



Röportaj:

Prof. Dr. Penelope Harnett İle Tarih Öğretimi Üzerine Bir Görüşme

Ayşegül Nihan EROL ŞAHİN

Gazi Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bölümü, E-posta: nihanerol@gazi.edu.tr

orcid.org/0000-0001-6320-982X

Profesör Penelope Harnett, West of England Bristol Üniversitesi Eğitim Bölümü'nde Emeritus Profesörüdür. Oxford Üniversitesi Modern Tarih bölümünden mezun olan Harnett, 1985'te üniversitede öğretim görevlisi olarak atanmasından önce 5-11 yaş arası ilkokul çağındaki çocuklara öğretmenlik yaptı. Doktora çalışmasında, 20. yüzyılda tarih müfredatının gelişimini ve İngiltere'deki ilkokullarda uygulanmasını araştırdı. Harnett, ilköğretim müfredatı ve ilkokul çocuklarının tarih öğrenimi üzerine geniş çapta araştırmalar yaptı. Müfredat materyalleri geliştiren ve çeşitli devlet kurumlarına, BBC'ye ve Teachers TV'ye danışmanlık yapan Harnett, çeşitli Avrupa Projeleri üzerinde çalıştı ve Avrupa Konseyi'nin çalışmalarına da katkıda bulundu. Avrupa'da Çocuk Kimliği ve Vatandaşlığı üzerine araştırmacıların konferanslarını ve yayınlarını düzenleyen SOCRATES akademik ağı ile kapsamlı bir şekilde çalıştı. Penelope Harnett Ulusal Öğretim Üyesi ve Historical Association and the Schools' History Projesinin üyesidir.

Article Info

Article Type	Interview
Received	31.12.2019
Accepted	22.05.2020
Corresponding Author	Ayşegül Nihan EROL ŞAHİN
Cite	Erol Şahin, A.N. (2020). [Röportaj: Prof. Dr. Penelope Harnett ile Tarih Öğretimi Üzerine Bir Görüşme]. <i>Turkish History Education Journal</i> , 9(1), ss. 312-342.

- 1. Değerli Profesör Harnett, sizi makaleleriniz, kitaplarınız, dergi editörlükleriniz, projeleriniz ve tarih öğretimi üzerine verdiğiniz sempozyumlardan tanıyoruz. Kitaplarınızdan bazıları Türkiye’de yayımlandı ve siz de Türk akademisyenlerle çalıştınız. Öğretim kariyerinize başlamadan önceki hayatınızla ilgili bizlere bir şeyler anlatmanızı rica edebilir miyiz?**

İngiltere’nin kuzeyinde, Eyam adında, ilginç bir tarihi olan küçük bir kasabada doğdum. 1665’te, veba kasabaya ulaşmış: veba bitlerinin kasaba terzisine gönderilen bir kumaş bohçasıyla Londra’dan getirildiği söyleniyor. Pek çok kasabalı vebaya yakalanmış ve ölmüş. Kasaba papazı, hastalığın yayılmasını önlemek için kasabalıları kasabada kalmaya ikna etmiş ve kasabalılar kendilerini taşranın geri kalan kısmından soyutlamış. Bu, neredeyse 18 ay sürmüş ve nüfusun üçte ikisi ölmüş. Kasabalıların cesareti günümüzde hala hatırlanır ve kasabaya her yıl çok sayıda ziyaretçi gelir.

Babam, Eyam’da papazdı. Çocukken ziyaretçilere veba hikâyeleri anlatmaya ve onlara kasabadaki bazı tarihi yerleri göstermeye bayılırdım. Kasabada yaşamış insanların doğumları, evlilikleri ve ölümlerinin kaydedildiği eski kilise kayıtlarını karıştırmayı da çok severdim.

Hevesli bir okuyucuydum. Başlarda okuduğum kitaplardaki tarihi hikâyeler, mit ve efsanelerden hoşlanırdım. Yaşım büyüdükçe Rosemary Sutcliffe, Margaret Irwin ve Geoffrey Trease gibi yazdıkları heyecan verici hikâyelerde geçmişteki yaşama biçimlerine dair zengin betimlemeler sunabilen yazarların tarih kurgularını okumaktan hoşlanmaya başladım. Okulda, radyodaki hikâyeleri dinlemeye bayılırdım: kullanılan farklı ses efektleri ve okuyucuların seslerindeki tonlamalar beni gerçekten heyecanlandırırdı.

Ebeveynlerim tarihe karşı çok ilgiliydi ve beni tarihi yerlere ve müzelere götürürlerdi. Annem geçmişi canlandırmakta özellikle başarılıydı. Küçük bir çocuk olarak ziyaret ettiğimiz yerlerde yaşamış farklı insanlar hakkında anlattığı hikâyeleri hala hatırlarım. Okulda beni okumaya gerçekten de teşvik eden iyi bir tarih öğretmenine sahip olmam da benim için büyük bir talihti.

Dedem geçmişle ilgili sayısız hikâye anlatırdı ve sanırım zamanın akışına hep duyarlıydım. Yaklaşık on yaşlarında bahçemizdeki bir ağacın yanında durup kendime ‘Bu anı hayatımın sonuna kadar hatırlayacağım’ dediğimi hatırlarım. Hala da hatırlıyorum! Ağacın üstüne düşen gün ışığını, ağacın kabuğunun rengini ve yapraklarının verdiği o buruşuk hissi hatırlıyorum!

Üniversitede hep tarih okumak istemişim ve 11 yaşına geldiğimde, okul müdürümüze gidip Oxford Üniversitesinde tarih okumanın ön koşulu olduğu için Latince öğrenmem gerektiğinde ısrar ettim. Oxford’a gittiğimde hem Fransızca hem de Latinceyi akıcı konuşmamız bekleniyordu. Birinin farklı halklar ve kültürleri tanımaya ve onlar için nelerin önemli olduğunu anlamaya başlamasının yolunun dillerini öğrenmek olduğunu düşünüyorum. O yüzden de farklı diller öğrenmek için yakaladığım fırsatlar için hala müteşekkirim.

- 2. Oxford Üniversitesinin Modern Tarih Bölümünden mezun olduktan sonra ilkökul öğrencileriyle çalışmaya nasıl karar verdiniz? Bize çocuklara tarih öğretme tecrübenizden biraz bahsedebilir misiniz?**

Üniversiteden sonra eğitim alanında yüksek lisans yapmaya ve 4-7 yaşlarındaki çocuklara eğitim verme konusunda uzmanlaşmaya karar verdim. Çocukların gelişimine dair bütüncül bir şekilde düşünmeye teşvik edilmemiz ve bunun da geleneksel branş disiplinlerinin ötesine geçmeyi gerektirmesinden ötürü eğitimim bana öğretmekle ilgili pek çok yeni fikir sağladı. Çocukları çok çeşitli ve farklı deneyimlerle tanıştırmayı; kendi ilgi alanları ve meraklarını desteklemeyi ve akademik yetilerinin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerini de önemsemeyi düşünürdük. Bu tür yaklaşımların kökenleri çocuk temelli eğitim anlayışına dayanmaktadır ve bu nedenle tarihi öğrendiğimizde, genellikle tarihin başka branşlarla bağlantılandığı konu temelli bir yaklaşımla karşılaşırız.

Kariyerimin ilk safhalarından itibaren çocukların geçmiş anlayışlarını nasıl geliştirdikleriyle ilgilendim. Özellikle 1980’de John West’in yönettiği ilham verici bir eğitime katıldığımı hatırlıyorum. John West, eğer onlara uygun biçimlerde sunulursa ilkökul çocuklarının karmaşık tarihi düşünceleri idrak edebileceklerini anlamış bir okul müfettişiydi. John, çamaşır iplerinin kullanılmasına öncülük etti ve çocukların kronoloji kavrayışlarını desteklemek ve düşüncelerini anlamalarına yardımcı olmak üzere iplerin üzerine resimler asmak için mandalları kullandı. John West’in araştırmasının kapsamı (West, 1981) o zamandan bu yana pek çok araştırmacı tarafından genişletildi ve onunla tanışmış ve kendi görüşlerini ifade edişini dinlemiş olmaktan ötürü kendimi şanslı hissediyorum.

Diğer ilgim ise okumayı öğretmek ve konuşulan sözlerle okuma arasındaki bağlantıları incelemektir. Aslında, iki yıllık öğretme tecrübesinden sonra, okumayı öğretme alanında ileri yeterlilik eğitimi aldım. Bu da çocuklar için destekleyici okuma ortamlarının yaratılmasını ve farklı okuma yetilerinin analiz edilmesini içeriyordu. Bu yetkinlik, özellikle kariyerimin ileri yıllarında çocuk tarih kitaplarının yayınlanması işine girdiğimde çok yararlı oldu.

3. Biyografinizden, İngiltere’de 1975-1984 yıllarında ilkokullarda öğretmen olarak çalıştığınızı biliyorum. O yıllarda tarih öğretim programı nasıldı? Lütfen bize sınıfta kullandığınız yöntem ve teknikleri anlatır mısınız?

Tarih dersinin 1991’de İngiltere’de Ulusal Müfredata alınmasından önce ilkokullardaki tarih konusundaki kurallar çok değişkeni. Ulusal Müfredat, tarihi 5-16 yaşları arasındaki tüm çocuklar için zorunlu ders haline getirdi. 1991’den önce, tarih öğretmek isteyip istemediklerine ve ne öğreteceklerine sınıf öğretmenleri karar verirdi. Pek çok okulda çok az planlama vardı ve bazı okullarda çocuklar pek az tarih öğreniyordu.

Ulusal Müfredat olmadığından ötürü, tarih öğretimi tecrübem eğitim verdiğim okula göre değişiyordu. 7-8 yaşındaki çocuklara eğitim verdiğim ilk iki yılda, okulun ders kitabını takip ettik. Her yaş grubu için ayrı bir ders kitabı vardı. Kitap farklı tarih dönemlerine dair kronolojik bilgi ve resimler içeriyordu. Kitabımızın adı Mağara Adamlarından Vikinglere idi ve bilgiler okuyup resimler çizerdik. Çok heyecan verici değildi! Başka bir okulda 10-11 yaşındakilere eğitim verdiğim dönemde ise bölgede saha gezilerine de gitmemiz dışında, benzer bir yöntem kullanılıyordu.

Tarih öğrenmeye yönelik teşviki genelde televizyon programları sağlamaktaydı ve güzel görsel kaynaklar sağlamalarından ötürü faydalıydılar. Bu şekilde, 8-9 yaş sınıfına eğitim verirken, Roma döneminden binaları, heykelleri ve tarihi eserleri görebiliyor ve geçmişten

farklı dönemleri yeniden canlandıran aktörler vasıtasıyla neler olmuş olabileceğini tahayyül edebiliyorduk.

Tarih eğitiminde daha fazla tecrübe kazandıkça çocukların eski nesnelere ellerinde tutunca nasıl da heyecanlandıklarını, konuşmalarının keşfedici doğasını ve farklı bakış açılarını ifade edebilme ve gerekçelendirebilme becerilerini fark etmeye başladım. Bölgedeki farklı tarihi yerleri ziyaret ettiğimizde hissettikleri heyecanı hatırlıyorum. Sınıfta, ziyaret ettiğimiz yerlerden bazılarında ailelerini de götürdüklerini dinlemekten daima memnun oluyordum. Bu aile eğitiminin en iyi biçimiydi!

