AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International, 2018; 8(2): 478-518
DOI: 10.18039/ajesi.454643

Tarihsel Bakış Açısı Edinme Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Tarih ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tarihsel Bakış Açısı Edinme Becerilerinin İncelenmesi[1]

Erkan DİNÇ[2], Servet ÜZTEMUR[3]

Geliş Tarihi: 18.06.2018 *Kabul Tarihi: 09.08.2018* *Araştırma Makalesi*

Öz

Bu araştırmanın amacı tarihsel bakış açısı edinme ölçeğini Türkçeye uyarlayarak tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihsel bakış açısı edinme becerilerini incelemektir. Kesitsel tarama modeline göre desenlenen araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılında Gazi, Necmettin Erbakan ve Uşak üniversitelerinin çeşitli pogramlarında öğrenim gören ve tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş 386 tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Tarihsel bakış açısı edinme ölçeğinin Türkçe sürümünün yapı geçerliliği belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi, Brown-Forsythe ve Welch istatistikleri ve tek yönlü varyans analizinden faydalanılmıştır. Araştırma bulguları tarihsel bakış açısı edinme ölçeğinin Türkçe sürümünün orijinal ölçeğin yapısıyla uyumlu bir şekilde geçerli ve güvenilir bir yapıda olduğunu göstermiştir. Yapılan incelemeler ayrıca bazı değişkenler açısından gruplar arasında çeşitli farklılıklar olsa da tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihsel bakış açısı edinme becerlerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermiştir. Çalışmanın son kısmında bu sonuçlardan hareketle tarihsel bakış açısı edinme becerilerinin ölçülmesinin Türkiye bağlamındaki yer ve önemi tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Tarihsel bakış açısı edinme, tarih eğitimi, ölçek uyarlama, tarihsel bağlamsallaştırma, doğrulayıcı faktör analizi

[1] Bu çalışma, 10-12 Mayıs 2018 tarihinde düzenlenen V. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş sözlü bildirinin geliştirilerek yeniden düzenlenmiş halidir.

[2] Uşak Üniversitesi, e-mail: erkandinc@gmail.com
[3] Manisa İl Müdürlüğü, e-mail: servetuztemur@gmail.com

AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International, 2018; 8(2): 478-518
DOI: 10.18039/ajesi.454643

Adapting Historical Perspective Taking Instrument into Turkish and Investigating History and Social Studies Student Teachers' Historical Perspective Taking Skills

Submitted by 18.06.2018 *Accepted by 09.08.2018* *Research Paper*

Abstract

This study aims to adapt historical perspective taking (HPT) instrument into Turkish and then to examine history and social studies student teachers' HPT skills. Adapting a cross-sectional survey model the current study employs 386 history and social studies student teacher attending to related educational programmes at Gazi, Necmettin Erbakan and Uşak universities in the spring term of 2017-2018 academic year. The study sample was chosen in accordance with random sampling technique. In order to test the structural validity of the HPT Instrument confimatory factor analyses were conducted. Besides, descriptive statistics, t-tests, Brown-Forsythe ve Welch Statistics and One-way Anova were conducted. The research findings reveal that the Turkish version of the HPT instrument is valid and reliable which has a coherent and compatible structure with its original version. The findings also indicate that although there are some differences amongst the groups in regard with several variables, students teachers have sufficient HPT skills. Bearing on this result, the current study discusses the place and importance of measuring HPT skills within the Turkish context.

Keywords: Historical perspective taking, history education, scale measurement, historical contextualisation, confirmatory factor analysis

Giriş

Geleneksel tarih öğretimi; devletlerin iyi bireyler yetiştirme kaygılarının bir yansıması olarak vatandaşlık aktarımının etkisiyle yoğun içerik odaklı bir yapıya sahiptir. Bu durumun bir sonucu olarak tarihi iyi öğrenmek, formal bir şekilde öğretmenler tarafından aktarılan resmi tarih anlayışının olduğu gibi kabul edilip ezberlenmesi anlamını taşımaktadır (Drie ve van Boxtel, 2008). Çağdaş tarih eğitimi anlayışı ise öğrencilerin tarihi olaylar, karakterler ve süreçler hakkındaki olgusal bilgilerini arttırmanın yanı sıra tarihsel düşünme ve tarihsel muhakeme becerilerinin geliştirilmesinin önemine dikkat çekmektedir (Hartmann ve Hasselhorn, 2008; Perfetti, Britt ve Georgi, 1995; Seixas, 2015; VanSledright, 2011; Wineburg, 2001).

Tarih dersinde öğrenciler pek çok tarihi figür, olay, gelişme ve tema hakkında bilgi edinirler. Asıl önemli olan nokta ise öğrencilerin tarihsel bilgilerini geçmiş ve şimdiki olguları düşünmek ve akıl yürütmek için kullanabilmeleridir. Örneğin öğrenciler Avrupa'da Sanayi İnkılabının neden başka ülkelerde değil de İngiltere'de başladığını açıklayabilir mi? 1930'larda Nazilere oy veren insanların bu davranışlarını anlamlandırabilir mi? Geçmişin bilgisini belirli durumları anlamlandırmak için kullanma süreci, genellikle tarihsel bağlamsallaştırma veya tarihsel muhakeme (akıl yürütme) olarak adlandırılır (van Boxtel ve van Drie, 2013: 44). Tarih eğitimi araştırmacıları, geçmişteki insanların eylemlerinin bağlamsallaştırılmasını tartıştıklarında genellikle tarihsel bakış açısı edinme terimini kullanırlar (Hartmann ve Hasselhorn, 2008; Davis, Yeager ve Foster, 2001; Huijgen, van Boxtel, van de Grift ve Holthuis, 2014, 2017; Levstik, 2001; Seixas ve Pack, 2004). İlgili alanyazında tarihsel bakış açısı edinme (TBAE) farklı şekillerde kavramsallaştırılmıştır. Levstik'e (2001) göre TBAE, insanların geçmişte nasıl hareket ettiklerini görüp davranışlarının altında yatan nedenleri anlama yeteneğidir. Seixas ve Peck'e (2004) göre TBAE; geçmişte yaşamış insanların hayatlarını ve eylemlerini şekillendiren sosyal, kültürel,

entelektüel ve duygusal ortamı kavrayarak geçmiş ile günümüz arasındaki farklılıkların bilincinde olmaktır. TBAE, geçmişteki bir insanın yaşadığı bağlamı anlamaya çalışma çabasıdır. Örneğin o zamanın toplumsal ve yasal beklentilerinin ne olduğunu, aynı toplumsal sistemdeki diğer kişilerin neler yaptığını ortaya koyma girişimidir (Wineburg, 2001).

