



Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi
Journal of Muallim Rifat Faculty of Education

ISSN: 2667-5234



Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretiminde Empatinin Öğrencilerin Başarılarına Yansımalarının Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması

Sezgin ELBAY*

Makale Bilgisi

ÖZET

Geliş Tarihi:
27.08.2020

Düzeltilme Tarihi:
24.09.2020

Kabul Tarihi:
25.09.2020

Basım Tarihi:
30.01.2021

Araştırmanın amacı, MEB'in ortaokullar için hazırladığı 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabındaki empati sorularına öğrencilerin verdiği yanıtları onların tarihi başarıları açısından değerlendirmektir. Araştırma, nitel yöntemin durum çalışma yaklaşımına uygun olarak desenlenmiştir. Veriler, 2018/2019 eğitim-öğretim yılı süresince toplanmıştır. Çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenen 14, 8. sınıf öğrencisinden oluşturulmuştur. Veri toplama araçları olarak; alan notları, video kamera, grup tartışmalarını değerlendirme ve tarihsel anlatı formları kullanılmıştır. Toplanan veriler, tümevarımsal ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Verilerin analizi sonucunda; empati sorularının psikososyal açıdan ve tarihsel düşünme açısından çeşitli yansımalarının olduğu; buna ek olarak öğrencilerin empati sorularına tarihsel anlatı şeklinde verdiği yanıtların, 2. seviye tutarlı tarihsel anlatılara işaret ettiği saptanmıştır.

© 2021MREFD. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Sözcükler: Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük öğretimi, empati, tarihsel anlatılar, öğrenci başarıları

Evaluation of the Reflections of Empathy on Students' Achievements in the Middle School T.R. Revolution History and Kemalism Teaching: A Case Study

Article Info

ABSTRACT

Received:
27.08.2020

Revised:
24.09.2020

Accepted:
25.09.2020

Published:
30.01.2021

The aim of the research is to evaluate them in terms of their historical achievements of students' answers to empathy questions in the T.R. Revolution History and Kemalism textbook prepared by the Ministry of National Education for 8th grades middle schools. The study was designed in accordance with the case study approach of the qualitative method. Data were collected during the 2018/2019 academic year. The study group were consisted of 14, 8th grade students determined according to criterion sampling method. Field notes, video camera, group discussion evaluation and historical narrative forms were used as data collection tools. The data were subjected to inductive and descriptive analysis. As a result of the analysis of the data, it was determined that empathy questions had various reflections in terms of psychosocial and historical thinking, in addition students' answers to given in historical narrative style empathy questions point to 2. level historical narratives consistent.

© 2021JMRFE. All rights reserved

Keywords: Middle school T.R. Revolution History and Kemalism teaching, empathy, historical narrative, students' achievements

* Dr., T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Sakarya-TÜRKİYE. e-mail: sezgin_elbay@hotmail.com.tr

1. GİRİŞ

Tarih, geçmişte meydana gelen olayları yer, zaman ve kişi unsurlarına uygun olarak incelemeyi gerektirebilir. Bu bağlamda birey bu incelemeyi yaparken, hem kendi hayatını hem de milletinin yaşadıklarını göz önünde bulundurarak geçmişteki olayları anlamaya çalışabilir. Böylece geçmişte meydana gelen olayları yaşanan ana bağlayarak analiz edebilir. Başka bir anlatımla birey, tarihi analiz ederek, geçmiş ve yaşanan anı, belli perspektifler açısından irdeleyebilir. Bu bağlamda geçmiş ve yaşanan an arasında bağlantı kurmak amacıyla empatiden yararlanılabilir.

Empati, bir bireyin kendisini başkasının yerine koyarak, olaylara onun perspektifinden bakabilme becerisi olarak tanımlanabilir (Rogers, 1983). Yani empati, bireyin kendisini paranteze alarak, başka biri veya bir nesnede var olabilme becerisidir. Tanımdan da anlaşılacağı gibi, empatinin özünde bir iletişim süreci ve bakış açısı alma etkinliği olduğu söylenebilir. Bu bağlamda empatinin, tarihsel konuların öğretiminde bir araç olarak işe koşulduğu görülmektedir. Dolayısıyla tarihsel konuların işlendiği derslerde empatiden öğrencilerin tarihi başarılarını arttırmak için yararlanıldığı söylenebilir. Bu dersler çeşitli sınıf seviyelerinde farklı adlarla okutulmaktadır.

Ortaokullarda tarihsel konuların öğretimi, Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersleriyle yapılmaktadır. Ancak Sosyal Bilgiler dersinin içerik yapısının toplu öğretim sistemine (Kaya, 2018); onun 8. sınıflar için devamı niteliğindeki T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin (Kurnaz ve Yılmaz, 2006) ise ayrık disipline daha uygun olduğu söylenebilir. Bu bağlamda tarihsel konuların öğretiminin, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde daha yoğun olarak yapıldığı ileri sürülebilir. Derse yönelik geliştirilen (1981, 2005) veya güncellenen (2018) öğretim programları incelendiğinde de tarihsel konuların, programın merkezini oluşturduğu görülmektedir.

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı (2018) incelendiğinde, 8. sınıf öğrencilerinden tarihsel düşünme becerilerine dayalı olarak, psikososyal bağlamda empati yapmalarının beklendiği söylenebilir. Bu durum öğretim programının özel amaçlar kısmının, 10. maddesinde, “öğrencilerin bu programda ifade edilen kişisel ve sosyal yeterlik ve becerilerin yanı sıra, tarihe özgü beceri ve yeterlikleri de kazanarak geçmiş, günümüz ve gelecek arasında bağlantılar kurmaya dayalı bir tarih bilinci geliştirmeleri.” (s. 6) şeklindeki ifadeyle belirtilmiştir. Ayrıca programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar kısmının 4. maddesinde, öğrencilerin tarihsel duyarlılıkları ile Türk milleti, devleti, vatani ve bayrağına sevgi, saygı ve takdir duyguları geliştirmeleri gerektiği ifade edilerek, belli değerlerin T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersleriyle 8. sınıf öğrencilerine kazandırılmasının amaçlandığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla değerlerin kazandırılması ve tarihsel duyarlılığın geliştirilmesinde, empatiden yararlanılabilir. Çünkü Demircioğlu'na (2007) göre, tarih öğretiminde değerlerin kazandırılması ve tarihsel duyarlılığın geliştirilmesinde empati bir araç olarak kullanılabilir. Yine aynı öğretim programının özel amaçlar kısmının 2. maddesinde öğrencilerden, “Millî Mücadele örneğinden hareketle Türk milletinin millî birlik ve beraberlik anlayışı içerisinde özgürlük, bağımsızlık ve vatanseverlik ile her türlü zorluğun üstesinden gelebileceğini anlamaları” beklenmektedir. Bu çerçevede öğrenciler, Millî Mücadeledeki zorlukları empati yaparak anlayabilirler. Çünkü empati en nihayetinde toplum veya bireyin içinde bulunduğu durumları hissetme ve bu durumları temsili olarak yaşama (Budak, 2005) anlamına gelmektedir. Bu da öğrencilerin tarihi başarılarını

arttırabilir. Bunlarla birlikte empatinin tarih öğretiminin daha genel amaçlarıyla da ilişkisinin olduğu söylenebilir.

Dilek'e (2002) göre tarih öğretiminin amaçları, disiplin içi ve sosyal olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Bunlardan disiplin içi amaçlar, tarihsel düşünme; sosyal amaçlar ise empatik tepkileri içeren demokratik-eleştirel bakış açısını kazandırmaya yöneliktir. Benzer şekilde Demircioğlu (2007) da ilgili alanyazına dayalı olarak, tarih öğretiminin bazı amaçlarını, toplumu ve milleti daha iyi tanıyarak milli kimlik gelişimini sağlamak; hoşgörü ile empati anlayışını geliştirmek; günümüzü anlamak ve geçmişle güncel arasında bağlantılar kurarak geleceği yönlendirmek şeklinde belirtmiştir. Bu durum bireysel kimliğin yanı sıra milli kimliğin de tarih öğretimi bağlamında kazandırılmaya çalışıldığını göstermektedir. Yukarıdaki amaçlar incelendiğinde, bu amaçların tarihsel düşünme ile empati becerisi arasındaki bir ilişkiye dayandığı ve bu becerilerin belli değerlerin aktarılması ile öğrencilerin tarihi başarılarını arttırmada işe koşulması gerektiği söylenebilir. Sonuç olarak tarihsel düşünme becerilerine ek olarak tarihsel olayların psikososyal temeli ve geçmişte yaşamış kişilerin sahip oldukları değerler, empati yapılarak anlaşılabilir (Bryant ve Clark, 2006).

Birey çeşitli evrelerden geçerek psikososyal anlamda gelişmektedir (Erikson, 2014). Bu evrelerden geçen bireylerin güven-güvensizlik, girişimcilik-suçluluk, mutluluk-mutsuzluk, barışçıl veya düşmanca duygular gibi kimi psikososyal özellikleri, sosyal ortamlardan edindikleriyle oluşabilir (Kağıtçıbaşı, 2004). Bu bağlamda ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin de bilgi ve değer temelinde okul öğrenmelerinden yoğun bir şekilde etkilendikleri söylenebilir. Özellikle kimlik krizlerinin yaşandığı bu dönemde, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin kendi kimliğiyle beraber milli bir kimliğe de sahip olmaları beklenmektedir (MEB, 2018). Özellikle bu dönemde inanılan insanlar ve ilişkiler bulma ile onlara bağlanma, değer verilen amaçlardandır. Çünkü bir ilişki tarzına ya da bir düşünceye bağlanmak, insanın doğruluğuna inandığı amaç, sonuna dek inandığı değer ve suçluluk duymadan yerine getirdiği yükümlülüklerin olması anlamına gelebilir (Dereboy, 1993). O halde öğrencilerin kendi kimliğini oluştururken milli kimliğini de inşa etmesi hedeflenebilir. Bu bağlamda milli kimlik nasıl inşa edilebilir sorusu akla gelebilir.

