



## Öğrencilerin Tarihsel Empati Deneyimlerinin İncelenmesi Üzerine Bir Çalışma<sup>1</sup>

Sinan ŞAHİN<sup>2</sup> & Kibar AKTİN<sup>3</sup>

### Özet

Tarihsel empatinin eğitimde kullanımı konusu tartışmalı olmakla birlikte son yıllarda farklı boyutlarıyla kavramsallaştırılan, öğrencilere kazandırılması gereken önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. İlgili beceri öğrencilerin tarihsel karakterlerle bilişsel ve duyuşsal etkileşime girerek yaptıkları eylemleri, aldıkları kararları ve yaşadıkları deneyimleri daha iyi anladığı ve ele alınan dönemin koşullarına göre değerlendirdiği bir süreç olarak görülmektedir. Bu çalışmada farklı tarihsel karakterlerden (han, şaman, imam, seyyah ya da halktan biri) biri ile empati kuran öğrencilerin tarihsel empati deneyimlerini perspektif alma, tarihsel bağlam ve duyuşsal bağlam boyutlarıyla incelemek amaçlanmıştır. Eğitimsel durum çalışması deseninde planlanan araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında bir devlet ortaokulunda 6. sınıfta öğrenim gören 26 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri gazete köşe yazısı etkinliğinden elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında öğrencilerin, günümüzle ilişkilendirilebilen imam ve halktan biri tarihsel figürü ile tarihsel empati kurmaya çalışırken bugüne ait bilgi, değer ve inançları (şimdıcilik) kullanma eğilimi gösterdiği ve bu durumun empati kurmayı sınırlandırdığı, geçmişe ait tarihsel bağlamı kavramayı ve perspektif almayı güçleştirdiği tespit edilmiştir. Öte yandan günümüzle doğrudan ilişkilendirilmeyen tarihsel karakterlerle empati kurmaya çalışan öğrencilerin bu karakterin siyasi bir gücün temsilcisi (han) olma durumunda ya da acıma, merhamet vb. duygusal hisler (şaman) geliştirdikleri durumlarda duyuşsal bağ kurdukları, perspektif alabildikleri ve dönemin tarihsel bağlamını kavrayarak daha başarılı bir tarihsel empati kurabildiklerine rastlanmıştır. Tarihsel karakterlerle gerçekleştirilen empati sürecini etkileyen önemli değişkenlerden birinin tarihsel bağlam bilgisi olduğu görülmüştür. Yeterli bir tarihsel bağlam bilgisinin başarılı bir tarihsel empati sürecini etkileyen güçlü bir etken olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Duyuşsal bağlantı, Perspektif alma, Tarihsel bağlam, Tarihsel empati.

### A Sample Study on Examining Students' Experiences of Historical Empathy

#### Abstract

Although historical empathy's use in education is controversial, it has recently emerged as an important skill that students should acquire, conceptualized with different dimensions. This skill is seen as a process where students

<sup>1</sup> Bu makale, "Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrencilerin Tarihsel Empati Deneyimlerinin İncelenmesi" adlı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Doktora Öğrencisi, Anadolu Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, E-Posta:snntnd@gmail.com. ORCID: 0000-0002-5534-1561.

<sup>3</sup> Doç. Dr. Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, E-Posta:kibaraktin@sinop.edu.tr. ORCID: 0000-0001-6238-3500.

better understand their actions, decisions, and experiences through cognitive and affective interaction with historical characters and evaluate these considering the period's conditions. This study examined the historical empathy experiences of students who empathized with a historical character (a khan, shaman, imam, traveller, or public member) based on perspective taking, historical context, and affective context. Designed as an educational case study, the research's study group included 26 sixth-grade students in a state secondary school in the 2019-2020 academic year. Data were obtained from a column-writing activity. Descriptive analysis was used for data analysis. Results showed that students generally use today's knowledge, values, and beliefs (presentism) when establishing historical empathy with a historical figure (an imam or a public member who can be associated with the present), which limits empathy and complicates understanding the historical context and taking perspective. Students who empathized with historical characters not directly associated with the present developed an affective attachment, took perspectives, comprehended the historical context and thus developed a better historical empathy when the character represented a political power (khan) or produced emotional feelings like mercy or compassion (shaman). Historical context knowledge was an important variable influencing empathy with historical characters. It was a powerful factor influencing a successful process of historical empathizing.

**Key Words:** Affective attachment, Historical context, Historical empathy, Perspective taking.

## Giriş

Felsefe'de, sanatta, psikolojide ve tarih yazımında önemli yer bulan empati bireylerin yetiştirilmesinde kazandırılması gereken önemli bir beceri olarak da eğitim programlarında yerini almıştır. Kavram olarak sorgulandığında 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). Foster'a (2002, s. 17) göre Herder, Einfühlung terimini bu eserde bir psikolojik yansıtma olarak değil, mecazi olarak tarihsel-filolojik araştırma süreci olarak tanımlamıştır. Fakat empatinin teorik açıklaması Alman filozof Robert Vischer (1847-1933) tarafından 1873 yılında ortaya atılmıştır (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 Vischer'in (1851-1914) fikirlerini benimsemiş ve geliştirmiştir. Lipps nesnelerin güzelliğinden öteye geçerek insanların özelliklerinden bahsetmeye ve hissetmeye başlamıştır (Matravers, 2017, 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.

Empatinin felsefe, estetik ve psikolojiden sonra tarih yazımı ve tarih eğitimine girişinde Collingwood'un büyük bir etkisi olduğu ileri sürülebilir. Bir felsefeci ve de tarihçi olan Collingwood'un (1990, s. 215) aşağıda yer alan ifadeleri tarihte imgelemin ve empati çalışmalarının ilham kaynaklarından olmuştur.

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 tarihçinin Caesar'ın hangi düşüncelerinin onun eylemlerini yapmasını belirlediğini keşfetmeye çalışma çabası empati hakkında yapılan tanımlarla benzerlik göstermektedir. Nitekim Lee (1984, s. 40) empatinin tarihin merkezini ve yapısını oluşturduğunu ve empati olmadan tarihin başlayamayacağını dikkat çekmektedir. Bununla birlikte Foster (1999) tarihsel empatiyi öğrenciyi geçmişte yaşamış insanların eylemlerini anlamaya ve açıklamaya götüren sezgisel bir süreç olarak görür. Foster 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. Fakat tarihsel empatiyi bilişsel bir süreç olarak gören araştırmacıların (Bryant ve Clark, 2006; Foster, 1999; Lee ve Ashby, 2001; Yeager ve Foster, 2001) yaklaşımına karşı çıkan araştırmacılar da olmuştur (Brooks, 2011; Endacott, 2010; Kohlmeier, 2006). Endacott (2010, s. 3) tarihsel empatinin bilişsel bir süreç olarak gösterildiği araştırmaların çoğunlukla perspektif almaya odaklandığını belirtmiştir. Endacott ve Brooks (2013, s. 42) bu durumun araştırmacılar tarafından perspektif almanın tarihsel empati ile eşanlamlı olarak görülmesine sebep olduğunu belirtmekte ve tarihsel empatinin gözden kaçan duyuşsal yapısına dikkat çekmişlerdir. Endacott ve Brooks (2013) tarihsel empatinin tarihsel bağlam ve perspektif alma bilişsel boyutuna ek olarak duyuşsal yönüne de yer verilen yeni bir tarihsel empati modeli ortaya koymuşlardır. Bu üç temel yapıyı şu şekilde tanımlayabiliriz:

*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 temelini her birini tarihsel empati bağlamında önemli bir gayret olarak görmekte ve bu üç olgunun birleşiminin çok daha kuvvetli ve bütünsel bir deneyim sunacağını öne sürmektedir. Endacott ve Brooks'un (2013) başarılı bir tarihsel empati çalışmasının geçmiş olayları tarihsel bağlamını kavramayı ve kronolojik anlamayı, incelenen dönemin kilit olayları, kişilikleri ve kültürünün farkında olmayı, tarihsel kanıtları kapsamlı şekilde analiz etmeyi ve değerlendirmeyi ve geçmişte gerçekleştirilen eylemlerin sonuçlarını anlamayı (Foster, 1999) ve duyuşsal boyutunu algılamayı içerdiğinden bahsetmektedir.

