



T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretiminde Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme
Etkinliklerinin Tarihsel Empatiye Yansımalarının İncelenmesi

Investigation of the Reflections of Affective and Cognitive Learning Activities on
Historical Empathy in T.R. Revolution History and Kemalism Teaching

Sezgin ELBAY

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, E-posta: sezgin_elbay@hotmail.com

orcid.org/0000-0002-0601-8063

Article Info

Article Type	Research & Theoretical
Received	02.11.2019
Accepted	08.03.2020
DOI	10.17497/tuhed.641817
Corresponding Author	Sezgin ELBAY
Cite	Elbay, S. (2020). T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük öğretiminde duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin tarihsel empatiye yansımalarının incelenmesi. <i>Turkish History Education Journal</i> , 9(1), ss. 46-65. DOI: 10.17497/tuhed.641817

Öz: T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük öğretiminde, duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin, tarihsel empatiye yönelik yansımaları tam olarak ortaya çıkarılamamıştır. Bu durum etkinliklerin potansiyel etkilerinin bilinmemesine neden olabilir. Buna rağmen öğrenme-öğretme sürecinde bu etkinlikler işe koşulmaktadır. Bu bağlamda araştırmacının amacı, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük öğretiminde, duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin, tarihsel empatiye yansımalarını incelemektir. Araştırma, nitel araştırmacının durum çalışma yaklaşımına dayalı olarak yapılmıştır. Veriler, 2018/2019 eğitim-öğretim yılının, 1.dönemi boyunca toplanmıştır. Bu amaçla ilk olarak, derste kullanılacak duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinlikleri belirlenmiş, ardından araştırmacı gözetiminde, bu etkinliklerle ders işlenmiştir. Sakarya kentinin kırsal bir bölgesindeki bir ortaokulda öğrenim gören 22 öğrenci, ölçüt durum örneklemesine uygun olarak seçilmiştir. Bu bağlamda, derste kullanılacak duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinlikleriyle daha önce karşılaşmayan öğrenciler, araştırmaya dâhil edilmiştir. Veri toplama araçları olarak; alan notları, grup tartışma değerlendirme formu ve tarihsel anlatı formları işe koşulmuştur. Ardından veriler, tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda; duyuşsal öğrenme etkinliklerinin, sevginin betimlenmesi ve savaş kurgusu; bilişsel öğrenme etkinliklerinin ise, bağlamın tarihselliği bakımından yansımalarının olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak bilişsel öğrenme etkinliklerinin, tarih öğretimi açısından daha yararlı sonuçlar doğurduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Öğretimi, Duyuşsal Öğrenme Etkinlikleri, Bilişsel Öğrenme Etkinlikleri, Nitel Araştırma, Tarihsel Empati

Abstract: The reflections of affective and cognitive learning activities on historical empathy have not been fully revealed in the T.R. Revolution History and Kemalism teaching. This may cause the potential effects of activities to be unknown. However, in the process of learning and teaching, these activities are employed. In this context, the aim of the research is to examine the reflections of affective and cognitive learning activities on historical empathy. The research was conducted based on the case study approach to qualitative research. Data were collected during the first semester of the 2018/2019 academic year. For this purpose, affective and cognitive learning activities to be used in the course were determined, and then the course was conducted with these activities under the supervision of the researcher. Twenty-two students from a secondary school in a rural area of Sakarya were selected according to the criteria case sampling. In this context, the students who had not previously encountered the affective and cognitive learning activities to be used in the course were included in the research. As data collection tools; field notes, group discussion evaluation form and historical narrative forms were used. Then, the data was analyzed as an inductive. As a result of this analysis, it was determined that affective learning activities, the depiction of love and the fiction of war, and cognitive learning activities, in terms of the historicity of the context, had repercussions. In addition, it can be said that cognitive learning activities have more beneficial results for history teaching.

Keywords: T.R. Revolution History and Kemalism Teaching, Affective Learning Activities, Cognitive Learning Activities, Qualitative Research, Historical Empathy

Extended Summary

Purpose

What reflections of affective and cognitive learning activities have on historical empathy must be revealed with studies. Thus, it may be possible to know which activities have caused what kind of a result. So that researchers can conduct studies by manipulating some variables, controlling someone and test the effect of these. At the same time, the analysis of affective and cognitive learning activities may contribute to students exhibiting their multiple perspectives. In addition to these, student's perspectives towards historical actors and events may be learned within the context of affective and cognitive learning activities and can help them to have a more positive attitude regarding that. Within this context, the aim of the study is to investigate the reflections of affective and cognitive learning activities on historical empathy. Questions of the study are as below:

- 1- What are the reflections of affective learning activities on historical empathy?
- 2- What are the reflections of cognitive learning activities on historical empathy?

Method

To answer the research questions, a qualitative research method was employed. The research was designed in accordance with the program implementation case study. In this way, the reflections of affective and cognitive learning practices on historical empathy and whether this has been achieved in the context of historical empathy have been trying to be understood. Furthermore, depending on the practices, it was possible to present the learning activities that shaped the historical empathy of the students in a comprehensive and longitudinal way and to establish relationships in the discussion of the findings. However, a program implementation case study can help to understand the consistency between purpose and application. Such case studies can be employed to address uncertainties and problems in practice (Davey, 2009).

The study group was calculatedly selected from among 8th grade students in a secondary school affiliated with the Ministry of Education in a rural region of Sakarya. Also the study was conducted in the first period of the 2018-2019 school year and lasted for 4 months. Moreover, a total of 22 students, 13 of them were female, 9 of them were male, participated in the study. Students were selected according to the criterion case sampling method. Within this context, students who had never encountered with affective and cognitive learning activities were included to study.

Data collection tools were group discussion evaluation form, field notes, and historical narrative forms. Obtained data were analyzed through an inductive approach. In this sense, data were reduced to codes. After that, 132 in vivo coding and 86 descriptive coding which achieved at the first-round coding have been presented in a table by making a coding guide.

Merriam (2009) has said that themes that have appeared after the completion of first analyses partake of preliminary preparation and which categories codes will be classified into cannot be known as yet. On the other hand, this situation has enabled us to analyze categories impartially in order to correlate multi dataset together and to identify the similarities and differences in codes (Bogdan and Biklen, 2007). At the final stage, obtained codes were categorized according to their similarities and differences and themes based on these categories were determined.

Results and Discussion

According to the obtained results, reflections of affective learning activities on historical empathy were categorized under the themes of “description of love” and “fiction of war”. Description of love was classified under these categories; the diverse personality of Atatürk, the importance of Atatürk for Turkish society and patriotism; and fiction of war was classified under these categories; soldiers fighting under hard conditions and defending the homeland. It is determined that cognitive learning activities reflects on historical empathy in the shape of the historicity of context. The historicity of context was classified under these categories; religious background, role of Russia and cause and effect relation.

Results may show that affective learning activities encourage imagination and uncover emotional effects. Similarly, in a study conducted by Davison (2012), it is found that affective learning activities enable students to use their emotions and imagination. The study performed by Van Boxtel and Wilschut (2017) determined that students who can make emotional contact with historical actors focus on concrete details of the past and reveal their historical imagination.

It can be said that cognitive learning activities can reveal the effects of comprehending conditions of a historical period using evidence and sources. At the same time, it is thought that by gaining students’ knowledge of the historical background, can make historical questioning. In studies conducted similarly, it is determined that historical empathy contains many factors such as contextualized thinking, understanding of past and taking perspective (Grant, 2001; Karabağ, 2003; Wineburg, 2001) and is an instrument of the historical questioning process (Collins, 2004).

