

TUHED III

e-ISSN: 2147-4516

2023 / MAY. VOL. 22 (ISSUE 1)

TURKISH HISTORY EDUCATION JOURNAL III



© WIKIMEDIA

i KONYA KARATAY MADRASA

TURKISH HISTORY EDUCATION JOURNAL

Editörden...

Turkish History Education Journal'ın (TUHED) yirminci ikinci (Mayıs 2023) sayısıyla yayındayız. 11. yılında olan dergimiz; akademik, uluslararası hakemli, niteliğinden taviz vermeksizin yayın hayatına devam etmektedir. TUHED, **DOAJ** başta olmak üzere **EBSCO**'nun "Humanities Source Ultimate" ve **ULAKBİM**'in **TR** İndeksi'nde taranmaktadır.

Bu sayının alan editörlüklerini, Prof. Dr. Filiz Meşeci Giorgetti, Prof. Dr. Bülent Akbaba ve Prof. Dr. Ahmet Şimşek yaptılar. Kendilerine emekleri ve titizlikleri için teşekkür ederiz.

Mayıs 2021 sayımızdan itibaren dergimizde her makale tam metin olarak hem Türkçe hem de İngilizce şeklinde yayınlanmaktadır. Dergimizin daha önce başvurulan uluslararası indekslerce (ESCI ve ERIC) incelenmesi devam etmektedir.

TUHED'in bu sayısında 3 makale yer almıştır. Üçü de tarih eğitimiyle ilgilidir. Bir de Osmanlıcadan çeviri yazı vardır. İncelenme sürecindeki katkıları için hakemlerimize ve yazarlarımıza teşekkür ediyoruz.

Gönüllülük esasıyla makalelerin geliştirilmesine katkı sağladıkları için hakemlerimize ve destek veren yazarlarımıza teşekkür ederiz. Dergimiz, tarih eğitimi, tarihçilik ve eğitim tarihi alanlarında yayına devam edecektir.

Saygılarımızla,

TUHED Yayın Kurulu Adına

Prof. Dr. Ahmet Şimşek

From the editor...

We are online with the twentieth second (May 2023) issue of the Turkish History Education Journal (TUHED). Our journal, which is in its 11th year; continues its publication life without compromising its academic, international refereed quality. TUHED is indexed in DOAJ, EBSCO's "Humanities Source Ultimate" and ULAKBİM's TR Index.

The field editors of this issue, Prof. Dr. Filiz Meseci Giorgetti, Prof. Dr. Bulent Akbaba and Prof. Dr. Ahmet Şimşek made it. We would like to thank them for their hard work and diligence.

Since our May 2021 issue, every article in our journal has been published as full text in both Turkish and English. Our journal continues to be reviewed by previously referenced international indexes (ESCI and ERIC).

There are 3 articles in this issue of TUHED. All three are related to history education. There is also a translated text in Ottoman Turkish. We thank the referees and authors for their contributions to the review process.

We would like to thank our referees and authors for their contribution to the development of the articles on a voluntary basis. Our journal will continue to be published in the fields of history education, historiography and education history.

Regards,

On behalf of TUHED Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet Simsek

Editor

Prof. Dr. Ahmet SIMSEK

Istanbul University-Cerrahpasa

Associate Editor

Doç. Dr. İbrahim TURAN

Istanbul University-Cerrahpasa

Editorial Board

Prof. Dr. Bahri ATA – Gazi University

Prof. Dr. Filiz MEŞECİ GIORGETTI – Istanbul University-Cerrahpasa

Prof. Dr. Bülent AKBABA – Gazi University

Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI – Kastamonu University

Prof. Dr. Peter BURKE – Emeritus

Associate Professor Ramazan KAYA – Ataturk University

Associate Professor Fatih YAZICI – Tokat Gaziosmanpasa University

Associate Professor Neval AKÇA BERK – Cukurova University

Associate Professor Akif PAMUK – Marmara University

Associate Professor Maria REPOUSSI - Aristotle University

Associate Professor Alan HODKINSON – Liverpool Hope University

Assistant Professor Jairo RODRÍGUEZ-MEDINA - University of Valladolid

Dr. Penelope HARNET – University of the West of England

Dr. Dean SMART - University of the West of England

Dr. Arthur CHAPMAN - UCL Institute of Education

Dr. Feride DURNA

Section Editors

Prof. Dr. Bülent AKBABA – Gazi University
Prof. Dr. Filiz MEŞECİ GIORGETTI - Istanbul University-Cerrahpasa
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI - Kastamonu University
Associate Professor Ramazan KAYA - Atatürk University
Associate Professor Fatih YAZICI - Tokat Gaziosmanpasa University
Associate Professor Neval AKÇA BERK - Cukurova University
Associate Professor Akif PAMUK - Marmara University

Statistics Editor

Prof. Dr. Bülent AKBABA – Gazi University

Ethics Editor

Prof. Dr. Mehmet AÇIKALIN – Istanbul University – Cerrahpasa

Digitization Editor

Associate Professor Zekeriya Fatih İNEÇ – Erzincan University

Language Editors

Orhun Kaptan – Yıldız Technical University
Aydın KARABAY – Ministry of National Education

Index Editor

Havva ÖZGÜN

Indexing:

Turkish History Education Journal (TUHED) is indexed in:

The elementary education Turkish Republic Revolution History and Kemalism course curriculum from the perspectives of social sciences faculty members

Yakup AYAYDIN, Kaya YILMAZ

Article Type	Research Article
Received	11/07/2022
Accepted	27/04/2023
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.1141939
Cite	Family-name, N1. & Family-name, N1. (2023). The elementary education Turkish Republic Revolution History and Kemalism course curriculum from the perspectives of social sciences faculty members. <i>Turkish History Education Journal</i> , 12(1), 1-27. https://doi.org/10.17497/tuhed.1141939
Similarity Scan	Done - IThenticate
Ethics Declaration	This study, produced from the doctoral thesis accepted in 2019, does not require ethics committee approval.
Conflict of Interest Statement	The authors declares that there is no conflict of interest.
Financing	No external funding was used to support this research.
Copyright and License	© 2012-2023 TUHED. This work is published under the CC BY-NC 4.0 license.
Information Note	This article has been produced from the doctoral dissertation (2019) of the first author.

The elementary education Turkish Republic Revolution History and Kemalism course curriculum from the perspectives of social sciences faculty members

Yakup AYAYDIN

ORCID: [0000-0001-5710-4626](https://orcid.org/0000-0001-5710-4626), E-posta: ayaydinyakup61@gmail.com

Institution: Ministry of National Education, ROR ID: <https://ror.org/00jga9g46>

Kaya YILMAZ

ORCID: [0000-0002-2344-1074](https://orcid.org/0000-0002-2344-1074), E-posta: kayayilmaz@cumhuriyet.edu.tr

Institution: Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Education, ROR ID: <https://ror.org/04f81fm77>

Abstract

This study was conducted to investigate the perspectives of social sciences faculty members on the development of the Turkish Republic History of Revolution and Kemalism Curriculum for eighth-grade education in Turkey. The study was carried out via the Qualitative Research Method. The study participants consisted of 15 faculty members from eight different universities in Turkey. The Purposive Sampling Method was used in the selection process of the research participants. A semi-structured interview protocol developed by the researcher based on expert opinions was used to collect research data. The Descriptive Analysis Method was employed to analyse the obtained data. The study results showed that according to the faculty members, the curriculum under scrutiny should be developed through a learner-centred approach, the name of the curriculum should be changed, the time allocated for the units should be adjusted, the content of the curriculum should form a link between the past and the present, and the curriculum should make more emphasis on the economic, social and cultural developments by incorporating different perspectives. The faculty members stated that the course objectives should be developed by taking the nation's recent past into account, emphasizing a sense of unity and solidarity, homeland-nation consciousness, and the struggles of the Turkish Republic in gaining its independence. The faculty members suggested that the learning outcomes of the curriculum should be simplified by reducing the number of standards, ensuring the balance between the time allocated for teaching and learning outcomes. From the perspectives of the participants, the curriculum should be redesigned under the principles of the Constructivist Learning Theory or learner-centred education so that students can gain a deep understanding of the subject and develop their higher-level thinking skills.

Keywords: social sciences faculty members, Republic of Turkey, history of revolution and Kemalism curriculum, elementary education, curriculum development

Introduction

When the Republic of Turkey was founded, the perspective on education was substantially changed from a religious one to a secular one. This change, along with the changes in learning theories affected the goals, content, instructional process, and evaluation methods of the History of Revolution and Kemalism Curriculum in Turkey. The most important changes in the goals and content of the “History of Revolution Curriculum” took place with the coup of September 12, 1980, and accordingly, the emphasis on Kemalism came to the fore. The curriculum was implemented under different names in the historical process. In 1982, the course which has been mandatory in higher education under the name “Ataturk’s Principles and the History of Revolution” has become mandatory in elementary education under the name “Turkish Republic History of the Revolution and Kemalism.” This course has been mandatorily taught at universities under the name of “Atatürk’s Principles and the Revolution History” since 1981 (Aslan, 2015; Doğaner, 2005; İnan, 2012). The elementary education curriculum was fundamentally revised according to the Constructivist Learning Theory in 2006, and some revisions were made in 2018.

In the previous research conducted on the goals of the curricula of the History of Revolution and Kemalism, and all the other names across several education levels the course was given under, it was found that there were problems in realizing the curriculum goals (Aslan, 2004; Akgün, 2005; Doğaner, 2005). The failure in reaching the curriculum goals was attributed to the teaching styles of the teachers, the content and teaching materials of the course, the negative attitudes of the students towards the course, and political concerns (Akbaba, 2009; Dönmez, 2006; Eraslan and Kaşkaya, 2011). It was suggested that the curriculum goals be reframed, and the problems associated with its application be eliminated in order to improve students’ cognitive, affective, and psycho-motor skills and to help them gain national values (Akgün, 2005; Dönmez, 2006; Emiroğlu, 2005; Eraslan and Kaşkaya, 2011; Safran, 2006a).

The contents of the courses were taught under different names in elementary, secondary, and higher education in the past years. This fact suggests that the content of the course should also be reconsidered and reevaluated (Güneş, 2004; Şimşek, 2002; Yalçın, 2004). In the literature, scholars are critical of the course content, the chronological boundaries of the course from primary education to higher education levels, the connection between the past and the present, the intensity of the content, the scope of the topics, and the way the topics are discussed. It is argued that the content of the Turkish Republic’s History of Revolution and Kemalism is not discussed in line with the understanding of yesterday, today, and tomorrow, and the connection between the past and the present experience is not established (Arslan, 2005; Eraslan and Kaşkaya, 2011). It is suggested that how the developments in the final period of the Ottoman Empire affected the Republic Period be taken into consideration when determining the content of the curriculum (Arslan, 2005; Delen, 2007; Demirel, 2005; Kılıç and Şam, 2012; Yılmaz, 2004). In the previous studies, it is also emphasized that the developments experienced during and after World War II, which shaped today’s world, and the political, social, and

economic developments experienced in Turkey and in the world be included in the content of the curriculum (Aybars, 2004; Aslan, 2004; Arslan, 2005; Akbaba, 2009; Baydur, 1997; Doğaner, 2005; Demirel 2005; Öztürk, 2005; Pamuk, 2004; Saray, 2005; Toprak, 1997). Likewise, some scholars contended that in order to comprehend the Turkish Republic, the political, social, and economic conditions of the early Republic period should be handled in the curriculum (Aybars, 1985; Tokgöz, 2004; Dönmez and Yazıcı, 2008). Some studies draw attention to the fact that Atatürk is at the center of the curriculum content and is depicted as an inaccessible character or an angel whereas enough attention is not given to other historical characters both from different regions of Turkey and from different groups who played an important role in the War of Independence and in the establishment of the Republic (Arslan, 2005; Alperen, 2008; Saray, 2005). Another important problem regarding the curriculum is the intensity of the topics (Öner and Öner, 2014; Sertkaya, 2005; Şimşek and Güler, 2013), so, it is suggested that the time allocated to the lesson be increased or the intensity of the subjects be reduced (Demirel, 2005; Eraslan and Kaşkaya, 2011; Saray, 2005; Tangülü, Tosun and Kocabıyık, 2014).

The design or development of the curriculum of the Turkish Republic's History of Revolution and Kemalism has changed over time. The curriculum was developed in line with the Behaviourist Learning Theory or what is called the teacher-centered approach until 2006. After that, it has been prepared based on the Constructivist Learning Theory. Even though the design of the curriculum has changed over time, the teaching of the course has continued in the same way with a teacher-centered approach (Dönmez, 2006; Emiroğlu, 2005; Köstüklü, 2005; Metin, 2006; Öztürk, 2005; Öztaş, 2006; Akbaba, 2008; Akbaba, 2009; Göç, 2009; Bayram, 2016; Kahramanoğlu, 2014; Sever, 2017; Dönmez and Yazıcı, 2008). So, it is argued that the philosophical foundations of the course should be consistent with how it is taught in practice in school; that is, a constructivist approach to teaching should be practiced in classrooms (Ata, 2005; Dönmez, 2006; Öztürk, 2005). It is suggested that teaching strategies, methods, and techniques that will enable students to take an active role in learning be implemented such as discovery learning, learning by inquiry, discussion, cooperative learning, case study, simulation, brainstorming, problem-solving, drama, historical empathy, etc. (Demirel, 2005; Dilek, 2005; Emiroğlu, 2005; Köstüklü, 2005; Saray, 2005). Some scholars also advised that field trips to historical sites, observation-based activities, and supporting the lesson with visual elements be employed when teaching the course topics so that students can internalize the subject (Arslan, 2005; Dönmez, 2006; Dilek, 2005; Demirel, 2005; Emiroğlu, 2005; Eraslan and Kaşkaya, 2011; Safran, 2006b).

Without a doubt, the most important problem regarding the implementation of the course of Turkish Republic History of Revolution and Kemalism has been the evaluation of students' learning via traditional assessment and measurement methods. The studies showed that existing assessment methods used in the course of the Turkish Republic History of Revolution and Kemalism only examine what students have learned from what they have been told by their teachers and what they could memorize from the books, in the absence of any performance assessment (Öztürk, 2005). The Curriculum of the Turkish Republic History of Revolution and Kemalism was developed on the basis

of the constructivist approach in 2006. Still, assessment and evaluation are based on traditional measurement-evaluation instruments, instead of process-based methods (Kaya, 2016). It was found that the most frequently used measurement and evaluation instruments by teachers were written examinations, multiple choice, and true-false tests, and filling-the-blank practices (Çelebi, 2014; Candeğer, 2016; Pamuk, 2015). These findings show that it is necessary to evaluate the measurement-evaluation dimension of the curriculum comprehensively.

In 2018, the elementary education Turkish Republic Revolution History and Kemalism course curriculum have been reconsidered and reevaluated. In the research conducted on the changes made in 2018, it was found that these changes in the curriculum were not sufficient. In the research conducted by Palaz, Kılcan, and Gülbudak (2019), it was found that the students find the Turkish Republic Revolution History and Kemalism course boring. In the research, it was emphasized that the Turkish Republic Revolution History and Kemalism course could be saved from being boring and monotonous by providing a variety of methods and techniques. In similar research conducted by Çelikkaya and Kürümlüoğlu (2018), it was found that the teachers had difficulties because the number of courses was too high, the course contents were too intense, and the course contents were not in accordance with the readiness of the students. The teachers mentioned that the duration of the courses should be longer, and the course contents should be simplified. In another similar research conducted by Tangülü and Süvari (2019), it was found that there wasn't a great change in the goals of the course, the number of learning outcomes was decreased, the duration of the course was not sufficient to achieve the learning outcomes and the constructivist approach was still prevalent in the curriculum.

The above review of the literature suggests that in order to develop and improve the Turkish Republic History of Revolution and Kemalism Curriculum more functionally, it is necessary to examine the views of the faculty members who carried out studies in this field and to examine the problems arising in the implementation of the curriculum. There are not enough studies on this research topic. Aimed at filling the gap in the literature, this study tries to document the academician opinions on how to improve the Turkish Republic History of Revolution and Kemalism Curriculum for elementary education. The reason for inquiring and considering the perspectives of the faculty members is that they play an important role in the creation and implementation of the curricula. This study seeks answers to the following research question. What are the opinions and suggestions of the social sciences faculty members on how to improve the goals, content, teaching-learning process, and evaluation dimensions of the Turkish Republic History of Revolution and Kemalism Curriculum for elementary education?

Method

Study Group

This study's methodological framework is based on the Qualitative Research Design. The Purposive Sampling Method as one of the purposeful sampling methods was used in the selection of the participants of the study. When selecting the faculty members, criteria of having at least 5 years of experience, having carried out studies on teaching the Turkish History of Revolution and Kemalism Curriculum, having served in the Department of History Education or Social Studies Education, and being a lecturer with at least a Ph.D. were used. 15 social sciences faculty members serving in different universities and meeting these criteria were selected as study participants. In order to protect the identity of the participants, pseudonyms P1 to P10 were given to the male participants, and pseudonyms P11 to P15 were given to the female participants. Pseudonyms were also given to the universities at which the participants work. Demographic information about the participants is provided in Table 1.

Table 1

Demographic Information for the Research Participants

Participants	Gender	Title	Experience in years	University	Departments
Participant 1	Male	Professor	29 years	University A	History Education Social Studies Education
Participant 2	Male	Professor	19 years	University B	History Education
Participant 3	Male	Assistant Professor	17 years	University A	History Education Social Studies Education
Participant 4	Male	Assistant Professor	10 years	University C	History Education Social Studies Education
Participant 5	Male	Assistant Professor	7 years	University C	History Education Social Studies Education
Participant 6	Male	Assistant Professor	7 years	University C	History Education Social Studies Education
Participant 7	Male	Assistant Professor	9 years	University D	History Education Social Studies Education
Participant 8	Male	Doctor Lecturer	10 years	University E	Social Sciences Education
Participant 9	Male	Assistant Professor	7 years	University F	History Education Social Studies Education
Participant 10	Male	Assistant Professor	10 years	University G	History Education Social Studies Education
Participant 11	Female	Assistant Professor	10 years	University G	Social Studies Education
Participant 12	Female	Assistant Professor	10 years	University C	History Education Social Studies Education

Participant 13	Female	Doctor Lecturer	7 years	University G	History Education Social Studies Education
Participant 14	Female	Doctor Lecturer	8 years	University H	History Education Social Studies Education
Participant 15	Female	Doctor Lecturer	10 years	University B	Social Studies Education

Data Collection Tools

As one of the qualitative data collection tools, the Semi-Structured Interview Method was used in the study. By utilizing this method, the researcher prepares open-ended interview questions in advance but also asks different probing and follow-up questions to the participants on the basis of their answers to the questions (Patton, 2014). The interview protocol was prepared after the experts' opinions on those questions were elicited. Interviews with the participants were carried out in places where they would feel comfortable such as study offices and libraries. The participants were informed about the study's aims and procedure and their signed consent forms were obtained with their permission.

Interview Questions

1. Which factors should be considered in the development of the elementary education Turkish Republic Revolution History and Kemalism course curriculum, and which basic principles should it be based on?
2. What should be the general objectives of the elementary education Turkish Republic Revolution History and Kemalism course curriculum?
3. What are your suggestions concerning the learning outcomes of the elementary education Turkish Republic Revolution History and Kemalism course curriculum?
4. What strategies can you suggest for organizing the contents of the elementary education Turkish Republic Revolution History and Kemalism course curriculum?
5. Which teaching methods should be included in the elementary education Turkish Republic Revolution History and Kemalism course curriculum? And why should these methods be included?
6. What kinds of evaluation methods should be utilized in the elementary education Turkish Republic Revolution History and Kemalism course curriculum?
7. How should historical characters be included in the elementary education Turkish Republic Revolution History and Kemalism course curriculum?
8. What are your thoughts about the charges made in the elementary education Turkish Republic Revolution History and Kemalism course curriculum in 2018?

Analysis of Data

The Descriptive Analysis Method was used in the analysis of the data obtained from the interviews. The audio recordings of the interviews were first transcribed into the text verbatim. After that, all the interview transcripts were read thoroughly to gain a holistic understanding of the data. Words were selected as a unit of analysis and then formal coding of the data was done via line-by-line analysis. In qualitative research, it is important to focus on the words and expressions giving meanings in order to reveal the participants' views (Charmaz, 2006). By attaching importance to this point, firstly the words and expressions used by the participants were used in coding while coding the transcripts. When the appropriate words and concepts could not be deduced from the expressions of the participants in coding, different concepts and words were used as codes to express their views in the best way. Codes obtained were divided into categories based on the similarities and differences, and then the categories were compared to get at patterns and themes in the data. The findings were presented by making direct quotations from the opinions of the participants. To provide internal validity in the research, the units forming the codes, categories and themes were validated based on the opinions of the participants. The processes of the research have been presented clearly to ensure external validity. To provide internal reliability in the research, the contents have been detailed with direct quotations. During the data analysis process, by enabling more than one researcher to participate in the analysis process, the results have been compared.

Findings

The General Opinions of the Social Sciences Faculty Members on the Improvement of the Turkish Republic History of Revolution and Kemalism Curriculum

The participants put forward many opinions for the improvement of the Turkish Republic History of Revolution and Kemalism curriculum. They suggested that the student-centered approach should be adapted, very recent history should be emphasized, the name of the curriculum should be changed, different perspectives on the past issues should be included, the course time should be re-allocated, a connection between the past and the present should be established, and economic and social-cultural developments should be taken into account in order to improve the curriculum. Participants' suggestions are provided in Table 2.

Table 2

The Opinions of the Participants on the Improvement of the Turkish Republic History of Revolution and Kemalism Curriculum

Expressions	Participants
The curriculum must be student-centered	P3, P4, P10, P11, P12
Emphasis should be placed on very recent history	P2, P3, P7
The curriculum name should be changed	P2, P8, P15
Different perspectives should be included	P2, P9, P12
Class hours should be re-arranged	P4, P5

A connection with today's world should be made	P4, P8
Economic, social-cultural developments should be included	P2, P6
Historical thinking skills should be emphasized	P2, P14
Emphasis should be placed on the foundations of the idea of the republic	P2, P12
Change and continuity should be emphasized	P7, P9
An integrated content should be presented	P2
Emphasis should be placed on the conditions under which the country was established	P3
Ataturk love should be included	P13
It should be evidence-based	P14
The human-time and space element should be included.	P14
National historical awareness should be brought to the fore	P15

When the findings presented in Table 2 are examined, it is clear that the faculty members emphasized that the course should be taught by means of a student-centered teaching approach. For example, Participant 11 stated that it is necessary to design a curriculum by which the student will have an active role by using the expression "I would reflect on the program that the student should be a researcher, reach certain things, and discuss in the classroom." Participant 12 suggested that the lesson should be taught with activities by saying that "First of all, I think that the curriculum should be a model for processing activities." Participant 4 stated to reconsider the course time and materials in addition to designing the course in accordance with the Active Learning Method by using the expression "I would have designed a program by adjusting the textbook and the lesson time, reconsidering the activity examples accordingly and making the lesson much more enjoyable based on active learning methods." Some of the faculty members especially emphasized the learning of very recent history in improving the curriculum. For example, Participant 7 stated that the teaching of very recent history should be considered in the development of the curriculum, saying "For two hours, then we should carry the course to the present day by being focused on main points... Students should have a knowledge level that they should be able to understand when they come across the news on the TV saying that it happened on 27 May 1960." Some of the faculty members emphasized that different perspectives should be included in improving the curriculum. Participant 9 emphasized that it is necessary to include different perspectives in the development of the curriculum by expressing the idea that "I pay attention to the fact that there may be different topics and different opinions in the learning outcomes of the programs. I would emphasize the understanding that there were negative perceptions as well as positive perceptions about Ataturk or the content of the program." Participant 6 stated that the understanding of social history was the most important factor in improving the curriculum, saying "I like the current structure of the course. I would revise the content and approach to the public. What was the public doing? What were the people doing? I would try to reflect a social history understanding."

The Opinions of the Participants on the Improvement of the Goals of Turkish Republic History of Revolution and Kemalism Curriculum

The participants stated that the course goals should be addressed in the context of gaining a sense of unity and solidarity, protecting the homeland and nation, enabling to have a different perspective towards events and comprehending how the Republic was founded. The opinions of the participants are provided in Table 3.

Table 3

The Opinions of the Participants on the Improvement of the Goals of the Turkish Republic History of Revolution and Kemalism Curriculum

Opinions	Participants
Emphasis should be placed on national unity and solidarity	P6, P12, P13, P14
Emphasis should be placed on protecting the motherland and the nation	P11, P12, P13
A different perspective should be gained	P10, P2
The establishment of the Republic of Turkey should be ensured to be comprehended	P11, P2
The conditions of the period should be perceived	P4, P8
Very recent history should be addressed	P2, P3
Emphasis should be placed on Kemalism and reforms	P11
History awareness should be gained	P15

The findings in Table 3 show that the faculty members emphasized different issues regarding the course goals. For example, Participant 6 stated that the understanding of unity and solidarity should be provided for the goals by saying that “What I always repeat is that we established this homeland together, let's live it together. Let's love each other. That would be the message I wanted to give.” Similarly, Participant 14 stated that “To show the meticulousness demonstrated while teaching the student historical knowledge, to show what should be done and what should not be done... I would emphasize unity and solidarity as a common point”. Participant 12 stated that the course goals bring the understanding of unity and solidarity as well as love for the homeland by sharing the opinion of “Love for the homeland, unity, and solidarity. In other words, this country was not easily established, and a collective struggle was shown altogether, children also took part in this struggle, there are child heroes, there are women, there are men too, etc. This understanding should be given thoroughly...” Participant 11 stated that the consciousness of protecting the homeland and the nation should be given by saying “We witnessed a period when the national awareness and the awareness of patriotism were provided to children; however, some mistakes were made as well. Considering these mistakes, I would present the awareness of protecting the country, which is more harmonious with each other.” Participant 10 stated that the goals should be adjusted in a way to discuss the events through a more comprehensive perspective by saying, “Even though it has ideological origins in general, it is a history course after all. We would ensure students gain these: historical perspective

and the ability to interpret and approach historical events. I would organize my goals to discuss historical events through different perspectives.”

The Opinions of the Participants on the Improvement of the Learning Outcomes of the Turkish Republic History of Revolution and Kemalism Curriculum

The participants presented many suggestions for the development of the learning outcomes in the curriculum. Most of the participants stated that the learning outcomes should be simplified, organized based on behavior and life, and a balance should be established between the lesson time and the learning outcomes. Participants stated that the course should be designed so that students can internalize what they learn by reducing the learning outcomes and improving their style of expression, and to develop high-level thinking skills by focusing on the affective domain. The findings are presented in Table 4.

Table 4

The Opinions of the Participants on the Improvement of the Learning Outcomes of the Turkish Republic History of Revolution and Kemalism Curriculum

Opinions	Participants
They should be simplified	P5, P6, P12, P14
They should be behavior-oriented	P1, P4, P2, P11
Balance should be established and maintained in the duration of the lesson	P5, P7
They should be presented in a way that students can internalize what they learn	P1, P13
Affective domain should be included	P6, P13
They should provide high-level thinking skills	P1, P14
They should be associated with today's world	P11, P15
They should be reduced in number	P10, P12
Expression style should be revised	P8, P14
They should focus on skills and values	P1

Participant 5 used the expression “I think the learning outcomes should be simplified” regarding the course outcomes. Participant 6 shared the opinion that “I think the learning outcomes should be simplified, the learning outcomes are already too many, and maybe that's why they cannot be achieved.” Similarly, Participant 14 stated that the structure of the learning outcomes should be plain and simple by saying that the learning outcomes should be in interconnected sentences. It should be absolutely clear and concise, and expressed by simple expressions, and when read, it should mean exactly what it's supposed to mean”. And Participant 7 emphasized that the lesson durations and learning outcomes should be balanced by saying that “When we think that the lesson durations are decreased from 3 hours to 2 hours, we can say that this change should be taken into consideration when updating the curriculum.” Some of the faculty members stated that the learning outcomes should be prepared in a way that students can internalize them. Participant 1 stated that the learning outcomes should become a lifestyle by expressing that “The acquisitions in the curriculum should be

internalized by the students and become a lifestyle” On the other hand, some of the faculty members emphasized that the learning outcomes should provide effective and high-level thinking skills. For example, Participant 1 stated that high-level thinking skills should be included in the learning outcomes by stating that "We think we achieve it when we ensure students gain knowledge only at their level of comprehension while keeping the classical memorized information without reaching the parts with high-level thinking skills such as analysis, synthesis, and evaluation.” Participant 6 emphasized that we should attach importance to the affective area in addition to the cognitive field in the learning outcomes by stating that “We should move away from this kind of an approach to information. If we can, we should move towards the affective area, instead of the cognitive area.”

The Opinions of the Participants on the Improvement of the Content of the Turkish Republic History of Revolution and Kemalism Curriculum

Most of the participants stated that the course content should be brought up-to-date and taught with the inclusion of recent historical events. Participants stated that the course content should begin with the final period of the Ottoman Empire, by establishing a relationship between the past, the present, and the future. On the other hand, some participants stated that the social life of the society in the historical process should be included in the content (Table 5).

Table 5

The Opinions of the Participants on the Improvement of the Content of the Turkish Republic History of Revolution and Kemalism

Opinions	Participants
The content should be brought up-to-date	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P11, P12, P15
It should begin with the final period of the Ottoman Empire	P5, P8, P10, P11, P12, P15
The connection between the past, the present and the future should be established well	P4, P7, P9, P13, P14, P15
Socio-economic situations should be included	P2, P3, P4, P6
Historical continuity and change should be included	P13, P14, P15
Its content should end with the events of 1950	P10, P13
It should be simplified	P5, P7
The transition period from the Ottoman to the Republic should be presented well	P2, P3
It should not be focused on a single person	P8
Kemalism should be discussed through different perspectives	P2
Its content should end with the events of 1938	P14

The findings in Table 5 show that most participants emphasized that the course content should be brought up to the present day and that recent historical events should be taught in a more effective way. For example, Participant 1 stated, “The content should be brought to the present day, it should be brought to 2002, at least subjects up to 2002 should be taught on a historical basis.” Participant 3 shared the opinion that "If we have time, we should definitely bring the subjects from

1939 to 2015". Participant 3 stated that recent historical events should be taught by saying that "I am one of those who sincerely participate in bringing the content to the present day. I am not saying we should focus on this point, but we should not deprive children of the knowledge of very recent history." The participants stated that the course content should begin with the final period of the Ottoman Empire, especially the Tanzimat Period. For example, Participant 8 stated that It would be appropriate, to begin with, Tanzimat, the foundation of the Republic by expressing that "I would probably begin with the Tanzimat Period. Many of these practices have been applied or have been trying to be applied in the Republic by the central government and had actually been tried to be realized in the Tanzimat Period." Some of the faculty members stated that the social life of the society in the historical process should be included in the content. For example, Participant 3 stated that the subjects that are outside of political history should be emphasized by expressing that: "I am very bored to hear political history all the time. I want to learn the aspects as specified by Fergat Bloder for example." Participant 6 emphasized that the socio-economic lives of ordinary people should be included in the content by stating that: Especially the socio-economic situation during the War of Independence should be reflected more. It is mostly about the actions of generals, pashas, and statesmen. However, if there was a curriculum about the actions of Ahmet Aga, Mehmet Aga, or Serifebaci, and if these details were reflected in the content, it would be much better." Participant 4 stated that each subject should be brought to the present day by establishing the connection of the course with the present by expressing that: The subject of governmental institutions and organizations might be ensured to be comprehended by the students. Other subjects are the subjects that we have already known. I think that every subject in this curriculum should be connected with the present day. But it might not be possible with the current duration of lessons. I think it should be divided into a few years or the duration of the courses should be increased".

Some participants stated that the local heroes should also be included in the content and materials of the course, and more emphasis should be placed on people other than Mustafa Kemal (Table 6).

Table 6

The Opinions of the Participants on Using Historical Characters in the Content and Materials of the Turkish Republic History of Revolution and Kemalism Curriculum

Opinions	Participants
More emphasis should be placed on characters other than Mustafa Kemal	P2, P4, P6, P9, P10, P11, P15
The local heroes should also be included	P3, P6, P8, P14
Historical characters should be included more	P4, P5, P6, P12
The life of Ataturk should not be presented as a unit	P11

The findings presented in Table 6 show that the faculty members think that historical characters are included in the content and materials of the course but at an inadequate level, which should be improved. For example, Participant 4 stated that historical characters are mentioned but

there are some deficiencies in this regard by stating that “There are deficiencies even though some characters are mentioned in the course. Ali Fuat Cebesoy wrote a book called 'My Classmate Atatürk', Kazım Karabekir wrote 'Our War of Independence', and Rauf Orbay wrote 'Hell Mill - My Political Maps'. Some information might be given about these books and characters.” Similarly, Participant 14 stated that in addition to those around Atatürk, local historical characters should also be emphasized by expressing that “I think we focus on Atatürk and those around him all the time. There are many characters that we memorize. There is a lot of work for the teacher. And local historical characters should be emphasized. The teacher should include the heroes of their own region.” Participant 11 stated that there is no need to present the life of Atatürk as a separate unit by saying that “I would start the content a little further back. I would spread the life of Atatürk within the process. There is no need to present the life of Atatürk as a separate unit.”

The Opinions of the Participants on the Instructional Process in the Improvement of the History of Revolution and Kemalism Curriculum

All of the participants stated that student-centered methods and techniques should be included in the improvement of the Turkish Republic History of Revolution and Kemalism Curriculum for elementary education. Participants emphasized the use of research analysis, discussion, question-answer, local and oral history, collaborative learning, case study, and drama methods in the teaching of the course. Some participants emphasized that evidence-based learning and materials should be used in lessons (Table 7).

Table 7

The Opinions of the Participants on the Instructional Process in the Improvement of the History of Revolution and Kemalism Curriculum

Opinions	Participants
Evidence-based history learning	P2, P5, P8, P10, P11
Use of material	P3, P12, P13, P15
Research-examination	P1, P8, P12, P13
Discussion	P6, P9, P10, P11
Cinema, movies and documentaries	P2, P7, P15
Question-answer	P9, P10, P14
Local and oral history	P5, P13
Cooperative learning	P4, P12
Case study	P10, P12
Drama / role play	P9, P14
Six hat thinking	P4, P11
Station	P4
Jigsaw	P4
Problem solving	P1
Memories	P2
Critical thinking	P11
Project-based learning	P1

Findings in Table 7 show that most of the faculty members think that methods and techniques suitable for the Constructivist Approach should be preferred in the preparation of the curriculum. Participant 1 stated that student-centered methods and techniques should be included by saying that “We will prefer methods which will direct students to research and examine as much as possible. It can be project-based, problem-solving, etc.” Participant 4 stated that student-centered methods should be used by expressing that “Using a jigsaw, which is a team play and station, and active learning methods is very enjoyable. They enable students to focus on the lesson. All of these are methods that can be applied in all lessons. It would be very good if these methods are also applied in the history classes.” Participant 9 stated that active student methods such as group discussion, drama, debate, role play, and question-answer should be used by saying that “I believe that if the method-technique can be used, it should be used at least once. For example, group discussion, debate, drama, staging, animating, question and answer, and narration are methods that are used constantly.” Some participants stated that local history, oral history, and evidence-based history learning methods should be used. For example, Participant 5 stated that “There are three basic elements of teaching history in the best way. The first is local history, the second is oral history, and the third is evidence-based history teaching activities.” Some of the faculty members stated that films and documentaries should be used. For example, Participant 2 emphasized films and documentaries should be included by saying that “Historical films and documentaries should have a larger place in the course group to be called 'Modern Turkish History’”.

The Opinions of the Participants on the Improvement of the Assessment-Evaluation Methods in the History of Revolution and Kemalism Curriculum

Most participants stated that both the process-based and the result-based assessment and evaluation instruments should be used in the Turkish Republic History of Revolution and Kemalism Curriculum. The findings obtained are presented in Table 8.

Table 8

The Opinions of the Participants on The Improvement of the Assessment-Evaluation Methods in the History of Revolution and Kemalism Curriculum

Opinions	Participants
It should be based on both the process and the result	P1, P2, P5, P7, P8, P9, P11, P12, P15
It should be based on the process	P3, P4, P6, P10, P13, P14
It should ensure students to make comments	P1, P2, P4, P8, P12, P15
Worksheets and concept maps should be used	P11, P15

If it is necessary to make explanations by direct quotations of the participants according to the findings in Table 8, Participant 8 stated that the evaluation should be both process and result based by expressing that “There should be an evaluation based on both the process and the result in the context of this course.”. Similarly, the Participant 5 said that “I would prefer to use measurement tools based on both the process and the results.” Participant 1 stated that classical evaluation

instruments should be used in addition to process-based measurement instruments by “Process-based measurement-evaluation methods should be used. The measurement can be made via classical measurement-evaluation instruments. Adapting more process-focused evaluation approaches should be preferred.” Participant 12 stated that classical measurement tools should be used in addition to process evaluation by stating that “Students take exams 3 times, and tests 2 times a year. Teachers include open-ended questions instead of multiple-choice questions to improve the writing skills of students.” Participant 3 stated that measurement should not have the traditional multiple-choice approach by stating that “We should make the evaluation process without taking the traditional multiple-choice approach. It should be about local historiography, oral historiography, skill-oriented works, drama, analysis of visuals.” Similarly, Participant 6 stated that product-based measurement should be utilized instead of classical measurement instruments by stating that “The essence of the subject matter is, it is necessary to avoid paper, pencil, test, etc. It would be useful to realize the process in a product-based manner instead of classical methods.”

The Opinions of the Participants on the Renewed Elementary Education Turkish Republic Revolution History and Kemalism Course Curriculum

In the study, most of the faculty members stated that the renewed curriculum did not change much, the number of learning outcomes was decreased due to some of them being merged and the contents remained roughly the same. Although some of the faculty members welcomed the inclusion of values, they emphasized that it was not specified in which context and how these values were going to be taught. While some of the faculty members regarded the exclusion of very recent history as a shortcoming, others welcomed it. The faculty members welcomed the merging of the “Modernizing Turkiye” and “Kemalism” units, and the emphasis on the topic of “Kut’ül-Amare”. The findings obtained are presented in Table 9.

Table 9

The Opinions of the Participants on the Renewed Elementary Education Turkish Republic Revolution History and Kemalism Course Curriculum

Opinions	Participants
The learning outcomes were merged and the contents remained roughly the same	P1, P3, P5, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13
The renewed curriculum did not change much	P3, P7, P9, P11, P13, P15
The exclusion of very recent history is a shortcoming	P2, P3, P12, P15
The emphasis on values is welcomed	P2, P13, P15
The emphasis on the topic “Kut’ül Amare” is welcomed	P1, P3, P5
The merging of the units is welcomed	P12, P15
The exclusion of the methods is a shortcoming	P12, P14
Historical thinking abilities are disregarded	P3, P7
The exclusion of very recent history is welcomed	P8, P13
The changes in the goals are welcomed	P8, P10
The emphasis on the Ottoman Empire is welcomed	P14

According to the findings in Table 9, most of the faculty members stated that the renewed curriculum did not change much, the number of learning outcomes was decreased due to some of them being merged and the contents remained roughly the same. In this regard, Participant 9 emphasized that the renewed curriculum did not bring anything new with it by stating “I do not believe that the new curriculum brought anything with it. What we usually mean by a new curriculum is a curriculum simplified by decreasing the number of the learning outcomes of the older curriculum.” Similarly, Participant 3 stated, “There is a compressed, minimized curriculum structure behind the Social Sciences, Revolution History and Kemalism and other courses.” Participant 1 emphasized that the number of learning outcomes was not decreased at all by stating “The number of learning outcomes has been decreased but sub-outcomes have been added so it is still roughly the same.” Some of the faculty members welcomed the inclusion of values but mentioned that it was not specified in which context and how these values were going to be taught. In this regard, Participant 2 welcomed the emphasis on values by stating “To me, the inclusion of some values and skills with a bigger emphasis is correct.” Similarly, Participant 6 welcomed the inclusion of values but saw the disregarding of in which context and how the values were going to be taught as a problem by stating “The mention of values is welcomed but it is unclear. They say they are going to associate these implicitly, but can it be achieved? It would be better if these were written clearly.” While some of the faculty members regarded the exclusion of very recent history as a shortcoming, others welcomed it. In this regard, Participant 2 saw the absence of very recent history in the curriculum as an important shortcoming by stating “Honestly, I think ending the curriculum contents with the multi-party period is a big mistake. Because teaching recent history creates much more effective results than teaching distant history.” Similarly, Participant 15 mentioned that the contents should include a very recent history by stating “As I said, the contents must be brought to the present day.” Contrary to these opinions, Participant 8 welcomed the exclusion of very recent history by stating “I find it positive that the curriculum at hand does not come close to the very recent history.” Some of the faculty members regarded the merging of the “Modernizing Turkiye” and “Kemalism” units, and the emphasis on the topic of “Kut’ül-Amare” as positive changes. In this regard, Participant 5 stated “I welcome the inclusion of Kut’ül-Amare.” while Participant 15 stated, “I think the merging of Modernizing Turkiye and Kemalism is a positive change since Kemalism is already included within Modernizing Turkiye.” Participant 10 welcomed the changes in the goals of the curriculum by stating “Now when I look at the new goals, it seems the general goals of the renewed curriculum have been softened and there is a shift from the ideological structure.” Participant 14 emphasized that the absence of the methods in the new curriculum is an important shortcoming by stating “The exclusion of methods is very bad. Maybe they will do something more about it, I do not know. But I feel like something is missing in this.” Participant 14 also mentioned that the emphasis on the last period of the Ottoman Empire is welcomed by stating “I welcome the emphasis on the Ottoman Empire.”

