

# Tarihsel Düşünme Becerileri İle Tarih Okuryazarlığı Becerilerinin Karşılaştırılması

Murat KEÇE\*

## Öz

Bu çalışmada tarih öğretim programlarına yön veren iki temel beceri (tarihsel düşünme ve tarih okuryazarlığı) karşılaştırılmıştır. Araştırmada literatür taraması kullanılmıştır. Ulaşılan bulgulara göre tarih okuryazarlığı becerileri ile tarihsel düşünme becerilerinin büyük oranda örtüştüğü tespit edilmiştir. Tarihsel düşünme becerilerinin özellikle sorgulayıcı ve yorumlayıcı tarih öğretim sürecine odaklandığı gözlenmekle birlikte tarih okuryazarlığının hayatın bütününe kuşatan bir anlayışın ürünü olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında tarih okuryazarlığının daha geniş bir yapıyı ifade ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan bilgi ağırlıklı bir ders olmaktan beceri ağırlıklı bir ders olmaya doğru bir değişim süreci geçiren tarih derslerinde tarihsel düşünme becerilerinin egemen olduğu görülmekle birlikte tarih okuryazarı öğrencilerin yetiştirilmesi noktasında tarihsel düşünme becerilerinin yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu anlamda tarih derslerinin belirlenen amaçlarına ulaşılması için tarih okuryazarlığı becerilerinin öğretim programlarına yansıtılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Tarihsel düşünme becerileri, Tarih okuryazarlığı, Tarih öğretim programı

## Comparison of Historical Thinking Skills with Historical Literacy Skills

### Abstract

In this study two basic skills which direct history curriculums (historical thinking and historical literacy) were compared. Literature review was used in the study. According to lead finding, historical thinking skills match up with historical literacy skills, substantially were ascertained. With observing that historical thinking skills focus on particularly questioning and interpretive history education process, historical literacy which is the product of a mentality enveloping the whole life was ascertained. Besides historical literacy was concluded to mean wider structure. On the other hand it can be said that historical thinking skills fail to satisfy on the point of educating historical literacy students as is seen that historical thinking skills dominate in history courses which experience a process of change towards to be an intensive skill courses more than an intensive knowledge lesson. In this sense, it is advised that historical literacy skills are reflected to curriculums for reaching determined of history courses' goals.

**Keywords:** Historical thinking, Historical literacy, History curriculum.

\* Yrd. Doç. Dr. SDÜ, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, muratkece@sdu.edu.tr

## Giriş

Tarih dersleri, ilkokuldan yüksekokula öğrencilik hayatımızın her kademesinde kendine has bir yer edinmiştir ve bu derslerde sürekli geçmişte yaşanmış olaylar araştırılır, yazılır, anlatılır vs. O zaman Tarih nerededir? sorusuna nasıl bir cevap verilebilir? Safran (2014) bu soruyu “tarih geçmiştedir, zihnimizdedir, arşivdedir, tarihsel kalıntı ya da belgelerdedir, geçmişin bugünü etkilediği her yerdedir” şeklinde cevaplamaktadır. Bu açıdan bakıldığında tarihe ilişkin kurulacak bir cümlede “geçmiş” kelimesinin geçmemesi düşünülemez. Bu anlamda eğer tarih geçmişin bilimi ise o halde geçmişte meydana gelmiş olayların, şahsiyetlerin, koşulların, vb. üzerinde tartışılması ve düşünülmesi gerekmektedir. Tarihsel olayların farklı bakış açılarıyla sorgulanması, analiz edilmesi ve yorumlanması tarih derslerinin ezber yapmadan öte bir mahiyette olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla tarih derslerinin işlenişinde tarihsel düşünme becerilerinin sürece katılması ve bunun sonucunda da tarih okuryazarı öğrencilerin yetiştirilmesi üzerinde durulması gereken bir husustur. Kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme ile tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi olmak üzere beş başlık altında toplanan tarihsel düşünme becerileri Dilek'e (2007) göre tarihi anlamak, tarihsel olayları sorgulayarak yorum ve değerlendirmelerde bulunmak, geçmişle bugün arasında bağlar kurmak açısından öğrencilerde geliştirilmesi gereken niteliklerdir. Öyle ki 2007 yılında yenilenen tarih öğretim programları bu beceriler temel alınarak şekillendirilmiştir. Aşağıda tarihsel düşünme becerisinin beş boyutu ayrı ayrı ele alınmıştır.

### **Tarihsel Düşünme Becerileri** **Kronolojik Düşünme Becerisi**

Şimşek (2006) tarafından “tarihin omurgası” şeklinde nitelendirilen kronoloji bilgisi, tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurulmasına ve tarihsel olayların bütünlük içinde öğrenilmesine imkân tanımaktadır. Ancak kronoloji becerisi edinmenin çeşitli aşamaları olduğunu belirten Dawson (2007) bu basamakları şu şekilde açıklamaktadır: 14 yaşına kadar öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanları açısından tanımsal kronolojik kavramlara (önce, sonra, on yıl, yüzyıl gibi), teknik kavramlara (milattan önce, milattan sonra, 1453'ün 15. yüzyıl olduğunu bilme gibi), kavramsal ifadelere (değişim, süreklilik, dönem, kronoloji, anakronizm gibi) sahip olması gerekmektedir. Ayrıca bir zincirin halkaları gibi birbirine neden-sonuç ilişkisi ile bağlı olan tarihsel olaylar arasındaki bu ilişkilerin kurulması noktasında da kronolojik düşünmenin önemi ortaya çıkmaktadır.

### **Tarihsel Kavrama Becerisi**

Grant (2003) tarihsel kavramanın üç boyutu (tarihsel bilgi, anlamlılık ve empati) olduğunu belirtmektedir. Tarihsel bilgi boyutunda öğrencilerin tartışmasız gerçekler ile belirsiz ve geçici yorumlara tarihsel sorgulama yaparak elde ettikleri sonuçları ne şekilde anladıkları belirlenir. Anlamlılık boyutunda öğrencilerin geçmiş ile bugün, geçmiş ile kendi yaşantıları arasındaki benzerlikleri fark etmeleri (ya da fark edememeleri) üzerinde durulur. Söz konusu ilişkinin fark edilme düzeyi ile tarihsel olayların öğrenciler için önemi doğru orantılıdır. Empati boyutu ise tarihsel olaylar üzerindeki insan davranışlarının çoklu bakış açısı ve empatik düşünme becerisi düzleminde değerlendirilmesi anlamına gelmektedir. Öğrencilerin tarihsel olayları kavramaları sürecinde geçmişin koşullarını dikkate alarak empati kurabilmeleri, tarihsel kavrama becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Cooper, 2002).