Hükümet politikasının 1980'lerdeki temel önceliklerinden birisi ilkokullarda bilim müfredatının geliştirilmesiydi. Pek çok ilkokulda, bilim müfredatı çocukların topladıkları çiçek ve yaprakları sergileyecekleri bir doğa tablosu ve iklimin incelenmesinin ötesinde pek az şey içermekteydi. Bilim eğitimine de ilgi duydum ve bu alanda ileri seviyeli bir sertifika almak için çalıştım. Katıldığım eğitimlerde çocukların bilimsel sorgulama yetisini nasıl geliştireceğimizi ve onları gözlem yapmaya ve sonuçlar çıkarmaya nasıl teşvik edebileceğimizi düşünürdük. Sınıfımdaki çocuklarla çalıştım ve sordukları farklı soruları ve düşüncelerini nasıl sınıadıklarını analiz etmeye başladım. Etkinliklerin içeriği fen bilimleri ile alakalıydı ama çocuklar aslında tarih eğitiminde teşvik etmeye çabaladığımız pek çok beceriyi sergilemekteydiler!

4. Küçük öğrencilere tarih öğretmenin zorlukları ve avantajları nelerdir ve ilkokul seviyesindeki çocuklarda tarih düşüncesi hakkındaki görüşünüz nedir?

Öğretmenliğe ilk başladığımda ilkokul sınıflarında tarih düşüncesiyle ilgili çok az araştırma yapılmıştı. Yine de ortaokul çocuklarının Okulların Tarihi Projesinden elde ettikleri anlayış ve ortaokulların sınav izlencelerine dair artan bir farkındalık vardı. Bir Okul Konseyi: Proje, Zaman, Yer ve Toplum (Blyth et.al., 1976) adlı kitap, öğretilecek temel bilgi, beceri ve kavramları belirlemişti ve müfredatın nasıl planlanacağına dair bir dereceye kadar yol göstermekteydi ama çocukların düşüncelerine dair ampirik herhangi bir veri içermemekteydi.

1980'lerde, Joan Blyth'in kitapları ilkokul çocuklarının tarih düşüncelerinin bazı boyutlarına dikkat çekti (Blyth, 1982 ve 1985). Ama alana ilk büyük katkı 1992'de ilkokullarda Tarih Eğitimi, ardından da 1995'de İlk Yıllarda Tarih (Cooper, 1992 ve 1995) adlı çalışmasını yayınlayan Hilary Cooper'dan geldi. Hilary derginin önceki sayılarından birinde çalışmasıyla ilgili sizlerle konuşmuştu, o yüzden dediklerini tekrar etmeyeceğim ama çalışmasının ne kadar önemli olduğunu vurgulamak isterim.

Erken dönem araştırma projelerimden biri, çocukların görsel kaynaklara bakarak geçmiş anlayışını nasıl geliştirdiklerini ele almaktaydı. 5, 7, 9 ve 11 yaşlarındaki çocukların tarih resimlerinde neye dikkat ettikleriyle ilgilendim. Ne görebildiklerini sorduğumda farklı yaş grupları arasında çok çarpıcı bazı farklar olduğunu gördüm. En küçük çocuklar genellikle dikkatlerini çeken şeylerin çoğunu anlatacak kelime dağarcığına sahip değillerdir. 7 ve 9 yaşındakiler resimlere çok dikkatli bakmışlar ve görebildikleri şeylere dair pek çok detay sunmuşlardı. Daha büyük çocuklar ise daha az detay sunmaya ama gözlemlerini daha özlü ifade etmeye eğilimliydi; detaylı gözlemlerinin pek çoğunu sentezleyebiliyorlar ve resimlerde neler olup bittiğine dair sonuçlara varabiliyorlardı. Araştırma, çocukların tarih

anlayışlarında olası bir ilerlemenin neye benzeyebileceğine dair ipuçları sağlamıştı (Harnett, 1993).

Araştırmama, çocuklardan resimlere dair kendi sorularını kurgulamalarını isteyerek devam ettim ve benzer bir yönelim gözlemledim. Bazı çocuklar resimlerle ilgili çok detaylı sorular sorarlarken; diğerleri farklı özelliklerin anlamı üzerine yorum yapan daha geniş kapsamlı sorular soruyorlardı. Bu beni, çocukların tarihsel anlayışlarına tarihte hangi meselelerin diğerlerinden daha önemli olabileceklerini belirleyerek yardımcı olacak bir eğitim stratejisi geliştirmeye yönlendirdi (Harnett, 1998).

Öğrenenleri dinlemenin ve mevcut anlayışlarını analiz etmenin önemi hem öğretmen hem de araştırmacı olarak çalışmalarımın önemli bir kısmını etkilemiştir. Öğrenme konusunda toplumsal inşacı bakış açılarıyla ve Vygotsky'nin yakınsal gelişim bölgesi olarak tanımladığı (Vygotsky,1978) şey vasıtasıyla, daha bilgili tarafın öğrenen kişinin gelişimini şekillendirmekteki rolüne ilişkin bakış açılarıyla özellikle örtüşmekteydi. Burada dil önemli bir rol oynar, zira öğrenenlerin şunları yapabilmelerine olanak sağlar;

- Düşüncelerini keşfetmeleri ve açıklamaları
- Fikirlerini başkalarına gerekçelendirmeleri
- Görüşlerini tartışmaya göre şekillendirmeleri
- İnançlarını sentezlemeleri
- Neticelere varmaları.

Aşağıdaki diyalogda, öğretmen detaylı sorularla çocuğu fikrini ifade etmeye teşvik etmekte ve tarih anlayışını genişletmektedir. Çocuklar, arkeolojik bir kazıda buldukları bir şey hakkında sınıfta konuşmaktadırlar:

Öğretmen: Tarihi eserlerin geçmişe ait olduklarını nasıl bilebiliriz?

Çocuk A: Eski görünüyorlar? (Çocuk A, yaşın belirlenmesinde görünüşün önemli bir etken olduğuna dikkat çekiyor)

Öğretmen: Eski nasıl görünür? (Öğretmen "eski"nin görünümünü hakkında daha derin bir soru sorarak tartışmayı ileri taşıyor)

Çocuk A: Yeniden farklı; parlak değil, bazen hasarlı ya da yırtık. (Çocuk A nesneyi –eskiyi betimleyecek kelimeleri bulmadan önce- olmadığı şeyle tanımlıyor)

Öğretmen: Geçmişten gelen ama parlak ve eski görünmeyen bir örnek düşünebilen var mı? (Öğretmen çocukları, eskiyi oluşturan şey üzerindeki düşüncelerini genişletmeye teşvik ediyor).

Çocuk B: Altın ve gümüş ya da kolye ve yüzüklere ne demeli?

Çocuk C: Evet, onlar parlak ama eski de görünebiliyorlar. (Çocuklar birbirlerinin düşüncelerini destekliyorlar. Çocuk C, Çocuk A'nın parlaklığı yeni nesnelere ilişkilendiren varsayımlarına meydan okuyor).

Öğretmen: Teşekkür ederim, öyleyse tarihi eserler eski de yeni de görünebilirler. Öyleyse geçmişe ait olup olmadıklarını nasıl söyleyebiliriz? (Öğretmen o ana kadar yapılan

tartışmayı özetliyor ve çocukların düşüncelerini derinleştirmeleri için soru soruyor) (Harnett ve Whitehouse, 2017: 33).

Kronoloji algıları olmadığı için küçük çocukların tarih öğrenmeyecekleri çoğu kez savunulmuştur. Aslında, çocukların gelişmekte olan bir zaman algıları vardır ve çok küçük yaşlardan itibaren geçmişin şimdiden farklı olduğunu anlayabilirler. Çocuklar bir hikâyenin başlangıcını, yani evvel zaman içinde ifadesini duyduklarında, geçmişte ve kendilerinininkinden çok daha farklı olabilecek bir zamanda geçtiğini hemen anlarlar. Çeşitli çalışmalar (mesela De Groot-Reuvekamp et.al., 2014) öğretmenlerin çocukların kronoloji anlayışlarını nasıl destekleyebileceklerine dikkat çekmiştir ve aralarında şunların da bulunduğu çeşitli etkili yöntemlere dair kanıtlar vardır:

- Çocukların üzerine resimler yerleştirebilecekleri farklı çağlar ve dönemleri detaylandıran zaman çizelgeleri,
- Ardışık etkinlikler,
- Mevcut bilgilerini zaman çizelgesine yerleştirerek yeni şeyler öğrenmek için yeni bir bağlam oluşturulması,
- Kendi tarih bilgilerini kaydetmeleri için öğrencilerin kişisel zaman çizelgelerinin geliştirilmesi,
- Çocukların zamanın akışına ilişkin sözcükleri kullanmalarına destek olacak etkinliklerin geliştirilmesi.

Ulusal Müfredat 1990'lerde okullarda uygulanmaya başlandığında o dönemin profesyonelleri arasında çocukların gelişiminde oyunun rolünün yeterince dikkate alınmadığı yönünde artan bir endişe mevcuttu. Gill Beardsley ile birlikte, ilkokulda Oyunu Keşfetmek çalışmamızda çocukların oyun vasıtasıyla öğrenebilecekleri önemli yöntemleri analiz ettik. 4-6 yaş grubu sınıflarının çoğunun 'ev' köşeleri olduğunu fark ettik (genellikle çocukların evcilik oynadıkları bir yer) ve bunların aşağıdakiler gibi daha ilginç tarihi oyun yerlerine nasıl dönüştürülebileceklerini düşündük:

- Bir on dokuzuncu yüzyıl mutfağı
- Bir kale
- Vikingleri İngiltere'ye taşıyan bir Viking teknesi
- Eski bir okul
- Eski bir dükkân
- Bir mağara

Bu tür yerlerde çocuklar, farklı insan rollerini oynayarak geçmişteki yaşam biçimlerine ilişkin farkındalıklarını arttırabilirler. Daha büyük çocuklar için ise farklı bakış açılarına dair anlayışlarını ve alternatif tarih perspektiflerini genişletmekte rol oynama ve dramanın sağladıkları fırsatları analiz ettik (Beardsley, G. ve Harnett, P., 1998).

5. Bize Ulusal Müfredatın hazırlanma sürecinden ve okullardaki yeni tarih müfredatından bahsedebilir misiniz?

1988 Eğitim Yasası, İngiltere'de ulusal bir müfredat oluşturulmasını emretmiş ve okutulacak konuları belirlemişti. Müfredat konularının belirlenmesi için farklı alanlarda çalışma grupları teşkil edildi. Tarih çalışma grubunun tavsiyeleri, çeşitli eleştirilerle karşılaştı;

bunlar arasında Ulusal Müfredattaki tarihin geleneksel ulusal tarih anlatısını ne kadar içermesi gerektiği; çocukları kendi tarihsel sorgulamalarını yapmaya teşvik etmenin değeri ve belirli tarih beceri ile kavramlarının belirlenmesi tartışmaları vardı. Aynı zamanda çok küçük çocukların tarih okuyamayacakları savı da vardı. İleri sürülen savlardan bazıları günümüzde hala geçerlidir ve tarih müfredatı hazırlayan diğer devletlerde de ileri sürülmüşlerdir.

