



PROF. HILARY COOPER İLE

KÜÇÜK ÇOCUKLARLA TARİH ÖĞRETİMİ ÜZERİNE BİR GÖRÜŞME

Yasin DOĞAN

Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-posta: yasind@pau.edu.tr

orcid.org/0000-0002-1155-2105



Profesör Hilary Cooper, Londra Üniversitesinde Ortaçağ ve Modern Avrupa Tarihi lisans eğitimini tamamladıktan sonra ilkokullarda tarih öğretmeye başlamıştır. Küçük çocuklarda tarihsel düşünmenin geliştirilmesi üzerine doktorasını tamamlamıştır. Akademik hayatına Londra Üniversitesi Goldsmith's Kolejinde başlamıştır. Akademik çalışmalarını daha sonra Lancaster ve Cumbria Üniversitelerinde devam ettirmiştir. Akademik çalışmaları tarih ve pedagoji üzerine

yoğunlaşmıştır. Özellikle okul öncesi ve ilkokul düzeyindeki çocukların tarihi nasıl öğrenebileceği üzerine ampirik ve teorik çalışmalar yürütmüştür. Profesör Cooper, Cumbria Üniversitesinde emekli olduktan sonra halen Cumbria Üniversitesine Emeritus Profesör olarak katkı sunmaya devam etmektedir. İlkokullarda tarih öğretimi başta olmak üzere tarih öğretimi alanında uluslararası tanınmış yayınevleri tarafından yayınlanan kitaplara editör ve yazar olarak katkı sunmuştur. Profesör John Nichol ile birlikte HEIRNET uluslararası sempozyumlarını düzenleyen Profesör Cooper aynı zamanda Londra Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından yayınlanan Tarih Eğitimi Araştırmaları Dergisinin (HERJ) John Nichol ile birlikte editörlüğünü devam ettirmektedir.

- 1. Profesör Cooper, sizi kitaplarınızdan, kitap / dergi editörlüğünüz ve sempozyumlarınızdan, özellikle de tarih öğretimi üzerine düzenlediğiniz HEIRNET sempozyumundan tanıyoruz. Çalışmalarınızla ilgili konuşmanıza devam etmeden önce, kendiniz hakkında biraz daha bilgi verir misiniz?**

Ortaçağ ve Modern Avrupa tarihini okumak için Londra Üniversitesi'ne gitmeden önce İngiltere'nin Doğu sahilindeki küçük bir sahil kasabasında büyüdüm. Ondan sonra Londra'da kocam ve oğlumla yaşadım ve 4-11 yaş arası çocuklara ders verdim. Bunu, o zamanda geleneksel yöntemlerle sıkıcı biçimde öğretilen tarihten çok daha entelektüel olarak uyarıcı buldum. Bu süre zarfında Çocuk Gelişimi alanında üst düzey (Advanced) Diploma aldığımda küçük çocuklara tarih öğretimi için teorik bir çerçeve olmadığını fark ettim. Bunu fark edince doktora tezimin konusu “Küçük Çocukların Tarihsel Düşünmesi” şekline dönüştü. Bir uygulayıcı öğretmen olarak tüm verilerimi öğrettiğim çocuklardan toplayabildim. Bu ayrıca Londra Üniversitesi Goldsmith's Koleji'nde öğretim görevlisi olmama ve ilk kitaplarım olan Tarih Öğretimi (1992) ve Erken Dönemlerde Tarih (1995) kitaplarını yayınlamama sebep oldu. Bu noktada, eşim emekli olduğunda, Lancaster Üniversitesi'nde Profesyonel Çalışmalar Direktörü ve ardından Cumbria Üniversitesi'nde Tarih ve Pedagoji Profesörü olarak atandım. Tatillerde her zaman Cumbria'ya geldiğimiz için bu bir rüyanın gerçekleşmesiydi. Tepe yürüyüşü ve resim yapmayı sevdiğim en güzel dağ ve göller bölgesidir. Emekli olduktan sonra hayat daha da güzelleşti çünkü meslektaşım Dr. Jon Nichol ile dünyanın farklı yerlerinde her yıl Uluslararası Tarih Eğitimi Araştırma Ağı (HEIRNET) konferansları düzenlemeye devam ettik, örneğin Rusya, Brezilya, Kuzey Amerika, Japonya, Avustralya, Asya, Güney Afrika ve Avrupa çapında iyi arkadaşlar edindim. Ayrıca University College London Institute of Education Press tarafından yayınlanan ve kurulduğundan bugüne on yedi yıldır yayın hayatında olan Tarih Eğitim Araştırmaları Dergisi'ni (History Education Research Journal) yayınlamaya devam ediyoruz. Dergi, dünyadaki en iyi üniversite eğitim enstitüsüne dâhil edildi. Sonuç olarak, asla bir kariyer planım olmadığını söylemeliyim; hepsi sadece güzel şanslarla oldu!

- 2. Avrupa Tarihi okuduğunuzu söylüyorsunuz. Eğitimci olmaya özellikle de tarih alanında çalışmaya neden karar verdiniz? Lütfen bize tarihçi olmakla tarih öğretmeni olmak arasındaki benzerlik ve farklılıklar hakkındaki görüşlerinizi söyleyebilir misiniz?**

Sanırım her zaman öğretmen olabileceğimi düşündüm. Annem ve babam öğretmendi ve büyükannem ilk devlet okullarından birinde müdüreydi. 1863'te doğmuştu ve bizimle yaşadı ve bu yüzden daima “eski şeyleriyle” çevriliydim ve hala bazılarını sahibim. Şimdi eve dönüştürülmüş olan eski bir ahırda yaşıyorum. Her zaman geçmişe bağlı hissettim ve geçmişi çocuklar için canlandırmaya çalışmaktan zevk aldım. Süreklilik duygusunun önemli olduğunu düşünüyorum. Ayrıca küçük çocukların düşüncesini hafife aldığımızı düşünüyorum. Ve aynı zamanda tarihsel düşünme becerilerinin, kanıtlara dayanarak argümanların temel alınmasının (farklı yorumların tartışılması ve çoğu zaman doğru cevabın olmadığını kabul etme), bilişsel gelişim için olduğu kadar sosyal ve duygusal gelişim açısından da önemli olduğundan şüphe duymuyorum.

Tarihçi olmakla tarih öğretmeni olmak arasındaki benzerliklere gelince, en erken yaşlardan itibaren, Jerome Bruner'in vurguladığı gibi çocukların yaşlarına uygun materyaller kullanarak, sorular sorularak ve sözlük kullanılarak tarih öğrendiklerinde çocukların tarihsel düşünebileceğini tecrübelerimden biliyorum. Fakat elbette bunu tarihçilerin yaptıkları gibi yapamazlar; çünkü olgunlaşmamışlar, sınırlı bilgiye sahipler ve geçmiş toplumlardaki insanların düşündüklerini, hissettiklerini ve davranışlarını tam olarak anlayamazlar. Ancak, tarihsel düşünmeyi aşamalı olarak öğrenirlerse, bunu artan bir karmaşıklıkla yapabilirler.

3. Bize biraz İngiltere'deki tarih öğretmen eğitimi hakkında bilgi verebilir misiniz?

İngiltere'de devlet okullarında öğretmenlik yapmak için gerekli olan Nitelikli Öğretmen Statüsü (QTS) belgesine sahip olmanın birkaç yolu vardır. Birinci yol Lisans eğitimini tamamladıktan sonra bir üniversiteden alınan bir yıllık eğitimi kapsayan yüksek lisans sertifikasıyla öğretmen olmaya hak kazanılabilir (PGCE). Bu bir yıllık eğitim süresince okul yöneticileri ve danışman öğretmenlerin gözetiminde öğretmenlik uygulaması için okullarda pratik yapılması gerekmektedir. İkinci bir yol ise, lise, ortaokul veya ilkokul öğretmeni yetiştiren bir eğitim fakültesinde 3 yıllık sürede aldıkları dersleri ve okullarda öğretmenlik uygulamasını başarıyla tamamlayanlar öğretmenlik yapmaya hak kazanırlar. Lisans eğitiminiz süresince tarih dersinde uzmanlaşmak ya da ulusal müfredatta yer alan bir başka derste uzmanlaşabilirsiniz. Eğer tarih alanında uzmanlaşmak istemezseniz bu alanı öğretmek için fazla ders almanıza gerek yoktur. Tüm ilköğretim okulu öğretmenleri, müfredatın on iki konusunu öğretir. Nitelikli Öğretmen Statüsü (QTS) kazanmanın bir başka yolu da, üniversiteler tarafından düzenlenen ve onaylanan ancak tamamen okullarda

gerçekleşen “Doğrudan Okul” seçeneğidir. Dördüncü yol, “Teach First” Liderlik Gelişimi programıdır. Bu kursta, çok iyi okul dereceleri olan ve öğretim için mükemmel kişisel niteliklere sahip olan mezunlar, iki yıl boyunca bir okulda tam maaşla çalışıyorlar. Daha sonra başka bir kariyere sahip olmakta özgürler ama o zamana kadar çoğu, öğretmenlik yapmaktan zevk aldığını ve okullarda öncü bir rol oynamaya devam etmek istediklerini görüyorlar.

4. Çalışmalarınızın çoğunun ilkokul tarih öğretimi konusunda olduğunun biliyoruz. İlkokul öğrencilerine yönelik tarih öğretimine odaklanmaya yönlendiren sebepler neler?

Her şeyden önce, tesadüf! Üniversiteden mezun olduktan sonra bana kapsamlı bir liseden tarih ve Latince öğretmem için teklif yapıldı. Sonra Londra Eğitim Otoritesinden 5-7 yaş grubu çocuklara yönelik öğretmenlerin sayısının çok az olduğunu belirten bir mektup aldım. Bu yüzden küçük çocuklara öğretmeye çalışmanın ilginç bir fikir olabileceğini düşündüm. Bundan çok zevk aldığımı ve bunda iyi olduğumu öğrendim. Eğitimim olmamasına rağmen, o zamanlar mevcut çocuk gelişimi üzerine yapılan az sayıdaki araştırmaları istekle okumaya başladım. Okuduğum araştırmaları uygulamaya koyabiliyor gibiydim, çünkü 3 ay sonra okul müdürü okulun diğer öğretmenlerini sınıfımı görmesini sağladı. Daha sonra yüksek lisans yeterlilik sınavına girdim ve deneyimimi ilkokul çağındaki çocukların yaş aralığında genişlettim. Buna karşılık, lise tarihi ise sınavları geçmekle ilgiliydi ve üniversiteler birinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaktan ziyade yalnızca kısa özetleri tartışmalarından bir ölçüde şikâyetçiydiler. Bu yüzden beni ilkokul ile tanıştırma şansından çok mutluyum.

5. Tarihsel sorgulama süreçlerini ilkokul çocuklarına öğretirken karşılaşılabilecek zorluklar hakkındaki görüşlerinizi merak ediyorum.

Çocukların tarihsel sorgulamada karşılaşılabilecekleri zorlukları listeleyeceğim. İlk örnekler, tarihsel sorgulama sürecini ifade eder.

- Detaylı planlama esastır. Belki bir öğretmen bir konuyu nasıl öğreteceğini planlamamıştır, bir konunun açık bir şekilde öğrenme hedefleri, ne kadar süreceği, kaynakların nereden bulunacağı, çocukların farklı gruplarda (sınıf, grup çalışması, bireysel olarak) nasıl organize edileceği net değildir. Bir yere yapılacak ziyareti ya da okula gelen ziyaretçiler için önceden planlamaya ihtiyaç duyulacaktır. Öğretmen

çocukların öğrenmelerinin nasıl değerlendirileceğine karar vermemiş olabilir, bu nedenle tarihsel sorgulama becerilerinde ve yeni bilgilerinde ilerleme kaydedip etmeyeceklerini bilemeyeceklerdir.

- Bir sorgulamanın çocuklar için alakalı ve ilginç olmaması durumunda, çocuklar geçmiş hakkında bilgi edinme konusunda istekli olmayacaktır.
- Geçmişten geriye kalan izlerle ilgili bir soruşturma yürütmek için çocukların kaynaklar hakkında sorular sorması ve cevaplaması gerekecek - Seçilen kaynaklar uygun değilse, çocuklar onlarla bağlantı kurmak istemeyecek veya başaramayacaklardır.
- Sorular çok zor ya da çok ağır olursa, çocuklar öğrenmeleriyle aktif olarak ilgilenmeyeceklerdir.
- Bir soruyu araştırmak için okumaya, kâğıt kalem kullanmaya dayalı etkinlikler, monotonlaştırabilir ya da tüm çocuklar eşit derecede iyi olmayabilir.
- Tarih, zamanla ilgili soru sorma ve cevaplamayı içerir: zaman içinde süreklilik ve değişim, dönemler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar. Belki de çocuklara zamanın ölçülmesi ile ilgili kavramlar ya da yüzyıl, on yıl, tarihi dönem gibi kavramlar öğretilmemiştir.
- Bir sorgulama, başkalarına iletilmesi gereken bazı bulgulara yol açacaktır. Fakat eğer bu sadece bir yazı parçası ise, sınıf duvarlarında gösterilse bile, sadece bulguları bilen öğretmenlere ve çocuklara iletilir.
- Çocuklara, diğer öğretmenlere ve diğer paydaşlara çocukların ne öğrendiklerini göstermek için değerlendirme önemlidir. Bir testi işaretleme veya konunun sonundaki kutucukları tıklatmanız muhtemelen yararlı olmayabilir.
- Diğer potansiyel problemler daha genel pedagojik konularla ilgilidir.
- Çocuklar, kendi kültür ve tarihlerinin okulda öğrendikleri tarihe dâhil edildiğini hissetmiyorsa o konunun tadını çıkaramayabilirler. Bu, İngiltere’de farklı etnik kökende öğrencilerin olduğu bazı okullarda sorun olabilir.
- Eğer farklı okul geçmişinden gelen aileler, çocuklarının kullandıkları yöntemleri ya da öğrendikleri konuları anlamaz ve değer vermezlerse ailelerin çocukları desteklenmemiş hissine kapılabilirler.

