



Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Empati

Empathy in History and Social Sciences Teaching

Kadir ŞEKER*

Özet

Günümüzde eğitimin kaliteli olması ve bireyleri istenilen düzeylere ulaştırabilmesi için öğretim yöntemlerinin önemi gittikçe artmaktadır. Bugün artık herhangi bir bilim dalının veya bilgi alanının gerektirdiği bilgilerin neler olduğunu ve bu bilgilerin nasıl öğretilmesi konusu ayrı ayrı değerlendirilmektedir. Bunun için öğretim metotlarını ihtiva eden, geliştiren, tarih öğretimi veya coğrafya öğretimi gibi bilim dalları oluşmuştur. Şüphesiz öğretim denilince akla öğretmen gelmektedir. Öğretmen, alanıyla ilgili bilgilerin yanı sıra, bu bilgilerin nasıl öğretilmesi hususlarını da bilmesi gerekir. Son on yılda bu alanda önemli gelişmeler yaşanmıştır. Tarih ve Sosyal Bilgiler öğretiminde de bu bağlamda öğretim metotları geliştirilmiştir. Düz anlatım metodu, örnek olay çalışması, soru sorma, grup çalışması, alan gezisi gibi metotlar uygulanan yöntemlerden bazılarıdır. Bu alanlar da kullanılacak diğer bir metot da empatidir. Empati bireyin kendisini karşısındakinin veya olayın kahramanının yerine koyması, onun perspektifinden olaylara bakması süreci olarak tanımlanmaktadır.

Bu makalede Tarih ve Sosyal Bilgiler öğretiminde empati kavramı ve öğretimde kullanımı üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Tarih öğretimi, Sosyal bilgiler öğretimi, Empati

Abstract

Today, the importance of teaching methods is gradually increasing to enable a person to reach a demanded level and to make education more qualified. Today, what the knowledge concerning a branch of science or knowledge field is and how this knowledge would be taught are assessed independently. Therefore, science branches such as the education of History or Geography which is containing, improving teaching methods have arisen. Without a doubt, when we talk about education, the first thing that comes into our mind is teacher. A teacher should also know the cases of how to teach this knowledge besides knowledge related to his/her field. Over the last ten years, important improvement has been experienced in this field. Also in History and Social Sciences, Education teaching methods such as traditional lecture method, case study, asking questions, group work, and field trip are some of the methods applied. The other method which will be used in these fields is

* Yrd. Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, kseker@mehmetakif.edu.tr

empathy. Empathy is defined as the process of placing a person himself/herself in the shoes of collocutor or, the hero of the event and looking at events from his/her perspective.

In this article, the concept of empathy in History and Social Sciences Education and the use of it in education are emphasized.

Key Word: History teaching, Social sciences teaching, Empathy

Giriş

Ülkemizde Tanzimat süreciyle birlikte eğitim alanında pek çok modeller aranmış ve denenmiştir. Şüphesiz bu arayışlar içinde olumlu gelişmeler yaşanmıştır. Bu bağlamda sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde de şimdiye kadar pek çok metod kullanılmıştır. Düz anlatım metodu, örnek olay çalışması, soru sorma, grup çalışması, alan gezisi gibi metotlar uygulanan yöntemlerden bazılarıdır. Metodun sözlük anlamı, bir amaca erişmek için önceden çizilmiş yol demektir. Genel olarak herhangi bir varlığın veya olayın mahiyetini tanımak için yapılması gereken türlü etkinliklerden en az zaman ve enerji kullanılarak maksimum randıman alınmasına yardım ettiği tecrübe ile anlaşılması olan doğru hareket tarzı olarak tanımlanmaktadır (Köstüklü, 2006, s. 33).

Öğretmenin, öğretim ortamını ve metotları hangi durumlarda kullanacağını bilmesi ve bunları zamanına göre uygulaması, konunun öğrenciler tarafından anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. İşte konumuzun esasını teşkil eden, öğretme yöntemlerinden birisi de empatidir.

Empati, bir bireyin kendisini karşısındakinin yerine koyarak, olaylara onun perspektifinden bakması, o bireyin duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde algılaması, hissetmesi ve ona iletmesi süreci olarak tanımlanabilir (Dökmen, 1998). Tarihsel araştırma, tarih araştırmalarına yeni başlayan bir birey ve bu konunun uzmanlarına kişinin kendisinden farklı olarak diğer bireylerin bakış açılarını göz önünde bulundurabilmelerini sağlayarak kendi kapasitesini geliştirmeye yönelik fırsatlar sunar (Barton ve Levstik, 2004; Foster ve Yeager, 1998; Lee ve Ashby, 2001). Empatik davranış sergileme becerisi, genellikle topluma etkili katılımın temel unsurlarından birisi olarak kabul edilmektedir. Sonuç olarak, tarih öğretim ve öğrenimi üzerine yapılan araştırmalarda önemli dikkatleri kendisine çeker (Barton ve Levstik, 2004; VanSledright, 2001). Empati, eylemleri bağlamında geçmişte yaşamış insanların algılanması süreci olarak tanımlanabilir (Barton ve Levstik, 2004). Lee ve Ashby (2001, s. 24) alternatif bir tanımlama ortaya atarak, tarihsel empatiyi “Geçmişte etkili olmuş bireylerin ne düşündükleri, hangi amaçları gerçekleştirmeye çalışmış olabilecekleri ve kendi konumlarını nasıl gördükleri bilindiğinde kurulan bağlantı noktasında onların neler yaptıkları ile bunlar arasında ilişki kurabilmektir” olarak ifade etmişlerdir.