Tarihsel empati üzerine yapılan araştırmalarda incelendiğinde Endacott ve Brooks'un (2013) bu empati modelinden ziyade empatinin perspektif alma (Bryant ve Clark, 2006; Foster, 1999; Lee ve Ashby, 2001; Yeager ve Foster, 2001) ve duyuşsal bağlantı boyutunu (Çorapçı, 2019; Demir, 2019; Doğan, 2019; Güneş, 2019; Gürsoylar, 2019; İslam, 2019; Kaygısız, 2019) ve diğer boyutlarını da öne çıkaran çalışmalara rastlanmaktadır (Aktın, 2021; Çalışkan, 2008). Tarihsel empati ile ilişkili diğer çalışmaların tarihsel empatinin eğitimsel katkılarına yönelik araştırmalar olduğu görülmektedir (Altıkulaç ve Gökkaya, 2014; Karabağ, 2003; Karaçalı-Taze ve Dilek, 2018; Keskin, Keskin-Çoşkun ve Kırtel, 2019). Sonuç olarak tarihsel empatinin sadece bilişsel (tarihsel bağlam ve perspektif alma) ve/ya da duyuşsal boyutu üzerine yapılan çalışmalar tarihsel empatiyi birkaç boyutla sınırladığına rastlanmaktadır. Oysaki tarihsel empati geçmişte yaşayan insanların duygularını olduğu kadar düşünce ve niyetlerini gerçek bir tarihsel bağlam içerisinde anlamayı gerektirmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada farklı tarihsel karakterlerden (han, şaman, imam, seyyah ya da halktan biri) biri ile özdeşim kuran öğrencilerin tarihsel empati becerilerini perspektif alma, tarihsel bağlam ve duyuşsal bağlam boyutlarıyla incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonunda bu üç boyutun tarihsel empati sürecinde birlikte nasıl işe koşulduğu ve bu üç boyutu etkileyen durumlar tespit edilmiş olacaktır. Unutulmamalıdır ki, tarihsel empati çalışması öğrencilerin tarihsel karakter tarafından gerçekleştirilen eylemlerin gelecekteki olayları nasıl etkilediğini düşünerek yansıtabileceği ve geçmişin günümüzden farklı olduğunu tanımlayabilecekleri ve geçmişte insanların eylemleri için mutlak kuralların geçerli olmadığını farkında olmalarını sağlayacak nitelikteki çalışmalardır (Foster, 1999).

### **Yöntem**

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

### ***Araştırma Deseni***

Araştırmada tarih anlatıları ve etkinlikler vasıtası ile öğrencilerin tarihsel empati deneyimlerinin incelenmesi amaçlandığından nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Durum çalışması genellikle nitel verilere dayanır ve bir veya birden fazla durumla ilgili bilgi sağlar (Johnson ve Christensen, 2014, s. 49). Durum çalışmasında eğitimsel bir eylemi anlamak amaçlandığından mevcut araştırmada durum çalışması desenlerinden biri olan eğitimsel durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Stenhouse (1985) bu tür bir durum çalışmasının “sosyal kuram ve değerlendirmeye yönelik çalışmalardan farklı olarak eğitimsel eylemi anlamak” için yapıldığını belirtmiştir (Aktaran Parker, 2017 s. 121).

### ***Çalışma Grubu***

Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme araştırmacıların kolayca erişebildiği, mevcut veya gönüllü kişileri araştırmalarına kattığı, bir diğer deyişle kolayca seçilebilen kişileri örnekleme dâhil ettiği bir örnekleme yöntemidir (Johnson ve Christensen, 2014, s. 230). Çalışma grubu 6. sınıf 14 erkek ve 12 kızdan oluşan toplam 26 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada kız olanlar KÖ1 (Kız Öğrenci 1), KÖ2 ve erkek olanlar EÖ1 (Erkek Öğrenci 1), EÖ2 biçiminde kod isimleriyle tanımlanmıştır.

### ***Veri Toplama Aracı***



**Şekil 1. Köşe Yazısı Etkinliğindeki Karakterlerin Temsili Resimleri**


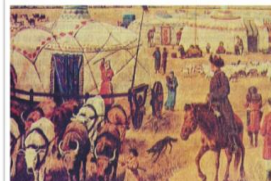


Köşe Yazısı Etkinlik Kâğıdı: Bu etkinlikte öğrencilerin Türklerin İslamiyet’e geçiş döneminde kendilerine sunulan han, şaman, imam, halktan biri ve seyyah karakterlerinden birini seçerek, tarihsel karakterin perspektifinden o kişilerin duygularını olduğu kadar düşünce ve niyetlerini yakalayarak İslamiyet’e geçiş sürecinde yaşadıkları ya da tanık oldukları olaylar ya da durumları sosyo-kültürel, ve siyasal bağlamı göz önünde bulundurarak bir köşe yazısı yazmaları istenmiştir (Bkz. Şekil 1). Çünkü

Dulberg (2002) çocukların geçmişte birden fazla bakış açısı olduğunu anlayabilmeleri için katılımcıların gözleri aracılığıyla dünyayı görebilmeleri gerektiğinden bahseder (Aktaran Huijgen, van Boxtel, Grift ve Holthuis, 2017, s. 114). Bunun için her gruba 35 x 50 cm

ölçülerinde tarihsel karakterlerin temsili görselini içeren köşe yazısı etkinlik kâğıdı sunulmuştur.

### Verilerin Toplanma Süreci

Yeager ve Foster (2001) tarihsel empatinin öğretimde uygulama aşamasında öncelikle “insanların eylemlerinin çözümlenmesini gerektiren tarihsel bir olayın” belirlenmesi, devamında “öğrencilerin tarihsel olayları ve tarihsel aktörlerin eylemlerini yorumlayabilmeleri için tarihsel bağlamı ve kronolojiyi” incelemesi ve son olarak öğrenciden “farklı tarihsel kaynak, kanıt ve yorumları analiz” etmesi ve “olayın nasıl gelişip sonuçlandığına ilişkin tarihsel bir anlatımın oluşturulmasının” gerektiğini belirtmiştir. Bu aşamalara uygun olarak araştırmamızın birinci aşamasında Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2018) 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 belirlenmiştir. Kazanım 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 bağlam içeren bir süreci içermesi nedeniyle tercih edilmiştir. İkinci aşamada öğrencinin tarihsel bağlamı kavraması ve kronoloji bilgisini edinmesi için Çin kaynaklarından İslamiyet öncesi Türklerin günlük yaşayışına dair bilgiler ve İslam kaynaklarından da İslamiyet’in Türkler arasında yayılışı sırasında yaşanan siyasal olaylar, sosyal ve kültürel değişimleri yansıtan yazılı ve görsel içerikli kaynaklar belirlenmiştir. Bu kaynaklardan aşağıda sunulmuştur (Şekil 2-3).