- Muhtemeldir ki konular her zaman önemli veya varlıklı insanlara odaklanmaktadır (sorgulama yerellik veya nesnelere hakkında olsa bile) ve bu yüzden öğrenciler kendileri gibi sıradan insanlarla bağlantı kuramazlar.
- Bir konu, kız öğrencilerden ziyade erkeklerin ilgisini çekebilir ya da tam tersi kızların ilgisini çekebilir.
- Öğretmen çok fazla konuşur ve çocukların soru sormalarına ve kendi fikirlerini sunmalarına izin vermeyebilir veya öğrenciler kendilerine güven duymayabilir ya da fikirlerini ifade edecek sözcükleri bulamayabilirler.
- Öğretmen katılımı veya eksik katılımı bir sorun olabilir. Bazen bir öğretmen tarihle çok fazla ilgilenmiyor ya da bilgili olmayabilir ya da öğretmen o konunun çok önemli bir konu olduğunu düşünmüyor olabilir. Bu durum hızlı bir şekilde öğrenciler tarafından algılanır.
- Şimdiye kadar ki bütün bu anlatılanlardan küçük öğrencilere yönelik tarih öğretimi ile ilgili çok fazla sorun olduğunu düşünebilirsiniz!

6. İlkokul çocuklarının tarihsel düşüncesini geliştirmek için kullanılacak yöntem ve teknikler hakkındaki görüşlerinizi lütfen paylaşır mısınız?

Evet. Şimdi olumlu olalım ve tarihin öğretmenler ve küçük çocuklar için nasıl çekici ve heyecan verici olabileceğini ve çocukların sosyal, duygusal aynı zamanda bilişsel gelişimini nasıl teşvik edebileceğini düşünelim. Tarihsel sorgulamanın zorluklarından başlayarak sırayla tespit edilen sorunların her birini ortaya koyalım.

İlk önce birkaç hafta sürecek bir planlama için öğretmenin alması gereken kararları gösteren satır ve sütunların olduğu bir tabloyla açıklayalım. Bunu, projenin her haftası için etiketlenmiş satırları olan bir grid üzerinde planlamak iyi bir fikirdir. Sütunlar, örneğin tarihsel bilgiler, kaynaklar, sorular, öğretmen girdisi, sorgulama sorusunu inceleme etkinliği, etkinliklerin / gruplandırmaların organizasyonu, öğretmenin rolü (biçimlendirici değerlendirme dâhil), sınıf yardımcısının rolü, hangi öğrencinin ne öğrendiğine ilişkin tüm sınıfa dair değerlendirmesi olarak etiketlenebilir. Öğretmen her başlık altındaki içeriği önceden düşünmüşse, karmaşık gruplamaları ve etkinlikleri kontrolü altında olabilir. Planın gözden geçirilmesi ve önceki hafta ne kadar başarılı olduğu, neyin yeniden uygulanması gerekebileceği, hangi öğrencinin daha zorlu hedeflere ihtiyaç duyabileceği konusunda kendisine ışık tutar ve gerektiğinde değiştirebilir. Planlama öğretmen için bir rehber ve bir

destektir ancak bazen çocukların ilgileri ve fikirleri onu farklı bir yöne götürebilir, bu nedenle ayrıntılı olarak planlamak önemlidir ancak aynı zamanda esnek olmalıdır.

Şimdiye kadar, bu planlama yöntemini öne sürdüğümde, haftada bir kez bir tarih dersi gerçekleştirildiğini, ancak birçok öğretmenin derinlemesine bir tarihsel sorgulama için yarım dönem içinde üç veya dört gün geçirmeyi seçtiğini varsaydım. Bunun avantajları var. Çocuklar konuyla derinden ilgileniyorlar. Ancak, diğer taraftan, şu anda o çocuklar okula gitmiyorlar ve herhangi bir durumda, zaman içinde öğrenme konusunda kademeli bir gelişme gösteremezler.

Daha sonra çocukların ilgi çekici ve kendileriyle ilgili bir konu bulmasının ne kadar önemli olduğunu vurguladım. Türkiye'deki hayat bilgisi ve ilköğretim sosyal bilgiler programı(1-4) aile tarihi, tarihi yerler, bayramlar ve gelenekler, müzikler ve oyunlar hakkında sorularınız için birçok fırsat sunmaktadır. Bütün çocuklar, yaşadıkları yerde bazı tarihi yerler hakkında deneyim sahibidir. Genellikle bunlar, ulusal tarihin daha büyük resmi ile bağlantılı olabilir. Çoğu çocukta bayram deneyimi vardır - Günümüzdeki bayramlarla geçmişteki benzer bayramlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, kökenleri ve önemi karşılaştırılabilir. Belki de bayramların zaman içindeki değişiminin nedenleri sorgulanabilir. Çocuklar, daha yaşlı insanlarla konuşarak fotoğraflar ve nesnelere yoluyla, aile tarihlerini araştırarak kendi aile geçmişlerini öğrenmekle her zaman ilgilenirler. Bu aynı zamanda kronoloji ve zamanın ölçülmesini de içerir. Benzerlikler ve farklılıklar ve zaman içindeki değişikliklerin nedenlerini de sorgulamayı kapsamaktadır. Türk müziği hakkında benden daha fazla şey bileceksiniz ama zengin bir tarihi kaynak gibi görünüyor. Eski, geleneksel bir çalgı aletine bakarak bir sorgulama başlatılabilir. Nasıl çalınıyor? Ne tür müzik? Ne zaman? Nerede? Halk müziği ve halk dansları üzerine çalışmalar, Türkiye'nin farklı bölgelerini bir araya getirebilir. Müzikleri neden değişti? Askeri müzik, askeri tarih hakkında bir sorgulamaya yol açabilir. Batı Avrupa'nın Askeri müziği neden Türkiye'yi etkiledi ne zaman Türkiye'ye ulaştı? Nasıl? Bu, modern Türk müziğini nasıl etkiledi? Oyunlara gelince, Türkiye'nin farklı bölgelerindeki geleneksel çocuk oyunlarının nasıl oynandığını öğreten Comenius Öğrenme Program'ın bir parçası olarak bir web-sitesinin¹ oluşturulduğunu biliyor muydunuz? Başka bir web sitesi²

¹ <https://slideplayer.com/slide/5691829/18/images/1/TRADITIONAL+turkish+CHILDREN'S+GAMES.jpg>

² <https://prezi.com/vjq7hultjxf/child-games-played-in-turkey-by-children-during-the-past/>

de 7,500 yıl öncesinden bugüne kadar Türk oyunlarını geçirdikleri değişikliklerin nedenleriyle ilgili bilgilerle gösteriyor.

Sonra çocukların ilginç bulduğu diğer tarihi kaynaklar hakkında bahsetmiştik. İlkokul çocuklarının ilgisini çekebilecek kaynakların, görsel olarak etkileşime girebilecekleri bir şey olması gerekir (eski görseller, farklı yorumlarıyla tartışılabilir hikâye kitaplarındaki çizimler, fotoğraflar, haritalar ve planlar). Ya da duygu ve dokunuşla kinestetik olarak geçmiş zamanlardan herhangi bir nesneyi, heykelleri, binaları, sokak tabelalarını, eski reklamları, kıyafetleri, günlük ev eşyalarından herhangi birini çocuklar keşfedebilirler. Veya yaşlı insanlarla geçmiş hakkında konuşarak sözlü tarih olarak araştırırlar. Çocuklar farklı düzeylerde bazı yazılı kaynaklarla başa çıkabilirler. Küçük çocuklar taş, metal, eski fayanslar ve sokak tabelaları üzerine yazı kalemleriyle kabartma yazı yazmaktan zevk alırlar. Hatta daha önceki bir doğum gününden kalma doğum günü kartı veya bir hastanede doğan bir bebeğin doğum kayıt etiketi, küçük çocukların çıkarımlar yapabileceği ve zaman kavramlarını kullanabileceği yazılı bir kaynaktır. Küçük çocuklar, geçmişle ilgili hikâyelerin farklı sürümlerini karşılaştırabilir, nedenlerini etkilerini ve sonuçlarını tartışabilir. Daha büyük çocuklar madeni para üzerindeki yazıyı deşifre edebilir ve dördüncü sınıfa kadar mektupları veya günlüklerden alıntılarını okuyabilirler.

Soruların, çocukların ilgisini çekebilecek düzeyde olması gerektiğini söyledik. Çocukları kendi sorularını sormaya teşvik etmek iyi bir fikirdir. Sorular açık uçlu ise çocuklar farklı seviyelerde cevap verebilir: Bunun neden / nasıl yapıldığını düşünüyorsun? Ne için olduğunu düşünüyorsun? Bunu yapan insanların hayatlarını nasıl etkiledi? Sence resimdeki insanlar ne yapıyor? Ve çocuklar verdikleri cevapların gerekçelerini söyleyebilmeyi öğrenmeliler. Neden böyle olduğunu düşünüyorsun? Başka bir çocuğun farklı bir fikri olabilir mi? Bu, ilk söyleyen çocuğun düşüncesini değiştirir mi? Neden olsun ya da neden olmasın?

Çocukların kaynaklar ve zaman hakkında nasıl soru sormaları gerektiğini ve sorulara cevap vermeyi ve cevap verirken kendine güven duymayı ve cevaplarken kullanacağı kelimeleri öğrenmeye ihtiyaçları vardır. İyi bir yaklaşım ilk önce bütün sınıfa soru sormak ve böylece çocukların süreci anlamasını sağlamaktır. Sonra öğrenciler bir soruyu tartışmak için bir arkadaşıyla çalışabilir, daha sonra bütün bir sınıf tartışması yoluyla geri bildirimde bulunurlar. Deneyimle birlikte, 4 veya 5 kişilik bir grupta anlamlı bir tartışmanın nasıl

yapıldığını öğrenirler. Araştırmam, sekiz yaşındaki çocukların yetişkinlerin olmadığı zaman çok iyi tartışmalar yapabileceğini gösterdi çünkü bunu sınıfta yapmayı öğrendiler. Çocukların düşünme seviyelerinin onların kullandığı kelime dağarcığı ile sınırlandırıldığına dair kanıtlar da vardır, bu nedenle “uzun sözler” tanıtmak iyi bir fikirdir; çocuklar uzun kelimeler kullanmayı severler. Bir konuyla ilgili somut kavramlara odaklanarak başlamak en iyisidir; Sözcüğü tanıtır, ne anlama geldiğini tartışın, daha sonra birçok farklı bağlamda kullanın ve farklı görseller tarafından desteklenmesini sağlayın.

Eski Türk eserlerinin görkemli sergisine ait kataloğumdan bakarken, (Türkler: Bin Yıllık Bir Yolculuk 600-1600) Türk tarihine ait somut kavramların örneklerinin olabileceğini düşündüm, örneğin: semaver, mumluk, tabut, tütsü yakıcı, kaba yün kumaş, lamba, göçebe, kalpak, kılıç. İmgelerle temsil edilemeyen daha zor soyut kavramlar, inançlar, topluluk, güç, ticaret olabilir. Bir soruyla ilişkili olarak sekiz yaş grubundaki bir sınıfla soyut bir kavramın anlamını tartışıp ve onlara heceleme ve telaffuz etmeyi öğrettiğimde, farklı bağlamlarda sık sık kullandıklarını, zor bir kelimenin tadını çıkararak onların tartışmalarında kendiliğinden yavaş yavaş kullanmaya başladıklarını öğrendim.

