San Francisco.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, Regulation, and Moral Development. *Annual review of psychology*, 51, s. 665–697.
- Endacott, J. L. (2010). Reconsidering Affective Engagement in Historical Empathy. *Theory & Research in Social Education*, 38(1), s. 6-47.
- Endacott, J. L., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), s. 41-58.

- Endacott, J. L., & Sturtz, J. (2015). Historical empathy and pedagogical reasoning. *The Journal of Social Studies Research*, 39, s. 1-16.
- 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(1), s. 18-24.
- Foster, S. J., & Yeager, E. A. (2001). The Role of Empathy in the Development of Historical Understanding. O. L. Davis Jr, E. A. Yeager, & S. J. Foster (Ed.). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Gallese, V. (2003). The roots of empathy: the shared manifold hypothesis and the neural basis of intersubjectivity. *Psychopathology*, 36(4), 171-180.
- Gladstein, G. A. (1983). Understanding Empathy: Integrating Counseling, Developmental, and Social Psychology Perspectives. *Journal of Counseling Psychology*, 30(4), s. 467-482.
- Greimel, E., Schulte-Rüther, M., Fink, G. R., Piefke, M., Herpertz-Dahlmann, B., & Konrad, K. (2010). Development of neural correlates of empathy from childhood to early adulthood: an fMRI study in boys and adult men. *Journal of Neural Transmission*, 117, s. 781–791.
- Güneş, S. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemiyle tarihsel empati becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlik temelli bir eylem araştırması*. (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*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hallam, R. N. (1970). Piaget and thinking in history. *New movements in the study and teaching of history*, 162-178.
- Herder, J. G. (2002). This Too a Philosophy of History for the Formation of Humanity (1774). M. Forster (Çev.). *Herder: Philosophical Writings* (s. 272-358). Cambridge: Cambridge University Press.

- Hughes-Warrington, M. (2003). *How Good an Historian Shall I be?: R.G. Collingwood, the Historical Imagination and Education*. Thorverton: Imprint Academic.
- 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 & Research in Social Education*, 45(1), s. 110-144.
- İslam, İ. T. (2019). *Tarih Öğretmenlerinin Tarihsel Empatiyle İlgili Bilgi ve Tutumlarının Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Trabzon: Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). Nitel Araştırma. S. B. Demişr (Ed.). *Eğitim Araştırmaları: Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar* (M. Bütün, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kaplan, J. T., & Iacoboni, M. (2006). Getting a grip on other minds: Mirror neurons, intention understanding, and cognitive empathy. *Social Neuroscience*, s. 175-183.
- Karabağ, Ş. G. (2003). *Öğretilebilir ve Bilişsel Bir Beceri Olarak Tarihî Empati*. (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaçalı Taze, H. (2018). *Toplumsal Cinsiyet Perspektifinden Bir Sosyal Bilgiler Ünitesi Tasarımı ve Öğretimi*. (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaygısız, N. (2019). *Tarihsel empati etkinlikleriyle işlenen sosyal bilgiler derslerinin öğrenci ürün ve görüşlerine göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kennedy, K. J. (1983). Assessing the relationship between information processing capacity and historical understanding. *Theory & Research in Social Education*, 11(2), 1-22.
- Keskin, S. C. (2007). *Sosyal bilgiler derslerinde empati becerilerine dayalı öğretim tekniklerinin kullanılması*. (Doktora Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Keskin, Y., Keskin, S. C., & Kirtel, A. (2019). Sociocultural education and empathy in early childhood: Analyzing the battle of Gallipoli. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 47(3).
- 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 & Research in Social Education*, 34(1), s. 34-57.
- Koss, J. (2006). On the Limits of Empathy. *The Art Bulletin*, 88(1), s. 139-157.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic. *Review of Educational Research*, 52(1), s. 31-60.
- Lee, P. (1983). History Teaching and Philosophy of History. *History and Theory*, 22(4), s. 19-49.
- Lee, P., & Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. O. Davis, E. A. Yeager, & S. J. Foster (Ed.). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Low-Beer, Ann. (1989). "Empathy and History." *Teaching History*, 55, s. 8-12
- Matravers, D. (2017). Empathy in the aesthetic tradition. H. L. Maibom (Ed.). *The Routledge Handbook of Philosophy of Empathy* (s. 77-85). Londra: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. 6 Ocak, 2020 tarihinde: <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden alındı
- Minio-Paluello, I., Lombardo, M. V., Chakrabarti, B., Wheelwright, S., & Baron-Cohen, S. (2009). Response to Smith's Letter to the Editor 'Emotional Empathy in Autism Spectrum Conditions: Weak, Intact, or Heightened?'. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, s. 1749-1754.