Conclusion

According to the opinions of the participants in the study, it was concluded that the curriculum of the Turkish Republic History of Revolution and Kemalism should be discussed in connection with the present. This result matches the results of the previous study stating that the course content should be discussed with a focus on the past, the present, and the future (Arslan, 2005; Eraslan and Kaşkaya, 2011; Yılmaz, 2004). In this study, it was concluded that the subjects in the curriculum should be discussed in connection with very recent history. This result is similar to the previous study results concluding that the course content should be prepared in connection with the recent political, social, and economical developments experienced in our country and in the rest of the world (Aybars, 2004; Aslan, 2004; Arslan, 2005; Akbaba, 2009; Baydur, 1997; Doğaner, 2005; Demirel, 2005; Öztürk, 2005; Pamuk, 2004; Toprak, 1997). In this study, the faculty members stated that the curriculum should be prepared by placing an emphasis on economic and socio-cultural developments. This result supports the suggestions in the course content specified in studies conducted by Aybars (1985), Dönmez and Yazıcı (2008), and Tokgöz (2004). They suggest taking the political, social, and economic conditions when the Turkish Republic was founded into consideration when redesigning the curriculum. Accordingly, the contents of the course should be reconsidered, and more emphasis should be placed on social and economic issues.

The faculty members who participated in this study stated that the duration of the course should be changed. This result is in line with the previous studies suggesting that the duration of the lesson should be increased, or the intensity of the subject should be decreased (Bingöl, 2009, p.91-95; Demirel, 2005, p.258; Eraslan and Kaşkaya, 2011, p.349; Tangülü, Tosun & Kocabıyık, 2014, p.243; Saray, 2005, p.107). In our study, some of the faculty members stated that the course name should be changed. This result supports the suggestions in previous studies which have stated that the course name should be changed in a more comprehensive way to reflect the content of the course (Aslan, 2015, p.310; Arslan, 2005, p.271; Emiroğlu, 2005, p.161; Metin, 2006, p.54; Öztürk, 2006, p.208). The faculty members participating in our study emphasized that it is necessary to include different perspectives on historical events by focusing on the historical thinking ability in the curriculum. In the previous studies, it was stated that the topics should be discussed in comparison by including different views and students should be ensured to improve their critical thinking, analysis, and evaluation skills (Arslan, 2005, p.272; Tokgöz, 2004, S, 95; Safran, 2006b, p.123). In our study, the faculty members stated that the curriculum should be prepared through a student-centered approach. This result matches the previous study results which have stated that the philosophical background of the course should be organized according to a student-centered or constructivist approach (Ata, 2005, p.74; Dönmez, 2006, p.178; Öztürk, 2005, p.57). Accordingly, by reconsidering the duration of the course, reducing the subject density and the applicability of the curriculum in the context of the constructivist approach should be reviewed.

The faculty members participating in our study stated that the course goals should be handled in a way that students can gain a sense of unity and solidarity, to protect the country and the nation,

in a way that will help them examine the events from different perspectives and enable them to understand how the Republic was founded with an emphasis on very recent history. In the previous studies, it was stated that the course goals at the primary education level should be prepared in a way to create a positive attitude in students, help them gain national values, and improve their cognitive, affective, and psycho-motor characteristics (Dönmez, 2006, p.170; Emiroğlu, 2005, p.157; Safran, 2006a, p.109). In our study, the faculty members stated that a balance should be established between the course duration and learning outcomes, and expression styles of the learning outcomes should be revised, reduced, and designed in a way to enable students to internalize and improve their high-level thinking levels by focusing on the affective domain. It is seen that the curriculum should be created by focusing on effective learning goals in a way that will develop the high-level skills of the students.

In our study, most of the faculty members stated that the course content should be linked with the present, and recent historical events should be taught more effectively. This result supports the previous study results that have stated that course content should be revised in a way to include the developments during and after World War II, to establish a connection with the political, social, and economic developments in the world and in our country (Aybars, 2004, p.38; Aslan, 2004, p.108; Arslan, 2005, p.272; Akbaba, 2009, p.51; Baydur, 1997, p.99; Doğaner, 2005b, p.603; Demirel, 2005, p.258; Öztürk, 2005, p.57; Pamuk, 2004, p.28-29; Toprak, 1997, p.20). The faculty members stated that the content of the course should establish a relationship between the past, the present, and the future, especially starting from the final period of the Ottoman Empire. In the previous studies, it was stated that the reflections and impacts of the developments experienced in the final period of the Ottoman Empire during the Republic Period should be included in the course content and a connection should be formed between the past and the present (Arslan, 2005, p.271-272; Delen, 2007, p.95; Demirel, 2005, p.258; Eraslan & Kaşkaya, 2011, p.349-350; Kılıç ve Şam, 2012, p.167; Yılmaz, 2004, p. 104). Some of the faculty members stated that the course content should include the social lives of the society members in the historical process. This result matches the previous study results that have stated that the course content should be revised to include political, social, and economic conditions of the period when the Turkish Republic was founded so that the foundation of the Turkish Republic can be comprehended (Aybars, 1985, p.73; Dönmez and Yazıcı, 2008, p.42). Accordingly, it appears that the contents of the course need to be reconsidered. The faculty members stated that people other than Mustafa Kemal should be emphasized and local heroes should be included in the course content and materials. This result is similar to the one which concluded that building the course content around Atatürk and presenting Atatürk as an inaccessible character constitute an important problem (Arslan, 2005, p. 67) In the previous studies, it was stated that the heroism of people from different regions and groups taking a role in the War of Independence and the foundation of the Republic should have a larger place in the content of the course. (Arslan, 2005, p.70; Alperen, 2008, p.115; Saray, 2005, p.102).

The faculty members stated that the learning situations in the curriculum should be revised based on student-centered methods and techniques. Among these methods, it was emphasized that

research analysis, discussion, question-answer, local and oral history, cooperative learning, case study, and drama methods especially should be utilized. They also stated that evidence-based learning and materials should be utilized in the course. These results support the previous study results that have stated that teaching strategies, methods, and techniques that will enable students to have an active role in the classes such as learning through discovery, case studies, group work, simulation, discussion, collaborative learning, brainstorming, problem-solving, drama, empathy, resource review, and educational games should be included in the curriculum (Demirel, 2005, p.258-259; Dilek, 2005, p.90; Emiroğlu, 2005, p.159; Köstüklü, 2005, p.48; Saray, 2005, p.102). In the previous studies, it was stated that the use of student-centered methods and techniques contributes to effective and efficient teaching (Altıkulaç and Akhan, 2010, p.241; Birişik, 2006, p.79-81; Demirezen and Akhan, 2011, p.22; Demirezen, 2014, p.76-77; Kaya, 2012, p.79; Yekrek, 2006, p.83). Accordingly, it is seen that it is necessary to review the suitability of the curriculum of the Turkish Republic Revolution History and Kemalism course for the use of student-centered methods and techniques. Most of the faculty members stated that both the process-based and the result-based measurement and evaluation instruments should be used in the curriculum and the measurement and evaluation instruments should be diversified in this regard. In the previous studies, it was stated that the assessment and evaluation instruments of the curriculum should be of a type that could measure high-level cognitive and affective skills through diversification (Dönmez ve Yazıcı, 2008, p.326; Dilek, 2005, p.90; Emiroğlu, 2005, p.160; Kaya, 2016, p.148; Öztürk, 2005, p.56). It can be stated that the assessment and evaluation system of the course is applied mainly to results since the students attend the eighth grade. In addition, it is seen that it is necessary to reconsider the curriculum for the use of process-based approaches.

Regarding the changes made in the elementary education Turkish Republic Revolution History and Kemalism course curriculum in 2018, most of the faculty members stated that the renewed curriculum did not change much, the number of the learning outcomes was decreased due to some of them being merged and the contents remained roughly the same. Although some of the faculty members welcomed the inclusion of values, they emphasized that it was not specified in which context and how these values were going to be taught. While some of the faculty members regarded the exclusion of very recent history as a shortcoming, others welcomed it. The results obtained in the research conducted by Palaz, Kılcan, and Gülbudak (2019), Çelikkaya and Kürümlüoğlu (2018), Tangülü and Süvari (2019) are parallel with the results of this study.

In the study, it was concluded that the curriculum should be prepared in a way to form a connection with the present by including very recent history in its contents, emphasizing economic and sociocultural developments, and including different perspectives on historical events. It was concluded that it is necessary to increase the duration of the lessons, change the name of the course and focus on the historical thinking skills of students. Therefore, the curriculum should be based on historical thinking skills, the duration of the lessons should be revised, and the name of the course should be changed. In the study, it was detected that course goals should be adjusted for the sense of unity and solidarity, love for homeland-nation, awareness of national struggle, and ability to gain

different perspectives on the process of founding the Republic. Besides, it was concluded that the course goals should be related to recent historical events. In this regard, the course goals should be reviewed and revised in a way to ensure students comprehend the foundation of the Republic and to include different perspectives and interpretations in explaining the historical events.

It was concluded that learning outcomes should be simplified, expression styles should be revised, numbers should be reduced, and affective domain should be focused on and balance should be established between the learning outcomes. Also, it was put forward that the learning outcomes should be designed in a way to ensure students learn the topics by internalizing them and to improve their high-level thinking skills by establishing a relationship with the present. Therefore, it is considered that learning outcomes should be handled in a simple, understandable, and accessible way and through a structure that will improve high-level thinking skills, in relation to today's and with an emphasis on the affective field.

In the study, it was concluded that the course content should be brought up-to-date, include recent historical events, and begin with the final period of the Ottoman Empire to form a connection between the past, the present, and the future, and include the social lives of the society members in the historical process. It was concluded that a larger place should be allocated for local heroes emphasizing people other than Mustafa Kemal in the content and materials of the course. In this regard, the course content should be revised placing more emphasis on the final period of the Ottoman Empire, bringing it up-to-date, emphasizing the socio-economic and cultural issues, giving more place to historical characters other than Mustafa Kemal, simplifying and decreasing the intensity of the content.

In the study, it was concluded that the curriculum should be handled through a student-centered approach and the teaching strategies and methods such as research-review, discussion, question-answer, local and oral history, cooperative learning, case study, and drama should be included in the teaching of the course. It was also concluded that evidence-based learning and materials should be utilized in the course. Therefore, the curriculum should be organized based on constructivist learning theory, and methods and techniques that will ensure students take an active role such as evidence-based learning, historical empathy, and historical research should be included. In the study, it was concluded that both the process-based and the result-based measurement and evaluation instruments should be utilized. Therefore, the measurement-evaluation instruments should be diversified, and assessment and evaluation instruments should be used for both the process and the result in a way to include both performance and authentic evaluation.

Statement of Contribution: The research was produced from the first author's doctoral thesis. The research was written by the first author under the supervision of the second author.

Support and Appreciation Statement: No external funding was used to support this research.

Conflict of Interest Statement: The authors declare that there is no conflict of interest.

References

- Akbaba, B. (2008). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar (Gazi Üniversitesi örneği). *Gazi Akademik Bakış Dergisi*, 1(2), s.177-197.
- Akbaba, B. (2009). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin öğretimine yönelik bir durum değerlendirmesi (Gazi Üniversitesi örneği). *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), s.29-52.
- Akgün, S. (2005). Türkiye Cumhuriyeti tarihi öğretimi. M. Demiryürek., M. Erşan (Edt.), III. Güzelyurt Tarih Buluşması Sempozyumu Bildiriler (s.17-126). Lefke Avrupa Üniversitesi Yayınları.
- Alperen, B., B. (2008). Tarih öğretmenlerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretimine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler (kıdem, mezuniyet, okul türü ve cinsiyet) açısından incelenmesi (Konya örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Altıkulaç, A., ve Akhan, N. E. (2010). 8. sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yaratıcı drama yöntemi ve altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanılmasının öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), s.225-247.
- Arslan, A. (2005). İnkılâp Tarihi derslerinde başarı nasıl sağlanabilir. M. Saray., H. Tosun (Hazl), İlk ve orta öğretim kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi: Mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri (s.65-71). Atatürk Araştırma Merkezi: Ankara.
- Arslan, M. (2005). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinin ilk ve ortaöğretim kurumlarında öğretimi üzerine düşünceler. M. Saray., H. Tosun (Hazl), İlk ve orta öğretim kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi: mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri (s.267-280). Atatürk Araştırma Merkezi: Ankara.
- Aslan, B. (2004). Türkiye’de milli tarih anlayışı bağlamında dünden bugüne inkılap tarihi dersleri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 81-109.
- Aslan, E. (2015). Devrim Tarihi ders kitapları. S. Özbaran (Hazl.), Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları 1994 Buca Sempozyumu (s. 295-310 (2. Baskı). Tarih Vakfı: İstanbul.
- Ata, B. (2005). Tarih pedagojisine uygun Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi nasıl olmalıdır. M. Saray., H. Tosun (Hazl), İlk ve orta öğretim kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi: mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri (s.73-85). Atatürk Araştırma Merkezi: Ankara.
- Aybars, E. (1985). Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi durum tespiti. I. Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Semineri (s.71-78). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

- Aybars, E. (2004a). Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihinin amaç ve kapsamı. B. Yediyıldız ., T. F. Ertan., K. Üstün (Edt.), Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihinde yöntem arayışları (s.32-40). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Baydur, M. (1997) İnkılâp Tarihi dersleri nasıl okutulmalı? Tartışmalı toplantı. İstanbul Teknik Üniversitesi Maçka Sosyal Tesisleri-3 Şubat 1997. İstanbul: Sarmal.
- Bayram, K. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortaokul 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Bingöl, M. (2009). İlköğretim II. Kademe 8. Sınıfta okutulan Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinin öğretimi, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri (Ağrı örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Birişik, E. (2006). İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde ders içeriğinin yapıcı öğrenme kuramına göre düzenlenmesinin akademik başarıya etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Candeğer, Ü. (2016). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı ölçme ve değerlendirme sorularının incelenmesi. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5(15), s. 391-405.
- Çelebi, B. S. (2014). 11. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde ölçme ve değerlendirme konusunda tarih öğretmenlerinin görüşleri (Trabzon ili örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Çelikkaya, T., ve Kürümlüoğlu, M. (2018). Yenilenen Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2018(11), 104-120.
- Charmaz, C. (2006). Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis. Thousand Oaks: Sage.
- Delen, S. (2007), İlköğretim ve ortaöğretimde öğretmen görüşlerine göre Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Demirel, H. (2005). Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi taslak program çalışma raporu. M. Saray., H. Tosun (Hazl), İlk ve orta öğretim kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi: mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri (s.259-262). Atatürk Araştırma Merkezi: Ankara.
- Demirezen, S., ve Akhan, N. E. (2011). İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabındaki görsel öğelerin öğrenmede kalıcılığa etkisi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 27, 1-24.

- Dilek, D. (2005). İlk ve ortaöğretimde Atatürk ilke ve inkılapları nasıl öğretilmeli. M. Saray., H. Tosun (Hazl), İlk ve orta öğretim kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi: mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri (s.87-90). Atatürk Araştırma Merkezi: Ankara.
- Doğaner, Y. (2005b). Yükseköğretimde Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi öğretiminde karşılaşılan problemler ve yeni yaklaşımlar: Hacettepe Üniversitesi örneği. Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 21(62), 589-612.
- Dönmez, C. (2006). Ortaöğretimde eğitim ve öğretim elemanı yetiştirme sorunu. Y. Doğaner (Edt.), Türk eğitim sisteminde Atatürkçülük ve cumhuriyet tarihi öğretimi (s163-180). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Dönmez, C., ve Yazıcı, K. (2008). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi. Ankara: Nobel
- Emiroğlu, G. (2005). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Ders Konularının Öğretiminde Karşılaşılan Bazı Problemler ve Çözüme Yönelik Tavsiyeler. M. Saray., H. Tosun (Hazl), İlk ve orta öğretim kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi: mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri (s.155-163). Atatürk Araştırma Merkezi: Ankara.
- Eraslan, C., ve Kaşkaya, A. (2011). Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin uygulanmasına yönelik öğretim üyesi görüşleri: Sorunlar ve çözüm önerileri. Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 27(80), 325-350.
- Göç, A. (2009). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin içeriğini öğretme stratejileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş, İ. (2004). Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihinin amaç ve kapsamı. B. Yediyıldız ., T. F. Ertan., K. Üstün (Edt.), Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihinde yöntem arayışları (s.161-193). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- İnan, S. (2012). Türkiye'deki üniversitelerde inkılâp dersleri: Tarihsel bakış. Yükseköğretim Dergisi, 2(1), 52-55.
- Kahramanoğlu, Ş. (2014). İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin Atatürkçülük ünitesinin işlenişinde karşılaşılan sorunların öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Aydın örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Manisa.
- Kaya, B. (2012). Oluşturmacılık yaklaşımına yönelik hazırlanan sekizinci sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinin tarihsel öğrenmeye etkisi. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1(1), 85-116

- Kaya, B. (2016). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Eğitimi. D. Dilek (Edt.), Sosyal bilgiler eğitimi (s.135-148). Ankara: Pegem Akademi.
- Kılıç, P. İ., ve Şam, E. A. (2012). 11. Sınıf öğrencilerinin Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersine ilişkin yanılgıları. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(2), 155-168.
- Köstüklü, N. (2005). İlk ve ortaöğretimde Atatürk ilke ve inkılapları ve Türkiye Cumhuriyeti tarihi nasıl öğretilmeli? Bazı tespit ve öneriler. M. Saray., H. Tosun (Hazl), İlk ve orta öğretim kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi: mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri (s.43-50). Atatürk Araştırma Merkezi: Ankara.
- MEB, (2006). İlköğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Programı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) Ankara.
- MEB, (2018). Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 8. Sınıf Programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.
- Metin, C. (2006). Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi derslerinin ortaöğretimde öğretimi: ders kitaplarının değerlendirilmesi. Y. Doğaner (Edt.), Türk eğitim sisteminde Atatürkçülük ve cumhuriyet tarihi öğretimi (s.63-72). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Öner, M., ve Öner, G. (2014). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Atatürk ilke ve inkılaplarını kavrama düzeylerine ilişkin tutumları. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3(2), 390-404.
- Öztaş, S. (2006). Türkiye Cumhuriyeti ve İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının öğretiminde filmlerin kullanımı, Y. Doğaner (Edt.), Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Öğretimi (s.131-150). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Öztürk, C. (2005). İlk ve orta öğretim kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi: Mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri. M. Saray., H. Tosun (Hazl), İlk ve orta öğretim kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi: Mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri (s.51-59). Atatürk Araştırma Merkezi.
- Öztürk, C. (2006). Değerlendirme, (Ed. Yasemin Doğaner), Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Türkiye Cumhuriyeti Tarihi Öğretimi (s.196-211). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Palaz, T., Kılcan, B., ve Gülbudak, B. (2019). Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ilişkin öğrencilerin görüş ve bilgi düzeyleri: Nitel bir araştırma. Journal of History Culture and Art Research, 8(1), 362-377. doi:http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i1.1979
- Pamuk, A. (2015). Tarih derslerinde alternatif ölçme. Cumhuriyet International Journal Of Education, 4(4), s.29-46.
- Pamuk, Ş. (2004). Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihinin amaç ve kapsamı B. Yediyıldız., T. F. Ertan., K. Üstün (Edt.), Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihinde yöntem arayışları (s.13-58). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4th Edition) Sage: California.
- Safran, M. (2006a). İnkılap tarihi öğretimine yaklaşım sorunları. *Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler* (s.99-112). Gazi: Ankara.
- Safran, M. (2006b). Eğitimbilim açısından Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi öğretimi. *Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler* (s.113-129). Ankara: Gazi.
- Saray, Ş. (2005). İnkılap Tarihi dersleri okullarda nasıl işlenmeli ve uygulanmalı. M. Saray., H. Tosun (Hazl), İlk ve orta öğretim kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi: Mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri (s.101-108). Atatürk Araştırma Merkezi: Ankara.
- Sertkaya. Ö. (2005). İlköğretim okullarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretimindeki sorunlar ve çözüm önerileri. M. Saray., H. Tosun (Hazl), İlk ve orta öğretim kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi: mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri (s.263-266). Atatürk Araştırma Merkezi: Ankara.
- Sever, A. (2017). 2010 yılında yürürlüğe giren orta öğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı ve öğretmen görüşleri (Samsun örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun.
- Şimşek, A. (2002). İnkılâp tarihi derslerinin gerekçeli tarihçesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-10.
- Şimşek, A. ve Güler, M. (2013). Öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerine göre lise Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersinin öğretiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 543-575.
- Tangülü, Z., ve Süvari, Ş. (2019). 2005 Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük öğretim programı ile 2018 Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük programının karşılaştırılması. *Tarih Okulu Dergisi*, 12(38), 235-254.
- Tangülü, Z., Tosun, A., ve Kocabıyık, B. (2014). Ortaokul 8. Sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretiminde karşılaşılan sorunların sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 233-245.
- Tokgöz, E. (2004). Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihinin toplumsal, hukuki ve ekonomik boyutu. 2. oturum. B. Yediyıldız ., T. F. Ertan., K. Üstün (Edt.), *Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihinde yöntem arayışları* (s.61-86). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Toprak, Z. (1997). İnkılâp Tarihi Dersleri Nasıl Okutulmalı? Tartışmalı Toplantı. İstanbul Teknik Üniversitesi Maçka Sosyal Tesisleri-3 Şubat 1997. İstanbul: Sarmal.

- Yalçın, D. (2004), Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihinin amaç ve kapsamı, I. oturum-tartışma. B. Yedi yıldız., T. F. Ertan., K. Üstün (Edt.), Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihinde yöntem arayışları (s.59-95). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü.
- Yekrek, Ş. (2006). İlköğretim sekizinci sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde çoklu zekâ kuramının öğrencilerin erişisine ve derse karşı tutumlarına etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, M. (2004). Eğitim bilimi ve bilim teknoloji ışığında yeni yöntem arayışları. 3.Oturum. B. Yedi yıldız., T. F. Ertan., K. Üstün (Edt.), Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihinde yöntem arayışları (s.25-45). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Yüzbaşıoğlu, N. (1997). İnkılâp Tarihi dersleri nasıl okutulmalı? Tartışmalı toplantı. İstanbul Teknik Üniversitesi Maçka Sosyal Tesisleri-3 Şubat 1997. İstanbul: Sarmal.

Historical empathy scale-adult form: A study on validity and reliability

Hüseyin ÇALIŞKAN, Yusuf YILDIRIM, Alperen ÇALIŞKAN

Article Type	Research Article
Received	5/03/2023
Accepted	27/05/2023
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.1260330
Cite	Çalışkan, H., Yıldırım, Y. & Çalışkan, A. (2023). Historical empathy scale-adult form: A study on validity and reliability. <i>Turkish History Education Journal</i> , 12(1), 28-46. https://doi.org/10.17497/tuhed.1260330
Similarity Scan	Done - IThenticate
Ethics Declaration	This study has been conducted in accordance with all ethical and copyright rules. The study was carried out with the approval of Sakarya University Educational Research and Publication Ethics Committee, dated 08.12.2021 and numbered 02(21).
Conflict of Interest Statement	The authors declares that there is no conflict of interest.
Financing	No external funding was used to support this research.
Copyright and License	© 2012-2023 TUHED. This work is published under the CC BY-NC 4.0 license.
Information Note	

Historical empathy scale-adult form: A study on validity and reliability

Hüseyin ÇALIŞKAN

ORCID: 0000-0001-6849-1318, E-posta: caliskan06@gmail.com

Institution: Sakarya University, Education Faculty, ROR ID: <https://ror.org/04ttnw109>

Yusuf YILDIRIM

ORCID: 0000-0003-0035-8443, E-posta: yusufyildirimakademik@gmail.com

Institution: İnegöl Erdem Beyazıt İmam Hatip Secondary School

Alperen ÇALIŞKAN

ORCID: 0000-0001-7804-5661, E-posta: alperenncaliskann@gmail.com

Institution: Mus Alpaslan University, Education Faculty, ROR ID: <https://ror.org/009axq942>

Abstract

The purpose of this study is to develop a valid and reliable measurement tool to identify the historical empathy tendencies of adults including cognition, affect, and behaviour dimensions by treating the individual as a whole. In this study, where four different study groups were used, each group was determined by the convenience sampling method, one of the purposive sampling methods. The study group consisted of 1132 adult individuals living in different parts of Turkey. The study group consisted of 322 adults for Exploratory Factor Analysis (EFA), 381 adults for Confirmatory Factor Analysis (CFA), and 356 adults for criterion-related validity studies of the scale. In addition, the study group for test-retest reliability consisted of 73 individuals studying at the faculty of education of a state university in the Marmara region. At the end of the Exploratory Factor Analysis, a 16-Item measurement tool consisting of three sub-factors, namely "cognition", "affect", and "behaviour", explaining 57.25% of the total variance was obtained. The Internal Consistency Reliability Coefficient calculated for the whole scale was calculated as .88, .85 for the first factor, .82 for the second factor and .80 for the third factor. The Test-Retest Reliability Coefficient of the scale was found to be .77, .72 for the first factor, .73 for the second factor and .70 for the third factor. It was determined that the Item-total correlations of the subscales ranged between .48 and .62 and all the differences between the means of the upper and lower 27% groups were significant. In conclusion, it is concluded that the "Historical Empathy Scale-Adult Form" developed to identify the historical empathy tendency levels of adult individuals is a valid and reliable scale as it meets the psychometric criteria of scale development studies to a good extent. The scale, which is observed to be in line with the theoretical structure of the concept of empathy, consists of three dimensions: cognitive, behavioural, and affective. Using this developed scale, relational studies can be conducted in order to identify the historical empathy tendencies of adult individuals or to explain them with related concepts.

Keywords: empathy, historical empathy, scale development, social studies, history education

Introduction

People are often curious about the lives, living conditions, and emotional states of the people, who lived in the past. By means of this curiosity, they make evaluations about the facts they have learnt about the past. It is important that these assessments accurately reflect the truth and reality. It is necessary to have a historical perspective in order to interpret the values of people in a way that reflects the truth and reality. Historical Perspective is defined as being aware of the differences between the past and the present by understanding the social, cultural, intellectual and emotional environment that shaped the lives and actions of people, who lived in the past (Seixas & Peck, 2004). Hartmann and Hasselhorn (2008) defined historical perspective as the understanding of the worldviews that influence the actions of historical figures in accordance with the context of the period. For this, individuals need to gain a historical perspective. One of the ways that can be used by individuals to gain historical perspective is expressed as Historical Empathy Skill (Endacott, 2010).

The concept of historical empathy is based on empathy. Empathy is defined as the process of putting oneself in the other person's place, looking at the events through that person's point of view, understanding, feeling and communicating that person's feelings and thoughts correctly (Dökmen, 1997). Historical empathy is closely related to the concept of empathy and serves to use the concept of empathy in understanding and making sense of historical events. For this reason, the Historical Empathy Skill was included in the 2018 social studies curriculum not as an independent skill but as a sub-step of the empathy skill (Çalışkan & Demir, 2019). Although the concepts of empathy and historical empathy have similarities, there are also points where they differ from each other. While empathy helps us to understand the behaviours and emotions of individuals with whom we live in the same time period, historical empathy refers to understanding people's actions in the past by considering the conditions of the period (Yeager & Foster, 2001). Although empathy is defined as thinking and acting by putting oneself in someone else's shoes as a psychological concept, historical empathy is defined as trying to understand someone who lived in the past (Okur Berberoğlu & Berberoğlu, 2015). Imagination is important in historical empathy (Hanneke, Geerte, & Carla, 2020). An individual can visualise the past thanks to his/her imagination (De Leur et al., 2020), thus he/she can make more realistic sense of the past and the individuals who lived in the past.

Historical Empathy, which is expressed by the concept of "historical empathy" in English literature, briefly refers to the process of understanding people in the past (Lee & Ashby, 2001). It is the process of understanding the actions of people, who lived in the past, by focusing on the nature of their knowledge, values, and beliefs from their perspectives (Barton & Levstik, 2004). Bryant (1982), on the other hand, defines the historical concept of empathy as an emotional response to the perceived emotional experiences of others. Historical Empathy refers to "making sense of the sociocultural, intellectual and emotional factors that affect and shape the lives and activities of individuals, who lived in the past, and taking these into account when making inferences or evaluations about the past time" (Ministry of National Education, 2018b). Historical Empathy refers to evaluating people within the conditions of the periods, in which they lived, rather than making empathy by putting oneself in the place of people, who lived in the past.

Historical Empathy has aspects that focus on historical events and the learner. First, historical empathy has a functional position in our understanding (Hanneke, Geerte, & Carla, 2020) and

making sense of history. Historical Empathy is used in the process of making sense of historical experiences and clarifying students' decisions, feelings and thoughts. Huijgen et al. (2014) stated that historical empathy is needed in order for the individual to gain the ability to imagine themselves to be in a situation that they can never experience and to prevent history from being an unopened book. Brooks (2011) stated that historical empathy has significant contributions to intuiting and understanding the views and decisions of historical characters. Endacott and Brooks (2018) define historical empathy as the process of students' cognitive and emotional interaction with historical figures in order to better understand and contextualise the experiences, decisions, or actions of individuals, who lived in the past.

Historical empathy consists of three dimensions: cognitive empathy (Altıkulaç & Gökkaya, 2014; Çalışkan & Demir, 2019; Foster, 1999; Lee & Ashby, 2001; Karabağ, 2015); affective empathy (Altıkulaç & Gökkaya, 2014; Bryant, 1982; Bryant & Clark, 2013; Hanneke, Geerte, & Carla, 2020; Huijgen et al, 2017; Karabağ, 2015); and, behavioural empathy (Çalışkan, 2008; Endacott & Brooks, 2018; Hanneke, Geerte, & Carla, 2020). Many studies have focused on the cognitive dimension of historical empathy (Hanneke, Geerte, & Carla, 2020). The cognitive empathy dimension, which is one of the dimensions of historical empathy, can be considered in two ways. First, in order to be able to empathise historically, it is necessary to have some historical knowledge. This is a pre-condition for historical empathy. Therefore, the role of historical empathy in history is considered cognitive (Karabağ, 2003). Because it is a necessity to have some historical knowledge in order to be able to make historical empathy. The second aspect of the cognitive dimension is to be able to understand the acts of people, who lived in the past. The individual's comprehension of information and facts of the past through historical empathy demonstrates the cognitive empathy dimension. As a matter of fact, emphasising this situation, Foster (1999) defined historical empathy as examining and understanding the perspectives of people in the past and making them permanent in contemporary minds.

The second dimension of historical empathy is Affective Empathy. Historical Empathy helps individuals to put themselves in the shoes of those people and share their feelings from the perspective of past events and the conditions of the time. In this context, historical empathy also has content specific to affective characteristics (Huijgen et al., 2017). The basis of these contents is to appreciate what people who lived in the past did by taking their perspectives as a starting point (Foster, 1999). Appreciation constitutes a sub-step of the affective dimension. In fact, historical empathy is expressed as the ability to understand the emotions of historical personalities in order to explain their actions (Karabağ, 2015). In addition, thanks to the characteristics taken from empathy skills, bringing emotions to the forefront has given historical empathy an affective quality. Historical Empathy not only helps to understand emotions but also the values, attitudes and beliefs of people living in the past.

The third dimension of historical empathy is Behavioural Empathy. Historical Empathy also causes individuals to act based on past events and individuals living in the past. In the behavioural dimension of historical empathy, it is expressed that the individual is influenced by historical information, events, and characters. As a matter of fact, in addition to the cognitive and emotional aspects of empathising historically, the fact that it is defined as an action or skill (Çalışkan, 2008; Hanneke, Geerte, & Carla, 2020) illustrates its behavioural characteristics. This situation can be

exemplified by action-based behaviours such as showing respect to historical persons, giving particular importance to visiting historical places, preferring historical clothes, etc.

The importance of historical empathy skills in the education process cannot be ignored. Therefore, historical empathy skill was included in the 2005 curriculum and in the social studies and history curricula that were updated in 2018. The "historical empathy scale in adolescents" developed by Çalışkan and Demir (2019) for measuring this concept in the literature addresses adolescents and measures historical empathy tendencies from cognitive and affective points of view. In addition, the "Historical Perspective Acquisition Scale" developed by Hartmann and Hasselhorn (2008) was adapted into Turkish by Dinç and Üztemur (2018) through history and social studies teacher candidates. Despite all these, no comprehensive measurement tool was found to improve the historical empathy levels of adults. Considering this point, it is believed that the developed scale is unique because it is intended for adults, includes cognition, affect, and behavioural dimensions, and aims to determine the historical empathy tendency, and it is believed that it shall contribute to the literature. In this context, the purpose of this study is to develop a valid and reliable measurement tool to identify the historical empathy tendencies of adults including cognition, affect, and behaviour dimensions by treating the individual as a whole.

Method

Development Process of the Scale

In the process of developing the Historical Empathy Scale-Adult Form, the stages in the relevant literature on scale development (Büyüköztürk, 2005; Tezbaşaran, 1996) were followed. In this framework, first of all, a pool of Items was created. In the following stage, draft expert opinions were obtained and a pilot application was carried out. Finally, in order to determine the validity and reliability of the draft scale, it was applied to the relevant sample group and the obtained data were analysed.

Creation of an Item Pool In the first stage of the development of the scale, an Item Pool was created. In order to be able to write Items suitable for the purpose of the scale, the literature on empathy and historical empathy in both international and national contexts was reviewed and necessary examinations were made. In this literature review, it was determined that there is no scale to determine the historical empathy tendencies of adult individuals. It was determined that there was only a scale development study (Çalışkan & Demir, 2019), which was also authored by one of the authors of this study, aiming to measure the historical empathy of adolescents. In addition, it was determined that there is a historical perspective acquisition scale developed by Hartmann and Hasselhorn (2008) and adapted into Turkish by Dinç and Üztemur (2018). An Item Pool consisting of 40 Items was created with the contributions of the researchers and two academicians in the field of psychology based on the literature and scale development studies on empathy and historical empathy on an international and national basis. Here, especially the Items in the Item Pool used by Çalışkan and Demir (2019) in scale development were also used to a great extent. In addition, while writing the Items, care was taken in writing Items that would reveal the basic sub-dimensions of empathy. While determining the Items in the Item Pool, special attention was paid to the fact that the Items

should be simple, understandable, and clear expressions that can be understood by adult individuals and that they should not contain multiple judgements at the same time. After the determination of these Items, expert opinions were consulted for content validity.

Obtaining Expert Opinions Content Validity Studies based on expert opinions were carried out by using the Lawshe Technique (Yurdugül, 2005). The opinions of nine experts (two teachers in the field of social studies/history, two Turkish teachers, one psychologist, one counsellor, and three measurement and evaluation experts) were obtained in order to determine whether the content, Items, instructions, and response format of the draft Historical Empathy Scale-Adult Form were appropriate and comprehensible. The experts were asked to evaluate the Items of the draft scale in terms of meaning, comprehensibility, appropriateness to the level, completeness, measurement adequacy, and quality. For each Item, they were asked to make a decision as "keep it", "remove it" or "modify it" as a triple rating and to express their reasons and suggestions. The suggestions of experts for correction of 5 Items were taken into consideration and necessary actions were taken regarding these Items. Then, the content validity rate and indices were calculated and 4 Items were removed. Thus, the Item Pool consisting of 36 Items was finalised. In the context of the results obtained from all these procedures, it was accepted that the content validity of the scale was appropriate and sufficient. In addition, these 36 Items were prepared based on the five-point Likert Type. In addition, rating statements such as "5-Always", "4-Often", "3-Sometimes", "2-Rarely", and "1-Never" were placed opposite each statement. Then, an appropriate instruction was added to the beginning of the scale and the pre-tested Historical Empathy Scale-Adult Form was made ready for the application.

Pilot Application In order to check the functionality and status of the scale Items in the relevant sample group in general, a preliminary application was performed before the actual application for the development of the pre-test scale. This application was performed with a group of 30 adults, aged between 21 and 28, who were studying in the fourth year of the faculty of education of a state university. At the end of this preliminary application, no problems were encountered and it was decided that the scale Items were comprehensible by the relevant sample group and that the scale had the quality of serving the purpose of the scale. During this process, it was decided to add a control Item, especially since there was an impression that there might be a problem with the participants' sincere answers. In this context, Item No 14 of the pre-test scale was added back to the scale as Item No 37, and its function as a control Item was ensured. The finalised 37-Item pre-test scale was applied to the study group for factor analysis.

Study Group

The compliance of this study which was carried out with human participants with ethical rules was approved by Sakarya University Educational Research and Publication Ethics Committee (dated 08.12.2021, Issue: 02, Decision No: 21). In this study, where four different study groups were used, each group was determined by the convenience sampling method, one of the purposive sampling methods. The study group consisted of 1132 adult individuals. The first study group consisted of 322 adults from various occupational groups (teachers, academicians, housewives, civil servants, private sector, retired, etc.) from different cities in Turkey, aged between 18 and 61, with an average age of 37.44. Exploratory Factor Analyses (EFA) of the scale was carried out based on the data collected from this adult study group. In order to test the framework obtained by EFA (Exploratory Factor Analyses), the second study group of the research was used for Confirmatory Factor Analysis (CFA). This group

consists of 381 adults from various professions in different cities of Turkey, aged between 18 and 61, with an average age of 35.56 years. Criterion-Related Validity Studies of the scale were carried out with the third study group of the study. The individuals in this group are a total of 356 adults from various occupational groups in different cities of Turkey, aged between 18 and 63, with an average age of 30.12 years. Test-retest reliability studies of the scale were carried out on the fourth study group of the study. The participants in this group were a total of 73 pre-service teacher students, who were studying at the faculty of education of a state university in the Marmara region, aged between 19 and 24, with an average age of 21.12. Personal details of all these study groups are presented in Table 1 below.

Table 1

Personal Details of the Participants in the Study Groups

Personal Information	Group	I. Study Group (EFA) N=322		II. Study Group (CFA) N=381		III. Study Group (Criterion-Validity) N=356		IV. Study Group (Test-Retest) N=73	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Gender	Female	164	50.9	227	59.6	276	77.5	58	79.5
	Male	158	49.1	154	40.4	80	22.5	15	20.5
Educational Background	Primary School	10	3.1	1	0.3	2	0.6	-	-
	Secondary School	11	3.4	3	0.8	5	1.4	-	-
	High School	34	10.6	24	6.3	40	11.2	-	-
	Bachelor's Degree	210	65.2	230	60.4	232	65.2	-	-
	Postgraduate	57	17.7	123	32.3	77	21.6	-	-
Year	2nd Year	-	-	-	-	-	-	31	42.5
	3rd Year	-	-	-	-	-	-	14	19.1
	4th Year	-	-	-	-	-	-	28	38.4

Data Collection Tools

In the scale development study conducted for the criterion-related validity procedures of the developed scale, two different measurement tools named Toronto Empathy Scale and Altruism Scale were used. Details regarding these measurement tools are given below.

Toronto Empathy Scale It is a Likert-Type measurement tool developed by Spreng, Kinnon, Mar and Levine (2009) in order to identify the empathy levels of individuals and adapted into Turkish by Totan, Doğan, and Sapmaz (2012). This measurement tool is one-dimensional and consists of a total of 13 Items, 8 of which are negative (1,3,5,7,8,9,11,12). The lowest score that can be scored on the scale is 13 and the highest score is 65. During the adaptation of the measurement tool into Turkish, Explanatory Factor Analyses and Confirmatory Factor Analyses were performed for construct validity, and it was determined that the scale had construct validity. The results of the analysis for the reliability of the scale showed that the Cronbach Alpha Internal Consistency Coefficient was found

to be .79. As a result of the analysis conducted with the data set used in this study, the Cronbach Alpha Internal Consistency Coefficient of the scale was found to be .82.

Altruism Scale It is a Likert-Type measurement tool developed by Rushton et al. (1981) in order to identify the altruism tendencies of individuals and adapted into Turkish by Tekeş and Hasta (2015). While it was recommended to use a single-factor structure in the original scale, according to the findings of the adaptation study, this measurement tool consists of a total of 20 Items with two factors named "helping-14 Items" (1, 2, 3, 9, 10, 11, 11, 12, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20) and "donation-6 Items" (4, 5, 6, 7, 8, 8, 15). There are no reverse-coded Items in the scale. High scores obtained from the measurement tool indicate a high level of altruism. During the adaptation of the measurement tool into Turkish, Explanatory Factor Analyses and Confirmatory Factor Analyses were performed for construct validity, and it was determined that the scale had construct validity. The results of the analysis for the reliability of the scale showed that the Cronbach Alpha Internal Consistency Coefficient was found to be .84. As a result of the analysis conducted with the data set used in this study, the Cronbach Alpha Internal Consistency Coefficient of the scale was found to be .89.