Bir soruyu araştıran etkinliklerin eğlenceli olması gerekir. Küçük çocuklar nesnelere veya fotoğraflarını araştırdıklarında, onları “kısa bir süre önce”, “uzun bir süre önce”, “çok uzun bir süre önce”, “şimdiki”, “o zaman” veya “şimdi” kümeleri halinde gruplandırabilir. Bir kaynak olarak nesnelere sorgulamada müze ziyareti yapılabilir belki daha da ayrıntılandırarak nesnelere çizimleri etiketlenebilir alt yazıyla gösterilebilir sınıf müzesinin bir parçası olarak fotoğrafı konulabilir ve tarih şeridi yapılabilir. Çocuklar, müze ziyaretçileri (diğer sınıflar veya ebeveynler) için bir sınav yapabilir ve sınıf müzelerine rehber olması için ilke olarak koyabilirler. Eğer çocuklar yerel bir arkeolojik alanı, belki de yerel bir arkeologla ziyaret ederse, açıklayıcı etiketlerle arkeolojik alanın bir planını çizebilirler, daha sonra onu çağdaş bir fotoğrafla kaplayabilir ve neden ve nasıl değiştiğini açıklayabilirler. Eski bir bina ziyaretinde bulunan çocuklar, önceki yerleşenlerin soy ağaçlarını yapabilir, yaşamlarının nasıl olabileceğini ve evdeki farklı insanların rollerini ve görevlerini çözebilir. Bir harabeyi ziyaret ederek, aslında neye benzediğini bulmaya çalışabilir ve bir yeniden yapılanma çizebilir veya modelleyebilirler.

Çocuklar geçmişteki festivaller, bayramlar ve gelenekler hakkında daha fazla bilgi edinmek için internet araştırması yapabilir ve neden başladığını niçin ve nasıl aynı kaldıklarını veya yıllar içinde nasıl değiştiğini analiz edebilirler. Geçmişteki bir bayram

görseli, belki de annesinin veya anneannesinin döneminden kalma Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramına ait bir fotoğrafa bakılarak nasıl değiştiğini ve nasıl aynı kaldığını bulmak için ebeveynler ile büyükanne ve büyükbaba ile röportajlara yol açabilir. Bu bayramda çocukların devlet görevlilerinin rollerini oynadıklarını (Çev. Notu makam koltuğuna oturma) okudum. Dedeler çocukken bu rolleri nasıl oynayacak ve torunları bugün nasıl olacak? Çocuklar, Çocuk Bayramında başka bir ülkedeki çocuklarla bağlantılar kurabilir ve diğer yerlerdeki değişiklikleri karşılaştırabilir. Mesir Macunu Şenliği Kanuni Sultan Süleyman hakkında daha fazla bilgi edinmek için bir giriş olabilir. Türkiye’de pek çok festival var! Gelenek ve göreneklere gelince - tüm odalarımnda Türk kilimleri var - Onları çok seviyorum. Bu röportajı düşünerek kilimlerdeki sembollerin anlamını açıklayan bir web sitesi buldum. Oldukça küçük çocuklar, yıllar önce kilimi dokuyan insanların kilime aktardıkları gizli mesajları çözebilir - geçmişe yakınlık hissetmenin kolay bir yolu budur. Mesela dokunan kilim bir çeyiz olarak mı yapıldı, bir düğünü veya anneliği kutlamak, gurur ve özgürlüğü veya iyi haberi kutlamak için mi yapıldı? Peki, bu insanlar kilimlerini nasıl dokudu? Kaç yaşında iken dokundu? Nereden geldi? Bunu yapan insanlar için hayat nasıldı?

Küçük çocuklar için aile tarihi, ailenin yaşadıkları, hafızalarında yaşattıkları ya da soy ağaçları hakkında zaman çizelgeleri oluşturmayı, fotoğrafları sıralamayı ve yaşlı akrabaların “şimdi” ve “o zaman” hakkında görüşmelerini içerebilir. (öğretmenlerin bazı konuların hassas olabileceğinden bu tür çalışmalar için ailelerden ve öğrencilerden izin alınması gerektiğinin farkında olması gerekir. Daha büyük çocuklar için aile üyelerinin geçmişteki mesleklerini araştırmak aile mesleği hakkında daha fazla bilgi edinmeyi içerebilir.

Geleneksel oyunlara veya müzikal kaynaklara dayanan sorular her zaman kinestetik katılım ve eğlence için fırsatları içerir. İnternet, örnek bulmak için iyi bir yoldur.

Zaman kavramları

Son zamanlarda yapılan araştırma, öğretmenlerin zaman kavramının gelişimini özenle planladıkları takdirde, hedeflenen faaliyetler aracılığıyla çocukların karmaşıklaşan zamana ait kavramları, özellikle kronolojiyi kavrayabildiklerini göstermiştir. Kronoloji çocukların zaman içinde olayları yerleştirmelerine ve dönemler arasındaki ilişkileri anlamalarına olanak tanıdığı için önemlidir. Zaman kavramı geçmişi anlamlandıran ve sonunda bir olayın nedenini ve sonuçlarını anlamak için gerekli zihinsel bir ağıdır. Beş ile yedi yaş arası çocuklar, nesnelere, fotoğrafları veya farklı kuşak aile üyelerini sıralayarak, “önceki

zaman, sonraki zaman, bir sonraki gibi” zaman kelimeleri kullanarak ve neden onları belirli bir sıraya yerleştirdiklerini tartışarak kronolojiyi anlamaya başlayabilirler. Daha büyük çocuklar, tarihsel materyaller her zaman kronolojik olarak sunulursa ve her derste zaman çizelgeleri kullanılırsa, giderek daha karmaşık zaman sorularını tartışma ve çözme fırsatlarıyla birlikte, on yıl, yüzyıl, milenyum ve Milattan önce ve sonra gibi kavramları öğrenmeye ve kullanmaya başlayabilirler. Tarih şeritlerinde sadece sayılar bulunmak zorunda değildir. Tarih şeritleri tipik binalar, kıyafetler veya farklı dönemlere ait olaylar ile gösterilebilir ya da zaman hesaplarını desteklemek için kâğıttan cüppeler veya şapka giymiş çocuklar resmedilerek farklı yıllar, on yıllar veya yüzyıllar temsil edilebilir. Çiftler halinde çocuklar, bir yüzyıldan kalma, belki de o yüzyıldan kalma bir kişi olarak rol oynayan çocuklar, zaman çizgisinin dışına çıkabilir ve başka bir yüzyıldan birileriyle benzer yönlerini ve aralarındaki zamanlar hakkında konuşabilirler. Kronolojik anlayış düzenli olarak öğretilerek, güçlendirilerek ve genişletilerek gelişir.

Küçük çocukların zamanla ilgili anlayışlarının karmaşıklığını küçümsemeyin. İki 4 yaşındaki erkek çocuğun eski oyuncaklardan bahsettiğini duydum. Onlardan biri, bu kadar basit oyuncakları olan çocuklar için üzülüğünü ancak arkadaşının ise “onların oyuncakların farklılığı hakkında bir şey bilmediklerini, diğeri ise gelecekte çocuklarının oyuncaklarının eski moda olduğunu düşüneceğini” söyledi. Ekrandaki eski moda bir arabaya bakan başka bir çocuk, “o eski arabanın bir tepeye çıktığını gördüm, ancak eski zamanlarda değildi, bugünündü 'bazı şeylerin değiştiği ve bazı şeylerin aynı kaldığını fark ettim şeklinde ifade etti.

Çocuklar bulgularını başkalarına nasıl iletebilir?

Küçük çocuklarla, çamaşır ipi şeklinde görselleri sıralayarak basit yoldan konuşabilirler. Bir hikâyeyi tartışabilir: olayların sırası, nedenleri, sonuçları, motive eden şeyleri tartışabilirler. Veya diğer çocuklara bir tarihi mekân ziyaretinde ne bulunduğunu söylemek anlamına gelebilir. Bir Google araması bana Türkiye'de çok sayıda kale gösterdi. Cumbria'daki yıkık bir kaleye yapılan tarihi mekân ziyaretinde 5-7 yaşlarındaki çocukları götürdüm. (Cumbria'da İngilizleri İskoçlara karşı savunmak için inşa edilmiş çok sayıda kale vardır.) Gruplar kendi içlerinde öğretmenlerinin daha önce kararlaştırdıkları soruları araştırdılar (duvarların ne kadar uzun ve kalın olduğunu, büyük salonun, mutfağın ve kuyunun nerede olduğunu kaleye saldırmanın en kolay noktasının neresi olduğunu

araştırdılar). Çocukların bulguları fotoğraflara, çizim ve yazılı notlara, onların yaşına ve yeteneklerine bağlı olarak kaydedildi. Bunlar okulda sergilendi. Ardından, 800 yıl önce bir kalede yaşamın nasıl olacağını öğrenmek için kitaplar ve kitaplardaki resimlerden daha fazla araştırma yaptılar. Bu bilgiyi, öncelikle kalede bir ziyafetin canlandırmasını yapmak için kullandılar. Ortaçağda bir kalede ziyafet esnasında bulunabilecek yiyeceklerin modelleri, yemek sırasında okunan masallar, ortaçağ müziğiyle yapılan danslar ve şakacıların şaka yapmalarıyla tamamladılar. Bir grup büyük çocuk da, yerel kütüphanede sergilenmek üzere kalenin farklı bölümleri hakkında bilgi içeren bilgi kartları hazırladılar. Bu kendi fikirleriydi, çünkü kaledeki bilgi panosunun yetişkinler için yazılmış olduğunu düşünüyorlardı.

Başka bir okulda 10-11 yaşlarındaki çocuklar bir kaleyi ziyaret etti. Bu çocuklar 12 yaşındaki ortaokul öğrencilerinin olduğu başka bir sınıfla birlikte gittiler. İki sınıf, sürdürdükleri çalışmaları paylaşmak için bir hafta sonra bir araya geldi. İlkokul öğrencilerinin çalışması, kalenin en az korunan kısımlarını ve kaleye saldırı yapmanın en iyi yolunun açıklamasını, ziyaretçiler için bilgi notlarını içeren bir etiket modelini, askeri bir saldırının canlandırmasını, kalenin farklı bölgelerinde gerçekleşen bir hikâyeyi ve kalenin ilk yerleşimcileri hakkındaki ileri bir araştırmayı içeren dijital bir modeldi. Bu, hikâyedeki olayların gerçekleştiği odaların fotoğraflarıyla gösterildi. Ortaokul öğrencileri çok etkilendiler!

9 yaşındaki çocuklardan oluşan bir sınıfla yerel bir köyü inceledikten sonra, görüşme yaptığımız köy halkını, öğrencilerin yaptıkları ürünlerin sergisine davet ettik. Bu ürünler köylüleri büyülemişti. Köyden yaşlı bir beyefendi, kilise bahçesindeki kız kardeşinin mezar taşındaki bir kabartmayı bana gösterdi. Gösterdiği ilgi takdire şayandı! 8 yaşındaki çocukların yer aldığı bir sınıfla arkeologların yeniden inşa ettikleri bir Demir Çağ köyünü ziyaret ettik. Ziyaretten sonra sınıf, canlı bir Demir Çağı endüstrisine dönüştü. Bazı çocuklar kendilerine Demir Çağı deri ayakkabıları yapmaya karar verdiler, bazıları kuzu ve sebze köklerinden demir çağı yemeği pişirdiler, bazıları tam buğday ekmeğini yaptılar. Bazıları koyunların yünü taradılar, sonra bir mil üzerinde o yünleri büktüler, ördükten sonra bitkisel boylarla boyadılar. Diğerleri demir çağı çömlerinin kopyalarını yaptılar ve onları fırına ateşlediler. Bir çift öğrenci iki taş arasında buğdayı öğüttü – buğday tanelerimiz az olduğundan çok küçük bir miktar denediler. Bu faaliyetler zaman içinde gerçekleşti ve muhteşem bir sergiyle sonuçlandı. Ancak bu sorgulamalar birçok pratik etkinliği içermesine

rağmen, birincil ve ikincil kaynaklardan gelen soru sorma ve bilgileri bulma ve bunları kaydetmeyi de içerdiklerinin farkında olmak önemlidir. Çocukların ilgisini çekince, çoğunlukla çiftler veya gruplar halinde daha fazla şey öğrenmek istediklerini düşünmeleri ilginçtir. Bu, yüksek motivasyonlu oldukları ve farklı araştırmalar üstlendikleri anlamına gelir, böylece sınıftaki herkes aynı şeyi yaparsa yapabileceklerinden daha fazlasını öğrenir. Çocukların sorgulamalarını ve etkinliklerini evde gönüllü olarak sürdürdüklerinde gerçekten başarılı olduğunuzu biliyorsunuz.

Tarihte öğrenme nasıl değerlendirilebilir?

Çocukların, öğretmenlerin, ebeveynlerin ve eğitimdeki diğer paydaşların çocukların neler öğrendiğini bilmesi için değerlendirme önemlidir. Bu nedenle bir tema planlarken, bir öğretmenin bir sorgulamanın hangi becerilere ve bilgiye odaklanacağına karar vermesi esastır. Çocukların neyi öğrendiklerine dair özetleyici değerlendirme, öğrencinin sadece bir konunun sonunda yazdıklarına değil, her çocuğun ürün dosyasına da dayalı olabilir. Ancak, öğretmenin gözlemleri aracılığıyla gerçekleştirilen ve bir konu işlenirken çocuklarla konuşmaları içeren biçimlendirici değerlendirme gerçekten önemlidir. Öğretmen çocukların neyi başaracakları konusunda bir öngörüye sahipse; çocuklara düşündüklerini sorgulayabilme ve bulgularını gözlemleyebilme imkânları sunulmuş ise; çocukların öğrendikleri şeyler hakkında düşünmeleri öğretilmiş ise bir sonraki adımda, çocukların düşüncelerini daha ileriye götürmek mümkün olacaktır. Tarif edilen etkinliklerin çeşitliliği için yapılan planlama, bireylerle ve gruplarla çalışma için öğretmene zaman bırakır.