Milli kimlik, çeşitli sembollerle inşa edilebilir. Bunlardan biri bağımsızlık sembolleridir. Bu bağlamda öğrencilerin milli kimliği oluşturan bağımsızlık sembollerine bağlanması, tarihsel kişiliklere (geçmişte önemli işler yapmış kişiler) saygı duyması ve onlara sevgi beslemesi gerekebilir. Bunların kazandırılmasında empati faydalı bir araç olarak kullanılabilir. Öte yandan öğrenciler, tarihsel olay ve kişiliklere yönelik empati yaparken, bazı devletlere karşı önyargılı olabilirler (Endacott, 2014). Bu durum düşmanlık tarzı psikososyal duyguları ortaya çıkarabilir.

Tarihsel konular bağlamında empatiyle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların genellikle farklı yöntemlerle empati becerisini kazandırmaya yönelik olduğu saptanmıştır (Akyol, 2011; Kabapınar, 2004; Keskin, 2007; Ural, 2010). Bunun yanı sıra bazı araştırmalarda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin empatik eğilimleri (Elikesik, 2013), bazılarında tarihsel anlatılar sonucunda oluşan empatik tepkiler (Rivera, 2017) incelenmiştir. Sonuç olarak araştırmaların, tarihsel konular bağlamında empati sorularının kullanılması ve bunların öğrencilerin tarihi başarılarına yansımaya yönelik olmadığı saptanmıştır. Hâlbuki tarihsel konularla ilgili her tip soru ve sorgulama, tarihsel düşünmeyi etkileyebilecek bir potansiyele sahiptir (VanSledright, 2001). Bu nedenle empati sorularına öğrencilerin verdikleri yanıtların potansiyel etkilerinin araştırmalarla ortaya çıkarılması gerekebilir. Özellikle tarihsel konuların yoğun olarak işlendiği

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde, empatinin öğrencilerin başarıları açısından nasıl bir yansımaya sahip olduğu, farklı türde öğretim araçlarıyla ortaya çıkarılabilir. Bu araçlardan biri de tarihsel anlatılar olabilir. Öğrencilerin yazması istendiğinde ise, hangi türde yazmaları gerektiğini (Coffin, 2006) düşünmek, yararlı olmaktadır. Tarih yazmanın öncelikli bir türü, ne olduğunu anlatmak amacına sahip olan yeniden aktarma türüdür (De Leur, Boxtel ve Wilschut, 2017). Bu tür, Derewianka (2003) tarafından kişisel ve olgusal anlatımlar olmak üzere iki alt türe ayrılmaktadır. Cunningham (2009) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin, öğrencilerin derse ilişkin ilgilerini tarihsel anlatılar aracılığıyla arttırdıkları saptanmıştır. Bununla birlikte, başka bir çalışmada, bazı öğrencilerin, kendilerini geçmişte hayal etmeye davet eden tarihsel bir anlatı inşa ettiklerinde, olgusal bilgiyi de kazanabileceklerine inandıkları (De Leur vd., 2015) belirlenmiştir. Anlatıların öğretimi ve değerlendirilmesinde ise Shemilt (2000), kuramsal bir çerçeve ortaya koymuştur. Bu bağlamda Shemilt (2000), tarihsel anlatılar için dört seviye belirlemiştir. Her bir seviye, kendisinden önceki seviyeye dayalı, kendisinden sonraki seviyeye de hazırlayıcıdır. Seviyeler tablo 1’de özet olarak sunulmuştur.

Tablo 1. Shemilt’in (2000) Tarihsel Anlatı Seviyeleri

Anlatı Seviyesi	Tanım	Örnek anlatı seviyesi
1. Kronolojik Anlatı	Tarih, zaman çizelgesine uygun olarak olayların öncelik-sonralık sırasına göre yazılır.	BMM, 23 Nisan 1920’de açıldığında ilk iş olarak ekonomi ve politika içerikli kanunlar yürürlüğe koymuştur. Bu doğrultuda, 24 Nisan 1920’de Ağnam Resmi Kanunu ile 29 Nisan 1920’de Hiyanet-i Vataniye Kanunu’nu çıkarmıştır.
2. Tutarlı Tarihsel Anlatılar	Geçmişin haritası, bir bütün olarak, olaylardaki mantık örüntüsü göz önünde bulundurulur. Böylelikle tarihsel olaylardaki yeni katman ve boyutlar görülmeye başlanır.	Köleliğin, Şer’i Hukuk’a dayanan uzun bir geçmişi bulunmaktadır. Osmanlı İmparatorluğu, dini esaslara dayanan bir devlet olduğu için, bu devlette Şer’i Hukuk öncelikli olmuştur. Bu yüzden Osmanlı İmparatorluğu’nda kölelik, hiçbir dönemde tam olarak kaldırılmamıştır.
3. Çok Boyutlu Anlatılar	Tarihsel olaylardaki çok boyutluluk, sosyal hayatın karmaşık ilişkileri (ekonomi ve teknoloji gibi) göz önünde bulundurulur. Tarihsel bir anlatıda, sosyal organizasyon biçimleri (sosyal yapı, kurum ve politikalar) ve kültürel ve entelektüel tarih (sağduyu, din ve kurumsallaşmış bilgi) göz önünde bulundurulur.	Osmanlı İmparatorluğu’nda kölelik olgusu, birkaç bakımdan Şer’i Hukuktan ayrı olarak değerlendirilebilir. Bir kere Osmanlılarda kölelik, gelir getiren bir kurumdur. Bu sayede mülkiyet ve meşruyet ilişkileri kurumsallaşmıştır. Öyle ki İngiltere’nin baskıları karşısında bile, köleliğe yönelik siyasetin pek değişmediği anlaşılmaktadır.

4. Politeknik Anlatı Çerçeveleri	Çok çeşitli sanat ve bilim konularını içeren, örgütlenmiş ve sentezlenmiş bilgi sunulur. Bu tür anlatılar, geçmiş hakkında en olası açıklayıcı cevap olarak, bütünü yorumlamak için bir girişimdir. Bu çerçevede kabul edilen anlatılar, politeknik açıklamaları temsil eder; karşılaştırmalı anlatılar sunar ve tarihsel rölativizmi destekler.	Hitler, gençliğinde sanatla uğraşan bir kişiydi. Resim ve diğer alanlarda kendisini ifade etme yolları kapanınca, bu kez askerlik sanatına yöneldi. O, Almanları ikinci sınıf bir Avrupa yurttaş olmaktan kurtarıp, Almanların modern dünyaya biçim vermesinden yanaydı. Almanya'yı ezmeye çalışanlara karşı, aynı sertlikle karşılık vermesi ve bastırılmış duygularını saldırganlıkla ifade etmesinin nedeni bunlar olabilir.
----------------------------------	--	---

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Empati sorularının yanıtlarını tarihsel anlatılar şeklinde almak öğrencilerin tarihsel düşüncelerine yönelik sahip oldukları kavrama ve kavram yanılgılarının sistematik bir şekilde anlaşılmasını olanaklı kılabilir. Bu durum öğrencilerin tarihi başarılarını değerlendirmek için bir gösterge olabilir. Ayrıca tüm bu süreçte, nitel yaklaşımlar kullanılarak, onların düşünce bağlamı da ortaya çıkarılabilir. Aynı zamanda program geliştirme uzmanları, tarihsel konuların öğrenilmesi ve öğretilmesinde, empati sorularının işgörüsünü yeniden düşünebilirler. Bu bağlamda araştırmanın amacı, MEB'in ortaokullar için hazırladığı 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan empati sorularına öğrencilerin verdiği yanıtları, onların tarihi başarıya yansıyan halleriyle değerlendirmektir. Araştırmanın alt soruları ise şu şekildedir:

- 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabındaki empati sorularına öğrencilerin verdiği yanıtlar nasıldır?
- Empati sorularını tarihsel anlatı yazarak yanıtlayan öğrencilerin tarihsel anlatı seviyeleri nasıldır?

2. YÖNTEM

Araştırma durum çalışmasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Stake'e (1995) göre durum, bütüncül bir sistem olarak tanımlanmaktadır. Bir öğretmen, öğrenci (Stake, 1995), etkinlik ve süreç (Creswell, 2016) bir durum olabilir. Bu bağlamda araştırmada durum olarak empati sorularını yanıtlayan 8. sınıf öğrencileri belirlenmiştir. Empati soruları, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu (TTK) tarafından, ortaokul 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde okutulması için kabul edilen ders kitabı (Baydar ve Öztürk, 2018) incelenerek belirlenmiştir. Empati soruları iki aşamada saptanmıştır. Öncelikle araştırmacı tarafından ders kitabındaki -ölçme ve değerlendirme kısmındaki sorular dışında- tüm sorular word dosyasına yazılmış; ardından bu sorulardan hangilerinin empati sorularını içerdiği, 2 psikolog tarafından birbirlerinden bağımsız bir şekilde belirlenmiştir. Empati soruları bu şekilde belirlendikten sonra, analiz birimlerinin tespitine geçilmiştir. Araştırmanın amaçlarıyla bağlantılı olarak, öğrencilerin empati sorularını yanıtlarken ki tepki ve görüşleri analiz birimini oluşturmuştur. Araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin empati sorularını yanıtlarken ki tepki ve görüşlerini tespit etmek için, bir ortaokulun 8. sınıfına devam eden öğrencilerin dersleri gözlemlenmiş ve gözlem süresince öğrencilerin görüşleri grup tartışma değerlendirme ile

tarihsel anlatı formları aracılığıyla belirlenmiştir. Böylece empati sorularının uygulamada meydana getirdiği durum/lar, çok boyutlu ve derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır.