Conclusion

Several privileged conclusions can be deduced from the findings of the study. Primarily, it can be said that effective learning activities have both negative and positive effects on historical empathy. The reason for that is affective learning activities complicate students’ emotions and prevent them to have a complete understanding based on historical facts. Contrary to this, cognitive learning activities contain thinking based on historical facts and this reflects positively on historical empathy. It is thought that sequential use of affective learning activities with cognitive learning activities enables students to draw their historical thinking from edges to the center.

Giriş

Tarih, toplumsal hafızanın nesilden nesile aktarılmasında öncelikli bir ders olarak görülmektedir. Bu amaçla tarih öğretiminde, birçok model ve beceriden yararlanılmaktadır. Buna paralel olarak tarihsel düşünme, önceden geçmiş olayların ezberlenmesi olarak görülürken, artık çoklu perspektif alma olarak görülmeye başlamıştır. Bu durum, tarihsel düşünmeye yönelik bir paradigma kaymasını yansıtabilir. Bu da derinliğin genişliğe tercih edildiği şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin, tarihsel olayları genişliğine öğrenmeleri yararlı olabilir. Bununla birlikte tarih dersinde, öğrenciler “tarihsel olarak düşünmeyi” öğrendikleri zaman, onların öğrenme potansiyeli artış gösterebilmektedir. Bu bağlamda öğrenciler, kanıtlar nasıl toplanabilir, nasıl desteklenebilir ve tarihsel olaylar birçok farklı perspektiften nasıl görülebilir? (Wineburg, 2001) gibi çeşitli sorgulamalarla, tarihsel olarak düşünmeye dâhil edilebilirler. Aynı zamanda bu durum tarih derslerinde eleştirel düşünme becerilerini de geliştirebilir (Barton ve Levstik, 2004; Brooks, 2011; Endacott, 2010; Foster ve Yeager, 1998; Lee ve Ashby, 2001; VanSledright, 2001).

Öğrencilerin tarihsel ve dolayısıyla eleştirel düşünme becerilerini geliştiren modellerden birisi de tarihsel empatidir. Tarihsel empati, geçmişte meydana gelen olayları, günün verili koşullarını paranteze alıp, o günün koşullarına uygun olarak anlamaya çalışmaktır. Tarihsel empati başlangıçta (1970) beceri olarak görülürken, Endacott (2014) ve Endacott ve Brooks’un (2013) çalışmalarıyla birlikte, model olarak görülmeye başlamıştır. Bu bağlamda tarihsel empati, öğrenme-öğretme sürecinde bir model olarak kullanılmış ve buna dayalı olarak ampirik araştırmalar yapılmıştır. Araştırmalar aynı zamanda tarihsel empatinin boyutlarına yönelik tartışmaları da etkilemiştir.

Tarihsel empatiye ilişkin araştırmaların bir sonucu olarak, alanyazında onun boyutlarına yönelik çeşitli değerlendirmeler yapılmıştır. Erken dönemde yapılan araştırmalarda, tarihsel empatinin bilişsel bir boyuta sahip olduğu ileri sürülmüştür (Bryant ve Clark, 2006; Foster ve Yeager, 1998; Lee ve Ashby, 2001; Shelmit, 1984). Ardından tarihsel empatinin bilişsel boyutuna dayalı olarak kuramsal çerçeveler geliştirilmiştir (Ashby ve Lee, 1987; Foster, 2001; Foster ve Yeager, 1998; Shelmit, 1984). Bununla birlikte Barton ve Levstik (2004), Shemilt’in (1984) bilişsel çerçevesi ve Foster’ın (2001) tarihsel empati için belirlediği ilkelerden hareketle, ona duyuşsal bir boyut eklemiştirler. Daha sonra Endacott ve Brooks (2013 ve 2014) tarafından yapılan araştırmalarda, tarihsel empati, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere, iki boyuttan oluşan bir öğretim modeli olarak ele alınmıştır. Sonuç olarak alanyazının tabanı, kuramsal gerekçelerden çok ampirik çalışmalarla genişletilmiştir (Dillenburg, 2017).

Tarihsel empatiyi kazandırmayı amaçlayan öğretim modeli, hem duyuşsal hem bilişsel öğrenme etkinliklerini göz önünde bulundurmaya gerektirmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler, Dulberg’in (2002) belirttiği gibi, duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinlikleri arasında ileri-geri gidebilir veya Foster (2001) gibi bilişselliğe daha fazla odaklanmaya karar verebilirler. Ancak öncelikli olan nokta, öğretim süresinin hem duyuşsal hem de bilişsel öğrenme

etkinliklerine ayrılmasıdır (Davison, 2012). Bu bağlamda duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin neler olduğunun bilinmesi gerekebilir (bkz. tablo 1).

Tablo 1

Tarihsel Empatiyi Kazandırmak için İşe Koşulan Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Etkinlikleri (Davison, 2012; Endacott ve Brooks, 2013; Güneş, 2019)

Duyuşsal Boyut	Bilişsel Boyut
Tarihsel filmler	Tarihi belgeseller
Müze ziyaretleri ve sergiler	Çeşitli harita ve istatistiksel bilgiler
Savaş anıtları	Tarihsel gazete ve bültenler
Görseller (fotoğraf, afiş ve poster gibi)	Döneme özgü video ve ses kayıtları
Rol oynama (drama)	Birinci ve ikincil elden belgeler

Tablo 1’de görülen duyuşsal bir öğrenme etkinliğinin (örneğin müze ziyaretleri ve sergiler) bilişsel boyuta yansımalarının olup-olmadığı araştırmalarla ortaya çıkmış değildir. Bu bağlamda karma öğrenme etkinliklerinin (hem duyuşsal hem bilişsel) duyuşsal ve bilişsel boyutlara yansımalarının keşfedilmesi gerekebilir.

Tarihsel empatiyle ilgili daha önce yapılan çalışmalar, birkaç öncelikli konuya odaklanmıştır. Bazı çalışmalar, yazı görevlerinin tarihsel empatiye yansımalarını incelemiş ve birinci tekil şahıstan yazılan anlatıların, daha duygusal ve kişisel bir anlatıma yol açtığı, buna karşılık üçüncü tekil şahıstan yazılan anlatıların ise, kanıtlarla desteklenen argümanların kullanılmasını sağladığını ortaya koymuştur (Brooks, 2008). Ayrıca De Leur, Van Boxtel ve Wilschut’ın (2017) yapmış oldukları çalışmada, olgusal gerçeklere dayalı olarak yazmanın, hayal gücünü pek teşvik etmediği bunun yanı sıra kaynaklardan daha çok bilgi kullanımı sağladığı saptanmıştır. Bazı çalışmalar tarihsel empatinin duyuşsal ve bilişsel boyutlarının, birinci ve ikincil elden kaynaklar (Altıkulaç ve Gökkaya; 2014) ve tartışma yoluyla ortaya çıkarılabileceğini bulmuştur (Brooks, 2011). Bununla birlikte bazı çalışmalar dramatik bir filmin, tarihsel empatiye etkilerine odaklanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin, dramatik bir filmde duygusal olarak etkilendikleri ve tarihsel empati yerine sempati gösterdikleri saptanmıştır (Metzger, 2012). Bazı çalışmalar, tarihsel empatiye yönelik bir model geliştirmiş (Endacott ve Brooks, 2013) ve buna dayalı olarak araştırmalar yapılmıştır (Endacott, 2014). Bunların yanı sıra bazı çalışmalarda öğretmenlerin, tarihsel empatiye yönelik görüşleri ve uyguladıkları stratejiler incelenmiş ve tarihsel empatiye yönelik algılarının düşük olduğu tespit edilmiştir (Harris, 2016; İslam, 2019; Yılmaz ve Koca, 2012). Bazı çalışmalarda ise, tarihsel empati ile psikolojik empati arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ve tarihsel empatinin iki boyuttan oluşan bir doğaya sahip olduğu kanıtlanmaya çalışılmıştır (örneğin Dillenburg, 2017). Bunlara ek olarak ergenlere yönelik tarihsel empati ölçeği de geliştirilmiştir (Çalışkan ve Demir, 2019). Sonuç olarak tarihsel empatinin kazandırılmasına yönelik stratejiler ve bunların etkilerine yönelik çok sayıda çalışma yapılmış olmasına rağmen, sınırlı sayıda çalışma tarihsel empatinin boyutlarına odaklanmıştır.

Duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin tarihsel empatiye yönelik yansımalarının ne olduğu araştırmalarla ortaya çıkarılmalıdır. Bu sayede hangi etkinliklerin nasıl bir sonuç doğurduğu bilinebilir. Böylece araştırmacılar bazı değişkenleri manipüle ederek, bazılarını

kontrol ederek çalışmalar yapabilir ve bunların etkilerini sınavabilirler. Aynı zamanda duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin analizi, öğrencilerin çoklu bakış açılarını ortaya koymaya katkı sağlayabilir. Bunlara ek olarak öğrencilerin, duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinlikleri bağlamında, tarihsel figür ve olaylara bakış açıları öğrenilebilir ve bunlara yönelik daha olumlu tutumlara sahip olmalarına yardımcı olunabilir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin tarihsel empatiye yansımalarını incelemektir. Araştırmanın soruları ise şu şekildedir:

1. Duyuşsal öğrenme etkinliklerinin tarihsel empatinin gelişimine yansımaları nasıldır?
2. Bilişsel öğrenme etkinliklerinin tarihsel empatinin gelişimine yansımaları nasıldır?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Denzin ve Lincoln (2011) nitel araştırmayı, birey ve grupların doğal ortamlarındaki olgu ve olaylara yükledikleri anlamları ortaya çıkaran bir yöntem olarak tanımlamaktadırlar. Bu bağlamda araştırmada, duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin, tarihsel empatiye yansımaları, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bakış açılarından belirlenmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda bu araştırma, katılımcıların doğal ortamlarında (sınıf ve kütüphane) gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Yaklaşımı ve Deseni

Araştırmanın yaklaşımı durum çalışmasıdır. Stake (1995), durum çalışmasını, yaşanmış olayların bütünsel olarak araştırılması ve buna dayalı olarak olaylardaki manidar özelliklerin keşfedilmesi olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda durum çalışmasının seçilmesinde birkaç neden etkili olmuştur. Öncelikli olarak araştırmaya az sayıda öğrenci katılmış (22 öğrenci) ve bunlar sınırlı bir grubu temsil etmiştir. Bununla birlikte katılımcılar, tarihsel temsilci ve olaylara yönelik farklı bakış açıları ortaya koymuşlardır. Böylece duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin, tarihsel empatiye yansımaları bütünsel olarak incelenmeye ve “bağlamsal yorumlar” (Merriam, 2009: 42) elde edilmeye çalışılmıştır. Bunların yanı sıra, araştırmacının, zaman içerisinde sınırlandırılmış bir durumu, veri toplama araçlarını çeşitlendirerek (alan notları, tarihsel anlatı değerlendirme formları ve görsel-işitsel araçlar), ayrıntılı bir şekilde incelediği ve duruma bağlı toplulaştırılmış kategorileri ortaya çıkardığı (Creswell, 2007) bir araştırma desenlenmiştir. Son olarak, durum çalışmaları, bu araştırmayı yönlendiren sorular gibi, süreç içerisinde meydana gelen olayların yansımalarıyla ilgilenen “nasıl” sorularını cevaplamak için uygun (Yin, 2003) olabilir.

Araştırma, program yürütme durum çalışmasına uygun olarak desenlenmiştir. Bu sayede duyuşsal ve bilişsel öğrenme uygulamalarının tarihsel empatiye yansımaları ve bunun tarihsel empati bağlamında amacına ulaşp ulaşmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Ayrıca uygulamalara bağlı olarak öğrencilerin tarihsel empatilerini şekillendiren öğrenme etkinliklerinin kapsamlı ve boylamsal olarak sunulması ve bulguları tartışmada ilişkilerin kurulması sağlanabilmiştir. Bunlarla birlikte program yürütme durum çalışması, amaç ile

uygulama arasındaki tutarlığı anlamaya yardımcı olabilir. Bu tür özel durum çalışmaları, uygulamadaki belirsizlik ve sorunları gidermek için işe koşulabilir (Davey, 2009).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Sakarya'nın kırsal bir bölgesindeki, MEB'e bağlı resmi bir ortaokulun, 8. sınıf öğrencileri arasından amaçlı olarak seçilmiştir. Bu bölgede; asfalt yol, kanalizasyon, elektrik ve su şebekeleri bulunmasına rağmen, ADSL bağlantısı yoktur. Araştırma, 2018/2019 eğitim-öğretim yılının, birinci döneminde yapılmış ve dört ay sürmüştür. Buna ek olarak araştırmaya, 13'ü kız, dokuzu erkek olmak üzere, toplam 22 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler, ölçüt durum örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Bu bağlamda, duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinlikleriyle daha önce karşılaşmayan öğrenciler, araştırmaya dâhil edilmiştir. Bunun tespiti için, öğrencilerle görüşme yapılmış ve daha önceki yıllarda ders kitabı dışındaki kaynaklarla çalışmamaları sağlanmıştır. Böylece sınırlı bir durum, analiz edilmeye uygun hale getirilmeye çalışılmıştır. Çalışma grubunun bazı özellikleri, tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2

Çalışma Grubuna Ait Bazı Demografik Özellikler

Değişken	Kişi sayısı (%)
Cinsiyet	Erkek 9 (% 41)
	Kız 13 (% 59)
Yaş	13 1 (% 5)
	14 19 (% 86)
	15 2 (% 9)
Aile gelir durumu	Asgari ücretten az 1 (% 4)
	Asgari ücret (2020 TL) 1 (% 4)
	2020-2500 TL 1 (% 4)
	2501-3000 TL 5 (% 23)
	3001-3500 TL 5 (% 23)
	3501 TL ve üzeri 9 (% 41)
Ailenin yöresel kökeni	Orta Karadeniz Bölümü 5 (% 23)
	Doğu Karadeniz Bölümü 7 (% 32)
	Deliorman (Bulgaristan) 9 (% 41)
	Erzurum-Kars Bölümü 1 (% 4)

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak; grup tartışmaları değerlendirme formu, alan notları ve tarihsel anlatı formları kullanılmıştır. Bu durum belirli bir veri toplama aracının kısıtlılığını azaltarak, veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesini (Maxwell, 2005) sağlamıştır. Araştırma, TTK'nin ortaokul 8. sınıflar için hazırladığı, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının, 2. ve 3. ünitesi boyunca gerçekleştirilmiştir. Çünkü ünitelerde yer alan konuların, birinci ve ikincil elden kaynaklar açısından çeşitliliğe sahip olması, öğrencilerin çoklu perspektif almalarını sağlayacağı düşünülmüştür.

Grup tartışmalarına, duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinden sonra öğrencilerin, psiko-fiziksel tepkilerini analiz etmek; ayrıca sözlü ve yazılı anlatımları arasında tutarlık olup olmadığını denetlemek için gerek duyulmuştur. Alan notlarına, yazdıklarını okuyan ve

düşüncelerini savunan öğrencilerin, davranışlarını bir bütün olarak kaydetmek için ihtiyaç duyulmuştur. Bunlara ek olarak; “tarihsel temsilci, dil, perspektif ve önyargı” (Yeager ve diğerleri, 1998: 20) gibi öğelerin, öğrencilerin geçmişe yazdıkları mektuplara nasıl yansıdığı, tarihsel anlatı formlarıyla belirlenmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinlikleri tablo 3’te sunulmuştur. Bu etkinlikler, ders planına uygun olarak belli bir sırada işe koşulmuştur. Her bir öğrenme etkinliğinden sonra, öğrenciler karakter taslakları üzerinde çalışmıştır.