Bakış açısı edinme; bir durumun başka bir kişiye nasıl göründüğü ve bu kişinin bilişsel ve duygusal olarak duruma nasıl tepki verdiğini bireyin kavraması şeklinde tanımlanabilir (Johnson, 1975'ten akt., Nilsen, 2016: 375). Bakış açısı edinme, ortak duygu paylaşımı konusunda empatiye kıyasla daha üst düzeydedir (Eisenberg ve diğ., 2006'dan akt., Nilsen, 2016). Tarihsel empatinin duygu paylaşımını içermediği konusu birçok yazar (Ashby ve Lee, 1987; Bermúdez ve Jaramillo, 2001; Lee ve Ashby, 2001) tarafından iddia edilmesine rağmen TBAE kavramına kıyasla tarihsel empati kavramı ilgili alanyazında daha yaygın olarak kullanılmaktadır (Nilsen, 2016). Biliş ve duyguları birbirinden ayırmanın zorluğu (Smith ve Kosslyn, 2006) göz önüne alındığında TBAE ile tarihsel empatinin ilgili alanyazında çoğu zaman birbirlerinin yerine kullanıldığı da görülmektedir (Cunningham, 2009; Endacott ve Brooks, 2013; Hartmann ve Hasselhorn, 2008). Özellikle Türk kültürü bağlamında TBAE yerine tarihsel empati kavramı daha yaygın kullanılmaktadır (Karabağ, 2015; Yılmaz ve Koca, 2012). Bununla birlikte, başkalarının görüş ve duygularını düşünüp anlamak ile aynı duyguları hissetmek arasında keskin bir ayrım vardır (Nilsen, 2016). Her ne kadar bazı yazarlar (Nilsen, 2016; VanSledright, 2001) tarafından bireyin hayal gücünün, tarihsel kanıtları terk etmesine ve mantıksız tarihsel senaryolar oluşturmasına neden olabileceği görüşü dile getirilse de; hayal gücü (imgelem) TBAE'nin çok önemli bir parçasıdır (Dilek, 2007; Karabağ, 2015; Lee, 1978). Geçmiş artık var olmadığına göre geçmişteki olayların fiziksel ve zihinsel elementleri, kanıtlardan yola çıkarak kurulan hayallerle oluşturulabilir (Karabağ, 2015). Öğrencilerin TBAE becerilerini geliştirebilmeleri için *günümüz odaklı bakış açısı*, *tarihsel aktörlerin rolü (tarihsel empati)* ve *tarihsel bağlamsallaştırma* adı altında üç

bileşeni başarıyla gerçekleştirmeleri gerekmektedir (Foster ve Yeager 2001; Hartmann ve Hasselhorn, 2008; Huijgen, van de Grift, van Boxtel ve Holthuis, 2018; Huijgen ve diğ., 2014, 2017). Kavram yanılgılarını önlemek amacıyla bu araştırmada tarihsel empati kavramı, TBAE'yi oluşturan günümüz odaklı bakış açısı ve tarihsel bağlamsallaştırma arasında ara geçişi sağlayan bir bileşen olarak ele alınmıştır.

Günümüz Odaklı Bakış Açısı (Presentism): Geçmişte yaşamış insanlar farklı koşullar altında yaşayıp ve dünyayı farklı inanç sistemleri açısından algılamalarına rağmen birçok öğrenci geçmiş insanlarının günümüz toplumundaki insanlarla aynı hedefleri, niyetleri, tutumları ve inançları olduğunu zannetmektedir (Barton 1996; Barton ve Levstik, 2004; Lee ve Ashby, 2001; Shemilt 1983; VanSledright ve Afflerbach, 2000). İlgili alanyazındaki araştırmalar (Foster, Ashby ve Lee, 2008; Hartmann ve Hasselhorn, 2008; Huijgen ve diğ., 2014; Shemilt, 2009) öğrencilerin pek çoğundan TBAE görevlerini yerine getirmeleri istendiğinde zorlandıklarını; çünkü geçmişi günümüze yönelik bir perspektiften ele aldıklarını göstermektedir (Huijgen ve diğ., 2018). Günümüz odaklı bakış açısı sergileme biçimleri, geçmişteki insanları aptal olarak görmek veya bu insanların şu anda sahip olduğumuz bilgilerle aynı bilgiye sahip olduklarını varsaymaktır (Lee ve Ashby, 2001; Shemilt, 1983). Bu bakış açısı, geçmiş hakkında yanlış anlayışlara yol açan ve dolayısıyla başarılı TBAE'yi engelleyen kavram yanılgılarına neden olabilir (Reisman ve Wineburg, 2008). Her ne kadar günümüz odaklı bakış açısından tam anlamıyla kurtulamayacağımızı öne süren araştırmacılar (Huijgen ve diğ., 2017; Pendry ve Husbands, 2000; VanSledright, 2001; Wineburg, 2001) olsa bile, öğrenciler tarihsel olayları ve tarihsel aktörlerin kararlarını yorumlarken geçmişin günümüzden farklı olduğunu anlamalıdırlar (Seixas, 1996; Seixas ve Morton, 2013; Seixas ve Peck, 2004). Öğretmenler, öğrencilere kendi değerlerini ve inançlarını ve geçmişlerini açıklarken böyle bir bakış açısının sonuçları konusunda onları bilinçlendirmelidir (Seixas ve Peck, 2004). Aksi takdirde öğrenciler tarihsel aktörlerin eylemlerini ve tarihsel olayları

bağlamsallaştırmada başarılı olamazlar (Barton, 2008; Huijgen ve diğ., 2014; Lee, 2005; Wineburg, 2001). Geçmişle günümüz arasındaki farkın bilincinde olan öğrenciler, geçmişteki insanların şu an ne bildiğimizi bilmediklerini veya geçmişte farklı düşündüklerini açıklayarak bu farkındalığı gösterebilirler (Huijgen ve diğ., 2017).

Tarihsel Aktörlerin Rolünü Anlama (Tarihsel Empati): Tarihi durum ve olayları inceleyen öğrenciler, tarihi karakterlere genellikle klişe genellemeler biçiminde rol verme eğilimindedir (Ashby ve Lee, 1987; Bermúdez ve Jaramillo, 2001; Lee ve Ashby, 2001). Bunu yaparken, kendi hayatlarından tanıdıkları roller veya kurumlara başvurabilirler (ör., bir baba veya bir öğretmen rolü). Öğrenciler geçmişteki insanların düşünce ve eylemlerini açıklamak için bu basmakalıp düşünceleri kullanmaktadır. Bu tür girişimler, tarihsel bağlamsallaştırmanın gerekliliklerini tam anlamıyla karşılayamaz; fakat günümüz odaklı bakış açısından bir adım daha öndedir (Hartmann ve Hasselhorn, 2008). Tarihi bir karakterin duygu ve düşüncelerini tam anlamıyla anlamanın mümkün olmadığını iddia eden görüşler (Kitson, Husbands ve Steward, 2011; Riley, 1998; Wineburg, 1998) yer almasına rağmen pek çok bilim insanı; tarihsel karakterlerin görüş ve kararlarını sezinleyip anlama noktasında tarihsel empatinin çok önemli katkılar sağladığı sonucuna varmışlardır (Brooks, 2011; Endacott ve Brooks, 2013; Kohlmeier, 2006). Huijgen ve diğerleri (2014) tarihsel empatiyi açıklarken "asla deneyimleyemeyeceği bir durumda olmayı hayal etme becerisi olmazsa tarih açılmamış bir kitap olarak kalır" ifadesini kullanmışlardır.

Tarihsel Bağlamsallaştırma (Historical Contextualization): Tarihsel muhakeme becerilerinin en önemlisi ve TBAE'nin en üst bilişsel seviyedeki bileşeni tarihsel bağlamsallaştırmayı gerçekleştirebilme yeteneğidir (Huijgen ve diğ., 2018; Wineburg, 1998). Tarihsel bağlamsallaştırma; olguları ve insanların eylemlerini zaman, tarihsel mekân, uzun vadeli gelişmeler ya da belirli olaylar bağlamında konumlandırma becerisidir (van Boxtel ve van Drie, 2012). Bu yetenek olmadan tarihi karakterlerin eylemleri açıklanamaz ve tarihsel

olaylar yeterince yorumlanamaz (Huijgen ve diğ., 2018). Tarihsel bağlamsallaştırma, belirli tarihsel olguyu tanımlamak, karşılaştırmak, açıklamak ya da değerlendirmek için çevreleyen koşullar ya da gerçekler bağlamını oluşturmaktır (van Drie ve van Boxtel 2008; Wineburg, 1998). Foster ve Yeager (2001), öğrencilerin tarihsel karakterlerin eylemlerini ve tarihsel fenomenleri yorumlayabilmeleri için tarihsel bağlam bilgisine sahip olmaları gerektiğini savunmuşlardır. Öğrenciler tarihsel bir bağlamı yeniden yapılandırmak için kronolojik, mekânsal ve toplumsal referans çerçevesi dahil olmak üzere farklı referans çerçeveleri kullanabilirler (Dawson, 2009; De Keyser ve Vandepitte 1998; Huijgen ve diğ., 2014).