### **Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi**

Tarihsel olayların analiz edilerek yorumlanması, tarih öğretiminden beklenen hedeflere ulaşılmasına ve ezberci eğitim zihniyetinin terk edilmesine olanak sağlayan önemli bir beceridir. Tarihsel bir olaya ilişkin analiz ve yorum yapılması sürecinde öncelikle araştırılan konunun çağdaşı diğer konularla ilişkisinin belirlenmesi, bu konuda öne sürülen farklı kaynaklar arasındaki benzerliklerin tespit edilmesi, ulaşılan kaynak ve kanıtların detaylı şekilde sorgulanması ve tarihte “tartışmalı (çelişkili) konular” şeklinde tabir edilen olaylara ilişkin kanıtların yorumlanmasında hassas davranılması gerekmektedir. Örneğin Lexington Green Savaşı, Dünya Savaşları, göç alan ülkelerdeki siyah ve beyaz çatışmaları, emperyalist girişimlerin neden olduğu sonuçlar gibi konular, üzerinde analiz ve yorum yapabilmenin oldukça zor olduğu tartışmalı konulardan bazılarıdır (Epstein, 2009; Clark, 2006).

### **Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi**

Bu tarihsel düşünme becerisi sorunun (problemin) tespit edilmesi, tanımlanması, sınırlarının belirlenmesi ve problemin olası çözüm yollarının sınanması süreçlerine dayanmaktadır. Tarihte meydana gelmiş olayların birçoğuna ilişkin farklı kaynakları referans alan tarihçilerin birbirinden farklı yorumları dile getirmeleri, tarihsel olayların sorun olarak algılanmasına neden olmaktadır (Levstik ve Barton, 2005; Crawford vd. 1994). Bu anlamda öğrencilerin tarihsel olaylara ilişkin kaynaklara/kanıtlara bağlı olarak yorumların da farklılaşabileceğini kavramalarına yönelik sınıf içinde öğrencilerin düzeyine uygun çeşitli etkinlikler yapılabilir. Sorun merkezli analiz ve karar verme etkinlikleri öğrencilerin, geçmişte insanların kritik anlarda yüz yüze geldiği sorun ve ikilemlerle karşılaşmalarını sağlar. Bu tür kritik dönemlerin sorun veya konularıyla yüzleşmek, mevcut alternatifleri

analiz etmek, tercih edilmemiş seçeneklerin sonuçlarının ne olacağı hakkında değerlendirmeler yapmak ve tercih edilmiş çözüm yollarının sonuçlarıyla karşılaştırmak, öğrencilerin bu konulara bireysel ilgi ve katılımını artırmanın yanında karar verme becerilerini geliştirir. Zira karar verme, tespit edilen bir sorunun çözümüne yönelik mevcut çözüm yolları içindeki en makul alternatifin uygulanmasına dayanmaktadır (Sunal ve Haas, 2005; Turner-Bisset, 2005)

### **Tarihsel Sorgulamaya Dayalı Araştırma Becerisi**

Tarihsel sorgulama, bir problemin tanımlanmasıyla başlar. Öğrencilerin bir dokümanı, kaydı veya arkeolojik/tarihsel siteyi incelemeleri teşvik edilir. Öğrencilerden şu sorulara cevap aramaları istenir: Bu kanıtlar kim tarafından, ne zaman, nasıl ve neden yapıldı? Bu kanıtların gerçekliğinin, yetkinliğinin ve geçerliğinin ölçütü nedir? Bu kanıt, yazarının bakış açısı, geçmişi ve eğitimi hakkında öğrencilere neler söylemektedir? Ulaşılan belge veya buluntunun yansıttığı olayın geçerli bir hikâyesini, açıklamasını veya anlatısını yeniden inşa etmek için başka neler keşfetmek zorundalar? Eldeki verilerden ne tür bir yorum çıkarabilirler ve bu veriden oluşturdukları tarihsel açıklamayı desteklemek için ne tür iddialar öne sürebilirler.

Metinde sunulan tarihsel anlatının kritik noktalarında sorgulama yapmak gerekir. Bunun için, geçmişe ait kanıtlar yardımıyla yani tarihsel dokümanlarla, tanıkların anlatılarıyla, mektuplarla, günlüklerle, buluntularla, fotoğraflarla çalışılmalı, tarihi mekânlara geziler ve sözlü tarih çalışmaları yapılmalıdır. Tarihsel sorgulama, öğrencinin konu hakkındaki kanıtların yeterince zengin olduğu, olayda yer alan insanları konuşturduğu ve olayla ilişkisi olan farklı bakış açılarını ve farklı geçmişlere sahip insanların çıkar, inanış ve fikirlerini yansıttığı ölçüde iyi bir sorgulama türüdür (Garcia ve Michaelis, 2001). Bu bakımdan tarihsel sorgulama becerisi bir sözlü tarih çalışması olarak da görülebilir. Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma becerisi kapsamında yapılacak bir sözlü tarih çalışmasında öğrencilerden çevrelerindeki yaşlılarla görüşerek 1974 yılında Kıbrıs Barış Harekâtı'nın yaşandığı dönemdeki toplumsal algı, endişe, beklenti vs. koşullara ilişkin bir araştırma yapmaları istenir. Bu araştırma; görüşme öncesinde, görüşme sırasında ve görüşme sonrasında yapılacak etkinliklere dayalı olarak üç ana aşamadan oluşmaktadır.