Doktora çalışmamda üç bağlam üzerine odaklandım. Bunlar; “ilkokullardaki tarih müfredatının gelişimi, politikanın nerede yaratıldığı, tartışıldığı ve uygulandığı” şeklindedir. Etki bağlamında, Ulusal Müfredat öncesi ilkokul tarih söylemini siyaset ve eğitim politikası tartışmaları kapsamında analiz ettim. Müfredat metinlerinin nasıl üretildiklerini, tarih müfredatının farklı versiyonlarını ve izleyen yıllarda neden ve nasıl değiştirildiklerini inceledim (Harnett, 2001). Müfredat uygulaması bağlamında, öğretmenlerle mülakatlar yaptım ve ulusal müfredata ilişkin farklı yorumlarını değerlendirdim. İlkokul öğretmenlerine ilişkin araştırmam, öğrettikleri şeylerde kendi tecrübe ve inançlarının etkili olduğunu gösterdi (Harnett, 2000).

Ulusal Müfredattaki tarih eğitiminin ilk versiyonu okullarda 1991’de uygulanmaya başlandı ve ilkokul öğretmenleri için çok zorluk yarattı. Dokuz müfredat konusunu (tarih, coğrafya, İngilizce, matematik, bilim, tasarım teknolojisi, müzik, sanat ve beden eğitimi), bu konuları nasıl öğreteceklerini ve çocukların bu alanlardaki ilerlemelerini nasıl değerlendireceklerini öğrenmek zorunda kaldılar. Pek çok ilkokul öğretmeni bu taleplerden bunaldı ve sınıflarında Ulusal Müfredatın tümünü uygulamaya çalıştıklarında programda yeterli süre olmadığını gördüler. Müfredatın nasıl planlanacağına dair herhangi bir yönlendirme yoktu ve pek çok öğretmen tematik ve konu yaklaşımları vasıtasıyla farklı konular öğretmeye devam ettiler.

İlkokullarda tarih müfredatının nasıl planlanacağı, öğretileceği ve değerlendirileceğine ilişkin tavsiye sunmak üzere birkaç hükümet grubuna iştirak ettim. Kısa sürede Ulusal Müfredatta tarih alanında çok fazla içerik olduğu ortaya çıktı ve 1995’te yayınlanan güncellenmiş versiyonunun ortaya çıkmasına vesile olan tartışmalara katıldım. Öğretmenlerin tarih müfredatını planlamalarına yardımcı olacak çalışma şeması önerileri yarattık. Bu şemalar, sorgulamanın neticelerine katkıda bulunacak yardımcı sorularla desteklenmiş kapsayıcı bir tarih sorgulaması etrafından yapılandırılmışlardı. Yardımcı sorularla ilgili sınıf etkinliklerinin çerçevesi, olası kaynaklar ve değerlendirme fırsatlarıyla belirlendi. Örneğin, 6 yaşındaki çocuklara yönelik bir çalışma şemasının çerçeve sorusu şuydu: “Çok önceleri evler nasıldı?”. Bunu ilave sorular ve soruları cevaplamaya yönelik tavsiye edilen etkinlikler izliyordu;

- Günümüzde insanlar ne tip evlerde yaşıyorlar?
- Evlere dışardan bakarak neler anlayabiliriz?
- Eski evler günümüzdeki evlerden nasıl farklıydı?
- Çok uzun süreler önce insanların evlerinin içinde neler bulabilirdik?
- Ev eşyalarına bakarak Viktorya ya da Edward dönemleri hakkında neler söyleyebiliriz?
- ‘Ev köşesi’ni eskilerden kalma bir banyoya, mutfığa ya da oturma odasına nasıl dönüştürürüz? (DFEE, 1999).

Ulusal Mevzuatın başarıyla uygulanmasını temin edecek yeterli bütçe vardı ve üniversitede öğretmenlerin tarih bilgilerini güncelleyecek ve müfredat planlaması ve değerlendirmesinde yol gösterecek pek çok eğitim düzenledik. Ardından 2000'lerde öğretmenler için sürekli profesyonel gelişim sunmak için Öğretmenler Televizyonu'nda çalıştım.

İlkokul eğitiminde, çocukların 'temel'lerle –yazma, okuma ve sayı sayma- donatılmaları için ne kadar, diğer müfredat konuları için ne kadar zaman ayrılması gerektiği konusunda daima bir gerilim olmuştur. Bana göre 'temel müfredat' ile 'diğerleri' ayrımı yanlıştır; okuma yazma ve sayı sayma diğer müfredat konularıyla ayrılamaz. Ancak, okuma yazma ve sayı sayma becerilerinde algılanan düşüş doğrultusunda, Eğitim Bakanlığı 1998'de 2 yıl süreyle okuma yazma ve sayı sayma dışındaki konuların öğretilmesine ilişkin yasal hükümleri askıya aldı. Devlet ilkokullarında 'okuma yazma saati' ve 'sayı sayma saatinin getirilmesi' yüzyılın başında tarih eğitimi fırsatlarını kısıtladı.

Hükümet politikası ilkokullarda sürekli olarak kapsamlı ve dengeli bir müfredatı savunmuştur. Ama bu hedefler çoğu zaman uygulamayla çelişir. Yirminci yüzyılın başlarında ilkokul müfredatına ulusal seviyede bir 'Okuma Yazma ve Sayı Sayma Stratejisi' egemen oldu. 2003'te, Ulusal İlkokul Stratejisi (DES, 2003) okullara yenilikçi davranmaları için ciddi bir özgürlük tanıdı, ama çok azı bu fırsattan yararlandı; okul müdürleri okullarının sık sık gerçekleştirilen teftişlerden geçmesini ve öğrencilerinin (10-11 yaş grubu) İngilizce ve Matematik için Standart Değerlendirme Testlerinden (SAT) yüksek notlar almalarını temin etmeye çalışıyorlardı. Okulların SAT sonuçları yıllık olarak yayınlanıyordu ve okulların verimliliğini belirlemekte kullanılan okul sıralamalarına katkıda bulunuyordu.

2010'da yeni, muhafazakâr bir hükümetin seçilmesi müfredatın gözden geçirilmesi yönünde bir etki yarattı. Tarih müfredatına ilişkin planlar özellikle tartışmalıydı ve tarih konusundaki ilk Ulusal Müfredat belirlenirken yaşanan tartışmaların pek çoğu yankılandı. Eğitim Bakanı, geleneksel ulusal tarih anlatısının önemini vurguladı. Bakanın, muazzam bir önemli tarihler listesinden oluşan ilk müfredat versiyonu öğretmenler, akademisyenler ve kamuoyu tarafından küçümsemeyle karşılandı. 2014 yılından itibaren içeriği ciddi biçimde kısıtlanmış gözden geçirilmiş bir versiyonu uygulamaya kondu. Bu versiyon, çocukların kronoloji algılarının geliştirilmesini vurgulamaktaydı ve çocukların tarihi kapsamlı kronolojik bir düzende öğrenmelerini ve çalıştıkları farklı tarih dönemleri arasında bağlar kurmalarını talep etmekteydi (DfE, 2013)

6. 1984'de öğretmen eğitimi alanına geçtiniz; bize bu alandaki tecrübelerinizi anlatabilir misiniz?

1980'ler öğretmen eğitime geçmek için çok heyecan verici bir dönemdi; sektör genişlemekteydi ve Eğitim Fakültesi Lisans (BEd) eğitimi ve Eğitim Fakültesi Lisansüstü (PGCE) eğitimiyle birlikte, öğretmenlik tümüyle lisans seviyesi bir meslek haline geldi. (Daha sonra 1992'de İngiltere West Üniversitesi adını alacak olan) Bristol Teknik Okulundaki ilk görevim ilkokul eğitimi öğrencilerine çevre çalışmaları konusunda eğitim vermektir. Çevre Çalışmaları, fen bilimleri, tarih ve coğrafyadan belirli konuları içermekteydi. Ancak sonra, Ulusal

Müfredatın getirilmesinden sonra belirli konularda eğitim vermeye başladık. Zira daha önce öğrencilere konular arasında farklı bağların nasıl kurulabileceğini gösterme çabası içindeydik.

Eğitim Fakültesi içinde ise, sınıfta öğretim ve öğrenme kalitesini iyileştirme yöntemlerini düşünürken Lawrence Stenhouse'ın çalışmasından ilham alıyorduk. Stenhouse (1975), öğretmenlerin işleriyle ilgili sistematik ve eleştirel bir şekilde düşünmeye başladıklarında kalitenin artacağını ileri sürmüş ve öğretmenlerin kendi uygulamalarını inceleyen ve değerlendiren araştırmacılar oldukları düşüncesini savunmuştu. Bu inançlar, öğrencilere yönelik eğitim programlarımızın tasarımı, içeriği ve uygulamalarımızın temellerini oluşturdu.

Bize, yayınları öğretmen eğitim programlarını etkilemiş olan meslektaşımız Andrew Pollard ilham verdi. Reflektif Öğretim (1989) adlı çalışması pedagojimiz üzerinde önemli bir etkide bulundu. Öğrencilerimizin şunları yapmasını istiyoruz:

- öz eleştiri yapan;
- sınıfta ne yaptığını sürekli sorgulayan;
- ipuçlarını, etkili öğrenme ve öğretmeyi analiz edecek şekilde kullanan;
- Bilinçli yargılarda bulunan ve sınıfındaki karar alma yetisine güvenen.

Buna bağlı olarak, doktora dersleri boyunca, öğrencilerden pek çok etkinlik gerçekleştirmeleri bekleniyordu ve analiz ile eleştirilerinin kalitesine göre değerlendiriliyorlardı. Bu yaklaşım, öğretmen eğitime yönelik, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımlarını içeren, yenilikçi bir yaklaşımdı. Tarih dersinin içerdiği etkinlikler şunlardı:

- Çocukların öğrenimi açısından potansiyeli göz önünde bulundurularak üniversite civarında bir gezi yolu tasarlanması;
- Bir tarihi eser hakkında konuşan küçük bir grup çocuk tarafından kullanılan dilin gözlemlenmesi;
- Kişisel zaman çizelgeleri hazırlanması ve bunların birbiriyle karşılaştırılması;
- Tarih becerilerinin öğretilmesi bağlamında bir çocuk hikâye kitabının potansiyelinin analiz edilmesi;
- Çocukların tarihi bir olaya ilişkin anlayışlarını geliştirmek üzere bir rol oynama oyunu planlanması ve değerlendirilmesi;
- Tarihi bir resme dair bir dizi soru sorulması ve değerlendirilmesi;
- Farklı bilgi kaynaklarının değerlendirilmesi ve tarihi bir soruya yanıt verme açısından önem sırasına göre sıralanmaları;
- Bir tarih dönemine ilişkin önemli niteliklerin belirlenmesi için bir dizi resmin canlandırılması;
- Bir dizi olayı arka arkaya canlandırmak.