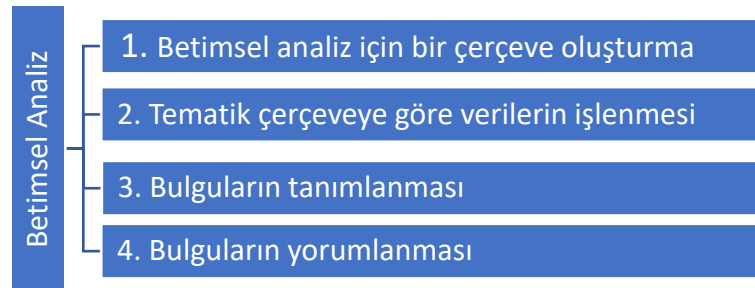
	<p><b>Kaynak 1 - Çinlilere Göre Hunlar</b></p> <p>Kuzey sınırlarında otururlar, otobaklan takip ederek hayvan yetiştirir ve yer değiştirirler. Yetiştikleri hayvanların poşu ot, zığır ve koyudur. Su ve otakları izleyerek hareket ederler. Surlarla çevrili bir şehirleri, zürekli atlı oldukları bir yer ve tarım yapmak gibi bir uğraşları yoktur. Yazma-çizimleri yoktur, sözlü olarak antlaşma yaparlar.</p> <p>Erkek çocukları koyuna binerek kuş ve farelere ok atar, biraz büyüyünce tilki ve tavşanları avlayıp bunların etlerini yerir. Normal zamanlarda hayvancılık ve avcılık ile uğraşırlar. Olağanüstü durumlarda ise, savaşmak için talimde bulunurlar. Hükümdarından halkına herkes yetiştirdiği hayvanın etini yer, derisini giyer ve postuna sarınır.</p>
<p><b>Kaynak 3 - Çinli Prensesin Şiiri</b></p> <p>Yurdumdan ayrılmış kara boğlanım Şimdi de Hunların çadırı yerim Ocağım kül oldu ona ağlanım, Dünyaya gelmemiş olmak isterim Yünden ip yapar, keçe giyerler Gözümne beter gelir, gönülümne kötü, Koyunun etini yerler, İçemem bakırta sunulan sütü Davulu her gece durmaz döveler, Dönerler ta güneş doğana kadar. Fırtına bozkırda gök gibi güler, Yollar tarı duzman boğana kadar.</p>	<p><b>Kaynak 2 - İbn-i Fadlan ve Oğuzlar</b></p> <p>Bu dağı geçtikten sonra Oğuzlar denen Türk kabilesinin yanına vardık. Bunlar göçebeydiler. Kıl çadırlarda konup geçiyorlardı. Göşebelere aldışı gibi yer yer grup halinde çadırları vardı. Zor partılar içineydiler.</p> 
<p><b>Kaynak 4 - İbn-i Fadlan</b></p> <p>Oğuzların hükümdarlarından ve reslerinden ilk rastladığımız kişi Küçük Ymol'd. Müslüman olmuş. "Müslüman olursan bize reis olamazsın" denince Müslümanlıktan vazgeçmiş.</p> 	
<p><b>Kaynak 5</b></p> <p>Onlar İslam ülkelerine komuş olunca Müslüman oldular. Türkmenler denildiler. Türkmenlerle Müslüman olmayan Oğuzlar arasında mücadeleler oldu. Sonra, Müslüman olanlar çoğaldı, iyi Müslüman oldular, kâfirlerle galip gelip onları kavdular. Kâfir Türkler de Harezmi'den Peçeneklerin ülkesine çekildiler. Türkmenler (Müslüman Oğuzlar) İslam ülkelerine yayıldılar. Oralarda iyi idarede bulundular, çoğunu ele geçirdiler. Hükümdarlar, sultanlar oldular.</p>	<p><b>Kaynak 6 - Emevi Halifesinin Elçisi</b></p> <p>Halife Hişam bin Abdülmelik, İslam dinine davet maksadıyla Türk hakânına adam gönderdi. Gönderilen kişi şöyle der:</p> <p>Hakan'ın yanına girdiğim sırada bir eğer yapıyordu. Tercümana "Bu adam kim?" dedi.</p> <p>O da "Arapların hükümdarının elçisi" dedi.</p> <p>"Benim hizmetkârım olan mı?" dedi Hakan.</p> <p>Tercüman "Evet" dedi.</p> <p>Hakan, benim eti bol, ekmeği az bir evde oturmama emretti. Günlerden bir gün, her biri bir sancak taşıyan 10 kişiyle atına bindi. Beni de bir ata bindirip hareket etti. Etrafında arman olan bir tepeye gitti. Güneş doğunca yanındaki 10 kişiden birine sancağını açmasını emretti. O sancağını açınca "cah, cah" diyerek 10.000 silahlî asker geldi. Kumandanlarıyla tepenin altında durdular. Hakan'a selam verdiler. Hakan yanındakilere birer birer sancağını açmasını emrediyor, açınca 10.000 silahlî süvari gelip tepenin altında duruyorlardı.</p> <p>Tepenin altında 100.000 süvari toplandı. Hakan tercümana dönüp "Bu elçiyi söyle, Efendisine söyleyin. Bunlar arasında doktor, ayakakbaci, terzi yok. Müslüman olurlarsa nereden ekmeği yiyecekler?" dedi.</p>

Şekil 2. Bozkırda Bir Gün Kaynakları Şekil 2. Türklerin İslamiyet'e Geçiş Süreci Kaynakları

Kaynaklar üzerinde gerçekleşen sınıf içi diyaloglar ve sorularla öğrencilerin, İslamiyet Öncesi Türklerin yaşantılarına dair tarihsel bağlamı kavramaları ve perspektif olarak tarihsel aktörlerin içinde buldukları durumları, tutumları ve inançları anlamaları istenmiştir. Bu şekilde öğrencilerin konu olan tarihi dönemi zihinlerinde daha iyi kurgulayabilmelerinde, tarihsel bağlamla uyumlu perspektif olarak başarılı bir şekilde tarihsel empati gerçekleştirmelerine yardımcı olacağı düşünülmüştür. Günlük yazma, drama hazırlama vb. etkinliklerin ardından son aşamada tarihsel empati becerilerini belirlemek amaçlı Köşe Yazısı Etkinliği tasarlanmıştır (Bkz. Şekil 1). Günlük yazma ve drama hazırlama vb. etkinlikler bu çalışmada değerlendirilmediği için ayrıntılarına yer verilmemiştir. Uygulama 2019-2020 güz dönemi eğitim öğretim yılında gerekli etik izinler alınarak 8 ders saati içerisinde gerçekleştirilmiştir.

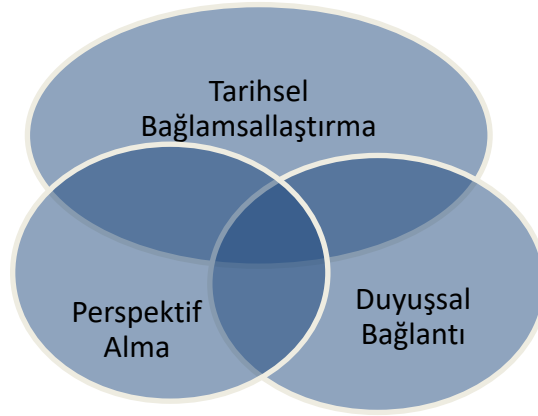
### *Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması*

Köşe yazılarından elde edilen veriler bütüncül çoklu durum desenine uygun olarak sınıflandırılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çoklu durum deseninde analiz birimlerini han, şaman, imam, halktan biri ve seyyaha yönelik köşe yazıları oluşturmuştur. Sınıflandırılan bu veriler betimsel analiz yaklaşımına göre dört aşamada analiz edilmiştir (Bkz. Şekil 4).



**Şekil 4. Betimsel Analiz Aşamaları** (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256).

İlk aşamada Endacott ve Brooks'un (2013, s. 44) tarihsel bağlam, perspektif alma ve duyuşsal bağlantıdan oluşan tarihsel empati konsepti (Bkz. Şekil 5) betimsel analiz için bir çerçeve olarak belirlenmiştir.



**Şekil 5. Görsel Tarihsel Empati Konsepti** (Endacott ve Brooks, 2013, s. 44).

İkinci aşamada Endacott ve Brooks'un (2013, s. 44) aşağıda tanımlanan tarihsel empati konseptine göre veriler işlenmiştir.

Üçüncü aşamada tarihsel empati konseptine göre veriler işlenen bulgular tanımlanmıştır (Bkz. Tablo 1). Yıldırım ve Şimşek'in (2008, s. 234) belirttiği gibi bu aşamada verilerin kolay ve anlaşılabilir bir dille tanımlanmasına ve gereksiz tekrarlardan kaçınılmasına dikkat edilmiştir.

**Tablo 1. KÖ10 "Halktan Biri" Başlıklı Köşe Yazısındaki Bulguların Tanımlanmasında Kullanılan Tarihsel Empati Konsepti**

Han	Tarihsel Empati Konsepti	Konsepte uygun tanımlama
"İslamiyet[']in kabulü bizim için iyi oldu çünkü dinimizle çok benziyordu bu nedenle çok bir değişiklik olmadı. O yüzden İslamiyet[']i kabul etmemiz kolay oldu ve şu anki halimizden memnunuz"	Geçmişe yönelik duygusal bağlam	Duygu durumu (İyi oldu; memnunuz)
	Tarihsel bağlam	Tarihsel bilgi (İslamiyet'in kabulü)
	Şimdilik	Zamanla uyuşmayan günümüze ilişkin bilgi (İslamiyet'in kabulü kolay oldu)
	Tarihsel perspektif alma	İslamiyet'in kabulü bizim için kolay oldu çünkü dinimize çok benziyordu bu nedenle bir değişiklik olmadı (Hanın bakış açısının nedeni, içinde bulunduğu durumla ilgili düşüncesi)



Dördüncü aşamada öğrenci köşe yazıları tarihsel empati konseptine göre bütüncül bir çerçevede yorumlanmıştır. KÖ10'un "Halktan Biri" başlıklı köşe yazısındaki bulguların yorumlanışını aşağıda görebilirsiniz:

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.

“O yüzden İslamiyet[’i] kabul etmemiz kolay oldu ve şu anki halimizden memnunuz” ifadeleri incelendiğinde KÖ10’un “Halktan biri” olarak, tıpkı “İmam” karakterinde rastlanan bulgularda olduğu gibi İslamiyet’i eski dinleri ile olan benzerliklerinden dolayı kabul ettiği, bu sebeple hayatında pek bir

değişiklik olmadığı ve bu durumdan mutlu olduğu anlatısı görülmektedir. Köşe yazısında İslamiyet’in kabul sürecindeki zorluklara ilişkin tarihsel bağlam bilgisine rastlanmamaktadır. Bu durum İslamiyet’in kabul sürecinin tamamen olumlu olduğu yönündeki geçmişe yönelik eksik duyuşsal bağlantıya ve tarihsel perspektif almadan ziyade perspektif almaya işaret etmektedir.