Dilek'e (2007) göre tarihsel düşünme (historical thinking) tarihi anlamak, geçmiş hakkında yorumlar yapmak ve geçmişle güncel arasında köprüler kurmak açısından öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir yetenektir. Seixas (2006) ise tarihsel düşünme becerisinin üç temel unsurdan oluştuğunu dile getirmektedir. Bunlardan birincisi tarihsel bilgiye önem atfedilmesi, ikincisi tarihsel yorumların epistemolojik bir yaklaşımla ulaşılan yeni kaynaklar ve kanıtlar ışığında gözden geçirilmesi, üçüncüsü ise empati ve

ahlaki yargının birlikte ele alındığı “değer” boyutlarıdır. Ayrıca tarihsel düşünme, geçmişin tarih olmadığını; tarihsel gerçek ile gerçeğin birbirinden farklı kavramlar olduğunu belirlemede başvurulması gereken bir düşünce biçimi (Dilek, 2007: 55) olarak tanımlanmakla birlikte; geçmiş olayları ezberlemenin ötesinde tarihsel olayların meydana geldiği koşullar (siyasi, ekonomik, sosyal) çerçevesinde objektif gerçeği bulmaya yönelik sorgulamalar yapılması biçiminde de açıklanabilir. Birçok Avrupa devletinde ve ABD'de benzer ekseninde hareket eden tarihsel düşünme becerilerinin içeriğine örnek olması amacıyla aşağıda ABD tarih öğretim programlarının çekirdeğini oluşturan tarihsel düşünme becerileri tablo halinde sunulmuştur (Cooper, 2002; Grant, 2003; Sunal ve Haas, 2005).

**Tablo 1.** ABD Tarih Öğretim Programı Becerileri

<b>Beceri 1. Tarihsel Kanıtlardan Tarihsel Yorum Yapma</b>	
<b>Bileşenleri</b>	<p><i>Tarihsel tartışma</i> Üzerinde çalışılan tarihsel konuya ilişkin ulaşılan kaynakların tasnif edilerek ilgili diğer kaynaklarla karşılaştırılması, analiz edilmesi ile değerlendirilmesi sürecini kapsar.</p> <p><i>Tarihi kanıtların uygun kullanımı</i> Tarihsel araştırmalar sürecinde çeşitli kaynaklardan (yazılı dokümanlar, sanat eserleri, arkeolojik eserler, sözlü gelenekler ve diğer birincil kaynaklar gibi) yararlanılır. Bu açıdan araştırmanın amacına ve alanına ilişkin öncelikle doğrudan ilgili kaynaklar kanıt olarak sunulmalıdır.</p>
<b>Beceri 2. Kronolojik Muhakeme</b>	
<b>Bileşenleri</b>	<p><i>Tarihsel nedensellik</i> Tarihsel düşünme, tarihsel metinlerdeki çoklu neden ve sonuçlar arasındaki ilişkiyi ayırt etmeyi, tanımlamayı, analiz etmeyi ve değerlendirmeyi içerir.</p> <p><i>Süreklilik ve değişimin desenleri</i> Dünya ve içindeki her şey, süreklilik arz eden bir değişim yaşamaktadır. Bu anlamda tarihsel olgu, olay ve kişilerin değerlendirilmesinde değer yargılarının, düşünme biçimlerinin, sosyal ve fiziksel çevrenin bir değişim ekseninde boyut değiştirdiği göz ardı edilmemelidir.</p> <p><i>Dönemlere ayırma</i> Tarihçilere olayları çeşitli dönemlere ayırarak (sınıflandırarak) ele alır. Bu süreçleri birbirinden ayıran dönüm noktalarını belirlemek için önemli tarihler, ya da olaylar (bir dinin ortaya çıkması, büyük bir medeniyetin doğması ya da çökmesi gibi) temel alınır. Bu durum, tarih araştırmacılarına tarihsel olayları daha açık ve objektif değerlendirme fırsatı vermesinin yanında daha ayrıntılı ve çağdaşı olaylarla karşılaştırılmasını daha kolay kılar.</p>
<b>Beceri 3. Karşılaştırma ve Bağlamsallaştırma</b>	
<b>Bileşenleri</b>	<p><i>Karşılaştırma</i> Tarihsel düşünme tarihsel olayları farklı zamanlardaki, farklı toplumlardaki ve farklı coğrafyalardaki gelişmelerle karşılaştırma yaparak değerlendirmeyi gerektirir. Ayrıca tarihsel olayları çoklu bakış açısıyla tanımlamayı, karşılaştırmayı ve değerlendirmeyi de içermektedir.</p> <p><i>Bağlamsallaştırma</i> Tarihsel düşünme, benzer koşullarda (zaman, yer, dini inanış) meydana gelen ulusal ya da küresel tarihsel gelişmeleri birbirleriyle ilişkilendirmeyi içerir.</p>
<b>Beceri 4. Tarihsel Yorumlama ve Sentez</b>	
<b>Bileşenleri</b>	<p><i>Yorumlama</i> Tarihsel düşünme, geçmişe ilişkin ulaşılan çeşitli kaynaklar (birincil ve ikincil tarihsel kaynaklar) aracılığıyla kaynakların, bağlamların, nedenlerin, referansların tanımlanması, analiz edilmesi, değerlendirilmesi yoluyla yorumlar yapılması sürecini içerir.</p> <p><i>Sentez</i> Geçmişe ilişkin ulaşılan birincil ve ikincil kaynakların belirlenen kriterlere göre sınıflandırılması, tanımlanması, yorumlanması ve bu yorumların bir araya getirilmesiyle sentez yapılır. Ayrıca sentez, günümüzü de içeren çeşitli koşullarda meydana gelen olaylara ilişkin değerlendirmeleri içerir.</p>

Tablo 1'de de görüldüğü üzere ABD tarih öğretim programındaki tarihsel düşünme becerileri de Türkiye'deki gibi tarihsel yorum ve sorgulamaya dayalı kronolojik muhakeme becerisi üzerine odaklanmaktadır. Yukarıda adı geçen beceriler bağlamında tarih derslerinden beklenen temel amaç, öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirerek tarihsel duyarlılığı (historical sensibility), tarihsel farkındalığı (historical awareness) ve tarih bilinci (historical consciousness) yüksek bireyler yetiştirmektir. Başka bir anlatımla tarihsel bir olayı yalnızca ezberleyen değil eleştiren, sorgulayan, yorumlayan, çağdaş tarihsel olaylar ve günümüz olaylarıyla ilişkilendirebilen öğrenciler yetiştirmeye dönük bir eğitim süreci ile etkili tarih eğitimini gerçekleştirmektedir. Tarih eğitiminin ön görüldüğü şekilde etkinlik ve beceri temelli bir öğretim süreci sonunda tarih bilinci yüksek, tarih okuryazarlığının (historical literacy) gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanmış bireyler yetişecektir (Parkes ve Donnelly, 2014). Bu açıdan neden tarih öğretiyoruz? sorusuna “öğrencilerin tarih bilincini geliştirmek” (Tekeli, 1998) cevabının verilmesinin yanında tarih okuyazarı bireyler yetiştirmeye odaklanılması da tarih öğretim programında yer alan tarihsel düşünme becerileri ile tarih okuryazarlığı becerilerinin ilişkilendirilmesini gerekli kılmaktadır. Batılı ülkelerde (ABD, Kanada, Britanya, Avustralya) tarihsel farkındalık, tarih bilinci ve tarih eğitimi kavramlarının yerini tarih okuryazarlığı almıştır. Tarih okuryazarlığının alt boyutlarını oluşturan becerilerin, bu ülkelerin tarih eğitimlerinin amaçları arasında ilk sıralarda yer aldığını belirten Ahonen (2005: 697) tarih öğretim programları tasarlanırken içeriğin, tarih okuryazarlığı becerilerine dayalı olarak şekillendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Aşağıda Taylor ve Young'ın (2003) yaklaşımına dayalı olarak tarih okuryazarlığını meydana getiren bilgi ve beceri temelli 12 alt boyut hiyerarşik bir düzen içinde sunulmuştur.