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmanın deseni, durum çalışması desen türlerinden biri olan program yürütme durum çalışmasıdır (program implementation case studies). Bu tür özel durum çalışmaları, bir durumun uygulamadaki yansımaları hakkında belirsizlikler var olduğunda daha yararlı olmaktadır. Buna ek olarak bir programın veya etkinliğin amacına ulaşip ulaşamadığı hakkında da bilgi verebilmektedir. Ayrıca zamana bağlı olarak bir durumdaki değişikliklerin/durağanlığın neler olduğunun kapsamlı ve boylamsal olarak bildirilmesi, uygulamadaki duruma ilişkin bulguları yorumlamada bir ilişki kurulmasını sağlamaktadır (Davey, 2009). Bu nedenlerle, program yürütme durum çalışmasıyla, empati sorularına verilen yanıtlar çok yönlü olarak anlaşılmalı çalışılmıştır. Çünkü T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında (Baydar ve Öztürk, 2018) yer alan empati soruları, derslerde kullanılmasına rağmen, bunun uygulamadaki yansımalarının ne olduğu belirsizliğini korumaktadır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş bazı önemli ölçütleri karşılayan olguların amaçlı olarak seçilmesi esasına dayanmaktadır (Patton, 2001). Bu çalışmada ölçüt örnekleme iki aşamada işe koşulmuştur. Öncelikle ortaokul 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında yer alan empati sorularının saptanması için, ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitapları incelenmiştir. Bu kitaplar arasından örneklem yalnızca MEB tarafından onaylanan ve her tür ortaokulda (imam hatip, genel, özel ve resmi) bir ders kitabı olarak okutulan kitaptan (Baydar ve Öztürk, 2018) oluşturulmuştur. Bu ders kitabının, MEB tarafından onaylanması, resmi ve özel her tür ortaokulda bir ders kitabı olarak okutulması, çalışmada temel alınan bir ölçüttür.

Araştırmada, MEB, TTK'nin 28.05.2018 gün ve 78 sayılı kararıyla, ortaokul 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde okutulması için kabul edilen ders kitabı (Baydar ve Öztürk, 2018), ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretim Programı'nda (2018) yer alan kazanımları kapsayan ünite ve konuları içerdiği için seçilmiştir. Ayrıca MEB'in her türden ortaokullar (resmi, özel, imam hatip ve genel) için okutulmasını zorunlu tuttuğu 8. sınıflar T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının (Baydar ve Öztürk, 2018), Türkiye'deki ortaokullarda resmi olarak okutulması istenmekte ve öğretmenlere bu yönde bir tercih hakkı bırakılmamaktadır. Tüm kazanımlar bu kitaba bağlı olarak verilmekte ve denetimlerde bu doğrultuda yapılmaktadır. 15 Temmuz 2016'dan sonra tüm ders kitapları yenilenmiştir. Buna uygun olarak MEB tarafından hazırlanan kitaplar okullara dağıtılmakta ve bu kitaplar öğrenci ile öğretmenlere ücretsiz verilerek, derslerde kullanılmaktadır. İncelenen kitap bu bağlamda resmi bir ortaokul kitabıdır ve içerisindeki sorular derslerde kullanılmaktadır. Bu soruların ünite ve konulara dağılımı tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabındaki (Baydar ve Öztürk, 2018) Empati Sorularının Kazanım ve Ünitelere Göre Dağılımları

Ünite	Kazanım	Konu	Alt konu	Empati sorusu	f	
2. Ünite, Millî Uyanış	İTA.8.2.2. Birinci Dünya Savaşı'nda Osmanlı Devleti'nin durumu hakkında çıkarımlarda bulunur.	Osmanlı Devleti'nin son savaşı: 1.Dünya Savaşı	Osmanlı Devleti'nin Savaşığı Cepheler	Kafkas Cephesi Çanak kale Cephesi	Siz yetkili olsaydınız, askerlerimize erzak ve cephane ulaştırabilmek için hangi çalışmaları yapardınız? (s. 41) Kendinizi 1915 yılında hayal ediniz. Çanakkale'de düşmanla mücadele eden Mehmetçiklere desteğinizi ifade eden bir mektup yazınız ve sınıfta paylaşınız. (s. 44)	1 1
	İTA.8.2.5. Millî Mücadele'nin hazırlık döneminde Mustafa Kemal'in yaptığı çalışmaları analiz eder.	İstiklal Yolu	İstiklal Erzurum (23 Temmuz - 7 Ağustos 1919)	Meşalesi: Erzurum Kongresi	Erzurum Kongresi'nde bir masanın etrafında toplanarak yaşadıkları toprakların kaderini omuzlarına yüklenen vatansever insanların o hâlini hiç düşündünüz mü? (s. 58)	1
3. Ünite, Millî Bir Destan: Ya İstiklal Ya Ölümlü	İTA.8.3.2. Millî Mücadele Dönemi'nde Batı Cephesi'nde meydana gelen gelişmeleri kavrar.	Batı Cephesi	İ.önü Muharebesi'nden sonra yaşanan gelişmeler	Londra Konferansı (21 Şubat - 12 Mart 1921)	Kendinizi Londra Konferansı'nda İtilaf Devletleri üyelerine bir konuşma yapacak TBMM temsilcisi olarak hayal edin. Konuşma metninizi aşağıdaki boşluğa yazın. (s. 85)	1
5. Ünite: Demokratikleşme Çabaları	İTA.8.5.2. Mustafa Kemal'e suikast girişimini analiz eder.	Mustafa Kemal'e suikast girişimi (15 Haziran 1926)			1926 yılında yaşadığımızı ve Gazi Mustafa Kemal'e suikast girişiminde bulunduğunu gazetelerden öğrendiğinizi hayal ediniz. Gazi Mustafa Kemal'e desteğinizi ifade eden bir mektup yazınız ve mektubunuzu sınıfta paylaşınız. (s.125)	1

Tablo 2 incelendiğinde, ders kitabında yer alan empati sorularının 5 tane olduğu ve bunların en fazla 2. üniteye toplandığı (f=3) görülmektedir. Buna ek olarak araştırma katılımcıları da ölçüt

örnekleme yöntemine uygun olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda empati sorularına farklı bakış açılarından yanıtlar alabilmek için, ailesinin yöresel kökeni birbirinden farklı olan katılımcılar araştırmaya dahil edilmiştir. E-okul üzerindeki resmi kayıtlarda, Bulgar göçmeni, Karadenizli, Doğu ve Güneydoğulu bir aileden gelme durumu, araştırmanın katılımcılarını belirlemede temel alınan ölçüt olmuştur. Araştırmanın katılımcılarının demografik özelliklerine ilişkin bazı veriler, tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Çalışma Grubuna Ait Bazı Demografik Özellikler

Değişken		n
Cinsiyet	Erkek	6 (%45)
	Kız	8 (%55)
Yaş	13	1 (%6)
	14	11 (%80)
	15	2 (%14)
Ailenin yöresel kökeni	Batı Karadeniz Bölümü	2 (%14)
	Doğu Karadeniz Bölümü	2 (%14)
	Orta Karadeniz Bölümü	2 (%14)
	Deliorman (Bulgaristan)	6 (%45)
	Dicle Bölümü	1 (%6)
	Erzurum-Kars Bölümü	1 (%6)

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları arasında alan notları, video kamera, grup tartışmalarını değerlendirme ve tarihsel anlatı formları yer almaktadır.

2.3.1. Alan notları

Ortaokul 8. sınıf öğrencileri hakkında derinlemesine durum çalışması yapabilmek amacıyla onların empati sorularını yanıtlarken ki informal katılımlarını kaydetmek gerekmiştir. Bu bağlamda araştırmacı, onların doğal ortamını bozmadan, katılımcı bir gözlemci olarak alan notları almıştır. Alan notları öğrenci yanıtlarının farklı durumlarına yönelik olarak, 2 ay boyunca, toplamda 400 dakika olmak üzere alınmıştır. Alan notlarını kaydetmek için, Creswell'in (2003) betimsel not alma rehberi uygulanarak, her gözlemden elde edilen veriler gözden geçirilmiş, her gözleme açıklayıcı not ve ayrıntılar eklenmiştir. Buna ek olarak betimsel notlar, Merriam'ın (1998) gözlem için önerdiği altı unsur hesaba katılarak alınmıştır. Bunlar fiziksel ortam, katılımcılar, etkinlik ve etkileşimler, konuşmalar, küçük ama önemli durumlar ve araştırmacı/öğretmen davranışlarıdır. Bu altı unsur, öğrenci tepkilerini tanımlama, öğrencilerle araştırmacı/öğretmen arasındaki sohbet ve etkileşimlerin küçük ama önemli ayrıntılarını yakalama ve öğrencilerin sözsüz iletişim biçimlerini (ses tonundaki alçalma ve yükselme, kaşların çatılması gibi) anlama bakımından faydalı olmuştur. Böylece her gözlem verisi, öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin anlık bir görüntüsünü verebilmiştir. Araştırmacı/öğretmen tarafından alınan notların kısa bir dökümü tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Araştırmacının Alan Notlarını Aldığı Gözlem Rehberinin Kısa Bir Dökümü

<i>Tarih ve empati sorusu</i>	<i>Betimsel notlar</i>	<i>Analitik notlar</i>	<i>Eleştirel yansıtma notları</i>
24 Ekim 2018 "Siz yetkili olsaydınız, askerlerimize erzak ve cephane ulaştırabilmek için hangi çalışmaları yapardınız?"	<i>Dersin 50. dakikası=</i> Öğretmen sınıfta dolaşırken, 2 öğrencinin kaşlarını çattıkları görüldü. Diğer öğrenciler birbirlerine bakıyorlardı. Kaşlarını çatan öğrencilerden biri yere eğilerek kalemını yanındaki arkadaşına batırdı. Daha sonra öğretmen bu öğrenciye "kitaptaki soru hakkındaki düşüncen nedir?" diye sordu... <i>65. dakika=...</i> Nuray kod adlı öğrenci işaret parmağını kaldırarak konuşuyordu... <i>70. dakika= ...</i> Öğrencilerden ikisi yüksek sesle konuşmaya başladı. Diğer öğrencilerin bu sırada göz bebeklerinin büyüdüğü görüldü...	Öğrencilerin çoğunun gülmemesi ve çoğu zaman da kaşlarını çatmaları, kendi milletlerine yöneltilen bir saldırı karşısında verilen öfke tepkisini akla getirmektedir. Empatinin onların duygu ve düşüncelerine bu kadar şiddetli yansıtacağını düşünmemiştim.