National Council for the Social Studies. (1994). *Expectations of Excellence: Curriculum Standards for Social Studies*. Washington.

National Council for the Social Studies. (2010). *National Council For The Social Studies Themes*. 6 Ocak, 2020 tarihinde: <https://www.mcpsmt.org/cms/lib/MT01001940/Centricity/Domain/825/NATIONAL%20COUNCIL%20FOR%20THE%20Social%20Studies%20THEMES.pdf> adresinden alındı

Paker, T. (2017). Durum Çalışması. F. N. Seggie, & Y. Bayyurt (Ed.). *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik ve Yaklaşımları* (s. 119-134). Ankara: Anı Yayıncılık.

Reniers, R. L., Corcoran, R., Drake, R., Shryane, N. M., & Völlm, B. A. (2011). The QCAE: A Questionnaire of Cognitive and Affective. *Journal of Personality Assessment*, 93(1), s. 84-95.

Rogers, K., Dziobek, I., Hassenstab, J., Wolf, O. T., & Convit, A. (2007). Who Cares? Revisiting Empathy in Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, s. 709–715.

Smith, B. A., Palmer, J. J., & Correia, S. T. (1995). Social Studies and the Birth of NCSS: 1783-1921. *Social Education*, 59(7), s. 393-398.

Şeşen, R. (2017). *İbn Fadlan Seyahatnamesi*. İstanbul: Yeditepe Yayınevi.

Şeşen, R. (2017). *İslam Coğrafyacılarına Göre Türkler ve Türk Ülkeleri*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, B. (2008). *Çok partili dönemden günümüze sosyal bilgiler öğretim programlarının gelişimi*. (Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, K., & Koca, F. (2012). Tarihsel Empati Üzerine Nitel Bir Araştırma: Tarih Öğretmenlerinin Algı, Görüş ve Deneyimlerinin İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), s. :855 -879.

Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: The Guilford Press.



EKLER

Ek 1 Bozkırda Bir Gün Etkinlik Kâğıdı

Adı:

Soyadı:



Kaynak 3 - Çinli Prensesin Şiiri

Yurdumdan ayrıldım kara bağlarım
 Şimdi de Hunların çadırı yerim
 Ocağım kül oldu ona ağlarım,
 Dünyaya gelmemiş olmak isterim
 Yünden ip yapar, keçe giyerler
 Gözüme beter gelir, gönlüme kötü,
 Koyunun etini yerler,
 İçmem bakırla sunulan sütü
 Davulu her gece durmaz döverler,
 Dönerler ta güneş doğana kadar.
 Fırtına bozkırda gök gibi gürlür,
 Yollar toz duman boğana kadar.

Bozkırda Bir Gün

Kaynak 1 - Çinlilere Göre Hunlar

Kuzey sınırlarında otururlar, otlakları takip ederek hayvan yetiştirir ve yer değiştirirlerdi. Yetiştirdikleri hayvanların çoğu at, sığır ve koyundu. Su ve otlakları izleyerek hareket ederlerdi. Surlarla çevrili bir şehirleri, sürekli oturdukları bir yer ve tarım yapmak gibi bir uğraşları yoktu. Yazışma-çizimeleri yoktu, sözlü olarak antlaşma yaparlardı.

Erkek çocuklar koyuna binerek kuş ve farelere ok atar, biraz büyüyünce tilki ve tavşanları avlayıp bunların etlerini yerdi. Normal zamanlarda hayvancılık ve avcılık ile uğraşırlardı. Olağanüstü durumlarda ise, savaşmak için talimde bulunurlardı. Hükümdarından halkına herkes yetiştirdiği hayvanın etini yer, derisini giyer ve postuna sarınırdı.