Daha ileri bir tanımlama girişiminde bulunan Foster (1999) tarihsel empatinin kimlik tespiti, gözünde canlandırma ya da duygudaşlık kavramlarından dikkatli bir şekilde ayırt edilmesini önermiştir.

Tarihsel empatinin bir başarı ya da süreç olarak sınıflandırılıp sınıflandırılmayacağına önemi üzerine çok az tartışma yapılmıştır. 9. ve 10. sınıf sosyal bilgiler öğrencileri ile yaptığı bir çalışmada, Gehlbach (2004) doğru olarak bir başka perspektif kazanma yeteneği ile sosyal bilgiler başarısı ve sorun çözme becerileri arasında olumlu bir ilişkiyi gösterdiğini tespit etmiştir. Barton ve Levstik (2004, s. 216) çoğulcu demokrasinin etkili vatandaşları olabilmeleri için öğrencileri hazırlama aracı olarak sınıfta tarihsel empatinin gelişimini güçlü bir şekilde tartışmışlardır.

Demokratik tartışma, diğer bireylerin değerleri, tutumları, inançları ve niyetlerine dayalıdır. Değer, tutum, inanç ve niyetler kişiden kişiye değişebilir ve bu perspektifler potansiyel bir değere sahiptir. Ayrıca, Barton ve Levstik (2004) görüşlerini “Eğer öğrenciler, anlamlı bir topluluk tartışmasına katılırlarsa, bakış açıları arasındaki farkın normal bir sosyal etkileşimin parçası olduğunu ya da önleme veya üstün gelme hatası olmayacağını anlama gereksinimi duyarlar” ifadesiyle vurgulamışlardır. Sonuçta, öğrencilerin kendi perspektiflerindeki tarihi bağlamı kabul etmeleri diğerleri ile anlamlı bir iletişim için çok önemlidir.

Muhtemelen herhangi bir diğer tarihsel algılama boyutundan daha fazlası olan empati, bilhassa zor bir başarıdır. Çünkü, o pek çok sağduyulu düşünme yolları ile doğal olarak ters düşebilmektedir. Barton ve Levstik (2004) bilgi eksikliklerinin bir sonucu olarak tarihsel şahsiyetlerin tutum, inanç ve uygulamalarına inanma eğilimi taşıyan dört ve beşinci sınıf öğrencileri üzerinde çalışmışlardır. Lee ve Ashby (2001) öğrencilerin tarihsel açıdan duygularını anlayıp paylaşabilme yeteneğinin önündeki bir diğer önemli engelin, basitçe uydurulmuş olsalar dahi doğruluğunu kanıtlayarak açıklama gereksinimi duymaları olduğunu öne sürmüşlerdir. Geçmiş izah etmek için nedenler oluşturmak, kanıta dayandırmak değildir. Öğrenciler, Wineburg’un (2001) günümüzün merceği ile geçmişe bakma eylemi bugüncülük tehlikesi ile karşı karşıya kalırlar. Wineburg (2001, s. 19) Bugüncülük eyleminin bazı durumlarda ortaya çıkan basit kötü bir alışkanlık olmadığını, fakat hareketsiz psikolojik bir durum olup, oldukça doğal bir şekilde ortaya çıkan bir düşünme yolu olduğunu belirtmiştir.

Bazı araştırmacılar tarihsel empatinin bütünüyle başarı için temelde olanaksız olduğunu iddia etmektedirler. VanSledright (2001, s. 57) her tarih öğrencisinin “Geçmişin anlamını ortaya çıkarma görevini yerine getiren herhangi bir tarih düşünürünün güncel, sosyo-kültürel temelli davranış ya da duruş sergilemek” olarak tanımladığı tarihsel konumsallık tarafından etkilendiğini ifade etmiştir. Bu konumsallık bilgi işleme süreci sınırlarını aşar, istila eder ve yapılandırır. Riley (1998, s. 32) benzer bir açıklama yapmıştır: “Araştırmacı öğrenciler bireysel olarak eşsiz yaşantı setlerini oluşturarak görevlerini yerine getirirler”. Bu durum onların hem bilgiyi yapılandırmalarına yardımcı olur, hem de kendi kavramlarıyla tarihe erişmelerine de engel olmuş olur.

Öğrencilerin tarihsel empatilerinin geliştirilmesinin önünde bulunan ciddi engellere rağmen, bu bilişsel süreçle meşgul olma eğilimi ve genç bireylerin yetenekleri konusunda yapılan pek çok araştırmanın bulguları cesaret vericidir. Davis (2001), empati geliştirme etkinliklerine katılan 5. ve 12. sınıf öğrencileri üzerine yaptığı gözlemlerde, farklı incelikli düşünce ve davranış düzeylerinde işlev gören iki

grup olmasına rağmen, her iki grubun da ilave bilgiler kazanabildiklerini ve farklı bakış açılarının takdiri konusundaki ilerlemeleri sonucuna ulaşmıştır. Downey (1994) 5. sınıf öğrencilerine Amerikan Kızılderilileri ve İspanyol kolonistlerin bakış açılarını sahiplenebilme becerileri üzerine yaptığı bir araştırmada, öğrencilerin bir dereceye kadar tarihsel bir görünümü (geçmişe bakış) yakalayabilme başarısına ulaşabildiklerini tespit etmiştir.