2.3.2. Video kamera

Alan notlarını desteklemek/doğrulamak amacıyla empati sorularının yer aldığı konular işlenirken, dersler video kameraya kaydedilmiştir. Araştırmada bir tane 64 GB'lık hafıza kartı ve 1080p çözünürlüğü olan video kamera işe koşulmuştur. Kamera, genel olarak öğrencilerin duygu ve düşüncelerini en geniş açıyla kaydedebilmek için sınıfta bulunan akıllı tahtanın üstüne sabit bir şekilde yerleştirilmiştir. Hafıza kartında olan video kayıtları, her çekimin ardından düzenli bir şekilde bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra bu kayıtlar, empati soruları yanıtlanırken sınıfta hangi dakikalarda neler yaşandığını ortaya çıkarmak için word dosyasına dökülmüştür. Video kayıtlarına ilişkin çekim süreleri tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Video Kayıtlarının Yapıldığı Tarih ve Kayıt Süresi

Tarih	Kayıt süresi
24.10.2018	40'
31.10.2018	40'
16.11.2018	40'
26.11.2018	40'
25.04.2019	40'
Toplam kayıt süresi	200'

2.3.3. Tarihsel anlatı ve grup tartışma değerlendirme formları

Empati sorularına yönelik çeşitli veri toplama araçlarıyla elde edilen bilgilere derinlik katmak için öğrencilere tarihsel anlatılar yazdırılmış ve onların grup tartışmaları yapmaları sağlanmıştır. Bu sayede diğer veri toplama araçlarından elde edilen verileri bulgulara dönüştürmede hata yapma olasılığı azaltılmaya ve öğrencilerin tarihsel anlatı seviyeleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yaptıklarıyla söyledikleri arasında tutarsızlık olabileceği (Gibbs, 2007) için tarihsel anlatı ve grup tartışmalarını birlikte incelemek gerekmiştir. Öğrencilerin tarihsel anlatı ve grup tartışmaları değerlendirme formları, alanyazın destekli olarak 14 adet hazırlanmış ve 2 sosyal bilgiler eğitimcisi tarafından incelenmiştir. Ardından bu formların dil ve anlatım bakımından uygunluğunu tespit etmek için 8. sınıf öğrencileri arasından seçilen 5 öğrenciye önpilot olarak uygulanmıştır. Bu işlemde sonra formlarda gerekli düzeltme ve değişiklikler yapılmış ve formlar uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Formda, öğrencilerin empati soruları kapsamındaki tarihsel olaylara yönelik yorumlarının yer aldığı, duygu ve düşüncelerini ayrı ayrı ve kendilerini o dönemde nasıl hissettiklerine dair açıklamalarını yazabilecekleri çeşitli bölümler bulunmaktadır.

Grup tartışma değerlendirme formlarında, öğrencilerin gruptaki arkadaşlarının düşüncelerini hangi açılardan beğendikleri ve beğenmediklerine yönelik görüşlerinin yazılı olduğu, fikir ve duygularının grup tartışmalarından sonra ne yönde değiştiği veya değişmediğine yönelik ayrı ayrı bölümler yer almaktadır. Bu formların her biri 5 empati sorusunun yanıtlarının alındığı derslerde yazdırılmış, bu formları doldurmak istemeyen öğrenci olmamıştır. Öğrencilerden ikisi, son empati sorusunu yarım sayfa yazarak yanıtlamış ve daha çok yazmak için akıllarına bir şey gelmediğini belirtmişlerdir. Bu formlar, “tarihsel karakterin rolleri, kullanılan dil, bakış açısı, önyargı” (Yeager ve diğ., 1998, s. 20) şeklinde belirlenen ölçütler açısından değerlendirilmiştir. En son aşamada bu formların hepsi toplanmış ve 2 sosyal bilgiler eğitimcisi tarafından birbirlerinden bağımsız bir şekilde değerlendirilmiştir. Bu kapsamda Miles ve Huberman (1994) tarafından ortaya koyulan güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}}$) formları kodlamada kullanılmıştır. Kodlamanın sonucunda kodlayıcılar arası uyum %89 olarak hesaplanmış ve bu uyum oranı yeterli kabul edilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Veriler, beş hafta boyunca, alan notları, tarihsel anlatılar ve grup tartışmaları olmak üzere üç ana formda elde edilmiştir. “Bulguların doğruluğu, geçerliği ve tutarlılığını güçlendirmek” (Miles ve Huberman, 1994, s. 29) amacıyla her bir veri formu üç ayrı durumda toplanmıştır. Öncelikle ders kitabındaki empati sorularının yer aldığı konular, program gereği işlendikten sonra, empati soruları öğrenciler tarafından tarihsel anlatılar yazılarak ve grup tartışmaları yapılarak yanıtlanmıştır. Konular işlendikten sonra, öğrencilerden, ders kitabında (Baydar ve Öztürk, 2018) yer alan, “Siz yetkili olsaydınız, askerlerimize erzak ve cephane ulaştırabilmek için hangi çalışmaları yapardınız?” (s. 41) şeklindeki empati sorularını göz önünde bulundurarak, tarihsel bir anlatı yazmaları istenmiştir. Bu anlatılar, öğrencilere ders öncesi dağıtılan “tarihsel anlatı formları”na yazdırılmıştır. Bu anlatılar toplandıktan sonra öğrencilerin 1900’lerin başında Osmanlı topraklarında yaşayan yetkililerin deneyimleri hakkında konuşmaları istenmiştir. Bu sırada öğrenciler düşüncelerini açıklarken, araştırmacı tarafından dil, bakış açısı, önyargı gibi unsurlar, alan notlarına kaydedilmiştir. Çünkü bunların öğrencilerin tepki ve görüşlerini anlamak için faydaları olduğu (Yeager ve diğ., 1998) düşünülmüştür. Bir sonraki oturumda,

konuyla ilgili belli eğilimleri paylaşan öğrencilerin, dörder ve üçer kişilik olmak üzere dört gruba ayrılması istenilmiştir. Bu aşamaya kadar empati sorularına verilen yanıtlar bireysel olarak alınmış, bu aşamadan sonra grup olarak verilen yanıtlar kaydedilmiştir. Böylece hem bireysel hem grupsal eğilimler ortaya çıkarılmaya ve öğrencilerin bireysel yanıtlarının etkilenmemesine çalışılmıştır. Her grup kendi içlerinde görüşlerini açıkladıktan sonra, gruplar arasında tartışma başlatılmıştır. Böylece öğrenciler empati soruları hakkında farklı şekillerde tartışma yoluyla düşünebilme fırsatına sahip olabilmişlerdir. Bu etkinliklerin ardından, bu çalışmaya katılan gruptan, kısa bir süre önce Kafkas Cephesi'ne atanan bir komutan veya vali olarak askerlerinize yiyecek ve askeri malzeme ulaştırmak için neler yapabileceklerini düşünmeleri istenmiştir. Ardından öğrencilerden neden bu kararı verdiklerini açıklayan bir, iki sayfalık tarihsel anlatı yazmaları istenmiş ve bu anlatılar analiz edilmek için toplanmıştır. Empati sorularını içeren her bir konu bu yaklaşımla işlenmiş ve öğrenci yanıtları alınmıştır.

2.5. Veri Analizi

Birinci araştırma sorusuna yönelik, tümevarımsal analiz yapılmıştır. Öncelikle araştırma tamamlandıktan sonra, tüm veri seti baştan sona okunmuştur. Öğrenci anlatıları incelenirken, anlatılardaki sıra dışı unsurlar not edilmiş, belirli kelime ve cümlelerin altı çizilmiştir. Ayrıca kişisel alıntılar (in vivo) kaydedilmiştir. Bu ön analiz, anlatıları satır satır kodlamak için gerekli bir hazırlık olmuştur. Anlatıların ön analizi için yapılan kodlamalar, grup tartışması ve alan notlarından elde edilen notlarla karşılaştırılarak; veriler, belirli kategorilere yerleştirilmiştir. İlk kodlama turunda ulaşılan 16 kategori ve 55 in vivo kodu, bir tablo yapılarak görselleştirilmiştir. Bu, Merriam'ın (2009), ilk analizler tamamlandığında ortaya çıkan temaların ön hazırlık niteliği taşıdığına ve henüz kodların hangi kategoriler altında sınıflandırılabileceğinin farkında olunamayacağına dair görüşlerini yansıtmaktadır. Buna ek olarak ön kodlamanın, veri setini daha yakından görmeye izin veren bir yapısı bulunmaktadır. Bu durum, çoklu veri setinin içselleştirilmesine izin vermiş ve kodlardaki benzerlik ve farklılıkları aramak için, kategorileri objektif olarak gözden geçirmeyi sağlamıştır (Bogdan ve Biklen, 2007). İkinci analiz aşamasında, daha büyük yapıları ortaya çıkarmak için, betimsel kodlar oluşturularak, bunlar kategorilere indirgenmiştir. Bu bağlamda başlangıçta beliren 16 kategori, kodların sınıfsal ayrımına uygun olarak, 5 kategoriye düşürülmüştür. Sonuç olarak, kodlama daha rafine hale getirilmiştir. Üçüncü aşamada kategoriler 2 temaya indirgenmiş ve bu temalar için veri tabanından kanıt parçaları aranmıştır. Daha sonra temaların tümü incelenerek ve incelenerek, araştırmacının önyargısından kaçınılmaya çalışılmıştır. Son olarak bu temaları destekleyecek doğrudan alıntılar not edilmiştir.