Kaynak 2 - İbn-i Fadlan ve Oğuzlar

Bu dağı geçtikten sonra Oğuzlar denen Türk kabilesinin yanına vardık. Bunlar göçebeydiler. Kıl çadırlarda konup göçüyorlardı. Göçebelere olduğu gibi yer yer grup halinde çadırları vardı. Zor şartlar içindeydiler.



Günlük

Yukarıda verilen kaynaklardan yararlanarak, lütfen sizde konar göçer bir hayat yaşayan bir Türk olup, ailenizle birlikte geçirdiğiniz bir günü yazın:

Ek 2 Türklerin İslamiyet'e geçiş süreci ile ilgili çalışma kâğıdı

Adı:

Soyadı:

Kaynak 4 – İbn-i Fadlan

Oğuzların hükümdarlarından ve reislerinden ilk rastladığımız kişi Küçük Yinal'dı. Müslüman olmuş. "Müslüman olursan bize reis olamazsın" denince Müslümanlıktan vazgeçmiş.



Kaynak 5

Onlar İslam ülkelerine komşu olunca Müslüman oldular. Türkmenler dendiler. Türkmenlerle Müslüman olmayan Oğuzlar arasında mücadeleler oldu. Sonra, Müslüman olanları çoğaldı, iyi Müslüman oldular, kâfirlere galip gelip onları kovdular. Kâfir Türkler de Harezm'den Peçeneklerin ülkesine çekildiler. Türkmenler (Müslüman Oğuzlar) İslam ülkelerine yayıldılar. Oralarda iyi idarede bulundular, çoğunu ele geçirdiler. Hükümdarlar, sultanlar oldular.



Kaynak 6 – Emevi Halifesinin Elçisi

Halife Hişam bin Abdülmelik, İslam dinine davet maksadıyla Türk hakanına adam gönderdi. Gönderilen kişi şöyle der:

Hakan'ın yanına girdiğim sırada bir eğer yapıyordu. Tercümana "Bu adam kim?" dedi.

O da "Arapların hükümdarının elçisi" dedi.

"Benim hizmetkârım olan mı?" dedi Hakan.

Tercüman "Evet" dedi.

Hakan, benim eti bol, ekmeği az bir evde oturmamı emretti. Günlerden bir gün, her biri bir sancak taşıyan 10 kişiyle atına bindi. Beni de bir ata bindirip hareket etti. Etrafında orman olan bir tepeye çıktı. Güneş doğunca yanındaki 10 kişiden birine sancağını açmasını emretti. O sancağını açınca "cah, cah" diyerek 10.000 silahlı asker geldi. Kumandanlarıyla tepenin altında durdular. Hakan'a selam verdiler. Hakan yanındakilere birer birer sancağını açmasını emrediyor, açınca 10.000 silahlı süvari gelip tepenin altında duruyorlardı.

Tepenin altında 100.000 süvari toplandı. Hakan tercümana dönüp "Bu elçiye söyle, Efendisine söylesin. Bunlar arasında doktor, ayakkabıcı, terzi yok. Müslüman olurlarsa nereden ekmek yiyecekler?" dedi.

1 - Yukarıdaki kaynakları incelediğinizde sizce Türklerin İslamiyet'i kabulü nasıl gerçekleşmiştir?

2 - Farklı görüşlerin sebebi ne olabilir?

3 - Kaynak 5'i incelediğinizde sizce Türklerin İslamiyet'i kabulü ne tür siyasi olaylara sebep olmuştur?

4 - Kaynak 6'yı incelediğinizde Türk Hakanı, hangi sebeplerden ötürü İslamiyet'i kabul etmeye olumlu bakmamıştır?

Ek 3 Gazete Etkinliğindeki Karakterlerin Temsili Resimleri

Ek 4 Hikaye Etkinliği Etkinlik Kağıdı

Adı:

Soyadı:

Hikaye Yazma – İslamiyet’e Geçmeli miyiz?