Şimdi daha geniş pedagojik konular hakkında düşünelim. Çocukların kendilerine öğretilen tarihin içinde olduklarını hissetmeleri gerekir. Birleşik Krallık 'ta genellikle aynı sınıfta birçok etnik gruptan çocuklar vardır. Alternatif olarak, birçok kırsal okulda diğer kültürler hakkında hiçbir deneyime sahip olmayan çocuklar vardır. Bu eşit derecede sorunlu bir konudur. Elbette kendi ülkeniz ve bulunduğunuz yer hakkında bir şeyler bilmek önemlidir, ancak belki de, Hayat bilgisi dersinde çocuklar Türkiye'nin farklı bölgelerindeki bayramları yemekleri ya da müzikleri işlediğinde bir çocuk Türkiye'nin farklı bir yerinden ya da başka bir ülkeden örnekler sunabilir. Dördüncü sınıfta farklı aile tarihlerini paylaşabilirler.

Çocukların ailelerinin ve bakıcılarının, eğitimlerine dâhil olmaları önemlidir. Bir konunun başında ne yapacağımızı ve neden yapacağımızı açıklamak için ebeveynleri okula

davet ederdim, böylece çocuklarıyla okul tarih dersleri hakkında konuşabiliyorlardı. Veliler genellikle okul gezilerinde bize katılmaktan ya da okul sergilerimizi ziyaret etmekten mutlu olurlardı ya da çocuklarını hafta sonları ilgili bir müzeye götürebiliyorlardı. Bir annenin 8 yaşındaki oğluna televizyonda Demir Çağı hakkında izlediği bir programı anlattığını hatırlıyorum. Çocuk “Ama anne, bunun kanıtı nerede?” diye sordu!

Çocukların, yalnızca varlıklı ve iyi bilinen insanlarla değil, sıradan insanlarla bağlantı kurabilmesi önemlidir. Türk müzelerinde birçok harika eser ve resimlerin bulunduğu farkındayım. Ancak çocukların kendilerini geçmiş, şimdi ve geleceği etkileme olasılığı arasındaki sürekliliğin bir parçası olarak görmesinin önemli olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden, çocukların geçmişteki insanlarla bağ kurduklarını hissetme ihtimalinin yerel tarih, gelenekler, görenekler, yerel oyunlar vb. yoluyla yüksek olduğunu düşünüyorum.

Erkekler ve kızlar aynı konuya ilgi gösterir mi? Türkiye'deki Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerindeki tarih konuları cinsiyete dayalı olmayan iyi fırsatlar sunmaktadır. Ancak bunu daha da güçlendirmek için fırsatlar bulmak iyi bir fikirdir. Mesela aile tarihinde kadınlar ve erkekler farklı işlerde çalıştılar. Kırsal alanda yaşıyorlarsa aynı işi paylaşıyorlar mıydı? Bu değişti mi? İnsanlar kadınların ne zaman oy kullanamadıklarını hatırlıyor mu?

Öğretmen çok konuşursa çocuklar birbirlerinin fikirlerini tartışmayı, paylaşmayı ve birbirlerinin fikirlerine karşı çıkmayı öğrenmez. Çocukların tarihsel sorgulama sürecine katılmaları gerekir. Tarih, genellikle doğru bir cevabın bulunduğu matematik veya fenden farklıdır. Genellikle kaynaklar eksik olduğundan, çıkarımlar yapılması gerekir. Bazen yeni kanıtlar anlayışımızı değiştirir. Bir değişiklik veya olay hakkında farklı görüşler olabilir. Bazen bir nesnenin sembolik anlamı artık bilinmemektedir ve sadece tahmin edilebilir. Küçük çocuklar bile bu tür çıkarımsal düşünceyi embriyonik yollarla öğrenebilir. Çocuklara bir bakış açısını tartışmak ve başkasının kendi görüşlerini kabul etmeme nedenlerini dinlemek için fırsatlar verilir ve kendilerine güvenmeleri sağlanırsa, kendi fikrini değiştirebilir veya belki de doğru cevabın o olmadığı konusunda hemfikir olabilirler. Onlar için sosyal bilişsel ve duyuşsal öğrenme önemlidir. Tarihçilerin büyük tarihsel soruları tartıştıkları gibi 5 yaşındaki çocukların da fotoğrafları sıraya koymaları doğrudur.

Öğretmen tarihle çok ilgilenmiyorsa ve önemli olmadığını düşünüyorsa? Hem meslektaşlarım hem de öğrencilerime dediğim gibi, ‘Eğer bunun heyecan verici ve önemli olduğunu düşünmüyorsanız, neden çocuklara bunu öğretesiniz?’

7. İlkokul çocuklarına ne tür bir tarih öğretilmeli? İlkokul düzeyinde tarihin hangi dönemlerinin, boyutlarının ve sorunlarının ne derecede öğretilabileceğini düşünüyorsunuz?

İlkokul çağındaki çocukların Taş Devri'nden, hafızalarında yaşattıkları geçmişe kadarki zamanlarla meşgul olabileceğini düşünüyorum. Tarama şeklindeki uzun tarihsel zamanları ve detaylı bir çalışma yoluyla da kısa dönemleri öğrenmede başa çıkabilirler. İdeal olarak detaylı çalışma daha büyük bir resim içinde ayarlanır. Yerel, ulusal ve küresel tarihi öğrenebilirler. Tartışmalı konuları öğrenebilirler ve öğrenmelidirler. Uygun formda materyaller, nesnelere, resimler, tarihi mekân gezileri ve doğru zorluk seviyesinde öğrencilere soruların sorulması temel olarak önemlidir. Tarih her ne olursa olsun, farklı dönemler ve yerler arasında zamanla bağlantı kurmayı öğrenmeleri önemlidir. Böylece çocuklar, geçmişin giderek daha karmaşık tutarlı bir çerçevesini oluştururlar.

8. Tarih öğretmen adaylarına verilebilecek eğitimin kapsamı, içeriği, yöntemleri, süreçleri ve prosedürleri hakkındaki görüşlerinizi lütfen paylaşır mısınız?

Öğretmen adayları ve profesyonel gelişim kurslarına katılan öğretmenlerle ilgili yaklaşımım, onlara yukarıda çocuklar için önerdiğim her şeyi, fakat uygunluklarına uygun bir şekilde öğretmektir. Bu, onlara eğlenebilecekleri bir bağlamda tarihsel sorgulama süreçlerindeki bakışı ve istenildiğinde muhtemel çıkarımlar yapmanın ve bunları doğrulatmanın nasıl bir his olduğunu gösterir. Bir defasında öğretmen adaylarını hafta sonu on altıncı yüzyıldan kalma bir eve götürdüm. İlk gün gruplar, on altıncı yüzyılda bir evin nasıl olabileceğini araştırdılar; örneğin, bir grup el yapımı tuğlaları ve tahta kirişleri tarihlemek için bir mimarlık tarihçisi ile çalıştı. Bir grup günümüzden farklarını ortaya koymak için, eski haritaları kullandı. Bir grup, on altıncı yüzyılda evde yaşayan insanlarla ilgili hikâyeleri bulmak için belgeleri kullanarak (İngiliz İç Savaşı dönemi) yerel bir arşivciyle çalıştı. Bir grup mısır harmanında kullanılan teknolojileri (harman ahır ve cidrinin yapıldığı kızartma evi) inceledi. Başka bir grup on altıncı yüzyıla ait tarifler bulmak için British Museum'a gitti. İkinci gün öğretmen adayları araştırmalarını paylaştı. Mimari tarihçinin evin yapıldığı tarihe veya özgün yapısına karar veremediğini kabul etmek zorunda kaldılar çünkü ev birçok kez değişmişti - bu yüzden "asla bilemeyeceğimiz bazı şeylerin" sıkıntısını yaşadılar. Sonra hepimiz bir tiyatro grubundan ödünç alınan on altıncı yüzyıl kostümlerini giydik ve yemek grubunun hazırladığı on altıncı yüzyıl yemeğinin tadını çıkarmak için uzun meşe masasına oturduk. Evin on altıncı yüzyıl sahiplerinden birinin mezarını ve kiliseyi ziyaret ettik.

Üniversitedeki derslerde öğretilenler, kaynaklar kullanılarak yapılan aynı sorgulama esaslarına dayanıyordu. Öğretmen adayları, tarihsel sorgulamanın süreçlerini deneyime ve tartışmaya dayalı öğrenirken, farklı beceri ve olgunluk seviyesindeki çocuklara nasıl öğreteceklerine dair planlama deneyimine de sahip olurlar. İngiltere'de ilköğretim okulu öğrencilerinin pek tarih bilmedikleri doğrudur, bu nedenle Ulusal Müfredat Departmanı'ndan alınan bilgiler her zaman her bir araştırmamanın bir parçasıyla ilgilidir.

9. İngiltere için şu anki okul tarihi müfredatı hakkında ne düşünüyorsunuz?

Ulusal Tarih Müfredatı, tarih öğretiminin amaçlarını ve hedeflerini, üç anahtar aşamada (Key stage 1-beş ile yedi yaş) (Key Stage 2-yedi ile 11 yaş) ve (Key Stage 3-on bir ile on dört yaş) geniş bir içerik ile ele alır. Tarih öğretiminin belirtilen amaçlarının teşvik edici ve isteklendirici olduğunu, merak etmeyi ve sorgulamayı cesaretlendirici olarak tarihe odaklandığını düşünüyorum. Üç Anahtar Aşamadan sonra öğrenciler giderek daha perspektif almayı yansıtan sorular sormayı, eleştirel düşünmeyi, kanıtları tartmayı ve argümanları ele almayı öğrenmelidir. Benim görüşüme göre çocukların tarihsel sorgulama süreçlerine en baştan dâhil olmaları esastır, tarihin içeriğinde sorgulama yoluyla öğrenilmelidir, çünkü bu, tarih disiplininin doğasının özelliğidir, ikinci olarak, siyaseten manipüle edilebilen geçmişin tekli bakışını edinmeye bir alternatiftir, üçüncü olarak, çocuklar zaman içinde bir sürekliliğin parçası olduklarını hissetmeye ihtiyaç duyuyorlar ve sonuncu olarak çocuklar konuların ilgilerini çekmesi halinde ve konuları araştırıyor ve tartışıyorlarsa daha motive oluyorlar.

Ulusal Müfredat içeriğinin, Birleşik Krallık tarihini, yerel ve ulusal konuları kapsaması ve bunu, daha geniş dünyadaki birimlere bağlamasının ve böylece eski uygarlıkları, imparatorlukların doğuşu ve çöküşünü öğrenen çocukların köklerini başka yerlerde bulabilmelerine izin vermesinin önemli olduğunu düşünüyorum. Ayrıca kronolojik olarak tarihin öğretilmesinin avantajları ve dezavantajları hakkında çok fazla tartışma olması ve ulusal programın öngördüğü, çocukların öğrenebilecekleri yerel ulusal uluslararası ve küresel konuların oldukça geniş olması nedenleriyle bunun kararını vermek okullara bırakılmıştır. Üçüncüsü, yasal yönetmelikler ile profesyonel karar alma fırsatları arasında hassas bir denge vardır.

Son olarak, bu müfredatın, 5-15 yaş arasındaki öğrencilerin yapması gereken tarihsel sorgulama süreçleriyle tarihi öğrenmeleri, soru sorup cevaplamayı öğrenmeleri,

farklı yorumları giderek daha karmaşık şekillerde değerlendirmeleri ve bazen tek bir doğru cevabın olmadığını anlamaları konusunda temel avantajları olduğunu düşünüyorum. İkincisi, okullar arasında ve Anahtar Aşamalar boyunca makul bir süreklilik sağlar böylece tüm öğrenciler benzer deneyimlere sahip olurlar. Üçüncüsü, bireysel olarak öğretmenlerin üniteleri öğrencilerine en uygun şekilde nasıl planlayacaklarına karar vermede önemli özgürlük ve yaratıcılıklarını ortaya koymaya izin verir.

Ancak hiçbir müfredat mükemmel olamaz. Çocuklar 1. ve 2. Aşamalarda (Key stage 1-2) esas olarak tarih öncesi ve erken İngiliz tarihini öğrenerek geçirirler ve tarihin geri kalanını ise sadece 3. Anahtar Aşama'da (Key stage 3) öğrenirler. Ve ilkokullarda birçok öğretmen zamanın çoğunu İngilizce ve matematik dersleri için harcamak zorunda olduklarını hissediyorlar, çünkü bu dersler ulusal sınavlarda karşılına çıkıyor ve bu test sonuçları ve ilgili derslerin skorları kamuoyunca değerlendiriliyor. Ayrıca, sınıf öğretmenleri çoğu zaman pek fazla tarih bilmezler ve ilkokulda mesleki gelişim için öğretmenlerin çok az fırsatları vardır. Ortaöğretimde, benim tecrübeme göre, müfredata rağmen, tarih genellikle daha resmi, daha az öğrenci merkezli bir şekilde öğretiliyor.