İlave olarak, öğrencilerden çocukların öğrenme sürecini ve tarih pedagojisini analiz ettikleri ufak kapsamlı bir sınıf araştırması planlamaları ve gerçekleştirmelerinin istenmesiyle, araştırmacı olarak öğretmen kavramının kapsamı da genişletilmişti. Ardından bazı öğrencilerin çalışmaları, Birleşik Krallık Tarih Vakfının dergisi olan, İlkokul Tarihi dergisinde yayınlandı. İlkokul Tarihi dergisinin editörü olarak öğrencilerin çalışmalarının yayınlanmasının önemli

olduğuna inanıyordum; toplumun geneline çalışmalarının ne kadar değerli olduğunu ispatladı ve çocukların tarih öğrenimine ilişkin genişlemekte olan bilgi külliyatına katkıda bulundu.

Yirmi birinci yüzyılda eğitim programımıza etki etmeye devam eden yaklaşımları ve öğrenciler ve öğretmenlerin eğitim politikası ve sınıf uygulamalarına etkileri üzerinde düşüncelerini destekleyecek şekilde tasarlanan kitabımız İlkokul Eğitimi Anlamak 'ta (Harnett, 2008) bulabilirsiniz. Bu kitapta, farklı alanlardaki öğrenme süreçlerini analiz etmek ve farklı alanların çocukların genel gelişimine nasıl katkıda bulduklarını betimlemek için meslektaşlarımla birlikte çalıştık. Kitap, düşünmeyi teşvik edecek şekilde sınıflardan alınan sorularla vaka incelemelerini içerir ve yenilikçi uygulama örnekleri verir. Kitabı programlarımızın ana metni olarak kullandık. Öğrenciler kitabın farklı bölümlerinin, hepsi de eğitim fakültesi mensupları olan yazarlarıyla tartışma fırsatını takdirle karşıladılar. Bu durum bölümdeki herkesin kendisini eğitim araştırmalarına adanmış olduğunu hatırlatan güçlü bir örnekti.

2007'de, eğitimde mükemmelliğe yaptığım katkılardan ötürü Ulusal Öğretim Derneği tarafından ödüllendirildim. Bu derneklerin verdiği ödüller itibarlı ödüllerdir; her yıl, mensup oldukları disipline bağımsız olarak, Birleşik Krallıkta yalnızca 50 üniversite eğitimine ödül verilir. Ödül başvuruları, eğitimdeki mükemmelliğe öğrenci sonuçlarında yarattığı dönüşüm, meslektaşların desteklenmesi ve mesleki gelişime sürekli destek çerçevesinde değerlendirildi.

Kariyerim boyunca öğrenme ve öğretmeye yönelik yaklaşımımın temelini de zaten bu kıstaslar belirlemiştir. Bunlar aynı zamanda öğretim süreçlerindeki rolleri ve etkinlikleri üzerinde düşünebilmeleri için akademisyenlere çok kullanışlı bir araç da sağlarlar.

7. Tarih öğretmen adaylarına sağlanabilecek eğitimin kapsamı, içeriği, yöntemleri, süreci ve usullerine ilişkin fikirlerinizi bizimle paylaşır mısınız?

Öğrenciler, tarih öğretimi programlarına tarihe ilişkin kişisel olumsuz görüşlerini getirebilirler. Sık sık, birbiriyle alakasız bir dizi tarih öğrendikleri ya da kitaplardan metin kopyalamak ve uzun makaleler yazmak için uzun süreler harcadıkları okullara dair hatıralarını aktarırlar. Dolayısıyla öğrencileri eğitirken, tarih öğrenmenin ne kadar eğlenceli olabileceğini anlamalarını istedim ve öğretim modelimi sınıfta öğrencileriyle başarabilecekleri şeylere odaklanarak onlarla birlikte oluşturdum.

Bir eğitime başlarken, öğrencileri kendi tarihleri üzerinde düşünmeye; kendi zaman çizelgelerini hazırlamaya ve siyasi, sosyal ve ailevi bağlarının kendi yaşamlarını nasıl şekillendirdiklerini düşünmeye teşvik ediyorum. Sınıfın diğer üyeleriyle karşılaştırıp mukayese edebilecekleri, kendi yaşamlarına dair bir anlatı yaratıyorlar. Bu, dikkatlerini öğretmenlik rolünde kendi tecrübeleri ve kişisel inançlarının ne kadar önemli olduğuna çekiyordu. Bu tip düşünceler, yaşam tarihlerinin profesyonellerin mevcut rolleri üzerindeki etkilerini anali eden, editörlüğünü benimle Ann-Marie Bathmaker'ın (2010) yaptığı Yaşam Tarihi ve Anlatı Araştırması Yoluyla Öğrenme, Kimlik ve Gücün Keşfedilmesi isimli çalışma ile daha da geliştirildi.

Eğitim yöntemlerim arasında, öğrencilerin merakını uyandıracak şekilde tasarlanmış bir dizi etkinlik bulunmaktaydı. Öğrencilerin üniversitede aktif bir şekilde öğrenen kişiler olmasını istedim ve onları fikirlerini birbirlerine açıklamaya ve konuşmaya teşvik ettim. Altıncı

soruya verdiğim cevapta da anlattığım gibi ilkokul sınıflarına adapte edilebilecek yöntemler kullandım.

Altıncı soruya yanıt olarak ve ana hatları yukarıda açıklanan etkinlikler hem öğretmenler hem de öğrencilerin profesyonelliklerini arttırmak üzere tasarlanmışlardı. 2010'da yayınlanan Öğretme ve Öğrenme Araştırma Projesinin neticeler bölümünde, Pollard şunları sergileyebilen bilinçli bir mesleğin temel özelliklerini şöyle betimler:

- kanıta dayalı geçerli eğitim gerekçeleri;
- etkili uygulamalar yoluyla kullanıma geçirilen pedagojik stratejilere dair bilinçli ilkeler ve net açıklamalar ile
- Sürekli gelişime adanmışlık.

Bu türden ilkeler, tarih öğretmenleri, tarih öğretmeni eğitimcileri ve tüm akademisyenlerin çalışmalarının temellerini oluşturması gereken değer ve inançlar için açık bir yönlendirme sağlar.

8. Öğrenme ve öğretmeye ilişkin görüşlerinizde etkili olan ortak araştırma projeleri neydi?

Çok Kültürlü Avrupa için Toplumsal Bilimler ve Tarih Eğitimcilerini Eğitmek, Türkiye ile A.B. arasındaki A.B. Sivil Toplum Diyalogunu Destekleme Programı çerçevesinde Türk meslektaşlarımızla gerçekleştirdiğimiz heyecan verici bir projeydi. Bana, Türk eğitim sistemini öğrenmek amacıyla Türk okullarındaki öğretmenlerle ve Türkiye'yi ziyaret etmiş Birleşik Krallıkta üniversite öğrencileri ve öğretmenleriyle çalışmak için ilginç fırsatlar sağladı. Çok Kültürlü Avrupa için Toplumsal Bilimler ve Tarih Eğitimcilerini Eğitmek (Aktekin, Harnett, Öztürk ve Smart, 2009a) adlı kitabımızda kendi ülkelerimizdeki tarih ve toplumsal bilimler eğitimcilerinin karşı karşıya kaldıkları zorlukları araştırdık ve Tarih ve Toplumsal Bilimler Öğreniminde Aktif Öğrenme (Aktekin, Harnett, Öztürk ve Smart, 2009b) adlı bir sonraki çalışmamızda da bir dizi yenilikçi öğretim kaynağı ürettik.

Bu proje, daha önce katıldığım başarılı Avrupa öğretmen eğitimi projelerinden olan, öğretmenlik kariyerlerinin ilk yılında yeni mezun öğretmenleri desteklemek üzere tasarlanmış Öğretmenliğe Giriş – Avrupa'da Acemi Öğretmenleri Destekleyenleri Desteklemek (TISSNTE)'den yola çıkılarak geliştirildi. Avrupa'nın dört bir yanından gelen akademisyenler, yeni mezun öğretmenleri ve bu öğretmenlerin danışmanlarını destekleyecek uygulama ve materyalleri paylaştılar. Öğretmenlerin farklı roller üzerine düşüncelerini destekleyecek materyallerden oluşan bir çanta kurguladık.

Başka bir projede, Türk meslektaşlarımız Ayten Kiriş Avaroğulları ve Ayşegül Nihan Erol Şahin'in katıldıkları Avrupa'da Çocuk Edebiyatı Öğrenmek ve Öğretmek adlı çalışmamızda okuma alışkanlıklarıyla ilgili çocuklarla görüşmeler yaptık ve dört Avrupa ülkesi arasında tecrübeleri karşılaştırdık. Öğretmenlerin ve çocukların yorumlarının analizi, okumanın öğretilmesinde Avrupalı öğretmenleri desteklemek üzere tasarlanmış öğrenme ve öğretme materyallerinin üretimini tetikledi (Aðalsteinsdóttir, 2010).

Sosyal Bilimler projelerinin yanı sıra TISSNTE ve Edebiyat projelerinden de bahsettim zira bunlar Avrupa çapında düşünce paylaşımının ve meslektaşlarımızın tecrübe ve güçlü

yanları üzerinde yükselmenin önemini gösteriyorlar. Eğer onların anlayışlarını ve bizim etkili pedagoji anlayışımızı derinleştirmek istiyorsak, öğrenenlerin öğrenme süreçlerine ilişkin bakış açılarını yakalamanın vazgeçilmez olduğunu anlarız. Son olarak da bu araştırmalar, öğretim materyallerinin geliştirilmesinin yanı sıra öğrenme ve öğretme fırsatları üzerinde düşüncelerimizi nasıl destekleyebileceğine yönelik de güçlü örnekler sunarlar.

9. 1970'lerden 2019'a kadar ilkokullarda tarih öğretiminin hangi biçimlerde değiştiğini düşünüyorsunuz ve sizce en önemli gelişmeler neydi?

En önemli gelişme, Ulusal tarih Müfredatının yaratılmasıydı. 1970'ler ve 80'ler boyunca bazı çocuklar ya çok az tarih öğrendi ya da hiç öğrenmediler. Her ne kadar eleştirilmiş olsa da Ulusal Müfredat en azından 5 yaşından büyük bütün çocukların tarih öğrenme haklarını teminat altına aldı.

Başka bir önemli gelişme de tarih eğitimi alanındaki araştırma sayısındaki artış oldu. Artık tarih öğretimi ve öğrenimini desteklemek üzere sınıflardan elde edilen geniş bir ampirik araştırma temeline dayanan kanıtlardan faydalanabiliyoruz. Araştırma çocukların tarih alanındaki düşüncelerinin karmaşıklığını göstermekte ve etkili öğretme stratejilerini analiz etmektedir. Günümüzde aralarında sizin derginiz olan Türk Tarih Eğitimi Dergisi ile Journal of Historical Learning, Teaching and Research (Uluslararası Tarih Öğrenimi, Öğretimi ve Araştırması Dergisi); The Year Book of the International Society of History Didactics (Uluslararası Tarih Öğretme Sanatı Topluluğu Yıllığı) ve The International Journal for History and Social Sciences Education (Uluslararası Tarih ve Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi) da olmak üzere tarih öğrenme, öğretme ve araştırmaya adanmış çeşitli dergiler bulunmakta.