Bozkırda bulunan bir Türk obası vardır. Bu obanın da bir beyi vardır. Obanın yakınından birçok kervan geçmekte ve obada yaşayan Türklerle ticaret yapmaktadır. Bu obaya uğrayan tüccar ve seyyahların büyük bir kısmı ise Müslümandır. Günlerden bir gün Müslüman bir seyyah, obanın beyi ile sohbet eder. Seyyah oba beyine İslamiyet’i anlatıp kendisini ve halkını bu dine geçmeye davet eder. Oba beyi bu fikre sıcak bakar ama oba halkının bunu nasıl karşılayacağı konusunda kararsızdır. Bu yüzden tüm obayı toplar ve herkese İslamiyet’e geçme konusundaki fikrini sorar...

Lütfen hikâyeye kaldığı yerden yazmaya devam ediniz...

Ek 5 Etik Kurul Raporu



T.C.
SINOP ÜNİVERSİTESİ
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU

İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönetim Kurulu Kararları

Toplantı Tarihi	Toplantı Sayısı	Karar Sayısı
08.10.2019	04	2019/41

Sinop Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönetim Kurulu Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Nuri DİCLE başkanlığında 08.10.2019 tarihinde 12.00-13.00 saatleri arasında Eğitim Fakültesi Toplantı Salonunda toplanarak aşağıdaki kararları almıştır.

KARAR NO:2019/41

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi Sinan ŞAHİN'in 20.09.2019 tarihinde Rektörlük Makamına verdiği dilekçesi ile ilgili görüşüldü.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi Sinan ŞAHİN ve Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Doç. Dr. Kibar AKTİN'in "*Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Tarihsel Empati Deneyimlerinin İncelenmesi*" başlıklı çalışmasının ve çalışmada kullanacağı ölçme araçlarının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesine uygun olduğunun kabulüne ve sonucun Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi Sinan ŞAHİN ve Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Doç. Dr. Kibar AKTİN'a bildirmek üzere Rektörlük Makamına arzına oybirliği ile karar verildi.

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah Nuri DİCLE
Başkan

Dr. Öğr. Üyesi Songül ÇEK
Başkan Yrd.

Doç. Dr. H. Demet CABAR
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Pınar KARAMAN
Üye

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim DEMİRCİ
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Figen ÇAM TOSUN
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Cüneyd AYDIN
Üye

Ek 6 İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzni



T.C.
SİNOP VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 25072426-604.01.01-E.21555651
Konu : Tez Çalışması

01/11/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Sinop Üniversitesi Rektörlüğü'nün 18.10.2019 tarih ve 5917 sayılı yazısı

Sinop Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Sinan ŞAHİN 'Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Tarihsel Empati Deneyimlerinin İncelenmesi' başlıklı tez çalışmasını Sinop İli Merkez İlçesinde bir ortaokulda 6. Sınıf öğrencileri ile yapmayı planlamaktadır. Söz konusu çalışmanın Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak yürürlükte olan tüm yasal düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek ve eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, gönüllülük esasına dayalı olarak, Müdürlüğü'müze bağlı Merkez İlçe Ortaokullarında Okul İdaresi'nin denetiminde ve koordinesinde uygulanması, uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen çalışmanın kullanılması şartı ile yürütülmesinde Müdürlüğümüzce bir sakınca görülmemiştir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Tarihsel Empati Deneyimlerinin İncelenmesi' başlıklı araştırmasını Müdürlüğümüze bağlı ortaokullarda uygulanmasını Olurlarınıza arz ederim.

Ercan YILDIZ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
01/11/2019

Murat GİRGİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

**BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR**
06.11.2019

Halil KARAKAŞOĞLU
Müdür

Ekler:
Yazı ve Ekleri (7 Sayfa)

Hükümet Konağı SİNOP
Elektronik ağı: www.sinop.meb.gov.tr
E posta: arge57@meb.gov.tr http://sinoparge.meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için M.Caner YENER
Ar-Ge Birim Koordinatörü
Tel : 0 368 261 1987-173

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 14af-662d-3807-bddf-128b kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

1. Kişisel Bilgiler

Ad Soyad Sinan ŞAHİN

Doğum Tarihi

Doğum Yeri

E-posta Adresi

2. Eğitim Bilgileri

Önlisans

-

Lisans

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Yüksek Lisans

Sinop Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Doktora

-