Tablo 3

Araştırmada İşe Koşulan Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Etkinlikleri

Duyuşsal Öğrenme Etkinlikleri	Bilişsel Öğrenme Etkinlikleri
Dramatik belgeseller	Tarihi belgeseller
Döneme özgü çeşitli sergiler	Döneme özgü çeşitli harita ve istatistiksel bilgiler
Çanakkale Anıtı	Farklı gazetelerin manşet haberleri
Halil Dikmen’in İstiklal Savaşı’nda ‘Mermi Taşıyan Kadınlar’ adlı tablosu	Tarihsel temsilcilerin çeşitli video ve ses kayıtları
Drama çalışmaları	Döneme özgü video ve ses kayıtları
	Nutuk, Küçük Ağa, Ateşten Gömlek gibi eserler

Duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinlikleri, dersin kazanımlarıyla ilişkilendirilerek, sınıf ve kütüphanede işe koşulmuştur. Bu bağlamda kazanımlara uygun olarak, önce duyuşsal sonra bilişsel öğrenme etkinlikleriyle ders işlenmiştir. Duyuşsal öğrenme etkinlikleri tamamlandıktan sonra, öğrenciler tarafından birinci tekil şahıs anlatımıyla geçmişe mektuplar yazılmıştır. Bu durumun öğrencilerin, geçmiş olaylara yönelik duygu, niyet ve beklentileri hesaba katmalarında etkileri bulunmaktadır. Mektuplar yazıldıktan sonra, grup tartışmaları yapılmış ve bu tartışmalar grup tartışmaları değerlendirme formuna betimsel ve analitik olarak kaydedilmiştir. Aynı süreç bilişsel öğrenme etkinlikleriyle tekrarlanmış ve bu kez üçüncü tekil şahıs anlatımıyla geçmişe mektuplar yazdırılmıştır. Bu durumun, geçmiş olayları tarafsız bir şekilde değerlendirmede etkisi bulunmaktadır. Süreç içerisinde yaşananlar ise gözlemlenmiştir. Gözlemler, betimsel ve analitik olarak, alan notları şeklinde kaydedilmiştir. Araştırmacının rolü, süreci tarafsız bir şekilde yönlendirmek olmuş ve o, moderatör görevini üstlenmiştir. Böylece araştırma, belli bir tarafa yönlendirilmemeye çalışılmıştır. Bu durum, herhangi bir manipülasyondan kaçınmak ve araştırmacının etkisini azaltmak için faydalı görülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma sorularını yanıtlamak için, tümevarımsal analiz işe koşulmuştur. Bunun için ilk olarak, veri setleri bir araya getirilmiş, daha sonra baştan sona okunmuş ve ardından bilgisayara kaydedilmiştir. Bu süreci takiben, kodlamanın nasıl yapılacağına karar verilmiştir. Bununla koşut olarak tüm veri setinin, nasıl bir sıralamayla analiz edileceği (Creswell, 2007) saptanmıştır. Bunun bir sonucu olarak, veriler görselleştirilmiş ve verilere yönelik matrisler oluşturulmuştur. Veriler bu şekilde döküldükten sonra, verilerdeki aynılık-ayrılık, desen ve yapıları keşfetmede yardımcı olması için, veriler satır satır (Seidel ve Kelle, 1995) kodlanmıştır. Bu aşamadan sonra, veri setlerinin ön analizi için yapılan kodlamalar, birbirleriyle ilişkilendirilerek; kategoriler oluşturulmuştur. Bunun için kodlama sistemi geliştirilmiştir. Bu bağlamda in vivo (kişisel alıntı kodları) ve betimsel kodlar kategorilere, kategoriler de temalara indirgenmiştir.

Veri indirgemesinden sonra, ilk kodlama turunda ulaşılan 132 in vivo ve 86 betimsel kod, kodlama rehberi yapılarak bir tabloda gösterilmiştir. Bu bağlamda Merriam (2009), ilk analizler tamamlandığında beliren temaların ön hazırlık niteliği taşıdığını ve henüz kodların hangi kategoriler altında sınıflandırılabileceğinin bilinemeyeceğini söylemiştir. Diğer yandan bu durum, çoklu veri setinin birbirleriyle ilişkilendirilmesini ve kodlardaki benzerlik ve farklılıkları saptamak için, kategorileri yansız olarak incelemeyi sağlamıştır (Bogdan ve Biklen, 2007). Son aşamada, elde edilen kodlar, benzerlik ve farklılık durumlarına göre kategorilere ayrılmış ve bu kategorilere dayalı olarak temalar belirlenmiştir.

Güvenilirlik ve Geçerlik (İnandırıcılık)

Nitel araştırmacının avantajlı yönlerinden biri, özellikle bir durum çalışmasının, araştırmacının, araştırma süreci boyunca temel araç olması ve sosyal olarak yapılandırılan gerçeğe, katılımlı gözlem ve görüşmeler yoluyla ulaşmaya (Merriam, 2009) çalışmasıdır. Bu amaçla araştırma sürecinde, araştırmacı, özellikle veri toplama ve analizinde, temel araç olmuştur. Aynı zamanda; veri toplamada, katılımcıların eylemleri çoklu kaynaklardan elde edilen bilgilerle belgelenmeye çalışılmıştır.

Güvenirliliği arttırmak için Silverman (1993), araştırmacının, araştırmada nasıl bir süreç izlediğini bildirmesi ve temaları tutarlı bir şekilde oluşturduğunu kanıtlaması gerektiğini ifade etmiştir. Bu amaçla, araştırmada izlenen süreçler özetlenmiş ve bu süreçler, ortaokul 8. sınıfta duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin yansımalarını saptamak için, başka durumlarda da kullanılabilmeye hazır hale getirilmiştir. Aynı zamanda, kodlayıcılar arası görüş birliğini sağlamak için, sosyal bilgiler alanından üç uzmana danışılmıştır. Miles ve Huberman (1994), kodlayıcılar-arası görüş birliği için, en az %80 oranında bir uyuşumun yeterli kabul edilebileceğini bildirmiştir. Bu amaçla görüşler arasında, %80 oranında bir uyuşma sağlanmaya çalışılmıştır.

Silverman (1993), veri setine dayalı olarak oluşturulan kategorilerin, standart bir şekilde oluşturulması ve veri setine yönelik dökümlerde birliğin sağlanmasının, güvenirliliği artırabileceğini söylemiştir. Yin (2003) de, nitel durum çalışmalarının, diğer ortamlarda da denenebilmesi için, ayrıntılı bir araştırma rehberinin geliştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu araştırmada, tüm kategoriler, veri setine uygun olarak standart bir şekilde oluşturulmuş ve duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin yansımalarını tespit etmek için işe koşulmuştur. Aynı zamanda ayrıntılı bir araştırma protokolü geliştirilmiş ve bu protokol nitel bir durum çalışmasının doğasına uygun olarak, esnek bir şekilde uygulanmıştır.