Dördüncü aşamada örnekte görüldüğü gibi elde edilen veriler yorumlanırken doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

### **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 araştırmacı katılımcı gözlemci rolünü üstlenmiştir. 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. 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 aracı ve bu araçtan 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 sunularak yorumu yapılmıştır. İkinci bir strateji olarak tarihsel empatinin kavramsal çerçeveye uygun olarak nasıl kodlandığı ve temalandırıldığı ayrıntılı olarak verilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda güvenilirliği sağlamak için araştırmacılar tarafından kodlanan ve temalandırılan etkinliğe ait veri setleri uzman görüşüne sunulmuştur. Her etkinlik sonucunda ortaya çıkan kodlama veya kavramsal şema farklılıklarında özellikle şimdilik ve perspektif alma ifadelerinde araştırmacı ve alan uzmanı arasında genel bir uzlaşma oluşturuluncaya kadar üzerinde tartışılmıştır. Bu şekilde tüm verilerin kodlama ve temalandırma aşamasında uzlaşma sağlanarak verilerin analizinde iç güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

## **Bulgular**

Bu bölümde farklı tarihsel karakterlerden (han, şaman, imam, seyyah ya da halktan biri) biri ile özdeşim kuran öğrencilerin tarihsel empati becerilerine ait sonuçlara yer verilmiştir.

### ***“Han” Başlıklı Köşe Yazılarında Tarihsel Empati Becerileri***

Bu etkinlikte köşe yazılarını, üç öğrencinin birinci şahıs perspektifinden ve iki öğrencinin de üçüncü şahıs perspektifinden kurguladıkları görülmüştür. Birinci şahıs perspektifinden yazan KÖ1'in köşe yazısında Müslüman olma sürecini *“Krallığımı yöneterek [M]üslümanlığa geçmeyi düşündüm. Ve halkıma sordum. Onlar pek inanmadı ama Müslümanlığa geçen ilk kişiydim. Müslümanlığı seçtiğim için mutluyum”* şeklinde ifade etmiştir. Bu anlatıda Kaynak 4'te İbni Fadlan'ın aktardığı *“Küçük Yınal”* adlı tarihsel karakterin etkileri (Bkz. Şekil 2) görülmektedir. Fakat Küçük Yınal karakterinden farklı olarak KÖ1 anlatısında Müslümanlığı tercih ettiği için mutlu bir hayat sürdüğünü kurgulamıştır. KÖ1'in köşe yazısındaki anlatısında halkın inanmamayı tercih ettiği yönündeki ifadeleri tarihsel bağlam bilgisi çerçevesinde inananların da olduğu göz önüne alınırsa eksik perspektif alabildiğini düşündürmektedir. Metin içerisinde han kavramının yerine rastlanan krallığı ifade eden tarihsel bağlama uymayan hatalı bir kavram kullanımını göstermektedir. Genel olarak KÖ1 köşe yazısında han ile kurduğu özdeşim sürecinde eksik tarihsel bağlam bilgisi içerisinde eksik perspektif alma eyleminde bulunduğu ve kabul edilebilir düzeyde geçmişe yönelik duyuşsal bir bağlantı ile yazısını kurguladığı görülmektedir. Birinci şahıs perspektifinden kurgulanan diğer bir köşe yazısı

EÖ1'indir. Bu yazıda rastlanan "*Ben Satuk Buğra Han, İslamiyet'[i] ilk kabul edenlerden biriyim. Bu yüzden cami inşa ettireceğim. Bundan sonra dinimiz İslam dinidir*" ifadeleri EÖ1'in tarihsel bağlam bilgisini temel alarak yazısını kurguladığını göstermektedir. EÖ1'in cami inşa ettirme gerekçesi ve halkın dinini belirlemede söz sahibi olduğu düşüncesi perspektif alabildiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. EÖ2'nin köşe yazısı incelendiğinde onun diğer arkadaşlarından daha farklı bir şekilde han karakterini ele aldığı görülmüştür. Onun köşe yazısında "*Dünyadaki herkes bu dine inanırsa artık dünyanın hükümdarı ben olabilirim. Eğer hükümdar ben olursam bu dinide yönetebilirim*" ve "*Herkes bu dine inanmaya başladı*" ifadeleri incelendiğinde tarihsel bağlamdan kopuşları olduğu görülmektedir. Çünkü öğrencilere verilen kaynaklarda herkesin İslamiyet'i kabul etmediği ifade edilmiştir. EÖ2'nin "*Artık bu din benim oldu*" ifadesi tarihsel gerçeklikle uyuşmayan egosantrik bir din olgusuna işaret etmektedir. Genel olarak birinci şahıs perspektifinden kurgulanan köşe yazılarında tarihsel bağlam bilgisi azaldıkça perspektif alma ve duyuşsal bağlantı ifadelerinde azalmalar olduğu görülmektedir.

Üçüncü şahıs perspektifinden yazılan köşe yazılarından biri EÖ3'ün yazdığı köşe yazısıdır. EÖ3 köşe yazısında hana ilişkin "*Kendisi yeni Müslümanlık hayatında çok az Müslüman gördü*" ifadeleri derste sunulan tarihsel kanıtlardan faydalanarak Türkler arasında İslamiyet'in çok yaygın olmadığı bilgisini kullandığını göstermektedir. Han'ın davranışına ilişkin EÖ3'ün "*O yüzden çok uzun zaman sonra Müslüman olmuştur*" tümcesindeki sebep açıklayıcı ifadesi perspektif alabildiğinin göstergesidir. Üçüncü şahıs perspektifinden yazılan ikinci köşe yazısına KÖ2 ve KÖ3'ün birlikte yazdığı yazıda rastlanmaktadır. Bu köşe yazısında "*Hanlar Müslümanları kısmen ezdiler*" duyuşsal bağlantı ifadesinin Kaynak 6'da yer alan Türk Hakan'ının ifadelerinin etkisinde kalınarak yazıldığı anlaşılmaktadır. 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 bugüne ait bir kavramdır. Bugüne ait kavramın geçmişe taşınması şimdiciliğe işaret etmektedir.

Üçüncü şahıs perspektifinden yazılan köşe yazılarında birinci şahıs perspektifinde olduğu gibi tarihsel bağlam bilgisinin tarihsel empati sürecini etkileyen güçlü bir etken olduğu ileri sürülebilir. Genel olarak köşe yazılarındaki anlatılarda han ile empati kuran öğrencilerin dördü köşe yazılarını tarihsel bağlam bilgisi üzerine kurguladıkları ve perspektif alma ifadelerine yer verdikleri görülmektedir. Bu anlatılarda şimdiciğe ve geçmişe yönelik duyuşsal bağlantı ifadelerine daha az yer verildiği bulgulanmaktadır. Sadece bir köşe yazısında tarihsel bağlama yönelik ifadeler yer verilirken tarihsel perspektif alma ve duyuşsal bağlantı ifadelerine rastlanmamaktadır.

### **“Seyyah” Başlıklı Köşe Yazılarında Tarihsel Empati Becerileri**

Seyyah başlıklı köşe yazılarında dört öğrencinin birinci şahıs perspektifinden bir öğrencinin de üçüncü şahıs perspektifinden bir anlatı diline rastlanmaktadır. Birinci şahıs perspektifinden yazılan dört etkinlikten biri KÖ4’e aittir. KÖ4’ün “*Bir gün dışarı çıktım ve bütün devletleri dolaşıyordum ve Müslümanlığı seçenler ve Müslümanlığı istemeyenler arasında mücade[le]ler vardı. Bu bütün devletler için geçerliydi*” ifadeleri incelendiğinde bir seyyahın gözünden kendisine sunulan tarihsel kaynaklara ve derste vurgulanan tarihsel bağlama uygun olarak Müslüman olan ve olmayan Türkler arasında yaşanan çatışmalara dikkat çektiği görülmektedir. Öğrencinin bu çatışmaların yaşandığı alanı daha da genişleterek “*bütün devletler içinde geçerliydi*” ifadesi bazı ayrıntılı açıklamalardan yoksun bir tarihsel perspektif almayı işaret etmektedir. Bu veriler kapsamında KÖ4’ün seyyah karakteri ile duyuşsal bağlantı kısmı olmayan fakat tarihsel bağlam ve eksik perspektif alma eylemini içeren bir tarihsel empati etkinliği gerçekleştirdiği ileri sürülebilir. Birinci şahıs perspektifinden yazılan etkinliklerden biri de EÖ4’e aittir. EÖ4 tarafından yazılan köşe yazısı incelendiğinde “*Gezen bir insanım, benim ülkem artık Müslümanlığı kabul etmeye başladı. Bu yüzden mutluluk duyuyorum*” ifadeleri onun yetersiz bir tarihsel bağlam bilgisini işe koşarak ve mutluluk ifadesi ile anlatısına duyuşsal bir bağlam katarak yetersiz bir perspektif aldığını göstermektedir. Birinci şahıs perspektifinden yazılan üçüncü etkinlik EÖ5’e aittir. EÖ5’in köşe yazısında “*Dünyayı gezdim. Türklerin ülkesine gidince Türkleri gözetledim. İslamiyet[’i] gezdim ve İslamiyet[’e] başladım*” ifadeleri incelendiğinde tarihsel empatinin perspektif almanın ve duyuşsal bağlantının olmadığı sadece tarihsel bağlam boyutundan yararlandığı görülmektedir. Seyyah etkinliğinde öğrencilerin kurgularında tarihsel bağlamın yetersizliği dikkat çekmektedir. Bu öğrencilerden biri olan KÖ5’in etkinliği incelendiğinde “*Ziyaret ettiğim bir yerde Emeviler Müslümanlığı istemiyordu. Onlar atalarının dinine inanıyorlardı*” ifadesi tarihsel bağlamı kavramadığına işaret etmektedir. KÖ5 derste 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 eksikliği ya da bilgiyi kavrama sorununun tarihsel empatide başarısız olmasına neden olduğu ileri sürülebilir.