Avrupa Tarih Öğretmenleri Derneği (EUROCLIO) tarih pedagojisiyle ilgilenen Avrupalı akademisyenler topluluğunun gelişiminde ve tarih eğitiminde uluslararası iş birliğinin güçlenmesinde önemli bir rol oynamıştır.

İngiltere'deki meslek birlikleri, ilkokul tarih eğitimi pedagojisine her geçen gün artan bir ilgi duymaktadırlar. 1988'de İngiltere'de, ilkokullarda tarih eğitimini, bir dizi ulusal konferans ve yayın vasıtasıyla destekleme amacıyla kurulan İlkokul Tarihi Derneğinin kurucu üyelerinden biriydim. Dernek, 1990'ların başlarında Tarih Derneğiyle (Historical Association) birleşti ve İlkokul Tarihi (Primary History) dergisini yayınlamaya başladı. Birkaç yıl boyunca editördüm ve sınıf etkinliklerine ilişkin vaka incelemeleri; son kaynaklara dair incelemeler ve okullarda tarih müfredatının uygulanmasına yönelik rehberlik sağlayarak ilkokul uygulamalarına destek verdik. İlkokul Tarihi yılda üç baskı yapar ve ilkokullarda tarih öğretmenlere değer biçilemez tavsiye ve fikirler sunmaya devam etmektedir.

Tarih öğretimindeki başka bir önemli gelişme de tarih ve bilgi kaynaklarına erişimimizin her geçen gün artması olmuştur. 1970'ler ve 1980'lerde, sadece birkaç kaynak vardı ve öğretmenlerin çoğu tarih öğretmek için televizyon programları, ders kitapları ve hikâyelerden yararlanıyorlardı. Ulusal Müfredat, hiçbir eğitim materyalleri ve tarih müfredatını nasıl planlayıp icra edeceklerine dair bir kılavuzları olmayan okullar için yayınevlerine yeni kaynaklar geliştirme fırsatını verdi.

5-11 yaşları arası çocuklar için kapsamlı bir tarih eğitimi şeması geliştirmek üzere büyük bir yayıneviyle çalıştım. Şema, çocuklara yönelik farklı başlıklara (örneğin okullar, evler, ulaşım)

ve farklı tarih dönemlerine (mesela İşgal ve Yerleşim – Romalılar, Anglo-Saksonlar ve Vikingler, Tudor ve Stuart Hanedanları, Viktorya Çağı, Antik Yunanlılar) ilişkin başvuru kitapları içermekteydi. Her öğrencinin kitabında şunlar vardı;

- Orijinal tarihi eserlere, binalara ve tarihi yerlere ait resimler;
- Geçmişe ait sahnelere dair çizimler;
- Öğrencinin belirtilen okuma yaşına uygun dil ve kelimeler;
- Tarih bilgisini genişletecek soru ve etkinlikler;
- Kitap için gereken arka plan tarih bilgisi, bir tarih öğretim şeması planlama rehberi; farklı etkinliklere ilişkin taslaklar, kaynak tavsiyeleri; çocukların öğrenme performansının değerlendirilmesi ve kaydettikleri ilerlemenin kaydedilmesine yönelik tavsiyeler içeren bir öğretmen ek kitabı.

İnternet'in yaygınlaşmasından önceki yıllarda bir dizi 'Grup Tartışması Kitapları' üretmiştik- sınıf tartışmalarını teşvik etmek için tarihi eserlere ait resimler içeren büyük kitaplar- ayrıca bu kitapların nasıl kullanılacaklarına yönelik öğretmen rehberleri de vardı. Şema, Ulusal Müfredatın uygulanmasında öğretmenleri desteklemekteydi ve günümüzde satılmaya devam eden kitaplarıyla öğretmenler arasında çok popülerdi (Harnett, 2003).

Yayınlanmış eğitim materyallerinin artışının yanı sıra son otuz yılda çocukları için basılmış tarihi kurgu ve resimli kitapların miktarı da artmıştır. Bu yayınlar hayal gücü yüksek anlatılar sunmuşlar ve çocukları geçmiş hakkında daha çok şey öğrenmeye teşvik etmişlerdir.

Başka bir önemli gelişme de internetin tarih araştırması için olasılıkları genişletme biçimi olmuştur. Artık müze koleksiyonlarını ve tarihi alanları aramak ve kaynaklarını sınıfta kullanmak mümkündür. Aynı zamanda çocuklar da okul dışında kendi tarih araştırmalarını gerçekleştirebilirler ve internet aramaları vasıtasıyla geçmişin farklı yönleri üzerinde 'uzman' olabilirler.

Müfredata dâhil edilen tarih bilgilerinin seçim kriteri, pek çok ülkedeki tartışmaların konusu olmuştur. Ulusal anlatıların farklı toplulukları içeren kapsayıcı anlatılarla bir araya getirilmesi hususu sürekli sorgulanmıştır. Tarih, genç insanların kendi çoklu kimliklerini anlamalarına ne derece yardımcı olabilir?

Tarih Derneği tarafından fonlanan Teaching Emotive and Controversial Issues (TEACH) (Hassas ve Tartışmalı Konuların Öğretilmesi) adlı bir projede bu konulardan bazılarını ele aldım. Çalışma tanımımız şuydu: 'Geçmişte bir birey ya da grubun bir halka haksız davrandığına ilişkin fiili ya da algılanan bir haksızlık olduğu durumda tarih eğitimi duygusal ve tartışmalı olabilir. Aynı zamanda okulda, ailede/toplumda ve diğer yerlerde öğretilen tarihler arasında çelişkiler olması da olasıdır. Bu tür mesele ve çelişkiler belirli eğitim ortamlarındaki öğrenciler üzerinde güçlü tepkiler yaratabilir (Historical Association, 2007: 4). Proje, bu meselelerle başa çıkmalarına yardımcı olmak üzere öğretmenler için ilave bir eğitim tavsiye etmiş ve uygun kaynakların seçiminin önemini vurgulamıştır.

TEACH projesi, Avrupa Konseyiyle gerçekleştirdiğim müteakip çalışmanın da temelini oluşturmuştur. Avrupa Konseyinde, Küreselleşme ve Diğer İmgeleri Sempozyumu; Avrupa'da Tarih Eğitiminde Zorluklar ve Yeni Bakış Açılarında çocukların görüşlerinden elde edilen

sezgilerin öğretim üzerinde çeşitli etkileri olduğunu ve öğretim stratejilerinin şu konuları göz önüne almaları gerektiğini savundum:

- Çocukların mevcut algıları, deneyimleri ve bilgi kaynakları;
- Dilin kullanımı- 'diğeri'nin nasıl tanımlandığı ve 'biz' ile nasıl karşılaştırıldığı;
- Basmakalıp inançlara meydan okunması;
- Çocuklara meseleleri ve yorumları tartışma fırsatları sağlanması;

Araştırma anlamında, çocukların 'diğeri' algılarının daha detaylı keşfedilmesine ve farklı öğrenim ve öğretim kaynaklarının değerlendirilmesine de ihtiyaç vardı (Harnett, 2009).

Ayrıca Avrupa çapında tarihi etkileşimler ve yakınsamaları ele almak üzere tarihçiler, müfredat geliştirenler, öğretim kitapları yazarları, öğretmen eğitmenleri, vazifeli öğretmenler ve müzelerden gelen uzmanları bir araya getiren Bölen Hatları olmayan bir Avrupa için Paylaşılan Tarihler (Shared Histories for a Europe without Dividing Lines) adlı başka bir Avrupa Konseyi projesine de katkıda buldum. Belirli temaları ve Avrupa çapındaki etkilerini ele aldık. Temalar şunlardı;

- Sanayi Devriminin etkisi;
- Eğitimin gelişimi;
- Sanat tarihindeki yansımalarıyla insan hakları;
- Avrupa ve dünya.

Seminerler esnasında bu temaların önemi üzerine makaleler sunduk. Bu makaleler, öğrenim kaynaklarını da içeren bir e-kitapta yayınlandı. Öğrencilerin farklı bakış açılarını anlamaları için çok perspektifli yaklaşımları tavsiye ettik ve sınıflarda kullanılacak farklı öğretme stratejilerini tartıştık (Council of Europe, 2014).

10. Pek çok ülkede öğretmenler, öğrenciler ve akademisyenlerle birlikte çalıştınız. Tarih öğretimi ve öğrenimi hakkında hangi ortak sorunlar, diğer yandan da ne tür benzerlikler gözlemlediniz?

Aralarında şunların olduğu çeşitli ortak hususlar var:

- Öğretmen bilgisi ve uzmanlığı. İlkokul öğretmenlerinden çok çeşitli konuları öğretmeleri bekleniyor ve bu öğretmenlerin hepsi de tarih uzmanı değil. Tarih uzmanlıklarını geliştirmekte ilkokul öğretmenleri destekleme yollarının bulunması önemlidir;
- İlkokullarda tarihin statüsü. İlkokul öğretmenlerinin okuma yazma ve sayı saymayı öğretmen de dâhil olmak üzere bir dizi önceliği dengelemeleri gereklidir ve genellikle tarih öğretmek için zaman çizelgesinde yeterli zaman yoktur.
- Tarih müfredatı içeriğinin seçilmesi. İçerik geleneksel ulusal anlatıları güçlendirmeli mi? İçeriğin farklı toplulukların tarihini hangi açılardan yansıtması gerekir?
- Tarihsel sorgulamaları destekleyecek ve ilkokul çocuklarının farklı bakış açıları ve fikirleri takdir edebilmelerini sağlayacak öğretim stratejilerinin geliştirilmesi.
- Tarih öğretimi için eldeki kaynakların Avrupa çapında farklılıklar göstermesi.

11. Türkiye’de yayınlanmış kitaplarınız var ve farklı projelerde Türk akademisyenlerle çalıştınız. 2014’deki Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumunda baş konuşmacıydınız. Ayrıca 2017’de TTK Uluslararası Tarih Müfredatı Çalıştayına katıldınız. Deneyimlerinize dayanarak – Türk tarih eğitimi hakkındaki görüşünüz nedir?

Türkiye’yi ziyaret etmek çok hoştu ve Türk meslektaşarımdan hep gördüğüm çok sıcak karşılamaya müteşekkirim. Böylesine müthiş bir tarihi olan Türkiye’yi ziyaret etmek bir zevkti. Türk meslektaşarımla fikir ve tecrübelerimizi paylaşma fırsatı benim için son derece önemliydi. Tarih öğrenme ve öğretmede benzer zorluklarla yüzleşiyoruz ve hepimiz öğrencilerimiz ve çocuklarımızın deneyimlerini iyileştirmeye kendimizi adanmışız. Türk akademisyenlerinin araştırmaya adanmışlıkları araştırma projelerine katılımları ve sayısı gittikçe artan yayınlarında açıkça görülebiliyor. Uluslararası tarih araştırmaları topluluğunun Türk meslektaşarımdan öğreneceği çok şey var ve onlara gelecekte başarılar dilerim.