Onların önemsiz başarılarının büyük bir olasılıkla ön-öğrenmelerinin (hazırbulunuşluk) bir sonucu olabileceğini öne sürmektedir. Ön öğrenmeler, esas olarak bir işi yaparken nasıl düşündükleri ya da onu nasıl yaptıkları ya da yapmadıklarının detayları üzerine odaklanmayla ilgilidir. Downey (1994, s. 23), "Bir hedef olarak tarihsel düşünceye sahip öğretim, günlük yaşam süreçleri ve yapılarının temeli üzerine daha büyük vurgu yapmalıdır" önerisinde bulunmuştur.

Foster ve Yeager (1998), herhangi bir empatik çalışmada birbirleriyle ilişkili 4 temel basamağın olması gerektiğini öne sürmüşlerdir. Birincisi, öğrenciler insan davranışlarının analizini zorunlu kılan bir tarihsel olayla başlamalıdır. İkincisi, öğrenciler hem kronoloji hem de bağlam içerisinde araştırma yoluyla geçmiş olay bilgisi kazanmalıdırlar. Üçüncüsü, öğrenciler üzerinde çalıştıkları olayla ilişkili çeşitli tarihsel kanıtları analiz edebilmelidir. Bu basamakta başarılı olabilmeleri için öğrenciler "yararlılık, mülakat, dil, bakış açısı ve kanıt incelerken ortaya çıkan önyargı gibi konuları göz önünde bulundurma" becerisini gösterebilmelidirler (Yeager ve diğ., 1998, s. 20).

Sonuç olarak, öğrenciler tarihsel sonuçlara ulaşmak ve geçmişe ait bir perspektif inşa etmek zorunda oldukları kanıtları kullanmalıdırlar. Riley (1998, s. 33), sorudaki tarihsel anla ilişkili sıradan insanların sözleri ve eylemlerinin bir incelenmesini de içermesi gereken tarihsel empatide bir uygulama üzerinde durarak bu çerçeveyi genişletmiştir.

Çoklu araştırmalar öğrencilerin tarihsel olarak bir başkasının duygularını anlama ve paylaşma yeteneklerini etkileyen farklı tarihsel kaynak tiplerini nasıl kullandıklarının uygunluğunu değerlendirmektedirler. Yeager ve arkadaşları (1998) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada iki grup öğrenciye Harry Truman'ın atom bombası atma kararı ile ilgili farklı kaynaklar verildi: bir gruba ders kitabı, diğer gruba birinci elden veriler ve anılar gibi çeşitli tarihsel belgeler verildi.

Öğrencilerin çalışmalarını sonuçlandırarak ki bu çalışmalar çeşitli kaynaklardan yararlanarak bomba üzerine onların kendi bakış açılarını birleştirmelerini de içeren anlaşılır doğru öyküleri inşa etmeleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu incelemeye dayalı olarak inşa edilen çalışmada, Doppen (2000) öğrencilerin duygularını etkilemekten çok kanıt üzerine odaklanmaya cesaretlendiren çeşitli birincil ve ikincil kaynaklarla birlikte incelemeye dayalı soruları sağladığını bulmuştur.

Grant (2001) ABD'deki vatandaşlık hakları hareketinin incelendiği iki lise sosyal bilgiler öğretmeninin üniteleri üzerine sınıf gözlemi yaparak ve her bir sınıftaki öğrencilerle mülakat yaparak bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada, öğretmenlerin uygulamaları ile öğrencilerin tarih algılamaları arasındaki

ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular öğrencilerin yaklaşık tümünün belirli bir zaman süresi içerisinde anlatılan derste çoklu perspektiflerin algılanmasının mümkün olmadığını düşündüklerini göstermektedirler. Tam tersine, benzetişimleri içeren çeşitli eğitimsel araştırmalara katılan öğrenciler farklı bakış açılarına ulaşabilmişler ve en önemlisi çoklu perspektifleri algılama değerini kabul etmişlerdir.

En son literatür sosyal bilgiler sınıflarında tarihsel empatinin özendirilmesi için güçlü bir iddia ortaya atmaktadır ve konu üzerine ileri düzeyde bir deneysel çalışma için bir gereksinim yaratmıştır. Öğrencilerin tarihsel düşünceleri üzerine farklı öğretim türleri ve çeşitli tarihsel kaynaklara ulaşmanın etkisini inceleyen pek çok çalışma bulunmasına rağmen, öğrencilerin geçmişle ilgili fikirleri ile iletişim kurmalarını gerektiren formatın önemine daha az özen gösterildiği anlaşılmaktadır. Burada şu soru sorulabilir: Tarihsel sonuçları açıklamaları için soru sorulan öğrencilerin davranışları empati gösterme yeteneklerini etkilemekte midir? Bir ev sahibi rolü üstlenen tarih öğrencileri (skeç hazırlama, belgesel hazırlama, sergi açma) muhtemelen en yaygın tayin edilen uygulama bunlardan yazılı olan birisidir. Tarihsel akıl yürütmenin en belirgin olanı olduğu için yazma, tarih incelemelerinin temelini oluşturmaktadır.

Sosyal bilgiler kavramına gelince; kavram olarak sosyal bilgiler ilk kez 1916 yılında ABD’de kullanılmıştır. Milli Eğitim Derneğinin Orta Dereceli Okulu Teşkilatlandırma Komisyonu; konusu doğrudan insan cemiyetinin teşkilatına ve gelişmesine ait bilgiler, sosyal bilgilerdir diye tarif etmiştir. Daha sonra bu kavram diğer ülkelerde kullanılmaya ve okul programlarında yer almaya başlamıştır. Sosyal bilgiler; tarih, coğrafya, hukuk felsefe, siyaset bilimleri, sosyoloji, din gibi sosyal bilimlerden belli düzeylerde ve sistematik olarak süzülen bilgiler bütünü olarak kabul edilmiş ve genel manada yararlı vatandaş yetişmesi amaçlanmıştır.