Collection and Analysis of Data

In order to develop a measurement tool by determining the validity and reliability of the Historical Empathy Scale-Adult Form, data were collected from 1132 adult individuals from various occupational groups from different cities of Turkey, some through Google Forms, and some through face-to-face surveys. Necessary statistical procedures were carried out with the obtained data in the context of the procedures to be carried out regarding the purpose of the study, validity and reliability procedures. First of all, normality tests of the data set belonging to each study group were performed. The kurtosis and Skewness statistical values obtained regarding the normality of the data are presented in Table 2.

Table 2

Kolmogorov-Simirnov, Kurtosis and Skewness Statistical Values for Normality of the Data

		EFA Data N=322	CFA Data N=381	Criterion -Validity Data N=356	Test-Retest Data N=73	
					Pre-test	Post-test
Historical Empathy	Skewness	.050	.138	-.457	-.352	.080
	Kurtosis	.049	-.077	-.387	-.241	-.954
	Kolmogorov-Simirnov	.032	.045	.082	.118	.079
Altruism	Skewness	-	-	-.051	-	-
	Kurtosis	-	-	.081	-	-
	Kolmogorov-Simirnov			.036		
Toronto Empathy	Skewness	-	-	.439	-	-
	Kurtosis	-	-	-.210	-	-
	Kolmogorov-Simirnov			.072		

The data belonging to each study group were tested for normality both in terms of total scale scores and individual Items, and the kurtosis and Skewness values of the obtained value were found to be between -1 and +1. Moreover, it was determined that the normality (Kolmogorov-

Simirnov/Shapiro-Wilk) test results of the total scale data of each study group were not significant ($p > .05$). According to all these findings, it was determined that the data sets were normally distributed. Exploratory Factor Analysis (EFA) was used for the construct validity tests of the scale and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was used to confirm the structure obtained through these analyses. Reliability determination analyses were performed in order to determine the reliability of the scale. In addition, the necessary analyses regarding the criterion-related validity of the scale were performed by using the data collected through two different measurement tools. SPSS 22 and AMOS 21 package programs were used in all these analyses.

Findings

EFA Findings Regarding Construct Validity

First of all, necessary procedures were carried out regarding the control Item added to the scale in order to check whether the individuals answered the scale sincerely or not. The correlation between the Control Items was calculated as .75. It was determined that this obtained value had a significance level of .001. This finding can be interpreted as an indication that adult individuals answered the scale sincerely. After these procedures, Item No 37, which was used as a control Item, was removed from the analyses and the procedures of EFA Analysis were initiated.

Whether the Historical Empathy Scale-Adult Form was suitable for factor analysis was investigated by taking into account the results of Kaiser-Meyer Olkin (KMO) and Barlett Sphericity Tests. The obtained findings are presented in Table 3.

Table 3

KMO and Bartlett Test Findings

Kaiser-Meyer - Olkin (KMO)		.87
	Chi-square	2050.18
Bartlett's Test	sd	120
	p	.000

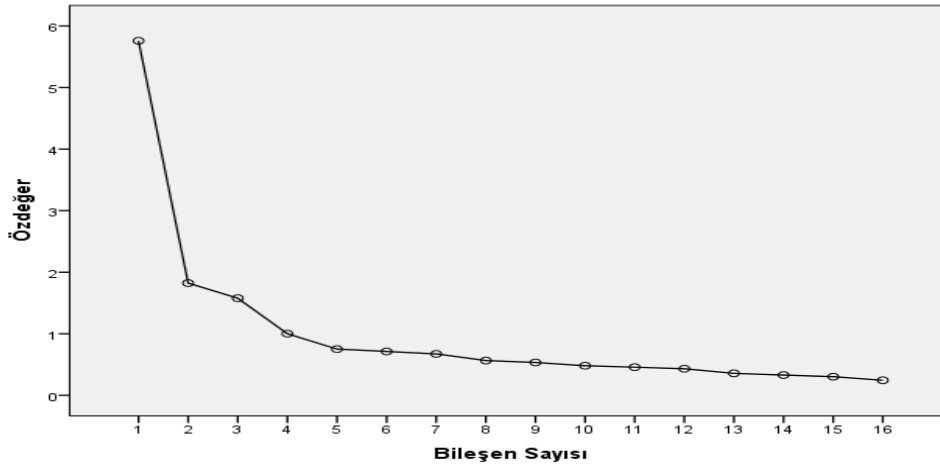
When the obtained findings shown in Table 3 are analysed, it can be seen that the KMO test value is calculated as .87. Based on this value, it can be said that the sample size in the data set used is suitable for factor analysis. In addition, it was determined that Barlett's test of sphericity was meaningful ($\chi^2=2050.18$; $p < 0.01$). According to Jeong (2004), the KMO test value should be .60 and above and Barlett's test of sphericity should be meaningful. When both test results are considered in general, it can be said that the data set used in the study meets the basic assumptions mentioned above at a good level and is suitable for the factor analysis to be performed.

In order to test the construct validity of the Historical Empathy Scale-Adult Form, the reliability of the scale Items was examined first, as it is a prerequisite for validity without performing EFA. At the end of the analysis, one Item (Item No 16), which decreased the reliability of the scale and had a low Item-total correlation value, was removed from the scale. In the Exploratory Factor

Analysis (EFA) conducted to determine the structure of the remaining 36-Item Draft Scale and to reveal the dimensions of the scale, Principal Component Analysis was used. Based on the idea that the scale dimensions are related to each other (Büyüköztürk, 2002), the necessary analyses were performed using the direct oblimin technique on skew rotation procedures. As a result of the analyses, the slope-deposition graph, which is shown in Figure 1, was obtained.

Figure 1

Slope-Deposition Graph



According to the slope-deposition graph in Figure 1, it is determined that rapid declines with high acceleration are experienced. Basically, it is determined that there are three breaks, these breaks are fixed after the third break, and there are three factors with eigenvalues greater than 1.00. In addition, since the number of factors determined was compatible with the factorisation in the theoretical structure determined at the beginning of the scale development process, the three-factor structure of the scale was recognised.

In the performed factor analyses, Items that did not have a load value in any of the factors and overlapping Items were removed from the data set one by one in line with the criteria such as Item load values' being $>.30$ and overlapping status (Tabachnick & Fidel, 2001) (Items 4, 5, 10, 12, 13, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 26, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 37) and the analyses were repeated until the most appropriate structure was determined and it was determined that the 3-factor structure did not change. The findings related to the three-factor structure are presented in Table 4.

Table 4

Findings Regarding Scale Items and Factors

The Actual Scale Item No	Draft Scale Item No	Expressions	Load Value After Rotation			Common Factor Variance
			Factor No 1	Factor No 2	Factor No 3	
1	8	I can understand the impact of past events on people.	.73	.10	.03	.54
2	3	I can imagine the lives of people, who lived in the past.	.71	.22	.18	.59
5	2	I can understand the feelings of people, who have lived in the past.	.69	.21	-.02	.53
7	1	I can understand the thoughts of people, who have lived in the past.	.69	.28	-.01	.56
10	9	When I look at a picture from the past, I can understand the things that happened in the picture.	.68	.09	.29	.56
11	7	I can visualise the place, where an event happened in the past, according to the conditions of the period.	.63	.24	.16	.47
13	11	I can understand the connection between the way people lived in the past and the way they dressed.	.62	.13	.16	.43
16	27	While visiting historical places, I can have an idea about the daily lives of the people of the period.	.53	.04	.42	.46
3	25	When I am watching historical films, documentaries, etc., I put myself in the shoes of the hero.	.18	.81	.19	.72
6	14	I can put myself in the shoes of a person, who lived in history.	.26	.77	.03	.66
8	32	When I am watching historical films, I feel like I am there.	.06	.69	.34	.60
12	6	While watching a historical film, documentary, etc. / reading a book, I can put myself in the shoes of the heroes (people) in the event.	.25	.67	.11	.53
14	15	There are times when I behave like strong characters, who lived in the past.	.16	.66	.06	.47
4	36	Historical places make me excited.	.06	.19	.83	.73
9	20	The historical objects I see from ancient times make me excited.	.20	.14	.79	.69
15	24	I get excited when I am listening to the life stories of people, who have shaped history.	.14	.16	.77	.64
Eigenvalue			3.80	2.95	2.42	9.17
Total Variance (%)			23.72	18.42	15.11	57.25

When the findings obtained in Table 4 are examined, it can be seen that the Historical Empathy Scale-Adult form consists of 16 Items and a three-factor structure explaining 57.25% of the total variance (23.72% Factor No 1, 18.42% Factor No 2, and 15.11% Factor No 3). According to Kline

(1994), based on the principle that the total variance of a multi-factor structure should be at least 41%, it can be said that the total variance value obtained is a very good and sufficient value. Considering the meanings of the Items of this three-factor structure, which is consistent with the theoretical structure, the first factor was named "cognitive empathy" (1st, 2nd, 3rd, 7th, 8th, 8th, 9th, 11th, 27th Items); the second factor was named "behavioural empathy" (6th, 14th, 15th, 25th, 32nd Items); the third factor was named "affective empathy" (20th, 24th, 36th Items). Among these factors, cognitive empathy has load values ranging from .53 to .73; behavioural empathy has load values ranging from .66 to .81; and affective empathy has load values ranging from .77 to .83. While determining the Items to be included in this triadic structure, the Items with factor loading values of .50 and above (Tabachnick & Fidell, 2001) were found appropriate to remain in the scale structure. Furthermore, the fact that the Items have common factor variance values between .43 and .73 indicates that the Historical Empathy Scale-Adult Form is composed of Items that have a very homogeneous, i.e. similar structure. According to all these findings, it can be argued that the Historical Empathy Scale-Adult Form has a sufficient level of construct validity. As a conclusion, a Historical Empathy Scale-Adult Form consisting of 3 factors and 16 Items emerged at the end of the EFA procedures.

CFA Findings on Construct Validity

The structure of the scale obtained through EFA was tested with CFA. It is recommended to examine the model fit values obtained by CFA and to determine the best-fitting model (Meydan & Şeşen, 2011). In this context, verification procedures for model fit values were performed separately for the uncorrelated model, the correlated model, and the one-factor model. The findings obtained for the model fit are presented in Table 5 below.

Table 5

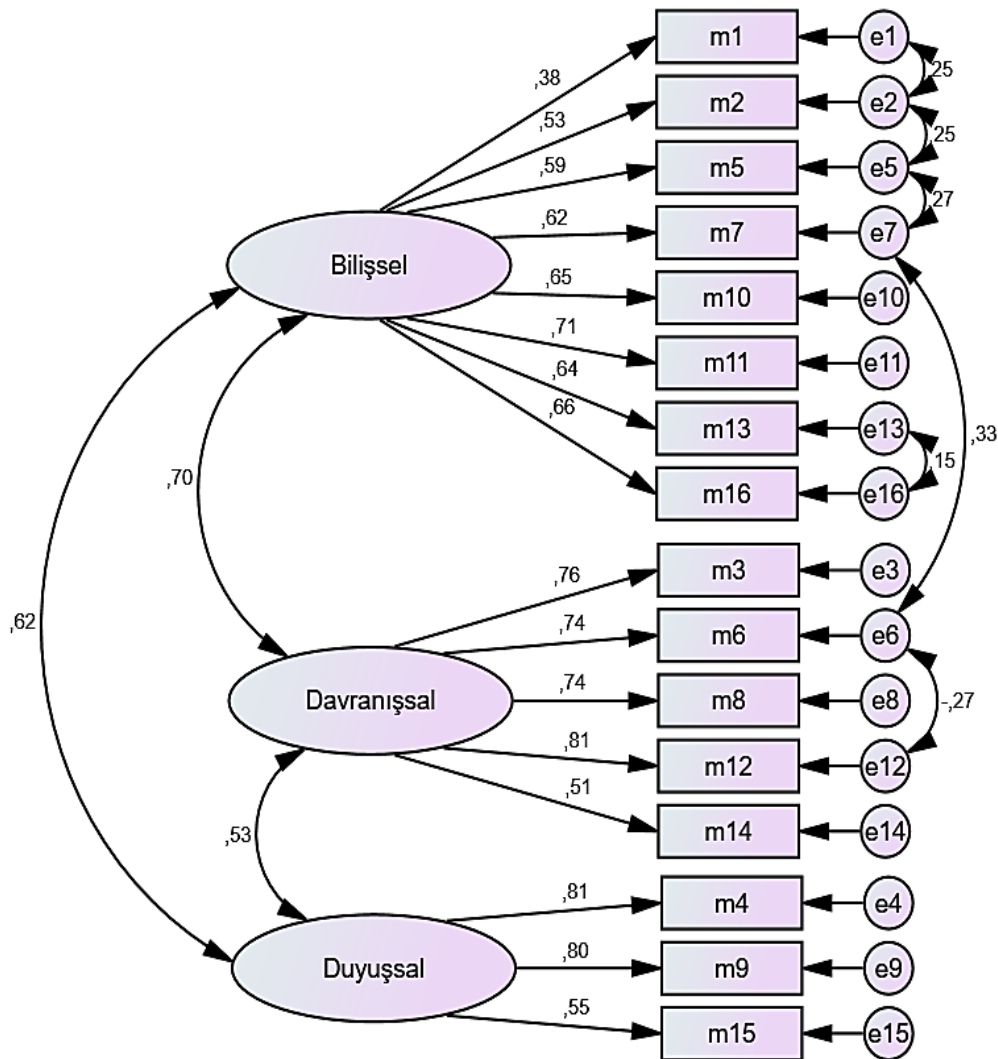
Findings Regarding Model Fit

Model	χ^2	df	χ^2/df (<.3.0)	RMSEA (<0.08)	RMR (<0.10)	CFI (<0.90)	IFI (<0.90)	AGFI (<0.85)	GFI (<0.90)
Uncorrelated Model	554,76	98	5.66	.111	.16	.81	.81	.79	.85
Correlated Model	268,29	95	2.82	.069	.04	.93	.93	.89	.92
Single Factor Model	600,35	98	6.13	.116	.06	.79	.71	.74	.82

When the model fit values obtained and shown in Table 5 are analysed by considering the recommended criterion values (Bayram, 2013; Jöreskog & Sörbom, 1996; Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003; Şimşek, 2007), it can be seen that the Correlated Model has the best-fit values. As can be seen in the path diagram regarding the model below, some modifications are made in line with the recommendations in order to obtain the best-fit model. In other words, among the model fitting procedures, the best-fitting related model should be preferred rather than other models and the scale should be used by taking into account the total scores. The path diagram of the correlated model is shown in Figure 2.

Figure 2

The Path Diagram of the Historical Empathy Scale-Adult Form



As can be seen in Figure 2, the standardized factor loadings of the Items of the Historical Empathy Scale-Adult Form had different values between .38-.71 in the cognitive dimension, .51-.81 in the behavioural dimension and .55-.81 in the affective dimension. In order to obtain better-fit values, recommended modifications regarding model fit were made. Since they are in the same dimension and since they cause a significant decrease in χ^2 value and improvement in model fit values between items 1-2, 2-5, 5-7 and 13-16 from the "cognitive" dimension and items 6-12 from the behavioural dimension, which have relationships between error variances, correlations were established. In the literature, it is stated that establishing correlations with more than three Items is not appropriate. However, when the Items created for correlations in this study are analysed, it can be seen that especially the Items in the cognitive dimension semantically overlap with each other. Therefore, four items were deemed appropriate for the establishment of correlations. In addition, a correlation is established between the error variances of 7 items in the cognitive dimension (I can understand the thoughts of people, who have lived in the past.) and 6 items in the behavioural dimension (I can put myself in the shoes of a person, who lived in history.). Although it is not

recommended to establish correlations between Items from different dimensions, it is seen that both Items here are semantically related to each other. It was thought that such a correlation could be made since one of the Items emphasized more on cognition with the act of thinking and the predicate of the other item emphasized more on action.

Criterion-Related Validity Findings

Regarding criterion validity, the correlations between the Historical Empathy Scale-Adult Form and its sub-dimensions, the Toronto Empathy Scale and the Altruism Scale were examined. The findings obtained through correlation analysis are presented in Table 6.

Table 6

Correlations between the Historical Empathy Scale, Toronto Empathy Scale, and Altruism Scale

Variables	1	2	3	4	5	6
1. Factor No 1 (Cognitive)	1					
2. Factor No 2 (Behavioural)	.65**	1				
3. Factor No 3 (Affective)	.54**	.48**	1			
4. Historical Empathy Scale (Total)	.91**	.87**	.72**	1		
5. Toronto Empathy Scale (Total)	.28**	.27**	.25**	.32**	1	
5. Altruism Scale (Total)	.46**	.31**	.32**	.44**	.35**	1

** $p < .01$; $N = 356$

When the findings shown in Table 6 are examined, it can be seen that the total and sub-factors (cognitive, behavioural, affective) of the Historical Empathy Scale (Adult Form) and the total scores of the Toronto Empathic Tendency Scale and the Altruism Scale have positive and moderately significant relationships ($p < .01$).

Reliability Findings

In order to determine the reliability of the Historical Empathy Scale (Adult Form), a number of reliability assessment procedures were carried out with the data used in the EFA analysis. First of all, in order to check the relation between the Items, the corrected item-total correlations of each Item were calculated, and the lower and upper groups were compared. Again, Cronbach Alpha (α) calculations were made for internal consistency with the same data set used in the EFA analysis. Two half-reliability coefficients were calculated for overall reliability. For stability, test-retest reliability coefficients were calculated with data obtained from a separate study group. In the test-retest reliability analysis, the scores obtained from the data collected at four-week intervals from pre-service teachers at the faculty of education of a state university were compared. All these reliability analysis findings regarding the reliability of the scale are presented in Table 7.

Table 7

Reliability Findings of the Scale

Factors	Actual Scale Item No	Draft Scale Item No	Corrected Item - Total Correlation	t (Lower%27 - Upper%27) ¹	Spearman-Brown Reliability	Cronbach's Alpha (α) Reliability	Test-Retest Reliability
Factor No 1 (Cognitive)	1	8	.48	9.65*	.80	.85	.72
	2	3	.61	12.38*			
	5	2	.50	10.13*			
	7	1	.56	11.51*			
	10	9	.56	11.50*			
	11	7	.55	9.89*			
	13	11	.49	8.65*			
	16	27	.49	9.26*			
Factor No 2 (Behavioural)	3	25	.62	16.31*	.81	.82	.73
	6	14	.57	13.95*			
	8	32	.53	13.93*			
	12	6	.54	12.22*			
	14	15	.46	9.08*			
Factor No 2 (Affective)	4	36	.45	8.68*	.82	.80	.70
	9	20	.50	11.51*			
	15	24	.46	9.89*			
Total				31.48*	.75	.88	.77

¹n1-n2=322

*p<.000

When the findings obtained regarding the reliability of the scale shown in Table No 7 are examined: the item-total correlation values ranged between .48-.62 and the t-values for each item were significant (p<.001). These findings can be shown as evidence that the scale items have high internal consistency, represent similar behaviours, and are discriminative (Büyüköztürk, 2006). Also, in the same table, Spearman-Brown Reliability Coefficients ranged between .75-.82 in the sub-dimensions and the overall total, indicating that the scale is reliable for the whole scale. In addition, Cronbach's Alpha Reliability Coefficients ranged between .80-.88 for the sub-dimensions and the overall total. Accordingly, it can be said that the Items that make up the scale are consistent with each other. As a result of the test-retest conducted with a different study group with a four-week interval in order to determine whether the scale yielded stable results, it was observed that the reliability coefficients ranged between .70-.77 for the sub-dimensions and the overall total. In this context, it can be said that the scale is a scale that provides stable results. It can be said that all these findings constitute evidence for the reliability of the scale.

Conclusion

In this study, the "Historical Empathy Scale-Adult Form" was developed in order to determine the historical empathy tendency levels of adult individuals and the validity and reliability of the scale were not examined. As a result, the development phase of the scale and the determination of its validity and reliability by examining its psychometric properties were realized as follows.

National and international literature on the concepts of empathy and historical empathy were examined. After these examinations, an Item Pool consisting of 40 Items was created with the contributions of the researchers and two academicians in the field of psychology, based on all the literature and scale development studies conducted on empathy and historical empathy. As a result of content validity studies based on expert opinions, 4 items were removed from the Item Pool and a preliminary five-point Likert-Type Scale consisting of 36 Items was prepared and a pilot application was carried out in order to determine its functionality in the sample group. Since no problems were encountered after all these procedures, a control item was added to the 36-Item version and validity and reliability studies were initiated.

The construct validity studies of the scale were conducted through EFA and CFA using different study groups. At the end of EFA, it was determined that the "Historical Empathy Scale-Adult Form" consisted of 16 Items explaining 57.25% of the total variance and a two-factor structure named "cognitive", "affective" and "behavioural". The fact that a scale meets the criterion of having a total variance of over 40% in multi-factor structures (Büyüköztürk, 2006), it can be said that the scale has construct validity and has the quality to reveal the relevant construct. The accuracy of the scale structure obtained through EFA was tested with CFA. The fit values obtained as a result of CFA were confirmed to be within acceptable limits. In addition, the 16-item three-dimensional structure of the "Historical Empathy Scale-Adult Form" was also confirmed as a model. According to these results, it can be said that the theoretically constructed structure obtained through EFA functions in a different sample group and is therefore statistically validated.

Moreover, the obtained scale was compared with a number of theoretically related concepts. For this purpose, the correlations between the Historical Empathy Scale-Adult Form and its sub-dimensions, the Toronto Empathy Scale and the Altruism Scale were examined simultaneously in a different sample group. According to the results obtained in these criterion-related validity procedures: The relationships between the Historical Empathy Scale-Adult Form and its sub-dimensions and the Toronto Empathy Scale and the Altruism Scale were interpreted as satisfying criterion-related validity. All these correlational results are considered to be in line with the theoretical explanations and the research literature.

Finally, Cronbach Alpha, Spearman-Brown and Test-Retest Reliability Coefficients of the "Historical Empathy Scale-Adult Form" were examined in the context of reliability calculations. Based on the obtained results, it was determined that the reliability value of the scale was above the basic criterion of .70 (Büyüköztürk, 2006; Tezbaşaran, 1996). In this context, according to the obtained results regarding reliability, it can be said that the internal consistency of the scale and its items are high, the scale gives reliable results for the entire scale, the scale items represent similar behaviours and are distinctive, and the scale provides stable results. In short, it can be said that the scale can provide reliable results both in total and in all three dimensions.

In conclusion, it can be told that the "Historical Empathy Scale-Adult Form" developed to identify the historical empathy tendency levels of adult individuals is a valid and reliable scale as it meets the psychometric criteria of scale development studies to a very good extent. The scale, which is observed to be in line with the theoretical structure of the concept of empathy, consists of three dimensions: cognitive, behavioural, and affective. Using this developed scale, relational studies can be conducted in order to identify the historical empathy tendencies of adult individuals or to explain them with related concepts.

Statement of Contribution: The authors contributed equally to this work.

Support and Appreciation Statement: No external funding was used to support this research.

Conflict of Interest Statement: The authors declare that there is no conflict of interest.

References

- Altıkulaç, A., & Gökkaya, A. K. (2014). Tarih öğretiminde hatıratların kullanımının tarihsel empati becerisine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 9(1), s.21-35.
- Barton, K. C. & Levstik L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bayram, N. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş AMOS uygulamaları*. Ezgi Kitapevi.
- Birgin, O. (2016). Bloom taksonomisi. Erhan Bingöllü, Selahattin Arslan ve İsmail Özgür Zembat (Ed.) *Matematik Eğitiminde Teoriler* (ss. 839-860). Ankara: Pegem Akademi.
- Brant, D., & Clark, P. (2006). Historical empathy and Canada: "A people's history". *Canadian Journal of Education*, 29(4), s.1039-1063.
- Brooks, S. (2011). Historical empathy as perspective recognition and care in one secondary social studies classroom. *Theory & Research in Social Education*, 39, s.166-202. <http://doi.org/doi:10.1080/00933104.2011.10473452>
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, s.470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), s.133-151.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çalışkan, H. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde tarihsel empatinin kullanılmasına yönelik örnek bir uygulama: Sefer günlükleri*. International Conference on Education 2008 (I.C.E.S 08), 23-25 June, Eastern Mediterranean University, Famagusta/North Cyprus.
- Çalışkan, H., & Demir, B. (2019). Ergenlerde tarihsel empati ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish History Education Journal*, 8(1), s.129-149.
- De Leur, T., van Boxtel, C., & Wilschut, A. (2020). 'When I'm drawing, I see pictures in my head': Secondary school students constructing an image of the past by means of a drawing task and writing task. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), s.155-175. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00419-7>
- Dinç, E., & Üztemur, S. (2018). Tarihsel bakış açısı edinme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihsel bakış açısı edinme becerilerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(2), s.478-518.
- Dökmen, Ü. (1997). *İletişim çatışmaları ve empati*. Sistem.
- Emel, O. B., & Berberoğlu, B. (2015). Çanakkale savaşları ve Anzak günü kapsamında Türkiye ve Yeni Zelanda eğitim programlarında 'tarihsel empati ve küresel vatandaşlık' kavramlarının karşılaştırması. *Çanakkale Araştırmaları Türk Yılığ*, 13(18), s.657-666.

- Endacott, J. (2010). Reconsidering affective engagement in historical empathy. *Theory and Research in Social Education*, 38(1), s.6–49.
- Endacott, J., & Brooks, S. (2018). Historical empathy: Perspectives and responding to the past. In S. A. Metzger & L. McArthur Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 203–226). Wiley-Blackwell.
- Foster, S. (1999). Using historical empathy to excite students about the study of history: Can you empathize with Neville Chamberlain? *The Social Studies*, 90(1), s.18–24. <https://doi.org/10.1080/00377999909602386>
- Hanneke B., Geerte M. S., & Carla, B. (2020). Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education, *Theory & Research in Social Education*, 48(4), s.529-551, [http://doi.org/ DOI: 10.1080/00933104.2020.1808131](http://doi.org/DOI:10.1080/00933104.2020.1808131)
- Hartmann, U., & Hasselhorn, M. (2008). Historical perspective taking: A standardized measure for an aspect of students' historical thinking. *Learning and Individual Differences*, 18(2), s.264–270.
- Hartmann, U., & Hasselhorn, M. (2008). Historical perspective taking: a standardized measure for an aspect of students' historical thinking. *Learning and Individual Differences*, 18, s.264–270.
- Huijgen, T., Van Boxtel, C., Van de Grift, W., & Holthuis, P. (2014). Testing elementary and secondary school students' ability to perform historical perspective taking: The constructing of valid and reliable measure instruments. *European Journal of Psychology of Education*, 29, s.653–672. [http://doi.org/ doi:10.1007/s10212-014-0219-4](http://doi.org/doi:10.1007/s10212-014-0219-4)
- Jeong, J. (2004). *Analysis of the factors and the roles of HRD in organizational learning styles as identified by key informants at selected corporations in the Republic of Korea* (Unpublished Doctoral Thesis), Texas A&M University.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8 user's reference guide*. Scientific Software International.
- Karabağ, G. (2015). Kuramdan uygulamaya tarihsel empati. İçinde Yücel Kabapınar (Ed.), *Empatiyle Gelişmek Empatiyi Geliştirmek: Çocuk ve Empati* (s.508-564). Ankara: Pegem Akademi.
- Karabağ, Ş. G. (2003). *Öğretilebilir ve bilişsel bir beceri olarak tarihi empati* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Lee, P., & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. In O. L. Davis, E. A. Yeager, & S. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 21–50). Rowman and Littlefield.
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Detay.

- Rushton, J. P., Chrisjohn, R. D., & Fekken, G. C. (1981). The altruistic personality and self report altruism scale. *Personality and Individual Differences*, 2, s.293- 302.
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), s.23-74.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and prospects for Canadian social studies* (pp. 109–117). Pacific Educational.
- Spreng, R. N., McKinnon, M. C., Mar, R. A., & Levine, B. (2009). The Toronto empathy questionnaire: scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of Personality Assessment*, 91(1), s.62-71.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Fourth Edition. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Tekes, B., & Hasta, D. (2015). Özgeçmiş ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Nesne Psikoloji Dergisi (NPD)*, 3(6), s.55-75. <http://doi.org/10.7816/nesne-03-06-03>.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği.
- Totan, T., Dogan, T., & Sapmaz, F. (2012). The Toronto empathy questionnaire: evaluation of psychometric properties among Turkish university students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 46, s.179-198.
- Yeager, E. A., & Foster, S. J., (2001). The role of empathy in the development of historical Understanding. In O. L. Davis Jr., E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 13-20). Rowman & Littlefield.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, s.771-774.

Tarihsel empati ölçeği-yetişkin formu: Geçerlilik ve güvenirlik alışması

Hüseyin ÇALIŞKAN, Yusuf YILDIRIM, Alperen ÇALIŞKAN

Makale Türü	Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi	5/03/2023
Kabul Tarihi	27/05/2022
DOI Numarası	https://doi.org/10.17497/tuhed.1260330
Kaynak Gösterme	alışkan, H., Yıldırım, Y. & alışkan, A. (2023). Tarihsel empati leği-yetişkin formu: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. <i>Turkish History Education Journal</i> , 12(1), 28-46. https://doi.org/10.17497/tuhed.1260330
Benzerlik Taraması	Yapıldı - IThenticate
Etik Beyannamesi	Bu alışma tüm etik ve telif hakkı kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır. Çalışmanın Sakarya Üniversitesi Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'dan alınan 08.12.2021 tarih ve 02(21) nolu onay ile yürütülmüştür.
ıkar atışması	Yazarlar çıkar atışması olmadığını beyan eder.
Finansman	Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı & Lisans	© 2012-2023 TUHED. Bu alışma CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Bilgi Notu	

Tarihsel empati ölçeği-yetişkin formu: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması

Hüseyin ÇALIŞKAN

ORCID: 0000-0001-6849-1318, E-posta: caliskan06@gmail.com

Kurum: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ROR ID: <https://ror.org/04ttnw109>

Yusuf YILDIRIM

ORCID: 0000-0003-0035-8443, E-posta: yusufyildirimakademik@gmail.com

Kurum: İnegöl Erdem Beyazıt İmam Hatip Ortaokulu

Alperen ÇALIŞKAN

ORCID: 0000-0001-7804-5661, E-posta: alperenncaliskann@gmail.com

Kurum: Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ROR ID: <https://ror.org/009axq942>

Öz

Bu araştırmanın amacı, bireyi bir bütün olarak kabul ederek yetişkinlerin biliş, duyuş ve davranış boyutlarını kapsayan tarihsel empati eğilimlerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Dört farklı çalışma grubu kullanılan bu ölçek geliştirme çalışmasında, her bir grup, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışma grubu ise Türkiye'nin farklı illerinde yaşayan toplam 1132 yetişkin bireyden oluşmuştur. Çalışma grubu açımlayıcı faktör analizleri (AFA) için 322, doğrulayıcı faktör analizi için (DFA) 381, ölçeğin ölçüt-bağıntılı geçerlik çalışmaları için 356 yetişkin bireyden oluşmaktadır. Ayrıca test-tekrar test güvenilirlik için çalışma grubu ise Marmara bölgesindeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 73 bireyden oluşmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %57.25'ini açıklayan "biliş", "duyuş" ve "davranış" olmak üzere üç alt faktörden oluşan 16 maddelik bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçeğin tamamı için hesaplanan iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının .88; birinci faktör için .85, ikinci faktör için .82 ve üçüncü faktör için ise .80 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısının .77, birinci faktör için .72, ikinci faktör için .73 ve üçüncü faktör için .70; alt ölçeklerin madde-toplam korelasyonlarının .48 ile .62 arasında değiştiği ve %27'lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki tüm farkların anlamlı olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak yetişkin bireylerin tarihsel empati eğilim düzeylerini tespit etmek için geliştirilen "Tarihsel Empati Ölçeği-Yetişkin Formu" ölçek geliştirme çalışmalarının psikometrik ölçütlerini iyi derecede karşıladığından geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu saptanmıştır. Empati kavramının kuramsal yapısıyla da uyumlu olduğu görülen ölçek; bilişsel, davranışsal ve duyuşsal olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Geliştirilen bu ölçek ile yetişkin bireylerin tarihsel empati eğilimlerini belirlemeye veya ilgili kavramlarla açıklamaya yönelik ilişkisel çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: empati, tarihsel empati, ölçek geliştirme, sosyal bilgiler, tarih eğitimi

Giriş

İnsanlar geçmişte yaşayanların hayatlarını, yaşam koşullarını ve duygu durumlarını merak ederler. Bu meraklarını kullanarak geçmişe yönelik öğrendikleri durumlar hakkında değerlendirmelerde bulunurlar. Bu değerlendirmelerin doğruyu ve gerçeği yansıtması önemlidir. İnsanların sahip olduğu değerlerin, doğru ve gerçeği yansıtacak bir şekilde yorumlanabilmesi için tarihi bakış açısına sahip olmak gerekmektedir. Tarihsel bakış açısı geçmişte yaşamış insanların hayatlarını ve eylemlerini şekillendiren sosyal, kültürel, entelektüel ve duygusal ortamı kavrayarak geçmiş ile günümüz arasındaki farklılıkların bilincinde olmak şeklinde ifade edilmektedir (Seixas ve Peck, 2004). Hartmann ve Hasselhorn (2008) tarihsel bakış açısını tarihsel kişiliklerin eylemlerini etkileyen dünya görüşlerinin, dönemin bağlamına uygun olarak anlaşılması şeklinde tanımlamıştır. Bunun için bireylerin tarihsel bakış açısı kazanmaları gerekmektedir. Bireylerin tarihsel bakış açısını kazanabilmeleri için kullanılabilir yollardan birisi de tarihsel empati becerisi (Endacott, 2010) şeklinde ifade edilmektedir.

Tarihsel empati kavramının temeli empatiye dayanmaktadır. Empati, bir kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak, olaylara onun bakış açısıyla bakma, o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlama, hissetme ve ona iletme süreci olarak tanımlanmaktadır (Dökmen, 1997). Tarihsel empati, empati kavramıyla yakından ilişkilidir ve empati kavramının tarihi olayları anlamada ve anlamlandırmada kullanılmasına yaramaktadır. Bundan dolayı 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında tarihsel empati becerisi müstakil bir beceri olarak değil empati becerisinin bir alt basamağı olarak yerini almıştır (Çalışkan ve Demir, 2019). Empati ve tarihsel empati kavramlarının ne kadar benzerlikleri bulunsa da birbirinden ayrıldığı noktalar da mevcuttur. Empati aynı zaman dilimini yaşadığımız bireylerin davranışlarını ve duygularını anlamamıza yardımcı olurken tarihsel empati, insanların geçmişte yaptıkları eylemleri dönemin koşullarını göz önüne alarak anlamayı içermektedir (Yeager ve Foster, 2001). Empati, psikolojik bir kavram olarak bireyin kendini bir başkasının yerine koyarak düşünmesi ve hareket etmesi olarak tanımlansa da tarihsel empati geçmişte yaşamış olan birini anlamaya çalışmak şeklinde ifade edilmektedir (Okur Berberoğlu ve Berberoğlu, 2015). Tarihsel empatide hayal gücü önemlidir (Hanneke, Geerte ve Carla, 2020). Birey sahip olduğu hayal gücü sayesinde geçmişi canlandırabilmekte (De Leur ve diğerleri, 2020) böylece geçmiş ve geçmişte yaşamış bireyleri daha gerçekçi anlamlandırabilmektedir.

İngilizce literatürde historical empathy kavramıyla ifade edilen tarihsel empati kısaca geçmişteki insanları anlama (Lee ve Ashby, 2001) sürecini ifade etmektedir. Tarihte yaşamış insanların yaptıkları eylemleri onların açılarından bakarak bilgi, değer ve inançlarının doğasına odaklanarak anlama sürecidir (Barton & Levstik, 2004). Bryant ise (1982) tarihsel empati kavramını, başkalarının algılanan duygusal deneyimlerine karşı duygusal bir tepki şeklinde tanımlamaktadır. Tarihsel empati “geçmişte yaşamış bireylerin yaşamlarını ve faaliyetlerini etkileyip bu faaliyetleri şekillendiren sosyokültürel, entelektüel ve duygusal etkenleri anlamlandırmak ve geçmiş zamanla ilgili bir çıkarım veya değerlendirmede bulunurken bunları dikkate almak manasına gelir” (MEB,

2018b). Tarihsel empati geçmişte yaşamış insanların yerine kendini koyarak duygudaşlık yapmaktan öte insanları yaşadıkları dönemlerin şartları içerisine değerlendirmeyi ifade etmektedir.

Tarihsel empatinin tarihi olaylara ve öğrenciye bakan yönleri bulunmaktadır. İlk önce tarihsel empati, tarihi anlamamamız (Hanneke, Geerte ve Carla, 2020) ve anlamlandırmamızda işlevsel bir pozisyona sahiptir. Tarihsel empati tarihi yaşamışlıkların anlamlandırılması ve öğrencilerin karar, duygu ve düşüncelerinin belirginleştirilmesi sürecinde kullanılmaktadır. Huijgen ve diğerleri (2014) bireyin asla deneyimlemeyeceği bir durumda olmayı hayal etme becerisini kazanabilmesi ve tarihin açılmamış bir kitap olmaktan çıkartılması için tarihsel empatiye ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Brooks (2011) tarihsel karakterlerin görüş ve kararlarını sezinleyip anlama noktasında tarihsel empatinin çok önemli katkılarının olduğunu ifade etmiştir. Endacott ve Brooks (2018) tarihsel empatiyi, öğrencilerin geçmişte yaşamış bireylerin deneyimlerini, kararlarını veya eylemlerini daha iyi anlamak ve bağlamsallaştırmak için tarihsel figürlerle bilişsel ve duygusal etkileşim süreci olarak tanımlamaktadır.

Tarihsel empati, empati kavramının kuramsal yapısı ile de ilişkili olarak biliş (Altıkulaç ve Gökkaya, 2014; Çalışkan ve Demir, 2019; Foster, 1999; Lee ve Ashby, 2001; Karabağ, 2015), duyuş (Altıkulaç ve Gökkaya, 2014; Bryant, 1982; Bryant ve Clark, 2013; Hanneke, Geerte ve Carla, 2020; Huijgen ve diğ., 2017; Karabağ, 2015) ve davranış (Çalışkan, 2008; Endacott ve Brooks, 2018; Hanneke, Geerte ve Carla, 2020) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Birçok araştırma tarihsel empatinin biliş boyutuna odaklanmıştır (Hanneke, Geerte ve Carla, 2020). Tarihsel empatinin boyutlarından birisi olan bilişsel empati boyutu iki şekilde değerlendirilebilir. Birincisi tarihsel empati yapabilmek için birtakım tarihi bilgilere sahip olmaktır. Bu, tarihsel empatinin ön koşuludur. Bundan dolayı tarihsel empatinin tarihteki yeri bilişsel olarak kabul edilmektedir (Karabağ, 2003). Çünkü tarihsel empati yapabilmek için birtakım tarihi bilgilere sahip olmak bir zorunluluktur. Bilişsel boyuta yönelik olarak ikinci durum ise geçmişte yaşamış olan insanların yaptıklarını anlayabilmektir. Tarihsel empati aracılığıyla bireyin geçmişe yönelik bilgi ve olguları kavraması, bilişsel empati boyutunu göstermektedir. Nitekim bu durumu vurgular şekilde Foster (1999) tarihsel empatiyi geçmişte yaşamış insanların bakış açılarını incelemek, anlamak ve onları çağdaş akılda kalıcı kılmak şeklinde ifade etmiştir.

Tarihsel empatinin ikinci boyutunu duyuşsal empati oluşturmaktadır. Tarihsel empati bireylerin geçmişte yaşanan olaylar ve zamanın şartları perspektifinde kendilerini o kişilerin yerlerine koymalarına ve onların hislerini paylaşmalarına yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda tarihsel empati duyuşsal özelliklere özgü (Huijgen ve diğ., 2017) içeriklere de sahiptir. Bu içeriklerin temelinde geçmişte yaşayan insanların bakış açılarından hareket ederek yaptıklarını takdir etmek (Foster, 1999) yer almaktadır. Takdir etmek duyuşsal boyutun bir basamağını oluşturmaktadır. Hatta tarihsel empati, tarihsel kişiliklerin eylemlerini açıklamak için duygularını anlama becerisi (Karabağ, 2015) şeklinde ifade edilmektedir. Ayrıca empati becerisinden aldığı özellikler sayesinde duyguları ön plana çıkarması tarihsel empatiye duyuşsal bir nitelik kazandırmıştır. Tarihsel empati sadece duygulara değil, geçmişte yaşayan insanların değer, tutum ve inançlarının da anlaşılmasına büyük kolaylık sağlamaktadır.

Tarihsel empatinin üçüncü boyutunu davranışsal empati oluşturmaktadır. Tarihsel empati bireylerin geçmişte yaşayan bireylerden ve olaylardan hareketle davranışlarda bulunmaya da neden olmaktadır. Tarihsel empatinin davranış boyutunda ise bireyin tarihi bilgi, olay ve karakterlerden etkilenerek davranışlarda bulunmasını ifade etmektedir. Nitekim tarihsel empati kurmanın bilişsel ve duygusal yönlerinin yanında ve bir eylem veya beceri olarak tanımlanması (Çalışkan, 2008; Hanneke, Geerte ve Carla, 2020) davranışsal özelliğini göstermektedir. Bu duruma tarihsel kişilere saygı davranışları gösterme, tarihi mekanlara gitmeye özen gösterme, tarihsel giysileri tercih etme vb. eyleme dayalı davranışlar örnek verilebilir.