Tarihsel bağlam bilgi eksikliğine üçüncü şahıs perspektifinde yazılan EÖ6’nın köşe yazısında da rastlanmaktadır. EÖ6’nın köşe yazısında “*Kendisi bir yazar. Eski hayatında yazarlık yapamıyordu kendisi. [E]skiden hayalini kurup aklında yazardı. Müslümanlığa [g]eçince kendisi istediği kadar şiir, hikâye, metin yazdı*” ifadeleri incelendiğinde öğrencinin kendisini İslamiyet’i kabul etmiş 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 EÖ6’nın kurgusunu ön öğrenmelerden faydalanarak tamamlasa bile seyyahla ilgili tarihsel bağlam bilgisinin eksik olduğu, perspektif alamadığı ve duyuşsal bağlantıya yer vermediği görülmektedir.

Genel olarak bulgular seyyah karakteri ile ilgili birinci ve üçüncü şahıs perspektifinde tarihsel empati kurmaya çalışan öğrencilerin tarihsel bağlam bilgisinde eksiklikler olduğunu göstermektedir. Bu eksiklikten kaynaklı bir öğrenci dışında genel olarak diğer öğrencilerin Seyyah karakterinden tarihsel perspektif almada ve onunla duyuşsal bağlantı kurmada başarısız olduğu ve zorlandığı dikkat çekmektedir.

### ***“Şaman” Başlıklı Köşe Yazılarında Tarihsel Empati Becerileri***

Şaman başlıklı köşe yazılarında üç öğrencinin birinci şahıs perspektifinden, iki öğrencinin de üçüncü şahıs perspektifinden bir anlatı diline rastlanmaktadır. Birinci şahıs perspektifinden yazılan köşe yazılarında biri KÖ6’ya aittir. KÖ6’nın şaman karakteri kurgusunda “*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 mücadeleci bir şaman karakteri üzerinden perspektif olarak mevcut durumu sürdürmek için atalarının dinini korumaya ve hatta yaymaya, bunun içinde savaşmaya karar verdiği anlaşılmaktadır. Bulgular KÖ6’nın tarihsel bağlamdan faydalanabildiğini, Şaman bakış açısını yakalayarak perspektif alabildiğini ve onunla duyuşsal bağ kurarak tarihsel bir empati yapabildiğini göstermektedir. Benzer şekilde

KÖ7'nin "*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 Türklerin İslamiyet'in kabulü sebebiyle işsiz kalmış ve geçimini hayvansal ürünlerle sağlayan mağdur ve sabırlı bir şaman olarak kendini gösterdiği görülmektedir. Burada yer alan "*hayvansal ürünler*" ifadesini öğrencinin tarihsel bağlamda yer alan Türklerin hayvancılıkla uğraştığı ve hayvansal gıdalarla beslendiği bilgisinden yola çıkarak yazdığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğrencinin, şamanın içinde bulunduğu koşullardan memnun olmaması hali ve Han'dan bu konuda kendisine yardımcı olmasını isteme talebi ve Han'ın cevap vermemesi karşısında sabırla beklemekte olduğu ifadeleri şaman perspektifinden bakabildiğini ve onunla duyuşsal bağlantı kurarak başarılı bir tarihsel empati yapabildiğini göstermektedir. Şamanla ilgili ilginç diğer bir köşe yazısı EÖ7'ye aittir. EÖ7 köşe yazısında "*İnsanlar Müslümanlığı seçtiği için işsiz kaldım. Ben Müslümanlığı seçmedim çünkü atalarımın dinini bırakmak bana göre ayıp*" ifadeleri incelendiğinde tarihsel bağlam bilgisini işe koşarak İslamiyet'e geçiş döneminde ananevi bir tavır sergileyip dinini koruyan ve bu uğurda işsiz kalıp mağdur olan bir şaman karakteri betimlemektedir. Bu verilerde EÖ7'nin şaman karakterinden perspektif alabildiği ve şamanın inancına değer atfederek onunla duyuşsal bir bağ kurduğu tarihsel empatik bir süreçle karşılaşılmaktadır.

Üçüncü şahıs perspektifinden kurgulan iki etkinliğe rastlanmaktadır. Bu etkinliklerden biri EÖ8'in köşe yazısıdır. EÖ8'in bu etkinlikte sadece "*Kendisi Müslüman olmaktan memnun ve devleti idare etmeye devam ediyor*" ifadelerine rastlanmaktadır. Cümleler incelendiğinde diğer öğrencilerin aksine EÖ8'in şaman karakterini Müslüman olmaktan memnun biri olarak ele almaktadır. EÖ8'in köşe yazısında tarihsel bağlam ile ilgili ayrıntıların göz ardı edildiği duyuşsal anlatının yer bulduğu ve perspektif almanın olmadığı bir empati süreci ile karşılaşılmaktadır. Üçüncü şahıs perspektifinden kurgulan ikinci etkinlik KÖ8 tarafından yazılan köşe yazısıdır. KÖ8 etkinliğinde yer verdiği "*Gök Tanrı inancının din adamıdır. Din adamları İslamiyet'i kötülüyorlar ve hanları destekliyorlar*" ifadeleri incelendiğinde önce Şaman'ı tanıttığı ardından İslamiyet'e geçiş döneminde neler yaptıklarını anlattığı görülmektedir. Öğrencinin kurgusunda şamanların tarihsel bağlama uygun olarak bir din adamı olduğu, duyuşsal bağlantılı ifadelerle İslamiyet'e muhalefet ettikleri ve kendileri gibi bu yeni dine karşı olan "*hanları*" destekledikleri belirtilmiştir. Öğrencinin üçüncü şahıs perspektifinden kurguladığı anlatısında iki din arasında kalan şamanların muhalif tavırlarını; duyuşsal bir anlatı, sınırlı bir tarihsel bağlam bilgisi ve perspektif alma içerisinde aktardığı dikkat çekmektedir.

Şaman başlıklı köşe yazılarında tarihsel empati etkinliği birinci şahıs perspektifinden gerçekleştiren öğrencilerden üçüncü şahıs perspektifinden gerçekleştirenlere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Öğrencilerden ortak kurgularında şaman karakterinin üç farklı şekilde kurgulandığı görülmektedir: Bir eski dinini koruyan mücadeleci, iki Müslüman olan diğerlerine muhalif üç yeni din karşısında mağdur ve zorluklara karşı sabırlı biri. Beş öğrencinin tarihsel bağlama uygun olarak kurguladıkları şaman karakterinin diğer tarihsel karakterlerden farklı olarak yoğun duyuşsal bağlantı ifadeleriyle aktarılması öne çıkan önemli bir ayrıntıdır. Öğrencilerin etkinliğinde bu yoğun duyuşsal bağlantı ifadeleriyle birlikte tarihsel bağlam bilgisini kullanarak şaman karakterinin içinde bulunduğu durumda ne hissedeceği, düşüneceği ve nasıl bir karar verebileceğini belirleyerek ondan perspektif alabildikleri bir tarihsel empati sürecü göze çarpmaktadır.

### ***“İmam” Başlıklı Köşe Yazılarında Tarihsel Empati Becerileri***

İmam başlıklı köşe yazılarında dört öğrencinin birinci şahıs perspektifinden bir öğrencinin de üçüncü şahıs perspektifinden bir anlatı diline rastlanmaktadır.