Monte-Sano (2006, s. 2) ya göre “tarihsel tartışmaları inşa etmede, yazma genellikle kanıtla düşünme ve çalışmanın birbirinden ayrılmaz parçalarını oluşturur. İddia ile kanıt arasındaki bağlantı (genellikle diğer sunum şekillerine göre daha az kullanılır) yazma yoluyla en açık bir şekilde gösterilmektedir. Sosyal bilgilerin konuları içinde tarihi olay ve kahramanlar yer almaktadır. Bu tür konular işlenirken Sosyal bilgiler sınıflarında çoğu zaman rastlanan bir tarihsel şahsiyetin bakış açısından yazmak için öğrenciler tarafından sınıfa davet edilen birincil şahısların öykülerde yer alması şaşırtıcı değildir”.

Downey (1994, s. 4) yazılı ödev formlarından sonuncusunun, öğretmenlerin tarzlarına aşina oldukları ve öğrencilerin onu yapıyor gibi gördükleri öğretim programı içerisinde daha sistematik tarihsel düşünceyi başlatmaya kolay bir giriş sağladığını öne sürmektedir. Bu gözlem, sekizinci sınıf sosyal bilgiler öğretmeni olarak kendi gözlemlerinden çıkardığı bir sonuçtur. Bununla birlikte bunu nelerin etkilediğine ilişkin araştırmalar yapılmasını önermiştir (Brooks, 2008, s. 132).

Yukarıdaki açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda sosyal bilgiler ve tarih derslerinde empatinin kullanılması öğrenci öğrenmelerinde ve öğrenmenin kalıcılığında etkili olacaktır.

Yöntem

Bu çalışmada literatür taraması yapılarak, sosyal bilgiler ve tarih derslerinde empatinin uygulanabilirliğine ilişkin bir ünite ve ders planı hazırlanmıştır.

Ünite ve Ders Planları

Mülteci sorunları bir bireyin aşağıdaki derslerle yüz yüze gelmesini sağlayabilir:

Haritalama: Dünya çapında mültecilerin konumları; mültecilerin orijini; yerel nüfus içindeki dağılımları.

Mekansal Örgütlenme: Mülteci kampları ve yerel bütünleşmiş yerleşmeler; yerleşme planı.

Çevre: Kitlesele çıkışlar yerleşmiş oldukları bölgenin doğal çevresi için sonuçlara sahiptir; alanın ekolojik dengesi risk altında olabilir.

Nüfus: İngiliz milletler topluluğu, Afrika ya da Asya, güneyden kuzeye, farklı etnik gruplardan oluşan karmaşık mozayik etnik savaştan kaçmaya zorlanan ailelerle ilgili hikayeler gösterilebilir.

Ekonomik Gelişme: Mülteciler, bütünleştikleri topluluğun yaşamına katkıda bulunur; bazı alanların gelişme sürecinde anahtar rolü oynayan beceri ve insan gücünden oluşan inisiyatifleri getirebilirler.

Yoksulluk ve gelişmekte olan ülkeler: Mülteci problemleri ile gelişme arasında bir ilişki vardır, en büyük mülteci nüfusunun dünyanın en fakir bölgelerinde bulunması bir tesadüf değildir.

Ünite Planı: Mülteciler – Kim, Nerede ve Niçin?

Kazanımlar

Bilgi:

Mülteci sorunları ile ilgili genel bir algı oluşturmak için aşağıdaki kavramlar açık bir şekilde anlaşılmalıdır;

- a) Göç, başka bir ülkeye göç, başka bir ülkeden gelen göç
- b) Mülteci kavramı
- c) Sığınma hakkı kavramı
 - Mülteci krizinin dünya genelinde bir sorun olduğunu görebilmek
 - Sürekli mülteci doğuran ve sığınma hakkı tanıyan bölgeler hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olmak

Değerler:

- Öğrencileri, evlerini ve anavatanlarını kaybeden çocukların yerine kendilerini koyabilmeleri için empati kurmaları için teşvik etmek
- Öğrencileri açık fikirli olmaya ve diğerlerine (farklı ırk, inanç ve değerlere) saygı göstermeye teşvik etmek
- Öğrencilerin yaşantılarının sınırlarını genişleterek küresel farkındalıklarını artırmak

Beceriler:

- Tartışma ve yazılı ifade becerilerini güçlendirmek
- Harita okuma becerilerini geliştirmek ve güçlendirmek
- Eğlenerek öğrenmeyi sağlamak

Tablo 1. Ders 1 Planı

İçerik	Öğretim Yöntemleri/Öğrenme Stratejileri
Dünyanın her yerindeki mülteci çocuklar konusunda yaşantı	Giriş: Öğretmen tarafından ortaya atılan kısa açık uçlu bir soru; “Bir mülteci hakkında ne düşünüyorsunuz?” öğrencilerin cevaplarını aldıktan sonra ‘mülteci olmak’ isimli video izlenir.
	Video: 15 dakikalık ‘mülteci olmak’ videosu izlenir. Video izlenirken gerekli yerlerde film dondurularak açıklama yapılır ve öğrencilere sorular yöneltilir.
	Etkinlik Kağıdı: Öğrenciler etkinlik kağıdında yer alan soruları cevaplandırmaya başlarlar. Öğretmen öğrencilerden yazdıkları cevapları yüksek sesle okumalarını ister ve onları tartışmaya özendirir.
KAYNAKLAR: Video: To be a refugee (Geneva, UNHCR, 1999), info@unhcr.org.uk, adresinden ulaşılmıştır. UNHCR, Millbank Tower, 21-24 Millbank, London, SW1P4QP. Etkinlik Kağıdı: To be a refugee (mülteci olmak) Öğretmen için kaynak: To be a refugee- 1999 (Mülteci olmak – 1999).	