Kronolojik çerçeve, önemli olaylar ve gelişmeler dizisinin yanı sıra zaman ve dönem hakkındaki bilgileri içerir. Örneğin, 1930'larda Almanya'daki insanların neden Nazi Partisine oy verdiklerini anlamaya çalışırken I. Dünya Savaşının, 1929 ekonomik krizinin ve Hitlerin yükselişinin oluş sırasını bilmek önemlidir (Wilschut, 2012; Wineburg, 1998). Mekânsal çerçeve, coğrafi konum ve jeopolitik hakkındaki bilgilere odaklanır. Örneğin Almanya'nın Avrupa'nın neresinde ve hangi sınır komşularına sahip olduğu ve hangi önemli deniz ve limanlara komşu olduğu tarihsel bağlamsallaştırma yapabilmek açısından bilinmesi gereklidir (De Keyser ve Vandepitte, 1998; Havekes ve diğ., 2012; Huijgen ve diğ., 2017). Toplumsal çerçeve, yalnızca insan davranışları ve yaşamın sosyal koşulları hakkında değil, aynı zamanda sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel ve sosyo-politik gelişmeler hakkında bilgileri de içerir (Pontecorvo ve Girardet, 1993; Shemilt, 2009; van Boxtel ve van Drie, 2012). Örneğin Almanların o zaman tecrübe ettikleri kötü ekonomik koşulları ve Versay Antlaşmasına yönelik öfkelerini bilmeden Hitlere oy vermeleri hakkında kapsamlı bir yorum yapmak mümkün değildir (Huijgen ve diğ., 2017). Tarihsel bağlamı yeniden yapılandırabilmek için referans çerçevelerine ulaşmada öğrenciler; tarihi filmler, resim veya fotoğraflar ve yazılı kaynaklar gibi birincil ve ikincil kaynakları kullanabilirler (Huijgen ve diğ., 2018).

Tarihsel bağlam bilgisine (kronolojik, mekânsal, toplumsal) yeterince hakim olmayan öğrenciler TBAE becerilerini gerçekleştirmek için tarihsel empatiyi (tarihsel karakterin spesifik özelliklerine atıf yaparak) kullanabilirler (Berti, Baldin ve Toneatti, 2009; Hartmann ve Hasselhorn, 2008; Huijgen ve diğ., 2017). Örneğin, 1930'lardaki Almanya ile ilgili yeterli tarihsel bağlam bilgisine sahip olmayan öğrenciler; tarihi bir karakterin işsiz kalma korkusu gibi duyuşsal bağlara ve anlaşılabilir duygulara dayanan eylemlerini (örneğin Hitlere oy verme) başarılı bir şekilde açıklayabilir. Böyle bir durum tarihsel empatinin sadece duyuşsal özelliklerine özgü olmakla birlikte tarihsel muhakeme becerileri açısından eksik kalmakta ve tarihsel anlayışı tam anlamıyla yansıtmamaktadır (Huijgen ve diğ., 2017).

TBAE becerisi, tarihsel olayları günümüz koşullarına göre değerlendirme hatasından öğrencileri korumakla birlikte; tarihi karakterlerin kararlarının altında yatan nedenlerini kavramada ve tarihi olayların bağlamsallaştırılmasında onlara yardımcı olmaktadır (Huijgen ve diğ., 2017; van Boxtel ve van Drie, 2012). Farklı inanç ve düşüncelere sahip insanların görüşlerinin ve değer yargılarının incelenerek anlaşılmasını desteklemesi bakımından TBAE becerisi; değerler eğitimine (Yılmaz ve Koca, 2012) ve demokratik vatandaşlık becerilerine katkı sağlamaktadır (Barton, 2012; Barton ve Levstik 2004; Den Heyer, 2003; Rüsen, 2004; VanSledright, 2001). Seixas ve Peck (2004) öğrencilerin siyasal ve toplumsal eğilimleri ile ahlaki değer yargılarını geliştirmek açısından TBAE becerisinin işe koşulduğu etkinliklere katılmaları gerektiğini belirtmişlerdir. İlgili alanyazın incelendiğinde ise öğrencilerin TBAE becerilerine yönelik etkinlerde zorluk yaşadıkları görülmektedir (Beyer, 2008; Huijgen ve diğ., 2014; Reisman ve Wineburg, 2008; van Boxtel ve van Drie, 2012). Bunun yanı sıra öğrencilerin TBAE gibi tarihsel muhakeme becerilerini geliştirme konusunda tarih öğretmenlerinin gerekli bilgi ve bilinç birikiminden yoksun olduğu bazı çalışmalarda vurgulanmıştır (Achinstein ve Fogo, 2015; Bain ve Mirel, 2006; Grant ve Gradwell, 2010; Yılmaz ve Koca, 2012). Tarih öğretmenlerinin geçmişten günümüze devam eden öğretme-

öğrenme anlayışlarının bir sonucu olarak öğrencilerin sınıf içi performanslarının değerlendirilmesinde tarihsel muhakeme becerilerinden (örn. TBAE) ziyade tarihi olguların öğrenilip öğrenilmediğine (ezber) odaklanılmaktadır (Huijgen ve diğ., 2014; Peck ve Seixas, 2008; Reich, 2009; Rothstein, 2004). Bu durumun en önemli nedeni tarihsel muhakeme becerilerinin ölçülme sürecinde geçerli ve güvenilir standart testlerin yapılmasının zorluğudur (Reich, 2009; Rothstein, 2004). Öğrencilerin tarihsel muhakeme becerilerinin gelişip gelişmediğini anlamak için farklı nitelik ve formattaki değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Fordham, 2013; Huijgen ve diğ., 2014; VanSledright, 2013). Bununla birlikte öğrencilerin TBAE gibi tarihsel muhakeme becerilerini değerlendirmek için geçerli etkinlik ve ölçüm araçları sınırlıdır (Breakstone, 2014; Reich, 2009; Rothstein, 2004; VanSledright, 2013). Tarihsel muhakeme becerilerinin ölçülmesine yönelik ilgili alanyazın incelendiğinde nitel araştırma yöntemlerinden mülakatlar (Berti ve diğ., 2009; Lee ve Ashby 2001; Shemilt, 1987) ve sesli düşünme etkinlikleri (Huijgen ve diğ, 2018; Huijgen ve diğ., 2017; van Boxtel ve van Drie 2004; Wineburg 2001; Wooden 2008) göze çarpmaktadır. Bu yöntemler, öğrencilerin tarihsel muhakeme becerilerini kavramak bakımından derinlemesine bilgi toplamak için çok uygundur; ancak nicel açıdan genellenebilir değerlendirmeler yapmak için gerekli olan daha büyük öğrenci örneklemlerinin temsili açısından zayıf kalmaktadır (Hartmann ve Hasselhorn, 2008). Ayrıca nitel yöntemlerin veri toplama sürecinin fazla zaman alması ve maliyet açısından araştırmacılara ek yük getirmesi göz önüne alındığında nicel ölçeklere daha fazla ihtiyaç duyulmuştur (Huijgen ve diğ., 2014).