İkinci araştırma sorusuna yönelik betimsel analiz yapılmıştır. Bu bağlamda verileri kodlamak için, önceden var olan ana temalar kullanılarak, tipolojik veri analizi (Hatch, 2002) işe koşulmuştur. İlk aşamada Shemilt'in (2000) anlatı seviyelerine uygun olarak kodlanan veriler, empati soruları ile tarihsel anlatı seviyeleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmıştır. İlk kodlamadan sonra, tüm veri seti, tipolojik bir kategori içerisine dâhil edilmiş ve daha sonra tutarlılık açısından kontrol edilmiştir. Ayrıca alan notlarında, süreçte yaşanan ana fikir ve duygular kaydedilmiştir. Daha sonra verilerin içerisindeki bağlantılar incelenmiştir. Bu çerçevede verilerin içinde, ana tema ya da kategorilerle ilgili söz ve söz öbekleri aranmıştır. Tarihsel anlatı seviyelerine uygun olarak, veri öğeleri arasındaki ilişkiler ortaya çıkarıldıktan sonra, verileri tarihsel anlatı seviyelerinden ortaya çıkan kategorilere bağlayan ana temalar için, veri kalıpları veya desenler oluşturulmuştur. Bazı veri parçalarının birden fazla kategori ve ana temaya

uyduğu görülmüş ve bu durumda anlatı, yoğun olarak hangi seviyeye işaret etmişse, buna uygun olarak kodlanmıştır. En son aşamada verilerden bu gruptandırılmalarla çelişebilecek örnekler aranmıştır (Endacott, 2014; Glesne, 2015). İlk bulgular kodlamadaki kalıp, bağlantı ve ana temalar arasındaki ilişkilerden oluşturulmuş ve bunlar öğrenci alıntlarıyla desteklenmiştir (Endacott, 2014). Son veri analizi adımı gözlemler, tartışma dökümleri, araştırmacı günlük kayıtları ve tarihsel anlatılarından oluşan verileri çeşitlendirerek, ana tema kategori ve kodlardaki tutarlılık için bir kontrol olmuştur.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik (İnandırıcılık)

Geçerlik ve güvenirlik (inandırıcılık) çalışmaları için, araştırma yapılan alanda uzun süre geçirilmiş (yaklaşık 1 yıl), bu süre içerisinde katılımlı gözlem yapılmış, tarihsel anlatılar katılımcılara okutulmuş, bu anlatılara yönelik katılımcı teyitleri alınmış ve meslektaş değerlendirmesi yaptırılmıştır. Ayrıca dış denetim ve kodlama için, sosyal bilgiler alanından bir uzmana danışılmıştır. Tüm bunlara ek olarak, kuram ve veri toplama araçları bağlamında çeşitlemeye (Creswell ve Miller, 2000) gidilmiştir. Aynı zamanda, ders kitabındaki empati sorularını tespit etmek için, psikoloji alanından 2 uzmana danışılmıştır. Bunların yanı sıra, araştırma etiğini güvence altına almak için, katılımcılara kod adı verilmiş, araştırmanın öğretim programına dayalı olarak yapılması sağlanmış ve katılımcıların bağlı oldukları eğitim kurumu gizlenmiştir.

3. BULGULAR

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabındaki Empati Sorularına Öğrencilerin Verdikleri Yanıtlar

Verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Empati Sorularının Öğrenci Yanıtlarına Yansımaları

Tema	Kategori	Kod	n
Psikososyal yansıma	Onlara karşı biz duygusu	Onlara ulusun gücünü gösterme	3
		Onların mandasını reddetme	6
		Onların entrika çevirmesi	3
	Şimdiki zamana odaklanma	Türk Halkını gururlandırma	2
		Demokratik yaşamı benimseme	3
		Herkesin özgür olduğunu savunma	1
		Antlaşmanın kamuoyuna duyurulması	1
		Antlaşmanın uygun bulunmaması	3
	Bağımsız yaşama isteği	Manda rejiminin reddedilmesi	5
		Toprak bütünlüğünün savunulması	7
Yiyecek ve giyecek bulunmaması		3	
Savaş farkındalığı		Savaşlarda gazi ve şehitlerin olması	1
		Savaşta yararlılık gösterenleri kutlama	1
		Hiçbir devlete bağlı olmama	2
Tarihsel düşünmeye yansıma		T.C'nin bağımsız olması	1
	Kronolojiyi hesaba katmama	Avrupa'nın tek bir kişiye bağlı olması	1
		Demokrasinin kullanılması	2
		Halk ile karar verilmesi	1

Tablo 6'ya göre, empati sorularının öğrenci yanıtlarına yansımaları; psikososyal ve tarihsel düşünmeye yansımaları şeklinde olmuştur.

Psikososyal yansımaları

Empati sorularının, öğrencilerin onlara karşı biz duygusuna sahip olmalarına (Banu, Basri, Dağhan, Emre, Esra, Eylül, Mahmut, Nuray ve Züleyha), şimdiki zamana odaklanmalarına (Banu, Esra, Eylül, Mahmut, Mert ve Nuray) neden olduğu ve öğrencilerde, bağımsız yaşama isteği (Banu, Basri, Dağhan, Emre, Esra, Mahmut, Mert ve Nuray) uyandırdığı için, psikososyal bir yansımaya neden olduğu söylenebilir.

Empati sorularının öğrencilerde, onlara karşı biz duygusunu oluşturduğu tespit edilmiştir. Örneğin Eylül kod adlı katılımcı onlara karşı biz duygusunu, "Bizim karşımızda asla kimsenin duramayacağını Türkçülüğümüzle gösterdik" ifadesiyle açıklamaktadır. Benzer ifadeler, Mahmut kod adlı öğrencinin anlatısına da yansımıştır. Mahmut, "Kendimizi bütün dünyaya tanıttık, milliyetçi gücümüzü herkese gösterdik" yazarak, kimi "biz" kapsamına dâhil ettiğini ve kimi bu kapsamdan dışladığını farklı bir yoldan ifade etmiştir. Buna paralel olarak Züleyha: "...Mustafa [Kemal], üstünlük kurardı, düşman korkudan dillerini yuttu, her çıktığımız savaşı kazandık..." ifadeleriyle, tarihsel bir kurgudan yola çıkarak, bir öteki taraf algısını yansıtmıştır. Bunlara ek olarak, kodlanan anlatıların çoğunda (14 anlatının 10'u) "ezdik, yendik, biz en iyisiyiz, sabrımızı taşırmayalım, onları yok ederiz" şeklinde ifadelerin yer aldığı görülmüştür. Bu bağlamda Eylül kod adlı öğrenci, "Biz onlara Türk'ün yani ulusumuzun gücünü gösterdik." şeklindeki yorumuyla, belli bir ulusun üstünlüğünü anlatısına taşımıştır. Bazı anlatılarda da, biz ve onlar duygusu amaçların farklılığı şeklinde yer almıştır. Örneğin Mahmut kod adlı öğrenci, "Size boyun eğmeyeceğimizi gösterdiğimiz düşünüyorum." ifadesiyle, iki tarafın amaç farklılığını belirtmiştir. Yine öğrenci anlatılarından, tarihsel olaylarda iki tarafın olduğu, öğrencilerin bu iki taraftan birini benimsediği ve diğer tarafın entrika çevirdiği ortaya çıkmıştır. Bu durumu Nuray kod adlı öğrenci, "Sizler bizlere bunu bir oyun olarak yaptınız." şeklindeki ifadeyle anlatısına taşımıştır.

Empati sorularının öğrencileri, şimdiki zamana odakladıkları saptanmıştır. Anlatılarda; Türk halkını gururlandırma (Eylül ve Mahmut), demokratik yaşam (Banu, Esra ve Nuray), herkesin özgürlüğü (Nuray) ve kamuoyu (Mert) ifadeleri geçmektedir. Öğrenciler, demokratik bir yaşam tarzının o dönemlerde (1920-1922) mevcut olduğunu vurgulamışlardır. Bu konudaki düşüncesini Esra kod adlı öğrenci, "Ülke hakkında bir gelişme olacak ise, halk ile karar veririz. Demokrasi kullanırız." şeklindeki cümlesiyle ifade etmiştir. Esra kod adlı öğrenciye ek olarak, Nuray kod adlı öğrenci de güncel bir bakış açısını tarihsel bir döneme yansıtmıştır. O, anlatısında özetle, kimsenin kimseye karışamayacağını, herkesin özgür olduğunu ve kimsenin başka birinin emri altında hareket etmek istemeyeceğini, bildirmiştir. Basri kod adlı öğrenci ise, o dönemlerde Osmanlı İmparatorluğu'nun bağımsız olduğunu anlatısına taşımıştır. Alıntılarının da işaret ettiği gibi, öğrencilerin tarihsel bir döneme yönelik algısı, güncel bir mercekle tarafından yönlendirilmiştir. Bunların dışında Mahmut kod adlı öğrenci "gurur" sözünün günlük kullanımını tarihsel dönemdeki bir olaya transfer etmiştir. O, bu konudaki düşüncesini "Türk Halkına, boyun eğmeyeceğimizi onları gururlandıracığımızı düşünüyorum." şeklindeki cümlesiyle ifade etmiştir. Nuray kod adlı öğrenci de, "Bizler milletçe hareket ederiz." diyerek, aynı düşüncüyü farklı bir cümleyle ifade etmiştir. Buna benzer olarak günümüzde hesaba katılan kamuoyu kavramı da

anlatılarda yerini almıştır. Bu bağlamda Mert kod adlı öğrenci, “Bekir Sami Bey'in amacı, Sevr Antlaşması'nı kamuoyuna duyurmakmış.” şeklindeki düşüncesiyle, kamuoyunun hesaba katılabilecek bir güç olduğuna işaret etmiştir.

Empati sorularına yanıt veren öğrenciler, bağımsız yaşama isteğini anlatılarına yansıtmışlardır. Bu bağlamda Esra kod adlı öğrenci, “Biz kimsenin emri altında kalmayız.” yazarken, kendi bireysel kimliğini paranteze alarak, milli kimliğiyle bir çeşit özdeşleşme içerisinde olduğunu göstermiş ve millet olarak bağımlı olamayacaklarını anlatmaya çalışmıştır. Bu durumu Nuray kod adlı öğrenci de “... Fakat T.C. kendi milleti ile bir birlik kurarak hareket etmektedir, sizler gibi sadece bir kişinin dediklerini uygulamayız.” şeklindeki cümleleriyle belirtmiştir. Bunlara paralel olarak Emre kod adlı öğrenci düşüncesini, “Buna karşılık yıllardır savaşıyor aldığımız toprakları sizlere vermeyiz.” sözleriyle yansıtmıştır. Anlatılardaki bağımsız yaşama isteği Esra kod adlı öğrenci tarafından, “Ülkemizi bozamazsınız. Ülkemizi parçalayamazsınız.” şeklinde belirtilmiştir. Emre kod adlı öğrenci, empati sorularının kendisinde uyandırdığı bağımsız yaşama isteğini “Bizim tek kararımız var, o da Misak-ı Milli kararlarıdır. Biz sadece bu kararlara uyarız ve bu kararları tüm dünyaya duyuracağız. Biz kimsenin hizmetkârı değiliz, biz baskı altında yaşamayız.” görüşleriyle açıklamıştır. Esra kod adlı öğrenci başlangıçta belirttiği düşüncesini daha net olarak, “Bağımsız bir ülke olarak yaşarız. Bizim İstiklal Marşımız, Mustafa Kemalimiz var.” şeklinde belirtmiştir.