## **Tarih Okuryazarlığı Becerileri**

### **Tarihsel Olaylar Bilgisi**

Tarihsel olaylar hakkında bilgi sahibi olmak, tarih okuryazarlığının ilk basamağını oluşturmaktadır. Tarihsel olayları hatırlama ve zihinde tutma becerisine dayanan tarihsel olaylar bilgisi, öğrencilere tarihsel bakış açısı kazandırmanın yanında tarihsel süreçte meydana gelmiş önemli olaylarda etkin rol oynayan tarihi şahsiyetler, olayın yeri, zamanı, meydana gelmesini sağlayan nedenler ve bu nedenlere bağlı sonuçlar hakkında genel bilgi sahibi olunmasını sağlamaktadır (Cooper, 2000).

### **Kronolojik Düşünme Becerisi**

Tarihsel olaylar arasındaki ilişkilerin çözümlenmesine ve neden-sonuç ilişkilerinin belirlenmesine imkân sağlayan kronoloji bilgisi (Garvey, 1976'dan akt. Şimşek, 2012), pek çok tarihçiye göre tarih biliminin omurgasıdır. Tarihsel

olayları neden-sonuç ilişkileri bağlamında ayakta tutan sağlam bir köprü ve tarihsel olaylar arasında neden-sonuç ilişkilerinin kurularak tarihsel sürecin analiz edilmesini sağlayan bir araç (Ravitch, 1989; Dilek, 2007) olarak da nitelendirilen kronolojik düşünme, öğrencilerin kendi tarihsel bilgilerini yapılandırmalarını sistematik hale getirmektedir.

### **Neden-Sonuç İlişkisi Kurabilme Becerisi**

Olmuş olan her şeyin neden ya da nedenleri bulunduğu ve neden ya da nedenler değişik olmadıkça farklı bir şeyin olamayacağı inancı olarak bir determinizm tanımı ortaya atan Carr (2011) determinizmin yalnızca tarihin değil tüm insanlığın bir sorunu olduğunu vurgulamakta ve her şeyin bir nedenden dolayı değişime uğradığını belirtmektedir. Bu anlamda İkinci Dünya Savaşı'nın ana sebebi nedir? İngiltere başbakanı Neville Chamberlain ve Adolf Hitler'in bu olaydaki rolleri ne olmuştur? Martin Luther King neden şiddet karşıtı bir politika izlemiştir? Neden birçok İrlandalı ABD'ye göç etmişlerdir? Osmanlı İmparatorluğu neden batı yönünde topraklarını genişletmeyi amaçlayan bir siyaset izlemiştir? Truman neden Hiroşima ve Nagazaki'yi bombalamıştır? gibi soru cümlelerinde tarihsel olayların nedenleri üzerinde durulmaktadır (Foster, 1999: 18).

### **Tarihsel Dili Anlama Becerisi**

Dil, politik, kültürel, sosyal insan yaşamlarına paralel olarak sürekli değişen dinamik bir olgudur. Dolayısıyla bugün kullanılan bir kelime, 50 yıl sonra belki başka bir anlamı karşılayacak belki de kullanılmayacaktır (Karabulut, 2005: 19). Sözcüklere yüklenen anlamlar, tarihsel süreç içinde değişime uğrarlar. Örneğin manifatura kelimesi ele alındığında; kelimenin aslı Latince manufactum (el yapımı) ve İtalyanca kökenli bir sözcük olan manifatura dan gelmektedir. 19. yüzyılda dokuma endüstrisini işaret eden bu sözcük, 20. yüzyıl Türkiye'sinde fabrikalarda dokunan kumaşlar anlamına gelmektedir. Yani, sözcüklere yüklenen anlamlardaki değişimi, tarihe ait olan yer ve zaman değişkenleri belirlemektedir (Dilek, 2007). Baykara'ya (2007: 26-28) göre tarihsel bir metinde yazılan/konuşulan dili anlamak için yapılan inceleme ve bilgiler tarihin en önemli yardımcısıdır. Bu nedenle öğrenciler de metinleri anlayacak kadar tarihsel dile hâkim olmak durumundadır.

### **Tarihsel Araştırma Becerisi**

Walsh (1971: 28) tarihsel bir olayın araştırılmasında “KWL” kuralına göre hareket edilmesi gerektiğini belirterek tarihsel olayla ilgili kaynak veya kanıt taramasına başlamadan önce Ne biliyoruz (What we know?), Ne bilmeyi istiyoruz (What we want to know?) sorularına cevap aranmasının önemini vurgulamaktadır. Araştırma sürecinin tamamlanmasıyla birlikte ise süreci değerlendirme anlamında Ne öğrendik (What we have learnt?) sorusunun cevaplanmasını son derece önemli bir husus olarak görmektedir. Yine bu süreçte araştırmacının gerçeğe ile varsayım, kanıt ile iddia, özel kanıt

(yalnızca söz konusu olay odaklı) ile genel kanıt (benzer olaylar için kullanılan kanıt) arasındaki farkı ayırt etmesi gerekmektedir (Reed, 1989: 317).