TBAE becerilerinin ölçülmesinde Hartmann ve Hasselhorn (2008) nicel araştırma yöntemi temelinde kurgusal senaryoya dayalı 4'lü likert ölçeğine göre hazırlanmış bir "Tarihsel Bakış Açısı Edinme Ölçeği (TBAEÖ)" geliştirmişlerdir (EK). Almanya'daki lise öğrencileriyle gerçekleştirilen TBAEÖ ile öğrencilerin TBAE becerilerini meydana getiren üç bileşenin de geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçülebildiği sonucuna ulaşılmıştır (Hartmann ve

Hasselhorn, 2008). Huijgen ve diğerleri (2014) TBAEÖ'yü Hollanda'da ortaokul ve lise öğrencilerine uygulamış ve aynı zamanda TBAEÖ'ye eşdeğer yeni bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Bu çalışmada TBAEÖ'nün Hollanda kültüründe de geçerli ve güvenilir sonuçlar vermesine rağmen geliştirilen yeni ölçeğin güvenirliği düşük çıkmıştır (Huijgen ve diğ., 2014). İlgili alanyazın incelendiğinde öğrencilerin TBAE becerilerinin ortaya koyulmasında standart bir ölçek olarak sadece TBAEÖ'nün yer aldığı görülmektedir. Bu durumdan hareketle TBAEÖ'nün Türkçeye uyarlanarak Türkiye bağlamında tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının TBAE becerilerinin ölçülmesi ihtiyacı doğrultusunda bu araştırmanın amacı Hartmann ve Hasselhorn (2008) tarafından geliştirilen TBAEÖ'nün Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmaktır. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki soruya (alt amaç) cevap aranmıştır:

- Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin TBAE becerileri bölüm, sınıf düzeyi ve cinsiyet düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama aracı ve verilerin çözümlenmesine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, tarama modellerinden kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Genellikle örneklemin çok büyük ve birçok farklı özelliklerden oluştuğu kesitsel araştırmalarda tasvir edilecek değişkenler tek seferde ölçülür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 178). Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının TBAE becerileri TBAEÖ ile ölçülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde Gazi, Necmettin Erbakan ve Uşak Üniversitelerinde eğitim gören, basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmiş 386 tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait kişisel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Kategori	Frekans f	Yüzde %
Bölüm	1. Tarih Öğretmenliği	71	18,4
	2. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	198	51,3
	3. Tarih (Pedagojik Formasyon)	117	30,3
	Toplam	386	100
Üniversite	1. Gazi Üniversitesi	71	18,4
	2. Necmettin Erbakan Üniversitesi	126	32,64
	3. Uşak Üniversitesi	183	48,15
	Toplam	386	100
Sınıf Düzeyi	1. Birinci Sınıf	55	14,2
	2. İkinci Sınıf	126	32,6
	3. Üçüncü Sınıf	77	19,9
	4. Dördüncü Sınıf	128	33,2
	Toplam	386	100
Cinsiyet	1. Kadın	239	61,9
	2. Erkek	147	38,1
	Toplam	386	100

Tablo 1 incelendiğinde cinsiyet açısından kadınların daha baskın olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyanlar yoğun olmakla birlikte çalışma grubunun % 50'ye yakını Uşak Üniversitesi'nde öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Aracı

Hartmann ve Hasselhorn (2008) tarafından TBAE becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen TBAEÖ'de geliştirilen kurgusal senaryoda Almanya'daki 1930 seçimlerinde hangi partiye oy kullanacağını düşünen bir genç adam (Hannes) ile arkadaşının o günün

şartlarındaki Almanya'nın durumuna dair sohbeti verilmektedir. I. Dünya Savaşının mirası ve derin bir ekonomik krizle mücadele eden bir ülkede, refahı geri getirecek bir lider arzu ediliyor. Öğrencilerin Hannes'in bakış açısını ele alarak Naziler olarak bilinen Alman Ulusal Sosyalist İşçi Partisi gibi anti-demokratik bir partiye oy verme ihtimalinin yüksek olup olmadığına karar vermeleri istenmektedir. Ölçekte TBAE'yi oluşturan üç bileşen için üçer maddeden olmak üzere toplam dokuz madde yer alıyor. Günümüz odaklı bakış açısını oluşturan üç maddede geçmişe yönelik günümüz değer yargılarını içeren ifadeler yer almaktadır. Tarihsel aktörün rolünü oluşturan üç maddede ise Hannes'in bulunduğu kişisel konuma vurgu yapılmaktadır. Bu maddelerde Hitler'e oy verip vermeme kararı sadece Hannes'in kendisi ve ailesini ilgilendiren konular üzerinde yoğunlaşıyor. Tarihsel aktörün rolü kategorisini oluşturan maddeler, Hartmann ve Hasselhorn (2008) tarafından günümüz odaklı bakış açısı ile tarihsel bağlamsallaştırma maddeleri arasında bir ara kategori olarak belirlenmiştir. Tarihsel bağlamsallaştırmayı oluşturan üç maddede ise öğrencilerin kronolojik, mekânsal ve toplumsal referans çerçevelerini kullanıp kendilerini tarihsel bağlamın içine yerleştirerek Hannes'in Nazilere oy verip vermemesi hakkında görüş bildirmesi istenmiştir (Hartmann ve Hasselhorn, 2008).

Dörtlü likert türünde geliştirilen ölçekte Hannes'in durumunu kesinlikle yansıtmıyor (0), Hannes'in durumuna pek (biraz) uygun değil (1), Hannes'in durumuna kısmen uygun (2) ve Hannes'in durumunu tam olarak yansıtıyor (3) ifadeleri yer almakta ve puanlama ifadelerin yanlarında yer alan rakamlar şeklinde olmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar TBAE becerisinin geliştiği şeklinde yorumlanmaktadır. Üç boyutu oluşturan 9 madde ölçekte karışık bir şekilde yer almıştır. Ölçekte puanlama bütünlüğünü sağlamak amacıyla tarihsel aktörün rolü ve tarihsel bağlamsallaştırma boyutlarını içeren maddeler ters çevrilerek kodlanmıştır (Hartmann ve Hasselhorn, 2008).

TBAEÖ'ye Hartmann ve Hasselhorn (2008) tarafından açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Temel bileşenler analizi sonuçları toplam varyansın % 51'ini açıklayan iki faktörlü (faktör 1: % 35, faktör 2: % 16) bir yapı ortaya koymuştur. Günümüz odaklı bakış açısı ile tarihsel bağlamsallaştırma maddeleri (toplam 6 madde) kuramsal yapıya aykırı biçimde birinci faktörde toplanmıştır. İkinci faktörde ise tarihsel aktörlerin rolünü oluşturan maddeler (toplam 2 madde) yer almıştır. Tarihsel aktörlerin rolü ile ilgili bir madde her iki faktörde de .40'ın üzerinde faktör yüküne sahip olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Orijinal ölçeğin yer aldığı makalede güvenirlik ile ilgili herhangi bir bilgi yer almamaktadır. Ölçekten elde edilen bulgular yazarlar tarafından örtük sınıf analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir (Hartmann ve Hasselhorn, 2008).

İşlem

Bu kısımda orijinal ölçeği (TBAEÖ) Türkçeye uyarlamak için yazarlardan onay alındıktan sonra Hambleton ve Patsula (1999) tarafından önerilen ölçek uyarlama süreçleri dikkate alınarak sırasıyla ölçeğin dil geçerliliğinin sağlanması, Türkçe sürümünün uygulanması ve verilerin çözümlenmesi işlemleri yapılmıştır.