Belli bir ülke ile özdeşleşmenin, bağımsızlık algısına yönelik etkisini Nuray kod adlı öğrenci, “Bizler kendi ayaklarımız üzerinde durabileceğimize inanıyoruz. Biz hiçbir ülkeye bağımlı olarak yaşamak istemiyoruz.” şeklindeki cümlesiyle ortaya koymuştur. Devamında da, “Biz hiçbir millete bağlı olmadık, bu saatten sonra da olmayız.” diye yazmıştır. Basri kod adlı öğrencinin de aynı fikirde olduğu anlatılarından çıkarılmaktadır. Basri kod adlı öğrenci, “Biz bağımsız bir devletiz, kimsenin baskısı altında yaşamayız. Eğer bizlerin bu antlaşmayı imzalamamızı istiyorsanız, ilk önce işgal ettiğiniz yerlerden çıkın.” diye yazmıştır.

Kendisini TBMM üyesi olarak algılayıp, buna uygun olarak anlatısını yazan öğrencilerde bulunmaktadır. Bu durumu Banu kod adlı öğrenci, “Bizler TBMM olarak sizin fikirlerinize katılmıyoruz. Bağımsız, kayıtsız, şartsız, özgür bir milletiz. Bağımsız, özgür ve hür yaşamak istiyoruz.” şeklindeki cümleleriyle belirtmiştir. Öte yandan bağımsız yaşama isteğine yönelik farklı ayrıntıları paylaşan öğrenciler de bulunmaktadır. Bu duruma Dağhan kod adlı öğrencinin, “Biz hiçbir kimsenin tesiri altında kalmak istemiyoruz. Biz hiç kimsenin mandasını istemeyen, kendi özgürlüğü, bağımsızlığı için yaşayan bir ülkeyiz...Türk Halkı'nın normal şartlarda ve bağımsız yaşaması için belirlediğimiz kararlar vardır. Bu kararların dışında Türk Milletinin aleyhine belirlenmiş kötü amaçlı kararlar kabul edilmeyecektir. Bizlerin duruşu ve tavrı budur. Bunun dışında herhangi bir amacımız yoktur.” şeklindeki cümleleri örnek olarak verilebilir.

Tarihsel düşünmeye yansımaya

Tarihsel düşünme teması altında empati sorularının yansımaları, savaş farkındalığı (Emre, Eylül ve Mert) ve kronolojinin hesaba katılmaması (Dağhan, Esra ve Nuray) kategorilerinde gruplandırılmıştır. Öğrencilerin, yiyecek ve giyecek bulunamaması (Emre, Eylül ve Mert), askerlerin lastik ayakkabı giymesi (Mert) ve savaşlarda gazi ve şehitlerin olmasını (Eylül) anlatılarına taşımaları, savaş farkındalığına yönelik görüşlerini ifade etmektedir. Örneğin Mert kod adlı öğrencinin bu konuyla ilgili görüşleri anlatısına şu şekilde yansımıştır: “O dönemde

savaş koşulları çok zormuş. Yiyecek, ekin ve ekmek yokmuş. Askerler ayaklarına lastik ayakkabı giyerlermiş.” Buna paralel olarak Eylül kod adlı öğrenci düşüncesini “Siz bu ulus için savaştınız. Birçok can verdiniz. Soğuklarda, kış günlerinde...” şeklindeki cümlesi ile açıklamıştır. Savaş koşullarına yönelik başka ayrıntılar da paylaşılmıştır. Bu durumu Emre kod adlı öğrencinin, “Uzun senelerden beri savaşıyoruz. İnsanlarımız yiyecek ve yiyecek bir şey bulamıyorlar. Bir sürü gazimiz var.” şeklindeki cümleleri örnek olarak verilebilir. Bunlara ek olarak Eylül kod adlı öğrenci, “Öncelikle hepinize geldiğiniz için teşekkür ederim.... Sizi bunun için çok tebrik ederim.” diye yazarak, savaşta yararlılık gösterenleri kutlamıştır.

Öğrenci anlatılarında, hiçbir devlete bağlı olmama (Dağhan ve Nuray), T.C.’nin kendi kararlarını vermesi (Nuray), Avrupa’nın tek bir kişiye bağlı olması (Nuray), demokrasinin kullanılması (Esra ve Nuray) ve halk ile karar verme (Esra) gibi ifadelerin bulunması, kronolojinin hesaba katılmamasına yönelik yansımalarındandır. Örneğin Nuray kod adlı öğrenci 1920-1922 dönemi Osmanlısı için, “Fakat T.C. kendi kararını verebilen, kendi devletine sahip çıkabilecek bir millettir. T.C. kendi milletiyle bir birlik kurarak hareket etmektedir.” şeklinde saptamalarda bulunmuştur. Ardından Avrupa ve Osmanlı’daki politik hayatları karşılaştırmış ve “Sizler gibi sadece bir kişinin dediklerini uygulamayız.” yorumunu yapmıştır.

Öğrencilerin tarihsel anlatı seviyeleri

Öğrencilerin tarihsel anlatıları Shemilt’in (2000), tarihsel anlatıların öğretimi ve değerlendirilmesi için öne sürdüğü kuramsal çerçeveye göre analiz edilmiştir. Bu bağlamda anlatılar, betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analiz sonuçları şu şekildedir:

Shemilt’in (2000) ortaya koyduğu kuramsal çerçevede, 1. seviye kronolojik sıralı anlatılardır. Kodlanan öğrenci anlatılarının bazılarında, 1. seviyeye işaret eden ifadeler rastlanılmıştır. Öte yandan bu anlatılar, toplam veri setinin yaklaşık % 25’ine (14 anlatıdan 4’ü) karşılık gelmektedir.

2. seviye, tutarlı tarihsel anlatılardır. Kodlanan anlatıların yarısı (14 anlatının 7’si), bu seviyeye işaret eden ifadeleri içermektedir. Bu duruma tipik bir örnek, Basri kod adlı öğrencinin anlatısında bulunabilir: “... Eğer bizlerin bu antlaşmayı imzalamamızı istiyorsanız, öncelikle Misak-ı Milli’yi kabul ederek, işgal ettiğiniz topraklardan geri çekilmeniz gerekiyor. Biz bağımsız bir devletiz.” Basri kod adlı öğrenciden alınan bu pasaj, sıralı ve mantıklı bir tarihsel anlatıya işaret etmektedir. Buna koşut olarak Basri kod adlı öğrenci anlatısını, kendi yargılarıyla tutarlı bir gelişim örgüsünde sunmaya çalışmıştır. Bu bağlamda Basri kod adlı öğrenci, Misak-ı Milli ile Anadolu topraklarının işgal edilmesi arasında bir çelişki görmekte ve İtilaf Devletleriyle bir antlaşma yapmadan önce, İtilaf Devletlerinin Misak-ı Milli’yi kabul etmelerini ön şart olarak ileri sürmektedir. Son olarak da, bağımsız devlet vurgusu yaparak, başlangıçta belirttiği görüşleri destekleyen bir cümle kurmuştur.

3. seviye, çok boyutlu anlatılardır. Öğrenci anlatılarının hiçbirinde, tarihsel bir olayın sosyal, ekonomik ve siyasal arka planını ortaya çıkaracak bilgilerin verilmediği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, tarihteki dönüm noktalarına dikkat çekilmeden, tarihsel anlatıların inşa edildiği saptanmıştır.

4. seviye, politeknik anlatı çerçevesidir. Öğrenci anlatılarının, genel olarak kişisel görüş ve düşüncelerin ışığında yazıldığı söylenebilir. Bunun bir sonucu olarak, kanıt ve kaynakların titiz bir incelemesinden geçirilerek oluşturulan anlatılara rastlanmamıştır. Başka bir anlatımla öğrenci anlatılarının 4. seviyeden tarihsel anlatılardan inşa edilmediği düşünülmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmayla, empatinin tarihsel anlatılar aracılığıyla öğrencilerin başarılarına yansımalarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin başarıları “temalar ve tarihsel anlatı seviyeleri”ne dayalı olarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizi sonucunda, empatinin öğrenci yanıtlarına psikososyal ve tarihsel düşünme açılarından çeşitli yansımalarının olduğu ortaya çıkmıştır. Psikososyal yansıma teması altında onlara karşı biz duygusu gruplandırılmıştır. Onlara karşı biz duygusunun, tarihsel olayların taraflarına yönelik yanlı bir bakış açısını içerebileceği düşünülmektedir. Buna paralel olarak Endacott’ın (2014) yapmış olduğu çalışmada da, çoklu bakış açısı sunmayan tarihsel arka plan bilgisinin öğrencilerde biz duygusu ve yanlı bir bakış açısını oluşturduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Rivera’nın (2017) yapmış olduğu çalışmada, çoklu perspektifler hakkında bilgi vermenin tarihsel yanlılıkları azalttığı ve öğrencilerin tarihin arka planını doğru bir şekilde yansıttığı bulunmuştur. Yine aynı bağlamda Genç (2006) tarafından yapılan bir çalışmada, yanlı bir bakış açısını önlemeye yönelik verilen eğitimin, öğrencilerin karşı tarafla barışçıl yollardan ilişki kurmayı sağladığı saptanmıştır. Yapılan diğer çalışmalarda da, grup aidiyetleri ile empati kurma arasında bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Alkaya, 2004; Ekinci, 2009). Araştırmada ortaya çıkan onlara karşı biz duygusu yanlı bir bakış açısı, bununla bağlantılı olarak bir düşman algısına sahip olma ve öfke duygusundan ileri gelmiş olabilir. Öğrenci söylemlerinin “sinirlerimizi çıkarmasınlar, milliyetçik duygusuyla ezdik, onları yendik, gücümüzü gösterdik” şeklinde olması, karşı tarafa yönelik bastırılmış bir öfkenin ifadesi olarak değerlendirilebilir.