Tablo 2. Ders 2 Planı

İçerik	Öğretim Yöntemleri/Öğrenme Stratejileri
1. İtici Faktörler: İşsizlik, ekonomik sıkıntılar, felaketler (kuraklık, açlık), ekolojik bozulmalar, zulüm, savaş	Tahtaya özet çıkarılır ve sorular oluşturulur: Önceki derste izlenen video ve sorulara dayalı olarak, öğretmen ve öğrenciler birlikte içerikte yer alan konuları kapsayacak şekilde sınıf tahtasına bir özet çıkarılırlar.
2. Çekici Faktörler: İş bulma, daha iyi ekonomik fırsatlar (daha iyi bir yaşam umudu), güvenlik	
Tanım: Mülteciler ırk, din, milliyet, siyasi düşünce ya da belli bir sosyal gruba aidiyet gibi sağlam nedenlerle işkence görme korkusu yaşayarak kendi ülkesinden kaçan insanlara denir.	
KAYNAKLAR UNHCR, The State of the World's Refugees 1995: In Search of Solutions (Oxford, OUP, 1995), p. 19-40, p. 82-89	

Tablo 3. Ders 3 Planı

İçerik	Öğretim Yöntemleri/Öğrenme Stratejileri
Mülteci, zulüm, sivil savaş ve sığınma hakkı gibi kavramların tanımı	Önceki dersle bağlantı kurularak, hızlı hatırlama soruları sorulur: İnsanlar anavatanlarından niçin ayrılırlar?
	Gelişme Öğrenciler etkinlik kağıdını tamamlarlar: Mülteciler -Öğrencilerin mülteciler konusunu öğrenmelerine yardım etmek için kim, nerede ve niçin?'i içeren soru ve tanımlar verilir.
Mültecilerin ortaya çıktıkları ve bu mültecilere sığınma hakkı tanıyan ülkelerin belirlenmesi	Oyun Öğrenciler, "coğrafi bingo" oyunu oynayarak bir dünya haritası üzerinde mülteci doğuran ve onlara sığınma hakkı tanıyan ülkelerin konumlarını tespit etmeyi öğrenirler.
KAYNAKLAR UNHCR, The State of the World's Refugees 2000: Fifty Years of Humanitarian Action (Oxford, OUP, 2000), p278-279 Mültecilere Yardım: An Introduction to UNHCR (Geneva, UNHCR, 1996), info@unhcr.org.uk adresinden ulaşılmıştır, UNHCR, Millbank Tower, 21-24 Millbank, London, SW1P 4QP. Refugees by numbers (Geneva, UNHCR, 2002).	

Tablo 4. Ders 4 Planı

İçerik	Öğretim Yöntemleri/Öğrenme Stratejileri
Yakın geçmişte mülteci veren ve onlara sığınma hakkı tanıyan belirli ülkeler üzerinde detaylı araştırma yapılır.	Hızlı hatırlama soruları ile önceki dersle bağlantı kurulur.
	Gelişme Dünya'nın seçilmiş bölgelerinin daha detaylı haritaları incelenir.
Somali, Kafkasya, Yugoslavya, Afganistan, İran, Pakistan, Batı Afrika, Afrika'nın Büyük Göller Bölgesi	Seçilen bölgelerdeki her bir ülkeden gelen mülteci oranlarını gösteren pasta grafikleri kullanılır.
KAYNAKLAR UNHCR, The State of the World's Refugees 2000: Fifty Years of Humanitarian Action (Oxford, OUP, 2000), p278–279 Mültecilere Yardım: An Introduction to UNHCR (Geneva, UNHCR, 1996), info@unhcr.org.uk adresinden ulaşılmıştır, UNHCR, Millbank Tower, 21-24 Millbank, London, SW1P 4QP. Refugees by numbers (Geneva, UNHCR, 2002).	

Coğrafya Ders Planları: Mülteciler – kim, nerede ve niçin?

Amaç

UNHCR, 1951 yılında kuruldu ve II. Dünya savaşı sonrası evlerini bırakarak mülteci durumuna düşen Avrupalıların yeniden yerleştirilmeleri görevini üstlenmişlerdi. Bu sırada 1,2 milyon kişi mülteci durumunda idi. Bu mülteciler, genellikle bir diğer Avrupa ülkesine yerleştirildiler ve yerleştikleri ülkenin vatandaşı, toplumun bir üyesi oldular. 1996'da UNHCR 140 ülkede 26,1 milyon insanı koruma görevini üstlenmişti.

Bu üniteye ilişkin etkinlikler yoluyla, öğrenciler bir mülteci ile diğer göç kategorileri arasındaki farkı öğreneceklerdir. Öğrenciler, mülteci üreten ve sığınma hakkı veren ülkeleri keşfedeceklerdir.