Geçerlik için, veri toplamada çeşitlemeye gidilmiştir. Bu amaçla birden fazla yöntem, teknik ve araç kullanılmıştır. Çeşitlemede öncelikli olan, verilerde doyunluğa ulaşmak ve birden fazla araçtan gelen verilerle bulguları doğrulayabilmektir. Bunu sağlamak için, katılımcılara fazladan iki anlatı daha yazdırılmış ve veri analizi tekrarlanmıştır. Son olarak etik ihlaller olmaması için, katılımcılara kod adı verilmiş, araştırma, kazanımlara uygun olarak gerçekleştirilmiş ve katılımcılar, duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinlikleriyle çalıştıkları için, araştırmadan fayda sağlamışlardır.

Bulgular

Veri analizi sonucunda elde edilen bulgular, araştırma sorularına uygun olarak, bu alt bölümde sunulmuştur.

Duyuşsal Öğrenme Etkinliklerinin Tarihsel Empatinin Gelişimine Yansımaları

Duyuşsal öğrenme etkinliklerinin tarihsel empatinin gelişimine yansımalarını öğrenmek için, öğrencilere mektup yazdırılmış, bunların geçmişe yazılan mektuplar olduğu yönünde yönerge verilmiş ve grup tartışmaları yaptırılmıştır. Her bir öğrenme etkinliğinden sonra, öğrencilerin tarihsel temsilcilerin niyet, duygu ve düşüncelerini ayrı ayrı anlamaları için, karakter taslakları çalışma kâğıtları olarak işe koşulmuştur. Böylece duygu ve düşünceler ayrı ayrı ifade edilebilmiştir. Aynı zamanda süreçte yaşananlar alan notlarına kaydedilmiştir. Bu kaynaklardan elde edilen veriler ise, bütünsel olarak tümevarımsal analize tabi tutulmuş ve analiz sonuçları tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Duyuşsal Öğrenme Etkinliklerinin Tarihsel Empatinin Gelişimine Yansımaları

Tema	Kategori	Betimsel Kod	Frekans
		Liderlik	17
		Güvenilirlik	1
		Zekilik	4
		Cesurluk	3
	Atatürk'ün çok yönlü kişiliği	İleri görüşlülük	10
		Seziş gücü	3
		Yılmazlık	2
		Stratejist	4
		Sabırlılık	3
		Eğiticilik	2
		Yöneticilik	2
		Vatansverlik	3
		Bağımsızlık ve özgürlük	2
Sevginin betimlenmesi	Atatürk'ün Türk toplumu için önemi	İhtiyaç karşılama	2
		Model olma	5
		Vatanı kurtarma	2
		Savaşları kazanması	2
		Bağımsızlık ve özgürlük için mücadele vermesi	1
		Toplumda adaleti ve eşitliği sağlaması	2
	Vatan sevgisi	Vatana ihanet edilmemesi	1
		Türk vatanının bölünmez bir bütün olması	1
		Kurtuluş Savaşı'nın öğrenilmesi gerektiği	2
		Vatan için her şeyin yapılması	1
Savaş kurgusu	Askerlerin zor koşullarda mücadele etmesi	Askeri kıyafetlerin yetersizliği	1
		Askerlerin büyük bir mücadele vermesi	1
		Erzağın taşınması	2
		Çetin kış şartlarının olması	1
		Yiyecek kıtlığının yaşanması	5
	Vatan savunması	Cephelerde savaşılması	5
		Savaşlara sivil katılımın olması	2

Tablo 4 incelendiğinde, duyuşsal öğrenme etkinliklerinin, tarihsel empatiye yansımaları, sevginin betimlenmesi ve savaş kurgusu temaları altında sınıflandırılmıştır. Sevginin betimlenmesi; Atatürk'ün çok yönlü kişiliği, Atatürk'ün Türk toplumu için önemi ve vatan sevgisi; savaş kurgusu ise, askerlerin zor koşullarda mücadele etmesi ve vatan savunması kategorileri altında gruplandırılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar, tematik olarak sunulmuştur.

Sevginin Betimlenmesi

Sevginin betimlenmesi teması; Atatürk'ün çok yönlü kişiliği (Semih, Emine, Ali, Menekşe, İsmail, Burak, Semra, Abdullah, Reyhan, Lale, Tarık, Pınar, Ayla, Mesut, Aleyna, Nil, Gökhan, Sinem, Mehmet ve Banu), Atatürk'ün Türk toplumu için önemi (Semih, Emine, Aysel, Abdullah, Mehmet, Ayla, Burak, Menekşe, Aleyna, Nil, Gökhan, Tülay, Tarık, Pınar, Ali ve Mesut) ve vatan sevgisi (Aysel, Semra, Abdullah, Mehmet, Lale ve Nilüfer) kategorileri altında gruplandırılmıştır.

Atatürk'ün çok yönlü kişiliği, ona duyulan sevginin bir göstergesi olarak ortaya konulmuştur. Örneğin, Semih kod adlı öğrenci "Atatürk, çok iyi bir liderdi. O karakteriyle güvenilir, zeki ve cesur biriydi. Askerlerin, bütün ihtiyaçlarını karşıladı. Onun bu liderliği herkese örnek olmuştu." şeklindeki cümlesiyle, Atatürk'e olan sevgisini çeşitli kişilik özelliklerini açıklayarak belirtmiştir. Emine kod adlı öğrenci ise, Atatürk'ün kişiliği üzerinden ona olan sevgisini "Sabırlıydı, herkese örnek oluyordu. Mustafa Kemal hiçbir zaman pes etmezdi. O bizim liderimizdi. Savaşta çok kaybımız oldu; sonuçta geri çekilmek zorunda kaldık. Yenilmiş olsak da; O, diğer savaşlara odaklandı." şeklindeki cümlesiyle betimlemiştir. Konu ile ilgili Ayla kod adlı öğrenci de "Eğer başımızda Atatürk gibi muhteşem bir lider olmasaydı, şu an halimiz ne olurdu anlatamam. Atatürk vatan, millet ve bayrak için yanıp tutuşan ve onun için her şeyi göze alan bir liderdi. Mustafa Kemal Atatürk bütün cihanda görülmemiş bir liderdi. İçindeki liderlik ve önderlik bizlere güç ve cesaret verdi. Atatürk'e çok şey borçluyuz. Bizlere ve bu vatana liderlik yaptığı için ona ne kadar teşekkür etsek azdır." şeklindeki cümleleriyle, Atatürk'e olan sevgisini, onun liderlik özelliklerine atıfta bulunarak belirtmiştir.

Atatürk'ün Türk toplumu için önemi, ona duyulan sevginin başka bir göstergesi olarak ortaya konulmuştur. Bu durumu Ali kod adlı öğrenci "M. Kemal sayesinde insanlar, özgürlüğe ve eşitliğe kavuşmuştur. Atatürk'ün liderliği sayesinde, bu devlet adalete kavuşmuş, düşmanlardan kurtulmuştur." şeklindeki cümlesiyle belirtmiştir. Ayla kod adlı öğrenci ise; Atatürk'ün Türk toplumu için önemini, bağımsızlık ve özgürlük için mücadele vermesiyle açıklamıştır. O, bu konudaki düşüncelerini "Atatürk'e çok şey borçluyuz. Bizlere ve bu vatana liderlik yaptığı için ona ne kadar teşekkür etsek azdır. Çünkü bağımsızlığı, özgürlüğümüzü biz Türk milletine yaşatabilmek için çok mücadele verdi." şeklindeki cümleleriyle belirtmiştir. Bunlara ek olarak Banu kod adlı öğrenci, "Bize güzel öğütler vererek, cepheye yolladı....Ancak Mustafa Kemal'in o altın değerinde verdiği nasihatler aklımdan geçti." şeklindeki cümlesiyle, savaş esnasında bile, Atatürk'ün Türk toplumu için önemli bir figür olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca Mesut kod adlı öğrenci, Atatürk'ün Türk toplumu için birçok yönden model olduğunu "...Ama Mustafa Kemal hiçbir zaman yılmadı. Bizi güçlü tutması için, kendisi de güçlü olması gerekiyordu. Ondan örnek alalım diye. O her zaman azimli ve sabırlı biriydi." şeklindeki cümleleriyle belirtmiştir.