10. İngiltere'de tarih eğitimcilerinin okul tarih müfredatını geliştirme sürecinde rolleri ve sorumlulukları neler olmuştur? Tarih eğitimcileri, tarih müfredatı geliştirme sürecine nasıl katkıda bulunur?

Bu ilginç bir soru. İngiltere'de eğitim son otuz yılda oldukça politik bir hale geldi. Şuan ki Ulusal Müfredattan önce (2013) o zamanki Eğitim Bakanı Michael Gove'un çocukların sıralarda oturacakları, tarihleri ezberleyecekleri, Kral ve Kraliçelerin adlarını ve İngiliz Tarihini öğrenecekleri konusundaki ısrarı ettikleri çok büyük bir hararet ve tartışma yarattı. Ulusal Müfredat Danışma Komitesi, sağ görüşlü tarihçilerden ve bu görüşü destekleyen tarih eğitimcilerinden oluşmuştur. Tarih akademisyenleri ve Tarih eğitimcileri bunun olmaması gerektiği konusunda kararlıydılar ve nihayet Kraliyet Eğitim Müfettişliği müdahale etti. Böylece güncel tarih müfredatı genel olarak eğitimcilerin ve öğretmenlerin istekleriyle aynı doğrultudadır. Bir Sivil Toplum Kuruluşu olan Büyük Britanya Tarih Derneği, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri için dergiler ve öğretmenlerin uygulamalarını takip eden anketler ile tarih eğitimini desteklemekte ve her seviyedeki öğretmenler için mükemmel kaynaklar ve tavsiyelerde bulunma konusunda önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim Standartları Ofisi (OFSTED), müfredatın uygulanmasını izlemek için okulların denetimlerini de yürütmektedir.

11. İngiltere'de tarih müfredatının temelini oluşturan beceriye dayalı tarih öğretiminin güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?

Bu soruya yukarıda detaylıca yanıt verdiğimi düşünüyorum.

12. Dünya çapında tarih öğretiminin genel sorunları / sorunları hakkındaki görüşlerinizi lütfen paylaşır mısınız? Profesör Jon Nichol ile, Uluslararası Tarih Eğitim Araştırma Ağı'nın (HEIRNET) kurucu ortağı olduğunuzu biliyoruz. HEIRNET'in kuruluşuna yol açan gelişmeler hakkında bilgi verir misiniz? Peki, HEIRNET'in tarih eğitimcilerinin küresel topluluğuna bugüne kadar sağladığı katkılar nelerdir?

2004'te, İngiltere'de tarih eğitimcilerine yönelik bir Yaz Okulu olup olmadığını öğrenmek için birileri benimle irtibata geçti. Jon'a bir tanesini bilip bilmediğini sordum ama o bilmiyordu, ben de çalıştığım İngiliz Göller Bölgesi'ndeki küçük bir kasabada bir tane düzenlemeye karar verdim, burada Jon bana yardım etti. 1997'de iki günlük tarih eğitimi üzerine bir Avrupa Konseyi toplantısına başkanlık ettim; burada Avrupalı akademisyenlerle ile bağlantı kurdum ve ardından Romanya, Fransa, İsviçre ve Finlandiya'da küçük araştırmalar yaptım. Jon'un uluslararası bağlantıları da vardı. Ancak her kıtadan kırk kişi İngiltere'nin kuzeyindeki küçük bir kasaba olan Ambleside'daki ilk konferansa geldiğinde şaşırıdık. Konferansa Tarih Eğitimcileri Uluslararası Araştırma Ağı (HEIRNET) adını verdik. (HAIRNET diye bir kelime var, kadınların saçlarını rüzgârda uçmasını engeller, bu yüzden isim benzerliğiyle küçük bir metafor düşündük!) Konferans çok zevkliydi ve atmosfer çok sıcakkanlı ve rahattı – Bu Heirnet'in karakteristik bir ethosu oldu. O zamandan beri Jon ve ben Avrupa Üniversitelerinde ve Yaroslavl (Rusya), Capetown (Güney Afrika), Curitiba (Brezilya) ve New York (ABD) 'de giderek katılımı artan konferanslar düzenledik. Avustralya'da bazı dersler vermeye davet edildiğimde daha fazla bağlantı kurdum. Konferanslara her kıtadan insanlar katılıyor. Nitekim 2007 yılında Warwick Üniversitesi'nde Doktora tez savunmasında bulunduğum ve şimdi Sinop Üniversitesinde profesör olan Dursun Dilek, 2007'de İstanbul'daki HEIRNET konferansına ev sahipliği yaptı. Senin de bildiğin gibi 7 yıl önce Profesör Dilek'in referansı üzerine Cumbria'ya gelmen ve Güney Kore'den gelen bir tarih eğitimcisi, Profesör Dilek'in kayınvalidesiyle Türkiye'de kalması bu ağın ne kadar ılımlı bir şekilde büyüdüğünün örnekleridir. Şimdi bir web sitemiz var (<https://heirnetonline.com>)

Jon ve benim birlikte kurduğumuz bir dergi olan Tarih Eğitimi Uluslararası Araştırma Dergisi (History Education International Research Journal) başlangıçta konferanslarda sunulmuş yazıların hakemler tarafından incelenmesinden sonra yayınlandığı bir dergiydi. Ancak daha sonra dünyadaki diğer tarih eğitimcisi akademisyenler makaleler göndermeye başladı. Dergi daha sonra Büyük Britanya Tarihi Derneği (Great Britain History Association) tarafından yayınlandı ve şu anda University College London Press tarafından yayınlanan ve Tarih Eğitim Araştırmaları Dergisi (HERJ- History Education Research Journal) olarak yeniden adlandırılan bir açık erişim dergisi haline geldi. UCL bünyesindeki Eğitim Enstitüsü dünyada ilk sırada yer alıyor, bu nedenle artan sayıda tarih eğitimi araştırmacısının makale göndermesini sağladığı için mutluyuz.

Bu, tarih eğitimindeki küresel araştırmacılar topluluğuna, çok farklı bağlamlarda gerçekleştirilen felsefeleri ve araştırmaları paylaşmak için prestijli bir forum sağladı. Farklılıklar ortaya çıkardı ama aynı zamanda birçok ortak tema belirledi. En önemli ortak anlayış, bir milletin tarihinin tek bir resmi sürümünün olmadığı, zaman içinde değişebilecek farklı bakış açılarından eşit derecede geçerli olan birçok anlatının olduğu ve okuldaki öğrencilerinin tarihle dinamik bir sorgulama sürecine girmeleri gerektiğidir. Bu süreci anlamak, öğrencilerin mevcut bakış açıları ile bu bakış açısının hem günümüz hem yarınlar üzerindeki etkilerini anlamalarına imkân verir.

Konferanslar ve dergi ayrıca tüm dünyadan insanların araştırmaları hakkında birbirleriyle iletişim kurmalarını ve projeler üzerinde işbirliği yapmalarını sağlamıştır. Örneğin, İsviçre’li bir meslektaşım Avustralya’da bir meslektaşı ile birlikte çalışma yaptı, Avusturyalı bir meslektaş şimdi Oxford Üniversitesi’nde çalışma izni aldı ve Kanada’daki meslektaşlar, University College London Eğitim Enstitüsü’ndeki meslektaşlarıyla çalıştı. Ve şahsen, şu anda HEIRNET ve HERJ aracılığıyla tanıştığım arkadaşlarım olan tüm harika meslektaşlarım tarafından zenginleştirildim - ve böylece beni her yerde destekleyen kocam var!

13. Birçok kitap ve derginin editörü olarak görev yaptınız. Peki, bu bir Öğretmen Eğitimcisi ve araştırmacı olarak kendinizi geliştirmenize nasıl yardımcı oldu? Gelecekte tarih öğretimi vizyonunuz hakkında bilgi verir misiniz?

Editörü olduğum kitaplardaki bölümlerin tümü öğretmen eğitiminin farklı yönlerinde çalışan meslektaşlar tarafından yazılmıştır. Bu, temaları ve ortak amaçları olan kitapların farklı uzmanlık alanlarına sahip kişiler açısından ele alınmasını sağladı. Bütün

kitaplar küçük vaka çalışmaları yoluyla teoriyle uygulama arasında bağlantı kurar. Bu araştırma, uygulama hakkında sorular sormayı ve bunları yanıtlamanın yollarını bulmayı içeriyordu. Bu, öğretmen eğitimi üzerine çalışan araştırmacıların öğretmenler ve çocuklarla çalışmasını, çocuklarla uygulamalı çalışma üzerine deneyimini sürdürmesini ve bunun sonucunda mevcut teorik bilgilerimizi ve önceki uygulamaya dayalı deneyimlerimizi yeni durumlarla ilişkilendirerek fikirlerimizi geliştirmeye devam etmemizi gerektirir.

Politik tabanlı hükümet girişimlerinin eşi benzeri görülmemiş bir şekilde art arda artması, okuldaki uygulamaların nasıl yapıldığının denetlenmesi ve konuların çocuklara nasıl öğretildiğini ölçen testler nedeniyle ele alınması gereken birçok yeni sorun vardı. Hükümetler daha önce mesleki uygulamaya nadiren müdahale etmişti ve Hükümet çabaları araştırmalara dayanmıyordu. Öğretmenler çoğu zaman farklı çocukların gelişimine ve gereksinimlerine dayanan öğretim yöntemlerini kullanma konusunda tehdit edilmiş, aşırı çalıştırılmış, değer görmemiş ve yetersiz olduklarını hissediyorlardı. Bu yüzden editör olarak hazırladığım kitaplar, eğitimcilerin iyi uygulama olarak gördükleri şeylerle hükümet taleplerinin nasıl sağlanabileceğini keşfetme çabalarını birleştirdi. Bir dizi zorluğa değinildi ve bunu yaparken kendi uygulamamı ve moralimi geliştirdiği gibi meslektaşlarımın, öğretmenlerin ve çocukların uygulamalarını ve moralini de geliştirdiğini umuyorum.

Kitapların ele aldığı konular çeşitlidir. Bazıları farklı üniversitelerdeki meslektaşlarımın yazdığı bölümlerle tarih eğitime odaklanmaktadır. *Constructing History 11-19* (2009) ve *Teaching History Creatively* (2012), ilköğretim ve ortaöğretim okullarında aktif öğrenme yoluyla tarihi öğretmeyi cesaretlendirmeyi ve Ulusal Müfredatı yorumlamak için didaktik bir yaklaşımdan kaçınmayı amaçlamaktadır. *Writing History 7-11* (2014), öğretmenleri tarih, dil ve okuryazarlığı birlikte öğretmeye teşvik etti ve böylece tarih öğretmek için erişilecek zaman artmıştır. *Professional Studies in the Primary School* (2014) kitabının felsefesi ise, öğretmenlerin, yasal zorunluluklar çerçevesinde öğretim ve öğrenme süreçleri içinde mesleki bütünlüğün nitelikleri ve becerileri aracılığı ile sürekli olarak mesleki yargı ve kararlar verme ve yorumlanmasından sorumlu olduğunu göstermeği amaçlamaktadır.

Diğer kitaplarda katkıda bulunanların hepsi aynı üniversitede çalıştığım kişiler ve bu kitaplar ortak hazırlandı. Bu kitaplarda çağdaş konulara odaklanıldı. *Children's Perceptions of Learning with Trainee Teachers* (2000), öğrencilerin çalıştıkları stajyer öğretmenlere

yanıt vermelerini ve bunların değerlendirme yollarını araştırmakta ve okulların stajyerlere (öğretmen adayları) yer verme gerekliliğini haklı çıkarmaktadır. *Early Years 3-7: curriculum coherence and continuity (2002)*, okul öncesi müfredatının ve ilkökul birinci kademe müfredatının geleneksel çocuk merkezli uygulamalarla öğretilmesi fikrine meydan okumaktadır. *Exploring Time and Place Through Play (2005)*, giriş aşaması öğrencileri için Müfredat Rehberi olup ve aynı zamanda okulun ilk yıllarında oyun yoluyla geçmiş zaman ve diğer mekânların çocukta gelişimini sağlayabilecek bir uygulamayı içeren bir araştırmayı keşfettirmeyi amaçlıyor. *Teaching Geography 3-11: a guide for teachers (2006)*, bir Kalite ve Müfredat Derneğinin düzenlediği “Geleceği Görüşmek; Gelecekle Yüzleşmek” toplantısına bir yanıtı. Önde gelen eğitimciler, tarih, coğrafya ve bilimi dünyayı anlamının temel bir parçası olarak kabul ediyorlar. Bununla birlikte tarih eğitimi için başlangıç noktasının bir ekip ruhu ile içtenlikle çalışarak, küresel vatandaşlık konularına duyarlılık göstererek ve öğrencilerin seslerini önemseyerek 'tüm insanlık için ortak hedefler' etrafında şekillenmesi gerektiğinin altını çiziyorlar.