### **Bilgi İletişim Teknolojilerini Kullanma Becerisi**

Tarih okuryazarı bir bireyden beklenen temel özelliklerden bir diğeri tarihsel olayları araştırma sürecinde yalnızca gerçek materyallere değil sanal (internet) ortamda kendisine sunulan kaynak ve kanıtlardan da yararlanmasıdır. Sosyal medya unsurları ve tarih sitelerinden bu amaçla yararlanan öğrenci, internetteki bilgilerin doğru ve güvenilirliğinden şüphe duymalıdır.

### **Tarihsel Empati Becerisi**

Tarihsel empati, geçmişte yaşamış sıradan insanların ya da yüksek statü sahibi olan kişilerin inanışları, yaşama bakışları, değerleri, ne düşündükleri, hedeflerinin ne olduğu ve bunları gerçekleştirmek için neler yapmaya çalıştıklarının onların durum ve koşullarını göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi şeklinde ifade edilmektedir (Barton, 1996; Lee ve Ashby, 2001). Tarihsel empatinin beş düzeyi vardır: 1. düzey: “Aptal” geçmiş, 2. düzey: Klişe genellemeler, 3. düzey: Günlük empati, 4. düzey: Sınırlı tarihsel empati, 5. düzey: Bağlama uygun tarihsel empati (Karabağ, 2010).

### **Tarihsel Olayları Anlatı Şeklinde İfade Etme Becerisi**

Tarih okuryazarlığının bu boyutu bir tarih okuryazarından beklenen üst düzey bilişsel davranışlardan biridir. Akademik tarih anlatımının aksine olayları basitleştirerek dinleyicinin anlayabileceği düzeye indirgemeyi gerektirmektedir.

### **Geçmişle Günümüzü İlişkilendirme Becerisi**

Özdemir'e (1995) göre tarih konularının, yalnızca geçmişte olmuş bitmiş hadiseler nazarıyla ele alınması, öğrencileri sadece geçmişte yaşamaya mahkûm edebilir. Halbuki birey hem geçmişini hem de bugünü senkronik bir biçimde birbirine bağlamayı öğrenmeli, geçmişini günümüzle ilişkilendirebilme becerisine sahip olmalıdır. Dilek'e (2007) göre öğrencilerin geçmişe ait bilgilerini, geçmiş ile günümüz arasında açık ve belirgin bir ilişki olmadıkça, günümüzü anlamak için kullanabileceklerine dair bir kanıt yoktur. Diğer taraftan öğrencinin geçmişle günümüzü ilişkilendirmesi, olayların tarihsel süreçteki neden-sonuçlarını açık bir şekilde kavramasında ve geçmişe yönelik tarihsel empati kurmasında da etkili olmaktadır (Taylor ve Young, 2003).

### **Çelişkili Yorumları Ayırt Edebilme Becerisi**

Bir tarih okuryazarı her türlü bilgiyi görmek, okumak, değerlendirmek durumunda iken her okuduğunu, duyduğunu doğru kabul etmekten ise kaçınmalıdır. Kaynaklarda aynı tarihsel olaya ait birbirinden farklı şekillerde sunulan bilgilerin hangi noktalarda benzeştiğini ve hangi noktalarda aralarında çelişkiler olduğunu sezme durumundadır.



### **Anlatımsal İfade Becerisi**

Tarihsel olayları tema olarak işleyen sanat yapıtlarından haberdar olmak, geçmişe sanatçıların gözüyle bakmak, böylelikle farklı bakış açıları geliştirmek, tarih okuryazarlığının önemli bir alt boyutudur. Picasso'nun Guernicası, Goya'nın skeçleri, Kenneally ve Carey'in romanları, John Pilger'in belgeselleri ve Pete Seeger'in şarkılarında tarihi olaylar konu edilmektedir. Ayrıca Steven Spielberg'in eserlerinden biri olan Er Rayn'ı Kurtarmak (Saving Private Ryan) isimli sinema filmi İkinci Dünya Savaşı hakkında önemli bilgiler sunmaktadır (Taylor ve Young, 2003). Bunların dışında Tuna Nehri Akmam Diyor, Çanakkale Türküsü, Karadeniz, Mehter ve Fetih Marşı gibi eserlerin sosyal bilgiler ve tarih derslerinde kullanılması yoluyla da öğrencilerde geçmişe ilişkin bir bakış açısı kazandırılabilir.

### **Ahlaki Muhakeme Becerisi**

Ahlaki muhakeme, tarih okuryazarlığının en üst düzey becerisidir. Bir tarihsel olayın doğru-yanlış, iyi-kötü, güzel-çirkin gibi etik değerler üzerinden tartışılması sürecinde ahlaki muhakeme becerisinden söz edilmektedir. Ancak bu tartışma sürecinde tarihsel olaya ilişkin yapılan değerlendirmelerin olumlu ya da olumsuz yönde olmasının ötesinde yapılan yorumun hangi gerekçelere dayandırıldığı önem taşımaktadır. Bunun yanında tarihsel olayları ahlaki yönden değerlendirmede yapılan en önemli hatalardan biri, olayı geçmişte değil şimdi oluyormuş gibi bugünün durum ve koşullarına göre değerlendirmektir. Unutulmamalıdır ahlaki değer yargıları, zamandan zamana farklılık göstermektedir (Wertz, 1996: 349).

## **Tarih Okuryazarlığı ve Tarihsel Düşünme Becerilerinin Karşılaştırılması**

### **Tarih Okuryazarlığı ve Tarihsel Düşünme Becerilerinin Benzer Yönleri**

Yukarıdaki açıklamalar referans alındığında gerek tarihsel düşünme becerileri gerekse tarih okuryazarlığı becerilerinde öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif kılacak çeşitli yöntem ve tekniklere dayalı bir öğretim sürecinin öngörüldüğü anlaşılmaktadır. Tarihsel düşünme ve tarih okuryazarlığının özünde kronoloji, analiz, sentez, değerlendirme, problem çözme, karar verme ve sorgulama becerilerinin bulunduğu söylenebilir. Bu anlamda tarih derslerinde sorgulanmadan, araştırılmadan dogmatik ve ezberci bir zihniyetle konuların işlenmesinden ziyade farklı kaynaklardan araştırmalar yapılarak tarihsel olayların tartışılması, yorumlanması ve değerlendirilmesi süreçlerine önem verildiği söylenebilir. Yine "tarih" in omurgası olarak gösterilen kronolojik düşünme becerisinin her iki çalışma alanında ilk sırada yer alması tarihsel olaylar arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin daha gerçekçi bir zeminde değerlendirilmesine imkan tanınması açısından önem taşımaktadır.