Birinci aşamada ölçek yazarlar tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ölçeğin hem Türkçe hem de İngilizce sürümlerini içeren uzman çeviri değerlendirme formu hazırlanarak ikişer İngilizce ve Türkçe dil uzmanına ölçeğin hem senaryo kısmını hem de maddeler kısmını inceleyerek görüş belirtmeleri istenmiştir. Dil uzmanlarından gelen öneriler doğrultusunda ölçeğin Türkçe formuna son şekli verildikten sonra ölçek başka bir dil uzmanı tarafından Türkçeden İngilizceye çevrilmiş ve bu çeviri ölçeğin orijinal haliyle karşılaştırılarak ölçeğe son hali verilmiştir. Ölçeğin Türkiye bağlamına uyumluluğunu ortaya koymak amacıyla ölçek Türkiye'de görev yapan üç tarih eğitimi uzmanına inceletilerek görüşleri alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Asıl uygulamadan önce çalışma grubunun kapsamı dışında kalan 7

tarih ve 5 sosyal bilgiler öğretmen adayına ölçek uygulanarak görüşleri alınmıştır. İkinci aşamada ölçek maddelerinin puanlaması; Hannes'in durumunu kesinlikle yansıtmıyor (1), Hannes'in durumuna pek (biraz) uygun değil (2), Hannes'in durumuna kısmen uygun (3) ve Hannes'in durumunu tam olarak yansıtıyor (4) şeklinde değiştirilmiştir. TBAE becerisinin gelişmediği anlamına gelen günümüz odaklı bakış açısını oluşturan üç madde tersten kodlanarak diğer maddelerle uyum sağlanmıştır Bu haliyle ölçek 415 tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adayına uygulanmıştır.

Üçüncü aşamada verileri analize hazır hale getirmek için normallik testi ve kayıp değer analizi yapılmıştır. TBAEÖ puanlarının normallik varsayımını karşıladığını sınamak için Kolmogorov Smirnov testi kullanılmıştır. Yanlış veya eksik doldurulan 13 ölçek formu kapsam dışı bırakılmış ve verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Çok değişkenli normallik ve uç değer analizi yapılarak Mahalanobis D2 uzaklıkları anlamlı (p=.01) olan 16 uç değer veri setinden çıkarılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Asıl uygulama 386 veriyle yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini ve kültürel uyum seviyesini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA daha önceden tanımlanıp sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanamadığının sınandığı bir analizdir. Gizil değişkenler arasındaki ilişkileri betimleyen önerilen model ile elde edilen (gözlenen) verinin ne oranda uyuştuğuna ilişkin ayrıntılı istatistikler sunar (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). DFA bu araştırmada TBAEÖ'nün yapısal geçerliliğinin Türk kültüründe doğrulanıp doğrulanamadığını test etmek amacıyla kullanılmıştır. DFA neticesinde meydana gelebilecek çoklu bağıntı sorununu ortadan kaldırmaya yönelik ise Pearson Momentler Çarpımı Korelâsyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen yapının güvenirliğini ortaya koymak için ise Cronbach Alfa katsayısı raporlanmıştır. Verilerin çözümlenmesi sürecinde SPSS ve AMOS paket programlarının deneme sürümleri kullanılmıştır. Betimsel analizler için frekans (f), aritmetik ortalama ($\overline{X}$), yüzde (%) ve standart sapma (s) değerlerinden faydalanılmıştır.

Ortalama puanların hangi anlamlar içerdiğiyle ilgili yorumlarda Tablo 2'deki puan aralıkları esas alınmıştır (Huijgen ve diğ., 2017).

Tablo 2'de görüldüğü üzere dörtlü likert türündeki ölçeğin orta noktasını oluşturması nedeniyle 2.50 puanı ölçüt alınmıştır. TBAEÖ'den alınan puanlar arttıkça TBAE becerisi düzeyi artmaktadır. TBAEÖ'den alınan puanlar arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi yapılmıştır.

Tablo 2

Ölçekten Alınan Puanların Yorumlanmasında Temel Alınan Aralıklar ve Anlamları

Puan Aralığı	**TBAE Yeterlilik Düzeyi**
<2.50	Yetersiz
≥ 2.50 <3.00	Yeterli
≥ 3.00 <3.50	İyi Yeterlilik
≥ 3.50	Mükemmel Yeterlilik

Ölçekten alınan puanlar arasında; öğrenim görülen bölüme, anne ve baba eğitim durumlarına ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemede ise tek yönlü varyans analizi ile Brown-Forsythe ve Welch istatistiklerinden faydalanılmıştır. Gözlenen anlamlı farkların hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek amacıyla Post-Hoc testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır. T-testindeki etki büyüklüğünü hesaplamak için Cohen d formülünden faydalanılmıştır. Cohen d değeri karşılaştırılan ortalamaların birbirlerinden kaç standart sapma uzaklaştığını yorumlama imkânı verir. İşaretine bakılmaksızın d-değeri .2, .5 ve .8 olmak üzere sırasıyla küçük, orta ve geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, 2011). Tek yönlü varyans analizindeki etki büyüklüğünü hesaplamak için eta-kare (η^2) formülü hesaplanmıştır. Bu karenin alacağı 0.01 değeri küçük, 0,06 değeri orta ve 0,14 değeri geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Can, 2014).

DFA'nın uyumu için ki-karenin serbestlik derecesine bölümü (χ2/sd), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü (SRMR), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), artırmalı uyum indeksi (IFI) ve genel uyum indeksi (GFI) değerleri kıstas alınmıştır (Çelik ve Yılmaz, 2013; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011; Schumacker ve Lomax, 2010). Uyum indekslerine ait ölçüt değerler bulgular kısmında yer alan Tablo 3'te ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde TBAEÖ'nün geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile betimsel istatistikler ayrı başlıklar altında verilmiştir.

Geçerlik

Farklı dil, kültür ve örneklem üzerinde uygulanmış olan TBAEÖ'nün Türk dili ve kültüründeki geçerlik çalışmaları için veri setine DFA uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda kuramsal modelin yeterliliğini tespit etmek için başvurulan uyum indekslerine ait değerler ve modele ait uyum değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Başvurulan Uyum İndekslerine Ait Uyum Değerleri ve Modele Ait Uyum Değerleri*

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Modelin Uyum İndeksleri	Karar
χ2/sd	0 ≤ χ2/sd ≤ 2	2 ≤ χ2/sd ≤ 3	1,183	Mükemmel Uyum
RMSEA	.00 ≤RMSEA ≤ .05	.05 ≤ RMSEA ≤ .08	,02	Mükemmel Uyum
CFI	.95 ≤ CFI ≤ 1.00	.90 ≤ CFI ≤ .95	,99	Mükemmel Uyum
GFI	.95 ≤ GFI ≤ 1.00	.90 ≤ GFI ≤ .95	,98	Mükemmel Uyum
AGFI	.90 ≤ AGFI ≤ 1.00	.85 ≤ AGFI ≤ .90	,97	Mükemmel Uyum
SRMR	.00 ≤RMSEA ≤ .05	.05 ≤ RMSEA ≤ .10	.03	Mükemmel Uyum
IFI	.95 ≤ IFI ≤ 1.00	.90 ≤ IFI ≤ .95	,99	Mükemmel Uyum

*(Çelik ve Yılmaz, 2013; Çokluk, ve diğ., 2014; Hu ve Bentler, 1999)

Tablo 3'te sınanan kuramsal modelin veri setiyle uyumlu bir yapıda olduğu ve mükemmel model veri uyumuna işaret etmektedir. $\chi 2$ değerinin 2'nin altında olması modelin veri setiyle mükemmel derecede uyumlu olduğunu gösteren ilk parametredir (Kline, 2011). Bir diğer uyum ölçütü olan RMSEA değerinin .05'in altında olması modelin veri setiyle mükemmel uyumunu göstermektedir. Diğer uyum ölçütlerinin de mükemmel düzeyde olmaları genel olarak denenen modelin verilerle mükemmel uyum sağladığını göstermiştir. Kurulan modelin parametrelerine ilişkin standardize edilmiş değer katsayıları Şekil 1'de verilmiştir.