Ders 1: Küçük Bir Fark Yarat

Hazırlık

"Bir mülteci olmak" adlı videoyu hazırlanır ve bu ders planı için hazırlanan etkinlik kağıdını video ile birlikte derste kullanılır. (Video için; info@unhcr.org.uk Millbank Tower, 21–24 Millbank, London, SW1P 4QP UK).

Süreç

Bu ders, öğrencilere “Mültecinin ne olduğu konusunda ne düşünüyorsunuz?” açık uçlu sorusu yöneltilebilir. Öğrenciler birbirlerinin bu soruya verdikleri yanıtları dinleme konusunda teşvik edilirler. Daha sonra “mülteci olmak” adlı video filmini izlemek üzere otururlar.

Video filmi kısa olup, yaklaşık 15 dakika sürmektedir. Bu yüzden öğretmen zaman zaman video filmini durdurarak açıklama yapar ve öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek için sorular sorar. Öğrenciler, evlerini bırakarak mülteci konumundaki çocuklarla empati kurmaları konusunda teşvik edilirler.

Dersin kalıcı bir kaydı ve video filmi ile başlatılan fikirleri güçlendirmek için öğrenciler “mülteci olmak” adlı çalışma yaprağını filmi izlerken eşzamanlı olarak doldurmalıdırlar. Öğretmen, süreç boyunca tartışmaya cesaretlendirici sorular sorarak öğrencilere rehberlik yapar.

Ders 2: İnsanlar anavatanlarını niçin terk ederler?

Hazırlık

Sınıfın ön tarafına büyük boyutlu bir dünya haritası yerleştirilir.

Süreç

Öğrencilere bir yönlendirme duygusu vermek için sınıfın önüne kurulan büyük dünya haritası üzerinde derse başlamazdan önce birkaç dakikalık bir süre zarfında çeşitli sorular sorularak zaman geçirilir. Bazı giriş davranışı soruları ve sözleri verilebilir:

- Şu anda bulunduğumuz yeri harita üzerinde gösterebilir misiniz?
- Üzerinde yaşadığımız kıtanın adı nedir?
- Ruanda, Bosna-Hersek, Vietnam, Etiyopya, Guatemala, Liberya, Sudan, Çeçenistan, Afganistan, Myanmar, Angola gibi ülkelerin hangi kıtada olduğunu bulabilir misiniz?
- Dersin büyük bir bölümünde dersi sürüklemek amacıyla kullanılacak olası cümleler: “Değişik nedenlerle pek çok insanın ülkesinden kaçmak zorunda kaldığı ülkelerin özellikleri nelerdir? Bu insanların kim oldukları, evlerini niçin terk etmek zorunda kaldıkları ve hangi ülkeye sığındıklarını görmek ve bu konuda biraz çalışma yapmak.” Öğretmen, öğrencilerine bu üniteye sağlanan sorular üzerine yapılandırılmış bir tartışma yoluyla rehberlik eder ve tahtaya bir özet çıkarır. Daha sonra tahtaya çıkardığı özeti öğrencilerin yazmalarına izin verir.

Tartışma Soruları

Eğer göç ediyor olsaydınız ne yapardınız? (göçmen kuşları gözünüzde canlandırınız)

Bir yerden göç etmek ve başka bir yere yerleşmek kavramları arasındaki fark nedir?

- Diğer bir ülkeden göç eden akrabalarınız var mı?
- Akrabalarınız hangi ülkeden göç etmişlerdir?

c) Akrabalarınız buraya gelmek için kendi ülkelerini niçin terk etmişlerdir?

Bu noktada, öğrencilerin göçü itici ve çekici faktörleri öğrenmeleri uygun olabilir. İtici faktörler, insanları anavatanlarından uzaklaştıran nedenler olarak, çekici faktörler ise onların yeni yerleştikleri vatanları olarak görebiliriz.

Hangi olası faktörler insanları göçe zorlamaktadır? (bu sorunun yanıtı, işsizlik, ekonomik sıkıntılar, kuraklık ve açlık, ekolojik bozulma, zulüm, savaş gibi felaketler olabilir).

Hangi olası nedenler insanları yeni bir ülke seçmeye zorlamaktadır? (yanıtlar: iş fırsatları, daha iyi ekonomik koşullar, daha iyi bir yaşam beklentisi, güvenlik).

Son derste, "Mülteci nedir?", "Bireyi bir mülteci olarak kendi vatanından kaçmaya zorlayan itici faktörler nelerdir?" soruları sorulabilir.

"Bir mültecinin başka bir ülkeye yerleşmesine etki eden çekici faktörler nelerdir?"

a) Sözlük kullanılarak "sığınma hakkı" kavramının anlamı araştırılabilir.

b) Sığınma hakkı tanıyan bir ülkenin özellikleri nelerdir?

Ders 3: Mülteciler hangi ülkelerden gelirler? Hangi ülkelere giderler?

Hazırlık

Mültecilere yönelik olarak hazırlanan etkinlik kâğıtları seti hazır duruma getirilir: Kim, nerede ve niçin? ve her iki öğrenciye bir tane düşecek şekilde güncellenmiş bir dünya haritasının kopyaları dağıtılır.

Süreç

Önceki derslerle bağlantı kurabilmek için dersin ilk beş dakikası hızlı hatırlama sorularına ayrılır: İnsanlar anavatanlarından niçin ayrılırlar? Mülteciler özellikle kendi anavatanlarından niçin ayrılmak zorunda kalırlar?