Psikososyal yansıma teması altında gruplandırılan başka bir kategori, şimdiki zamana odaklanmadır. Bu durumun ortaya çıkması, geçmişin gözlemlenemeyen olaylarına karşı, şimdiki zamanın değerlerine eğilim nedeniyle olabilir. Yani öğrenciler, şimdiki zamana dair bilgilerini, geçmişteki bir olayı anlamak için kullanmayı düşünmüş olabilirler. Buna kanıt olarak, öğrencilerin anlatılarında tarihi karakterlerin inanç, değer ve eylemlerini bağlamdan kopuk bir şekilde yazmaları gösterilebilir. Hâlbuki öğrencilerden, kendi konumsallıklarının ve geçmiş ile şimdiki zaman arasındaki farkın ayırdına varmaları beklenmektedir (Huijgen, Holthuis, van Boxtel ve van de Grift, 2016; Seixas ve Morton 2012). Benzer şekilde empati kapsamında yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin şimdiki zamana odaklanarak empati yaptıkları tespit edilmiştir (Çetin, 2008; Genç ve Kalafat, 2008; Uğur, 2007).

Psikososyal yansıma teması altında gruplandırılan son kategori, bağımsız yaşama isteğidir. Öğrencilerin empatiye yönelik soru şekli nedeniyle, belli bir tarafın bakış açısını almaya güdülendikleri söylenebilir. Başka bir ifadeyle empati soruları, öğrencileri ulusal aidiyetlerini korumaya teşvik etmiş olabilir. Aynı zamanda tarih öğretiminin disiplin içi amaçlarıyla doğrudan bağlantılı olan bu durum, öğrencilerin bağımsızlık değerini takdir duygularını geliştirebilir. Çünkü “Bizim Mustafa Kemalimiz var, İstiklal Marşımız var” anlatıları ve aynı zamanda “Bağımsızlığımızı bozamazsınız”, “Boyunduruk altına girmeyiz”, “Kim bizim bağımsızlığımızı alabilir”, “Atatürkler ölmez” söylemleri, belli bir ulusun merceğini yansıtan görüşleri ifade etmektedir. Bununla beraber bu merceğin, bağımsızlığı ve bağımsızlık sembollerini koruma

noktasında da faydalarının olabileceği söylenebilir. Buna benzer olarak, özdeşim kurmaya teşvik edilen ortaokul öğrencilerinin, duygusal empatiye çekildikleri ve bunun yararlı olduğu ortaya konmuştur (Bryant ve Clark, 2006). Bunların dışında T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda (2018) öğrencilerin tarihsel duyarlılıkları ile Türk milleti, devleti, vatanı ve bayrağına sevgi, saygı ve takdir duyguları geliştirmeleri gerektiği belirtilerek, belli değerlerin tarih öğretimi ile 8. sınıf öğrencilerine kazandırılması beklenmektedir. Bu bağlamda araştırmada, belli değerlerin kazandırılması ve tarihsel duyarlılığın geliştirilmesinde, empatinin yararlarının da olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna koşut olarak Demircioğlu (2007) da, tarih öğretiminde değerlerin kazandırılması ve tarihsel duyarlılığın geliştirilmesinde empatinin olumlu özelliklerinden bahsetmiştir.

Tarihsel düşünmeye yansıma teması altında, savaş farkındalığı kategorisi gruplandırılmıştır. Öğrenciler duygusal öğeler başta olmak üzere, savaş koşullarına yönelik artan bir bilinç durumu ve ilgiyle tarihsel olaylara yaklaşmışlardır. Bu durum, tarihteki dönüm noktalarıyla ilgili duyguların da algılanmaya başladığını göstermektedir. Öğrencilerin geçmişin koşullarını ayrıntılandırma biçimi, yeni bilgi oluşturmada somut örneklerin düşünülmesini sağlayabilir (Beishuizen, Asscher, Prinsen ve Elshout-Mohr, 2003). Ki öğrenciler geçmişe yönelik somut örnekler vermişlerdir (giyecek ayakkabı yok ve lastik ayakkabı bile zor bulunuyordu gibi). Tarihsel olaylara yönelik bu betimlemelerin yapılması, imgelemin de işe koşulduğunu ve ilginin arttığını; böylelikle de üst düzey düşüncenin sağlanabileceğini düşündürmektedir. Cunningham (2009) da yaptığı araştırmada, empati içerikli tarihsel anlatı görevleriyle, öğretmenlerin öğrencilerin derse yönelik ilgilerini arttırdığını bulmuştur.

Tarihsel düşünmeye yansıma teması altında gruplandırılan son kategori, kronolojinin hesaba katılmamasına ilişkindir. Kronolojik düşüncenin reddi şeklinde beliren bu bulgu, tarihsel dönem algısının uyarılmasında, empati sorularının etkili bir araç olmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, kronolojiyi algılama becerisini olumsuz bir şekilde etkileyebilir. Kronoloji becerisini kazanmanın çeşitli aşamaları olduğunu belirten Dawson (2007), 14 yaşına kadar öğrencilerin, kavramsal ifadelerle (değişim ve süreklilik, dönüm noktaları, anakronizm vb.) sahip olması gerektiğini savunmaktadır. Bu araştırmadaki öğrencilerin 14 yaşında olduğu bilindiğine göre, kavramsal ifadeleri yansıtmada sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Ancak Elikesik (2013) tarafından yapılan çalışmada, empatinin özellikle sosyal bilgilerdeki tarih konularının işlenmesinde çok faydalı olabileceği belirtilmektedir.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin olarak, öğrencilerin hiçbir anlatısında, geçmişin karmaşık sosyo-politik ilişkilerine değinme, kanıt ve kaynaklara başvurarak anlatılarını çoklu perspektiflerden inşa etme, tarihsel bağlama uygun olarak bir yazı kaleme alma gibi niteliklere rastlanmamıştır. Oysaki tüm bu nitelikler, Shemilt'in (2000) 3. ve 4. seviye olarak tanımladığı tarihsel anlatılara karşılık gelmektedir. Tüm bunlara rağmen, kodlanan anlatılardan yarısı (14 anlatıdan 7'si), 2. seviye tutarlı tarihsel anlatılara işaret etmektedir. Bu seviyenin empati sorularıyla nasıl bir ilişkisinin olduğu başka bir çalışmanın konusu olsa da, tek bir bakış açısından ve buna yönelik olarak da, kişisel görüş ve tarihsel bilgilerden kaynaklanan tarihsel anlatıların inşa edilmesinin, bunda etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrenciler, kendi argümanlarını destekleyen görüşleri, anlatı boyunca sürdürmüşlerdir. Diğer yandan bu görüşlerin tarihsel bilgilerle tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin tarihsel anlatıyı artan bir duygusal yükü inşa ettikleri ve gerçek ile kurguyu ayırmada sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Buna zıt olarak Elbay (2019) tarafından yapılan çalışmada, kanıt ve

kaynak kullanan 8. sınıf öğrencilerinin, 3. seviye olan çok boyutlu tarihsel anlatılar inşa edebildikleri saptanmıştır.

Araştırma, 14 öğrenci ve yalnızca MEB tarafından onaylanan ve her tür ortaokulda (imam hatip, genel, özel ve resmi) bir ders kitabı olarak okutulan kitapla (Baydar ve Öztürk, 2018); ayrıca öğrencilerin tarihi başarıları, grup tartışma ve tarihsel anlatı formlarına verilen yanıtlarla sınırlıdır. Bu bağlamda sonuç ve sınırlıklar göz önünde bulundurularak, araştırmanın bulgularından birkaç öncelikli çıkarım yapılabilir. Bunlardan birincisi, tarihsel gerçeklere uygun olarak tarihsel bir anlatının inşa edilebilmesinde, empati sorularının kabul edilebilecek olumlu bir etkisine pek rastlanmamasıdır. Bunun aksine, empati sorularının, tarihsel düşünmenin arka plana itilmesinde bir etkisinin olduğu söylenebilir. İkincisi tarihsel anlatılarda kavram yanlışlarına doğru bir yönelişin tespit edilmiş olmasıdır. Bunun sebebinin kısmen empati sorularından kaynaklandığı düşünülmektedir. Üçüncüsü tarih öğretiminden beklenen yarar, empati soruları sorulduğu sürece tam olarak gerçekleşmeyebilir. Öyle ki araştırma sırasında dersin 1/3'lik kısmı, empati sorularının yanıtlanması, okunması ve tartışılmasına harcanmıştır. Bu bağlamda empatinin öğrencilerin tarihi başarılarını arttırmada hem yararlı hem de yararsız sonuçlar doğurduğu söylenebilir. Bunlarla birlikte araştırmanın bulgularına dayanarak;

- Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlarda empatinin kullanımına ilişkin açıklamalara yer verilmesi,
- Empati sorularının hangi amaçlarla kullanılması gerektiğinin Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda açıklanması,
- MEB'in resmi internet sitesinde oluşturulan bir blog aracılığıyla, empati sorularının tarihsel düşünmeye katkı açısından kullanımına yönelik örneklerin yer alması,
- Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarındaki empati sorularının öğrencilerde barışçıl duyguları uyandırabilecek bir şekilde yer almasının sağlanması,
- Öğrencilerin tarihsel olay ve kişilerle özdeşleşmelerinin hangi kazanımları gerçekleştirmeye katkı sağladığı açıkça anlaşıldıktan sonra, Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında empati sorularının yer almasının sağlanması,
- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında yer alan empati sorularının tarih öğretimi ve Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı açısından uygunluğunu değerlendirmeleri,
- Empati soruları tarih öğretimi açısından olumlu ve olumsuz etkiler doğurabileceği için, sosyal bilgiler öğretmenlerinin bunun çift değerli etkilerinin olabileceğinin farkında olmaları ve buna göre etkinlik düzenleyip ders kitabındaki empati sorularını sormaları,
- Ortaokul T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde, empati sorularının öğrenci başarılarına yansımalarının nicel ve/veya karma yöntemlerle araştırılması önerilmektedir.