Büyük fikirler, coğrafi hayal gücü, mekânsal farkındalık, bağımsızlık, kişisel ve küresel ve çevresel etkileşim arasındaki bağlantılar, sorunların değerlerinin boyutlarını araştırmak, sosyal farkındalığı ve sosyal ve duygusal gelişimi teşvik etmek olarak tanımlanmıştır. *Cross-Curricular Approaches to Teaching and Learning (2009)*, Program planlamada tutarlı yaklaşımları araştırır.

Tabii ki kitapların yazılması hem katkıda bulunanların hem de editörlerin düşüncelerini harekete geçirir ve genişletir ve öğretmenler araştırmaya katkıda bulunurlar, çocuklar kendi çalışmalarının kitaplarda gösterilmesinden isimsiz olarak konuşmalarının kayıtlarının yer almasından gurur duyarlar ve hatta çocuklar öğretmenlerinin çalışmalarını basılmış bir kitapta okuduklarından sevinirler.

Beşeri bilimler, vaat edilmiş geniş ve zengin müfredatın dar odaklı bir “standartlar ajandası” karşısında feda edilmesinin sonucudur. Bilincin ve kimliğin şekillenmesine katkıda bulunan, insanı sürekliliğinin bir parçası olarak kabul eden, 'insanoğlunun kim olduğunu ve ne yaptığını' anlamak üzere geçmiş ve geçmişin gelecek üzerindeki etkisinin önemine işaret

eden kanıta dayalı tarihin gelecekte müfredatın önemli bir parçası olarak yer alacağını düşünüyorum.³

Çocukların aktif olarak tarih dersinde öğrenmeye katılacaklarını ve meraklı görünen şeyleri hayal etme ve keşfetme fırsatlarının verileceğini umuyorum. Tarihi yerel, ulusal ve küresel vatandaşlık olarak değerlendiren kültür ve toplumlar olarak düşünmeyi seviyorum. Tarih dersinde çocuklara kendilerini meşgul eden ve anlamlı buldukları düşünme, konuşma, problem çözme ve derinlemesine araştırma için daha fazla zaman verileceğini düşünmek isterim. Ve umarım tarih, birleşik ve tutarlı bir müfredatın bir parçası olur, çünkü tarih mukayeseli bir konudur, diğer disiplinlerden gelen anlamları birleştirir.

Ekleme istediğiniz başka bir şey var mı?

Sorularınızı düşünmekten zevk aldım Dr. Doğan. Umarım cevaplarımı yansıtırken çok fazla ayrıntıya girmemişimdir. Ancak, cevaplarımın Türk tarih müfredatına ve Türk geleneklerine nasıl uygulanabileceğini öğrenerek Türkiye hakkında daha fazla şey öğrendim. Teşekkür ederim.

Sorularımızı yanıtladığınız ve deneyimlerinizi ve görüşlerinizi bizimle paylaştığınız için teşekkür ederiz.

Dr. Yasin DOĞAN

³ Phenix P.H. (1964) *Realms of Meaning*. London: McGraw-Hill.

INTERVIEW WITH PROF. HILARY COOPER ON
TEACHING HISTORY FOR PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Yasin DOĞAN

Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-mail: yasind@pau.edu.tr

[orcid.org/ 0000-0002-1155-2105](https://orcid.org/0000-0002-1155-2105)



After completing her undergraduate degree in Medieval and Modern European History at the University of London, Professor Hilary Cooper began teaching history in Primary schools. She holds a PhD in development of historical thinking in young children. She started her academic career at Goldsmith's College of London. She continued her academic studies at the Universities of Lancaster and Cumbria. Her academic work focuses on history and pedagogy. In particular, she has conducted empirical and theoretical studies on how to learn the history of preschool and primary school children. Professor Cooper retired from the University of Cumbria and now continues to contribute to the University of Cumbria as an Emeritus Professor. She has contributed to books published by internationally well-known publishing houses as an editor and author in the field of history teaching, especially in teaching primary history. Professor Cooper has organized HEIRNET international symposium together with Professor John Nichol, and She has co-editor with John Nichol, History Education Research Journal (HERJ) published by University London School of Education.

- 1. Professor Cooper, we know you from your books, your book/journal editorships and symposiums, especially the ones organised by HEIRNET on history teaching. Could you please let us know a little bit more about yourself before going on with your studies?**

I grew up in a small seaside town on the East coast of England before I went to London University to read Medieval and Modern European history. After that, I lived in London with my husband and son and taught children from 4 -11 years old. I found this much more intellectually stimulating than teaching history, which in those days, was taught in rather boring traditional ways. During this time, I took an Advanced Diploma in Child Development and realised that there was no theoretical framework for teaching history to young children. This led to my doctoral thesis, 'Young Children's Thinking in History'. As a practising teacher, I could collect all my data from the children I taught. This led to my becoming a lecturer at Goldsmith's College, London University and to my first books, *The Teaching of History (1992)* and *History in the Early Years (1995)*. At this point, just when my husband retired, I was appointed as Director of Professional Studies, at Lancaster University, and later as Professor of History and Pedagogy at The University of Cumbria. This was a dream come true as we had always come to Cumbria for the holidays. It is the most beautiful region of mountains and lakes, where I enjoy hill-walking and painting. After I retired life became even better because, with my colleague, Dr. Jon Nichol we continued to organise annual History Education International Research Network (HEIRNET) conferences in different parts of the World, so I made good friends in, for example, Russia, Brazil, North America, Japan, Australia, Asia, South Africa and across Europe. We also continued to edit our *History Education Research Journal*, now in its seventeenth volume and published by University College London Institute of Education Press. This is graded the best university education institute in the World! To conclude I must say that I never had a career plan; it was all just serendipity!

- 2. You say that you studied European History. Why did you decide to be an educator and especially about studying history? Can you please tell us about your viewpoints on the similarities and differences between being a historian and being a history educator?**

I suppose I always thought I would be a teacher. My mother and father were teachers and my grandmother was a headmistress in one of the first state schools. She lived with us and was born in 1863 – so I was always surrounded by her ‘old things’ and still have some of them. I now live in a converted stable. I always felt connected to the past and enjoyed trying to bring the past to life for children. I think a sense of continuity is important. I also think that we underestimate the thinking of young children. And I have no doubt that the skills of historical thinking, basing arguments on evidence, (discussing different interpretations and accepting that often there is no right answer) are important to social and emotional as well as cognitive development.

As for the similarities between being a historian and a history educator, I know, from experience that, from their earliest years, children can think historically if they are taught, as Jerome Bruner pointed out, using teaching materials, questions and vocabulary appropriate for their age. But of course they cannot do this in the ways that historians do because they are immature, they have limited knowledge and cannot fully understand the ways in which people in past societies thought, felt and behaved. However, if they learn progressively to think historically they can do this with increasing complexity.

3. Could you please tell us a little bit about history teacher training in the UK?

In the UK there are several routes to gaining Qualified Teacher Status (QTS) in order to teach in state schools. There is one-year post graduate certificate in education (PGCE) courses which are taken in a university but with a proportion of time spent on ‘teaching practice’ in schools, supervised by school mentors. A second route is to take a three-year university course leading to an Honours degree in secondary, primary or early years education, with teaching practices in schools during each year to put theoretical learning into practice. On these courses, you may choose to specialise in history – or any other National Curriculum subject. If you do not specialise in history you will take a less specialised course to enable you to teach history; all primary school teachers teach all twelve subjects of the curriculum. Another route into gaining QTS is through the ‘Schools Direct’ route which is organised and validated by universities but takes place entirely in schools. A fourth route is the Teach First Leadership Development programme. On this course graduates, with very good degrees and who are perceived to have excellent personal qualities for teaching, work in a school for two years on a full salary. Afterwards,

they are free to take up another career but by then many find they enjoy teaching and want to continue to towards taking a leading role in schools.

4. We have been aware that most of your works are on teaching history at primary level. What are the motives that drove you to focus on primary history teaching?

First of all, coincidence! When I left university I was offered a job teaching history and Latin in a comprehensive secondary school. Then I had a letter saying that the London Education Authority was very short of teachers for 5-7-year-olds. So I thought it was an interesting idea to try to teach young children. I found that I enjoyed this very much – and that I was good at it. Although I had no training I relished reading about the small amount of research into child development available then. And it seemed that I could put it into practice because after 3 months the headteacher took the rest of the teachers to see my classroom. I later took a postgraduate qualification and extended my experience across the primary age range. By contrast, secondary school history was, and still is about passing examinations – to the extent that universities complain that first-year students are only used to discussing short extracts, rather than reading whole books. So I am very happy with the chance that introduced me to primary education.

5. I wonder about your views on the difficulties that could be confronted while teaching the processes of historical enquiry to primary children?

Well, I'll list the difficulties children might encounter in historical enquiry. The first examples refer to the process of historical enquiry.

- Detailed planning is essential. Perhaps a teacher has not planned how to teach a topic, is not clear about the focused learning aims for a topic, how long it will take, where the resources will come from, how children will be organised in different groupings (class, groups, individually) or what advance planning will be needed for a visit, or visitors to the school. The teacher may not have decided how children's learning will be assessed, so they will not know if they are making progress in their historical enquiry skills and new knowledge.
- Children will not be motivated to engage in finding out about the past if an enquiry is not relevant and interesting to them.

- To carry out an enquiry, children will need to ask and answer questions about sources – any traces of the past that remain. If the sources selected are not suitable children will not want or be able to engage with them.
- Children will not be actively engaged in their learning if questions are too hard or too difficult.
- It may be that the activities provided to investigate a question are all based on reading and paper and pencil tasks which are monotonous and which not all children are equally good at.
- History involves asking and answering questions about time: continuity and change over time, similarities and differences between periods. Perhaps the children have not been taught concepts relating to the measurement of time or concepts such as century, decade, historical period.
- An enquiry will result in some findings which need to be communicated to others. But if this is simply a piece of writing, even if displayed on classroom walls, it is only communicated to teachers and children, who already know the findings.
- Assessment is important in order to demonstrate to children, other teachers and other stake-holders what children are learning. It takes the form of a test, or tick-box at the end of a topic it is unlikely to provide useful information.
- Other potential problems are to do with more general pedagogical issues.
- Children may not enjoy a topic if they do not feel that the history of their culture is included in the history they are finding out about. This can be an issue in the UK where there are many different ethnicities in some schools.
- They may feel unsupported if their parents do not understand and value what they are learning about, or the teaching methods being used, which may be different from when the parents were in school.
- It may be that the topics always focus on significant or wealthy people (even if the enquiry is about the locality or artefacts) and so pupils cannot make connections with ordinary people like themselves.
- A topic may focus more on the interests of boys than of girls –or vice-versa.

- It may be that the teacher talks too much and does not allow children to ask questions and offer their own ideas or that they do not have the confidence or vocabulary to express their ideas.
- Teacher involvement – or lack of it -may be a problem. Sometimes a teacher is not very interested in or knowledgeable about history or does not think it is a very important subject. This is quickly communicated to pupils.

By now you may think that there are too many problems involved in teaching history to young pupils!

6. Could you please share your viewpoints on the methods and techniques that could be utilized to develop primary children’s historical thinking?

Yes. Let’s be positive now and consider how history can become scintillating and exciting for teachers and young children and how it can promote children’s social, emotional as well as cognitive development. I shall explore each of the problems that have been identified in turn, starting with the challenges of historical enquiry.

First I explained the decisions a teacher must make, in *planning a topic* lasting several weeks. It is a good idea to plan this on a grid with the rows labelled for each week of the project. The columns may be labelled and columns labelled, for example, historical knowledge, sources, questions, teacher input, activities to investigate enquiry question, organization of activities/groupings, the role of the teacher (including formative assessment), the role of a classroom assistant, whole class review of what children have learned. If the teacher has thought out the content under each heading in advance s/he can be in control of complicated groupings and activities. Having said that, it is essential, each week to review the plan and modify it in the light of how much was achieved the previous week, what might need re-enforcing, who might need more demanding goals and so on. The planning is a guide and support but sometimes children’s interests and ideas may take it in a different direction so it is important to plan in detail but also be flexible.

I have so far assumed, in suggesting this method of planning, that a history session takes place once a week but many teachers choose to spend three or four days in a half term on an in-depth historical enquiry. There are advantages to this. Children are deeply involved in the subject. But on the other hand, they may be absent from school at this time, and in any case, they don’t have gradual progress in learning over time.