Sevginin betimlenmesi teması altında gruplandırılan son kategori vatan sevgisidir. Bu bağlamda Aysel kod adlı öğrenci, vatani, öncelikli bir sevgi türü olarak algıladığını “Anne ve babamızı kaybettik. Ama asla umudumuzu kaybetmedik.” şeklindeki cümlesiyle belirtmiştir. Buna paralel olarak Abdullah kod adlı öğrenci ise “Bizler eski Türk devletinin kahraman askerleriydik. Canım pahasına savaştım.” şeklindeki cümleleriyle, vatan sevgisinin gelenekten geleceğe aktarılan bir yönü olduğunu ifade etmiştir. Mehmet kod adlı öğrenci ise “Bu Türk vatani asla bölünmez, bölünemez.” şeklindeki cümlesiyle, vatanın bölünmez bütünlüğüne vurgu yapmıştır. Ayrıca Mehmet, mektubuna son verirken, yeni neslin vatan aşkıyla dolu olması; Lale ve Nilüfer kod adlı öğrenciler ise, vatana duyulan sevginin artması için, Kurtuluş Savaşı’nın öğrenilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Savaş Kurgusu

Savaş kurgusu teması; askerlerin zor koşullarda mücadele etmesi (Semih, Emine, Mesut, Menekşe, Burak, Tülay, Aysel, Semra ve Mesut) ve vatan savunması (Semih, Emine, Mesut, Burak, Tarık, Pınar, Banu ve Menekşe) kategorilerinde gruplandırılmıştır.

Askerlerin zor koşullarda mücadele etmesi, öğrenci mektuplarına ve grup tartışmalarına çeşitli şekillerde yansımıştır. Örneğin Semih kod adlı öğrenci, zor koşullar ile kıyafet yetersizliği arasında bir ilişki kurmuştur. Semih’in konu ile ilgili görüşü “Askerlerimizin, giyecek pantolonu ve ayakkabısı yoktu. Askerler, binbir zorlukla mücadele edip, savaşı kazanmışlardır.” şeklindedir. Emine ve Mesut kod adlı öğrenciler ise, yiyeceklerin askerler tarafından taşınmasından dolayı, askerlerin yorgun olduğunu ve şartların gün geçtikçe ağırlaştığını ifade etmişlerdir. Menekşe kod adlı öğrenci ise, mevsim şartlarının savaş koşullarını zorlaştırdığını “Çok kar vardı. O kar kış demeden, çok çabaladık ve başardık, işte önder oldu.” şeklindeki cümleleriyle açıklamıştır. Burak kod adlı öğrenci ise, asker arkadaşlarını kaybettiğini ve bu durumun savaşı çekilmez hale getirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca Burak, Tülay, Aysel, Semra ve Reyhan kod adlı öğrenciler, savaşta yiyecek sıkıntısı çekildiğinden dolayı, şartların zor olduğunu belirtmişlerdir.

Vatan savunması, öğrenci mektuplarına ve grup tartışmalarına çeşitli şekillerde yansımıştır. Örneğin bu durumu Burak kod adlı öğrenci “Ama asla vatanımızı düşmanlara bırakmadık. Birçok cephede savaşa girdik.” şeklinde açıklarken, Tarık kod adlı öğrenci, “Ben Kafkas Cephesi'nde görev aldım. Atatürk sayesinde bütün savaşları kazandık. O mantığıyla, Çanakkale Savaşı'nda tanınmış bir insandır.” şeklinde ifade etmiştir. Yine bu bağlamda Banu kod adlı öğrenci “Ben senin yaşındayken (16) asker olmadığı için Çanakkale'ye gönderildim.” şeklindeki cümlesiyle, savaş yapılan cepheler ile vatan savunması arasındaki ilişkiyi vurgulamıştır. Mesut kod adlı öğrenci ise “Ben Kanal Cephesi'nde bir askerdim. O zamanlar erzağımızı yanımızda taşıyorduk. Bu yüzden ben dâhil askerlerimiz çok yoruluyorduk; çünkü çölün ortasında gibiydik... O zaman çöl zamanlarıydı.” şeklindeki cümleleriyle, vatanın hangi şartlarda savunulduğunu belirtmiştir.

Bilişsel Öğrenme Etkinliklerinin Tarihsel Empatinin Gelişimine Yansımaları

Bilişsel öğrenme etkinliklerinin, tarihsel empatiye nasıl yansıdığı, tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5

Bilişsel Öğrenme Etkinliklerinin Tarihsel Empatinin Gelişimine Yansımaları

Tema	Kategori	Betimsel Kod	Frekans
Bağlamın tarihselliği	Dinsel arka plan	Askerlerin şehit olması	3
		Askerlerin gazi olması	1
	Rusya'nın rolü	1916 senesinde Rusların Erzurum, Erzincan, Muş, Bitlis ve Trabzon'u işgal etmeleri	1
		İtilafların Boğazi geçemediği için, Rusya'da ekonomik sorunların artması	1
	Neden-sonuç ilişkisi	Bolşevik İhtilali olduğu için, savaşın kazanılması	1
		Askerlerin geri çekilmesi	1
		Çanakkale savunulduğu için geçilememesi	1
		Düşmanların toprak almak için savaşmaları	3
		Düşmanın vatandan çıkarılması	1
		Kanal alınmadığı için geri çekilme	1

Tablo 5 incelendiğinde, bilişsel öğrenme etkinliklerinin, tarihsel empatiye yansımaları, bağlamın tarihselliği teması altında sınıflandırılmıştır. Bağlamın tarihselliği de; dinsel arka plan, Rusya'nın rolü ve neden-sonuç ilişkisi kategorileri altında gruplandırılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar, tematik olarak sunulmuştur.

Bağlamın Tarihselliği

Bağlamın tarihselliği teması; dinsel arka plan (Semih, Emine, Burak ve Banu), Rusya'nın rolü (İsmail) ve neden-sonuç ilişkisi (Emine, Menekşe, Burak, Tülay, Semra ve Mesut) kategorileri altında gruplandırılmıştır.

Bağlamın tarihselliği, dinsel arka plan bilgisi verilerek ortaya konulmaya çalışılmıştır. Örneğin, Semih kod adlı öğrenci "Savaşlarda birçok asker şehit oldu." şeklindeki cümlesiyle, savaş ve din arasında bir ilişki kurmaya çalışmıştır. Kodlanan 22 anlatıdan 3'ünde, buna benzer ifadeler bulunmaktadır.

Bağlamın tarihselliği, Rusya'nın 1. Dünya Savaşı'nda oynadığı rol ile de ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda İsmail kod adlı öğrenci, "1916'da taarruza geçen Rus askerleri; Erzurum, Erzincan, Muş, Bitlis ve Trabzon'u işgal etmiştir. Çanakkale Boğazi'nı geçemeyen İtilaf Devletleri Rusya'ya yardım gönderemediği için, Rusya'da ekonomik sorunlar gittikçe arttı. Sonunda Bolşevik İhtilali yaşandı ve savaşın galibi biz olduk." şeklindeki cümleleriyle, Rusya'nın 1. Dünya Savaşı'ndaki rolüyle ilgili saptamalarda bulunmuştur.