Bana profesyonel öğretim kariyerim üzerine düşünme fırsatı verdiğiniz için teşekkür ederim. Sorularınıza verdiğim cevapları düşünmekten haz aldım ve okuyucuların tarih müfredatının önemi ve uygulanmasındaki zorluk ve fırsatlar üzerine düşünmelerini teşvik etmiş olduklarını umarım.

Kıymetli fikirlerinizi ve deneyimlerinizi bizimle paylaştığınız için çok teşekkür ederiz.

An Interview With Prof. Dr. Penelope Harnett on History Teaching

- 1. Dear Professor Harnett, we know you from your articles, books, journal editorships, projects, and symposiums on history teaching. Some of your books have been published in Turkey and you have studied with Turkish academics. Could you please let us know a little bit more about yourself before you began your teaching career?**

I was born in a small village in the north of England called Eyam which had an interesting history. In 1665 the plague came to the village: people said that the plague fleas were brought from London in a bundle of cloth which had been sent to the village tailor. Many villagers caught the plague and died. Their priest persuaded the villagers to stay in the village to prevent the disease from spreading and the villagers shut themselves off from the rest of the countryside. This took nearly 18 months and two-thirds of the population died. The villagers' bravery is still remembered today, and many visitors come each year to the village.

My father was the priest at Eyam and as a child I loved to explain the stories of the plague to visitors and to show them some of the historic sites in the village. I enjoyed looking through the old parish registers which recorded the births, marriages, and deaths of people who had lived in the village.

I was an avid reader, enjoying firstly the history stories and myths and legends in my reading books and as I grew older I liked to read historical fiction by authors such as Rosemary Sutcliffe, Margaret Irwin and Geoffrey Trease who were all able to provide rich descriptions of past ways of life in the exciting stories which they wrote. At school, I loved listening to stories on the radio: the different sound effects which were employed and the intonation of the readers' voices made them really exciting.

My parents were very interested in history and would take me to historic sites and museums. My mother was particularly good at making the past come alive and I can remember as a young child the stories she told me about different people who lived in the places which we visited. I was also very fortunate to have a good history teacher at school who really motivated me to study.

My grandfather used to tell me lots of stories about his past and I think I was always aware of the passage time. I can remember standing beside a tree in our garden when I was about ten years old and saying to myself, 'I am going to remember this occasion for the rest of my life'. And I still can! I remember the sunshine on the tree, the color of its bark, and the crinkly feel of its leaves!

I always wanted to study history at university and when I was 11, I went to my headteacher and insisted that I should learn Latin since I knew that this was a requirement to study history at Oxford University. When I went to Oxford we were expected to be fluent in both French and Latin. I am still grateful for the opportunities to learn different languages

since I think that it is through learning languages that one can begin to understand different peoples and cultures and what is important to them.

2. How did you decide to work with primary school students after graduating from Oxford University's Modern History Department? Can you tell me a little bit about your experience of teaching history to children?

After university I decided to study for a postgraduate certificate in education, specializing in teaching children 4-7 years old. The course provided me with a range of new ideas about teaching since we were encouraged to think about children's development holistically which involved looking beyond traditional subject disciplines. We thought about introducing children to a wide range of different experiences; supporting their own interests and enthusiasm and considered their social and emotional development as well as their academic abilities. Such approaches had their roots in child-centered notions of education and so when we learned history it was often introduced through a topic approach where history was linked with other subject areas.

From the early stages of my career, I was interested in how children developed their understanding of the past and I particularly remember attending an inspiring course led by John West in 1980. John West was a school inspector who recognized that primary school children could think about complex historical ideas if they were introduced to them in appropriate ways. He pioneered the use of washing lines and used pegs to hang pictures on the line to support children's sense of chronology and to help them explain their ideas. John West's research (West, 1981) has since been extended by many researchers and I felt I was lucky to meet him and to hear him express his views.

My other teaching interest concerned teaching reading and studying the links between the spoken word and reading. In fact, after 2 years of teaching, I took an advanced qualification in teaching reading which involved creating supportive reading environments for children and analyzing their different reading abilities. This qualification was particularly useful when I became involved in publishing children's history books later in my career.

3. I know from your biography that you worked as a teacher in primary schools in England from 1975-1984. What was the history teaching programme like during these years? Could you please tell us the methods and techniques that you used in class?

Before the introduction of the history, National Curriculum in England in 1991 history provision in primary schools was very variable. The history National Curriculum made the subject compulsory for all children from 5-16 years old. Before 1991, class teachers decided whether they wanted to teach history and what they would teach. There was little planning in many schools and in some schools, children learned very little history.

As there was no National Curriculum, my experience of teaching history depended on the school where I was teaching. During my first 2 years when I taught 7-8-year olds, we followed the school textbook. There was a textbook for each year group which had information and pictures about different historical periods in chronological order. My children's book was called from Cavemen to Vikings and we used to read the information and

draw pictures. It was not very exciting! It was a similar method when I taught 10-11-year olds in another school, except we also went on field trips to the locality.

Television programmes often provided the stimulus for history teaching and these were useful since they provided good visual sources of information in interesting ways. So, with a class of 8 - 9-year olds we saw buildings, statues and artifacts from Roman times and could imagine what might have happened through actors reconstructing different episodes from the past.

As I became more experienced in teaching history, I recognized how excited children became when handling old objects; the exploratory nature of their talk and their abilities to express and to justify their different points of view. I can also remember their enthusiasm for visiting different historic sites in the locality and was always pleased to hear them recount that they had taken their family to visit some of the places we had visited as a class. This was family learning at its best!

One of the key priorities of government policy in the 1980s was the development of the science curriculum in primary schools. In many primary schools, the science curriculum rarely incorporated more than a nature table for children to display flowers and leaves they had collected and a study of the weather. I became very interested in science education and studied for an advanced qualification in this area. On courses which I attended we thought about how to develop children's scientific inquiries and encourage them to make observations and draw conclusions. I worked with children in my classroom and began to analyze the different sorts of questions they raised and how they tested out their ideas. The content of the activities was scientific, but in fact the children were exhibiting many of the skills which we would seek to promote in the study of history!

4. What are the challenges and opportunities of teaching history to young pupils and what is your view about historical thought in the primary level?

When I first started teaching very little research had been undertaken concerning historical thought in the primary years, although there was a growing awareness of secondary children's understanding from the Schools' History Project and secondary schools' examination syllabuses. A Schools' Council Project, Time, Place and Society (Blyth et al. ,1976) identified key historical knowledge, skills and concepts to be taught, and provided some guidance on how to plan the curriculum but no empirical evidence on children's thought.

In the 1980s, books by Joan Blyth began to indicate some aspects of primary children's historical thought (Blyth, 1982, 1985), but the first major contribution to the field was from Hilary Cooper who published, *The Teaching of History in Primary Schools* in 1992, followed by *History in the Early Years* in 1995. (Cooper, 1992, 1995) Hilary has talked about her work with you in an earlier edition of the journal, so I am not going to repeat what she says, but just wanted to emphasize how important her work has been.

One of my earliest research projects examined how children developed an understanding of the past through looking at visual sources. I was interested in what children aged 5, 7, 9 and 11 years old noticed in history pictures. There were some striking differences between the different age groups when I asked them what they could see. The youngest

children often did not have the vocabulary to talk about all the things they noticed. The 7- and 9-year olds looked very closely at the pictures and provided many details about what they could see. Older children however tended to provide fewer details but offered more summaries of their observations; they were able to synthesize many of their detailed observations and draw conclusions about what was happening in the pictures. The research provided some evidence of what possible progression in children's historical understanding might look like (Harnett,1993).

I continued my research by asking children to devise their own questions about pictures and noted a similar pattern. Some children asked very detailed questions about the pictures; other children were more interested in asking broader questions which commented on the significance of different features. This encouraged me to think about developing teaching strategies to help children make progress in historical understanding though identifying what issues might be more historically significant than others (Harnett, 1998).

The importance of listening to learners and analyzing their existing understanding has influenced much of my work both as a teacher and researcher. It aligns particularly with social constructionist views of learning and the role of more knowledgeable others in shaping learners' development through what Vygotsky described as the zone of proximal development (Vygotsky,1978). Language plays an important role here since it enables learners to;

- Explore and explain their ideas
- Justify their opinions to others
- Modify their views following discussion
- Synthesize their beliefs
- Draw conclusions.

In the following transcript the teacher extends children's understanding by encouraging them to express their opinions in response to her careful questioning. The children are talking about objects which they have found in a classroom archaeological dig.

Teacher: How do we know if the artefacts are from the past?

Child A: They look old? (Child A notes that appearance is an important factor in determining age)

Teacher: What does old look like? (Teacher moves the discussion on further to ask about the appearance of 'old').

Child A: Different from new, not shiny, sometimes ripped or torn. (Child A compares object to what it is not - before finding words to describe old)

Teacher: Can anyone think of an example of something from the past that is shiny or does not look old? (Teacher encourages the children to extend their thinking what constitutes old).

Child B: What about gold and silver or necklaces and rings?

Child C: Yes, they are shiny, but they could look old. (Children supporting each other with their ideas. Child C challenges Child A's earlier assumptions relating shiny to new objects).

Teacher: Thank you, so artefacts can look old or new, then how can we tell if they are from the past? (Teacher summarizes the discussion so far and raises a further question to extend children's thinking) (Harnett and Whitehouse, 2017: 33).

It has often been argued that history is difficult for young children since they have no sense of chronology. In fact, children do have an emerging sense of time and even from a very young age can recognize the past is different from the present. When children hear the beginning of a story, once upon a time, they know immediately that it is set in the past, and in a time, which can be very different to their own. Several studies (e.g. De Groot-Reuvekampel al., 2014,) have indicated how teachers can support children's chronological understanding and there is evidence of several effective ways which include:

- Classroom timelines delineating different centuries/ and periods for children to place pictures on.
- Sequencing activities
- Setting the context for new learning through reference to existing learning on timeline.
- Developing pupils' personal timelines for them to record their historical learning.
- Developing activities which enable children to utilise vocabulary relating to the passage of time.

As the National Curriculum was being implemented in schools in the 1990s there were growing concerns amongst early years professionals, that not enough account was being taken of the importance of play in children's development. Gill Beardsley and I analysed the important ways in which children could learn through play in *Exploring Play in the Primary School*. We recognised that many classrooms for 4-6-year olds had 'home' corners (generally a space where children played at keeping house) and we considered how these could be developed to into more interesting historical play spaces such as:

- A nineteenth century kitchen
- A castle
- A Viking long boat carrying Vikings to England
- An old school
- An old shop
- A cave

In such spaces children can extend their awareness of past ways of life through acting out different people's roles through their play. For older children we analysed the opportunities which role play and drama provided for extending their understanding of different points of view and alternative versions of history (Beardsley, G. with Harnett, P., 1998).

5. Can you tell us please about the process of preparation for the National Curriculum and the new history curriculum for schools?

The Education Act in 1988 enacted that there was to be a National Curriculum in England and stated the subjects which were to be studied. Working groups for different subject areas were established to decide on the content of the curriculum subjects. The history working group's recommendations faced several criticisms which included: discussion on the extent to which a history National Curriculum should provide children with a traditional narrative of the nation's history; the value of encouraging children to undertake their own historical enquiries and the identification of specific historical skills and concepts. There was also the suggestion that very young children were incapable of studying history. Some of the arguments presented are still very familiar today and have been replicated in other countries as they have planned their history curriculum.