Birinci çoğul şahıs perspektifinde ve birinci tekil şahıs perspektifinde yazan birer öğrencinin imam ile başarılı bir tarihsel empati gerçekleştirdiği görülmektedir. Bu öğrencilerden biri olan EÖ9 köşe yazısında biz anlatısı ile *“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. EÖ9’un perspektif alma ifadelerinde 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. EÖ9 tarihsel bağlamdan faydalanarak oluşturduğu imam karakterinde o kişinin duyguları ile birlikte düşünce ve niyetlerini de anlamaya çalışarak perspektif aldığı ve bu şekilde başarılı bir tarihsel empati gerçekleştirdiği ileri sürülebilir. Diğer başarılı öğrenci EÖ10’dur. Onun etkinliğinde kurguladığı imam, Türklerin İslamiyet’e geçişinden ve bunun bir getirisi olarak cemaatinin büyümesinden memnuniyet duymaktadır. EÖ10’nun Türklerin İslamiyet’e geçişini ve diğer durum karşısında anlatısını *“çok mutluyum”* duyuşsal bağlantı ifadesi ile tamamlamış olması onun tarihsel karakterden perspektif alabildiğini, empati sürecinde duyuşsal bir bağ kurduğunun göstergesi olarak değerlendirilebilir. Birinci şahıs perspektifinde yazan ikinci öğrenci olan EÖ11 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 almanın yetersiz kaldığı ve tarihsel kaynaklardaki bağlamı kullanmadığı bir empatik süreç dikkat çekmektedir.

Üçüncü tekil şahıs perspektifinde imam karakteri hakkında yazı yazan iki öğrencinin köşe yazılarında başarılı bir tarihsel empati gerçekleştirmediği görülmektedir. Bunlardan biri olan EÖ12'nin köşe yazısında perspektif almanın olmadığı, tarihsel bağlam bilgisinde anlam kopuşlarının görüldüğü başarısız bir tarihsel empati çalışmasına rastlanmaktadır. Diğer ikinci öğrenci olan KÖ9'un "*Çoğu insanlar İslamiyet'[e] inandıkları [için] İslamiyet'[i] korudular. Bu şekilde İslam din[ni] yaygınlaştırmaya çalışıyorlardı. Çoğu kişi hala İslam'[a] inanmamaya devam etti*" anlatısı bir imamdan perspektif alma ifadelerini içermemektedir ve imamın duyuşsal durumunu yansıtan bir içerik taşımamaktadır. KÖ9'un sadece tarihsel bağlama yönelik bilgi aktardığı görülmektedir.

Farklı perspektiflerden kurgulanan anlatılarda perspektif alma boyutu farklılık gösteren öğrencilerden iki öğrencinin tarihsel bağlam, perspektif alma ve duyuşsal bağlam içeren boyutlarıyla imam ile başarılı bir tarihsel empati kurabildikleri ileri sürülebilir. Diğer üç öğrenciden birinin hiçbir şekilde tarihsel empati yapmadığı, ikinci öğrencinin sadece tarihsel bağlama yönelik bir anlatı kurguladığı ve son olarak üçüncü öğrencinin perspektif almaktan uzak yetersiz bir tarihsel bağlam bilgisi ve duyuşsal bağlantı ile bir empati kurduğu görülmektedir.

### ***"Halktan Biri" Başlıklı Köşe Yazılarında Tarihsel Empati Becerileri***

Bu etkinlikte üç öğrencinin birinci şahıs perspektifinden ve iki öğrencinin üçüncü şahıs perspektifinden anlatı dillerine rastlanmaktadır.

Birinci şahıs perspektifinde köşe yazısını yazan üç öğrencinin başarılı bir tarihsel empati yaptığı ileri sürülemez. Fakat bu üç öğrenciden ikisinin halktan biri olarak kurguladıkları anlatılarında tarihsel empati süreçlerinin diğer öğrencilere göre yetersiz düzeyde de olsa bir tarihsel empati yapabildikleri ileri sürülebilir. Bu öğrencilerden olan KÖ10'un anlatısında "*İslamiyet'[in] kabulü bizim için iyi oldu çünkü dinimizle çok benziyordu bu nedenle çok bir değişiklik olmadı. O yüzden İslamiyet'[i] kabul etmemiz kolay oldu ve şu anki halimizden memnunuz*" ifadeleri incelendiğinde halktan biri olarak, tıpkı imam karakterinde rastlanan bulgularda olduğu gibi İslamiyet'i eski dinleri ile olan benzerliklerinden dolayı kabul ettiği, bu sebeple hayatında pek bir değişiklik olmadığı ve bu durumdan mutlu olduğu görülmektedir. KÖ10'un köşe yazısında İslamiyet'in kabul sürecindeki zorluklara ilişkin bir bilgiye rastlanmamakla birlikte geçmişte



yaşayan halktan biri olarak tek boyutlu tarihsel bağlam bilgisine yer verdiği görülmektedir. Genel olarak KÖ10 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 ileri sürülebilir. Birinci şahıs perspektifinde yazan ikinci öğrenci olan EÖ13, köşe yazısında “*Ben zaten Müslümandım. Hükümdarın Müslümanlığa geçtiğine çok mutlu oldum. Artık halkta Müslüman [old]uk*” ifadeleri incelendiğinde onun kurgulamış olduğu karakterin hükümdarından önce Müslüman olduğu görülmektedir. Devamındaki anlatıda hükümdarın Müslüman olmasını sevinçle karşılamış ve artık halkça Müslüman olduklarını belirtmiştir. Metnin geneli incelendiğinde EÖ13’ün kurgusunda duyuşsal bağlama yer verdiği, perspektif almanın ve tarihsel bağlamın yetersiz olduğu bir empatik süreç göze çarpmaktadır. Birinci şahıs perspektifinde yazan üçüncü öğrenci olan KÖ11’in 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*” ifadelerinden bugünkü duyuşsal anlatılarla yazısını kurguladığı görülmektedir. Bu anlatıda tarihsel bağlam bilgisine, geçmişe yönelik bir duyuşsal bağlama ve perspektif almaya yönelik bir bulguya rastlanılmamaktadır. Bu durum öğrencinin tarihsel bir empati kuramadığını göstermektedir.

Üçüncü şahıs perspektifinde yazan iki öğrencinin halktan biri ile başarılı bir tarihsel empati gerçekleştirmediği görülmektedir. Bu öğrencilerden biri olan EÖ14’ün üçüncü şahıs perspektifinden kurguladığı yazısında “*Müslümanlar yeni hayatları başlayınca... Müslümanlar Huzurlu ve Mutlu bir hayat sürmüşlerdir*” ifadeleri incelendiğinde öğrencinin K11 ile benzer şekilde tarihsel bağlamla uyuşmayan günümüz bakış açısını (şimdıcilik) yansıtan bir yazı yazdığı görülmektedir. Diğer ikinci öğrenci olan KÖ12 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 köşe yazılarında halktan biri karakteri ile Türklerin İslamiyet’e geçiş sürecini birinci şahıs perspektifinde yazan üç öğrenciden sadece ikisinin güçlü bir düzeyde olmasa da bir tarihsel empati kurabildiği görülmektedir. Diğer öğrenciler ile birlikte bu öğrencilerin kurgularında olayları daha çok ön bilgilerindeki basmakalıp Türklerin İslamiyet’i hızla

kabullendiği mutlu ve mesut olduğu tarihsel bağlam bilgileri ile yapılandırmaya çalıştığı görülmektedir. Bu durumun yansması olarak köşe yazılarında tarihsel empatiden uzak sadece seyirci gözüyle yansıtılan anlatılara, eksik perspektif alma ifadelerine, sadece İslamiyet'i kabul ettiği için şükür duygularını içeren duyuşsal bağlam ifadelerine rastlanmaktadır.