Tarihsel olayların farklı açılardan sorgulanarak analiz ve değerlendirilmesine odaklanan tarih okuryazarlığı ve tarihsel düşünme becerilerinde yorumsalci paradigma ışığında hareket edildiği söylenebilir. Bu bağlamda tarih dersleri sıkıcı, monoton ve öğrencileri pasif dinleyici konumuna yerleştiren bir ders olarak görülmemekle birlikte benzer nedenlerin benzer sonuçları doğurduğu ve tarihsel olaylara ilişkin kanıtları yalnızca arşivlerde ve yazılı belgelerde arayan pozitivist felsefenin yanlışlığına vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. Çünkü tarih okuryazarlığı ve tarihsel düşünme becerilerinde bir tarihsel olaya ilişkin kanıt/kaynak arama sürecinde ders kitabı, arşiv belgeleri ve diğer yazılı belgelere ek olarak yerel tarih ve sözlü tarih unsurlarına da önem verilmektedir. Yine Stearns'ın (1991) belirttiği üzere eleştiri, sorgulama, yorumlama ve değerlendirmeden uzak, ezbere dayanan bir tarih eğitiminin “kör” ve “dilsiz” olduğu teorisini destekler nitelikte tarihsel olayları nesnel ilkeler çerçevesinde eleştiren, sorgulayan ve yorumlayan tarih öğretimi üzerine düşünce üretildiği anlaşılmaktadır.

### **Tarih Okuryazarlığı ve Tarihsel Düşünme Becerilerinin Farklı Yönleri**

Tarihsel düşünme becerilerini oluşturan 5 ve tarih okuryazarlığı becerilerini oluşturan 12 alt boyut incelendiğinde tarih okuryazarlığının tarihsel düşünme becerilerini kapsayan geniş bir kavramı ifade ettiği görülecektir. Tarihsel düşünme becerilerinde sorgulama, analiz ve yorumlamaya dayalı bir tarih öğretim süreci öngörülürken tarih okuryazarlığı becerilerinde bunlara ek olarak tarihsel empati, geçmişle günümüzü ilişkilendirme, bilgi iletişim teknolojilerinden aktif olarak yararlanma, tarihsel olayları hikayeleştirme, ahlaki muhakeme yapabilme, anlatımsal ifade gibi becerilerin yer aldığı görülmektedir. Bu anlamda sözü edilen becerilerin her biri tarih okuryazarlığı kavramı içinde farklı başlıklarda ele alınmış olmakla birlikte tarihsel düşünme becerileri yapılandırırken bu şekilde bir yaklaşıma gerek duyulmamıştır. Bu bulgu, tarih okuryazarlığı becerilerinin daha detaycı bir anlayışı ifade ettiğini göstermekle birlikte tarihsel düşünme becerilerinin genel başlıklar altında toplandığını açıklamaktadır.

Tarih okuryazarı olmak tarihsel olayları yorumlamanın ve analiz etmenin ötesinde “tarih”e ilgi duymayı gerektiren, bu ilgi neticesinde tarihsel olayları ele alan sinema, belgesel ve dizi filmleri izleyen, tarihi roman ve hikayeler okuyan, bilgi iletişim teknolojileri ile dersi bağdaştıran, tarih temalı bilgisayar oyunları oynayan, tarihsel olaylar konulu görsellere merak duyan niteliklere sahip öğrencilerin yetiştirilmesine odaklanmaktadır. Ayrıca önemli şahsiyetler merkezli siyasi olaylara (savaş, antlaşma, ittifak, ihtilal vb.) ek olarak toplumsal tarih konularının da ders ortamına taşınarak gerçekleştirilecek öğretim sürecinde öğrencilerin tarihe yönelik ilgilerinin canlı tutulacağı ve geçmişle bugünün ilişkilendirebileceği ilersi sürülmektedir. Tarih okuryazarlığını tarihsel düşünme becerilerinden ayıran bir diğer alt boyut

tarihsel olayların anlatı şekline getirilmesidir. Bu beceri, bir tarihsel olayın daha kolay anlaşılması amacıyla hikâyeleştirilerek sunulmasıdır. Böylelikle öğrencilerin bildiklerini karşısındakine anlatma becerisi gelişecek ve konuyu karşısındakine anlatabildiği ölçüde kendisi de anlayabilecektir. Bu beceri, Mevlana Celaleddin-i Rumi'nin “Ne kadar bilersen bil, söylediklerin karşısındakinin anlayabildiği kadardır” sözünü hatırlatmaktadır. Başka bir anlatımla bir tarihsel olay ne kadar basitleştirilebilirse o nispette açık anlaşılabilir. Yine geçmişte meydana gelmiş bir olaya ilişkin doğrulara ve gerçeklere ulaşmak kadar yaşananların ahlaki değer yargılarına uygun olup olmadığına yönelik değerlendirmelerin yapılması da tarih okuryazarlığının önemli bir alt boyutudur. Bu beceri kapsamında Timur ile Yıldırım Bayezid arasında gerçekleşen 1402 tarihli Ankara Savaşı'nda Timur'un Yıldırım'ın ailesine yönelik davranışları, coğrafi keşiflerle birlikte Afrika ve Amerika kıtasındaki yer altı zenginliklerinin ve insanların köle olarak Avrupa'ya taşınması ya da II. Dünya Savaşı sürerken Hitler'in Yahudilere yönelik tutumu gibi tarihsel olaylar iyi-kötü, doğru-yanlış, ahlaki-gayriahlakî bir düzlemde değerlendirilebilir. Dolayısıyla Tarih okuryazarlığının tarihsel düşünme becerilerinden farklı olarak, bu yaklaşımın “tarih”i yalnızca bir ders olmaktan çıkararak öğrencilerin günlük yaşamına yansıtan, bugünle geçmişin senkronik bir biçimde birbirine bağlanmasını amaçlayan bir anlayışın ürünü olduğu anlaşılmaktadır.