Güvenirlik

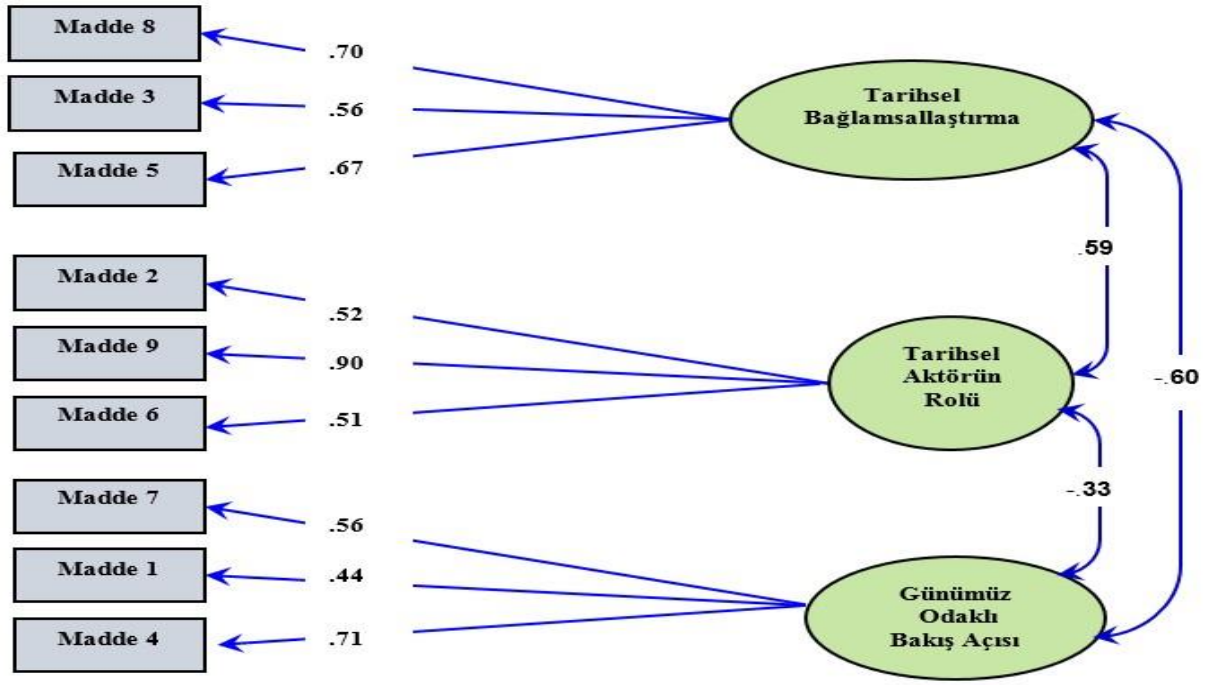
TBAEÖ boyutlarının alfa güvenirlik katsayıları ve madde toplam korelasyonları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4

Boyutlara Ait Alfa Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonları

Faktörler	Madde Numarası	Madde Toplam Korelasyonu	α
Tarihsel Bağlamsallaştırma	5	,51	.67
	3	,43	
	8	,51	
Tarihsel Aktörün Rolü	9	,55	.67
	2	,29	
	6	,34	
Günümüz Odaklı Bakış Açısı	1	.26	.61
	7	.35	
	4	.44	

Tablo 4'te görüldüğü üzere TBAEÖ'yü meydana getiren maddelerin güvenirlik katsayıları .26 ile .55 arasında değişmektedir. Tarihsel bağlamsallaştırma ile tarihsel aktörün rolü boyutlarının alfa katsayıları .67 iken günümüz odaklı bakış açısı boyutunun ise .61'dir.



Şekil 1. Modele ilişkin standardize edilmiş değerlerin gösterimi

Madde sayısı 10 ve altında olan ölçeklerde alfa değerinin .60'ın üstünde olması güvenirlik için yeterli bir koşul olarak görülebilir (Cortina, 1993; Cronbach, 1951, 2004; Cronbach ve Meehl, 1955; Field, 2009; Fraenkel ve Wallen, 2006; Kayış, 2010). Cortina (1993) madde sayısı az olan ölçeklerde alfa katsayısının düşük çıkmasının asıl sebebinin madde sayısına bağlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla ampirik çalışmalar yapmıştır. Cortina'nın (1993) çalışmaları madde sayısı yükseldikçe alfa katsayısının doğal olarak arttığını göstermekle birlikte; madde sayısı az olan ölçeklerde alfa katsayısının düşük çıkma nedeninin madde sayısından ziyade ölçeği oluşturan maddelerin kendi aralarındaki korelasyonlarının zayıf olmasıdır.

Betimsel İstatistikler

Araştırmanın alt problemi çerçevesinde çalışma grubundaki öğrencilerin TBAEÖ'nün her bir boyutundan aldıkları puan ortalamaları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Tarihsel Bakış Açısı Edinme Ölçeğinden Alınan Puanların Betimsel İstatistikleri

Boyutlar	Madde Sayısı	En yüksek	En düşük	$\overline{X}$	S
Tarihsel Bağlamsallaştırma	3	12	3	2,82	.82
Tarihsel Aktörün Rolü	3	12	3	3,13	.76
Günümüz Odaklı Bakış Açısı	3	12	3	2,59	.80
Ölçeğin tamamı	15	36	9	2,85	.59

Tablo 5'te görüldüğü gibi TBAEÖ'den alınan puanlar boyutlara göre farklılık göstermektedir. Tablo 2'deki puan aralıkları temel alındığında çalışma grubunun TBAE düzeyleri tarihsel bağlamsallaştırma ve günümüz odaklı bakış açısı boyutlarında *"Yeterli"* puan aralığında iken tarihsel aktörün rolü boyutunda ise *"İyi Yeterlilik"* puan aralığındadır. Ölçeğin tamamından elde edilen puanların ortalamalarına bakıldığında tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının *"Yeterli"* puan aralığında oldukları görülmektedir.

TBAEÖ'den alınan toplam puanların öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinden önce Levene testi ile varyansların homojenliğinin sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Buna göre tarihsel bağlamsallaştırma boyutu ile ölçeğin genelinden elde edilen puanların varyansının homojenlik varsayımını karşılamadığı görülmüştür ($p<.05$). Bu nedenle tarihsel bağlamsallaştırma boyutu ile ölçeğin genelinden elde edilen puanlara Brown-Forsythe ve Welch testleri uygulanmıştır. Tarihsel aktörün rolü ve günümüz odaklı bakış açısı boyutlarının homojenlik varsayımını karşıladığı görülmüştür ($p>.05$).