### **Sonuç ve Tartışma**

Bu çalışmada farklı tarihsel karakterlerden (han, şaman, imam, seyyah ya da halktan biri) biri ile özdeşim kuran öğrencilerin tarihsel empati becerilerini perspektif alma, tarihsel bağlam ve duyuşsal bağlam boyutlarıyla incelemek amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin farklı şahıs perspektifinde yazdıkları köşe yazısında şaman karakteri ile ilgili anlatılarda yoğun duyuşsal bağlantı ifadelerine rastlanmıştır. Bu anlatılarda öğrencilerin İslamiyet'e karşı bir tavır sergileyerek atalarının dinine inanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Yine bu anlatılarda Şaman karakteri Türklerin eski inancının bir savunucusu olmakla övünen fakat İslamiyet'in kabulü ile işsiz ve acınacak hale dönüşen biri olarak sunulmuştur. Bu durumun Şaman karakteri ile öğrencilerin yoğun duyuşsal bağlantı kurmalarına sebep olduğu ileri sürülebilir. Lévesque (2008) öğrencilerin tarihsel karaktere hissettikleri acıma, merhamet, sevgi vb. yoğun hislerin başarılı bir duyuşsal empatiden ziyade geçmiş ile şimdi arasındaki farkı tanımadan, geçmişi değerlendirmek için kişinin kendi değerlerini kullanma eğilimine sebep olduğunu ileri sürmektedir (Aktaran De Leur, Van Boxtel & Wilschut, 2017, s. 334). Fakat bu çalışmada öğrencilerin şaman karakteri ile kurdukları duyuşsal bağın tarihsel empati sürecini güçlendirdiği ileri sürülebilir. Nitekim Brooks (2011, s. 167) yaptığı çalışmada duyuşsal tepkilerin de tarihsel empatinin bir parçası olduğunu ileri sürmüştür. Aktın (2021) araştırma sonuçlarını destekler şekilde tarihsel empati çalışmasında öğrencilerin Sarıkamış Muharebesinin olumsuz koşullarını yoğun duyuşsal anlatılarla başarılı şekilde ifade edebildiklerini tespit etmiştir. Barton ve Levstik (2004) ve Kohlmeier (2006) tarihsel empati sürecinde duyuşsal kısmın önemli ve ihmal edilmemesi gereken bir boyut olduğuna dikkat çekmişlerdir. Sonuç olarak tarihsel bağlamla uyumlu duyuşsal boyutun, tarihsel empati çalışmalarında tarihsel karakterin deneyimlerini bütünleştirmede ve geçmişi anlamlandırmada birleştirici bir yapı taşı olduğu ileri sürülebilir. Wineburg (2001) ve Endacott (2010) yaşanmış deneyimlerde tarihsel figürlerin eylemleri üzerindeki duygusal boyutun muhtemel etkilerinin göz ardı edilmesi, öğrencileri kendi görüşlerine göre ya da kendi duygusal durumlarına göre bakma "egoist kayma" durumu riskini artıracığından bahsetmişlerdir (Aktaran Endacott ve Brooks, 2013, s. 43). Öte yandan Berti, Baldin ve Toneatti (2009)

öğrenciler tarihsel bir bağlamı yeniden oluşturmak için yeterli bilgiye sahip olmadığı durumlarda, tarihsel empatiyi gerçekleştirmek için tarihsel aktörlerin duyuşsal özelliklerine daha fazla atıfta bulunabileceklerini (Aktaran Huijgen, van Boxtel, Grift ve Holthuis, 2017, s. 114) ileri sürmüştür.

Araştırmanın önemli sonuçlarından biri de han karakteriyle ilgilidir. Öğrencilerin köşe yazılarında siyasi gücün temsilcisi han ile tarihsel empati kurmaya çalışırken ağırlıklı olarak tarihsel bağlam bilgisine ve ikinci sırada perspektif almaya yönelik anlatılara yer verdikleri görülmüştür. Diğer etkinliklerle karşılaştırıldığında öğrencilerin tarihsel perspektifi en çok han karakterinden aldıkları tespit edilmiştir. Bu durumun öğrencilerin kendilerine sunulan tarihsel kaynaktan hanla ilgili çok sayıda bilgiyi edinmiş olmaları ve bu tarihsel bilgilerinin perspektif alma becerilerini güçlendirmiş olmalarıyla açıklanabilir. Benzer şekilde Lee (1984) kanıtlara dayanan tarihsel hayal gücünün, anlamanın bir ölçütü olduğunu savunur; çünkü somut ayrıntıların kullanılmasının, geçmişe dair somut bir imaj oluşturulduğuna işaret olabileceğini belirtmiştir. VanSledright (2001) empati çalışmaları sayesinde öğrencilerin tarihte daha fazla derin anlamalara ulaştığı, geçmiş olaylar ile ilgili karar verebildikleri ve tarihsel perspektif alabildikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Araştırmada diğer çarpıcı sonuçlardan biri de seyyah karakteri ile tarihsel empati kurmaya çalışan öğrencilerin genel olarak başarısız olmalarıyla ilgilidir. Sadece bir öğrencinin perspektif aldığı ve duyuşsal bağlantı kurduğu görülmüştür. Öğrencilerin tarihsel kanıtlarda seyyahın yaşadığı dönemin tarihsel bağlamını kavrayamadıkları ve bu durumla ilişkili olarak onun bakış açısını yakalamadığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin, seyyahın yaşam kültürüne zaman ve mekan olarak uzak olmalarıyla ve dolayısıyla günümüzle ilişkilendirememeleriyle ve onun hakkında bilgilerinin yetersiz olmasıyla açıklanabilir. Endacott ve Brooks (2013, s. 55) öğrencilerin perspektif almaya çalıştığı tarihsel figürlerle aralarındaki mesafelerin mekân, zaman, durum, kültür vb. durumlarla artması durumunda tarihsel bir bakış açısını yakalama konusunda daha fazla zorluk yaşayacağını belirtmiştir. Hatta öğretmenlerin öğrencilerin geçmişe dair anlayışlarını yansıtırken bu sınırlamaların farkında olmalarına dikkat çekmişlerdir.

Öğrencilerin tarihsel empati kurmakta zorlandıkları diğer bir karakter de imam olmuştur. İmam ile tarihsel empati kurmaya çalışan öğrencilerin bu konuda çok başarılı olamadıkları görülmüştür. Bu tarihsel empati sürecini güçleştiren durum seyyahın aksine imamın günümüzde devam eden bir meslek olmasıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. İmamla özdeşim bugünkü bilgi ve kavramlar üzerinden gerçekleşmiştir. Şimdilik dediğimiz bu durum

öğrencilerin düş güçlerini sınırlandırdığı, geçmişe ait tarihsel bağlamı kavramayı ve perspektif almayı güçleştirdiği ileri sürülebilir. Barton ve Levstik'e (2004) göre öğrenciler tarihsel empati sürecinde kendi bakış açılarında makul görünen bilgi unsurlarını kullanarak bilgilerindeki boşlukları doldurmak eğilimindedir. Endacott ve Brooks'a (2013, s. 55) göre tarihsel bir aktörün düşünce ve duygularını yeniden inşa etmede kendi duygu ve deneyimlerinizi kullanmadan tarihsel empatiye katılmamız zordur. Wineburg (2001) şimdıcilik olarak tanımladığı bu eyleminin kötü bir alışkanlık olmadığını, doğal bir şekilde ortaya çıkan bir düşünme yolu olduğunu belirtmiştir (Aktaran Şeker, 2010, s. 93). Fakat Brooks (2009), Huijgen ve ark. (2014), Wilschut (2012) öğrencilerinin hayal gücünü kullanırken "şimdıcilik" olarak tanımlanan duruma sebep olmamaları için öğretmenlerin temkinli olmasından bahsederler (Aktaran De Leur, Van Boxtel & Wilschut, 2017, s.334). 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 olduğunun açık bir şekilde kabullenilmesi gerektiğini vurgular.

Şimdıcilik ile ilgili sonuçlardan biri de halktan biri karakteri ile tarihsel empati kurmaya çalışan öğrencilerle ilişkilidir. Halktan biri karakteri ile tarihsel empati kurmaya çalışan öğrencilerin, anlatılarını 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 yansımaları olarak köşe yazılarında tarihsel bağlamın eksik kaldığı sadece şimdiki durumu geçmişe yansıtan seyirci gözüyle aktarılan anlatılara, eksik perspektif almaları ve Türklerin İslamiyet'i kabul etme sevincini yansıtan duyusal bağlam ifadelerine neden olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarını destekler şekilde Bryant ve Clark (2006), Low-Beer (1989) tarihsel empati etkinliğinde öğrencilerin geçmişi kendi değerleri ve koşulları ile görmediği durumda günümüz düşünce ve değerlerini kullanarak bugünün değerleriyle geçmişi görme eğilimi ile sonuçlanabileceğini ileri sürmüştür. Genel olarak halktan biri karakteri tarihsel empati etkinliğinde günümüzde toplum tarafından yaygın kabul gören inançla ilgili ön bilginin öğrencilere sunulan farklı tarihsel kaynaklara rağmen değişmediği ve tarihsel empati sürecini olumsuz yönde etkilediği bulgulanmıştır. Sonuç olarak Birch ve Bloom (2007) mevcut literatürden, günümüze yönelik bir bakış açısının, insanların geçmişte yaptıkları eylemlerin anlaşılmasını engelleyebileceğine dikkat çekmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerin geçmişe dair anlayışlarını yansıtırken bu sınırlamaların farkında olmaları fazlasıyla önem kazanmaktadır.

## 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 olmamasına ve tarihsel bağlam için mevcut tarihsel kanıtların yeterliliğine önem vermeleri tavsiye edilir. Çünkü birincil ve ikincil tarihsel kanıtlar öğrencilerin tarihsel bağlamı, bakış açısını ve duygusal bağlantıları desteklemeleri için yeterli olmalıdır. Alanda araştırma yapacak araştırmacıların, sınıflarında tarihsel empati etkinliği gerçekleştirecek öğretmenlerin ders anlatılarında öğrencilere geçmişin bugünden farklı olduğu ve ele alınan dönemdeki insanların kendi içlerinde tutarlı, bugünden farklı inanç ve değer yargılarına sahip olduklarını anlatması 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 olduğunca durmaları tavsiye edilir.