Gözden geçirme sorularından sonra, öğrencilere tamamlamaları için etkinlik kâğıtlarının birer kopyası dağıtılır: Mülteciler: Kim, nerede ve niçin? Bu işlem bireysel olarak yapılabilir. Daha sonra sözlü olarak kontrol edilir ya da bir sınıf alıştırması olarak ele alınabilir.

Öğretmen 2. soruya yönelik bazı kaynak bilgiler sağlama gereksinimi duyabilir (gazeteler/haber dergileri).

Sonuç olarak, öğrencilerin mülteci krizini dünya çapında bir kriz olarak görmelerini sağlamak için bir dünya haritası üzerinde mülteci doğuran ve bu mültecilere sığınma hakkı tanıyan ülkelerin yerlerini tespit etmeleri önemlidir. Bu alıştırma, aynı zamanda öğretmen tarafından verilen koordinatları kullanarak öğrencilerin harita okuma becerilerinin geliştirilmesine de olanak sağlayacaktır. Süreçte bir değişikliğe gidilerek, bu alıştırma bir oyun (Coğrafi Bingo) formatına dönüştürülebilir.

Tablo 3. Bingo Kartları ve Oyunun Kuralları

Mülteci Veren Ülkeler	Sığınma Hakkı Tanıyan Başlıca Ülkeler
Afganistan	İran/Pakistan/Hindistan
Ruanda	Brundi/Tanzanya/Uganda/Zaire
Bosna Hersek	Hırvatistan/Sırbistan/Almanya
Liberya	Gine/Gana/Nijerya
Irak	İran/Suudi Arabistan
Somali	Jibuti/Etiyopya/Kenya/Yemen
Sudan	Uganda/Zaire/Kenya/Etiyopya
Eritre	Sudan
Angola	Zaire/Zambia/Kongo/Namibya
Sierra Leone	Gine/Liberya

Coğrafi Bingo

1. Her öğrenci sınıf atlasından oluşan bir dünya haritasına sahip olmalıdır.

Haritaların enlem ve boylam koordinatlarını göstermesi gerekmektedir.

2. 34 adet kâğıt fiş üzerine her bir fiş üzerinde bir ülke ve koordinatları olacak şekilde yukarıdaki tabloda yer alan ülkelerin harita koordinatları ve isimleri yazılır. Örneğin; SIERRA LEONE 8 N(kuzey), 12 W(batı).

3. Coğrafi Bingo Kartlarının oluşturulması:

a) Bir adet A4 kâğıt alın, tam ortadan uzunlamasına ikiye katlayın ve enine olarak dörde katlayın. Bu size sekiz bölüm verecektir, yani sekiz bingo kartına sahip olacaksınız. Başka bir A4 kâğıdı alın ve yukarıdaki gibi boş sekiz adet bingo kartı hazırlayın, şu anda 16 adet bingo kartınız oldu.

b) 34 adet fiş içerisinde rastgele 10 fişi seçiniz ve ilk bingo kartına sadece bu 10 ülkenin adını yazınız.

c) İşlediğiniz bu 10 fişi diğer fişlerin içerisine karıştırınız. Rastgele 10 fiş daha seçiniz ve ikinci bingo kartına bu 10 ülkenin isimlerini yazınız.

d) 16 kartın hepsi tamamlanıncaya kadar yukarıdaki c'nin adımlarını tekrarlayınız. İki A4 kâğıdının fotokopisi çekilir. Daha sonra fotokopisi çekilen kâğıtlar kesilerek bireysel bingo kartları üretilir. Eğer öğretmen kendisini enerjik hissederse, a), b) ve c) adımlarını tekrarlayarak tamamen farklı bireysel bingo kartları koleksiyonu oluşturabilir.

4. Oyunun Kuralları:

a) Her bir öğrenciye bir Coğrafi Bingo Kartı ve bir dünya haritası dağıtılır.

b) Öğretmen 34 adet fişi bir kutunun içerisine yerleştirir, sınıfla etkileşime başlamadan önce fişleri karıştırır ve içlerinden birisini rastgele seçer. Öğretmen seçilen ülkenin koordinatlarını yüksek sesle okur, öğrenciler ülkeyi tanımlayabilmek için bireysel dünya haritalarını kullanırlar ve seçilen ülkenin kendi bingo kartlarında olup olmadığını kontrol ederler. Eğer varsa, onun üzerine işaret koyarlar. Fiş kâğıdı bir sonraki kullanım için kenara bırakılır.

- c) Diğer bir fiş rastgele seçilir ve koordinatları okunur ve ellerindeki haritayı kullanarak seçilen ülkenin kendi bingo kartlarında olup olmadığını kontrol ederler. Fiş bir sonraki kullanım için kenara bırakılır.
- d) 10 ülkeyi ilk olarak tamamlayan öğrenci yarışmayı (tur) kazanır. Bununla birlikte, hepsinin doğru olup olmadığını anlamak için kazanan öğrencinin 10 fişi kontrol edilir. Öğrenciye ödül olarak bir kutu çikolata verilebilir.
- e) Sınıftaki öğrencilerin durumuna göre coğrafi bingo turları defalarca tekrarlanabilir.

Ders 4:

Hazırlık

Bütün öğrencilerin görebileceği şekilde büyük bir dünya haritası sınıfın önüne yerleştirilir. Bir sınıf atlası seti ve etkinlik kâğıdı: 'Kaçmak' ve 'sığınma hakkı' kavramları da incelenmelidir.