Tarihsel düşünme becerileri içinde “tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi”ne yer verilmekte iken tarih okuryazarlığı kapsamında bu minvalde bir becerinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, tarihsel düşünme becerileri kapsamında analiz, sentez ve karar verme becerilerinin önemini açıklamaktadır. Karar verme becerisinin sadece tarih öğretimine has bir beceri olmaması nedeniyle tarih okuryazarlığı sınırlarına dahil edilmediği söylenebilir. Çünkü ilköğretimden yüksek öğretime birçok dersin genel amaçları içinde “öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirmek” şeklinde bir amaç bulunmaktadır.

Yukarıdakilere ek olarak tarihsel düşünme ve tarih okuryazarlığını birbirinden bağımsız ve farklı beceri alanları gibi algılamak doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Bu bağlamda tarihsel düşünme becerileri tarih okuryazarı öğrencilerin yetiştirilmesine yönelik bir araç olarak değerlendirilebilir. Konuyla ilgili olarak Ahonen (2005) tarih öğretiminde asıl amacın tarih okuryazarı bireyler yetiştirmek olduğunu vurgulamakta ve bu bağlamda Britanya, Kanada, Avustralya gibi ülkelerde tarih eğitimi, tarihsel düşünme ve tarihsel anlama gibi kavramlar yerine tarih okuryazarlığı kavramının kullanıldığını belirtmektedir.

## Tarih Okuryazarlığı, Tarihsel Düşünme Becerileri ve Tarih Öğretim Programları

Tarih konuları denince 'ezber', 'tarih ve ezber' denince de akla olayların bazen yıl bazen de gün, ay ve yıldan oluşan tarihlerinin (yer ve kişilerin isimleriyle birlikte) ezberi akla gelir. Bu anlamda tarihsel bilgi, sınav için ezberlenen ve sınav sonu unutulması kaçınılmaz olan tarih dersindeki çokça ayrıntıdan biri olarak (Kabapınar, 2009: 114) görülmektedir. Eğitim kademelerinde öğretimi yapılan tarih konularının sıkıcı ve günlük hayattan kopuk olması, öğrencileri geçmişte yaşamaya mahkum etmesi, durağan bir biçimde tarihlerin hesaplanmasına dayanması nedeniyle tarih derslerinin heyecan verici bir ders olarak görülmemesi, öğrencilerin tarih konularından uzaklaşmasına neden olmaktadır (Jackson ve Jackson, 1989, Foster, 1999). Dolayısıyla tarih dersinin öğrenciler tarafından değer verilen, zevk alınan, bir matematik problemi gibi üzerinde düşünülen, öğrencileri pasif dinleyici olmaktan öte taşıyarak aktif şekilde öğrenme sürecine dahil eden bir anlayışla tasarlanması gerekmektedir. Bu amacın gerçekleştirilmesine yönelik öncelikle tarih öğretim programlarının geliştirilmesinde etkili olan felsefi anlayışın değiştirilmesi gerekmektedir. 2007 yılından önce Türkiye'deki tarih öğretim programları davranışçı yaklaşıma göre hazırlanmıştı ve bu anlayış öğrencilerin tarih dersinin genel amaçlarını kavrayamamalarına, "tarih"i çok dar bir çerçevede değerlendirmelerine ve yalnızca ezberden ibaret bir ders olarak algılamalarına neden olmuştur (Demircioğlu, 2006).

Tarih öğretiminden beklenen hedeflerin yerine getirilmesi ve öğrencinin öğrenme sürecinde aktif kılınması amacıyla 2007 yılında yapılandırmacı felsefeye uygun olarak revize edilen tarih öğretim programlarında tarihsel düşünme becerileri işe koşulmuştur. Ancak tarih okuryazarı öğrencilerin yetiştirilmesi için tarihsel düşünme becerileri tek başına yeterli olmakta mıdır? Bu sorunun cevabı henüz net değildir. Çünkü yukarıda da bahsedildiği üzere tarih okuryazarlığı becerileri ile karşılaştırıldığında tarihsel düşünme becerilerinin yorum ve sorgulamaya dayalı tarih anlayışı ile sınırlandırıldığı görülmektedir. Oysaki bir öğrencinin tarih okuryazarı olabilmesi için daha başka becerilere sahip olması gerekmektedir.

Tarih öğretim programlarının geliştirilmesinde tarihsel düşünme becerileri mi tarih okuryazarlığı becerileri mi temel alınmalıdır? sorusuna "tarih öğretmenlerinin derslerinde farklı etkinlikler tasarlamaları için tarih okuryazarlığı becerilerinin daha açıklayıcı ve yol gösterici bir mahiyet taşıdığı, tarih okuryazarlığı becerilerinin öğrencilerin hayatlarındaki işlerliğinin daha fazla olması, öğrencilerin birçok alanda gelişimini desteklediği gibi nedenlerle öğretim programları hazırlanırken tarih okuryazarlığını meydana getiren 12 alt boyutun göz önüne alınması ve bu boyutlara uygun etkinlik ve içeriklerin oluşturulması gerekmektedir" cevabı verilebilir. Bu açıdan tarih eğitiminin

hedeflenen amaçlarına ulaşmasında ve etkili tarih eğitimi sürecinin gerçekleşmesinde yapılandırmacı öğrenme felsefesine de uygun olarak etkinlik temelli eğitim çerçevesinde öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme fırsatları sunan tarih okuryazarlığı becerilerine dayalı etkinlikler tarih öğretim programlarındaki önemli bir boşluğun doldurulmasını olanaklı kılacaktır.

### **Tartışma ve Sonuç**

Tarihsel düşünme ve tarih okuryazarlığı becerilerinin karşılaştırılmasına dayanan bu çalışma sonucunda tarihsel düşünme becerisinin 5 alt boyuttan, tarih okuryazarlığının ise 12 alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, tarih okuryazarlığının daha ayrıntılı tasarlandığını göstermektedir. Yine her iki çalışma alanının da yorumsalci paradigmayı ön plana çıkararak tarihsel olayların sorgulanarak, yorumlanması ve öğrencilerdeki araştırma becerisini geliştirmeye odaklandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan tarih okuryazarlığının barındırdığı beceriler itibariyle öğrencilerin farklı alanlarda gelişimini destekleyen bir yapı teşkil ettiği görülmekle birlikte tarih okuryazarlığı tarihsel düşünme becerilerini kapsayıcı bir mahiyete sahiptir. Örneğin ahlaki muhakeme, tarihsel empati, anlatı şeklinde ifade etme, bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanma, anlatımsal ifade, geçmişle bugünü ilişkilendirme gibi hususların tarihsel düşünme becerileri içinde yer almadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle tarih öğretim programlarında adı geçen becerilere yönelik çeşitli etkinliklere ve konu içeriğine yer verilmesi gerekmektedir.