Tarihsel empati becerisinin eğitim-öğretim sürecindeki önemi yadsınamaz. Bundan dolayı 2005 öğretim programlarında ve 2018’de güncellenen sosyal bilgiler ve tarih öğretim programlarında tarihsel empati becerisine yer verilmiştir. Literatürde bu kavramı ölçmeye yönelik Çalışkan ve Demir (2019) tarafından geliştirilen “ergenlerde tarihsel empati ölçeği”, ergenlere hitap etmekte olup bilişsel ve duyuşsal düzeyde tarihsel empati eğilimlerini ölçmektedir. Bunun dışında Hartmann ve Hasselhorn (2008) tarafından geliştirilen “Tarihsel Bakış Açısı Edinme Ölçeği” Dinç ve Üztemur (2018) tarafından tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerinden Türkçeye uyarlanmıştır. Tüm bunlara rağmen yetişkinlerin tarihsel empati düzeylerini geliştirmeye yönelik kapsamlı bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu noktadan hareketle geliştirilen ölçeğin yetişkinlere yönelik olması; biliş, duyuş ve davranış boyutları içermesi ve tarihsel empati eğilimini belirlemeye amaçladığı için özgün olduğu düşünülmekte ve alana katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, bireyi bir bütün olarak kabul ederek biliş, duyuş ve davranış boyutlarını kapsayan ve yetişkinlerin tarihsel empati eğilimlerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

Yöntem

Ölçeğin Geliştirilme Süreci

Tarihsel Empati Ölçeği-Yetişkin Formunun geliştirilme sürecinde ölçek geliştirmeye yönelik ilgili alan yazındaki (Büyüköztürk, 2005; Tezbaşaran, 1996) aşamalar takip edilmiştir. Bu çerçevede öncelikle madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonraki aşamada ise taslak uzman görüşleri alınmış ve pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Son olarak ise hazırlanan taslak ölçeğin geçerliğinin ve güvenilirliğinin belirlenebilmesi için ilgili örneklem grubuna uygulaması yapılarak elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Madde havuzu oluşturulması. Ölçeğin geliştirilmesindeki ilk aşamada madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğin amacına uygun maddelerin yazılabilmesi için öncelikli empati ve tarihsel empati ile ilgili gerek uluslararası gerekse ulusal bağlamda literatür taranmış ve gerekli incelemeler yapılmıştır. Yapılan bu literatür taramasında yetişkin bireylerin tarihsel empati eğilimlerini belirlemeye yönelik bir ölçeğin olmadığı saptanmıştır. Sadece daha önce bu çalışmanın da yazarlarından birinin olduğu ergenlerin tarihsel empatilerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme

çalışmasının (Çalışkan ve Demir, 2019) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Hartmann ve Hasselhorn (2008) tarafından geliştirilen ve Dinç ve Üztemur'un (2018) Türkçeye uyarlama çalışmasını yaptığı Tarihsel Bakış Açısı Edinme Ölçeğinin var olduğu tespit edilmiştir. Uluslararası ve ulusal bazda empati ve tarihsel empati ile ilgili ulaşılan alan yazın ve ölçek geliştirme çalışmaları temel alınarak araştırmacılar ve psikoloji alanında iki akademisyenin de katkıları ile 40 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Burada özellikle Çalışkan ve Demir'in (2019) ölçek geliştirmede kullandıkları madde havuzundaki maddelerden de yoğunlukla faydalanılmıştır. Ayrıca maddelerin yazımında empatinin de temel alt boyutlarını ortaya çıkaracak nitelikte maddelerin yazılmasına özen gösterilmiştir. Madde havuzunda yer alan maddelerin belirlenmesinde yetişkin bireylerin anlayabileceği basit, anlaşılır ve net ifadelerin olmasına ayrıca birden fazla yargı içermemesine özellikle dikkat edilmiştir. Bu maddelerin belirlenme aşamasından sonra kapsam geçerliği için uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Uzman görüşünün alınması. Uzman görüşlerine dayalı kapsam geçerliliği çalışmaları Lawshe tekniğinden (Yurdugül, 2005) yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Taslak olarak hazırlanan Tarihsel Empati Ölçeği-Yetişkin Formunun içeriğinin, maddelerinin, yönergesinin ve yanıtlama biçiminin uygun ve anlaşılır olup olmadığını belirlemek için dokuz uzmandan (iki sosyal bilgiler/tarih öğretmeni, iki Türkçe öğretmeni, bir psikolog, bir rehber öğretmen ve üç ölçme değerlendirme uzmanı) görüş alınmıştır. Uzmanlardan taslak ölçeğe ilişkin maddeler anlam, anlaşılabilirlik, düzeye uygunluk, bütünsellik, ölçme yeterliği ve niteliği gibi durumlarının değerlendirilmesi istenmiştir. Her maddeye ilişkin üçlü derecelendirme olarak "kalsın", "çıkarılsın" veya "düzenlensin" şeklinde karar verip nedenini ve önerilerini yazmaları istenmiştir. Uzmanlardan gelen 5 maddeye ilişkin düzeltme önerisi dikkate alınarak bu maddelerle ilişkin gerekli işlemler yapılmıştır. Daha sonra kapsam geçerlik oranı ve indeksleri hesaplanarak 4 madde çıkarılmıştır. Böylece 36 maddeden oluşan madde havuzuna son hali verilmiştir. Tüm bu yapılan işlemlerden elde edilen sonuçlar bağlamında ölçeğin kapsam geçerliğinin uygun ve yeterli olduğu kabul edilmiştir. Ayrıca 36 madde beşli Likert tipine göre hazırlanmış ve her bir ifadenin karşısına "5-Her Zaman, 4-Genellikle, 3-Bazen, 2-Nadiren, 1-Asla/Hiç" şeklinde derecelendirme ifadeleri yazılmıştır. Daha sonra ölçeğin başına uygun bir yönerge eklenerek ön denemelik Tarihsel Empati Ölçeği-Yetişkin Formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Pilot uygulama. Ölçek maddelerinin genel olarak ilgili örneklem gurubundaki işlevselliğini ve durumunu görmek için ön denemelik ölçeğin geliştirilmesi için asıl uygulamaya geçilmeden önce ön bir uygulama yapılmıştır. Bu uygulama, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin dördüncü sınıfında öğrenim gören, yaşları 21-28 arasında değişen 30 kişilik yetişkin bir grupla gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu ön uygulamada herhangi bir problemle karşılaşılmamış, ölçek maddelerinin ilgili örneklem grubu tarafından anlaşılır olduğuna ve ölçeğin amacına hizmet edici niteliğe sahip olduğuna karar verilmiştir. Bu süreçte özellikle katılımcıların samimi cevap verme durumu ile ilgili sorun olabileceği izlenimi ortaya çıktığından kontrol maddesinin eklenmesine karar verilmiştir. Bu bağlamda ön deneme niteliğindeki ölçeğin 14. maddesi tekrar 37. madde olarak ölçeğe eklenerek kontrol maddesi işlevi sağlanmıştır. 37 maddelik son hali verilen ön deneme ölçeği faktör analizi işlemleri için çalışma grubuna uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

İnsan katılımcılarla yürütülen bu çalışmanın etik kurallara uygunluğu Çalışmanın Sakarya Üniversitesi Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu tarafından (08.12.2021 tarih, Sayı: 02, Karar No: 21) onaylanmıştır. Dört farklı çalışma grubu kullanılan bu ölçek geliştirme çalışmasında, her bir grup amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışma grubu ise toplam 1132 yetişkin bireyden oluşmuştur. Birinci çalışma grubunu Türkiye'nin farklı illerinde çeşitli meslek gruplarında (öğretmen, akademisyen, ev hanımı, memur, özel sektör, emekli vs.) yaşamlarını idame ettiren ve yaşları 18-61 arasında değişen, yaş ortalaması ise 37.44 olan 322 yetişkin bireyden oluşmaktadır. Bu yetişkin çalışma grubundan toplanan verilerle ölçeğin AFA gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ikinci çalışma grubu, AFA ile elde edilen yapının sınanması için DFA için kullanılmıştır. Bu grup da Türkiye'nin farklı illerinde çeşitli meslek alanlarında yaşamlarını sürdüren yaşları 18-61 arasında değişen, yaş ortalaması ise 35.56 olan 381 yetişkin bireyden oluşmaktadır. Araştırmanın üçüncü çalışma grubu ile ölçeğin ölçüt-bağıntılı geçerlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu grupta yer alan bireyler de Türkiye'nin farklı illerinde çeşitli meslek gruplarında yaşamlarını sürdüren yaşları 18-63 arasında değişen, yaş ortalaması ise 30.12 olan toplam 356 yetişkindir. Araştırmanın dördüncü çalışma grubu ile ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu gruptaki katılımcılar ise Marmara bölgesindeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan ve yaşları 19 ile 24 yaşları arasında değişen, yaş ortalaması ise 21.12 olan toplam 73 öğretmen adayı öğrencidir. Tüm bu çalışma gruplarına ilişkin kişisel bilgiler aşağıdaki Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Gruplarındaki Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler

Kişisel Bilgiler	Grup	I. Çalışma Grubu (AFA) N=322		II. Çalışma Grubu (DFA) N=381		III. Çalışma Grubu (Ölçüt-Geçerlik) N=356		IV. Çalışma Grubu (Test-Tekrar) N=73	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	164	50.9	227	59.6	276	77.5	58	79.5
	Erkek	158	49.1	154	40.4	80	22.5	15	20.5
Eğitim Durumu	İlkokul	10	3.1	1	0.3	2	0.6	-	-
	Ortaokul	11	3.4	3	0.8	5	1.4	-	-
	Lise	34	10.6	24	6.3	40	11.2	-	-
	Lisans	210	65.2	230	60.4	232	65.2	-	-
	Lisansüstü	57	17.7	123	32.3	77	21.6	-	-
Sınıf	2. Sınıf	-	-	-	-	-	-	31	42.5
Düzeyi	3. Sınıf	-	-	-	-	-	-	14	19.1
	4. Sınıf	-	-	-	-	-	-	28	38.4

Veri Toplama Araçları

Geliştirilen ölçeğin ölçüt-bağıntılı geçerlik işlemleri için yapılan ölçek geliştirme çalışmasında Toronto Empati Ölçeği ve Özgeciler Ölçeği isimli iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme

araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Toronto empati ölçeği. Spreng, Kinnon, Mar ve Levine (2009) tarafından bireylerin empati düzeylerini tespit etmek amacıyla geliştirilmiş ve Totan, Doğan ve Sapmaz (2012) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış Likert tipi bir ölçme aracıdır. Bu ölçme aracı tek boyutlu ve 8 maddesi olumsuz (1,3,5,7,8,9,11,12) olan toplam 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 13, en yüksek puan ise 65'tir. Ölçme aracının Türkçeye uyarlaması aşamasında yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılarak ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için yapılan analiz sonucu Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .79 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada kullanılan veri seti ile yapılan analiz sonucunda ise ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .82 olarak tespit edilmiştir.

Özgecilik ölçeği. Rushton ve arkadaşları (1981) tarafından bireylerin özgecilik eğilimlerini belirlemek için geliştirilmiş ve Tekeş ve Hasta (2015) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış Likert tipi bir ölçme aracıdır. Bu ölçme aracı asıl ölçekte tek faktörlü yapının kullanılması önerilir iken uyarlama çalışmasında ise yardım etme-14 madde (1,2,3,9,10,11,12,13,14,16,17,18,19,20) ve bağışçılık-6 madde (4,5,6,7,8,15) olarak isimlendirilen iki faktörlü toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte tersten kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçme aracından alınan yüksek puanlar yüksek özgecilik düzeyine sahip olunduğu anlamına gelmektedir. Ölçme aracının Türkçeye uyarlaması aşamasında yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılarak ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için yapılan analiz sonucu Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .84 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada kullanılan veri seti ile yapılan analiz sonucunda ise ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .89 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Tarihsel Empati Ölçeği-Yetişkin Formunun geçerliğini ve güvenilirliğini tespit ederek bir ölçme aracı geliştirilmesi amacıyla Türkiye'nin farklı illerinde çeşitli meslek gruplarından bir kısmı Google form aracılığıyla bir kısmı ise yüz yüze anket uygulaması şeklinde 1132 yetişkin bireyden veriler toplanmıştır. Elde edilen verilerle çalışmanın amacına, geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin gerekli istatistiki işlemler yapılmıştır. Öncelikle her bir çalışma grubuna ait veri setinin normallik sınamaları yapılmıştır. Verilerin normalliğine ilişkin elde edilen basıklık ve çarpıklık istatistik değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Verilerin Normalliğine İlişkin Kolmogorov-Smirnov, Basıklık ve Çarpıklık İstatistik Değerleri

		AFA Veriler N=322	DFA Verileri N=381	Ölçüt- Geçerlik Verileri N=356	Test-Tekrar Test Verileri N=73	
					Ön-test	Son-test
Tarihsel	Çarpıklık (Skewness)	.050	.138	-.457	-.352	.080
Empati	Basıklık (Kurtosis)	.049	-.077	-.387	-.241	-.954
	Kolmogorov-Smirnov	.032	.045	.082	.118	.079

Özgecılık	Çarpıklık (Skewness)	-	-	-.051	-	-
	Basıklık (Kurtosis)	-	-	.081	-	-
	Kolmogorov-Smirnov			.036		
Toronto Empati	Çarpıklık (Skewness)	-	-	.439	-	-
	Basıklık (Kurtosis)	-	-	-.210	-	-
	Kolmogorov-Smirnov			.072		

Her bir çalışma grubuna ait veriler hem ölçek toplam puanları hem de tek tek maddeler bazında normallik sınamaları yapılmış ve elde edilen değerler basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ve +1 arasında değerler aldığı görülmüştür. Ayrıca her bir çalışma grubu ölçek toplam verilerinin normallik (Kolmogorov-Smirnov/Shapiro-Wilk) testi sonuçlarının ise anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$). Tüm bu bulgulara göre veri setlerinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerlik sınamaları için AFA ve bu analiz işlemleri ile edilen yapının teyidi ise DFA ile yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğe tespit etmek için güvenilirlik belirleme analizler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca iki farklı ölçme aracı ile birlikte toplanan verilerle ölçeğin ölçüt-bağıntılı geçerliğine ilişkin gerekli olan analiz işlemleri yapılmıştır. Gerçekleştirilen tüm bu analiz işlemlerinde SPSS 22 ve AMOS 21 paket programları kullanılmıştır.

Bulgular

Yapı Geçerliğine İlişkin AFA Bulguları

Öncelikle bireylerin samimiyetle ölçeğe cevap verip vermediklerini kontrol etmek için ölçeğe eklenen kontrol maddesine ilişkin gerekli işlemler yapılmıştır. Kontrol maddeleri arasındaki korelasyon ise .75 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değer .001 düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu yetişkin bireylerin ölçeği içtenlikle cevapladıklarının göstergesinin olduğu söylenebilir. Bu işlemlerden sonra kontrol maddesi olarak kullanılan 37. madde analizlerden çıkarılarak AFA analizi işlemlerine geçilmiştir.

Tarihsel empati ölçeği-yetişkin formunun faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi sonuçlarına bakılarak gerekli incelemeler yapılmıştır. Elde edilen bulgulara ise Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

KMO ve Barlett Testi Bulguları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		.87
	Ki-kare	2050.18
Barlett Testi	sd	120
	p	.000

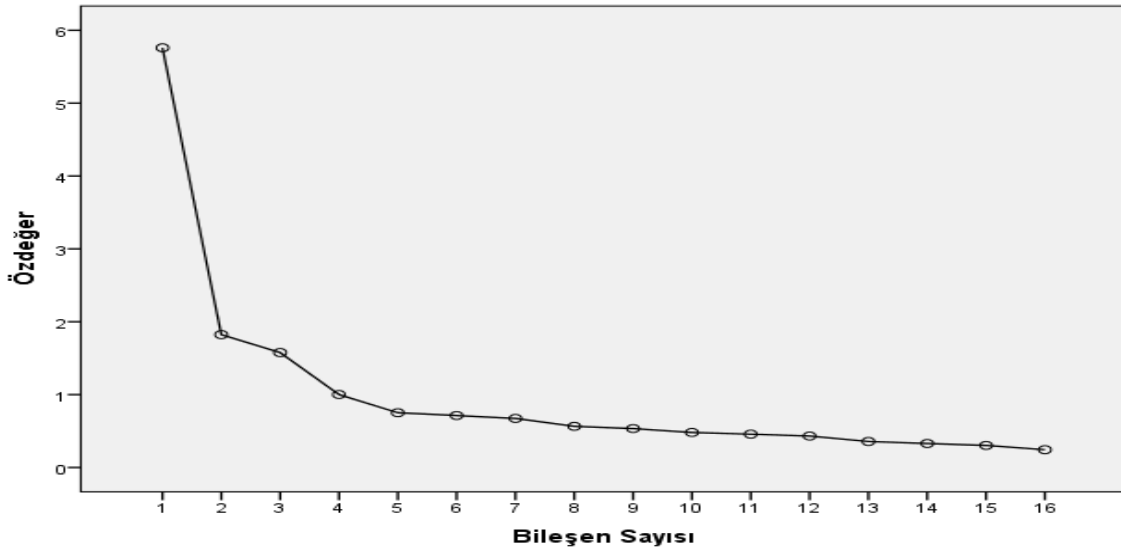
Tablo 3'te elde edilen bulgular incelendiğinde KMO testi değeri .87 olarak hesaplanmıştır. Bu değere bakılarak kullanılan veri setindeki örneklem büyüklüğünün, yapılacak faktör analizine uygun olduğu söylenebilir. Ayrıca Barlett küresellik testinin anlamlı ($\chi^2=2050.18$; $p < 0.01$) olduğu

belirlenmiştir. Jeong'a (2004) göre KMO testi değerinin .60 ve üzerinde ve Barlett küresellik testinin ise anlamlı olması gerekmektedir. Her iki test sonucu genel olarak değerlendirildiğinde araştırmada kullanılan veri setinin yukarıda bahsi geçen temel varsayımları iyi düzeyde karşıladığı ve yapılacak olan faktör analizine uygun olduğu söylenebilir.

Tarihsel Empati Ölçeği-Yetişkin Formunun yapı geçerliğinin sınanması için AFA yapılmadan geçerliğin bir ön şartı olmasından hareketle önce ölçek maddelerinin güvenilirliğine bakılmıştır. Yapılan analizde ölçeğin güvenilirliğini düşüren ve madde toplam korelasyon değeri düşük olan bir madde (16. madde) ölçekten çıkarılmıştır. Geri kalan 36 maddelik taslak ölçeğin yapısını belirlemek ve ölçeğin boyutlarını ortaya çıkarmak için gerçekleştirilen AFA temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Ölçek boyutlarının birbirleriyle ilişkili olduğu düşüncesinden hareketle (Büyüköztürk, 2002) eğik döndürme işlemlerinden direct oblimin tekniği kullanılarak gerekli analiz işlemleri yapılmıştır. Yapılan analiz işlemleri neticesinde Şekil 1'deki yamaç-birikinti grafiği elde edilmiştir.

Şekil 1.

Yamaç-Birikinti Grafiği



Şekil 1'deki yamaç-birikinti grafiğine göre yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı temel anlamda üç kırılmanın olduğu, bu kırılmaların üçüncü kırılmadan sonra sabitlendiği ve özdeğeri 1.00'den büyük üç faktör olduğu belirlenmiştir. Ayrıca tüm bunlara göre belirlenen faktör sayısının ölçek geliştirme sürecinin başlangıcında belirlenen kuramsal yapıdaki faktörlendirme ile de uyumlu olmasından dolayı ölçeğin üç faktörlü yapısı kabul edilmiştir.

Gerçekleştirilen faktör analizlerinde madde yük değerlerinin $>.30$ olması ve binişiklik durumu gibi kıstaslar (Tabachnick ve Fidel, 2001) doğrultusunda faktörlerin hiçbirinde yük değeri almayan ve binişik maddeler teker teker veri setinden çıkarılarak (4, 5, 10, 12, 13, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 26, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 37. maddeler) analizler en uygun yapı belirleninceye kadar tekrar edilmiş ve 3 faktörlü yapının değişmediği tespit edilmiştir. Tablo 4'te elde edilen üç faktörlü yapıya ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4

Ölçek Madde ve Faktörlerine İlişkin Bulgular

Asıl Ölçek Madde No	Taslak Ölçek Madde No	İfadeler	Döndürme Sonrası Yük Değeri			Ortak Faktör
			Faktör1	Faktör2	Faktör3	
1	8	Geçmişte yaşanan olayların insanlara etkisini anlayabilirim.	.73	.10	.03	.54
2	3	Geçmişte yaşamış insanların yaşadıkları hayatı hayal edebilirim.	.71	.22	.18	.59
5	2	Geçmişte yaşamış insanların ne hissettiklerini anlayabilirim.	.69	.21	-.02	.53
7	1	Geçmişte yaşamış insanların ne düşündükleri anlayabilirim.	.69	.28	-.01	.56
10	9	Geçmişe ait bir resme baktığımda, resimdeki olayları anlayabilirim.	.68	.09	.29	.56
11	7	Geçmişteki bir olayın yaşandığı mekânı dönemin şartlarına göre zihnimde canlandırabilirim.	.63	.24	.16	.47
13	11	Geçmişte insanların yaşam biçimleri ile kılık kıyafet arasındaki bağı anlayabilirim.	.62	.13	.16	.43
16	27	Tarihi mekânları gezerken dönemin insanların günlük yaşantıları hakkında fikir yürütebilirim.	.53	.04	.42	.46
3	25	Tarihi film, belgesel vb. izlediğimde kendimi oradaki kahramanın yerine koyarım.	.18	.81	.19	.72
6	14	Kendimi tarihte yaşamış bir kişinin yerine koyabilirim.	.26	.77	.03	.66
8	32	Tarihi filmleri izlerken ordaymışım gibi olur.	.06	.69	.34	.60
12	6	Tarihi bir film, belgesel vs. izlerken/bir kitap okurken kendimi olaydaki kahramanların (kişilerin) yerine koyabilirim.	.25	.67	.11	.53
14	15	Geçmişte yaşamış güçlü karakterler gibi davrandığım olur.	.16	.66	.06	.47
4	36	Tarihi mekânlar beni heyecandırır.	.06	.19	.83	.73
9	20	Eski dönemlere ait gördüğüm tarihi nesnelere beni heyecandırır.	.20	.14	.79	.69
15	24	Tarihe yön vermiş kişilerin hayat hikâyelerini dinlerken heyecanlanırım.	.14	.16	.77	.64
Özdeğer			3.80	2.95	2.42	9.17
Toplam varyans (%)			23.72	18.42	15.11	57.25

Tablo 4'te elde edilen bulgular incelediğinde, Tarihsel Empati Ölçeği-Yetişkin Formunun toplam varyansın %57.25'ini açıklayan (%23.72 Faktör1, %18.42 Faktör2 ve %15.11 Faktör3) 16 madde ve üç faktörlü bir yapıdan oluştuğu görülmektedir. Kline'a (1994) göre çok faktörlü bir yapıda

toplam varyansın en az %41 olması ilkesinden hareketle elde edilen bu varyans değerinin oldukça iyi ve yeterli bir değer olduğu söylenebilir. Kuramsal yapı ile de tutarlı olan ve ortaya çıkan bu üç faktörlü yapı, maddelerin içerdikleri anlamlara da dikkat edilerek birinci faktör “bilişsel empati” (1,2,3,7,8,9,11,27. maddeler), ikinci faktör “davranışsal empati” (6,14,15,25,32. maddeler) ve üçüncü faktör ise “duyuşsal empati” (20,24,36. maddeler) diye adlandırılmıştır. Bu faktörlerden bilişsel empatinin yüklerinin .53-.73 arasında, davranışsal empatinin .66-81 arasında ve duyuşsal empatinin ise .77-.83 arasında değişen yük değerleri aldıkları görülmektedir. Elde edilen üçlü yapıda yer alacak maddelerin belirlenmesinde .50 ve üzerinde faktör yük değerlerine (Tabachnick ve Fidel, 2001) sahip olan maddelerin ölçek yapısında kalması uygun bulunmuştur. Ayrıca maddelerin .43-.73 arasında ortak faktör yüklerine sahip olması, tarihsel empati ölçeği-yetişkin formunun oldukça homojen yani birbirine benzeyen bir yapıya sahip olan maddelerden meydana geldiği söylenebilir. Tüm bu bulgulara göre Tarihsel Empati Ölçeği-Yetişkin Formunun oldukça yeterli düzeyde yapı geçerliğine sahip olduğu söylenebilir. Sonuç olarak gerçekleştirilen AFA işlemleri neticesinden 3 faktörlü ve 16 maddeden oluşan bir Tarihsel Empati Ölçeği-Yetişkin Formunun ortaya çıkmıştır.

Yapı Geçerliğine İlişkin DFA Bulguları

Ölçeğin AFA ile elde edilen yapısı DFA ile test edilmiştir. DFA ile elde edilen model uyum değerlerinin incelenmesi ve en iyi uyum veren modelin belirlenmesi önerilir (Meydan ve Şeşen, 2011). Bu bağlamda ilişkisiz model, ilişkili model ve tek faktörlü model için ayrı ayrı model uyum değerlerine yönelik doğrulama işlemleri gerçekleştirilmiştir. Model uyumlarına yönelik elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

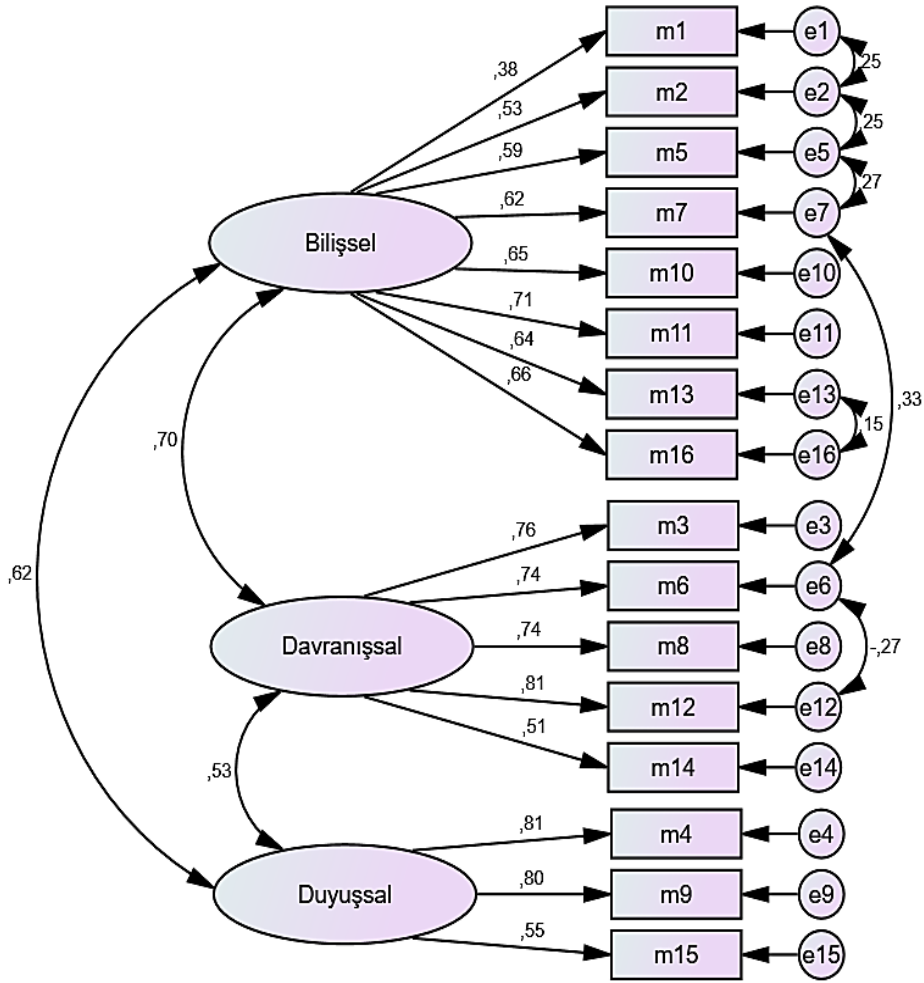
Model Uyumlarına İlişkin Bulguları

Model	χ^2	df	χ^2/df (<.3.0)	RMSEA (<0.08)	RMR (<0.10)	CFI (<0.90)	IFI (<0.90)	AGFI (<0.85)	GFI (<0.90)
İlişkisiz Model	554.76	98	5.66	.111	.16	.81	.81	.79	.85
İlişkili Model	268.29	95	2.82	.069	.04	.93	.93	.89	.92
Tek faktörlü Model	600.35	98	6.13	.116	.06	.79	.71	.74	.82

Tablo 5’te elde edilen model uyum değerleri önerilen kıstas değerler (Bayram, 2013; Jöreskog ve Sörbom, 1996; Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003; Şimşek, 2007) dikkate alınarak incelendiğinde en iyi uyum değerlerine ilişkili modelin sahip olduğu görülmektedir. Aşağıda modele ilişkin yol diyagramında da görüldüğü gibi en iyi uyum modelini elde edebilmek için öneriler doğrultusunda birtakım modifikasyonlar yapılmıştır. Kısacası yapılan model uyum işlemleri arasında diğer modellerden ziyade en iyi uyum veren ilişkili model tercih edilmeli ve toplam puanlar alınarak da ölçek kullanılmalıdır. İlişkili modelin path (yol) diagramı Şekil 2’de görülmektedir.

Şekil 2

Tarihsel Empati Ölçeği-Yetişkin Formu'nun Path (Yol) Diagramı



Şekil 2’de görüldüğü gibi tarihsel empati ölçeği-yetişkin formu maddelerinin standartlaştırılmış faktör yükleri bilişsel boyutta .38-.71, davranışsal boyutta .51-.81 ve duyuşsal boyutta ise .55-.81 arasında farklılaşan değerler almışlardır. Daha iyi uyum değerlerini elde edebilmek için model uyumuna ilişkin önerilen modifikasyonlar gerçekleştirilmiştir. Aynı boyut içerisinde yer aldığından ve hata varyansları arasında ilişkiler olan “bilişsel” boyuttan 1-2., 2-5., 5-7. ve 13-16. maddeleri; davranışsal boyuttan ise 6-12. maddeleri arasında χ^2 değerinde ciddi bir düşüşe ve model uyum değerlerinde iyileşmeye sebep olduğundan ilişkilendirmeler yapılmıştır. Üç maddeden fazla ilişkilendirme literatürde uygun olmadığı ifade edilmektedir. Ancak bu çalışmada ilişkilendirmelere yönelik yapılan maddelere bakıldığında özellikle bilişsel boyuttaki maddelerin anlamsal olarak birbiriyle örtüştüğü görülmektedir. Bundan dolayı dört madde ilişkilendirme yapılması uygun bulunmuştur. Ayrıca bilişsel boyuttaki 7 madde (Geçmişte yaşamış insanların ne düşündükleri anlayabilirim) ile davranışsal boyuttaki 6 maddenin (Kendimi tarihte yaşamış bir kişinin yerine koyabilirim) hata varyansları arasında ilişkilendirme yapılmıştır. Her ne kadar farklı boyuttaki maddeler arasında ilişkilendirmeler yapılması tavsiye edilmese de buradaki her iki maddenin de anlamsal olarak birbiriyle oldukça ilişkili olduğu görülmektedir. Maddelerden birinin düşünme

eylemi ile daha çok bilişse vurgu yaptığı, diğer maddenin ise yüklemine daha çok eyleme vurgu yapmış olmasından dolayı böyle bir ilişkilendirme yapılabileceği düşünülmüştür.

Ölçüt Bağıntılı Geçerlik Bulguları

Ölçüt geçerliğine ilişkin olarak Tarihsel Empati Ölçeği-Yetişkin Formu ve alt boyutları ile Toronto Empati Ölçeği ve Özgecilerik Ölçeği aralarındaki korelasyonlara bakılmıştır. Korelasyon analiziyle elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Tarihsel Empati Ölçeği, Toronto Empati Ölçeği ve Özgecilerik Ölçeği Aralarındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1. Faktör1 (Bilişsel)	1					
2. Faktör2 (Davranışsal)	.65**	1				
3. Faktör3 (Duyuşsal)	.54**	.48**	1			
4. Tarihsel Empati Ölçeği (Toplam)	.91**	.87**	.72**	1		
5. Toronto Empati Ölçeği (Toplam)	.28**	.27**	.25**	.32**	1	
5. Özgecilerik Ölçeği (Toplam)	.46**	.31**	.32**	.44**	.35**	1

** $p < .01$; $N=356$

Tablo 6'daki bulgular incelendiğinde, Tarihsel Empati Ölçeği-Yetişkin Formunun toplamı ve alt faktörleri (bilişsel, davranışsal, duyuşsal) ile Toronto Empatik Eğilim Ölçeği ve Özgecilerik ölçeği toplam puanları arasında pozitif yönlü, orta düzeylerde anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmektedir ($p < .01$).

Güvenirlilik Bulguları

Tarihsel empati ölçeğinin (yetişkin formu) güvenirliliğini belirlemek için AFA analizinde kullanılan verilerle birtakım güvenirlilik belirleme işlemleri gerçekleştirilmiştir. Öncelikle maddelerin kendi aralarındaki ilişkiyi görmek maksadıyla her bir maddenin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmış, alt ve üst gruplarının karşılaştırılmaları yapılmıştır. Yine AFA'da kullanılan aynı veri seti ile iç tutarlılık için Cronbach Alpha, bütüne yönelik güvenirlilik için iki yarı güvenirlilik ve kararlılık için ise ayrı bir çalışma grubundan elde edilen verilerle test-tekrar test güvenirlilik katsayılarının hesaplamaları yapılmıştır. Test-tekrar test güvenirlilik analizinde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarına dört hafta ara ile toplanan verilerden elde edilen puanların karşılaştırılması yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliliğine ilişkin yapılan tüm bu güvenirlilik analiz bulguları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Ölçeğin Güvenirlik Bulguları

Faktörler	Asıl Ölçek Madde No	Taslak Ölçek Madde No	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	t (Alt%27-Üst%27) ¹	Spearman-Brown Güvenirliği	Cronbach Alpha (α) Güvenirliği	Test-Tekrar Test Güvenirliği
Faktör 1 (Bilişsel)	1	8	.48	9.65*	.80	.85	.72
	2	3	.61	12.38*			
	5	2	.50	10.13*			
	7	1	.56	11.51*			
	10	9	.56	11.50*			
	11	7	.55	9.89*			
	13	11	.49	8.65*			
	16	27	.49	9.26*			
Faktör 2 (Davranışsal)	3	25	.62	16.31*	.81	.82	.73
	6	14	.57	13.95*			
	8	32	.53	13.93*			
	12	6	.54	12.22*			
	14	15	.46	9.08*			
Faktör 2 (Duyuşsal)	4	36	.45	8.68*	.82	.80	.70
	9	20	.50	11.51*			
	15	24	.46	9.89*			
Toplam				31.48*	.75	.88	.77

¹n1-n2=322

*p<.000

Tablo 7’de ölçeğin güvenirligine ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde; madde-toplam korelasyon değerlerinin .48-.62 arasında değişen değerlere sahip olduğu ve her bir maddeye ilişkin *t*-değerlerinin ise anlamlı ($p<.001$) olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular, ölçek maddelerinin iç tutarlılıklarının yüksek olduğu, benzer davranışları temsil ettiği ve ayırt edici olduklarının (Büyüköztürk, 2006) birer kanıtı olarak gösterilebilir. Yine aynı tabloda Spearman-Brown güvenirlik katsayılarının alt boyut ve genel toplamda .75-.82 arasında değiştiği dolayısıyla ölçeğin bütününe yönelik güvenilir olduğunu göstermektedir. Ayrıca Cronbach Alfa güvenirlik katsayılarının alt boyutlar ve genel toplamda ise .80-.88 arasında değişen değerler aldıkları görülmektedir. Buna göre ölçeği oluşturan maddelerin birbirleri ile tutarlı olduğu söylenebilir. Farklı bir çalışma grubu ile ölçeğin kararlı sonuçlar verip vermediğine ilişkin dört hafta ara ile yapılan test-tekrar test güvenirlik katsayılarının alt boyutlar ve genel toplamda .70-.77 arasında değişen değerler altığı belirlenmiştir. Bu bağlamda ölçeğin kararlı sonuçlar veren bir ölçek olduğu söylenebilir. Tüm bu bulgular ölçeğin güvenirligine kanıt teşkil ettiği söylenebilir.

Sonuç

Bu araştırmada, yetişkin bireylerin tarihsel empati eğilim d¼zeylerini tespit etmek için “Tarihsel Empati ¼lçeęi-Yetişkin Formu” geliştirilmiş ve ¼lçeęin geçerlik ve g¼venilirlik durumları incelenmiştir. Sonuç olarak ¼lçeęin geliştirilme aşaması ve psikometrik ¼zelliklerinin incelenerek geğerliğinin ve g¼venirlięinin tespit edilmesi şu şekilde geręekleřmiřtir.

Empati ve tarihsel empati kavramlarına ilişkin ulusal ve uluslararası alan yazın incelenmiştir. Yapılan bu incelemelerden sonra empati ve tarihsel empati ile ilgili t¼m alan yazın ve ¼lçek geliştirme çalışmaları da temel alınarak araştırmacılar ve psikoloji alanında iki akademisyenin de katkıları ile 40 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman g¼r¼řlerine dayalı kapsam geğerliliği çalışmaları neticesinde 4 madde madde havuzundan çıkarılarak 36 maddelik beşli Likert tarzında ¼n denemelik bir ¼lçek hazırlanmış ve ¼rneklem gurubundaki işlevselliği için pilot uygulama yapılmıştır. T¼m bu işlemlerden sonra herhangi bir problemle karşılaşılmadığı için 36 maddelik haline bir kontrol maddesi eklenerek geçerlik ve g¼venirlik çalışmalarına başlanmıştır.

¼lçeęin yapı geğerliği çalışmaları, farklı çalışma gurupları kullanılarak AFA ve DFA ile geręekleřtirilmiřtir. AFA neticesinde “Tarihsel Empati ¼lçeęi-Yetişkin Formu”nun toplam varyansın %57.25’ini açıklayan 16 madde ve “bilişsel”, “duyuşsal” ve “davranışsal” olarak isimlendirilen iki fakt¼rl¼ bir yapıdan oluştuğu belirlenmiştir. Bir ¼lçeęin çok fakt¼rl¼ yapılarda %40’ın ¼zerinde toplam varyansa sahip olması ¼l¼t¼n¼ (B¼y¼k¼zt¼rk, 2006) karşıladığından ¼lçeęin yapı geğerliğine ve ilgili yapıyı ortaya çıkaracak niteliğe sahip olduğu s¼ylenebilir. AFA ile elde edilen ¼lçek yapısının doğruluğu DFA ile sınanmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum değerleri kabul edilebilir sınırlar d¼hilinde olduğu, “Tarihsel Empati ¼lçeęi-Yetişkin Formu”nun 16 maddelik ¼ boyutlu yapısı bir model olarak da teyit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlara g¼re kuramsal olarak kurgulanan ve AFA ile elde edilen yapının farklı bir ¼rneklem grubunda da işlediği, dolayısıyla istatistiksel olarak doğrulandığı s¼ylenebilir.

Ayrıca elde edilen ¼lçeęin, kuramsal olarak ilgili olduğu varsayılan birtakım kavramlarla karşılaştırılması yapılmıştır. Bunun için Tarihsel Empati ¼lçeęi-Yetişkin Formu ve alt boyutları ile Toronto Empati ¼lçeęi ve ¼zgeçilik ¼lçeęi aralarındaki ilişkiler farklı bir ¼rneklem grubunda eř zamanlı bir şekilde incelenmiştir. Yapılan bu ¼l¼t-bağıntılı geçerlik işlemlerinde elde edilen sonuçlara g¼re Tarihsel Empati ¼lçeęi-Yetişkin Formu ve alt boyutları ile Toronto Empati ¼lçeęi ve ¼zgeçilik ¼lçeęi arasındaki ilişkilerin ¼l¼t geğerliği sağladığı şeklinde yorumlanmıştır. T¼m bu elde edilen ilişkisel sonuçların teorik açıklamalarla ve araştırma literat¼r¼ ile uyumlu olduğu şeklinde değerlendirilmiştir.

Son olarak ise “Tarihsel Empati ¼lçeęi-Yetişkin Formu”nun g¼venirlik hesaplamaları bağlamında Cronbach alfa, Spearman-Brown ve test-tekrar test g¼venirlik katsayılarına bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar dahilinde ¼lçeęin g¼venirlik için temel ¼l¼t olan .70’in (B¼y¼k¼zt¼rk, 2006; Tezbaşaran, 1996) ¼zerinde olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda g¼venirlięe ilişkin elde edilen sonuçlara g¼re, ¼lçeęin ve maddelerinin iç tutarlılığının y¼ksek olduğu, ¼lçeęin b¼t¼n¼ne y¼nelik

güvenilir sonuçlar verdiği, ölçek maddelerinin benzer davranışları temsil ettiği ve ayırt edici olduğu ve ölçeğin kararlı sonuçlar verdiği söylenebilir. Kısacası ölçeğin hem toplamda hem de her üç boyutta güvenilir sonuçlar verebileceği söylenebilir.