An analysis of the development of the history curriculum in primary schools became the focus for my PhD study which was structured around three contexts where policy is created, discussed and implemented. Within the context of influence, I analyzed the primary history discourse prior to the National Curriculum within political and educational policy debates. I studied how curriculum texts were produced through examining different versions of the history curriculum and how and why they were modified in subsequent years (Harnett, 2001) In terms of curriculum practice, I interviewed teachers and evaluated their different interpretations of the national curriculum. My research with primary school teachers indicated the influence of their own experiences and beliefs on their teaching (Harnett, 2000).

The first version of the history National Curriculum was introduced into schools in 1991 and provided many challenges for primary school teachers. They had to become familiar with the content of nine curriculum subjects (history, geography, English, mathematics, science, design technology, music, art and physical education), learn how to teach the subjects and how to assess children's progress in these areas. Many primary teachers were overwhelmed by these demands and when they tried to implement all the National Curriculum subjects in their classrooms, they found that there was not enough time on the timetable. There was no guidance on how to plan the curriculum and many teachers continued to teach the different subjects through thematic and topic approaches.

I participated in several government groups to provide advice on how to plan, teach and evaluate the history curriculum in primary schools. It soon became clear that there was too much content in the history National Curriculum and I was involved in discussions leading to a revised version which was produced in 1995. We created advisory Schemes of Work as examples to help teachers plan the history curriculum. These schemes were structured around an overarching historical enquiry which was supplemented by subsidiary questions which would contribute to the enquiry outcomes. Classroom activities relating to the subsidiary questions were outlined with possible resources and assessment opportunities. For example, a scheme of work for children aged 6 had an overarching enquiry question, what were homes like long ago? Followed by additional questions and suggested activities to answer them;

- What sort of homes do people live in today?
- What can we find out from the outside of homes?
- How were homes long ago different from homes today?

- What would we find inside people's homes a long time ago?
- What can we find out about Victorian or Edwardian times from looking at household objects?
- How can we turn the 'home corner' into a bathroom, kitchen or living room from a long time ago? (DfEE, 1999).

There was funding to ensure the successful implementation of the National Curriculum and at the university we ran many courses to update teachers' historical knowledge and to provide guidance on curriculum planning and evaluation. Later in the 2000s I worked with Teachers' TV to provide continuing professional development programmes for teachers.

In primary education there has always been a tension concerning how much time should be spent on equipping children with 'the basics' - learning to read, write and to become numerate and time for other curriculum subjects. In my view, the separation of 'the basic curriculum' and 'the other' is a false distinction; literacy and numeracy cannot be separated from the contexts of other curriculum subjects. However, responding to a perceived decline in literacy and numeracy standards, the Secretary of State for Education suspended the statutory requirements to teach subjects other than literacy and numeracy for 2 years in 1998. The introduction of a 'literacy hour', followed by a 'numeracy hour' in state primary schools reduced the opportunities for teaching history at the turn of the century.

Government policy has consistently argued for a broad and balanced curriculum in primary schools, but these aims have often been contradicted in practice. A National Literacy and a National Numeracy Strategy dominated the primary curriculum in the early years of the twenty first century. In 2003, the Primary National Strategy (DfES, 2003) gave schools considerable freedom to innovate, but few schools seized this opportunity; headteachers were worried about ensuring their schools passed frequent school inspections and that their pupils (10-11 years old) would achieve high standards in Standard Assessment Tests for English and mathematics (SATS). The SATs' results of individual schools are published annually and contribute towards school league tables which are used to judge the effectiveness of individual schools.

The election of a new conservative government in 2010 provided the impetus for a review of the curriculum. Plans for the history curriculum were particularly controversial and echoed many of the earlier debates in the creation of the first history National Curriculum. The Secretary of State for Education emphasised the importance of a traditional national history narrative. His first version of the curriculum, comprising an enormous list of important dates was met with derision by teachers, academics and the general public. A revised version with a considerably reduced content was implemented from 2014. This version has an emphasis on developing children's sense of chronology and requires children to learn history in a broadly chronological order and to make links between different periods of history which they have studied (DfE, 2013).

6. You moved into teacher training in 1984; can you please tell us about your experience in this field?

It was a very exciting time to move into teacher training in the 1980s; the sector was expanding, and teaching became an all graduate profession with the extension of Bachelor of Education (BEd) training and Postgraduate Certificates in Education (PGCE). My first role at Bristol Polytechnic (which later became the University of the Wests of England in 1992) was to teach environmental studies to primary education students. Environmental Studies included history, geography and science which we taught within specific themes. It was only later, after the introduction of the National Curriculum that we began to teach in specific subject areas, since previously we had been keen to demonstrate to our students how different links could be forged between subjects.

Within the education department, we drew on the work of Lawrence Stenhouse to consider ways in which to improve the quality of learning and teaching in the classroom. Stenhouse (1975) argued that quality would improve as teachers began to think systematically and critically about their work and advocated the notion of teachers as researchers investigating and evaluating their own practice. These beliefs underpinned the design, content and implementation of our education programmes for students.

We were inspired by our colleague, Andrew Pollard whose many publications have influenced teacher training programmes. His publications on Reflective Teaching (1989) impacted on our pedagogy. We wanted our students to be:

- self- critical;
- to continually question what they were doing in the classroom;
- to utilize evidence to analyze effective learning and teaching
- to make informed judgements and to become confident in their own classroom decision making.

Consequently, throughout their degree course, students were expected to undertake many activities and were assessed on the quality of their analysis and reflection. It was an innovative approach to teacher education which involved students' active engagement with their learning. In history the activities included:

- Designing a trail around the university environs and considering its potential for children's learning;
- Observing the language used by a small group of children talking about an artefact;
- Creating personal timelines and comparing them with each other's;
- Analyzing the potential of a children's story book for teaching historical skills;
- Planning and evaluating a role play activity to develop children's understanding of a historical event;
- Asking and evaluating a series of questions about a historical picture;
- Evaluating different sources of information and ranking them in order of the most important to answer an historical enquiry;
- Enacting a series of freeze frames to establish significant features of an historical period;

- Sequencing a series of events.

In addition, the concept of teacher researcher was further extended as students were required to plan and undertake a small-scale classroom research study which analyzed children's learning and history pedagogy. Several of the students' studies were subsequently published in *Primary History*, the journal of the Historical Association in the UK. As Editor of *Primary History*, I believed that it was important to publish students' work; it demonstrated to a wider public how valuable their work was and contributed to an increasing body of knowledge concerning children's learning in history.

Such approaches continued to permeate through our course programmes into the twenty first century and can be found in my book, *Understanding Primary Education*, (Harnett, 2008) which was designed to support students and teachers to reflect on education policy and its implication for classroom practice. I worked with colleagues to analyze learning in different subject areas and to describe how different areas could contribute to children's overall development. The book includes questions and case studies from classrooms to encourage reflection and provides examples of innovative practices. We used it as a core text on our programmes and students appreciated the opportunity to discuss different chapters with their authors who were all members of the education department. It was a powerful reminder that everyone in the department was committed to educational research.

In 2007 I was awarded a National Teaching Fellowship in recognition of my contribution to teaching excellence. These Fellowships are prestigious awards; only 50 are awarded to university lecturers in the UK each year, irrespective of their subject discipline. Submissions for the award are evaluated against evidence of the impact of excellence in teaching on transforming student outcomes; in supporting colleagues and wider engagement and in a commitment to ongoing professional development.

These criteria have underpinned my approach to learning and teaching throughout my career. They also provide a very useful tool for all academics to reflect on as they consider their roles and the effectiveness of their teaching,

7. Could you please share your opinions on the extent, content, methods, process and procedures of training that could be provided to history teacher candidates?

Students can bring negative views of history to history training programmes. Often, they cite memories of school where they might have learned series of unconnected dates or spent a long time copying from books and writing long essays. In training students therefore, I wanted to help them to appreciate what fun learning history could be and modelled my teaching with them on what they could achieve in the classroom with their pupils.

On beginning a course, I would encourage students to reflect on their own histories; to construct their own timelines and to consider how political, social and family contexts had shaped their own lives. They were creating a narrative of their own lives which they could compare and contrast with other members of the class. I would draw their attention to how important their own experiences and personal beliefs were in their teaching role. Such ideas were developed further in *Exploring Learning, Identity and Power through Life History* and

Narrative Research, edited by myself and Ann-Marie Bathmaker (2010) which analyzed the impact of life histories on professionals' current roles.

Training methods included a range of activities designed to initiate students' curiosity. I wanted students to be active learners at the university and encouraged them to talk and explain their ideas with each other. I used methods which could be adapted for primary classrooms as described in my answer to question 6.

Activities outlined above and in response to question 6 were designed to enhance teachers' and students' professionalism. In the outcomes of the major Teaching and Learning Research Project in 2010, Pollard describes the key features of an informed profession which can present:

- valid educational rationales based on evidence;
- informed principles and clear explanations of pedagogic strategies in use through effective implementation and
- a commitment to continuing improvement.

Such principles as these provide clear direction for the beliefs and values which need to underpin the work of history teachers, history teacher trainers and all academics.

8. What collaborative research projects have been influential in shaping your views about learning and teaching?

Training Social Studies and History Educators for Multi-Cultural Europe was an exciting project undertaken with Turkish colleagues within the framework of the EU Promotion of the Civil Society Dialogue Programme between Turkey and the EU. It provided interesting opportunities for me to work with teachers in Turkish schools and for university students and teachers in the UK to learn about Turkish education from academics who visited from Turkey. We explored the challenges facing history and social studies educators in our respective countries in the book, *Teaching History and Social Studies for Multicultural Europe* (Aktekin, Harnett, Ozturk and Smart, 2009a) and also produced a range of innovative teaching resources in a further publication, *Active Learning for History and Social Studies Learning* (Aktekin, Harnett, Ozturk and Smart, 2009b).

This project developed from earlier successful European teacher education projects which I had participated in such as Teacher Induction - Supporting the Supporters of Novice Teachers in Europe (TISSNTE) which was designed to support newly qualified teachers in their first year of teaching. Academics from across Europe shared practices and materials to support newly qualified teachers and their teacher mentors. We devised a suitcase of materials to support reflection on their different roles.

In another project, *The Learning and Teaching of Children's Literature across Europe* which included Turkish colleagues Ayten Kiris Avaroğulları and Ayşegül Nihan Erol Şahin, we interviewed children about their reading habits and compared their experiences across four European countries. Analysis of teachers and children's comments stimulated the creation of learning and teaching materials designed to support European teachers in the teaching of reading (Aðalsteinsdóttir, 2010).

I mention the TISSNTE and Literature projects, as well as the Social Studies project since they show the importance of sharing ideas across Europe and building on colleagues' experiences and strengths. They demonstrate the importance of gaining learners' perspectives on their learning which is invaluable if we are to progress their understanding and our understanding of effective pedagogy. And finally, they provide powerful examples of how research may support the development of teaching materials as well as reflection on learning and teaching opportunities.

9. From 1970s to 2019 in what ways do you think the history teaching in primary schools has changed, and what are the most important developments for you?