2007 yılında yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre tarihsel düşünme becerileri referans alınarak geliştirilen tarih öğretim programlarında öğrencilerin tarihe karşı tutumlarını olumlu yönde değiştirmek amacıyla öğrenci merkezli bir öğretim süreci planlanmış ve bu sayede tarih dersinin genel ve özel amaçlarının daha kolay gerçekleşeceği hedeflenmiştir. Ancak tarih öğretimi sonucunda tarihe merak duyan, araştıran ve sorgulayan öğrencilerin ötesinde tarihi günlük yaşamına taşıyabilen ve yaşadığı problemlerin çözümünde tarih derslerinde edindiği becerileri işe koşabilen tarih okuryazarı öğrencilerin yetiştirilmesi için tarih okuryazarlığı becerilerinin program geliştirme çalışmalarında dikkate alınması önerilebilir. Ayrıca birçok batılı devletin tarih öğretim programlarını tarih okuryazarlığı becerileri bağlamında revize ettiği düşünüldüğünde söz konusu önerinin hayata geçirilebildiği görülecektir.

## Kaynaklar

- Ahonen, S. (2005). Historical Consciousness: a Viable Paradigm For History Education? *Curriculum Studies*, 37(6), 697-707.
- Baykara, T. (2007). Tarih Araştırma ve Yazma Metodu. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Carr, E. H. (2011). Tarih Nedir. (çev. M. G. Gürtürk). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Clark, A. (2006). Teaching the Nation. Melbourne: Melbourne University Press.
- Cooper, H. (2002). History in the Early Years. New York: Taylor & Francis Inc.
- Crawford, K., Ferguson, M., Kaufmann, G., Laird, J. (1994). Exploring Historical and Multicultural Perspectives Through Inquiry. In S. Steffey and W. J. Hood. (Eds.), *If This Is Social Studies, Why Isn't It Boring?* (pp.173-195). Portland: Stenhouse Publishers.
- Dawson, I. (2007). Time For Chronology: Ideas For Developing Chronological Understanding. *Teaching History*, 117, 14-22.
- Demircioğlu, İ. H. (2006). Lise Öğrencilerinin Tarih Dersinin Amaçlarına Yönelik Görüşleri. *TEBD*, 4(2), 153-162.
- Dilek, D. (2007). Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Epstein. T. (2008). Interpreting National History: Race, Identity, and Pdagogy in Classrooms and Communities. New York: Routledge.
- Foster, S. (1999). Using Historical Empathy to Excite Students about the Study of History: Can You Empathize with Neville Chamberlain. *The Social Studies*, 90, 18-24.
- Grant, S. G. (2003). History Lesson: Teaching, Learning and Testing in USA High School Classrooms. Mahwah, New Jersey: LEA Puplichers.
- Jackson, K. T. ve Jackson, B. B. (1989). Why the Time is Rights to Reform the History Curriculum. In P. Gagnon. (Ed), *Historical Literacy: The Case for History in American education*, (pp.3-16). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kabapınar, Y. (2009). Öğretmen Adaylarının Kronoloji Becerilerinin Saptanmasına Yönelik Bir Çalışma. *IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*, (7-9 Ekim), İstanbul, Marmara Üniversitesi.
- Karabağ, Ş. G. (2010). Tarihsel Empati Becerisi: Öğretimi, Ölçülmesi Ve Değerlendirilmesi., M. Safran. (Editör). *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih öğretmenleri için Özel Öğretim Yöntemleri*. İstanbul. Yeni İnsan Yayınevi, ss. 116-123.
- Karabulut, F. (2005). Dil Ölümü Bağlamında Uygur Türk Toplumu. *Bilig*, 35, 17-47.
- Levstik, L. ve K. C. Barton, (2005). Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools. Mahwah, New Jersey: LEA Puplichers.
- Özdemir, Ç. (1995). Sosyal Bilgiler Öğretiminde İnsan İlişkilerinin Yeri ve Önemi. *TED XIII. Öğretim Toplantısı: Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sorunları Sempozyumu* (25-26 Mayıs), Ankara, TÜBİTAK
- Parkes, R. ve Donnelly, D. (2014). Changing Conceptions of Historical Thinking in History Education: an Australian Case Study. *Tempo & Argumento*, 6(11), online: <http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306112014113/3058>.
- Ravitch, D. (1989). The Plight of History in American Schools. In P. Gagnon. (Ed), *Historical Literacy: The Case for History in American education*, (pp.51-69). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Reed, E. W. (1989). For Better Elementary Teaching: Methods Old and New. In P. Gagnon. (Ed), *Historical Literacy: The Case for History in American education*, (pp.302-321). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Safran, M. (2010). Tarih Nerededir? M. Safran. (Ed), *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih öğretmenleri için Özel Öğretim Yöntemleri*. İstanbul. Yeni İnsan Yayınevi, ss. 19-22.
- Seixas, P. (2006). What is Historical Consciousness? In R. Sandwell. (Ed), *History Education, Public Memory & Citizenship in Canada*, (pp.11-22). Toronto: University of Toronto Press.
- Stearns, P. N. (1991). The Challenge of "Historical Literacy." *Perspectives: American Historical Association Newsletter*, 29, 21-23.
- Sunal C. S. ve Haas, M. E. (2005). Social Studies for the Elementary and Middle Grades. A Constructivist Approach. Boston: Pearson Education Company.
- Şimşek, A. (2006). İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi ve Öğretimi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, A. (2012). İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman ve Kronoloji Becerileri. M. Safran. (Edr), *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara. Pegem Akademi, ss. 93-117.
- Taylor, T. ve Young, C. (2003). Making History: A Guide for the Teaching and Learning of

- History in Australian School. Carlton South: Curriculum Corporation.
- Tekeli, İ. (1998). Tarih Bilinci ve Gençlik. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Turner-Bisset, R. (2005). Creative Teaching: History in the Primary Classroom. London: David Fulton Publishers.
- Walsh, H. W. (1971). An Introduction to the Philosophy of History. London: Hutchinson.
- Wertz, S. K. (1996). Moral Judgments in History: Hume's Position. *Hume Studies*, 22(2), 339-367.