Sonuç olarak yetişkin bireylerin tarihsel empati eğilim düzeylerini tespit etmek için geliştirilen “Tarihsel Empati Ölçeği-Yetişkin Formu” ölçek geliştirme çalışmalarının psikometrik ölçütlerini çok iyi derecede karşıladığından geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Empati kavramının kuramsal yapısıyla da uyumlu olarak ölçek bilişsel davranışsal ve duyuşsal olmak üzere üç boyuttan oluşmuştur. Geliştirilen bu ölçek ile yetişkin bireylerin tarihsel empati eğilimlerini belirlemeye veya ilgili kavramlarla açıklamaya yönelik ilişkisel çalışmalar yapılabilir.

Katkı Oranı Beyanı: Yazarlar bu çalışmaya eşit olarak katkıda bulunmuştur.

Destek ve Teşekkür Beyanı: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Altıkulaç, A., & Gökkaya, A. K. (2014). Tarih öğretiminde hatıratların kullanımının tarihsel empati becerisine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 9(1), s.21-35.
- Barton, K. C. & Levstik L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bayram, N. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş AMOS uygulamaları*. Ezgi Kitapevi.
- Birgin, O. (2016). Bloom taksonomisi. Erhan Bingöllü, Selahattin Arslan ve İsmail Özgür Zembat (Ed.) *Matematik Eğitiminde Teoriler* (ss. 839-860). Ankara: Pegem Akademi.
- Brant, D., & Clark, P. (2006). Historical empathy and Canada: "A people's history". *Canadian Journal of Education*, 29(4), s.1039-1063.
- Brooks, S. (2011). Historical empathy as perspective recognition and care in one secondary social studies classroom. *Theory & Research in Social Education*, 39, s.166-202. <http://doi.org/doi:10.1080/00933104.2011.10473452>
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, s.470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), s.133-151.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çalışkan, H. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde tarihsel empatinin kullanılmasına yönelik örnek bir uygulama: Sefer günlükleri*. International Conference on Education 2008 (I.C.E.S 08), 23-25 June, Eastern Mediterranean University, Famagusta/North Cyprus.
- Çalışkan, H., & Demir, B. (2019). Ergenlerde tarihsel empati ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish History Education Journal*, 8(1), s.129-149.
- De Leur, T., van Boxtel, C., & Wilschut, A. (2020). 'When I'm drawing, I see pictures in my head': Secondary school students constructing an image of the past by means of a drawing task and writing task. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), s.155-175. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00419-7>
- Dinç, E., & Üztemur, S. (2018). Tarihsel bakış açısı edinme ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihsel bakış açısı edinme becerilerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(2), s.478-518.
- Dökmen, Ü. (1997). *İletişim çatışmaları ve empati*. Sistem.
- Emel, O. B., & Berberoğlu, B. (2015). Çanakkale savaşları ve Anzak günü kapsamında Türkiye ve Yeni Zelanda eğitim programlarında 'tarihsel empati ve küresel vatandaşlık' kavramlarının karşılaştırılması. *Çanakkale Araştırmaları Türk Yılığ*, 13(18), s.657-666.

- Endacott, J. (2010). Reconsidering affective engagement in historical empathy. *Theory and Research in Social Education*, 38(1), s.6–49.
- Endacott, J., & Brooks, S. (2018). Historical empathy: Perspectives and responding to the past. In S. A. Metzger & L. McArthur Harris (Eds.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (pp. 203–226). Wiley-Blackwell.
- Foster, S. (1999). Using historical empathy to excite students about the study of history: Can you empathize with Neville Chamberlain? *The Social Studies*, 90(1), s.18–24. <https://doi.org/10.1080/00377999909602386>
- Hanneke B., Geerte M. S., & Carla, B. (2020). Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education, *Theory & Research in Social Education*, 48(4), s.529-551, [http://doi.org/ DOI: 10.1080/00933104.2020.1808131](http://doi.org/DOI:10.1080/00933104.2020.1808131)
- Hartmann, U., & Hasselhorn, M. (2008). Historical perspective taking: A standardized measure for an aspect of students' historical thinking. *Learning and Individual Differences*, 18(2), s.264–270.
- Hartmann, U., & Hasselhorn, M. (2008). Historical perspective taking: a standardized measure for an aspect of students' historical thinking. *Learning and Individual Differences*, 18, s.264–270.
- Huijgen, T., Van Boxtel, C., Van de Grift, W., & Holthuis, P. (2014). Testing elementary and secondary school students' ability to perform historical perspective taking: The constructing of valid and reliable measure instruments. *European Journal of Psychology of Education*, 29, s.653–672. [http://doi.org/ doi:10.1007/s10212-014-0219-4](http://doi.org/doi:10.1007/s10212-014-0219-4)
- Jeong, J. (2004). *Analysis of the factors and the roles of HRD in organizational learning styles as identified by key informants at selected corporations in the Republic of Korea* (Unpublished Doctoral Thesis), Texas A&M University.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8 user's reference guide*. Scientific Software International.
- Karabağ, G. (2015). Kuramdan uygulamaya tarihsel empati. İçinde Yücel Kabapınar (Ed.), *Empatiyle Gelişmek Empatiyi Geliştirmek: Çocuk ve Empati* (s.508-564). Ankara: Pegem Akademi.
- Karabağ, Ş. G. (2003). *Öğretilebilir ve bilişsel bir beceri olarak tarihi empati* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.
- Lee, P., & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. In O. L. Davis, E. A. Yeager, & S. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 21–50). Rowman and Littlefield.
- Meydan, C. H., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Detay.

- Rushton, J. P., Chrisjohn, R. D., & Fekken, G. C. (1981). The altruistic personality and self report altruism scale. *Personality and Individual Differences*, 2, s.293- 302.
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), s.23-74.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and prospects for Canadian social studies* (pp. 109–117). Pacific Educational.
- Spreng, R. N., McKinnon, M. C., Mar, R. A., & Levine, B. (2009). The Toronto empathy questionnaire: scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of Personality Assessment*, 91(1), s.62-71.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Fourth Edition. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Tekes, B., & Hasta, D. (2015). Özgeçmiş ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Nesne Psikoloji Dergisi (NPD)*, 3(6), s.55-75. <http://doi.org/10.7816/nesne-03-06-03>.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği.
- Totan, T., Dogan, T., & Sapmaz, F. (2012). The Toronto empathy questionnaire: evaluation of psychometric properties among Turkish university students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 46, s.179-198.
- Yeager, E. A., & Foster, S. J., (2001). The role of empathy in the development of historical Understanding. In O. L. Davis Jr., E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 13-20). Rowman & Littlefield.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 1, s.771-774.

The achievements of the students and staff of the history and archeology department from the Erasmus+ exchange program: A document review

Güllühan ÖZDEMİR ÇİÇEKLİTAŞ

Article Type	Research Article
Received	14/01/2023
Accepted	23/03/2023
DOI	https://doi.org/10.17497/tuhed.1234499
Cite	Özdemir-Çiçeklitaş, G. (2023). The achievements of the students and staff of the history and archeology department from the Erasmus+ exchange program: A document review. <i>Turkish History Education Journal</i> , 12(1), 47-61. https://doi.org/10.17497/tuhed.1234499
Similarity Scan	Done - IThenticate
Ethics Declaration	This study was carried out within the framework of institutional documents and literature, and ethics committee approval was not required.
Conflict of Interest Statement	The author declares that there is no conflict of interest.
Financing	No external funding was used to support this research.
Copyright and License	© 2012-2023 TUHED. This work is published under the CC BY-NC 4.0 license.
Information Note	This study is the expanded and edited version of the paper presented orally at the VIII International History Education Symposium between 07-09 September 2022.

The achievements of the students and staff of the history and archeology department from the Erasmus+ exchange program: A document review

Güllühan ÖZDEMİR ÇİÇEKLİTAŞ

ORCID: 0000-0002-7443-152X, E-posta: gozdemirciceklitas@gmail.com

Institution: Gazi University, Institute of Education Sciences, ROR ID: <https://ror.org/054xkpr46>

Abstract

This study aims to reveal the achievements of the participants from the program, taking into account the countries of visit, annual mobility numbers, gender, and education levels of the students and staff of the history and archaeology department participating in the Erasmus + Exchange Program between 2014-2020. Erasmus+ Exchange Program is a European Union initiative that supports cooperation with higher education institutions and aims to increase graduates' employment. Erasmus+ Exchange Program aims to expand and improve the quality of education among universities in European Union member and candidate countries. In addition, through the Erasmus+ Exchange Program, participants can experience abroad and learn about different cultures and lifestyles. Opportunities are also provided for individuals to spend time abroad during their mobility or volunteering programs to study languages and collaborate in project partnerships in academic and vocational education, adult learning, and European sporting events. Thanks to the program, students are allowed to study and do internships in different countries. The personnel is qualified to teach and receive training in contracted higher education institutions. The study was limited to include years 2014-2020 because of the sending of data covering these years from the European Union Education and Youth Programs Center. This study is unique because it presents data on the internationalization of history and archaeology departments by obtaining them from primary sources. In the study, data analysis was made using document analysis, one of the qualitative research methods. According to the research findings, it has been concluded that the academic and language acquisitions of the students participating in the Erasmus+ Learning and Internship Mobility activity are positive. When the technology uses acquisition of the personnel participating in the Erasmus+ Staff Mobility activity is evaluated, it is seen that the result is not at a sufficient level.

Keywords: Erasmus+, exchange program, history and archeology, student, staff

Introduction

Erasmus Exchange Program is a program that provides financial support to students and staff who participate in mobility and study in countries other than their own countries for a certain period. Exchange programs are held in a framework where students accumulate credits in any European country for part of their degree and eventually return home to continue their education (Pechar, 2007: 113). The internationalization process in education started in 1979 with the UK accepting students from abroad with tuition payment registration, started in Europe for the first time in the 1980s based on higher education (Çepni et al., 2018: 438). These studies continued with the publication of the Sorbonne Declaration, which aimed to present a standard higher education opportunity in Europe at a meeting held in the Sorbonne with the participation of France, England, Germany, and Italy in the Bologna Process in 1988. With the Bologna Declaration announced in Bologna, Italy, in 1999, the Bologna Process officially started. This declaration aims to create harmonious diplomas and degrees among higher education institutions to implement the primary objectives such as student and personnel exchange and the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) (YÖK, 2010: 3). Within the scope of exchange programs, the Bologna Process provides student and staff mobility, the opportunity to work in transnational countries, joint projects, and academic studies. ECTS and diploma supplement applications, which paved the way for recognition by preventing the differences between countries in higher education, ensured the spread of mobility (YÖK, 2010: 43-44). The Bologna Process aims to make the European Higher Education System attractive outside of Europe and create a transparent European Higher Education Area with harmonious and quality systems (Pechar, 2007: 113).

Turkey's inclusion in the Bologna Process was realized at the Prague Meeting in 2001 when it accepted the Bologna Declaration and put it into practice. Turkey quickly adapted to the Bologna Process and started to make the changes required by the Bologna process in higher education (Korkut and Mızıkacı, 2008: 101-102). With the agreement that Turkey signed with the EU Commission on 27 December 2002, the process of participation in the EU Education and Youth Programs started. This process became a separate institution from the undersecretaries, which was affiliated with the State Planning Organization in January 2002 and then entered into force in August 2003, and became the European Union Education and Youth Programs Center Presidency, or known as the Turkish National Agency (Ünsal, 2008: 29). The Erasmus Exchange Program, which has been implemented in Europe since 1987, was first included in the Socrates Program in 1995 and within the Lifelong Learning Program as of 2007 (Küçükçene, 2021: 156). The Erasmus Exchange Program, which started its activities in our country in 2003 with a pilot application, has been officially implemented since 2004. Particularly in the first years of implementation of the program (2004-2007), the participation rate of universities in exchange programs in our country has increased by 400 percent since the beginning (Boyacı, 2011: 272).

Erasmus Exchange Program is a program that aims to develop educational cooperation between countries that are members or candidates of the European Union, to get to know each other, and to improve educational conditions. With the program, educational activities such as student and personnel (academic and administrative) exchange, projects, and internships can be carried out between countries (Ortaş, 2008: 250). While increasing the ability and tolerance of the participants

from different countries and various ethnic origins, the program also adopts the aim of increasing intercultural interaction (Açıköz, 2020: 164).

Erasmus+ Exchange Program Student Mobility; It can be carried out in two ways learning mobility and internship mobility. Student learning mobility is carried out with the Erasmus Charter for Higher Education (ECHE) and the agreements made by the higher education institution between institutions. Erasmus+ Learning Mobility is the fact that students registered full-time in a higher education institution perform a part of their education (minimum 3 to maximum 12 months at the same academic level) in a higher education institution abroad with which the institution has a contract, excluding the first year of education and post-graduation. Student internship activity, on the other hand, is carried out in the form of an internship in an enterprise abroad for students registered in a higher education institution to gain practical work experience in the field of vocational education. Erasmus+ Internship Mobility can be done for a minimum of 2 and a maximum of 12 months at every education level, including 12 months after graduation (Erasmus Uygulama El Kitabı, 2022: 5-7).

Erasmus+ Staff Mobility is carried out in two ways: staff training and staff training mobility. Staff teaching mobility is the teaching activity of the personnel who are authorized to teach in a higher education institution that has ECHE in our country or in another higher education institution that has ECHE abroad. The personnel training activity is the training activity received by a staff working in a higher education institution with ECHE in Turkey in relation to their field in institutions or organizations abroad (Erasmus Uygulama El Kitabı, 2022: 32-33).

The International Standard Classification of Education (ISCED) is used as a reference classification that organizes education programs and related qualifications according to education levels and fields. In the ISCED classification, the history and archaeology departments are classified as a single field with the code 02 and the detailed field under the arts field, which is a sub-field of the arts and humanities broad field, with the code 0222 (UNESCO Institute for Statistics, 2015: 4-13). In the activities carried out within the framework of the Erasmus+ Program, the areas of mobility were determined based on the ISCED classification. In the field classification used by the European Union, the fields of history and archaeology are accepted as a single field. For this reason, data on the fields of history and archaeology were also sent by the Turkish National Agency as a single field, and in our study, evaluations on the fields of history and archaeology were made by accepting them as a single field. Apart from the ISCED field classification, from a scientific point of view, history, and archaeology are two disciplines that cannot be considered independently of each other. The science of history has provided access to information about the lives of civilizations living in prehistoric times, thanks to the science of archaeology. In the periods when there was no writing, the two sciences fed each other to the point of illuminating the developmental stages of culture. These two disciplines formed the center of the study based on Erasmus+ Mobility. In this context, the research aims to evaluate the level of participation in Erasmus+ (KA103-KA107) Programs between 2014-2020 and the gains they gained after participating in the program of students or staff in the history and archaeology department. The answers to the following questions were sought for the study:

1. How is the distribution of the students and staff of the history and archaeology department, according to the countries, within the scope of the Erasmus+ KA103 and KA107 Programs education, internship, and teaching mobility?
2. How is the distribution of the students who went from the history and archaeology department within the scope of Erasmus+ KA103 and KA107 Programs according to their education levels during the process they participated in the activity?
3. What is the gender distribution of students and staff going from the history and archaeology department within the scope of Erasmus+ KA103 and KA107 Programs?
4. What are the gains of the students and staff who go to Erasmus+ KA103 and KA107 Programs from the history and archaeology department within the scope of education, internship, and teaching?

Method

The analysis method used in the study, the population and sample of the study, the tools used to collect the data, and how the analysis of the obtained findings was made are given in detail below.

Research Pattern

In qualitative research, written and visual materials related to the research problem can be used in cases where observation and interview are not possible or to increase the accuracy of the research. Document analysis includes written materials about the phenomenon or phenomena that are intended to be investigated. Paper and documents such as annual institution reports, public relations documents, accounting records, strategic plans, marketing strategy documents, internal and external correspondence, and official documents can be the subject of document analysis (Yıldırım and Şimşek, 2004: 153). In this respect, the research was carried out using the document analysis method.

Study Group

This study, carried out by scanning the documents and related literature from the Turkish National Agency, does not require ethics committee approval.

Data Collection Tools

The documents related to the research were requested from the Data Analysis Coordination Unit, which is affiliated with the Turkish National Agency. The countries, years, types of activities, and genders of the students and staff of the history and archaeology department operating in Erasmus+ Exchange Programs have been sent by the institution in detail. In addition, the questionnaires sent to the participants by the European Commission after completing their activities and answered by the participants were also one of the data collection tools of the study.

Analysis of Data

In the research, the data sent by the Turkish National Agency, the increase/decrease rates of the activities by years, the gender distribution of the participants, and their education levels were analyzed using the descriptive analysis method. The answers to the participant surveys of the staff and student exchange for the years 2014-2020 by the Turkish National Agency and the achievements of the participants were analyzed.

Findings

In this part of the research, the findings from the data analysis were presented according to each sub-problem.

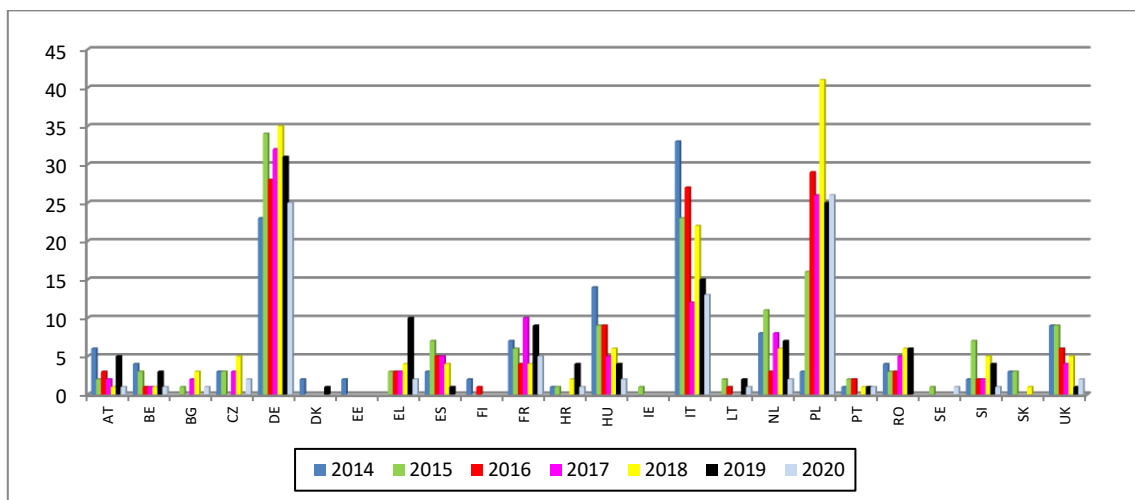
Participation in Exchange Programs of History and Archeology Department Students and Staff

While the KA103 program provides mobility opportunities with 28 European Union countries and countries, including Iceland, Liechtenstein, Norway, Macedonia, Turkey, and Serbia, International Credit Mobility (KA107) is a similar program to the KA103 program, the countries with which partnership is established (Eastern Partnership Countries, Southern Partnership Countries). Mediterranean Countries, Russian Federation, Asia, Central Asia, Latin America, Middle East, South Africa, Africa, Caribbean and Pacific Countries, and Other Industrialized Countries) are different (KA107 Nedir?, 2022). In this context, data are given separately for KA103 and KA107 programs.

The distribution of the students and staff of the history and archeology department within the scope of Erasmus+ KA103 and KA107 Programs education, internship, and teaching mobility, by years. The distribution of history and archeology department students within the scope of Erasmus+ KA103 Study Mobility by years is shown in Figure 1. When Figure 1 is examined, it is seen that the most mobility in 2014 and 2020 was in Germany (208), Poland (166), and Italy (145). The total number of mobility in 2014-2020 was 892, and the ratio of these three countries to the total was 58%. While minor participation was in Ireland (1), Sweden (2), and Estonia (2), it was observed that no activity was carried out in Latvia, North Macedonia, and Norway over the years. When we look at the totals of the actions by years, the general average of the number of students who went within the scope of mobility in the years 2014-2020 is 127. When the participation performances are evaluated according to the years, the year in which the participants took place the least was 2020.

Figure 1

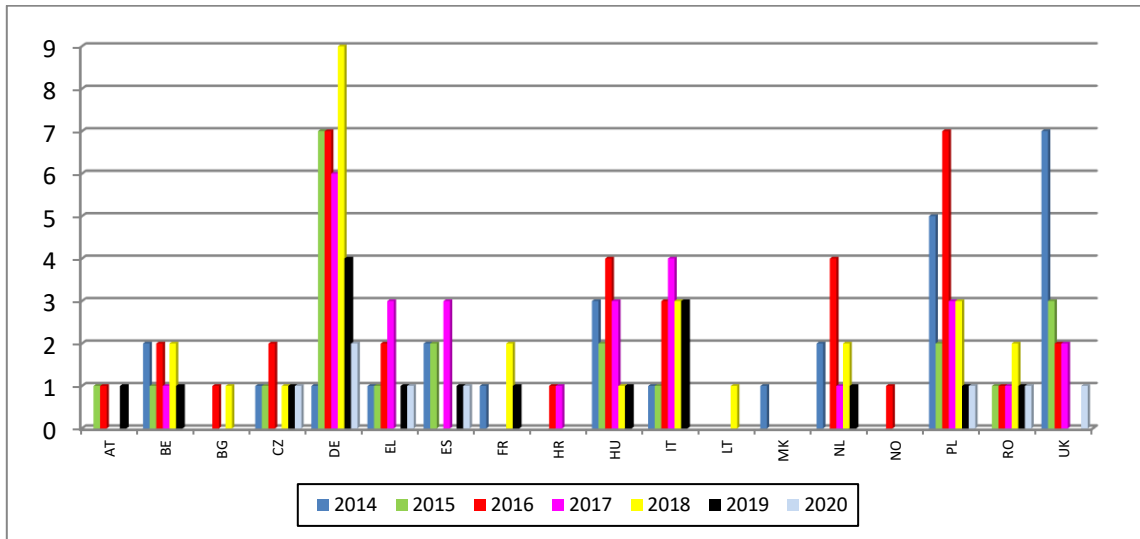
Distribution of History and Archeology Department Students Outgoing within the Scope of Erasmus+ KA103 Study Mobility by Countries by Years



The distribution of history and archeology department students within the scope of Erasmus+ KA103 Internship Mobility by years is shown in Figure 2. Figure 2 shows the most mobility in 2014-2020 in Germany (36) and Poland (22) countries. The total number of mobility in 2014-2020 was 168, and the ratio of these two countries to the total was 35%. Sweden, Norway, North Macedonia, and Lithuania have minor participation and one-person activity in all years. It has been observed that no action has been carried out in Denmark, Estonia, Finland, Latvia, Ireland, Portugal, Slovenia, and Slovakia. Looking at the total activities by year, the average number of students in 2014-2020 is 24. When the participation performances are evaluated according to the years, the year in which the participants took place the least was 2020.

Figure 2

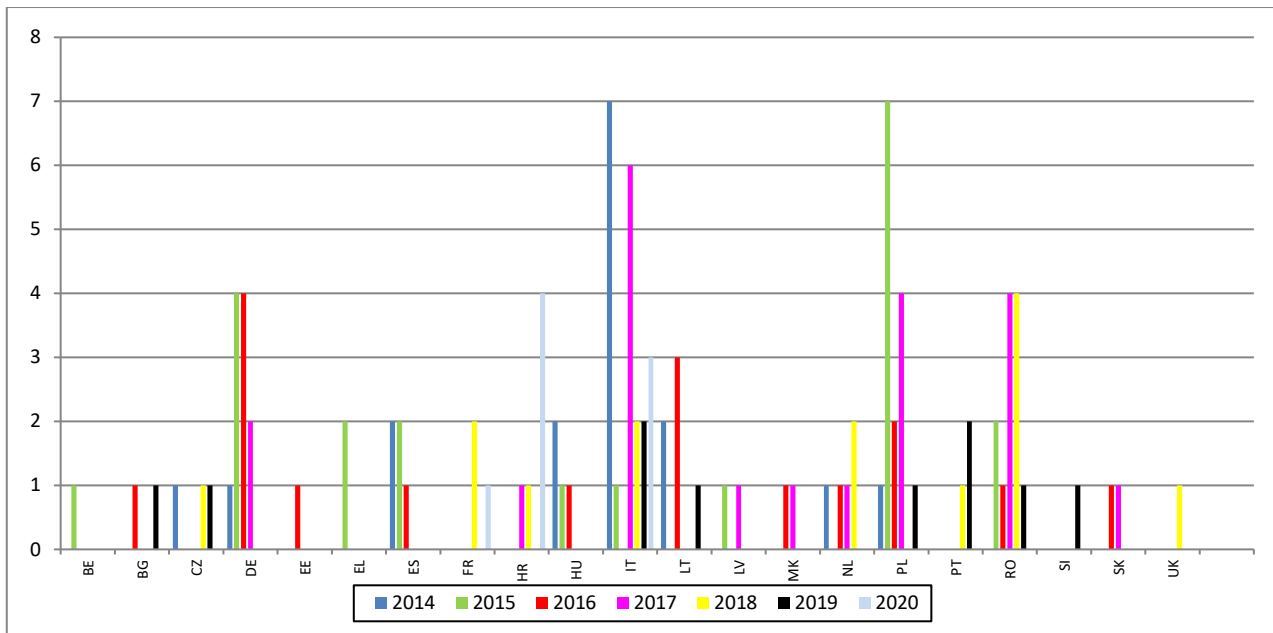
Distribution of History and Archeology Department Students Outgoing within the Scope of Erasmus+ KA103 Internship Mobility by Countries by Years



The distribution of the academic staff of history and archeology who went within the scope of Erasmus+ KA103 Teaching Mobility by years is shown in Figure 3. Looking at Figure 3, it is seen that the most mobility was made in Italy (21), Poland (15), and Romania (12) countries in total between 2014 and 2020. The total number of mobility in 2014-2020 was determined as 108, and the ratio of these three countries compared to the total was 44%. It has been observed that no activity has been carried out in Austria, Denmark, Finland, Norway, Ireland, and Sweden in the relevant years. When we look at the activities totals by years, the general average of the number of personnel going within the scope of mobility in the years 2014-2020 is 127. When the participation performances are evaluated according to the years, the year in which the participants took place the least was 2020.

Figure 3

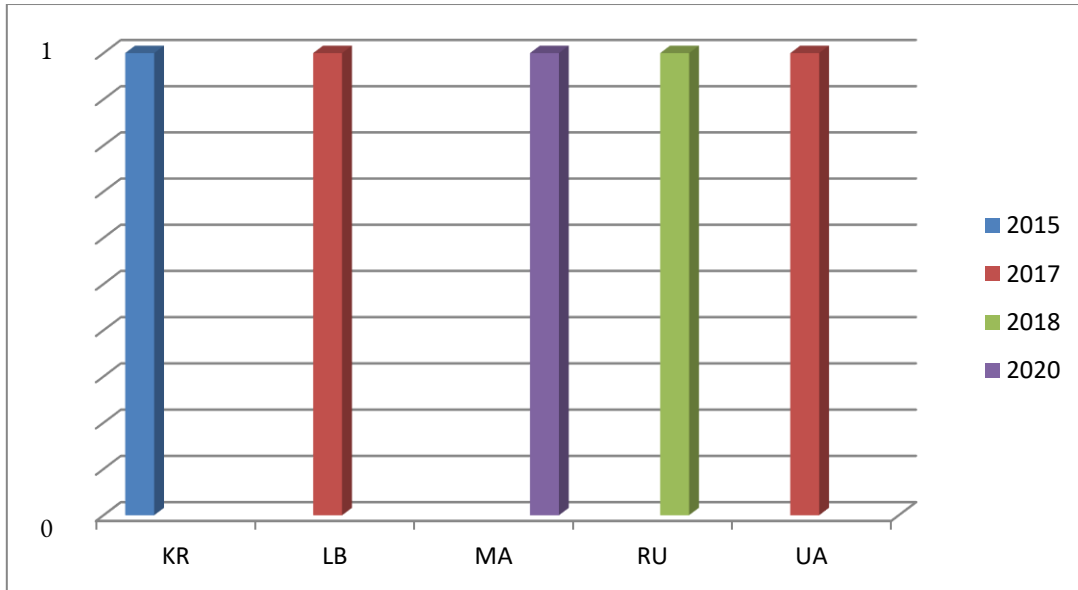
Distribution of History and Archeology Department Staff Outgoing within the Scope of Erasmus+ KA103 Teaching Mobility by Countries by Years



The distribution of history and archeology department students within the scope of Erasmus+ KA107 Learning Mobility by years is shown in Figure 4. Looking at Figure 4, it is seen that only five people mobilized in the total of the years 2015-2020. Activities were made in Korea (1), Lebanon (1), Morocco (1), Russia (1), and Ukraine (1). Erasmus+ KA107 Program started in our country in 2015, and the KA107 internship mobility program began in 2018. Since the history and archeology department students did not participate in the KA107 internship program between 2018-2020, information in this field was not included in the figure.

Figure 4

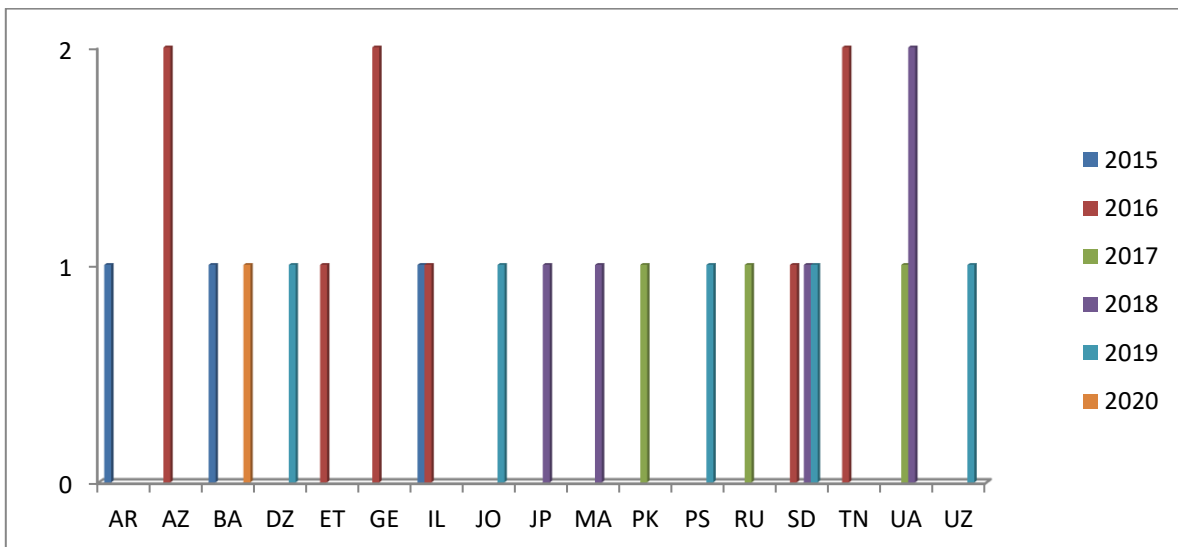
The Distribution of the Students of the Department of History and Archeology Outgoing within the Scope of Erasmus+ KA107



The distribution of the history and archeology department personnel by years within the scope of Erasmus+ KA107 Teaching Mobility by country is shown in Figure 5. Looking at Figure 5, it is seen that 26 people were operating in total for the years 2014-2020. The years with the highest mobility were nine in 2015 and five people in 2017 and 2018.

Figure 5

Country Distribution of the History and Archeology Department Staff Outgoing within the Scope of Erasmus+ KA107 Teaching Mobility by Years

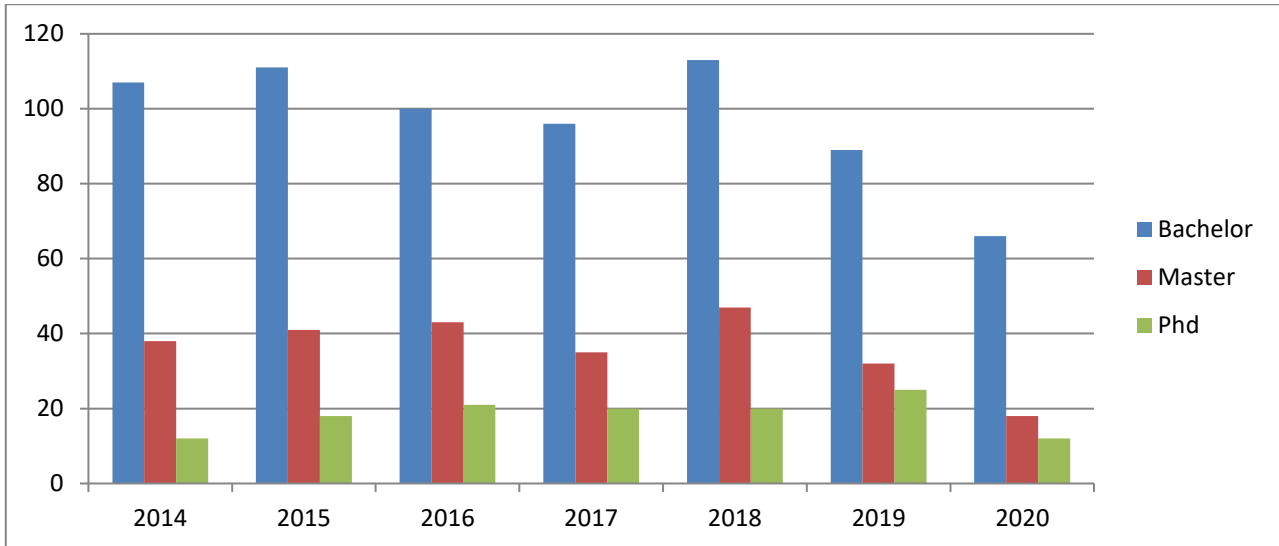


The education levels of the students and staff of the history and archeology department who went to the Erasmus+ KA103-KA107 Program within the scope of education, internship, and teaching. Looking at Figure 6, 682 (64%) undergraduate, 254 (23%) graduate, and 128 (12%) doctoral students of 1065 people who participated in the Erasmus+ Exchange Program (KA103-KA107) as of

2014-2020 level and one person participated in the activity in the category of other education levels. Since only one person is in the different education level categories, it is not included in Figure 6.

Figure 6

Education Levels of Erasmus+ Program (KA103-KA107) Participants



The gender distribution of the students and staff of the history and archeology department attending Erasmus+ KA103-KA107 Programs within the scope of education, internship, and teaching. Erasmus+ KA103 Program are given in detail in Figure 7 by year. Figure 7 shows that 663 of those from the Erasmus+ KA103 Program were men, and 505 were women. According to the numbers given in Figure 8 for the Erasmus+ KA107 Program, it is seen that 24 of the participants are male, and seven are female. The rate of men participating in Erasmus+ KA103 and KA107 Programs between 2014-2020 is 57%, while the rate of women is 43%. It is observed that the gender distribution of the participants of the Erasmus+ KA107 Program differs significantly. It is seen that 77% of the participants in the KA107 program are men, and 23% are women.

Figure 7

Gender Distribution of Erasmus+ Program (KA103) Participants

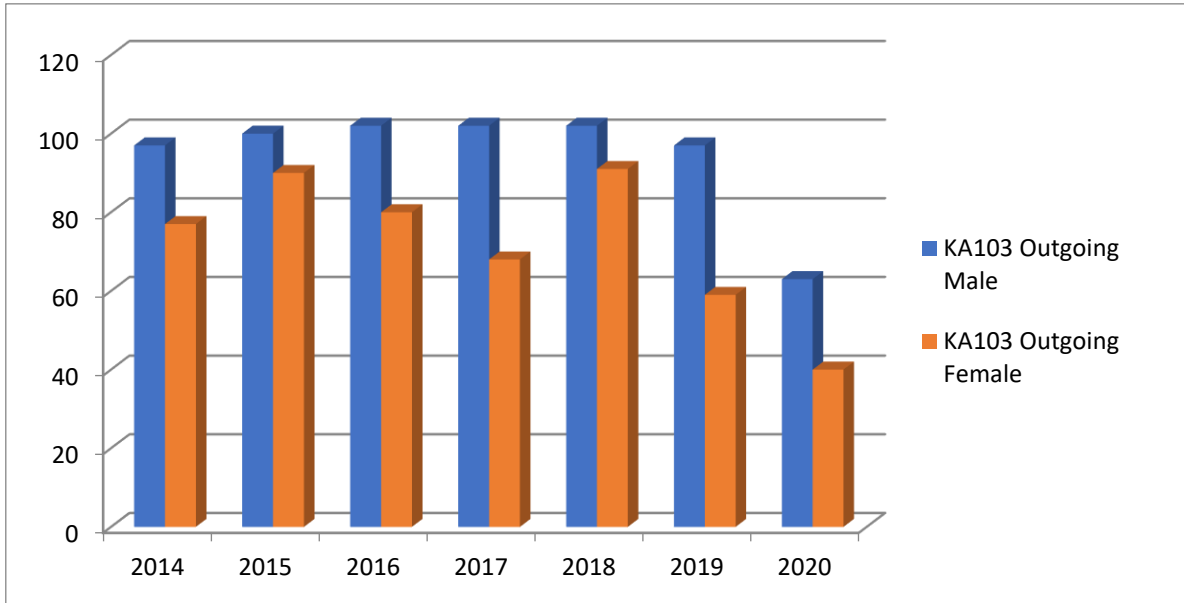
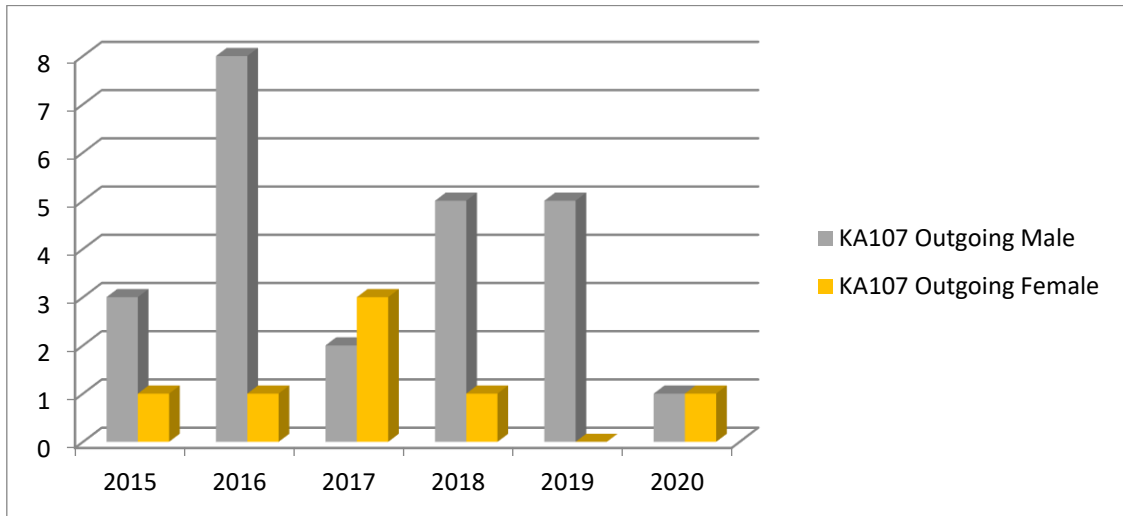


Figure 8

Gender Distribution of Erasmus+ Program (KA107) Participants



The Achievements of History and Archeology Department Students and Staff from the Erasmus+ Exchange Program

In this section, the achievements of the students and staff of the history and archeology department in the Erasmus+ program are examined under three separate headings: academic, language development, and technology use (Table 1).

Table 1

Erasmus+ Program (KA103) Participants' Achievements

Answers	Academic Achievement (%)	Language Development Acquisition (%)	Technology Usage Gain (%)
Very Negative	0	1,14	7,84
Negative	11,52	5,68	10,78
Indecisive	9,28	16,67	35,29
Positive	79,20	46,21	27,45
Very Positive	0	30,30	18,63
Total	100,0	100,0	100,0

Academic Achievement. The answers given to the questionnaires sent by the European Commission to the participants after completing their activities were analyzed by us. The European Commission's "Did you gain academic recognition for the mobility period? Have you earned or expected academic recognition from your sending institution for your time abroad? Have you completed all training components at your receiving institution as outlined in the final version of the learning agreement (Table A and, if applicable, formal template A2)? Do you expect to complete all training components at your receiving institution as outlined in the final version of the learning agreement (Table A and, if applicable, formal template A2)?" questions were asked. The Learning Agreement mentioned in the questions aims to ensure that students' successful activities abroad (study and internship) are recognized. The learning agreement is an essential document that includes all the learning outcomes the student will likely achieve during the exchange (Learning Agreements, 2022). The percentage of answers given by the participants to these questions was used to measure the academic achievements of the participants. When the table is examined, it is seen that 12% of the outgoing students marked their negative, 9% do not know, and 79% have positive options. Very hostile and very positive choices were not answered.