Tablo 6

Öğrenim Görülen Bölüme Yönelik Puanların Betimsel İstatistikleri

	Öğrenim Görülen Bölüm	N	$\overline{X}$	Standart Sapma
Tarihsel Bağlamsallaştırma	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	198	2,97	.74
	Tarih (Pedagojik Formasyon)	117	2,68	.83
	Tarih Öğretmenliği	71	2,67	.93
Tarihsel Aktörün Rolü	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	198	3,15	.74
	Tarih (Pedagojik Formasyon)	117	3,10	.81
	Tarih Öğretmenliği	71	3,13	.76
Günümüz Odaklı Bakış Açısı	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	198	2,62	.77
	Tarih (Pedagojik Formasyon)	117	2,62	.80
	Tarih Öğretmenliği	71	2,45	.88
Ölçeğin Geneli	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	198	2,91	.54
	Tarih (Pedagojik Formasyon)	117	2,80	.57
	Tarih Öğretmenliği	71	2,75	.70

Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz odaklı bakış açısı, tarihsel aktörün rolü ve tarihsel bağlamsallaştırma boyutları ile ölçeğin genelinden aldıkları toplam puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 6'da, öğrenim görülen bölüme göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7'de ve öğrenim görülen bölüme göre Brown-Forsythe ve Welch istatistikleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 7

Öğrenim Görülen Bölüme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Tarihsel Aktörün Rolü	Gruplararası	,208	2	,104	.179	.836	
	Gruplariçi	223,070	383	,582			
	Toplam	223,278	385				
	Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Anlamlı Fark**
Günümüz Odaklı Bakış Açısı	Gruplararası	1,747	2	,873	1,345	.262	
	Gruplariçi	248,791	383	,650			
	Toplam	250,538	385				

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre tarihsel aktörün rolü [$F_{(2, 383)}$=.179, p>.05] ve günümüz odaklı bakış açısı [$F_{(2, 383)}$=1,245, p>.05] boyutlarından alınan puanlar öğrenim

görülen bölüme göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Brown-Forsythe ve Welch Testi istatistiklerine göre ölçeğin genelinden alınan puanlar öğrenim görülen bölüme göre anlamlı farklılık göstermemiştir (p>.05).

Tablo 8

Öğrenim Görülen Bölüme Göre Brown-Forsythe ve Welch Testi İstatistikleri

		İstatistik	**Serbestlik Derecesi**	**Serbestlik Derecesi**	**p**
Tarihsel Bağlamsallaştırma	Welch	6,282	2	165,957	,002
	Brown-Forsythe	5,672	2	223,298	,004
Ölçeğin Geneli	Welch	2,519	2	166,303	,084
	Brown-Forsythe	2,397	2	212,157	,093

Brown-Forsythe ve Welch Testi istatistiklerine göre tarihsel bağlamsallaştırma boyutundan alınan puanlar arasında, öğrenim görülen bölüm açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır (p<.05). Başka bir deyişle çalışma grubunun tarihsel bağlamsallaştırma boyutundan aldıkları puanlar öğrenim gördükleri bölüme göre statistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Tarihsel bağlamsallaştırma boyutu puanlarının hangi gruplar arasında farklı olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenliği ($\overline{X}$ = 2,97) bölümünde okuyan öğretmen adaylarının; tarih öğretmenliği ($\overline{X}$ = 2,67) ile tarih ($\overline{X}$ = 2,68) bölümünde okuyan öğretmen adaylarına göre daha fazla tarihsel bakış açısı edinme becerisine sahip oldukları belirlenmiştir. Ortaya çıkan anlamlı farkın toplam varyansın ne kadarını açıkladığını ortaya koymak amacıyla etki büyüklüğü (eta-kare = η^2) hesaplaması yapılmıştır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (η^2= 0,033) bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermiştir.

TBAEÖ'den alınan toplam puanların sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinden önce Levene testi ile varyansların homojenliğinin sağlanıp sağlanmadığına

bakılmıştır. Buna göre tarihsel aktörün rolü boyutu ile ölçeğin genelinden alınan puanların varyanslarının homojen dağılmadığı görülmüştür. Tarihsel bağlamsallaştırma ve günümüz odaklı bakış açısı boyutlarının varyansların homojenliği varsayımını karşıladıkları görülmüştür.

Tablo 9

Sınıf Düzeyine Yönelik Puanların Betimsel İstatistikleri

Sınıf Düzeyi		**N**	$\overline{X}$	**Standart Sapma**
Tarihsel Bağlamsallaştırma	Birinci Sınıf	55	2,45	,84
	İkinci Sınıf	126	2,90	,76
	Üçüncü Sınıf	77	2,95	,80
	Dördüncü Sınıf	128	2,84	,83
Tarihsel Aktörün Rolü	Birinci Sınıf	55	2,93	,94
	İkinci Sınıf	126	3,19	,69
	Üçüncü Sınıf	77	3,21	,68
	Dördüncü Sınıf	128	3,12	,72
Günümüz Odaklı Bakış Açısı	Birinci Sınıf	55	2,46	,88
	İkinci Sınıf	126	2,50	,83
	Üçüncü Sınıf	77	2,61	,70
	Dördüncü Sınıf	128	2,73	,78
Ölçeğin Geneli	Birinci Sınıf	55	2,61	,70
	İkinci Sınıf	126	2,86	,53
	Üçüncü Sınıf	77	2,92	,53
	Dördüncü Sınıf	128	2,90	.60

Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz odaklı bakış açısı, tarihsel aktörün rolü ve tarihsel bağlamsallaştırma boyutları ile ölçeğin genelinden aldıkları toplam puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 9'da, sınıf düzeyine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 10'da ve sınıf düzeyine göre Brown-Forsythe ve Welch istatistikleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre tarihsel bağlamsallaştırma boyutundan alınan puanlar sınıf düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmıştır, [$F_{(3, 382)}$=3,716, p<.05]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (η^2= 0,036) bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bulunan anlamlı farkın hangi gruplar arasındaki manidar farklara bağlı olarak

çıktığını ortaya koymak amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre birinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ($\overline{X}$ = 2,45) TBAE düzeyleri, diğer sınıf düzeylerinde okuyan öğretmen adaylarına göre daha düşüktür. Bir diğer deyişle tarihsel bağlamsallaştırma boyutu temel alındığında tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf seviyesi arttıkça TBAE becerileri de olumlu yönde artmaktadır.

Tablo 10

Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Anlamlı Fark**
T. Bağlamsallaştırma	Gruplararası	9,596	3	3,199	4,879	,002	Birinci- İkinci Birinci-Üçüncü Birinci- Dördüncü
	Gruplariçi	250,455	382	,656			
	Toplam	260,051	385				
	Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Anlamlı Fark**
Günümüz Odaklı B. Açısı	Gruplararası	4,526	3	1,509	2,343	,073	
	Gruplariçi	246,012	382	,644			
	Toplam	250,538	385				
	Gruplariçi	130,251	382	,341			
	Toplam	134,051	385				

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre günümüz odaklı bakış açısı [$F_{(3, 382)}$=2,343, p>.05] boyutundan alınan puanlar sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Brown-Forsythe ve Welch Testi istatistiklerine göre tarihsel aktörün rolü boyutundan alınan puanlar öğrenim görülen bölüme göre anlamlı farklılık göstermemiştir (p>.05).

Tablo 11

Sınıf Düzeyine Göre Brown-Forsythe ve Welch Testi İstatistikleri

		İstatistik	Serbestlik Derecesi	Serbestlik Derecesi	p
Tarihsel Aktörün Rolü	Welch	1,360	3	166,071	,257
	Brown-Forsythe	1,673	3	233,813	,173
Ölçeğin Geneli	Welch	2,755	3	166,912	,044
	Brown-Forsythe	3,497	3	247,110	,016

Brown-Forsythe ve Welch Testi istatistiklerine göre ölçeğin genelinden alınan puanlar arasında sınıf düzeyi açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır (p<.05). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (η^2= 0,028) bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bulunan anlamlı farkın hangi gruplar arasındaki manidar farklara bağlı olduğunu ortaya koymak amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre birinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ($\overline{X}$ = 2,61) TBAE düzeyleri; üçüncü sınıf ($\overline{X}$ = 2,92) ve dördüncü sınıfta ($\overline{X}$ = 2,90) okuyan öğretmen adaylarına göre daha düşüktür.