Bağlamın tarihselliği son olarak, neden-sonuç ilişkisi kurularak, ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda Emine kod adlı öğrenci, "Savaşta çok kaybımız oldu; sonuçta geri çekilmek zorunda kaldık." şeklindeki cümlesiyle, geri çekilmenin nedeni olarak, savaşlarda uğranılan kayıpları gördüğünü belirtmiştir. Burak kod adlı öğrenci ise; "Onlar buraya,

topraklarımızı almaya geldiler. Onları denize döktük.” şeklindeki cümleleriyle, İtilaf Devletleri’nin Anadolu’ya toprak almak için geldiğini ve sonuç olarak yenildiğini belirtmiştir. Buna benzer olarak Aysel kod adlı öğrenci de, “Yurdumuzu bizden almak istediler. Ama biz vermedik...” şeklindeki cümlesiyle, savaşın başlangıç nedeni olarak toprak elde etme isteğini görmektedir. Ayrıca Mesut kod adlı öğrenci, “...Bunun sonucunda Kanalı ele geçirmek için ne kadar çabalasak da olmadı. Çok kayıp yaşadık. Sonuç olarak geri çekilmek zorunda kaldık.” şeklindeki cümleleriyle, neden-sonuç ilişkisini vurgulamıştır.

Sonuç

Araştırmayla, duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin, tarihsel empatinin gelişimine nasıl yansıdığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin ardından, ‘geçmiş mektuplar’ adı altında öğrenciler tarafından tarihsel anlatılar inşaa edilmiş, grup tartışmaları yapılmış ve bu süreçte onlar gözlemlenmiştir. Böylece farklı öğrenme etkinliklerinin tarihsel empati bağlamında, anlaşılmasına katkıda bulunulmuştur.

Duyuşsal öğrenme etkinliklerinin, sevginin betimlenmesi ve savaş kurgusu bağlamında yansımalarının olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar duyuşsal öğrenme etkinliklerinin, hayal gücünü teşvik ettiğini ve duygusal etkileri ortaya çıkardığını gösterebilir. Benzer şekilde De Leur, Van Boxtel ve Wilschut (2017) ile Altıkulaç ve Gökkaya’nın (2014) yapmış oldukları çalışmalarda, tarihsel temsilcilerle duygusal bir iletişime geçebilen öğrencilerin, geçmişin somut ayrıntılarına odaklandıkları ve tarihsel hayal güçlerini ortaya çıkardıkları belirlenmiştir. Bunların yanı sıra, Savenije ve De Bruijn’in (2017) yapmış oldukları çalışmada, duygusal bir öğrenme etkinliği olan müze ziyaretlerinin; sevgi, nefret ve üzüntü gibi duyguları uyandırabildiği saptanmıştır. Güneş’in (2019), yapmış olduğu çalışmada da, duyuşsal bir öğrenme etkinliği olan dramının, geçmişin çeşitli duygular aracılığıyla kurgulanmasını sağladığı belirlenmiştir.

Sevginin betimlenmesi teması, Mustafa Kemal’in çok yönlü kişiliği ve Türk toplumu için önemiyle, vatan sevgisi kategorileri altında gruplandırılmıştır. Bu durum öğrencilerin, tarihsel bir temsilcinin rolünü (Mustafa Kemal Atatürk) anlamaya çalıştıklarını işaret edebilir. Ancak bu yapılırken, öğrencilerin kanıt ve kaynakların sınırlarından çıktıkları ve savaş koşullarına yönelik tarihsel bir imaj kurguladıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğrencilerin, güncel bir bakış açısını, geçmiş bir olaya yansıtmadıkları ifade edilebilir. Aynı zamanda öğrencilerin, tarihsel olay ve temsilcilere yönelik duygusal tepkilerinin olması, geçmişe önem verdiklerinin bir göstergesi olabilir. Bu bağlamda Barton ve Levstik (2011), tarihsel empatinin duyuşsal boyutunu tartıştıkları yazılarında, tarihsel temsilci ve olaylara yönelik verilen önemin, tarihsel olaylara dikkat etmeyi sağladığını savunmuşlardır. Öte yandan Brooks’un (2011) yapmış olduğu çalışmada, önem duygusuna yönelik çelişkili bulgular elde edilmiştir. Başka bir ifadeyle, önemin perspektif almada olumlu etkilere sahip olabileceğini gösteren kanıtlar olsa da, çalışmadan elde edilen bulguların bir kısmı, perspektif alma unsurlarını engelleyebileceğini göstermektedir (Brooks, 2011). Yine Metzger’in (2012) yapmış olduğu çalışmada, tarihsel

empatinin “önemseme” yönünün, tarihsel bağlamı aşma, içerik bilgisini öğrenme ve uygulama gibi eğitim hedeflerini geçersiz kılma potansiyeline sahip olabileceği belirlenmiştir.

Savaş kurgusu teması, askerlerin zor koşullarda mücadele etmesi ve vatan savunması kategorileri altında gruplandırılmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin, geçmişin bir temsilini zihinlerinde taşıdıkları ve buna dayalı olarak saptamalarda buldukları söylenebilir. Ancak bu temsilin, tarihsel romantizmle sergilendiğine yönelik bazı işaretler bulunmaktadır. Çünkü öğrencilerin yapmış oldukları saptamaların duygusal içerikli olduğu ve mantıksal çıkarımlara dayanmadığı tespit edilmiştir. Oysaki tarihi olaylar, Collingwood’un savunduğu gibi, tarihsel romantizmle değil, bundan bağımsız olarak yorumlanmalıdır; bunun için de geçmiş perspektiflerin ayrıntılı bir analizi gerekebilir (Aldridge, 2013; Kobayashi ve Mathieu, 2011). Benzer şekilde Salinas, Blevins ve Caroline tarafından yapılan çalışma, geçmiş perspektifleri yeniden inşa etmenin, karmaşık ve zorlayıcı olabileceği yolundaki diğer çalışmalarını desteklemiştir (Ragland, 2014). Bununla birlikte öğrencilerin vatan savunmasına yönelik geliştirdikleri kurgularının, geçmişe yönelik spekülasyon yapmalarına neden olabileceği ifade edilebilir. Benzer şekilde Endacott ve Brooks’un (2013) yapmış oldukları çalışmada, savaş gibi duygusal olayların, öğrencileri etkiledikleri bulunmuştur. Aynı zamanda öğrencilerin, geçmişe yönelik hüküm verici değerlendirmeler yaptıkları ve tarihsel anlamayı geliştirmeye yönelik çıkarımlarda buldukları belirlenmiştir.

Bilişsel öğrenme etkinliklerinin, bağlamın tarihselliği bakımından yansımalarının olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar bilişsel öğrenme etkinliklerinin, kanıt ve kaynakların kullanılarak, tarihsel dönemin koşullarını kavramaya yönelik etkileri ortaya çıkarabildiğini gösterebilir. Aynı zamanda öğrencilerin tarihsel arka plan bilgisini edinerek, tarihsel sorgulamalar yapabildikleri söylenebilir. Benzer şekilde yapılan çalışmalarda tarihsel empatinin; bağlamsallaştırılmış düşünme, geçmişini anlama ve perspektif alma gibi birçok unsuru barındırdığı (Grant, 2001; Karabağ, 2003; Wineburg, 2001) ve tarihsel sorgulama sürecinin bir aracı olduğu (Collins, 2004) tespit edilmiştir.

Bağlamın tarihselliği teması, dinsel arka plan, Rusya’nın rolü ve neden-sonuç ilişkisi kategorileri altında gruplandırılmıştır. Bu durum öğrencilerin, tarihsel olayların arkasındaki odakları anlamaya çalıştıklarının işaretçileri olabilir. Çünkü öğrenciler tarihsel olayları, birinci ve ikincil elden kaynaklara dayalı olarak kavramaya çalışmışlardır. Yapılan çalışmalarda da (Doppen, 2000; Grant, 2001; Yeager ve diğ., 1998) tarihsel kaynakların, öğrencilerin bağlam bilgisini edinmelerine katkı sağladığı bulunmuştur.