Next, I stressed how important it is that *children find a topic interesting, and relevant to them*. Life Studies and Social Studies in the Turkish National Curriculum for grades 1 to 4 give many opportunities for enquiries about family history, places, festivals and traditions, music and games. All children have some experience of places in their locality. Often these can be connected with the bigger picture of national history. Most children will have experience of festivals - often of local festivals, and these can be compared with the same festivals in previous times, their origins and significance. Similarities and differences between now and previous times – perhaps chronological changes over time and the reasons for these. Children are always interested in finding out about their own family history, through talking to older people, family stories, photographs and artefacts. This too involves considering chronology and the measurement of time. similarities and differences and the reasons for changes over time. You will know more about Turkish music than I do but it seems to be a rich historical source. An enquiry might start by looking at an old, traditional instrument. How was it played? What sort of music? When? Where? A study of folk music and dance might bring together different regions of Turkey. Why did their music vary? Military music might lead to an enquiry about military history. When and why did influences from Western Europe reach Turkey? How? How did this influence modern Turkish music? As for games – did you know that there is a website,⁴ part of the Comenius Learning Programme, which teaches you to play traditional children's Turkish games from different regions? Another website⁵ shows you Turkish games from 7,500 years ago until the present with information about the causes of changes.

Then we talked about other kinds of *historical sources* children find interesting. For primary school children sources which might interest them need to be something, they can interact with visually, (old images, illustrations in storybooks which can be discussed as different interpretations, photographs, maps and plans). Or they could be explored kinesthetically, through feeling and touching: any artefact from past times, statues, buildings, street signs, old advertisements, clothes, everyday household objects. Or investigated orally through talking to older people about the past. Children can cope with some written sources at different levels. Young children enjoy making rubbings with way

⁴ <https://slideplayer.com/slide/5691829/18/images/1/TRADITIONAL+turkish+CHILDREN'S+GAMES.jpg>

⁵ <https://prezi.com/vjq7hultjfx/child-games-played-in-turkey-by-children-during-the-past/>

crayons of writing inscribed on stone or metal; memorials, street signs, old tiles. Even a birthday card from an earlier birthday or a baby tag from birth in a hospital is a written source from which very young children can make deductions and inferences and use time vocabulary. Young children can compare different versions of stories about the past, discuss causes and effects and sequences. Older children can decipher the writing on coins and by the fourth grade read letters or diary excerpts.

We said that *Questions need to be at a level child can engage with*. It is a good idea to encourage children to ask their own questions. If questions are open-ended children can respond at different levels: Why/ how do you think this was made? What do you think it was for? How did it affect the lives of the people who made it? What do you think the people in the picture are doing? And children must learn to give reasons for their answers. Why do you think about this? Another child may have a different idea? Does this change the first child's thinking? Why or why not?

Children need to learn how to ask and answer questions about sources and about time and to have the confidence and the vocabulary to do this. A good approach is to first ask the questions to the whole class so that children understand the process. Then they can work with a 'talking partner' to discuss a question, then feedback to a whole class discussion. With experience, they learn how to have a meaningful discussion in a group of 4 or 5. My research showed that eight-year-olds could record very good discussions when no adult was present because they had learned how to do this in class.

There is also evidence that the level of children's thinking is constrained by their limited vocabulary, so it is a good idea to introduce 'long words'; they love using long words. It is best to start by focusing on concrete concepts related to a topic; introduce the word, discuss what it means, then use it in lots of different contexts and supported by different images.

Looking through my catalogue of a magnificent exhibition of ancient Turkish artefacts, (*The Turks: a journey of a thousand years 600 – 1600*) I thought examples of concrete concepts in Turkish history might be, for example urn, candle holder, casket, incense burner, frieze, lamp, coffin, nomad, helmet, sabre. More difficult abstract concepts, which cannot be represented by images might be beliefs, community, power, trade. I found that if I discussed the meaning of an abstract concept with a class of eight-

year-olds in relation to a question, and taught them to spell it and pronounce it, then used it frequently in different contexts, they gradually started to use it spontaneously in their discussions, relishing it as a 'hard word'.

Activities to investigate a question need to be fun. Investigating *artefacts or photographs* young children may group them into sets of now and then or, now, a short time ago and a long time ago and a very long time ago. Using artefacts as sources for an enquiry there may be visits to museums, perhaps to make detailed, labelled drawings of artefacts, with captions, which can be displayed, perhaps with photographs and a timeline as part of a classroom museum. Children may write a quiz for visitors to the museum (other classes or parents) and act as guides to their class museum.

If children visit a local *archaeological site*, perhaps with a local archaeologist, they might draw a plan of the site with explanatory labels, then overlay it with a contemporary photograph and explain why and how it has changed. Visiting *old building* children could make family trees of the previous inhabitants, work out what their lives might have been like and the roles and duties of different people in the household. Visiting a ruin, they might try to find out what it had originally looked like and draw or model a reconstruction.

They could do *internet searches* to find out more about *festivals and traditions* in the past and analyze why they started how and why they have remained the same or changed over the years. An image of a festival in the past, perhaps a photograph of National Sovereignty and Children's Day in mother's or grandmother's day, could lead to interviews with parents and grandparents to find out how it had changed and how it stays the same. I read that children play the roles of state officials, in this festival. How would grandparents have played these roles when they were children and how would their grandchildren today? Children might make links with children in another country on Children's Day and compare changes in other places. The celebration of the Mezir Paste Festival could be an introduction to finding out more about Suleyman the Magnificent. Turkey seems to have so many festivals! And as for customs and traditions – I have Turkish rugs in all my rooms – I love them. Thinking about this interview I found a website explaining the meaning of the symbols. Quite young children could work out the hidden messages of the people who made a rug many years ago – an easy way to feel close to the past. For example, was the rug made as a dowry, to celebrate a wedding, or motherhood,

to celebrate pride and liberty or good news? And how did these people make their rug? How old is it? Where did it come from? What was life like for the people who made it?

Family history, for younger children, may involve making timelines of events in their own lives or within living memory, or family trees, sequencing photographs and interviewing older relatives about 'now' and 'then', (although teachers need to be aware that this requires knowledge of their pupils and family consent as sensitive issues may be involved.) For older children, it might involve finding out more about family occupations in the past.

Enquiries based on traditional *games or musical sources* always involve opportunities for kinesthetic involvement and for fun. The internet is a good way of finding examples.

Time concepts

Recent research has found that children can grasp complex temporal concepts, specifically chronology, if teachers carefully plan for its development, through targeted activities. Chronology is important because it allows children to place events within time and understand the relationships between periods - a mental network to make sense of the past and eventually to understand causation and consequences of an event. Five to seven-year-olds can begin to understand chronology by sequencing objects, or photographs or different generations of family members, using time words, such as before, after, next, and discussing why they are placing them in a particular order. Older children can begin to learn and use concepts such as a decade, century, millennium and dating conventions if historical material is always presented chronologically, using timelines in every lesson, with opportunities to discuss and solve increasingly complex time questions. Timelines need not be simply numbers. They might be illustrated by typical buildings or dress or events from different periods, or represented by children wearing paper tabards or hats with the numbers of different years, decades or centuries written on them, to support time calculations. In pairs, children from one century, perhaps in the role as a person from that century, might step out of the timeline and have a conversation with someone from another century about similarities and between their times. Chronological understanding develops through being taught regularly, reinforced and extended.

Don't underestimate the sophistication of young children's temporal understanding. I overheard two 4-year-old boys talking about a display of old toys. One of them said he felt sorry for the children who had such simple toys but his friend replied, 'they didn't know anything different, just like in the future my children will think my toys are old-fashioned'. Another child looking at an old fashioned car on the display said I saw an old car going up a hill, but it wasn't in olden times – it was today' a recognition that 'some things change and some things stay the same'.

How can children communicate their findings to others?

With young children this may be simply by talking together as they make a 'washing line' to sequence images It may discussing a story: the sequence of events, causes, consequences, motives. Or it may mean telling others what they found out on a site visit. A Google search showed me many castles in Turkey. I took 5-7-year-olds on a site visit to a ruined castle in Cumbria. (There are many castles in Cumbria, built to defend the English against the Scots.) In groups they investigated questions they had previously decided upon with the teacher, (how long and how thick the walls were, where the great hall and kitchen and well were, the easiest point to attack the castle). Their findings were recorded in photographs, drawing and written notes, depending on age and ability. These formed a display in school. Then they did further research from books and pictures in books to find out more about what life would have been like in the castle 800 years ago. They used this information, firstly to re-enact a banquet in the castle, complete with models of medieval food, reading from fairy tales during dinner, then dancing to medieval music and writing 'jesters' jokes'. A group of older children also made a display board with information about different parts of the castle, which was displayed in the local library. This was their own idea because they thought that the information board at the castle was written for adults.

In another school, 10-11-year-olds visited a castle. They went with a class of 12-year-olds from secondary school. The two classes met a week later to share their follow-up work. The primary school work included a digital model, explaining the least defended parts of the castle and the best way to attack, a labelled model with information notes for visitors, role play of an armed attack and a story which took place in different parts of the castle and on further research about early inhabitants of the castle. This was illustrated

with photographs of the rooms where the events in the story took place. The secondary students were very impressed!

After I had done a study of a local village with a class of 9-year-olds we invited the village people we had interviewed the resulting exhibition of findings, which fascinated them. One elderly gentleman saw a rubbing of his sister's memorial stone in the churchyard and to my relief, was very appreciative!

After a visit with 8-year-olds to an archaeologists' reconstruction of an Iron Age village, the classroom became a hive of Iron Age industry. Some children decided to make themselves Iron Age leather shoes, some cooked an 'Iron Age meal' of lamb and root vegetables, and homemade whole meal bread. Some combed sheep's wool then spun it on a spindle, wove it and died it with vegetable dyes. Others made replicas of iron age pots and fired them in the kiln. One pair ground wheat between two stones – a very small quantity since we had no quern. These activities took place over time and resulted in a splendid exhibition.

But although these enquiries involved a lot of practical activities it is important to recognize that they also involved asking questions and finding out and recording information from primary and secondary sources. It is interesting that once children's interest is aroused they think of the things they want to find out more about and how often in pairs or groups. This means that they are highly motivated and undertake different sub-enquiries so that everyone in the class finds out more than they could if they all did the same thing. You know you have been really successful when children continue their enquiries and activities voluntarily at home.

How can learning in history be assessed?

Assessment is important so that the children, the teacher, the parents and any other stakeholders in education know what the children have learned. Therefore, in planning a theme, it is essential that a teacher has decided what skills and knowledge an enquiry will focus on. Summative assessment of what children have learned can be based on each child's collection of work, not just by writing at the end of a topic. But formative assessment, which takes place through the teacher's observations and talks with children throughout a topic is really important. If the teacher has a short list of what she hopes children will achieve and has provided opportunities for them to demonstrate this she can

talk, question and observe children, individually or in groups, discuss with them what they think they have learned and show them the next step in taking their thinking further. Planning time to allow for the sort of activities that have been described leaves the teacher time to work with individuals and groups.

Now let's think about the broader pedagogical issues.

Children need to feel that they are included in the history being taught. In the UK there are often children from many ethnic groups in the same class. Alternatively, in many rural schools, children have no experience of other cultures, which is equally problematic. Of course, it is important to know something of your own country and locality but perhaps, when in the Life Studies class children are studying or festivals, food or music, a child from a different part of Turkey or another country might provide examples about these things in their own country. In the fourth grade they can share their different family histories.

It is important that children's *families and careers* feel involved in their education. I used to invite parents into school at the beginning of a topic to explain what we would be doing and why so that they were able to talk to their children about their school history lessons. Sometimes some parents could contribute relevant skills or knowledge related to the topic. Often they were happy to join us on school visits or to visit our school exhibitions or they might take their children to a relevant museum at a weekend. I remember one mother telling her 8-year-old son about a programme she had watched about the Iron Age on television. 'But Mum, where is the evidence for that?' He asked!

It is important that children can make connections with ordinary people in the past, not just with wealthy and well-known people. I am aware that in Turkish museums there are many wonderful artefacts and images. But I think it is important for children to see themselves as part of a continuum between the past, present and with the possibility of influencing the future. So I think that they are most likely to feel connected with people in the past through local history, traditions, customs, local games and so on.

Are boys and girls equally interested in a topic? The topics in the Life and Social Studies courses in Turkey offer good opportunities history that is not gender based. But it is a good idea to find opportunities for re-enforcing this. For example, in family history did men and women do different sorts of work. If they lived in a rural area did they share the same work? Has this changed? Do people remember when women could not vote?

If the teacher talks too much children do not learn to *discuss, share and challenge each other's' ideas*. Children need to be involved in the process of historical enquiry. History is different from mathematics or science where there is usually a correct answer. Often sources are incomplete so inferences must be made. Sometimes new evidence changes our understanding. There can be different views about a change or an event. Sometimes the symbolic meaning of an object is no longer known and can only be guessed at. Even young children can learn this kind of inferential thinking, in embryonic ways. If children have opportunities and confidence to argue a point of view and to listen to the reasons why someone else disagrees, they may change their mind or perhaps agree that there is no right answer, they are learning important social, cognitive and emotional skills. This is as true of five-year-olds sequencing photographs as of historians debating great historical questions.

What if the *teacher is not very interested in history and does not think it important*? As I have said to both colleagues and students, 'If you don't think it is exciting and important, why should the children?

7. What kind of history should be taught to primary children? I mean the extent to which the periods, dimensions and issues of history that could be taught at the primary level?