Language Development Acquisition. Participants who have been active in Erasmus+ Programs for 14 days or more are offered the opportunity to attend courses called Online Language Support (OLS) before they go abroad and during their stay to improve their language level. Participants can follow language courses in any of the languages available in the OLS program without the number and limitation of languages. With this application, participants can make a final assessment to measure the progress of their language development during their stay abroad when they return to their host institutions (Online Language Support, 2022). In this context, the European Commission measures the language development achievements of those who participate in the KA103 and KA107 learning and internship programs; "Did you find OLS useful for improving your language level? Do you think OLS has helped you improve your language level? Overall, how satisfied were you with the OLS experience?" questions were asked. Looking at the table, 1% of the outgoing

students answered very negatively, 6% negative, 17% I don't know, 46% positive, and 30% unfavorable.

Technology Use Achievement. The European Commission's questions to measure the technology use gains of the personnel who go to the Erasmus+ KA103 and KA107 Programs as part of teaching are “Information and Communication Technology tools (e.g., computer, internet, virtual collaboration platforms, software, ICT devices, etc.) 8% of the person who asked the question “I have developed my competencies” answered very negative, 11% negative, 35% I do not know, 27% positive and 19% very positive.

Conclusion

In this study, the participation rates of the students and staff of the history and archeology department in the Erasmus + Exchange Program between 2014-2020 and the extent of their academic, language, and technology use gains due to their participation were evaluated. Participation of students and staff in the programs is determined according to education, internship, and teaching activities within the scope of the KA103 and KA107 Programs. In this context, our research observed that the students and staff who went within the size of the Erasmus+ KA103 Program mostly preferred Germany, Italy, and Poland. At the same time, the activities were less in countries such as Denmark, Estonia, Finland, Ireland, Norway, and Sweden. Erasmus+ higher education mobility is carried out through bilateral agreements between universities, and some criteria limit students and staff applying for mobility. The situation of students and staff directly choosing or not choosing the countries, institutions, and organizations they want to do mobility is mostly limited. Therefore, it can be said that the bilateral agreements of higher education institutions with these countries where mobility is low are not sufficient.

When we look at the Erasmus+ KA107 Program numbers, which include the education and teaching program data between 2015-2020, it was determined that 26 people participated in the mobility. There was no mobility until 2020 in the internship program that started in 2018. When these data are evaluated, it is understood that Erasmus+ KA107 Exchange Program is preferred at a meager rate compared to Erasmus+ KA103 Exchange Program in history and archeology departments. This situation also reveals that the students and staff of the past and archeology department prefer European countries more than non-European countries. In addition, since the Erasmus+ KA107 Program is more minor in the budget, fewer universities can become KA107 beneficiaries.

For this reason, the mobility supported within the scope of the Erasmus+ KA107 Program was less than the number of the Erasmus+ KA103 Programme. When the participation rates of Erasmus+ KA103 and KA107 Programs are examined by years, a decrease in activities is observed in the 2019 and 2020 call years. 2019-2020 is the year in which the project application is made as the call year, and the activities can be carried out within two years and 36 months in projects that have received an extension due to COVID-19. Therefore, it would be correct to evaluate this project period every year, as the mobility will become more apparent due to the reports made after the end of the project period. When the education levels of the participants from Erasmus+ KA103 and KA107 Programs are examined, it is seen that the highest participation is from undergraduate, graduate, and doctoral education levels, respectively. While internationalization is expected to be higher in postgraduate areas, it is noteworthy that mobility in this area is low. When the gender ratios of the participants

were examined, it was observed that the proportion of men attending the KA103 program was higher than women in each project period. In the Erasmus+ KA107 Program, it is seen that the rate of women among the participants is more elevated than men in 2017, and the number of women and men is equal in 2020. However, considering the total number of both programs, it was observed that the number of men among the participants was more than women.

When the academic achievements of the participants in the fields of education and internship in Erasmus+ KA103 and KA107 Programs are examined, it is seen that approximately 79% of the participants gave a positive answer. These answers show that students mostly get the desired benefit from the program in terms of academic recognition and successful completion of the courses. These results also make us think that students will minimize the concerns of possible academic failure or not recognizing the systems during their participation in exchange programs. As a result, the demand for participation in the program will increase. As a result of the answers given by the students participating in the education and internship programs regarding the language development they gained through OLS, it was seen that approximately 76% of the students who went gave a positive and very positive answer. When the answers given are evaluated, it is seen that the outgoing students use online language support very effectively. In addition, when these rates are examined, the positive effect and contribution of the OLS program in the language development of outgoing students are seen. The result of the study that the language acquisitions of the students participating in the Erasmus+ Learning and Internship Programs are positive is in line with the previous studies (Özdem, 2013; Ünal, 2016; Adanır, 2019; Altuğ, Sezgin, & Önal, 2019; Helm & Acconcia, 2019; Kosmas et al., 2020; Kuloğlu, 2020; Prieto-Arranz et al., 2021). In the study conducted by Bakioğlu and Certel (2010) on undergraduate students participating in the Erasmus+ Exchange Program, the majority of the students participating in the research stated that the program contributed to them academically and that they could do other degrees of their education abroad thanks to this experience. Similarly, Juvan and Lesjak (2011), Bağcı, Erdem, and Erişen (2018), and Souto-Otero et al. (2022), there are opinions that the academic achievements of the students participating in the Erasmus+ Exchange Program positive.

46% of the personnel who went to the questions regarding developing the competencies of the outgoing personnel in the use of information and communication technology tools within the scope of the Erasmus+ KA107 and KA103 Lecture Program gave a positive and very positive answer. When the answers given to the questionnaire are examined, it is concluded that the personnel did not receive sufficient feedback from the program on the use of technology. Based on this result, it has been concluded that the host higher education institutions should give importance to the development of the competencies of the faculty members who go to the scope of teaching and that they should do some studies on these areas.

Support and Appreciation Statement: No external funding was used to support this research.

Conflict of Interest Statement: The author declares that there is no conflict of interest.

References

- Açıkgöz, E., Çatıkoğlu, E., Hephep, G. ve Karaca, Ö. (2020). Erasmus programına katılan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Karabük Üniversitesi Örneği. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 10(1), s. 161-181.
- Adanır, Y. (2019). *Yükseköğretim öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının Erasmus programı hakkındaki görüşleri Muş Alparslan Üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Altuğ, S. A., Sezgin, E. N. ve Önal, A. (2019). Does erasmus+ programme improve the participants' intercultural communicative competence? *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(1), s. 1-17.
- Bağcı, Ö. A., Erdem, S., ve Erişen, Y. (2018). Erasmus+ KA103 hareketlilik programının öğrenci ve koordinatör görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), s. 54-76.
- Bakioğlu, A., ve Certel, S. (2010). Erasmus programına katılan öğrencilerin akademik yaşantılarının nitel olarak incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Avrupa Topluluğu Enstitüsü Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 18(1-2), s. 37-62.
- Boyacı, A. (2011). Erasmus değişim programı öğrencilerinin geldikleri ve Türkiye'de öğrenim gördükleri üniversitedeki sınıf yönetimine ilişkin karşılaştırmalı görüşleri (Anadolu Üniversitesi Örneği). *Eğitim ve Bilim*, 36(159), s. 270-282.
- Çepni, O., Aydın, F. ve Kılınç, A. Ç. (2018). Erasmus programına katılan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Fenomenolojik bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), s. 436-450.
- European Commission (2022). Learning Agreement. Erişim: (31.08.2022): <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/resources-and-tools/mobility-and-learning-agreements/learning-agreements>
- European Commission (2022). Online Language Support. Erişim: (31.08.2022): <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/resources-and-tools/online-language-support>
- Helm, F., ve Acconcia, G. (2019). Interculturality and language in Erasmus+ virtual exchange. *European Journal of Language Policy*, 11(2), s. 211-233.
- Juvan, E., ve Lesjak, M. (2011). Erasmus Exchange Program: Opportunity for professional growth or sponsored vacations? *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 23(2), s. 23-29.
- KA107 Nedir? (2022). Erişim: (31.08.2022): <https://uluslararasi.marmara.edu.tr/erasmus-ka107/ka107-nedir>
- Korkut, F. ve Mızıkacı, F. (2008). *Avrupa Birliği Bologna Süreci ve Türkiye'de psikolojik danışma eğitimi*. Education Administration: Theory and Practice Winter, 53, s. 99-122.

- Kosmas, P., Parmaxi, A., Perifanou, M., Economides, A.A. ve Zaphiris, P. (2020, bahar). Creating the Profile of Participants in Mobility Activities in the Context of Erasmus+ : Motivations, Perceptions, and Linguistic Needs. *International Conference on Human-Computer Interaction*, pp. 499–511.
- Kuloğlu, M. E. (2020). Erasmus+ hareketliliklerine katılan öğrencilerin yabancı dil başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), s. 1190-1197.
- Küçükçene, M. ve Akbaşlı, S. (2021). The opinions regarding the program of the students going abroad in the scope of the erasmus+ exchange program. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, (26), s. 155-170.
- Ortaş, İ. (2008). Türkiye için ulusal bir erasmus programı gerekli mi? Değerlendirme, tartışma ve cevap yazıları, *Toplum ve Demokrasi*, 2 (3), Mayıs-Ağustos, s. 249–254.
- Özdem, G. (2013). Yükseköğretim kurumlarında ERASMUS programının değerlendirilmesi-Giresun Üniversitesi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), s. 61-98.
- Pechar, H. (2007). The Bologna process a European response to global competition in higher education”, *The Canadian Journal of Higher Education*, S. 37, s. 109-125.
- Prieto-Arranz, J. I., Juan-Garau, M., ve Mesquida-Mesquida, F. (2021). Open Your Mind, Sharpen Your Wits: A Narrative Approach to the Benefits of Study Abroad as Perceived by Erasmus+ Students. *Journal of Language, Identity & Education*, s. 1-16.
- Souto-Otero, M., Favero, L., Basna, K., Humburg, M. ve Oberheidt, S. (2022). Erasmus (+) student mobility: Individual and institutional motivations and effects. In Robert Tierney, Fazal Rizvi ve Kadriye Ercikan (Edt.), *International Encyclopedia of Education (2-24)*.
- Ulusal Ajans. (2022). *Yükseköğretim kurumları için erasmus el kitabı*. AB Eğitim ve Gençlik Programları.
- UNESCO Institute for Statistics. (2015). *International standard classification of education fields of education and training 2013 (ISCED-F 2013): Detailed field descriptions*. Montreal, QC: UNESCO Institute for Statistics.
- Ünal, M. (2016). Öğretim elemanı ve öğrencilerin AB Erasmus+ Programını algılama durumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), s. 581-598.
- Ünsal, H. (2008). Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyeliği sürecinde Türk Ulusal Ajansı, *Sosyo Ekonomi Dergisi*, Yıl: 4, Sayı:7/2008-1, Ankara.
- YÖK. (2010). *Yükseköğretimde yeniden yapılanma: 66 soruda Bologna Süreci uygulamaları*. Ankara: YÖK.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Tarih ve arkeoloji bölümü öğrenci ve personelinin Erasmus+ değişim programından elde ettiği kazanımlar: Bir doküman incelemesi

Güllühan ÖZDEMİR ÇİÇEKLİTAŞ

Makale Türü	Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi	14/01/2023
Kabul Tarihi	23/03/2023
DOI Numarası	https://doi.org/10.17497/tuhed.1234499
Kaynak Gösterme	Özdemir-Çiçeklitaş, G. (2023). Tarih ve arkeoloji bölümü öğrenci ve personelinin Erasmus+ değişim programından elde ettiği kazanımlar: Bir doküman incelemesi. <i>Turkish History Education Journal</i> , 12(1), 47-61. https://doi.org/10.17497/tuhed.1234499
Benzerlik Taraması	Yapıldı - IThenticate
Etik Beyannamesi	Bu çalışma, kurum belgeleri ve literatür çerçevesinde gerçekleştirilmiş olup etik kurul onayı gerekmemiştir.
Çıkar Çatışması	Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.
Finansman	Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı & Lisans	© 2012-2023 TUHED. Bu çalışma CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Bilgi Notu	Bu çalışma, 07-09 Eylül 2022 tarihleri arasında düzenlenen VIII. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumunda sözlü olarak sunulmuş olan bildirinin genişletilmiş ve düzenlenmiş halidir.

Tarih ve arkeoloji bölümü öğrenci ve personelinin Erasmus+ değişim programından elde ettiği kazanımlar: Bir doküman incelemesi

Güllühan ÖZDEMİR ÇİÇEKLİTAŞ

ORCID: 0000-0002-7443-152X, E-posta: gozdemirciceklitas@gmail.com

Kurum: (Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü), ROR ID: <https://ror.org/054xkpr46>

Öz

Bu çalışmanın amacı, Erasmus+ Değişim Programına katılan tarih ve arkeoloji bölümü öğrenci ve personelinin 2014-2020 yılları arasında gerçekleştirdikleri faaliyetleri; gidilen ülkeler, yıllık hareketlilik sayıları, cinsiyet ve öğrenim düzeyleri dikkate alınarak katılımcıların programdan elde ettikleri kazanımları ortaya koymaktır. Erasmus+ Değişim Programı, yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile iş birliği yapmalarını destekleyen ve mezunların istihdamını artırmayı hedefleyen bir Avrupa Birliği girişimidir. Erasmus+ Değişim Programı, Avrupa Birliği üyesi ve aday ülkelerdeki üniversiteler arasında eğitimde kalitenin artırılması ve geliştirilmesine katkıda bulunma amacını taşımaktadır. Bunun yanı sıra Erasmus+ Değişim Programı aracılığıyla katılımcıların yurt dışı deneyimi yaşamaları, farklı kültür ve yaşam tarzlarını tanıma ve öğrenme imkânı bulmaları da sağlanmaktadır. Bireylere yurt dışında bir hareketlilik veya gönüllülük dönemi geçirecek dil eğitimi alma, akademik ve mesleki eğitim, yetişkin öğrenimi ve Avrupa spor etkinlikleri alanlarında proje ortaklıklarında iş birliği yapabilmeleri için fırsatlar da sunulmuştur. Program ile öğrencilere farklı ülkelerde öğrenim ve staj yapma, personele ise anlaşılabilir olan yükseköğretim kurumlarında ders verme ve eğitim alma imkânı verilmektedir. Çalışma, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı'ndan (Türkiye Ulusal Ajansı) 2014-2020 yıllarını kapsayan verilerin gönderilmesi nedeniyle bu yılları içerecek şekilde sınırlandırılmıştır. Bu çalışma, tarih ve arkeoloji bölümlerinin uluslararasılaşmasına dair verileri birincil kaynaktan elde ederek ortaya koyması bakımından özgün niteliktedir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi kullanılarak verilerin analizi yapılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre; Erasmus+ Öğrenim ve Staj Hareketliliği faaliyetine katılan öğrencilerin akademik ve dil kazanımlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erasmus+ Personel Hareketliliği faaliyetine katılan personelin teknoloji kullanımını kazanımı değerlendirildiğinde ise sonucun yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Erasmus+, değişim programı, tarih ve arkeoloji, öğrenci, personel

Giriş

Erasmus Değişim Programı, hareketliliğe katılan ve kendi ülkeleri dışındaki ülkelerde belirli bir süre eğitim alan öğrenci ve personele finansal destek sağlayan bir programdır. Değişim programları, öğrencilerin derecelerinin bir kısmı için herhangi bir Avrupa ülkesinde kredi biriktirdikleri ve sonunda eğitimlerine devam etmek için evlerine geri döndükleri bir çerçevede yapılmaktadır (Pechar, 2007: 113). 1979 yılında İngiltere'nin harç ödeme kaydı ile ülke dışından öğrenci kabul etmesi ile başlayan eğitim alanında uluslararasılaşma süreci 1980'lerde yükseköğretim temelinde ilk kez Avrupa'da başlamıştır (Çepni vd., 2018: 438). Bu çalışmalar, 1988 yılında Bologna Süreci'ne Fransa, İngiltere, Almanya ve İtalya'nın katılımı ile Sorbonne'da gerçekleştirilen bir toplantıda Avrupa'da ortak bir yükseköğretim olanağı fırsatı sunulması amacını taşıyan Sorbonne Bildirgesi'nin yayınlanması ile devam etmiştir. İtalya'nın Bologna kentinde 1999 yılında ilan edilen Bologna Bildirgesi ile Bologna Süreci resmi olarak başlamıştır. Bu bildiri ile yükseköğretim kurumları arasında uyumlu diploma ve dereceler oluşturmak, öğrenci ve personel değişimi ve Avrupa Kredi Transfer ve Biriktirme Sistemi (AKTS) gibi temel amaçları uygulamak hedeflenmiştir (YÖK, 2010: 3). Bologna Süreci, değişim programları kapsamında öğrenci ve personel hareketliliği, katılımcılara ulusötesi ülkelerde çalışma, ortak proje ve akademik çalışmalar yapma olanağı sağlamaktadır. Ülkelerin yükseköğretimdeki farklılıklarının önüne geçerek tanınma sağlanmasının yolunu açan AKTS ve diploma eki uygulamaları hareketliliklerin yaygınlaştırılmasını sağlamıştır (YÖK, 2010: 43-44). Bologna Sürecinin genel hedefi, Avrupa Yükseköğretim Sistemi'ni Avrupa dışında da cazip hale getirerek uyumlu ve kaliteli sistemlerle şeffaf bir Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturmaktır (Pechar, 2007: 113).

Türkiye'nin Bologna Sürecine dâhil olması, 2001 yılında Prag Toplantısı ile Bologna Bildirgesi'ni kabul ederek uygulamaya koyması ile gerçekleşmiştir. Türkiye, Bologna Süreci'ne hızlı bir şekilde uyum sağlamış ve yükseköğretimde Bologna sürecinin gerektirdiği değişiklikleri yapmaya başlamıştır (Korkut ve Mızıkacı, 2008: 101-102). Türkiye'nin 27 Aralık 2002 tarihinde AB Komisyonu ile imzaladığı anlaşma ile AB Eğitim ve Gençlik Programları'na katılım süreci başlamıştır. Bu süreç, 2002 yılı Ocak ayında Devlet Planlama Teşkilatı'na bağlı olan ve akabinde 2003 yılı Ağustos ayında yürürlüğe giren bir kanun ile ilgili müsteşarlıktan ayrı bir kurum haline gelerek Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı ya da bilinen diğer adı ile Türkiye Ulusal Ajansı tarafından yürütülmüştür (Ünsal, 2008: 29). Avrupa'da 1987 yılından itibaren uygulanan Erasmus Değişim Programı ilk olarak 1995 yılından itibaren Sokrates Programı bünyesinde, 2007 yılı itibarı ile Hayat Boyu Öğrenme Programı bünyesinde yer almıştır (Küçükçene, 2021: 156). Ülkemizde 2003 yılında öncelikle bir pilot uygulama ile faaliyetine başlayan Erasmus Değişim Programı 2004 yılından itibaren resmi olarak uygulanmıştır. Özellikle programın uygulamaya başlandığı ilk yıllarda (2004-2007) ülkemizde üniversitelerin değişim programlarına katılım oranı başladığı tarihten itibaren yüzde 400'lük bir artış göstermiştir (Boyacı, 2011: 272).

Erasmus Değişim Programı, Avrupa Birliğine üye veya aday konumda olan ülkelerin eğitim iş birliklerinin geliştirilmesini, ülkelerin birbirlerini tanımasını ve eğitim koşullarının iyileştirilmesini hedefleyen bir programdır. Program ile ülkeler arasında öğrenci, personel (akademik ve idari) değişimi, proje ve staj gibi eğitim faaliyetleri gerçekleştirilebilmektedir. (Ortaş, 2008: 250). Program, farklı ülkelere gelen ve çeşitli etnik kökenlere sahip katılımcıların bir arada yaşama becerisini ve

hoşgörüsünü artırırken aynı zamanda kültürlerarası etkileşimin artırılması amacını da benimsemektedir (Açıkgöz, 2020: 164).

Erasmus+ Değişim Programı Öğrenci Hareketliliği; öğrenim hareketliliği ve staj hareketliliği olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Öğrenci öğrenim hareketliliği, Yükseköğretim için Erasmus Beyannamesi (ECHE) ve yükseköğretim kurumunun kurumlararası yaptığı anlaşmalar ile gerçekleştirilir. Erasmus+ Öğrenim Hareketliliği, yükseköğretim kurumunda tam zamanlı olarak kayıtlı olan öğrencilerin öğrenimlerinin ilk yılı ve mezuniyet sonrası hariç tutularak öğrenimlerinin bir kısmını (aynı akademik kademedeki en az 3 ile en fazla 12 ay) kurumun anlaşmalı olduğu yurt dışındaki bir yükseköğretim kurumunda gerçekleştirmesidir. Öğrenci staj faaliyeti ise yükseköğretim kurumunda kayıtlı olan öğrencilerin mesleki eğitim alanında uygulamalı iş deneyimi elde etmesi için yurt dışındaki bir işletmede staj yapması şeklinde gerçekleştirilmektedir. Erasmus+ Staj Hareketliliği mezun olduktan 12 ay sonrası dâhil olmak üzere her öğrenim kademesinde en az 2 ve en çok 12 ay olarak yapılabilmektedir (Erasmus Uygulama El Kitabı, 2022: 5-7).

Erasmus+ Personel Hareketliliği, personel ders verme ve personel eğitim alma hareketliliği olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmektedir. Personel ders verme hareketliliği, ülkemizde ECHE sahibi olan yükseköğretim kurumunda ders verme yetkisi olan personelin yurt dışında ECHE sahibi olan başka bir yükseköğretim kurumunda ders verme faaliyetini gerçekleştirmesidir. Personel eğitim alma faaliyetinde ise Türkiye’de ECHE sahibi bir yükseköğretim kurumunda çalışan bir personelin yurt dışındaki kurum veya kuruluşlarda alanı ile ilişkili olarak almış olduğu eğitim faaliyetidir (Erasmus Uygulama El Kitabı, 2022: 32-33).

Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırması (ISCED), eğitim programları ve ilgili nitelikleri eğitim seviyelerine ve alanlarına göre düzenleyen referans bir sınıflandırma olarak kullanılmaktadır. ISCED sınıflandırmasında tarih ve arkeoloji bölümleri tek bir alan olarak 02 Kodu ile sanat ve beşeri bilimler (Arts and Humanities) geniş alanının alt alanı olan sanat alanının altında ayrıntılı alan olarak 0222 kodu ile sınıflandırılmaktadır (UNESCO Institute for Statistics, 2015: 4-13). Erasmus+ Programı çerçevesinde gerçekleştirilen faaliyetlerde ISCED sınıflandırılması temel alınarak hareketliliklerin alanları belirlenmiştir. Avrupa Birliği tarafından kullanılan alan sınıflandırmasında tarih ve arkeoloji alanları tek bir alan olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle Türkiye Ulusal Ajansı tarafından da tarih ve arkeoloji alanlarına ilişkin veriler tek bir alan olarak kabul edilerek gönderilmiş olup çalışmamızda da tarih ve arkeoloji alanlarına ilişkin değerlendirmeler tek bir alan olarak kabul edilerek yapılmıştır. ISCED alan sınıflandırması dışında bilimsel açıdan da tarih ve arkeoloji birbirinden bağımsız olarak düşünülmesi mümkün olmayan iki disiplindir. Tarih bilimi, arkeoloji bilimi sayesinde tarih öncesi çağlarda yaşayan medeniyetlerin yaşamlarına ilişkin bilgilere erişilmesini sağlamıştır. Yazının olmadığı dönemlerde kültürün gelişim safhalarının aydınlatılması noktasında iki bilim de birbirlerini beslemiştir. Bu iki disiplin, çalışmanın Erasmus+ Hareketliliği temelinde merkezini oluşturmuştur. Bu bağlamda araştırmanın amacı, tarih ve arkeoloji bölümünde öğrenci veya personel statüsünde olan kişilerin Erasmus+ (KA103-KA107) Programlarına 2014-2020 yılları arasında katılım düzeylerinin ve programa katıldıktan sonra elde ettikleri kazanımlarının değerlendirilmesidir. Araştırmanın amacına yönelik şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Erasmus+ KA103 ve KA107 Programları öğrenim, staj ve ders verme hareketlilikleri kapsamında giden tarih ve arkeoloji bölümü öğrenci ve personelin yıllar itibarı ile ülkelere göre dağılımı nasıl gerçekleşmiştir?
2. Erasmus+ KA103 ve KA107 Programları kapsamında tarih ve arkeoloji bölümünden giden öğrencilerin faaliyete katılım gösterdikleri süreçteki eğitim seviyelerine göre dağılımı nasıldır?
3. Erasmus+ KA103 ve KA107 Programları kapsamında tarih ve arkeoloji bölümünden giden öğrenci ve personelin cinsiyet dağılımı nasıldır?
4. Erasmus+ KA103 ve KA107 Programlarına tarih ve arkeoloji bölümünden öğrenim, staj ve ders verme kapsamında giden öğrenci ve personelin programlardan kazanımları nelerdir?

Yöntem

Çalışmada kullanılan analiz yöntemi, çalışmanın evren ve örnekleme, verilerin toplanması için kullanılan araçlar ve elde edilen bulguların analizinin nasıl yapıldığı aşağıda ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

Araştırma Deseni

Nitel araştırmalarda gözlem ve görüşmenin mümkün olmadığı hallerde veya araştırmanın doğruluğunu artırmak amacıyla, araştırma problemine ilişkin yazılı ve görsel malzemeler kullanılabilir. Doküman analizi, araştırılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında yazılı malzemeleri kapsamaktadır. Yıllık kurum raporları, halkla ilişkiler dokümanları, muhasebe kayıtları, stratejik planlar, pazarlama stratejisi dokümanları, kurum içi ve dışı yazışmalar, resmi belgeler gibi belge ve dokümanlar doküman analizinin konusu olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2004: 153). Bu bakımdan araştırma, doküman analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

Türkiye Ulusal Ajansı'ndan temin edilen dokümanlar ve ilgili literatür üzerinden yürütülen bu çalışma etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya ilişkin dokümanlar Türkiye Ulusal Ajansına bağlı olan Veri Analiz Koordinatörlüğü biriminden talep edilmiştir. Erasmus+ Değişim Programlarında faaliyet gösteren tarih ve arkeoloji bölümü öğrenci ve personelinin gittikleri ülkeler, yıllar, faaliyet türleri ve cinsiyetleri kurum tarafından ayrıntılı bir şekilde gönderilmiştir. Bunun yanı sıra katılımcılara faaliyetlerini tamamladıktan sonra Avrupa Komisyonu tarafından gönderilen ve katılımcıların cevaplandıkları anketler de çalışmanın veri toplama araçlarından biri olmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada Türkiye Ulusal Ajansı tarafından gönderilen veriler, yıllara göre faaliyetlerin artma/azalma oranları, katılımcıların cinsiyet dağılımları ve eğitim seviyeleri betimsel analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Türkiye Ulusal Ajansı tarafından personel ve öğrenci değişimine ait 2014-2020 yıllarına ait katılımcı anketlerinin cevapları ile katılımcıların kazanımları analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analizi ile ortaya çıkan bulgular her bir alt probleme göre sıralanarak sunulmuştur.

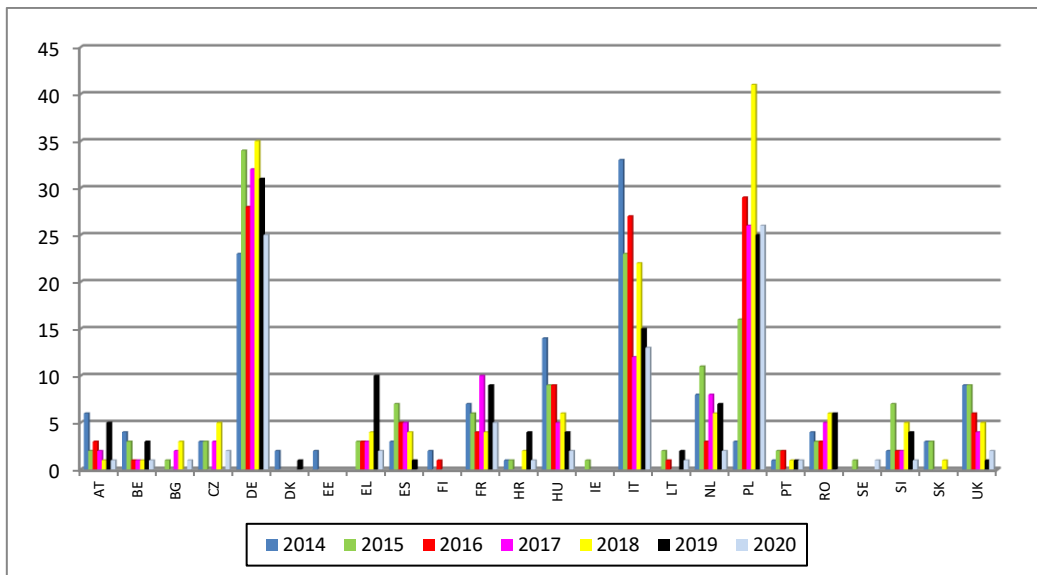
Tarih ve Arkeoloji Bölümü Öğrenci ve Personelinin Değişim Programlarına Katılım Durumları

KA103 programı, 28 Avrupa Birliği ülkesi ve İzlanda Lihtenştayn, Norveç, Makedonya, Türkiye ve Sırbistan'ın dâhil olduğu ülkeler ile hareketlilik olanağı sağlarken Uluslararası Kredi Hareketliliği (KA107) ise KA103 programına benzer bir program olmasına karşılık ortaklık kurulan ülkeler (Doğu Ortaklığı Ülkeleri, Güney Akdeniz Ülkeleri, Rusya Federasyonu, Asya, Orta Asya, Latin Amerika, Orta Doğu, Güney Afrika, Afrika, Karayip ve Pasifik Ülkeleri, Diğer Sanayileşmiş Ülkeler) farklıdır (KA107 Nedir?, 2022). Bu bağlamda veriler, KA103 ve KA107 programları özelinde ayrı ayrı verilmiştir.

Erasmus+ KA103 ve KA107 Programları öğrenim, staj ve ders verme hareketlilikleri kapsamında giden tarih ve arkeoloji bölümü öğrenci ve personelin yıllar itibarı ile ülkelere göre dağılımı. Erasmus+ KA103 Öğrenim Hareketliliği kapsamında giden tarih ve arkeoloji bölümü öğrencilerinin yıllar itibarıyla ülkelere göre dağılımı Şekil 1'de görülmektedir. Şekil 1 incelendiğinde 2014 ve 2020 yıllarının toplamında en çok hareketliliğin Almanya (208), Polonya (166) ve İtalya (145) ülkelerine gerçekleştiği görülmektedir. 2014-2020 yıllarında toplam hareketlilik sayısı 892 olarak hesaplanmış ve bu üç ülkenin toplama göre oranı ise %58 olarak bulunmuştur. En az katılım İrlanda (1), İsveç (2) ve Estonya (2) ülkelerine olurken Letonya, Kuzey Makedonya ve Norveç'e yıllar içinde hiç faaliyet yapılmadığı gözlemlenmiştir. Faaliyetlerin yıllara göre toplamalarına bakıldığında 2014-2020 yıllarında hareketlilik kapsamında giden öğrenci sayılarının genel ortalaması 127'dir. Yıllara göre katılım performansları değerlendirildiğinde katılımın en az gerçekleştiği yıl 2020 olmuştur.

Şekil 1

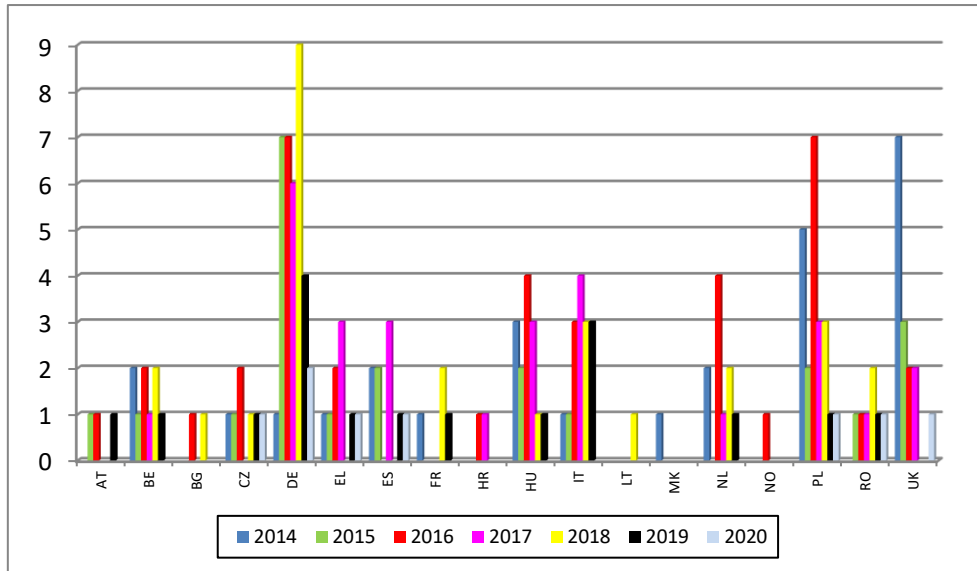
Erasmus+ KA103 Öğrenim Hareketliliği Kapsamında Giden Tarih ve Arkeoloji Bölümü Öğrencilerinin Yıllar İtibarıyla Ülkelere Göre Dağılımı



Erasmus+ KA103 Staj Hareketliliği kapsamında giden tarih ve arkeoloji bölümü öğrencilerinin yıllar itibarıyla ülkelere göre dağılımı Şekil 2’de görülmektedir. Şekil 2’ye bakıldığında 2014-2020 yıllarının toplamında en çok hareketliliğin Almanya (36) ve Polonya (22) ülkelerine olduğu görülmektedir. 2014-2020 yıllarında toplam hareketlilik sayısı 168 olarak hesaplanmış ve bu iki ülkenin toplama göre oranı %35 olarak bulunmuştur. Tüm yıllarda 1 kişilik faaliyet gerçekleştirilen ve en az katılımın olduğu ülkeler ise İsveç, Norveç, Kuzey Makedonya ve Litvanya’dır. Danimarka, Estonya, Finlandiya, Letonya, İrlanda, Portekiz Slovenya ve Slovakya ülkelerine ise yıllar içinde hiç faaliyet yapılmadığı gözlemlenmiştir. Faaliyetlerin yıllara göre toplamalarına bakıldığında 2014-2020 yıllarında giden öğrenci sayılarının genel ortalaması 24’tür. Yıllara göre katılım performansları değerlendirildiğinde katılımın en az gerçekleştiği yıl 2020 olmuştur.

Şekil 2

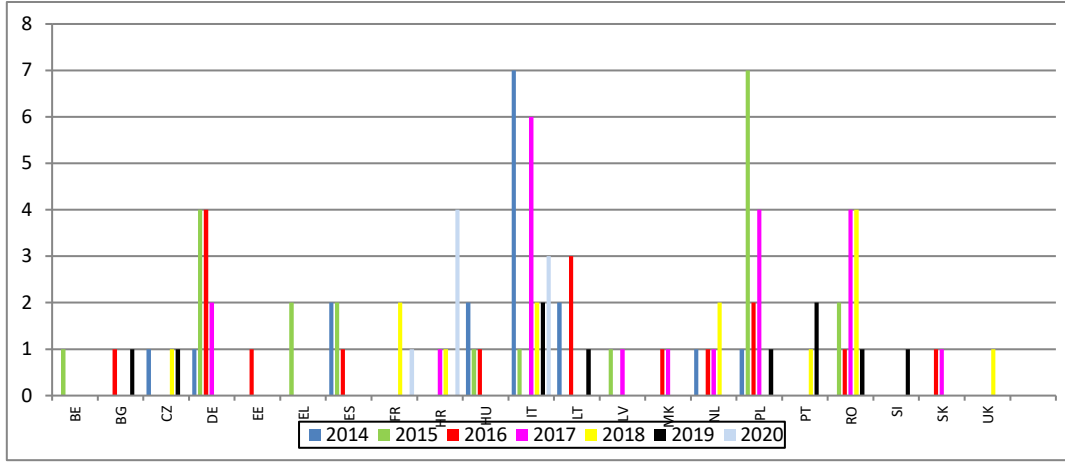
Erasmus+ KA103 Staj Hareketliliği Kapsamında Giden Tarih ve Arkeoloji Bölümü Öğrencilerinin Yıllar İtibarıyla Ünelere Göre Dağılımı



Erasmus+ KA103 Ders Verme Hareketliliği kapsamında giden tarih ve arkeoloji bölümü akademik personelinin yıllar itibarıyla ülkelere göre dağılımı Şekil 3’te görülmektedir. Şekil 3’e bakıldığında 2014 ve 2020 yıllarının toplamında en çok hareketliliğin İtalya (21), Polonya (15) ve Romanya (12) ülkelerine yapıldığı görülmektedir. 2014-2020 yıllarında toplam hareketlilik sayısı 108 olarak belirlenmiş ve bu üç ülkenin toplama göre oranı %44 olarak bulunmuştur. Avusturya, Danimarka, Finlandiya, Norveç, İrlanda ve İsveç ülkelerine ilgili yıllar içinde hiç faaliyet yapılmadığı gözlemlenmiştir. Faaliyetlerin yıllara göre toplamalarına bakıldığında 2014-2020 yıllarında hareketlilik kapsamında giden personel sayılarının genel ortalaması 127’dir. Yıllara göre katılım performansları değerlendirildiğinde katılımın en az gerçekleştiği yıl 2020 olmuştur.

Şekil 3

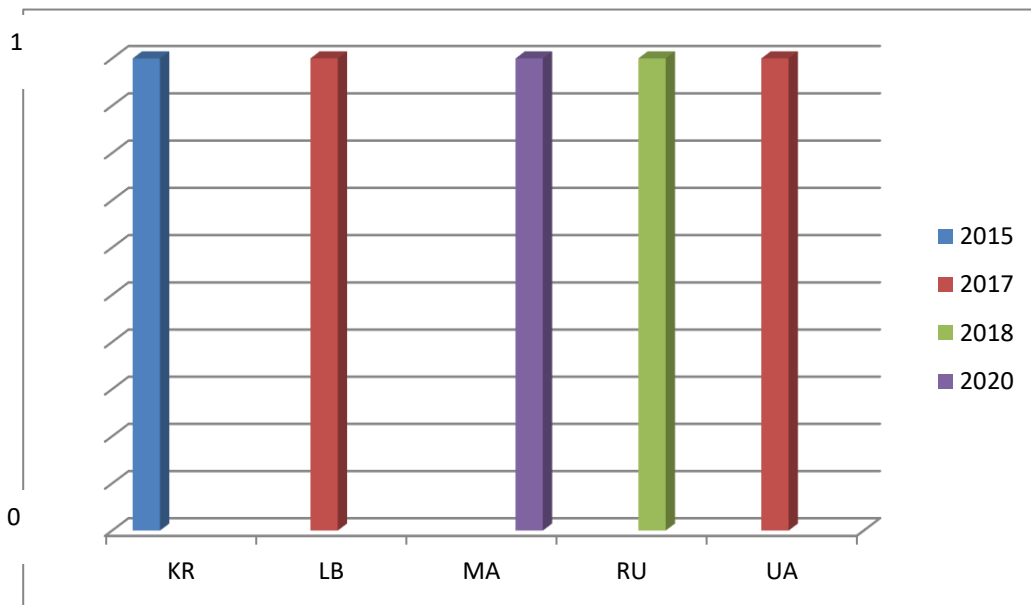
Erasmus+ KA103 Ders Verme Hareketliliği Kapsamında Giden Tarih ve Arkeoloji Bölümü Personelinin Yıllar İtibarıyla Ükelere Göre Dağılımı



Erasmus+ KA107 Öğrenim Hareketliliği kapsamında giden tarih ve arkeoloji bölümü öğrencilerinin yıllar itibarıyla ülkelere göre dağılımı Şekil 4'te görülmektedir. Şekil 4'e bakıldığında 2015-2020 yıllarının toplamında yalnızca 5 kişinin hareketlilik gerçekleştirdiği görülmektedir. Faaliyetler, Kore (1), Lübnan (1), Fas (1), Rusya (1) ve Ukrayna (1) ülkelere yapılmıştır. Erasmus+ KA107 Programı ülkemizde 2015 yılında, KA107 staj hareketliliği programı ise 2018 yılı itibarıyla başlamıştır. 2018-2020 yılları arasında tarih ve arkeoloji bölümü öğrencilerinin KA107 staj programı hareketliliğine katılmaması nedeniyle şekil olarak bu alanda bilgiye yer verilmemiştir.