## Kaynakça

- Aktın, K. (2021). Bir tarihsel empati çalışması: Sarıkamış'ta asker olmak. *Milli Eğitim Dergisi*, 229, 157-178.
- 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), 21-35.
- Birch, S. A., & Bloom, P. (2007). The curse of knowledge in reasoning about false beliefs. *Psychological Science*, 18(5), 382-386.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common Good*. New York: Routledge.
- Brooks, S. (2011). Historical empathy as perspective recognition and care in one secondary social studies classroom. *Theory & Research in Social Education*, 39(2), 166-202.
- Bryant, D., & Clark, P. (2006). Historical empathy and Canada: A people's history. *Canadian Journal of Education*, 29(4), 1039-1064.
- Collingwood, R. G. (1990). *Tarih tasarımı* (çev. K. Dinçer) İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Çalışkan, H. (2008, Haziran). *Sosyal bilgiler dersinde tarihsel empatinin kullanılmasına yönelik örnek bir uygulama: Sefer günlükleri*. Proceedings of International Conference on Educational Science ICES. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs.
- Çorapçı, S. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde tarihsel empati etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve derse karşı tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Rize, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

- 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), 331-352.
- Demir, B. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde tarihsel empatiye dayalı etkinliklerin öğrencilerin tarihsel empati becerilerine ve başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Doğan, B. (2019). *Ortaokul T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinde "Atatürkçülük ve çağdaşlaşan Türkiye" ünitesinin tarihsel empati ile öğretimi: Fenomenolojik bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Endacott, J. L. (2010). Reconsidering affective engagement in historical empathy. *Theory & Research in Social Education*, 38(1), 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), 41-58.
- 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), 18-24.
- Foster, S. J., & Yeager, E. A. (2001). The role of empathy in the development of historical understanding. In O. L. Davis Jr, E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social Studies* (pp.13-19). 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.
- Güneş, S. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemiyle tarihsel empati becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlik temelli bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Gürsoylar, G. (2019). *Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler dersi kültür ve miras öğrenme alanının öğretiminde tarihsel empatinin kullanılması: Bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- 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), 110-144.
- İslam, İ. T. (2019). *Tarih öğretmenlerinin tarihsel empatiyle ilgili bilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). Nitel araştırma. İçinde S. B. Demir (Ed.). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (çev. M. Bütün.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Karabağ, Ş. G. (2003). *Öğretilebilir ve bilişsel bir beceri olarak tarihî empati* (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karaçalı Taze, H., & Dilek, G. (2018). "Kendinizi bizim yerimize koyup düşünmenizi istiyorum": Kadın haklarının öğretimi üzerine bir tarihsel empati çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1737-1750.
- Kaygısız, N. (2019). *Tarihsel empati etkinlikleriyle işlenen sosyal bilgiler derslerinin öğrenci ürün ve görüşlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Keskin, Y., Keskin, S. C., & Kırte, A. (2019). Sociocultural education and empathy in early childhood: Analyzing the battle of Gallipoli. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 47(3). doi : <https://doi.org/10.2224/sbp.7440>.
- 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), 34-57.
- Koss, J. (2006). On the limits of empathy. *The Art Bulletin*, 88(1), 139-157.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- Lee, P. J. (1984). Historical Imagination. In A. K. Dickinson, P. J. Lee and P. J. Rogers (Eds.). *Learning history* (pp. 90-116). London: Heinemann Educational Books.
- 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* (pp.13-19). Maryland: Rowman & Littlefield.
- Low-Beer, Ann. (1989). Empathy and history. *Teaching History*, 55, 8-12
- Matravers, D. (2017). Empathy in the aesthetic tradition. H. L. Maibom (Ed.). *The routledge handbook of philosophy of empathy* (pp. 77-85). Londra: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı, <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%20C4%B0LG%C4%B0LER%20C3%96%C4%99ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden 6 Ocak, 2020 tarihinde alınmıştır.
- Paker, T. (2017). Durum çalışması. F. N. Seggie, & Y. Bayyurt (Ed.). *Nitel araştırma yöntem, teknik ve yaklaşımları* (s. 119-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yeager, A. Y. & Foster, S. J. (2001). The role of empathy in the development of historical understanding. In O. L. Davis Jr., E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 13-19). USA: Rowman & Littlefield.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### **Extended Abstract**

Historical empathy includes understanding the historical context of past events, chronological understanding, key events of the period under study, being aware of its people and culture, comprehensively analysing and evaluating historical evidence, and understanding the consequences of actions taken in the past (Foster, 1999). Endacott and Brooks (2013) have introduced a new historical empathy model that also includes the affective aspect of historical empathy defined by Foster, in addition to its historical context and perspective-taking dimensions. They argue that the combination of each of these three factors in the context of historical empathy will provide a much more powerful and holistic experience. Studies on historical empathy include those highlighting its various dimensions such as perspective-taking (Bryant & Clark, 2006; Foster, 1999; Lee & Ashby, 2001; Yeager & Foster, 2001), affective attachment (Çorapçı, 2019; Demir, 2019; Doğan, 2019; Güneş, 2019; Gürsoylar, 2019; İslam, 2019; Kaygısız, 2019), and various other dimensions (Aktın, 2021; Çalışkan 2008). The fact that studies on the cognitive (historical context and perspective-taking) and affective dimensions of historical empathy have only been conducted recently and the lack of sufficient studies on the defined models indicate a deficiency in reinforcing the historical empathy model. Therefore, the present study aimed to examine the historical empathy skills of students who empathized with one of various historical characters (a khan, shaman, imam, traveller, or a public member) in terms of perspective taking, historical context, and affective context. The study group of the research, which was designed as an educational case study, comprised 26 sixth-grade students studying in a state secondary school in the 2019-2020 academic year. The data of the research were obtained from a newspaper column activity. Descriptive analysis technique was used to analyse the data.

As a result of the research, intense affective attachment expressions regarding the shaman character were found in the column writings of the students, which they wrote from a different person's perspective. In these descriptions, the shaman is presented as someone who boasts of being a defender of the Turks' former faith, but has become unemployed and miserable with the embracing of Islam. It can be argued that the affective bond that students established with the shaman character strengthened the historical empathy process. As a matter of fact, Brooks (2011), Aktın (2021), Barton and Levstik (2004), and Kohlmeier (2006) pointed out that the affective domain is an important dimension that should not be neglected in the historical empathy process.



Another important result of the research is related to the khan character. Compared to other activities, it was determined that the students took the historical perspective mostly with the khan character. This situation can be explained by the fact that the students possibly obtained a lot of information about the khan from the historical source presented to them and that this historical information strengthened their perspective-taking skills. Similarly, Lee (1984) argues that the evidence-based historical imagination is a measure of understanding because the use of concrete details may indicate that a concrete image of the past has been created. As a matter of fact, it was observed that, in their evaluation of historical evidence, the students could not grasp the historical context of the period in which the traveller lived and therefore failed to take perspective from him. Endacott and Brooks (2013, p.55) stated that students will have more difficulty in catching a historical perspective if the distance between them and historical figures that they try to take perspective from increases in terms of space, time, situation, culture, etc.

The results of the research showed that students who tried to establish historical empathy with an imam or a member of the public were not very successful. This is because the historical empathy process of the students was adversely influenced by the fact that they associated the characters with which they tried to establish historical empathy with the present and that they based their thinking on present knowledge and concepts. It was found out that this situation, which is called presentism, limits the imagination of students and makes it difficult for them to understand the historical context of the past and to take perspective from it. In the historical empathy process, according to Barton and Levstik (2004), students tend to fill the gaps in their knowledge by using information elements that seem reasonable according to their perspective. Wineburg (2001) stated that this act, which he defined as presentism, is not a bad habit but a natural way of thinking (cited in Şeker, 2010, p.93). However, according to Bryant and Clark (2006) and Low-Beer (1989), presentism in historical empathy activity is a result of students' tendency to see the past with today's values by using today's thoughts and values when they fail to see the past with its own values and conditions. Brooks (2009), Huijgen et al. (2014), and Wilschut (2012) mention teachers should be cautious so that students do not cause what is defined as "presentism" when they use their imagination (cited in De Leur, Van Boxtel & Wilschut, 2017, p.334).

The results of the research show that, as Endacott and Brooks (2013) argue, a successful historical empathy will occur when students interact strongly with historical evidence that includes historical context, perspective-taking, and affective context. Considering the study results, it is recommended that, in order to determine whether a topic to be studied is suitable,

researchers who will conduct studies on historical empathy pay attention to that topic's affective dimension, whether it is interesting, and the adequacy of the available historical evidence for providing historical context.