Araştırmanın bulgularından birkaç öncelikli sonuç çıkarılabilir. Öncelikle, duyuşsal öğrenme etkinliklerinin, tarihsel empatiye yönelik olumlu ve olumsuz yansımalarının olduğu söylenebilir. Bunun bir nedeninin, duyuşsal öğrenme etkinliklerinin, öğrencilerin duygularını karmaşıktığı ve tarihsel gerçeklere dayalı bir anlayışı tam olarak edinmelerine engel olduğu düşünülmektedir. Bunun aksine, bilişsel öğrenme etkinliklerinin, tarihsel gerçeklere dayalı bir düşünmeyi içerdiği ve bunun da tarihsel empatiye olumlu yansıdığı söylenebilir. İkincisi duyuşsal öğrenme etkinliklerinin bilişsel öğrenme etkinlikleriyle ardışık bir şekilde kullanılmasının, öğrencilerin tarihsel düşüncelerini uçlardan merkeze çektiği düşünülmektedir.

Bulgulara dayanarak,

- Tarih konularının öğretiminde duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin dengeli bir şekilde işe koşulması,
- Tarih konularının öğretiminde öğrencilerin hayal güçlerini, kanıt ve kaynakların sınırlarında kullanmaları,
- Sosyal Bilgiler ve Tarih öğretmenlerine, duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin derslerdeki kullanımına yönelik hizmetiçi eğitimlerin verilmesi,
- Duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin, tarihsel anlatı seviyelerine yansımalarına yönelik çalışmaların yapılması,
- Duyuşsal ve bilişsel öğrenme etkinliklerinin yansımalarının, nicel yöntemlerle de araştırılması, önerilebilir.

Kaynakça

- Aldridge, D. (2013). The logical priority of the question: R.G. Collingwood, philosophical hermeneutics, and enquiry-based learning. *Journal of Philosophy of Education*, 47(1), pp. 71-85.
- Altıkulaç, A. ve Gökaya, A. K. (2014). Tarih öğretiminde hatıratların kullanımının tarihsel empati becerisine etkisi. *Turkish Studies*, 9(1), s. 21-35.
- Ashby, R., & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed), *The History Curriculum for Teachers*. New York: Falmer.
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barton, K., & Levstik, L. (2011). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle school*. New York: Taylor & Francis.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Brooks, S. (2008) Displaying historical empathy: what impact can a writing assignment have? *Social Studies Research and Practice*, 3(2), pp. 130–146.
- Brooks, S. (2011). Historical empathy as perspective recognition and care in one secondary social studies classroom. *Theory and Research in Social Education*, 39, pp. 166- 202.
- Bryant, D., & Clark, P. (2006). Historical empathy and Canada: "A people's history". *Canadian Journal of Education*, 29(4), pp. 1039-1063.
- Collins, G. S. (2004). *What Aspects of historical empathy do gifted eight grade social studies students display?* (Unpublished Doctoral Thesis). Mercer University, Athens, Georgia.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). USA: SAGE.

- Çalışkan, H. ve Demir, B. (2019). Ergenlerde tarihsel empati ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish History Education Journal*, 8(1), s. 129-149. doi: 10.17497/tuhed.557538
- Davey, L. (2009). The application of case study evaluations. (Çev. T. Gökçek). *Elementary Education Online*, 8(2), pp. 1-3. (Orijinal yayın tarihi, 1991).
- Davison, M. (2012). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. In M. Harcourt & M. Sheehan (Eds.) *History Matters: Teaching and Learning History in New Zealand Secondary School in the 21st Century* (pp. 11-31). Wellington, NZ: New Zealand Council for Educational Research (NZCER).
- De Leur, Boxtel C. V., & Wilschut A. (2017). 'I saw angry people and broken statues': Historical empathy in secondary history education. *British Journal of Educational Studies*, (65)3, pp. 331-352.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dillenburg, M. (2017). *Understanding historical empathy in the classroom* (Unpublished Doctoral Thesis). Boston University, Boston, IRB Protocol Number: 3622E.
- Doppen, F. H. (2000). Teaching and learning multiple perspectives: The atomic bomb. *The Social Studies*, (91), pp. 159-69.
- Dulberg, N. (2002). Engaging in history: Empathy and perspective-taking in children's historical thinking." Paper presented at *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco, CA.
- Endacott, J. L. (2010). Reconsidering affective engagement in historical empathy. *Theory and Research in Social Education*, 38(1), pp. 6-49.
- Endacott, J. L. (2014) Negotiating the process of historical empathy. *Theory & Research in Social Education*, 42(1), pp. 4-34, doi: 10.1080/00933104.2013.826158
- Endacott, J. L., & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model of historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), pp. 41-58.
- Foster, S. (2001). Historical empathy in theory and practice: Some final thoughts. In O. Davis, E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.) *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 167-182). New York, NY: Rowman and Littlefield.
- Foster, S. J., & Yeager, E. A. (1998). The role of empathy in the development of historical understanding. *International Journal of Social Education*, 13(1), pp. 1-7.
- Grant, S. G. (2001). It's just the facts, or is it? The relationship between teachers' practices and students' understandings of history. *Theory and Research in Social Education*, (29), pp. 65-108.
- Güneş, S. (2019). *Sosyal Bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemiyle tarihsel empati becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlik temelli bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

- Harris, B. K. (2016). *Teacher strategies for developing historical empathy* (Unpublished Doctoral Thesis). Walden University, Minnesota.
- İslam, İ. T. (2019). *Tarih öğretmenlerinin tarihsel empatiyle ilgili bilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Karabağ, Ş. G. (2003). *Öğretilebilir ve bilişsel bir beceri olarak tarihi empati* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kobayashi, C., & Mathieu, M. (2011). Gadamer and Collingwood on temporal distance and understanding. *History and Theory*, 50(4), pp. 81-103. doi:10.1111/j.1468-2303.2011.00605.x.
- Lee, P., & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. In O. Davis, E. Yeager, & S. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach (2nd ed.)*. Newbury Park, CA: Sage.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation, (2nd e.d.)* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Metzger, S. A. (2012). The borders of historical empathy: Students encounter the Holocaust through film. *Journal of Social Studies Research*, 36(4), pp. 387–410.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new method (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ragland, R. (2014). Preparing secondary history teachers: Implementing authentic instructional strategies during pre-service experiences. *Social Studies and Research Practice*, 9(2), pp. 48-67.
- Savenije, G. M., & De Bruijn, P. (2017) Historical empathy in a museum: Uniting contextualisation and emotional engagement, *International Journal of Heritage Studies*, (23)9, pp. 832-845, doi: 10.1080/13527258.2017.1339108
- Seidel, J., & Kelle, U. (1995). Different functions of coding in the analysis of textual data. In U. Kelle (Ed.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis: Theory, Methods, and Practice* (pp. 52-61). Newbury Park, CA: Sage.
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in history and classroom. In A. Dickinson, P. Lee, & P. Rogers (Eds.), *Learning History* (pp. 39-84). London: Heinemann Educational Books Ltd.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text, and interaction*. London & Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- VanSledright, B. A. (2001). From empathetic regard to self-understanding: Im/positionality, empathy, and historical contextualization. In O. L. Davis, Jr., E. A. Yeager, & S. J. Foster

(Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 51-68). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia, PA: Temple University.

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

Yılmaz, K. ve Koca, F. (2012). Tarihsel empati üzerine nitel bir araştırma: Tarih öğretmenlerinin algı, görüş ve deneyimlerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), s. 855-879.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.