Şekil 4

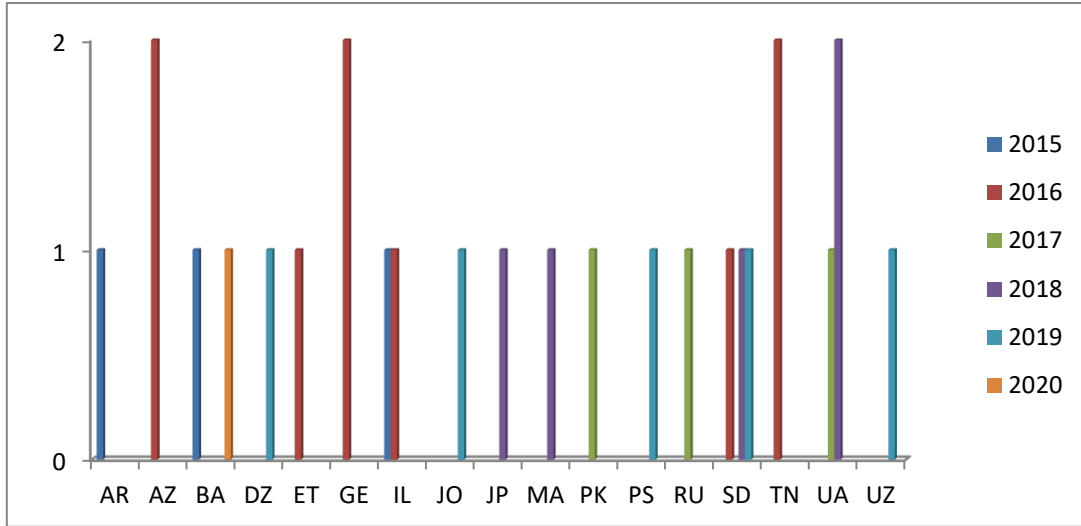
Erasmus+ KA107 Öğrenim Hareketliliği Kapsamında Giden Tarih ve Arkeoloji Bölümü Öğrencilerinin Yıllar İtibarıyla Ükelere Göre Dağılımı



Erasmus+ KA107 Ders Verme Hareketliliği kapsamında giden tarih ve arkeoloji bölümü personelinin yıllar itibarıyla ülkelere göre dağılımı Şekil 5'te görülmektedir. Şekil 5'e bakıldığında 2014-2020 yıllarının toplamında 26 kişi faaliyet gösterdiği görülmektedir. Hareketliliğin en fazla olduğu yıllar 2015 yılında 9 kişi, 2017 ve 2018 yıllarında 5 kişi şeklinde gerçekleşmiştir.

Şekil 5

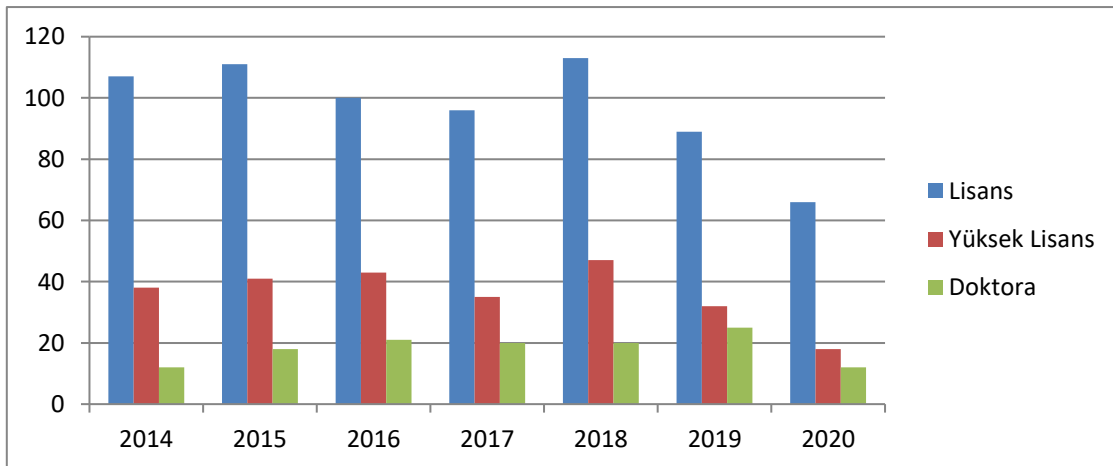
Erasmus+ KA107 Ders Verme Hareketliliği Kapsamında Giden Tarih ve Arkeoloji Bölümü Personelinin Yıllar İtibarıyla Ünelere Göre Dağılımı



Erasmus+ KA103-KA107 Programı öğrenim, staj ve ders verme kapsamında giden tarih ve arkeoloji bölümü öğrenci ve personelinin eğitim seviyeleri. Şekil 6'ya bakıldığında Erasmus+ Değişim Programına (KA103-KA107) 2014-2020 yılları itibarıyla faaliyete katılan toplam 1065 kişinin 682'sinin (%64) lisans, 254'ünün (%23) yüksek lisans, 128'inin (%12) doktora düzeyinde ve 1 kişinin ise diğer eğitim seviyeleri kategorisinde faaliyete katıldığı görülmektedir. Diğer eğitim seviyesi kategorisinde 1 kişi olması nedeni ile Şekil 6'da yer verilmemiştir.

Şekil 6

Erasmus+ Programı (KA103-KA107) Katılımcılarının Eğitim Seviyeleri

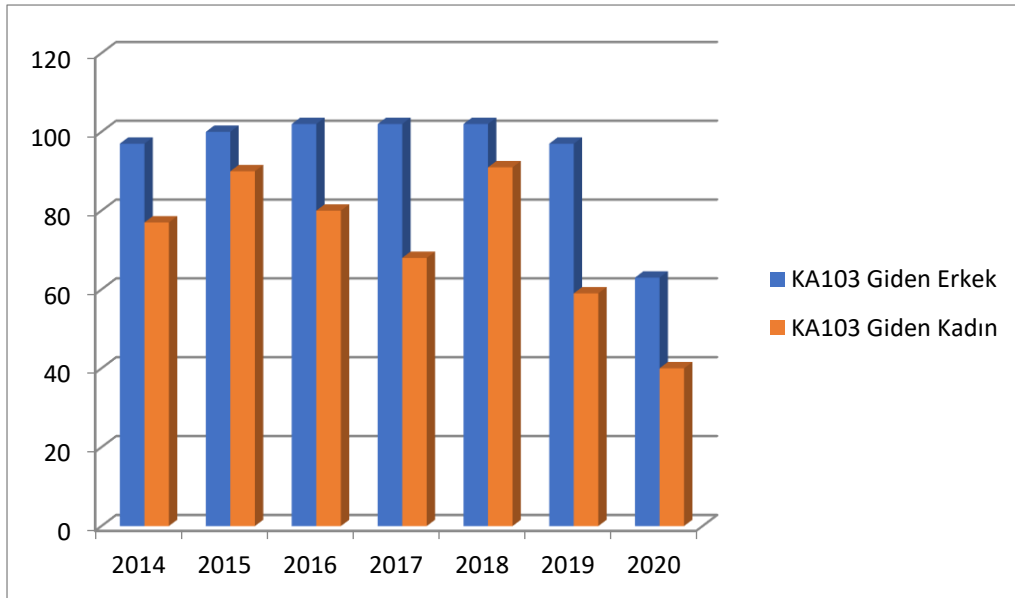


Erasmus+ KA103-KA107 Programları öğrenim, staj ve ders verme kapsamında giden tarih ve arkeoloji bölümü öğrenci ve personelinin cinsiyet dağılımları. Erasmus+ KA103 Programı kapsamında gidenlerin cinsiyetleri yıllara göre Şekil 7’de ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Şekil 7’ye bakıldığında Erasmus+ KA103 Programından gidenlerin 663’ünün erkeklerden, 505’inin ise kadınlardan oluştuğu görülmektedir. Erasmus+ KA107 Programı için Şekil 8’de verilen sayılara göre katılımcıların 24’ünün erkek ve 7’sinin kadınlardan oluştuğu görülmektedir. 2014-2020 yılları arasında Erasmus+ KA103 ve KA107 Programlarına katılan erkeklerin oranı %57, kadınların oranı ise %43’tür. Erasmus+ KA107 Programına katılanlarda cinsiyet dağılımının önemli oranda ayrıştığı görülmektedir. Nitekim KA107 programına katılanların %77’sinin erkek ve %23’ünün kadın olduğu görülmektedir.

Erasmus+ KA103 Programı kapsamında gidenlerin cinsiyetleri yıllara göre Şekil 7’de ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Şekil 7’ye bakıldığında Erasmus+ KA103 Programından gidenlerin 663’ünün erkeklerden, 505’inin ise kadınlardan oluştuğu görülmektedir. Erasmus+ KA107 Programı için Şekil 8’de verilen sayılara göre katılımcıların 24’ünün erkek ve 7’sinin kadınlardan oluştuğu görülmektedir. 2014-2020 yılları arasında Erasmus+ KA103 ve KA107 Programlarına katılan erkeklerin oranı %57, kadınların oranı ise %43’tür. Erasmus+ KA107 Programına katılanlarda cinsiyet dağılımının önemli oranda ayrıştığı görülmektedir. Nitekim KA107 programına katılanların %77’sinin erkek ve %23’ünün kadın olduğu görülmektedir.

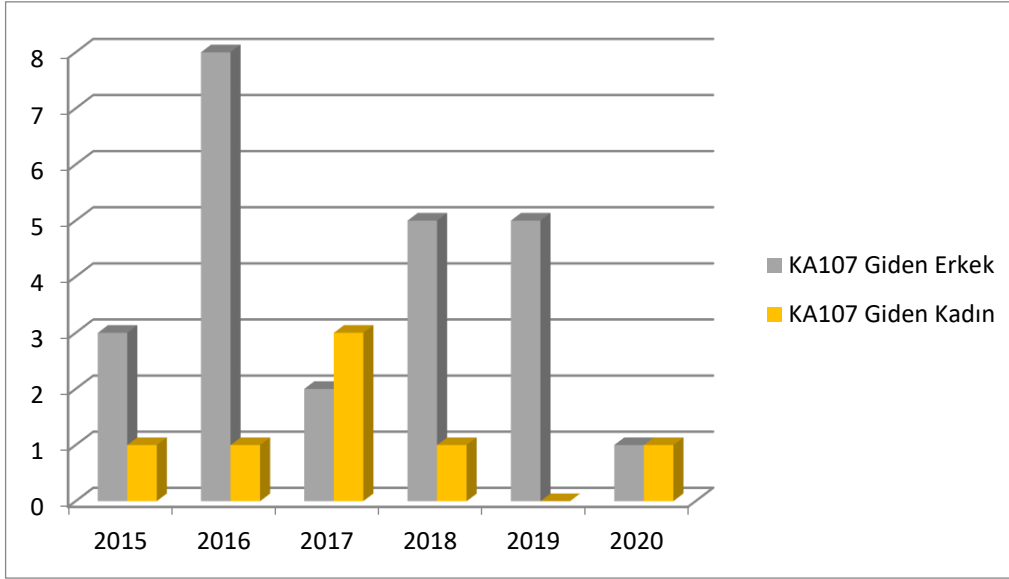
Şekil 7

Erasmus+ Programı (KA103) Katılımcılarının Cinsiyet Dağılımı



Şekil 8

Erasmus+ Programı (KA107) Katılımcılarının Cinsiyet Dağılımı



Tarih ve Arkeoloji Bölümü Öğrenci ve Personelinin Erasmus+ Değişim Programından Elde Ettiği Kazanımlar

Bu bölümde tarih ve arkeoloji bölümü öğrenci ve personelim Erasmus+ programında elde ettiği kazanımlar akademik, dil gelişimi ve teknoloji kullanımı olmak (Tablo 1) üzere üç ayrı başlık altında incelenmiştir.

Tablo 1

Erasmus+ Programı (KA103) Katılımcıların Kazanımları

Yanıtlar	Akademik Kazanım (%)	Dil Gelişimi Kazanımı (%)	Teknoloji Kullanımı Kazanımı (%)
Çok Olumsuz	0	1,14	7,84
Olumsuz	11,52	5,68	10,78
Bilmiyorum	9,28	16,67	35,29
Olumlu	79,20	46,21	27,45
Çok Olumlu	0	30,30	18,63
Toplam	100,0	100,0	100,0

Akademik Kazanım. Avrupa Komisyonunun katılımcılara faaliyetlerini tamamladıktan sonra gönderdiği anketlere verilen cevaplar tarafımızca analiz edilmiştir. Avrupa Komisyonunun, Erasmus+ KA103-KA107 Öğrenim ve Staj Programlarına katılanların akademik kazanımlarını ölçmeye yönelik “Hareketlilik dönemi için akademik tanınırlık kazandınız mı? Yurtdışında geçirdiğiniz süre için gönderen kurumunuzdan akademik tanınırlık kazandınız mı veya bekliyor musunuz? Öğrenim anlaşmasının son versiyonunda (Tablo A ve varsa resmi şablonun A2) belirtildiği şekilde kabul eden kurumunuzdaki tüm eğitim bileşenlerini başarıyla tamamladınız mı? Öğrenim anlaşmasının son versiyonunda (Tablo A ve varsa resmi şablonun A2) belirtildiği şekilde kabul eden

kurumunuzdaki tüm eğitim bileşenlerini başarıyla tamamlamayı bekliyor musunuz?” soruları sorulmuştur. Sorularda geçen Öğrenim Anlaşması'nın (Learning Agreement) amacı öğrencilerin yurt dışında başarı ile yaptıkları faaliyetlerin (öğrenim ve staj) tanınmasını sağlamaktır. Öğrenim anlaşması, öğrencinin değişim sırasında elde etmesi muhtemel olan tüm öğrenme çıktılarını içermesi bakımından önemli bir belgedir (Learning Agreements, 2022). Bu sorulara katılımcılar tarafından verilen cevapların yüzdesi, katılımcıların akademik kazanımlarını ölçmede kullanılmıştır. Tablo incelendiğinde giden öğrencilerin %12'si olumsuz, %9'u bilmiyorum, %79'u olumlu seçeneklerini işaretlediği görülmektedir. Çok olumsuz ve çok olumlu seçeneklerine ise cevap verilmemiştir.

Dil Gelişimi Kazanımı. Erasmus+ Programlarında 14 gün ve üzeri faaliyet gösteren katılımcılara dil seviyelerini geliştirmek için yurt dışına gitmeden önce ve orada kaldıkları süre boyunca Çevrim içi Dil Desteği (Online Language Support-OLS) adı verilen kurslara katılma imkânı sunulmaktadır. Katılımcılar, dil sayısı ve sınırlaması olmaksızın OLS programındaki mevcut dillerden herhangi birinde dil kurslarını takip edebilmektedirler. Katılımcılar, bu uygulama ile ev sahibi kurumlarına döndüklerinde yurt dışında kaldıkları süre boyunca dil gelişimindeki ilerlemeyi ölçebilecekleri nihai bir değerlendirme yapabilmektedirler (Online Language Support, 2022). Bu bağlamda Avrupa Komisyonu tarafından KA103 ve KA107 öğrenim ve staj programlarına katılanlara dil gelişimi kazanımlarını ölçmeye yönelik; “OLS'yi dil seviyenizi geliştirmek için faydalı buldunuz mu? OLS'nin dil seviyenizi geliştirmenize yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz? Genel olarak, OLS deneyiminden ne kadar memnun kaldınız?” soruları sorulmuştur. Tabloya bakıldığında giden öğrencilerin %1'i çok olumsuz, %6'sı olumsuz, %17'si bilmiyorum, %46'sı olumlu ve %30'u çok olumsuz cevabını vermiştir.

Teknoloji Kullanımı Kazanımı. Avrupa Komisyonu tarafından Erasmus+ KA103 ve KA107 Programları ile ders verme kapsamında giden personele teknoloji kullanım kazanımlarını ölçmeye yönelik sorulan “Bilgi ve İletişim Teknolojisi araçlarının (örn. bilgisayar, internet, sanal işbirliği platformları, yazılım, BİT cihazları, vb.) kullanımındaki yetkinliklerimi geliştirdim” sorusuna giden personelin %8'i çok olumsuz, %11'i olumsuz, %35'i bilmiyorum, %27'si olumlu ve %19'u çok olumlu cevabını vermiştir.

Sonuç

Bu çalışmada, tarih ve arkeoloji bölümü öğrenci ve personelinin 2014-2020 yılları arasında Erasmus+ Değişim Programına katılım oranları ve katılımları sonucunda akademik, dil ve teknoloji kullanımı kazanımlarının hangi ölçüde olduğu değerlendirilmiştir. Öğrenci ve personelin programlara katılımları KA103 ve KA107 Programları kapsamında öğrenim, staj ve ders verme etkinliklerine göre belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmamızda Erasmus+ KA103 Programı kapsamında giden öğrenci ve personelin yurt dışında çoğunlukla Almanya, İtalya ve Polonya ülkelerini tercih ettikleri buna karşılık Danimarka, Estonya, Finlandiya, İrlanda, Norveç ve İsveç gibi ülkelere faaliyetin az gerçekleştiği görülmüştür. Erasmus+ yükseköğretim hareketlilikleri temelde

üniversiteler arasında gerçekleşen ikili anlaşmalar üzerinden yürütülmekte ve hareketliliğe başvuran öğrenci ve personeli sınırlandıran bazı kriterler bulunmaktadır. Öğrenci ve personelin hareketlilik gerçekleştirmek istedikleri ülke, kurum ve kuruluşları doğrudan tercih etme veya etmeme durumu çoğunlukla sınırlı olmaktadır. Dolayısıyla yükseköğretim kurumlarının hareketliliğin az gerçekleştiği bu ülkeler ile ikili anlaşmalarının yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

2015-2020 yılları arasında giden öğrenim ve ders verme programı verilerini içeren Erasmus+ KA107 Programı sayılarına bakıldığında toplam 26 kişinin hareketliliğe katıldığı, 2018 yılında başlayan staj programında ise 2020 yılına kadar hiç hareketlilik bulunmadığı belirlenmiştir. Bu veriler değerlendirildiğinde tarih ve arkeoloji bölümlerinde Erasmus+ KA107 Değişim Programının, Erasmus+ KA103 Değişim Programına kıyasla çok düşük bir oranda tercih edildiği anlaşılmaktadır. Bu durum ayrıca tarih ve arkeoloji bölümü öğrenci ve personelinin Avrupa ülkelerini, Avrupa dışı ülkelere oranla daha çok tercih ettiğini de ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra Erasmus+ KA107 Programı bütçe tutarı bakımından daha küçük bir program olduğundan, çok daha az sayıda üniversite KA107 yararlanıcısı olabilmektedir. Bu nedenle Erasmus+ KA107 Programı kapsamında desteklenen hareketlilikler, Erasmus+ KA103 Programı sayısına göre daha az olmuştur. Erasmus+ KA103 ve KA107 Programlarının yıllara göre katılım oranları incelendiğinde 2019 ve 2020 çağrı yıllarında faaliyetlerde azalma gözlemlenmektedir. 2019-2020 çağrı yılı olarak proje başvurusunun yapıldığı yıl olup hareketlilikler 2 sene içinde gerçekleştirilebildiği gibi COVID-19 nedeniyle uzatma alan projelerde 36 ay içinde de gerçekleşebilmektedir. Dolayısıyla hareketlilikler proje süresi bitiminden sonra yapılan raporlamalar neticesinde netlik kazanacağından bu proje süresini yıl bazında değerlendirmek doğru olacaktır. Erasmus+ KA103 ve KA107 Programlarından giden katılımcıların eğitim düzeylerine bakıldığında ise en çok katılımın sırasıyla lisans, yüksek lisans ve doktora eğitim seviyelerinden olduğu görülmektedir. Lisansüstü alanlarda uluslararasılaşmanın daha fazla olması beklenirken bu alanda hareketliliğin düşük olması dikkat çekicidir. Katılımcıların cinsiyet oranları incelendiğinde ise KA103 programında giden erkeklerin oranının her proje döneminde kadınlardan daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Erasmus+ KA107 Programında 2017 yılında katılımcılardan kadınların oranın erkeklerden daha fazla olduğu, 2020 yılında ise kadın ve erkek sayısının eşit olduğu görülmektedir. Fakat her iki programın toplam sayıları göz önüne alındığında katılımcılardan erkeklerin sayısının kadınlardan fazla olduğu gözlemlenmiştir.

Erasmus+ KA103 ve KA107 Programlarında öğrenim ve staj alanlarında faaliyete katılanların akademik kazanımları incelendiğinde katılımcıların yaklaşık %79'unun olumlu cevabını verdiği görülmüştür. Bu cevaplar öğrencilerin akademik tanınırlık ve derslerin başarı ile tamamlanmasında çoğunlukla programdan istenilen faydayı sağladıkları sonucunu vermektedir. Bu sonuçlar, bizlere öğrencilerin değişim programları katılımları sırasında olası akademik başarısızlık veya derslerin tanınmaması endişesini de en aza indireceği ve bunun neticesinde programa katılım talebinin artacağını da düşündürmektedir. Öğrenim ve staj programlarına katılan öğrencilerin, OLS sayesinde kazandıkları dil gelişimine yönelik verdikleri cevaplar neticesinde giden öğrencilerin yaklaşık %76'sının olumlu ve çok olumlu cevabını verdiği görülmüştür. Verilen cevaplar değerlendirildiğinde giden öğrencilerin çevrim içi dil desteğini çok etkin kullandıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra bu

oranlara bakıldığında giden öğrencilerin dil gelişiminde OLS programının olumlu etkisi ve katkısı da görülmektedir. Araştırmada elde edilen Erasmus+ Öğrenim ve Staj Programlarına katılan öğrencilerin dil kazanımlarının olumlu olduğu sonucu, daha önce yapılan araştırmalar ile paralellik göstermektedir (Özdem, 2013; Ünal, 2016; Adanır, 2019; Altuğ, Sezgin ve Önal, 2019; Helm & Acconcia, 2019; Kosmas vd., 2020; Kuloğlu, 2020; Prieto-Arranz vd., 2021). Bakioğlu ve Certel (2010)'in Erasmus+ Değişim Programına katılan lisans öğrencileri ile ilgili yaptıkları çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu programın kendilerine akademik olarak katkı sağladığını ve bu deneyim sayesinde eğitimlerinin diğer derecelerini yurt dışında yapabileceklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Juvan ve Lesjak (2011), Bağcı, Erdem ve Erişen (2018) ve Souto-Otero vd. (2022) tarafından yapılan araştırmalarda da Erasmus+ Değişim Programına katılan öğrencilerin akademik kazanımlarının olumlu olduğu yönünde görüşlere yer verilmiştir.

Erasmus+ KA107 ve KA103 Ders Verme Programı kapsamında giden personelin bilgi ve iletişim teknolojisi araçlarının kullanımındaki yetkinliklerinin geliştirilmesine yönelik sorulara giden personelin %46'sı olumlu ve çok olumlu cevabını vermiştir. Ankete verilen cevaplar incelendiğinde personelin teknoloji kullanımında programdan yeterli dönütü alamadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuçtan yola çıkılarak ev sahibi yükseköğretim kurumlarının ders verme kapsamında giden öğretim üyelerinin bilgi ve iletişim araçlarının kullanımına yönelik yetkinliklerinin geliştirmesine önem vermesi gerektiği ve bu alanlara yönelik birtakım çalışmalar yapması gerektiğine ulaşılmıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı: Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazar, çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Kaynakça

- Açıköz, E. , Çatıkoğlu, E. , Hephap, G. ve Karaca, Ö. (2020). Erasmus programına katılan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Karabük Üniversitesi Örneği. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 10(1), s. 161-181.
- Adanır, Y. (2019). *Yükseköğretim öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının Erasmus programı hakkındaki görüşleri Muş Alparslan Üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Altuğ, S. A., Sezgin, E. N. ve Önal, A. (2019). Does erasmus+ programme improve the participants' intercultural communicative competence? *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(1), s. 1-17.
- Bağcı, Ö. A., Erdem, S., ve Erişen, Y. (2018). Erasmus+ KA103 hareketlilik programının öğrenci ve koordinatör görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), s. 54-76.
- Bakioğlu, A., ve Certel, S. (2010). Erasmus programına katılan öğrencilerin akademik yaşantılarının nitel olarak incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Avrupa Topluluğu Enstitüsü Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 18(1-2), s. 37-62.
- Boyacı, A. (2011). Erasmus değişim programı öğrencilerinin geldikleri ve Türkiye'de öğrenim gördükleri üniversitedeki sınıf yönetimine ilişkin karşılaştırmalı görüşleri (Anadolu Üniversitesi Örneği). *Eğitim ve Bilim*, 36(159), s. 270-282.
- Çepni, O., Aydın, F. ve Kılınç, A. Ç. (2018). Erasmus programına katılan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: Fenomenolojik bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), s. 436-450.
- European Commission (2022). Learning Agreement. Erişim: (31.08.2022):
<https://erasmus-plus.ec.europa.eu/resources-and-tools/mobility-and-learning-agreements/learning-agreements>
- European Commission (2022). Online Language Support. Erişim: (31.08.2022):
<https://erasmus-plus.ec.europa.eu/resources-and-tools/online-language-support>
- Helm, F., ve Acconcia, G. (2019). Interculturality and language in Erasmus+ virtual exchange. *European Journal of Language Policy*, 11(2), s. 211-233.
- Juvan, E., ve Lesjak, M. (2011). Erasmus Exchange Program: Opportunity for professional growth or sponsored vacations? *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 23(2), s. 23-29.
- KA107 Nedir? (2022). Erişim: (31.08.2022):
<https://uluslararası.marmara.edu.tr/erasmus-ka107/ka107-nedir>
- Korkut, F. ve Mızıkacı, F. (2008). *Avrupa Birliği Bologna Süreci ve Türkiye'de psikolojik danışma eğitimi*. Education Administration: Theory and Practice Winter, 53, s. 99-122.

- Kosmas, P., Parmaxi, A., Perifanou, M., Economides, A.A. ve Zaphiris, P. (2020, bahar). Creating the Profile of Participants in Mobility Activities in the Context of Erasmus+ : Motivations, Perceptions, and Linguistic Needs. *International Conference on Human-Computer Interaction*, pp. 499–511.
- Kuloğlu, M. E. (2020). Erasmus+ hareketliliklerine katılan öğrencilerin yabancı dil başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), s. 1190-1197.
- Küçükçene, M. ve Akbaşlı, S. (2021). The opinions regarding the program of the students going abroad in the scope of the erasmus+ exchange program. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, (26), s. 155-170.
- Ortaş, İ. (2008). Türkiye için ulusal bir erasmus programı gerekli mi? Değerlendirme, tartışma ve cevap yazıları, *Toplum ve Demokrasi*, 2 (3), Mayıs-Ağustos, s. 249–254.
- Özdem, G. (2013). Yükseköğretim kurumlarında ERASMUS programının değerlendirilmesi-Giresun Üniversitesi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), s. 61-98.
- Pechar, H. (2007). The Bologna process a European response to global competition in higher education”, *The Canadian Journal of Higher Education*, S. 37, s. 109-125.
- Prieto-Arranz, J. I., Juan-Garau, M., ve Mesquida-Mesquida, F. (2021). Open Your Mind, Sharpen Your Wits: A Narrative Approach to the Benefits of Study Abroad as Perceived by Erasmus+ Students. *Journal of Language, Identity & Education*, s. 1-16.
- Souto-Otero, M., Favero, L., Basna, K., Humburg, M. ve Oberheidt, S. (2022). Erasmus (+) student mobility: Individual and institutional motivations and effects. In Robert Tierney, Fazal Rizvi ve Kadriye Ercikan (Edt.), *International Encyclopedia of Education (2-24)*.
- Ulusal Ajans. (2022). *Yükseköğretim kurumları için erasmus el kitabı*. AB Eğitim ve Gençlik Programları.
- UNESCO Institute for Statistics. (2015). *International standard classification of education fields of education and training 2013 (ISCED-F 2013): Detailed field descriptions*. Montreal, QC: UNESCO Institute for Statistics.
- Ünal, M. (2016). Öğretim elemanı ve öğrencilerin AB Erasmus+ Programını algılama durumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), s. 581-598.
- Ünsal, H. (2008). Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyeliği sürecinde Türk Ulusal Ajansı, *Sosyo Ekonomi Dergisi*, Yıl: 4, Sayı:7/2008-1, Ankara.
- YÖK. (2010). *Yükseköğretimde yeniden yapılanma: 66 soruda Bologna Süreci uygulamaları*. Ankara: YÖK.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

Coğrafya tedrisatı (İ.C. Türk, Çev.)

Faik Sabri DURAN, Çeviriyazı: İbrahim Caner TÜRK

Makale Türü	Çeviri
Geliş Tarihi	21/03/2023
Kabul Tarihi	18/05/2023
DOI Numarası	https://doi.org/10.17497/tuhed.1250988
Kaynak Gösterme	Duran, S.F. (2023). Coğrafya tedrisatı (İ.C. Türk, Çev.). <i>Turkish History Education Journal</i> , 12(1), 62-77. https://doi.org/10.17497/tuhed.1250988
Benzerlik Taraması	Yapıldı - IThenticate
Etik Beyannamesi	Bu çalışma tüm etik ve telif hakkı kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır. Çalışma bir çeviri çalışması olduğu için etik kurul onayı gerektirmemektedir.
Çıkar Çatışması	Yazar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.
Finansman	Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.
Telif Hakkı & Lisans	© 2012-2023 TUHED. Bu çalışma CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.
Bilgi Notu	

Coğrafya tedrisatı (İ.C. Türk, Çev.)

Faik Sabri DURAN, Çeviriyazı: İbrahim Caner TÜRK

ORCID: 0000-0002-7204-4067, E-posta: icanerturk25@hotmail.com

Kurum: Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, ROR ID: <https://ror.org/02h1e8605>

Öz

“Coğrafya Tedrisatı” başlıklı bu çalışmada modern coğrafya anlayışının Türkiye’ye yerleşip benimsenmesinde öncü rol alan isimlerden Faik Sabri Duran’ın Tedrisat Mecmuası’nda yayınlanan “Coğrafya Nedir?” ve “Coğrafyanın Kıymet-i Terbiyesi” başlıklı makaleleri doğrultusunda coğrafya ve coğrafya eğitime dair değerlendirmeleri yer almaktadır. Faik Sabri ilgili makalelerinde coğrafyanın sadece okullarda okutulan bir ders değil gündelik hayatta her an karşılaştığımız bir alan olduğunu göstermekte, coğrafyanın müşahede, mülâhaza, muhakeme esaslarına müstenid olması gerektiğini ifade etmekte ve eski coğrafya anlayışını ve coğrafya eğitimini tenkit etmektedir. İlgili metinlerin günümüz Türkçesine çevirisinde Türk Tarih Kurumu’nun Osmanlı Türkçesi transkripsiyon kuralları dikkate alınmıştır. Arapça-Farsça kökenli kelimelerin anlamları çevirenin notu ifadesiyle dipnotta gösterilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Faik Sabri Duran, coğrafya, coğrafya eğitimi, coğrafya öğretimi, eğitim tarihi

Giriş

Coğrafya Nedir?

Coğrafyanın nasıl okutulması icab edeceğini mütalaa etmezden evvel coğrafyanın ne olduğunu anlamaya çalışmalıyız; çünkü coğrafya hakkında kati, hakiki ve ayan fikirlerimiz olursa bu fenni nasıl tedarik etmek lazım geleceğini daha iyi ve daha çabuk anlarız. Bu halde evvelemede coğrafya nedir? Sualini irad edelim.

Eski hocalar coğrafya için küre-i arzı tarif eden bir fendir derlerdi. Evet, coğrafyanın bundan otuz, kırk sene evvelki hali için bundan muvafık bir tarif bulunamaz. O zamanlar Coğrafya tahsili birçok isimler ezberleyerek bunları sırası geldikçe bir tanesini bile unutmadan tekrarlamaktan ibaret addedilirdi. Bir memleketin taksimatı idariyesine ait esamiyi, bunların beherinin merkezlerini ve taksimat-ı taliyesini birer birer sayabilen, herbirinin hudud ve mesaha-i sathiyelerini en doğru rakamlarına kadar doğru tekrar edebilen ve bunlar gibi daha yüzlerce esami ve erkamı bir papağan gibi ezberleyerek sayıp döken ve bu isimler arasındaki münasebet ve ahenkler ile katiyen iştilal etmeksizin, hatta böyle münasebetlerin mevcudiyetlerini bile hatıra getirmeksizin bu mümarese-i zihniyede muvaffakiyet gösteren kimseler âlim bir coğrafyaşinas addolunur ve mekteplerde de tedarik hep bu gayeye, yani isim ezberletmeye münhasır kalırdı. Kalırdı diyoruz, çünkü şu mütalaatda alelumum coğrafyayı ve memalik-i mütemeddinede coğrafya tedarikatını nazar-ı tedkike alıyoruz, yoksa bizdeki tarz-ı tedarike göre kalırdı değil elan kalıyor demek iktiza eder.

O zamanki coğrafyaya göre arza ve sakinlerine aid doğru ve yanlış elde edilen malumatı tekrar ve arzı yalnız tarif ile iktifa etmek, hem de fena bir tarif ile iktifa etmek coğrafyanın gayesi addolunurdu. Tıbkı sokak sokak dolaşan bir paçavracı nasıl yoluna çıkan herşeyi, her bulduğunu maşasıyla toplar, çuvalına doldurur ise işte o vakitlerde coğrafya namına toplanan lüzumlu, lüzumsuz birçok sözler, rakamlar böylece bir araya getirilmiş, çorbaya döndürülmüş ve bu vecihle eski coğrafyaşinasların, eski coğrafya muallimlerinin elinde coğrafya fenni karışık ve faidesiz bir eser olmakdan ibaret kalmış, maksad ve gayesini tamamıyla kaybetmişti.

Fakat insanların derununda yaşadıkları muhiti bu suretle tarifden ne faide beklenilir? Asıl maksad eşkal-i tabiiye ile faaliyet-i beşeriye arasındaki münasebatı bilip takdir etmek değil midir? Hadisat-ı muhtelif-i arziyenin insanların terekkiyat, tekemmülât ve tarz-ı hayat ve maişetleri üzerinde ne derecelerde ve ne gibi tesirleri olduğunu anlamak icab etmez mi? Diğer cihetden sath-ı arz üzerindeki hadisat-ı tabiiyenin cümlesi birbiriyle alakadar. Bu cihetle bu hadisat arasındaki revabıtı bulmak, bu hadisatın esbabını araştırmak ve ne gibi sebeplerin ne gibi neticeler tevliht etmeleri zaruri olacağını görmek iktiza etmez mi? Bu gibi esaslı ve ruhlu noktalar nazar-ı mütalaya alınmadıktan sonra coğrafya ile iştilale bir lüzum kalır mı?

İşte bütün bu mütalaa ileri sürülünce coğrafyanın sair fünün-ı tabiiye ve ulum-i ictimaiye ile pek sıkı münasebat ve revabıtı olduğu görüldü ve bu irtibatlar sebebiyledir ki coğrafyanın terakkisi tehire uğradı. Daha doğrusu Coğrafya, terakki vadisinde bir meş-i tabii¹ takib ederek diğer fenlerin

¹ Ç.N. Tabi yürüyüş

terakkiyatıyla mütenasiben ileriledi ve hatavat-ı terakkisini² diğer fününun ravişine³ mecbur olduğu içindir ki Coğrafya sair fünün-ı beşeriyeden daha seri tahavvülata uğrayamadı. İşte bugün, bu fennin terakkiyatını günü gününe takip ederek meşilerinde geri kalmamış ve tarz-ı telakkilerini şaşırılmamış olan coğrafyaşinaslar bu fenni tarif ve izaha muvaffak olabilirler. Yoksa bizim gibi senelerden beri olduğu yerde sayanlar elbette kendilerini Kurun-u Vusta⁴ tarz-ı telakki-i ilmiyesi karşısında elan muannid⁵ ve sebatkâr bir tavırda bulurlar ve buna da şaşılmaz.

Şimdi fikrimizi biraz izah edelim ve misallerle meseleyi tenvire çalışalım.

Hadisat-ı tabiiyenin hiçbirisi eser-i tesadüf değildir. Yağmurlar yağar, rüzgârlar eser, fırtınalar olur, seller zuhur eder, dağlardan taşlar yuvarlanır ise bunların cümlesi bir kanun ve kaide tahtında husul bulur. Bu gibi hadisatı tetkike alışmamış olan bir göz için bunlar arasında hiçbir münasebet tasavvuru mümkün değildir. Hakikatde bu hadisat hep birbirine muttasıl ve müteselsildir⁶

Mesela: Bir nehir eskir, ihtiyarlar. -Çünkü nehirlerin de bizim gibi hayatları, onların da bir devre-i şebabları,⁷ bir devre-i tekâmülleri, bir devre-i şeyhuhatları⁸ vardır. Evet, nehir ihtiyarladığı gibi etrafındaki araziye de eskitir, ihtiyarlatır. Bununla da kalmaz. Avarızı tahfif suretiyle hadisatı cuya üzerinde⁹ bile icra-yı tesir eder. Çünkü bu suretle alçalmış olan dağlar, cephelerine gelip çarpan rüzgarları daha az tevkif edeceklerinden bunların hamil olduğu su buharının da pek cüzi bir kısmı yağmura münkalib olur ve binnetice şerait-i iklimiye de değişmiş olur. Bu da hayat-ı nebatiye ve hayvaniye üzerine icra-yı tesirden hali kalmaz. Diğer cihetden bu suretle şerait-i tabiiye ve iklimiyesi düçar tebdil olan bu mahalde bir sene zarfında yağın yağmurların miktarı daha azaldığı cihetle nehrin de suları o nisbette azalır, binaenaleyh faaliye itikaliyesi¹⁰ eski kuvvetini kaybeder ve böylece avarızın tebdil eşkali daha ağır bir meşi-i ilerler.¹¹ İşte bir silsile-i hadisat ki hep yekdiğerine muttasıl ve müttehid. Hep biri diğerinin netice-i tabiiyesi.

Denizlerde birtakım sıcak veya soğuk su cereyanları olduğu malumdur. Bu cereyanlar denizlerin sathında hararetin tebdili tebhizat,¹² rüzgârlar vesaire gibi esbab ile tevellüd eder. Bunlardan bahr-i muhît-i atlasîde vaki ve Golfstrim denilen bir sıcak su cereyanı vardır ki hatt-ı istiva cihetlerinde¹³ doğarak ve Meksika Körfezi'ni dolaşarak Amerika'nın sahil-i şarkisini bir müddet takip ettikten sonra Avrupa'nın sahil-i garbisine gelir ve ta İskandinavya şebe ceziresinin¹⁴ şimaline kadar çıkar. İşte Avrupa-yı garbinin, aynı hizada bulunan Amerika-yı şimaliye nisbetle, ikliminin daha ziyade mutedil olmasına sebep bu sıcak su cereyanıdır. Fakat bu cereyanda kutub şimalinden gelen ve kutub denizlerinden kopan buz adalarını, aysbergleri hamil bir soğuk su cereyanı olan Labrador

²Ç.N. İlerleme adımlarını

³Ç.N. Gidişine

⁴Ç.N. Orta Çağ

⁵Ç.N. İnatçı

⁶Ç.N. Birleşiktir ve birbirini takip eder

⁷Ç.N. Gençlikleri

⁸Ç.N. İhtiyarlıkları

⁹Ç.N. Nehir üzerinde

¹⁰Ç.N. Aşındırması

¹¹Ç.N. Gider

¹²Ç.N. Buharlaştırmaları

¹³Ç.N. İstikametlerinde

¹⁴Ç.N. Adasının

cereyanı ile alakadardır. Zaman olur ki bu cereyan şiddetli ve kuvvetli olur ve bu suretle Golfstrim üzerine icra-yı tesir eder. Zaman olur ki bunun aksi zahir olur. Mesela Ter-nov önlerinde aysberglerin nadir görünüşü Avrupa'da kışın şiddetli geçeceğine ve ilkbaharın soğuk olacağına bir alamettir. Çünkü Labrador cereyanının kuvveti azdır, bu da kutub denizlerinde yazın pek kuvvetsiz geçmiş olduğunu gösterir. Labrador cereyanının kuvveti az olduğu zamanlar ise Golfstrim fazla tazyik görmeyecek binaenaleyh Avrupa-yı garbide pek yükselemeyecek ve bu suretle cereyanın tesir itidalkarisi¹⁵ kuvvetinden kaybetmiş olacaktır. Yine bu tesir ile tazyik heva-yı nesimi İslanda cihetlerinde daha yüksek kalacağından Avrupa'ya şimal garbi rüzgârları esecek ve bunlar da kar getirecektir. Böyle senelerde ilkbahar pek geç görüneceğinden bu hadisattan mahsuller de ziyan görür. Bilakis Ter-nov önlerinde mebzul aysbergler görüldüğü, binaenaleyh Labrador cereyanının kuvvetli bulunduğu seneler Golfstrim daha ziyade şimale doğru sevk edilmiş olacak ve İslanda üzerinde tazyik heva-yı nesimi azalarak Avrupa'ya hep garbdan esen rüzgârlar gelecek, böylece kış yağmurlu ve mülayim, ilkbahar latif ve mahsüldar geçecektir. Hâlbuki Golfstrim'in suları Amerika sahilinden Avrupa sahiline ancak bir senede geldiğinden Ter-nov önlerinde buzların az veya çok oluşundan müteakip sene Avrupa'da nasıl bir kış hüküm süreceğini anlamak mümkün olur. Bu halde görülür ki Avrupa'da kışların şiddetli veya hafif geçmesi bir sene evvel kutup denizlerinde yazın uzun veya kısa sürmüş olmasıyla pek ziyade alakadardır.

Bu iki misal bize hadisat-ı tabiiyenin ne derecelere kadar birbirlerine muttasıl ve müteselsil olduklarını gösterdi. Hadisat-ı tabiiye ile teşkilat-ı beşeriye arasında kavi ve daimi rabıtalı vardır. Bazan en ehemmiyetsiz görünen şerait-i tabiiyenin bile o sahada yaşayan insanların tarzı maişetlerine, ahlak ve tabiatlarına, meskenlerinin eşkâline, şehirlerin ve yolların vaziyetine büyük tesiri olur.