I think primary school children can engage with any period, from the Stone Ages to the past within living memory. They can cope with history which covers a broad sweep over a long period of time, and with a detailed study over a short period of time, ideally, the detailed study is set within a bigger picture. They can learn about local, national and global history. They can, and should learn about controversial issues. What is fundamentally important is that they are given materials in appropriate forms, artefacts, images, site visits, and asked questions at the right level of difficulty. Whatever history they learn it is also important that they gradually learn to make connections between different periods and places over time so that they gradually build up an increasingly complex coherent framework of the past.

8. Could you please share your opinions on the extent, content, methods, processes and procedures of training that could be provided to history student teachers?

My approach, with students and with teachers on professional development courses is to teach them all the things I have suggested (above) for children, but in ways appropriate to their maturity. This gives them insights into the processes of historical enquiry and what it feels like to be asked to make possibilistic inferences and justify them, in contexts which are enjoyable. Once I took student teachers away to a seventeenth-century house for a residential weekend. On the first day, groups investigated what the house might have been like in the sixteenth century; for example, one group worked with an architectural historian to date the handmade bricks and the wooden beams. One group used old maps to identify see how they differed from the present. One group worked with a local archivist, using documents to find stories about the people who lived in the house in the sixteenth century – the time of the English Civil War. One group examined the technologies used to harvest corn - the threshing barn and the oast house where cidre had been made. Another group went to the British Museum to find sixteenth-century recipes. On the second day, people shared their investigations. They had to accept that the architectural historian could not decide on the date or original structure of the house because it had changed many times – so they experienced the frustration of ‘some things we can never know’. Then we all dressed up in sixteenth-century costumes borrowed from a theatre group and sat at the long oak table to enjoy the sixteenth-century meal which the cooking group had prepared. We ended with a visit to the church and the grave of one of the sixteenth-century owners of the house. The taught sessions in college were based on the same principles of enquiries using sources. The students learn the processes of historical enquiry through experience and discussion of that experience and of how you can plan similar lessons for pupils at different levels of ability and maturity.

It is true that generalist primary school students in England often do not know much history, so contextual information, drawn from the National Curriculum units of study is always related to an integrated part of each enquiry.

9. What do you think about the current school history curriculum for England?

The National Curriculum for History states the aims and purposes for teaching history, the broad areas of content to be covered at Key Stage 1 (5-7 years), Key Stage 2 (7-11 years, and Key Stage 3 (11-14 years). I think the stated purposes for teaching history are stimulating and ambitious, focusing on history as enquiry and encouraging curiosity.

Over the three Key Stages, pupils should learn to ask increasingly perceptive questions, think critically, weigh the evidence and sift arguments. In my view it is essential that children engage with the processes of historical enquiry from the very beginning; in history content must be learned through enquiry, first because this is the essential nature of the discipline, second, because the alternative is to receive a single view of the past which can be politically manipulated, third, because children need to feel that they are part of a continuum over time and finally because they are more motivated if they engage with the subject and with others investigating it, through discussion.

I think it is important that the specified content of the National Curriculum covers the history of the UK, local and national and links this to units on the 'wider world', that it covers ancient civilizations and the rise and fall of the empire, which allows students to find their roots in other places. And, since there is much debate about the advantages and disadvantages of studying history chronologically, it is left to schools to make his decision the National Curriculum also requires wide-ranging dimensions in whats students learn: local, national, international and global. Thirdly there is a delicate balance between proscription and opportunities for making professional decisions.

Finally, I think the main advantages of this curriculum are that it requires students, from 5-15 to learn history through the processes of historical enquiry, through learning to ask and answer questions and to evaluate different interpretations in increasingly complex ways and to understand that sometimes there is no single right answer. Secondly, It ensures reasonable continuity across schools and between Key Stages, so that all pupils have similar experiences. Thirdly, it allows individual teachers considerable freedom and creativity in deciding how to plan units of study in ways most suitable for their children.

But no curriculum can be perfect. Children spend Key Stages 1 and 2 learning mainly prehistory and early British history, leaving only three years at Key Stage 3 for the rest of history. And in primary schools, many teachers feel they have to spend most of the time on English and mathematics because these are assessed by national tests and the results made public. In addition, generalist primary school teachers often do not know a great deal of history and there are few opportunities for professional development in primary history. In

secondary schools, in my experience, despite the curriculum, history is often taught in a more formal, less pupil-centered way.

10. What have been the roles and responsibilities of history teacher educators in the processes of developing the school history curriculum in the UK? How do history educators contribute to the processes of developing a history curriculum?

That is an interesting question. Education in the UK has become highly political in the last thirty years. There was a huge heat and debate before the present National Curriculum (2013) when the then Secretary of State for Education, Michael Gove, insisted that children will sit in rows and recite the dates, and the names of Kings and Queens and learn about British history. The National Curriculum Advisory Committee consisted of right-wing historians and history educators who supported this view. History academics and teacher trainers were adamant that this should not happen and finally, it seems that Her Majesty's Inspectorate for Education intervened. So that the latest National Curriculum for history is generally in line with the aspirations of educationalists and teachers. The Historical Association of Great Britain, a charitable organisation, has played a significant role supporting history education and in producing brilliant resources and advice for teachers at all levels, with journals for primary and secondary teachers and surveys monitoring teachers' practice. The Office for Standards in Education (OFSTED) also carries out inspections of schools to monitor the implementation of the curriculum.

11. What are the strengths and weaknesses of skill-based history teaching, which has been forming the basis of the history curriculum in the UK?

I will not write about this because I think it has been answered above

12. Could you please share your viewpoints on the general problems/issues of history teaching worldwide? We know that with Prof. Jon Nichol, you are the co-founder of the History Education International Research Network (HEIRNE). Could you please let us know about the developments leading to HEIRNET's foundation? And what are the contributions HEIRNET has provided to the global community of history educators so far?

In 2004 someone contacted me to know if there was a Summer School for history educators in England. I asked Jon if he knew of one but he did not, so I decided to organise

one in a small town in the English Lake District, where I worked and Jon helped me. In 1995 I had chaired a two-day Council of Europe meeting on history education, where I made some European contacts and subsequently undertook some small research studies in Romania, France, Switzerland and Finland. Jon also had international contacts. But we were amazed when forty people, from every continent, came to the first conference in Ambleside, a small town in the North of England. We called the conference the History Educators' International Research Network (HEIRNET). (A HAIRNET covers ladies' hair to stop it blowing in the wind so we thought it was a bit of a joke!) The conference was very enjoyable and the atmosphere was very friendly and relaxed – an ethos which became a characteristic. Every year since then Jon and I have organised increasingly well-attended conferences in Universities in Europe and in Yaroslavl (Russia), Capetown, (South Africa), Curitiba (Brazil), and New York (USA). I made more contacts when I was invited to give some lectures in Australia. People from every continent now attend the conferences. Indeed, in 2007, Dursan Dilek, whose PhD I examined at the University of Warwick and is now a professor at the University of Sinop, hosted the HEIRNET conference in Istanbul in 2007. This is how the network has grown through successive participants offering to host another conference. As you know Yasin sabbatical year in Cumbria was through your connection with Professor Dilek and a history educator from South Korea stayed in turkey with Professor Dilek's mother-in-law. These are examples of how exponentially the network has grown. We now have a website (www.heirnetonline.org).

The journal which Jon and I created, the Historical Education International Research Journal (HEIRJ), originally published refereed papers from the conferences, but later papers were submitted from other history education academics around the World. It was published by the Historical Association of Great Britain and is now an open access journal published by University College London press, renamed as the History Education Research Journal (HERJ). The Institute of Education at UCL is ranked the first in the world so we are delighted that increasing numbers of history education researchers are submitting their papers.

This has given the global community of researchers in history education a prestigious forum to share philosophies and research, undertaken in very different contexts. It has revealed differences but also identified many common themes. The most

important common understanding is that there is no single, official version of a nation's history but many equally valid accounts from different perspectives which may change over time and that school students should engage with history a dynamic process of enquiry. Understanding this requires students to consider their own reasoned perspectives and the implications of these for them and for their future. The conferences and the journal have also allowed people from all over the World to contact each other about their research and collaborate on projects. For example, a colleague from Switzerland spent a sabbatical with a colleague in Australia, a colleague from Austria is now on study leave at the University of Oxford and colleagues from Canada have worked with their peers at University College London Institute of Education. And personally, I have been enriched by all the wonderful colleagues, now friends that I have met through HEIRNET and HERJ – and so has my husband, who supports me everywhere!

13. You have been acting as editor of many books and journals. So, how this has helped you to improve yourself as a teacher trainer and researcher? Could you please let us know about your vision of history teaching in the future?

The chapters in the books I have edited were all written by colleagues working in different aspects of teacher education. This allowed us to explore themes from the points of view of people with shared aims but different areas of expertise. All the books link theory to practice through small case studies. This research involved asking questions about practice and finding ways of answering them. This requires teacher trainers to work with teachers and children, to have continuing practical experience of working with children and as a result relates our existing theoretical knowledge and previous practical experience to new situations so that we continue to develop our ideas.

There were many new issues to address because of an unprecedented succession of politically based statutory government initiatives, inspections to ensure that teachers complied and tests which influenced how children were taught. Governments had rarely interfered with professional practice before and the initiatives were not based on research. Teachers often felt threatened, overworked, undervalued and unable to use teaching methods based on different children's development and needs. So the books I edited were combined efforts to explore ways in which government requirements could be achieved through what educators considered good practice. The addressed a series of challenges

and in doing this I hope that they improved my practice and morale as well as that of my colleagues, teachers and children.

The issues the books address are varied. Some focus on history education, with chapters from colleagues in different universities. *Constructing History 11-19* (2009) and *Teaching History Creatively* (2012), aimed to encourage active learning in history in secondary and in primary schools avoiding a didactic approach to interpreting the National Curriculum. *Writing History 7-11* (2014) encouraged teachers to teach history and language and literacy together and so increase the time available for history. The philosophy of *Professional Studies in the Primary School* (2014) aimed to show that within statutory requirements teachers are nevertheless responsible for constantly making professional judgements and decisions in all aspects of teaching and learning, interpreted through the qualities and skills of professional integrity.

In other books, the contributors all came from my own university and these were co-edited. They too focus on contemporary issues. *Children's Perceptions of Learning with Trainee Teachers* (2000) explores ways in which pupils respond to and evaluate the trainee teachers they work with and justifies the requirement for schools to offer places to trainees. *Early Years 3-7: curriculum coherence and continuity* (2002) challenged the idea that Curriculum for the Early years and the National Curriculum at Key Stage 1 could not be taught through traditional child-centred practice. *Exploring Time and Place Through Play* (2005) explores ways in which the Curriculum Guidance for the Foundation Stage and the recent research study on effective pedagogy in the early years could be put into practice through developing play about past times and other places. *Teaching Geography 3-11: a guide for teachers* (2006) was a response to a Quality and Curriculum Association meeting, Futures; meeting the Challenge. Leading educators endorsed the view that, while history, geography and science are an essential part of understanding the world around you the starting point must be 'whole-person aims' and that we need to work out 'how one learns whole-heartedness, co-operating in a team, sensitivity to issues of global citizenship and the importance of pupils' voices. The geography group emphasises the importance of 'distinctive, big ideas within broad, overarching aims of the whole curriculum, with controlled and constructive, cross-disciplinary contributions. The big ideas were defined as geographical imagination, spatial awareness, independence, links between personal and

global and environmental interaction, exploring the values dimensions of issues, promoting social awareness and social and emotional development. *Cross-Curricular Approaches to Teaching and Learning (2009)* investigates coherent approaches to curriculum planning.

Of course, writing the books stimulates and extends the thinking of both contributors and editors, and teachers contributing to the research, children are proud to be shown books with their work and talk (anonymously) recorded and even the students like read their tutors' work in print.

The humanities have been the casualty of the promised broad and rich curriculum which has been sacrificed in the face of a narrowly focused 'standards agenda'. In the future I should love to think that enquiry based history will be recognised as a significant part of the curriculum, contributing to the shaping of consciousness and identity and of being part of a continuum of humanity, understanding the past and its influence on the future understanding 'what man has done and what man is'.⁶ I hope that children will be actively engaged in learning in history and given opportunities for imagination and exploring what seems curious. I like to think of history as valuing cultures and communities, local, national and global citizenship. I should like to think that in history children will be given more time for thinking, talking, a problem-solving and in-depth exploration which engages them and which they find meaningful. And I hope that history will be part of a unified and coherent curriculum, for history is a synoptic subject, integrating meanings from other disciplines

What else would you like to add this conversation?

I have enjoyed thinking about your questions, Dr. Dogan. I hope I have not gone into too much detail, in reflecting on my answers. But I have learned more about Turkey by finding out how my replies might apply to the Turkish history curriculum and Turkish traditions. Thank you.

Thanks a lot for answering our questions and sharing your experiences and viewpoints with us.

Dr. Yasin DOĞAN

⁶ Phenix P.H. (1964) *Realms of Meaning*. London: McGraw-Hill.