5. KAYNAKÇA

Akyol, Y. (2011). *İlköğretim 7.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde "Türk Tarihinde Yolculuk" ünitesinin çocuk edebiyatı ile ilişkilendirilmesinin empati becerilerine (eğilimlerine) etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Alkaya, Y. (2004). *Lise öğrencilerinin iletişim ve empati becerilerinin sosyo-demografik değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Baydar, S. ve Öztürk, F. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8. sınıfders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Beishuizen, J., Asscher, J., Prinsen, F., & Elshout-Mohr, M. (2003). Presence and place of main ideas and examples in study texts. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 291-316. Doi:10.1348/000709903322275849.

Bryant, D., & Clark P. (2006). Historical empathy and Canada: A people's history. *Canadian Journal of Education*, 29(4), 1039-1064.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (5nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Budak, S. (2005). *Psikoloji sözlüğü* (ss. 258). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Coffin, C. (2006). *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation*. London, UK: Continuum.

Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Creswell, J., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39, 124-130.

Cunningham, D. (2009). An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students. *Journal of Curriculum Studies*, 41(5), 679-709.

Çetin, C. N. (2008). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin ana baba tutumları ve özsaygı ile ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Davey, L. (2009). The application of case study evaluations. (Çev. T. Gökçek). *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3. (Orijinal yayın tarihi, 1991).

Dawson, C. (2007). *A practical guide to research methods, a user friendly manual for mastering research techniques and projects* (3nd ed.). Oxfordshire: How to Books Ltd.

Demircioğlu, İ. H. (2007). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

De Leur, T., Boxtel, C. V., & Wilschut, A. (2015). 'Just imagine. . .' Students' perspectives on empathy tasks in secondary history education. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 13(1), 69-84.

- De Leur, T., Boxtel, C. V., & Wilschut, A. (2017). 'I Saw Angry People and Broken Statues': Historical empathy in secondary history education. *British Journal of Educational Studies*, 65(3), 331-352.
- Dereboy, I. F. (1993). *Kimlik bocalaması, anlamak, tanımak, ele almak*. Malatya: Özmert Ofset.
- Derewianka, B. (2003). Trends and issues in genre-based approaches. *RELC Journal*, 34(2), 133-154.
- Dilek, D. (2002). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Ankara: PegemA.
- Ekinci, Ö. (2009). *Öğretmen adaylarını empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Elbay, S. (2019). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük öğretiminde kanıt ve kaynak kullanımının tarihsel anlatılara yansımalarının incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(6), 3063-3087.
- Elikesik, M. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde empati ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin empatik becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Endacott, J. (2014). Negotiating the process of historical empathy. *Theory & Research in Social Education*, 42(1), 4-34.
- Erikson, E. H. (2014). *İnsanın 8 evresi* (Çev. G. Akkaya). İstanbul: Okyanus Yayınları.
- Genç, G. O. (2006). *Evaluating peacebuilding initiatives using multiple methodologies: Lessons learned from a Greek - Turkish peace education* (Unpublished Master's Thesis). Sabancı University, Faculty of Arts and Social Sciences.
- Genç, S., Z. ve Kalafat, T. (2008). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 211-222.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Ed. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Huijgen, T., Holthuis, P., van Boxtel, C., & van de Grift, W. (2016). *Testing a pedagogy for promoting historical contextualization in classrooms*. Murcia, Spain: Paper presented at HEIRNET.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches* (2nd ed.). Boston: Pearson Education Inc.
- Kabapınar, Y. (2004). İlköğretimdeki Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılacak bir öğretim etkinliği olarak resim çizimi yoluyla empati. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20, 85-100.

- Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım.
- Kaya, E. (2018). *Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinin temeli: Toplu öğretim sistemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Keskin, S. C. (2007). *Sosyal Bilgiler derslerinde empati becerilerine dayalı öğretim tekniklerinin kullanılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kurnaz, Ş. ve Yılmaz, D. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Atatürk İlke ve İnkılâplarını kavrama düzeyleri. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 181-205.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Rivera, Y. (2017). *Analyzing Young Readers' empathetic responses to a Mexican American historical narrative* (Unpublished Master Thesis). Brigham Young University, Utah.
- Rogers, R. C. (1983). Empathic: an unappreciated way of being (Çev. F. Akkoyun). *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 103-124.
- Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson.
- Shemilt, D. (2000). *The caliph's coin: The currency of narrative frameworks in history teaching*. In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (pp. 83-101). New York: New York University Press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Uğur, A. (2007). *Oluşturmacı sosyal bilgiler öğretiminde örnek olay incelemesi tekniği kullanımının öğrencilerin empatik düşünme becerilerine etkisi: Bir Eylem araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ural, S. N. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin demokratik tutum ve empatik eğilim düzeylerinin Sosyal Bilgiler dersine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- VanSledright, B. A. (2001). *From empathetic regard to self-understanding: Im/positioning, empathy, and historical contextualization*. In O. L. Davis, E. A. Yeagar, & S. J. Foster (Eds.), *historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 51- 68). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.

Yeager, E. A., Foster, S. J., Maley, S. D., Anderson, T., & Morris, J. W., III. (1998). Why people in the past acted as they did: An exploratory study in historical empathy. *International Journal of Social Education*, 13(1), 8-24.

6. EXTENDED ABSTRACT

Empathy can be defined as the process of perceiving one's feelings and thoughts by putting oneself in the place of another (Rogers, 1983). Research on empathy was found to be mostly in the field of psychology. However, it was expected to reveal the potential impact of empathy also in the context of historical issues. Whether narratives follow a chronological sequence, have a coherent narrative, contain multiple sources and evidence, and cover a wide range of disciplines and sciences, are indicative for determining levels of historical narrative (Shemilt, 2000). Based on this, the questions of empathy can be answered in the form of historical narratives (Coffin, 2006) and indicators pointing to the levels of these narratives can be marked. As a result, how the questions of empathy are reflected in historical narratives can be revealed and a gap in the literature may be partially filled. Furthermore, by determining how the questions of empathy are reflected in historical narratives, a general view of the service may emerge. In this context the aim of the research is to evaluate them in terms of their historical achievements of students' answers to empathy questions in the T.R. Revolution History and Kemalism textbook prepared by the Ministry of National Education for 8th grades middle schools.

The study showed typical characteristics of the case study. In this context, the context of the situation is described; categorical aggregation and inferences were made for the situation. In addition, data were collected during the 2018/2019 academic year. First of all, empathy questions in the textbook were determined; these questions were then answered by the students in the form of a historical narrative. During the process, apart from empathy questions, there was no activity related to empathy. This has led to a detailed examination of a particular and identified situation. The study group consisted of 14 students studying in a rural area of Sakarya. As the study aimed to reflect different perspectives, the participants were selected in accordance with the maximum diversity sampling. For this purpose, participants with different academic backgrounds and regional affiliations were included in the research. Field notes, video camera, group discussion evaluation and historical narrative forms were used as data collection tools. Field notes and video camera was included to identify students' paralinguistic behavior in the process. Group discussions were needed to reveal the affective aspect of empathy and to note the students' feelings and thoughts with gestures and facial expressions. After the historical narratives for empathy questions were built, group discussions were held. Lastly, the breakdown of written expression was performed. These expressions have been integrated with the information coming from other data collection tools and diversified. For reliability and validity studies, a long time (about 1 year) has been spent in the research area, observations have been made during this time, historical narratives have been read to the participants, participant confirmations have been taken for these narratives and peer assessment has been made (Creswell & Miller, 2000). In addition, a social studies specialist was consulted for external audit. For ethical measures, the participants were given a code name, the research was conducted based on the curriculum and anonymity was ensured by hiding the educational institution of the participants. Data were subjected to inductive and descriptive analysis. In order to answer the first research question, inductive analysis was performed. In this context, first of all data set was saved to computer, after recording, all data were read and lastly data was

coded line by line, the words repeated in the data, the expression following the pattern and personal quotations were examined (Bogdan & Biklen, 2007).

As a result of the data analysis, the themes of reflection on psychosocial and historical thinking were obtained. Psycho-social reflections; a sense of us against them, a focus on the present and a desire to live independently; the theme of reflection on historical thinking; grouped into categories of war awareness and non-accountability of chronology. However, most of the narratives encoded (10 of the 14 narratives) were found to contain statements such as we have crushed, we have defeated, we are the best, let them not run out of patience, we destroy them. As a result, students' perception of a historical period was guided by a current lens. Again in this context, only 2 of the 14 students interviewed referred to the topics covered one or two months ago. Others either pointed to their imagination as a source of information or said they commented on the basis of their predictions. In connection with this, all 14 students reflected an emotional affinity for the subject, while only 2 of them expressed views and emotions reflecting the historical context. In addition, it was found that the narratives point to second level coherent historical narratives. Based on the findings, it can be said that students cannot distinguish between time and context differences between past and present and are in misconceptions.

The aim of the study was to reveal the reflection of empathy questions on student responses. It is thought that the themes of reflection on psychosocial and historical thinking may include a biased perspective on the sides of historical events. In parallel, Endacott's (2013) study found that historical background information, which does not offer multiple perspectives, constitutes a 'we' sense and biased perspective in students. Similarly, Rivera's (2017) study found that providing information on multiple perspectives reduces historical biases and accurately reflects the background of history. On the other hand, various studies have shown that students give more importance to some historical events as in this study. In this regard, theorists such as Barton (1999), Levstik and Barton (1998) and Walzer (2006) frequently pointed out that people assumed the possibility that traditional moral reasoning and judgment would be reduced in the face of events such as war. In order to reach a more complete value judgment about the historical impact of empathy on historical narratives and therefore historical thinking, research with different contexts and participants, including statistical studies, may be needed.