The most important development was the creation of the history National Curriculum. During the 1970s and 1980s some children had learned little or no history. Although the National Curriculum has been criticized it did at least ensure that all children from the age of 5 years old were entitled to learn about history

Another important development has been the increasing amount of research in history education. We can now draw on evidence from a growing base of empirical research in classrooms to inform history teaching and learning. Research indicates the complexity of children's thinking in history and analyses effective teaching strategies. There are now several journals devoted to historical learning, teaching and research, including for example, your own journal, *The Turkish History Education Journal*; *The International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*; *The Year Book of the International Society of History Didactics* and *The International Journal for History and Social Sciences Education*.

The European Association of History Educators, Euroclio has played a major role in the development of a European community of scholars interested in history pedagogy which has strengthened international collaboration in history education.

In England, professional associations have shown an increasing interest in primary history pedagogy. I was one of the founder members of the Primary History Association in England in 1988, which aimed to support history in primary schools through a range of national conferences and publications. The Association combined with the Historical Association in the early 1990s and began to publish the journal, *Primary History*. I was Editor for several years, and we supported primary practice by providing case studies of classroom activities; reviews of the latest resources and guidance for implementing the history curriculum in schools. *Primary History* is published three times a year and continues to provide invaluable advice and ideas for those, teaching history in primary schools.

Another important development in history teaching has been the increasing availability of a range of historical resources and sources of information. In the 1970s and 1980s, there were few resources with most teachers utilizing TV programmes, classroom textbooks and stories to teach history. The National Curriculum provided opportunities for publishers to develop new resources for schools who had no teaching materials and no guidance on how plan and implement the history curriculum.

I worked with a major publishing company to develop a comprehensive history scheme for children aged 5-11 years old. The scheme included children's reference books for different

topics (e.g. schools, homes, transport) and different periods of history (e.g. Invasion and Settlement – the Romans, Anglo-Saxons and Vikings, the Tudors and Stuarts, the Victorians, the Ancient Greeks). Each pupil's book had;

- pictures of original historical artefacts, buildings and historic sites;
- artists' reconstructions of scenes from the past
- language and vocabulary suitable for a pupil's stated reading age
- questions and activities to extend historical knowledge
- an accompanying teachers' book which provided background historical knowledge for the book, guidance on planning a history scheme of work; worksheets with different activities; suggestions for other resources; advice on evaluating children's learning and recording their progression.

In the years before the widespread availability of the internet, we also produced a series of Group Discussion Books - which were large books containing pictures of historic artefacts to promote classroom discussion. There were also teachers' guides on how to use these books. The scheme supported teachers in implementing the National Curriculum and was very popular with teachers with some books continuing to be sold to this day (Harnett, 2003).

Alongside the growth of published teaching materials, there has been an increasing amount of historical fiction and picture books printed for children in the last thirty years. These publications have provided many imaginative accounts and motivated children to learn more about the past.

Another important development has been the way in which the internet has widened possibilities for historical research. It is now possible to search museum collections and heritage sites and use their resources in the classroom. Children are also able to undertake their own historical enquiries outside school and may become 'experts' in different aspects of the past through their internet searches.

The criteria for the selection of the historical knowledge to include within the curriculum have been the subject of debates in many countries and the challenge of combining national narratives with more inclusive narratives featuring different communities is continually questioned. To what extent can history help young people understand their multiple identities?

I began to explore some of these issues in a project funded by the Historical Association, Teaching Emotive and Controversial Issues (TEACH). We took as our working definition that, 'The study of history can be emotive and controversial where there is actual or perceived unfairness to people by another individual or group in the past. This may also be the case where there are disparities between what is taught in school history, family/community history and other histories. Such issues and disparities create a strong resonance with students in particular educational settings' (Historical Association, 2007:4) The project recommended further training for teachers to help them address some of these issues and emphasised the importance of selecting appropriate resources.

The TEACH project informed subsequent work I undertook with the Council of Europe. At a Council of Europe Symposium on Globalization and Images of the Other; Challenges and New Perspectives for History Teaching in Europe, I argued that insights from children's views had several implications for teaching and that teaching strategies need to consider:

- children's existing perceptions, experiences and funds of knowledge;
- the use of language- how 'the other' is described and contrasted with 'the we';
- challenging stereotypes;
- opportunities for children to debate issues and interpretations;

In terms of research there was also a need to explore further children's perceptions of 'the other' and to evaluate different learning and teaching resources (Harnett, 2009).

I also contributed to another Council of Europe project, Shared Histories for a Europe without Dividing Lines which brought together historians, curriculum developers, authors of teaching materials, teacher trainers, practicing teachers and specialists from museums to consider historic interactions and convergences across Europe. We explored specific themes and their impact across Europe. The themes were;

- The impact of the Industrial Revolution;
- The development of education;
- Human rights as reflected in the history of art;
- Europe and the world.

During seminars we presented papers on the importance of these themes. These papers were published in an e- book which also contained learning resources. We recommended multi perspective approaches to encourage pupils to understand different viewpoints and discussed different teaching strategies to employ in classrooms (Council of Europe, 2014).

10. You have worked with teachers and students and academicians in many different countries. What kind of common problems have you observed about history teaching or learning on the other hand, what kind of similarities have you observed about history teaching or learning?

There are several common issues which include:

- Teacher knowledge and expertise. Primary teachers are required to teach a range of subjects and they are not all history specialists. It is important to find ways to support primary teachers in developing their history expertise;
- The status of history in primary schools. Primary teachers have to balance a range of priorities including teaching literacy and numeracy and often there is little time on the timetable to teach history.
- The selection of content for the history curriculum. Should the content re-enforce traditional national narratives? In what ways might the content reflect the history of different communities?
- The development of teaching strategies to support historical enquiries and to enable primary school children to appreciate different viewpoints and opinions.

- The range of resources available for teaching history varies across Europe.

10. You have books which are published in Turkey and you studied with Turkish academics in different projects. You were a keynote speaker at the International History Education Symposium in 2014. Also, you participated in the TTK International History Curriculum Workshop in 2017. Based on your experiences, what is your view about Turkish history education?

I have enjoyed visiting Turkey and have appreciated the very warm welcome from Turkish colleagues which I have always received. It has been a pleasure to visit to Turkey which has such a fascinating history. The opportunity for sharing ideas and experiences with Turkish colleagues has been immensely valuable for me. We face many similar challenges in history learning and teaching and are all committed to improving the experiences of our students and children. The commitment of Turkish academics to research is evident and is noticeable in their involvement in research projects and the increasing number of their publications. The international history research community has much to learn from Turkish colleagues and I wish them much success in the future.

Thank you for giving me the opportunity to reflect on my professional teaching career. I have enjoyed thinking about my answers to your questions and hope that they might have encouraged readers' reflections on the importance of the history curriculum and challenges and opportunities in its implementation.

Thanks a lot for sharing your precious ideas and experiences with us.

Kaynakça

- Aðalsteinsdóttir, K., Kiris, A., Butler, C., Newman, E., Engilbertsson, G., Carter, J., Erol, N., Harnett, P., Sánchez, P. (2011). Learning and teaching children's literature in Europe - final report. Erişim (Ekim 2019): <https://www.unak.is/static/files/Skolathrounarsvid/lokaskyrsla%20LTCL.PDF>
- Aktekin, S., Harnett, P., Ozturk, M. and Smart, D. (2009b). *Active learning for history and social studies lessons*. Ankara, Harf Publishing.
- Aktekin, S., Harnett, P., Ozturk, M and Smart, D. (2009a). *Teaching history and social studies for multi-cultural Europe*. Ankara, Harf Publishing.
- Bathmaker, A. and Harnett, P. (Der.) (2010). *Exploring learning, identity and power through life history and narrative research*. London, Routledge.
- Beardsley, G. with Harnett, P. (1998). *Exploring play in the primary classroom*. London, David Fulton.
- Blyth, J. (1982). *History in primary schools*. Maidenhead, McGraw-Hill.
- Blyth, J. (1985). *Place and time with children 5-9*. Beckenham, Croom Helm.

- Blyth, W.A.L. , Cooper, K.R., Derricott,R., Elliott, G., Sumner,H. and Waplington, A. (1976). *Place, time and society. 8-13: Curriculum planning in history, geography, and social sciences*. Glasgow and Bristol, Collins/ESL.
- Cooper, H. (1992). *The Teaching of history in primary schools*. London, Fulton.
- Cooper, H. (1995). *History in the early years*. London, Fulton.
- Council of Europe (2014). *Shared histories for a Europe without dividing lines*. Erişim (Ekim 2019): <https://book.coe.int/en/books-on-europe/5924-shared-histories-for-a-europe-without-dividing-lines.html>.
- De Groot-Reuvekamp, M. J., Van Boxtel, C., Ros, A., & Harnett, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, 46(4), 487-514.
- DfE (2013). The National Curriculum in England: history programmes of study. Erişim (Ekim 2019): <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study>.
- DfEE (1999). Key stage one. history schemes of work. London, DFEE. Erişim (Ekim 2019): <http://www.thegrid.org.uk/learning/history/ks1-2/resources/units/index.shtml>.
- DfES (2003). Excellence and enjoyment: a strategy for primary schools. Erişim (Ekim 2019): <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20040722022638/http://www.dfes.gov.uk/primarydocument/>
- Harnett, P. (1993). Identifying progression in children's understanding: The use of visual materials to assess primary school children's learning in history. *Cambridge journal of education*, 23(2), 137-154.
- Harnett, P. (1998). *Children working with pictures in hoodless, P. History and English in the primary school. Exploiting the Links*. London, Routledge.
- Harnett, P. (2000). Re-shaping our pasts. The influence of primary school teachers' knowledge and understanding of history on curriculum planning and implementation. *International Journal of History Learning, Teaching and Research*. Vol 1.
- Harnett, P. (2001). *The Emergence of history as a subject within the primary curriculum during the twentieth century and its implementation in schools in the late 1990s* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of the West of England, Bristol.
- Harnett, P. (2003). History in the primary school: The contribution of textbooks to curriculum innovation and reform. *History Education Research Journal*, 3(2), 27-41.
- Harnett, P. (2008) (Der.). *Understanding primary education. developing professional attributes, knowledge and skills*. London, Routledge.
- Harnett, P., (2009). *Pupils' perceptions of cultural diversity in the scope of history teaching. in council of europe globalisation and images of the other: challenges and new perspectives for history teaching in Europe*. Research Centre for Islamic History, Art and Culture, Istanbul,

- Harnett, P ve Whitehouse, S. (2017). Investigating activities using sources at key stage 1. In Cooper, H. *Teaching History Creatively*. London, Routledge.
- Historical Association (2007). Teaching Emotive and Controversial History 3-19. London, Historical Association. Erişim (Ekim 2019): <https://www.history.org.uk/secondary/resource/780/the-teach-report>
- Pollard, A. (1989). *Reflective teaching in the primary school*. London, Taylor and Francis.
- Pollard, A. (2010). *Professionalism and pedagogy: A contemporary opportunity. A Commentary by TLRP and GTCE*. London, TLRP.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London, Heinemann.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- West, J. (1981). Guidelines for history teaching 7-13. Dudley, Dudley Metropolitan Borough.