Süreç

Bu derste, dünyanın seçilen bir bölgesine küresel bir bakış açısıyla dikkatler çekilir. Seçilen bölgede son 10 yılda insanlar evlerini terk etmek zorunda bırakılmış olup, insanlar anavatanlarını bırakarak kendilerine yeni bir vatan aramaktadırlar.

Etkinlik kâğıdı üzerindeki sorular: Kaçma ve sığınma hakkı genel olarak ve araştırmada önerilen sorunlu bölgelerden birisi seçilerek incelenir. Bu ders için yakın geçmişte mülteci doğuran ve onlara sığınma hakkı tanıyan aşağıdaki bölgelerden birisi seçilebilir.

- Somali
- Kafkaslar
- Eski Yugoslavya
- Afganistan/İran/Pakistan
- Batı Afrika
- Afrika'nın Büyük Göller Bölgesi

Etkinlik Kâğıdı için öneriler: Mülteci ve sığınma hakkı ders için çerçeve olarak kullanılabilir. Öncelikle, seçilen bölgenin konumunu belirleyebilmek için büyük dünya atlası üzerinde öğrencilerle birlikte alıştırmalar yapılır. Sonra, öğrenciler atlas setlerini kullanarak seçilen bölgenin ayrıntılı haritasını incelerler. Daha sonra öğrenciler, etkinlik kâğıdında yer alan 1. ve 2. soruları yanıtlamalıdır.

İnsanların yaşadıkları yerleri terk etmelerine neden olan çeşitli ülkelerde ne gibi olumsuzlukların yaşandığını açıklamak için öğretmen öğrencilere belirli bir süre ayırmalıdır. Örneğin; iç savaş genellikle yerel tarım topluluklarının yaşamlarında yıkıma neden olabilmektedir. Bu yüzden insanlar, silahlı çatışmaların yanında açlıktan da kaçmaktadırlar. Bazı ülkelerin hem mülteci doğuran hem de sığınma hakkı tanıyan özelliklere sahip olduğuna da vurgu yapılmalıdır. Öğrenciler etkinlik kâğıdını tamamlarlar.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada sosyal bilgiler ve tarih derslerinde empatinin kullanılabilirliği, kullanımına ilişkin örnekler ve bu konuya ilişkin literatüre yer verilmiştir. İlgili literatür ışığında, sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde empatinin etkili ve önemli bir konuma sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu derslerde empatinin kullanımının daha iyi algılanabilmesi amacıyla araştırmacı tarafından bir ünite ve ders planı hazırlanmıştır. Bu plandan da anlaşılacağı gibi sosyal bilgiler ve tarih derslerinde empati kullanımı öğrencilerin bu dersleri ilgi çekici ve sevimli bulmalarında önemli bir rol oynayacaktır.

Bu çalışmada, sadece literatür taraması ve örnek ders planı hazırlanmıştır. Diğer araştırmacılar, bu ders planını ya da kendi hazırlayacakları ders planlarını derslerde uygulayarak deneysel çalışmalar yapabilirler. Çeşitli tutum, motivasyon, başarı ölçekleri kullanarak demografik değişkenlerle karşılaştırabilirler.

Çeşitli sınıf düzeylerinde uygulamalı çalışmalar yapılarak, elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.

Kaynaklar

- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Davidson, J. W., & Stoff, M. B. (1995). *The American nation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Davis, O. L., Jr., (2001). *In pursuit of historical empathy*. In O. L. Davis, Jr., E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 1-11), Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Doppen, F. H. (2000). Teaching and learning multiple perspectives: The atomic bomb. *The Social Studies*, 91, 159-69.
- Downey, M. T. (1994). *Defining and assessing historical thinking: A technical report*. Berkeley, CA: National Center for the Study of Writing (ERIC Document Reproduction Service No. ED 376-513).
- Dökmen, Ü. (1998). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Foster, S. J., & Yeager, E. A. (1998). The role of empathy in the development of historical understanding, *International Journal of Social Education*, 13(1), 1-7.
- Foster, S. J. (1999). Using historical empathy to excite students about the study of history: Can you empathize with Neville Chamberlain? *The Social Studies*, 90, 18-24.
- Gehlbach, H. (2004). Social perspective taking: A facilitating aptitude for conflict resolution, historical empathy, and social studies achievement. *Theory and Research in Social Education*, 32, 39-55.
- Grant, S. G. (2001). It's just the facts, or is it? The relationship between teachers' practices and students' understandings of history. *Theory and Research in Social Education*, 29, 65-108.

- Johnston, M. (2006). The lamp and the mirror: Action research and self studies in the social studies. In K. Barton (Ed.), *Research methods in social studies education: Contemporary Issues and Perspectives* (pp. 57-83), Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Köstüklü, N.(2006). *Sosyal bilimler ve tarih öğretimi*. Konya: Sebat Ofset Matbaacılık Yayınları.
- Lee, P., & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding, In O. L. Davis Jr., E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 21-50). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher* (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- Monte-Sano, C. B. (2006). *Learning to use evidence in historical writing*. ProQuest Digital Dissertations Database. (UMI No. AAT 3235298).
- Riley, K. L. (1998). Historical empathy and the holocaust: Theory into practice. *International Journal of Social Education*, 13(1), 32-42.
- VanSledright, B. A. (2001). *From empathetic regard to self-understanding: Im/positionality, empathy, and historical contextualization*. In O. L. Davis Jr., E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 51-68), Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- VanSledright, B. A. (2002). *In search of America's past: Learning to read history in elementary school*. New York, NY: Teacher's College Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- 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.