Mesela: Alelumum dağlılar serbesti-i efkârlarıyla meşhurdurlar. Çünkü bunlar dağlarda birbirlerinden ayrı ve تنها ufak dağınık parçalar halinde yaşarlar. Dağlar arasındaki vadilerde köyler hep dağlardan kopup gelen lahikaların¹⁶ teşkil ettiği mahrutlar¹⁷ ile birbirlerinden tefrik edilmiştir. Hele arazi-i kilisiyede¹⁸ bu hal daha iyi müşahede edilir. Alelumum kireçli arazi hep müteferrik ve birbiriyle rabıtası olmayan havza ve hafralara¹⁹ ayrılmış olduğundan her hafra ve havzada yaşayan ahali yalnız kendi muhitinde dolaşıp kalarak hariç ile pek az irtibat kesb edebilir ve bu suretle bu gibi akvamda pek eski ahlak ve itiyadın uzun müddetler muhafaza edilmiş olduğu görülür.

Bir sahra seyyahının hikâyesine göre kum çöllerinde yaşayan bedevilerde taş çöllerinde sakin olan yerlilerden daha az hırsıza tesadüf ediliyormuş. Çünkü kum çöllerinde yaşayan bedeviler arasında sirkati²⁰ itiyad eden kimse birşeyi çalarak kaçacağı zaman kumlar üzerinde behemehâl bir iz bıraktığından sirkatinden istifade edemeyerek yakayı ele veriyor. Bu cihetle hırsızlık azalıyor.

Muhitin bu tesiratına hayvanat ve nebatatın da tabii olduğuna şüphe var mıdır? Mesela memalik-i hârre²¹ nebatatının tebhire²² daha büyük bir satıh irae edecek surette geniş, enli yapıklara

¹⁵ Ç.N. Yumuşaklığı

¹⁶ Ç.N. Ulaşanların

¹⁷ Ç.N. Koniler

¹⁸ Ç.N. Kireçli yapıda

¹⁹ Ç.N. Çukurlara

²⁰ Ç.N. Hırsızlığı

²¹ Ç.N. Sıcak memleketler

²² Ç.N. Buharlaşmaya

malik olmasına mukabil kuru memleketlerde nebatatın rutubeti mümkün mertebe muhafaza edebilmek binaenaleyh tebhire daha az satih maruz bırakmak için yapraklarını mümkün mertebe azalttıkları ve bazan hazf bile ettikleri²³ yahud Frenk incirlerinde olduğu gibi sert bir nesc altında sakladıkları görülüyor.

İşte asıl coğrafya arz üzerinde icra-yı tesir eden muhtelif kuvva-yı tabiiyeyi mütalaa ile bunların esbabını, tesiratını, netayicini araştıran, bu kuvva-yı muhtelifeyi birleştiren münasebatı taharri eden bu münasebatdan ne gibi neticeler vücuda gelmesi zaruri olduğunu bularak beşeriyetin, muhitin bu şerait-i muhtelifesi dahilinde ne gibi teşkilat-ı ictimaiyye vücuda getirebilmiş olduğunu gösteren coğrafyadır. Bu şekil altında coğrafya artık ezberden tekrarlanan bir müfredat defteri, bir lügat kitabı, bir ta'dad ve terkim²⁴ pusulası değildir. Bir fendir.

Eski coğrafya arzı yalnız tarif ile iktifa ederdi. Yeni coğrafya yalnız tarif ile kalmaz. İzah da eder. Eski coğrafyaşinaslar mevzularının yalnız şekil haricisini nazar-ı mütalaaya alarak tesadüf ve müşahede ettikleri hadisatın ne ve nerede olduğunu araştırıyorlardı. Şimdiki coğrafya ne ve nerede ile kalmıyor, hadisatın nasıl ve niçinini de araştırıyor.

Coğrafyanın Kıymet-i Terbiyesi

Şimdi anlıyoruz ki coğrafya demek bir kıtanın sahillerini, körfezlerini, burunlarını, adalarını, dağlarını, nehirlerini, göllerini saymak; bunların irtifalarını amaklarını,²⁵ vüsatlarını öğrenmek değildir. Yalnız bunları bilmekle coğrafya bilmiş olmazsınız. Bugünkü coğrafya kuru isimler, manasız rakamlar coğrafyası değildir. Fikirler, muhakemeler, mülahazalar coğrafyasıdır.

Bu şekil altında, mekteplerde coğrafya tedrisatı, büyük bir ehemmiyet kesb etmiş demektir ve coğrafyanın pek mühim bir kıymet-i terbiyesi olmak lazım gelir, artık coğrafya yalnız adi bir ezbercilikten ibaret kalmayacak, çocuklarda dikkati, mülahazayı ve hikemi de²⁶ faaliyete getirecektir.

Yazık ki bu mütalaalar, bu fikirler, coğrafyanın bu yeni tarz-ı telakkisi henüz pek kalil²⁷ bir zümre arasında kalıyor. Umumun bu husustaki zannı, fikri hep evvelki batıl fikirlerden ibaret. Elan coğrafyayı bir hafıza işi gibi telakki ediyorlar, bir ezber dersinden ibaret sanıyorlar. Bu yanlış mütalaata yalnız bizde değil, en müterakki memleketlerde bile ara sıra tesadüf ediliyor. Bakınız size bir vaka hikaye edeyim: Almanya'da bundan beş on sene evvel inikad eden²⁸ bir coğrafya kongresinde mevzubahs olduğuna göre Prusya'da bir mekteb-i rüşdi müfettişi bir coğrafya dersini teftişe gelmiş, bu esnada muallim Hindistan'da mevsim rüzgarlarından bahsediyormuş bu rüzgarların senede nasıl olup ta yalnız dört ay yazları yağmur getirdiklerini ve bunun da Hindistan ahali üzerinde ne gibi tesiratu olduğunu izah ediyormuş. Müfettiş muallimin takririni yarı yerde keserek mevzudan harice çıktığını söylemiş ve muallime bir numune-i imtisal olmak üzere talebeyi Asya'nın burunları, körfezleri ve dağları üzerine isticvaba²⁹ başlamış.

²³ Ç.N. Yok ettikleri

²⁴ Ç.N. Sıralama ve rakamlama

²⁵ Ç.N. Derinliklerini

²⁶ Ç.N. Hikmetleri de

²⁷ Ç.N. Az

²⁸ Ç.N. Toplanan

²⁹ Ç.N. Sorgulamaya

Hele bizde coğrafyayı yalnız isim saymaktan ibaret zanneden kimselerin pek çok olduğuna şüphe yoktur ve böyle olduğu içindir ki mekteplerimizde coğrafyaya ehemmiyet verildiği yoktur.

Evvelce bir muallim talebesine bir dağ, bir tepe bir nehirden bahsedeceği zaman, bunun yalnız ismini söylemekle iktifa eder, başka izahat ilave etmezdi, edemezdi. Bugünkü muallim eşkal ve avarız arzda şayan izah birçok noktalar bulacak, yalnız isim zikretmekle kalmayarak, tedkik ve tetebbu' edecek hadisatın esbabını aramaya ve bunları izaha çalışacaktır.

Mesela: Nehirlerden bahsediyorsunuz... Muallim yalnız bunların isimlerini ta'dâd ile mi iktifa etmelidir? Acaba bütün nehirler birbirine benzer mi? Her birinin şerait hayatıyesi, tarz cereyanı ve bir sene zarfında gösterdikleri tahavvülat bir midir? Sibiryaya ve Avrupa-yı şimal nehirleriyle, Avrupa-yı vusta³⁰ nehirleri, Afrika ve Amerika'nın o büyük nehirleri şeklen, tabiaten, birbirleriyle kabil-i kıyas mıdır? Değil iseler her birinin evsaf şahsiyesi nelerdir? Muallim bunlardan bahsetmeli midir? Nehirlerin tarih-i tabiilerini izah etmek iktiza etmez mi? Bu gibi izahatı vermezsek çocuklar muhtelif nehirler arasında nasıl bir mukayese yapabilirler? Mesela: hiç manatik-ı harre³¹ nehirlerini görmemiş olan bir talebede muktedir bir muallim, birçok vesait ile, hakikate oldukça karib bir hayal uyandırmaya çalışmalıdır. Çünkü bir talebe, Afrika nehirlerini kendi muhitinde gördüğü nehirler gibi zannederse bunların sahilinde yaşayan insanların tarz-ı maişet ve şeraiati hayatıyetlerini, tabiidir, bir türlü anlayamaz.

Dağlar için de öyle, Alpler de dağ; Toroslar, Araratlar, Lübnanlar, Erciyes de dağdır. Fakat hiçbirini diğerine benzemez. Bunların şekillerini ve birbirlerinden ne suretle tefrik edilebileceklerini daha küçük yaştan çocuklara anlatmak, her birinin evsaf mümeyyizesini göstermek iktiza eder.

Bir coğrafya hocası, talim ve tedrisinden ciddi bir istifade beklemek için, yalnız coğrafya kitaplarındaki malumat-ı şathiyeyi talebesine tekrar ettirmekle iktifa etmemelidir. Muallim bu malumatı tevsi' edecek iktidarda olmalıdır. Mesela: Çocuklara bir şelalenin yalnız ismini vermekle kalmamalı, şelalelerin ne suretle teşkil ettiklerini, mürur zamanla ne suretle bir akıntıya munkalip olduklarını ve en nihayet nasıl olup da evvelce şelalenin bulunduğu yerde dar bir boğazdan başka bir eser kalmayarak nihayet bunun da nasıl gaip olması zaruri olacağını izah etmeli ve bu izahatı birçok misallerle teşrih etmelidir. Bu suretle satih arz adeta bir hayat bir cisim gibi telakki edilmiş ve eşkâl ve avarızın ne gibi kanunlar altında daimi surette tebdil şekil edip durduğuna dair çocuklarda daha küçük yaştan bir fikir uyandırılmış olur.

Bu gibi izahat coğrafyanın esasıdır ve bunlar sayesinde çocuklarda bir fikri-i merak ve tecessüs uyandırılabilir. Mesela; sahillerdeki kum tepelerinden bahsederken bunların rüzgârlar tesiriyle ne suretle vücuda geldiğinden bahsetmemek, volkanları alelade saymakla iktifa ederek bunların ne suretle meydana geldiklerini anlatmamak pek sakim³² bir tarz-ı tedristir.

Vadilerin nehirler tarafından kazılmış olduğundan başlayarak gayet vasi arazinin bu tesirâtı iştigaliyle neticesinde ne vecihle yavaş yavaş alçalacağını ve eski dağların irtifalarını kaybederek en nihayet nasıl olup da düz bir sahra haline geleceklerini çocuklara izah etmek ve sath-ı arz üzerindeki

³⁰ Ç.N. Orta Avrupa

³¹ Ç.N. Sıcak bölgeler

³² Ç.N. Yanlış

eşkâlin, bu tahavvülatdan muhtelif safalar irae ettiğini³³ anlatmak lazım gelir. Çocuklar ancak bu suretle avarız-ı arz hakkında kati ve salim bir fikir alabilir ve eşkâl-i coğrafyanın mana-yı hakikiyelerine vakıf olabilir. Bu gayeye varabilmek için mebahisi tedrici tedrici tavsi' etmeli, gayet açık ve sade bir lisanla anlatmalı ve bu hadisatı ruhlu resimler, levhalar, şekiller ile de izaha çalışmalıdır.

Bütün bunlar çocukların zekâsını parlatır, merakını uyandırır ve ancak bu tarz ile ki coğrafya çocuklarda hadisatı mülâhaza, tedkik, te-emmül³⁴ hassalarını tevlid ve tezyid edecek mühim bir amil yerine geçeceği için pek ehemmiyetli bir kıymet-i terbiyevi ihraz eder.

Sizin gösterdiğiniz, ihtar ettiğiniz hadisat, çocukları daima muhit idi. Lakin çocuğun tecrübesi henüz azdır. Bu cihetle o kendi ufkunu ihata eyleyen hadisat arasında bir rabıta ve münasebet bulunacağını henüz tefekkür edemez. Bu hadisat-ı tabiiye onun harekâtına adat ve ahlakına kadar amil ve müessir olduğu halde kendisine ihtar ve irae edilmemiş³⁵ olduğundan bunlar çocuk için namêşud³⁶ kalıyordu. Fakat muallim bir kere talebesinde bir fikr-i tecessüs, bir hiss-i merak uyandırmaya başladımı, çocuk bu hakikatleri derhal derk ve mütalaa edebilecek³⁷ ve kendi müşahede ve tecrübesine istinaden arz hakkında beyanı fikir edebilmek çocuklarda büyük bir sevinç peyda edecektir.

Çocuk o vakte kadar aralarında hiçbir rabıta görmediği hadisatın birbirlerine pek ziyade merbut ve müttehid olduklarını, mesela yağmurlar ile eşkâl ve avarız, tabakat ile menabi, menba'lar ile menatik-ı ziraiyye ve cins ve şekil mesakin arasında rabıtalı bulunduğunu anladığı vakit his merak ve tecessüsü tamamiyle uyandırılmış ve çocuklarda mülâhaza ve muhakeme hisleri tenmiye edilmiş olur.

Kamerin, güneşin, arzın harekâtını, rüzgârları, mevsimleri kitaplardan manası anlaşılmasızın kör körüne öğretilen kuru sözler gibi değil, fakat çocukların etraflarında daima gördükleri, hissettikleri hadiseler suretinde irae etmelidir.

Çocuklara evvela şunu öğretiniz ki dünya mütalaa ve tetebbuatı şahsiyelerine tamamıyla açıktır. Manasız bir sahifeden çocuklara papağan gibi bir takım kelimat öğretmeye uğraşmaktan ziyade çocukların hayata doğru gözlerini açtırınız. Görsünler, düşünsünler ve muhakeme etsinler. Velhasıl coğrafyayı çocukların evlerine gidince kapayacakları ve bir daha açmayacakları bir kitap gibi değil fakat hayat-ı hakikiyeyi müntehi³⁸ bir tarik-i tetebbu' gibi telakki ediniz ve talebenize de aynı hissi vermeye çalışınız.

Darülfünun ve Darümuallimin-i Aliye Coğrafya Muallimi

Faik Sabri

³³ Ç.N. Gösterdiğini

³⁴ Ç.N. Etraflıca düşünmek

³⁵ Ç.N. Gösterilmemiş

³⁶ Ç.N. Şahit olunmamış

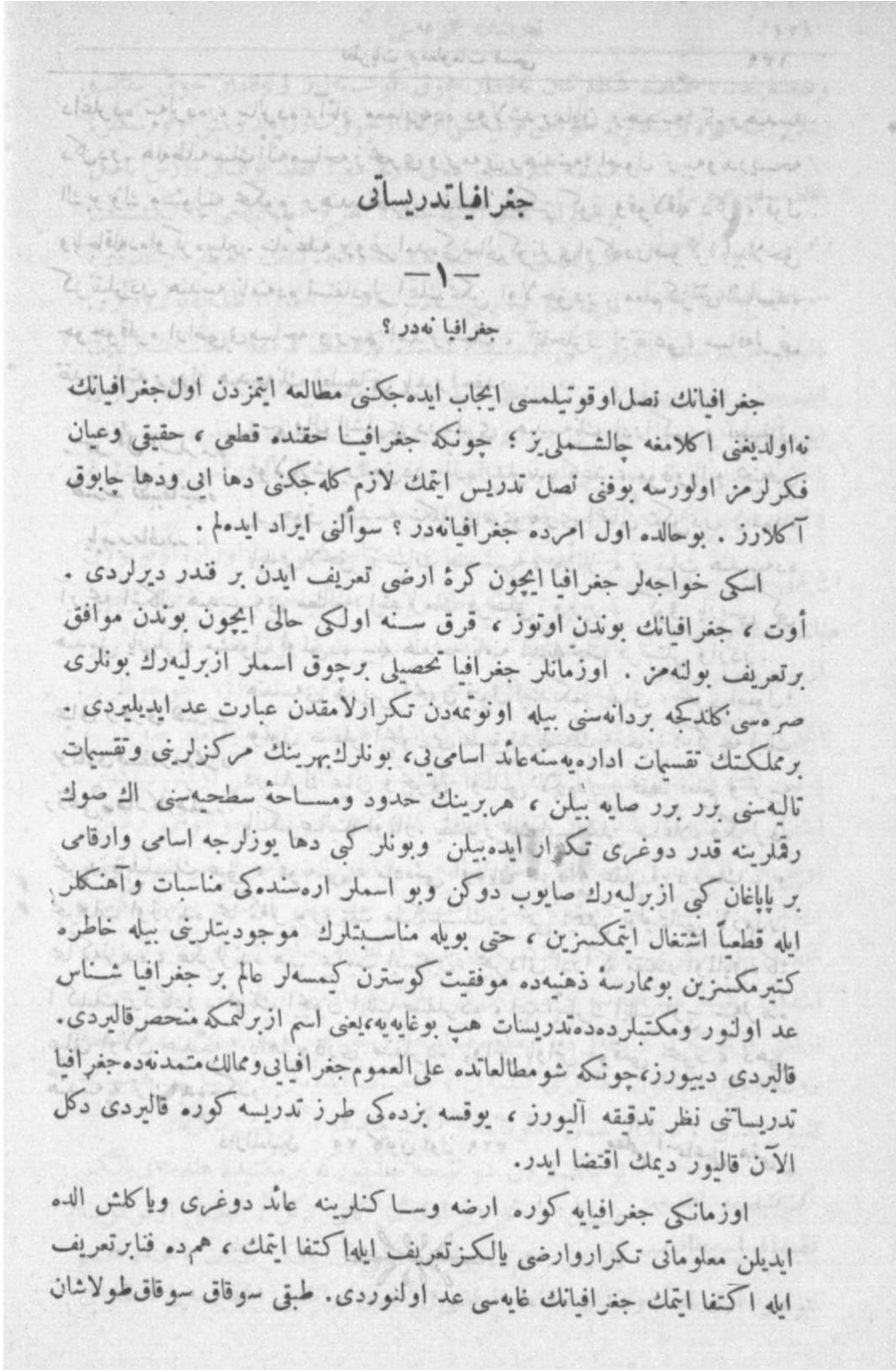
³⁷ Ç.N. Anlayıp, mütalaa edebilecek

³⁸ Ç.N. Tamamlayan

Kaynakça

- Akyol, İ. H. (1944). Ölümünün yıldönümü münasebetiyle Müderris Faik Sabri Duran ve Profesör Ernest Chaput. *Türk Coğrafya Dergisi*, V-VI, s. 143-152.
- Ertek, T. A. ve Özbakan, F. (2012). *Türk Coğrafya Kurumu tarihçesi*. İstanbul: Türk Coğrafya Kurumu Yayınları.
- Faik Sabri. (1329/1913). Coğrafya tedrisatı. *Tedrisat Mecmuası, Nazariyat ve Malumat Kısmı*, 22(4), s. 140-144, s. 197-200.
- Kocatürk, M. (2020). *Modern coğrafyanın öncülerinden Faik Sabri Duran: hayatı ve eserleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Original Metin



برپاچا و راجی نصل یوله جیقان هرشی، هر بولدیغنی ماشه سیله طوبلار، چوواله
طولدیرر ایسه ایسته اووقتلرده جغرافیا نامنه طوبلانان لزوملی، لزومسز برچوق
سوزلر، رقلر بویله جه بر آریه کتیرلش، چوربایه دوندورلش و بو وجهله اسکی
جغرافیا شناسلرک، اسکی جغرافیا معلملرینک النده جغرافیائی قاریشیق و فائده سز
بر اثر اولمقدن عبارت قالمش، مقصد و ضایه سنی تمامیه غائب ایتشیدی.

فقط انسانلرک دروننده یشادقلری محیطی بوسورتله تمریندن نه فائده بکله نیلیر؟
اصل مقصد اشکال طبیعییه ایله فعالیت بشریه ارمسنده کی مناسباتی بیلوب تقدیر ایتمک
دکلیدر؟ حادثات مختلفه ارضیه نیک انسانلرک ترقیات، تکملات و طرز حیات
و معیشتلری اوزرنده نه درجه لرده و نه کبی تأثیرلری اولدیغنی کلامق ایجاب ایتزمی؟
دیگر جهندن سطح ارض اوزرنده کی حادثات طبیعی نیک جمله سی بر بویه علاقه دار.
بوجهتله بو حادثات ارمسنده کی روابطی بولمق، بو حادثاتک اسبابی ارشادیرمق
و نه کبی سبیلرک نه کبی نتیجه لر تولید ایتلمی ضروری اوله جغنی کورمک اقتضا
ایتزمی؟ بو کبی اساسلی و روحلی نقطه لر نظر مطالعه یه آلمقدن سوکره جغرافیا
ایله اشتغاله بر لزوم قالیرمی؟

ایسته بوتون بو مطالعات ایلری سوریلنجه جغرافیائک سائر قنون طبیعی و علوم
اجتماعیه ایله پک صیقی مناسبات و روابطی اولدیغنی کورلدی و بو ارتباطلر سببیه درکه
جغرافیائک ترقیسی تأخره اوغرادی. دها دوغریسی جغرافیا، ترقی و ادیسنده
برمشی طبیعی تعقیب ایدرک دیگر فنلرک ترقیاتیه متناسباً ایلولدی و خطوات
ترقیسی دیگر قنونک روشنه اویدیرمغه مجبور اولدیغنی ایچوندرکه جغرافیا سائر
قنون بشریه دن دها سریع تحولاته اوغرایه مدی. ایسته بو کون، بوقنک ترقیاتی
کونی کوننه تعقیب ایدرک مشیلرنده کری قالمه مش و طرز تلقیلرینی شاشیرمه مش
اولان جغرافیا شناسلر بوقنی تعریف و ایضاحه موفق اوله بیلیرلر. بوقسه بزم کبی
سنه لدنبری اولدیغنی برده صایانلر البته کندیلرینی قرون وسطی طرز تلقی علمیه سی
قارشوسنده الآن معند و ثباتکار بر طورده بولورلر و بو کاده شاشیلمز.

شمدی فکرمنزی براز ایضاح ایدم و مثاللره مسئله یی تنویره چالیشه لم:
حادثات طبیعی نیک هیچ بری اثر تصادف دکلدیر. یا غمورلر یا غار، روزکارلر
اسر، فورطنه لر اولور، سیلر ظهور ایدر، طاغردن طاشلر یووارلا تیر ایسه
بونلرک جمله سی بر قنون و قاعده تحتنده حصول بولور. بو کبی حادثاتی تدقیقه

ایشمہ مش اولان برکوز ایچون بونلر ارہ سنده ہیچ بر مناسبت تصوری ممکن دکدر . حقیقده بو حادثات هب بر برینه متصل و متسلسل در .
مثلا : بر نهر اسکیر ، اختارلار . چونکہ نهر لر کده بزم کی جیاتلری ، اونلر کده بر دوره شاپلری ، بر دوره تکاملری ، بر دوره شیخوختلری واردر . اوت ، نهر اختیار لادینی کی اطرافنده کی اراضی بی ده اسکیتیر ، اختیار لاتیبر . بونکلده قالماز . عوارضی تخفیف صورتله حادثات جویه اوزرنده بیله اجرای تاثیر ایدر . چونکہ بو صورتله الحالمش اولان طاغیر ، جبهه لرینه کلوب چاریان روزکارلری دها آز توقیف ایدہ جکلرندن بونلرک حامل اولدینی صو بخارینکده پک جزوی بر قسمی یا عموره منقلب اولور و بالنتیجه شرائط اقلیمیہ ده دکیشمش اولور . بوده حیات نباتیه و حیوانیه اوزرینه اجرای تاثیردن خالی قالماز . دیگر جهتدن بو صورتله شرائط طبیعیہ و اقلیمیہ سی دوچار تبدل اولان بو محله بر سنه طرفنده یاغان یا عمور لرک مقداری دها آزالدینی جهتله نهر کده صولری اونسبتده آزالیر ، بناء علیه فعالیت اشکالیہ سی اسکی قوتی غائب ایدر و بویله جه عوارضک تبدل اشکالی دها آغیر بر مشی ایلر و لهر . ایشته بر سلسله حادثات که هب یکدیگرینه متصل و متحد . هب بری دیگرینک نتیجه طبیعیہ سی .

دکزلرده بر طاقم صیجاق و یا صوغوق صو جریانلری اولدینی معلومدر . بو جریانلر ، دکزلرک سطحنده حرارتک تبدلی ، بخرات ، روزکارلر و ساثره کی اسباب ایلر تولد ایدر . بونلردن بحر محیط اطلاسیده واقع وغولف ستریم دنیلن بر صیجاق صو جریانی واردر که خط استوا جهتلرنده دوغورق و مکسیقا کورفزی طولاشرق امریقانک ساحل شرقیسی بر مدت تعقیب ایتدکن صو کره اوروپانک ساحل غربیسنه کلیر و تا اسقاندینا و یا شبه جزیره سنک شمالنه قدر چیقار . ایشته اوروپای غربینک ، عینی خذاده بولنان امریقای شمالی به نسبتله ، اقلیمک دها زیادہ معتدل اولسنه سبب بو صیجاق صو جریانیدر . فقط بو جریانده قطب شمالیدن کلن و قطب دکزلردن قویان بوز اطلرینی ، آیسبرغلری حامل بر صوغوق صو جریانی اولان لابرادور جریانی ایلر علاقه داردر . زمان اولورکه بو جریان شدتلی و قوتلی اولور و بو صورتله غولف ستریم اوزرینه اجرای تاثیر ایدر . زمان اولورکه بونک عکسی ظاهر اولور . مثلا : (تر - نوو) اوکلرنده آیسبرغلرک نادر کورونیشی اوروپاده قیشک شدتلی کچه چکنه و ایلک بهارک صوغوق اوله جفته بر علامتدر . چونکہ لابرادور جریانک قوتی آذرر ، بوده قطب دکزلرنده یازک پک قوتسز

كچمش اولديغنی كوسترر. لابرادور جريانتك قوتی آز اولديغنی زمانلر ایسه غولف ستریم فضلہ تضییق کورمیه جك بناء علیه اوروپای غربییه ده پك یوكسله میه جك وبو صورتله جریانتك تأثیر اعتدالکاریسی قوتندن غائب ایتمش اوله جقدر . یینه بو تأثیر ایله تضییق هوای نسیمی ایسلانده جهتلرنده دها یوكسك قاله جفندن اوروپایه شمال غربی روزکارلری اسه جك وبونلرده قار کتیره جکدر . بویله سترلده ایلك بهار پك کیچ کورونه جکندن بو حادئاتدن محصوللرده زیان کورر . بالعکس ، (تر-نوو) اوکلرنده مبذول ایسبرغلر کوروندیگی ، بناء علیه لابرادور جریانتك قوتلی بولونديغنی سنه لر غولف ستریم دها زیاده شماله دوغری سوق ایدلمش اوله جق و ایسلانده اوزرنده تضییق هوای نسیمی آزاله رق اوروپایه هپ غریدن اسن روزکارلر کله جك ، بویله جه قیش یاغمورلی وملایم ، ایلك بهار لطیف ومحصولدار کچه جکدر . حال بوکه غولف ستریمک صولری امریقا ساحلندن اوروپا ساحلنه انجق بر سنه ده کلدیکندن (تر-نوو) اوکلرنده بوزلرک آزو یا چوق اولیشندن متعاقب سنه اوروپاده نصل بر قیش حکم سورده جکنی ا کلامق ممکن اولور . بو حالد کورولورکه اوروپاده قیشلرک شدتلی و یاخفیف کچمی برسنه اول قطب دکزلرنده یازک اوزون و یا قیصه سورمش اولمسیله پك زیاده علاقه داردر .

بو ایکی مثال بزه حادئات طبیعیه نك نه درجه لره قدر بربرلینه متصل ومتمسلسل اولدقلرینی کوستردی . حادئات طبیعیه ایله تشکلات بشریه ارسنده قوی ودائمی رابطه لر وارددر . بعضاً الك اهمیتیز کورینن شرائط طبیعیه نك بیله او ساحه ده یشایان انسانلرک طرز معیشتلرینه ، اخلاق و طبیعتلرینه ، مسکنلرینک اشکالنه ، شهرلرک وبوللرک وضعیته بویوک تأثیری اولور .

مثلاً : علی العموم طاغلیلر سربستی* افکارلریله مشهوردرلر . چونکه بونلر طاغلرده بربرلرندن ابری وتنها اوقاق طاغینیق پارچه لر حالتده یشارلر . طاغلر ارسنده کی وادیلرده کویلر هپ طاغلردن قوپوب کنن لقلرک تشکیل ایتدیگی نخر و طلر ایله بربرلرندن تفریق ایدلمشدر . هله اراضی* کلسیه ده بو حال دها ائی مشاهده ایدیلور . علی العموم کیرچلی اراضی هپ متفرق و بربرلریله رابطه سی اولمیان حوضه وحفره لره آیرلمش اولدیغندن هر حفره وحوضه ده یشایان اهالی یالکز کندی محیطنده طولاشوب قاله رق خارج ایله پك آزار تباط کسب ایده بیلر و بو صورتله بویوک اقوامده پك اسکی اخلاق واعتیاداتک اوزون مدتله محافظه ایدلمش اولدیغنی کوریلیر . بر صحرا سیاحتک حکایه سنه کوره قوم چوللرنده یشایان بدویلرده طاش

چوللرنده ساکن اولان یرلیلردن دهآ آز خرسزه تصادف ایدیلورمش. چونکه قوم چوللرنده یشایان بدویلر آره سنده سرقتی اعتیاد ایدن کیمسه بر شی چالهرق قاچه جنی زمان قوملر اوزرنده بهمه حال بریز بر اقدیضدن سرقتدن استفاده ایدمه یرک یقایی اله ویریور. بوجهته خرسزلق آزالور.

محیطک بو تأثیراته حیوانات و نباتاتکده تابع اولدیفنه شبه وارمیدر؟ مثلا ممالک حاره نباتاتک تجره دهآ بویوک بر سطح اراؤه ایدمک صورتده کنیش، اکللی یابراقلره مالک اولسنه مقابل قوری مملکتلرده نباتاتک رطوبتی ممکن مرتبه محافظه ایدمه بیلیمک بناء علیه تجره دهآ آز سطح معروض بر اقق ایچون یابراقلری ممکن مرتبه ازالدقلری و بعضاً حذف بیله ایتدکلری یاخود فرنک اینجیرلرنده اولدیفنی کبی سرت بر نسج اتنده صاقلادقلری کورولور.

ایشته اصل جغرافیا ارض اوزرنده اجرای تأثیر ایدن مختلف قوای طبیعی بی مطالعه ایله بونلرک اسبابی، تأثیراتی، نتایجی ار اشدیران، بو قوای مختلفه بی برلشدیرن مناسبی تحری ایدن بو مناسبادن نه کبی نتیجه لر وجوده کلکی ضروری اولدیفنی بولهرق بشریتک، محیطک بوشرائط مختلفه سی داخلنده نه کبی تشکیلات اجتماعیه وجوده کتیره بیلیمش اولدیفنی کوسترن جغرافیادری. بو شکل آتنده جغرافیا ارتق اذ بردن تکرارلثان بر مفردات دفتری، بر لغت کتابی، بر تعداد و ترقیم یوصله سی دکلددر. بر قدر.

اسکی جغرافیا ارضی یالکز تعریف ایله اکتفا ایدردی. یکی جغرافیا یالکز تعریف ایله قالماز. ایضاحده ایدر. اسکی جغرافیا شناسلر موضوعلریتک یالکز شکل خارجینی نظر مطالعه به آله رق تصادف و مشاهده ایتدکلری حادثاتک نوزده اولدیفنی ار اشدیریورلردی. شیمدیکی جغرافیا نه نوزده ایله قالمیور، حادثاتک فصل ونیموننی ده ار اشدیریور.

— ییتمدی —

دارالفنون و دارالمعلمین طایه
جغرافیا معلمی

فائز صبری



جغرافیا تدریساتی

۲

جغرافیایانک قیمت تریبه ویسی

شمدی اکلایورز که جغرافیا دیمک بر قطعه نك ساحلرینی ، کورفز لرینی ، برونلرینی ، اطه لرینی ، طاغلرینی نهرلرینی ، کوللرینی صایمق؛ بونلرک ارتفاعلرینی عمقلرینی ، وسعتلرینی اوکرنمک دکلدرد . یالکز بونلری بیلمکه جغرافیا بیلمش اولزسکنز . بوکونکی جغرافیا قوری اسملر ، معناسز رقلر جغرافیایسی دکلدرد . فکرلر ، محاکمه لر ، ملاحظه لر جغرافیاسیدر .

بو شکل التنده ، مکتبلرده جغرافیا تدریساتی ، بویوک بر اهمیت کسب ایتمش دیمکدر وجغرافیایانک پک مهم بر قیمت تریبه ویسی اولق لازمکلر ، ارتق جغرافیا یالکز عادی بر از بر جیلکدن عبارت قالیه جق ، چوجوقلرده دقتی ، ملاحظه یی وحکمی ده فعالیته کتیره جکدر .

یازیق که بو مطالعه لر ، بو فکرلر ، جغرافیایانک بویکی طرز تلقیسی هنوز پک قلیل بر زممره اده سنده قالیور . عمومک بو خصوصده کی ظنی ، فکری هپ اولکی باطل فکرلردن عبارت . الآن جغرافیایی بر حافظه ایشی کبی تلقی ایدیورلر ، بر از بر درسندن عبارت صانیورلر . بویاکلش مطالعاته یالکز بزده دکل ، اک مترقی مملکتلرده بیله اده صره تصادف ایدیلیور . باقکز سزه بر وقعه حکایه ایده ییم : المانیاده بوندن بش اون سنه اول انعقاد ایدن بر جغرافیا قونگره سنده موضوع بحث اولدیغنه کوره پروسیاده بر مکتب رشدی مفتشی بر جغرافیا درسنی تفتیشه کلش ، بوانتاده معلم هندستانده موسم روز کارلرندن بحث ایدیورمش و بوروز کارلرک سنده نصل اولوبده یالکز درت آی یازلری یاغمور کتیر دکلرینی و بونک ده هندستان اهالیسی اوزرنده نه کبی تأثیراتی اولدیغنی ایضاح ایدیورمش . مفتش معلمک تقریرینی یاری رده کسه رک موضوعدن خارجه چیقدیغنی سویله مش ومعلمه بر نمونه امتثال اولق اوزره طلبه یی آسیانک برونلری ، کورفز لرینی و طاغلرینی اوزرینه استجوابه باشلامش .

هله بزده جغرافیایی یالکز اسم صایمقندن عبارت ظن ایدن کیمسه لرک مقداری

يك چوق اولديغنه شهبه يوقدر و بويه اولديني ايجوندر كه مکتبلر مزده جغرافيايه اهميت و يرلديكي يوقدر .

اولجه بر معلم طلبه سنه بر طاغ ، بر تپه ، بر نهر دن بحث ايده چكي زمان ، بونك يالكز اسمني سويه مکه اکتفا ايدر ، بشقه ايضاحات علاوه ايتزدی ، ايده مزدی . بونکونكي معلم اشكال وعوارض ارضه شايان ايضاح بر چوق نقطه لر بوله جق ، يالكز اسم ذکر ايتمکه قالمه جق ، تدقيق و تتبع ايده جك ، حادثاتك اسبابني آرامغه وبونلري ايضاحه چالیشه جقدر .

مثلا : نهرلردن بحث ایدیورسکنز ... معلم يالكز بونلرک اسملريني تعداد ايله مي اکتفا ايتمليدر ؟ عجباً بوتون نهرلر بر برينه بکنزرمي ؟ هر برينک شرائط حياتيه سي ، طرز جرياني و برسنه طرفنده کوستردکلري تحولات بر ميدير ؟ سيبريا و اوروپاي شمالي نهرلريه ، اوروپاي وسطی نهرلري ، افريقا ويا امريقانک اوبويوک نهرلري شکلا ، طبيعتاً ، بر برلريه قابل قياسيدرلر ؟ دکل ايسه لر هر برينک اوصاف شخصيه سي نهلردر ؟ معلم بونلردن بحث ايتمه مليميدر ؟ نهرلرک تاريخ طبيعيلريني ايضاح ايتمک اقتضا ايتزمي ؟ بوکي ايضاحاتي و برمرسه ک چوجقلر مختلف نهرلر ارسنده نصل بر مقایسه يابه بيليرلر ؟ مثلا : هيچ مناطق حاره نهرلريني کورمه مش اولان بر طلبه ده مقتدر بر معلم ، بر چوق وسائط ايله ، حقيقته اولدجه قريب بر خيال اويانديرمغه چالشمليدر . چونکه بر طلبه ، افريقا نهرلريني کندی محيطنده کوردیکی نهرلر کي ظن ايدرسه بونلرک ساحلنده يشايان انسانلرک طرز معيشت و شرائط حياتيلريني ، طبيعيدر ، بر درلو اکلایه مز .

طاغلر ايجونده اويلاه ، آلپلرده طاغ ؛ طوروسلر ، اراراتلر ، لسانلر ، ارجيشده طاغدر . فقط هيچ بری ديکرينه بکنزه مز . بونلرک شکللريني و بر برلردن نه صورتله تفريق ايديه بيله جکلريني دها کوچوک ياشدن چوجقلره آکلاتمق ، هر برينک اوصاف ميزه سني کوسترمک اقتضا ايدر .

بر جغرافيا خواه سي ، تعليم و تدریسندن جدی بر استفاده بکلمک ايجون ، يالكز جغرافيا کتابلرنده کي معلومات سطحيه ني طلبه سنه تکرار ايتدير مکه اکتفا ايتمه مليدر . معلم بو معلوماتي توسيع ايده جک اقتدارده اولمليدر . مثلا : چوجقلره بر شلاله نك يالكز اسمني و بر مکه قالملي ، شلاله لرك نه صورتله تشکل ايتدکلريني ، مرور زمانله نه صورتله بر آقینتي به منقلب اولدکلريني واک نهایت نصل اولوبده اولجه

شلاله نك بولدينى یرده طار بر بوغازدن بشقه بر اثر قالمه رق نهایت بونکده نصل غائب اولمى ضرورى اوله جغنى ایضاح ایتلی . و بو ایضاحاتی بر چوق مثاللره تشریح ایتلیدر . بو صورتله سطح ارض عادتا بر حیات بر جسم کبی تلقی ایدلمش و اشکال و عوارضك نه کبی قانونلر التنده دائمی صورتده تبدیل شکل ایدوب طور دیننه دائر چوجقلرده دها کوچك یاشدن بر فکر اویاندرلمش اولور .

بو کبی ایضاحات جغرافیانك اساسیدر و بونلر سایه سنده چوجقلرده بر فکر مراق و تجسس اویاندریله بیلیر . مثلا ؛ ساحلرده کی قوم تپه لرندن بحث ایدرکن بونلرک روزکارلر تأثیریه نه صورتله وجوده کلدیکندن بحث ایتمه مک ، وولقنلری علی العاده صایمقله اکتفا ایدرک بونلرک نه صورتله میدانه کلدیکنی اکلتمه مق پک سقیم بر طرز تدریسدر .

وایدلرک نهرلر طرفدن قازلمش اولدیغندن باشلایه رق غایت واسع اراضینک بوتأثیرات اشکالیه نتیجه سنده نه وجهله یواش یواش آجاله جغنی و اسکی طانلرک ارتفاعلرینی غائب ایدرک انک نهایت نصل اولوبده دوز بر صحرا حالته کله جکلرینی چوجقلره ایضاح ایتک و سطح ارض اوزرنده کی اشکالک ، بوتحولادن مختلف صفحه لر ارا نه ایتدیکنی آکلتمق لازم کلیر . چوجقلر انحق بو صورتله عوارض ارض حقنده قطعی و سالم بر فکر آله بیلیر و اشکال جغرافیه نك معنای حقیقیلرینه واقف اوله بیلیرلر . بوغایه یه واره بیلیمک ایچون مباحثی تدریجی تدریجی توسیع ایتلی ، غایت آحیق و ساده بر لسانله اکلتملی و بو حادثاتی روحلی رسملر ، نوحلر ، شکللر ایله ده ایضاحه چالیشملی در .

بوتون بونلر چوجقلرک ذکاسنی پارلاتیر ، مراقنی اویاندریر و انحق بو طرز ایله درکه جغرافیا چوجقلرده حادثاتی ملاحظه ، تدقیق ، تأمل خاصه لرینی تولید و تزیید ایدیه جک مهم بر عامل یرینه کچه جکی ایچون پک اهمیتلی بر قیمت تربیه وی احراز ایدر . سزک کوستردیککنز ، اخطار ایتدیکنز حادثات ، چوجقلری دائما محیط ایدی . لکن چوجقلرک تجربه سی هنوز آذرر . بو جهته اوکندی افقنی احاطه ایلین حادثات ارسنده بر رابطه و مناسبت بولنه جغنی هنوز تفکر ایدیه مز . بو حادثات طبیعه اونک حرکاتنه ، عادات و اخلاقه قدر عامل و مؤثر اولدینی حالده کندیسنه اخطار و ارا نه ایدلمه مش اولدیغندن بونلر چوجق ایچون نامشهود قالیوردی . فقط معلم بر کره طلبه سنده بر فکر تجسس ، بر حس مراق اویاندرمهغه باشلا دیمی ، چوجق بو حقیقتلری در حال درک و مطالعه ایدیه بیله جک و کندی مشاهده و تجربه سنه