TBAEÖ'den alınan puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12

Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	**n**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
Günümüz Odaklı Bakış Açısı	Kadın	239	2,48	.76	384	-3,278	.001
	Erkek	147	2,76	.85			
	Cinsiyet	**n**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
Tarihsel Aktörün Rolü	Kadın	239	3,15	.72	384	,438	.662
	Erkek	147	3,11	.81			
	Cinsiyet	**n**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
Tarihsel Bağlamsallaştırma	Kadın	239	2,77	.83	384	-1,792	.074
	Erkek	147	2,92	.79			
	Cinsiyet	**n**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
Ölçeğin Geneli	Kadın	239	2,80	.58	384	-2,126	.034
	Erkek	147	2,93	.59			

Levene testi sonuçları ölçeğin üç boyutu ve genelinden alınan puanların varyansının homojen olduğunu göstermişir (p>.05). Günümüz odaklı bakış açısı boyutundan alınan toplam puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, [$t_{(384)}$=-3,278, p<.05]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (d= -0,34) bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Erkek öğretmen adaylarının puan ortalamaları ($\overline{X}$=2,76), kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarından ($\overline{X}$=2,48) daha yüksektir. Erkek öğretmen adaylarının TBAE becerileri, günümüz odaklı bakış açısı boyutu özelinde kadın öğretmen adaylarına göre daha çok gelişmiştir.

Ölçeğin genelinden alınan toplam puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, [$t_{(384)}$=-2,126, p<.05]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (d= -0,22) bu farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Erkek öğretmen adaylarının puan ortalamaları ($\overline{X}$=2,93), kadın öğretmen adaylarının puan ortalamalarından ($\overline{X}$=2,80) daha fazladır. Bu bulgulardan hareketle erkek öğretmen adaylarının TBAE becerilerinin kadın öğretmen adaylarına göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın ilk aşamasında Hartmann ve Hasselhorn (2008) tarafından geliştirilen TBAEÖ kültürel ve dilsel açıdan Türk kültürüne uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. İkinci aşamada ise tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının TBAE beceri düzeyleri belirlenerek çeşitli değişkenlerin TBAE becerilerini etkileyip etkilemediğine bakılmıştır.

Araştırmanın birinci aşamasındaki sonuçlar, ölçeğin Türkçe sürümünün kuramsal açıdan 9 maddeden oluşan üç boyutlu yapıyı verilerle de desteklediğini göstermiştir. Hartmann ve Hasselhorn (2008) tarafından geliştirilen ölçekte TBAE'nin her bir bileşeni (tarihsel bağlamsallaştırma, tarihsel aktörün rolü, günümüz odaklı bakış açısı) için üçer madde

hazırlanmıştır. Ölçeğin AFA çalışmaları sonucunda tarihsel bağlamsallaştırma ve günümüz odaklı bakış açısı bileşenleri aynı boyut içerisinde yer almıştır (Hartmann ve Hasselhorn, 2008). Kuramsal açıdan birbirine zıt olan bu iki bileşenin aynı boyut içerisinde yer alması kuramın verilerle desteklenmediği anlamına gelmektedir. Ayrıca tarihsel aktörün rolü boyutundaki bir madde geçerlilik çalışmaları kapsamında ölçekten çıkarılmıştır (Hartmann ve Hasselhorn, 2008). Aynı ölçeğin Hollanda'da ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında da benzer şekilde tarihsel bağlamsallaştırma ve günümüz odaklı bakış açısı bileşenleri tek bir boyut altında toplanmıştır (Huijgen ve diğ., 2014). Hartmann ve Hasselhorn (2008) tarafından yapılan çalışmanın aksine Huijgen ve diğerleri (2014) tarafından yapılan araştırmada tarihsel aktörün rolü boyutundaki üç maddenin faktör yükleri istenilen seviyede çıkmış ve herhangi bir madde ölçekten çıkarılmamıştır. Bizim çalışmamızda ise ölçeğin kuram ve veriler açısından tam bir uyum içinde olduğu görülmüştür. Diğer iki çalışmanın (Hartmann ve Hasselhorn, 2008; Huijgen ve diğ., 2014) ortaokul ve lise öğrencileriyle yapılmasına karşılık bu araştırmanın çalışma grubunun hem üniversite seviyesinde olması hem de tarih ve sosyal bilgiler alanında okuyor olmaları bu durumun nedenleri arasında gösterilebilir. Hartmann ve Hasselhorn (2008) tarafından geliştirilen ölçeğin ilk halinde toplam varyansın % 51'i açıklanırken Huijgen ve diğerlerinin (2014) çalışmasında ise toplam varyansın % 42'si açıklanan bir yapı ortaya koyulmuştur. Ölçeğin Türkçe sürümünde ise toplam varyansın % 60'ını açıklayan bir yapı ortaya konulmuştur. DFA sonucunda başvurulan uyum indekslerinde ölçeğin mükemmel bir uyum düzeyine sahip olması geçerlik açısından önemli bir kıstastır. Güvenirlik çalışmaları sonucunda her ne kadar ölçeğin madde sayısının az olsa da her bir faktörün alfa katsayısının .60'ın üzerinde çıkması ölçeğin güvenirliğini ortaya koyması açısından önemlidir. Huijgen ve diğerleri (2014) tarafından ölçeğin genelinin alfa katsayısı .62 bulunurken bu çalışmada ise .73 bulunmuştur.

Ayrıca Huijgen ve diğerleri (2014) TBAE becerilerini ölçmek amacıyla TBAEÖ'ye benzer bir şekilde Hollanda bağlamını esas alan bir ölçek geliştirme çalışması yapmışlardır. Nazi Partisi konusundan farklı olarak bu ölçeğin konusu kölelik ile ilgilidir. Ölçeğin AFA sonuçları üç boyutlu yapının korunduğunu göstermiştir. Bununla birlikte ölçeğin güvenirlik açısından çok düşük bir iç tutarlılık katsayısına (α = .25) sahip olması üzerine yazarlar çalışmalarında bu ölçeği kullanmaktan vazgeçmişlerdir. Bu sonuçlar, Nazi Partisi ölçeğinde kullanılan bileşenlerin aynı türlerini kullanarak benzer derecelendirme biçimiyle yeni bir ölçek geliştirmeye çalışırken karşılaşılan zorlukları ortaya koymuştur (Huijgen ve diğ., 2014). TBAE becerilerinin ölçülmesi açısından geliştirilecek ölçeklerin kuramsal açıdan sağlam temellere dayanmasını göstermesi açısından bu sonuç önemlidir.

Araştırmanın ikinci aşamasında tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının TBAE becerilerinin hangi düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının TBAE becerilerinin *"Yeterli"* düzeyde olduğunu göstermiştir. Tarihsel aktörün rolü boyutunda *"Çok Yeterlilik"* düzeyinde TBAE becerisi sergilemişlerdir. Ayrıca günümüz odaklı bakış açısı boyutunun ortalamasının diğer boyutlara göre düşük olması tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının TBAE becerisini başarıyla sergilemeleri açısından önemlidir. Hartmann ve Hasselhorn (2008) yaş ortalamaları 16 olan 10. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada katılımcıların % 90'a yakınının TBAE becerisini başarıyla sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Huijgen ve diğerleri (2014) tarafından yaşları 10 ile 17 arasında değişen ortaokul ve lise öğrencilerine TBAEÖ kullanılarak yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin bile TBAEÖ'nün bazı boyutlarında başarılı sonuçlar elde ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu araştırmada yaş, sınıf ve okul seviyesi arttıkça günümüz odaklı bakış açısının azalıp tarihsel bağlamsallaştırma kapasitesinin arttığı ve bunun doğal bir sonucu olarak TBAE becerilerinin de geliştiği sonucuna ulaşılmıştır (Huijgen ve diğ., 2014). Hollanda bağlamını esas alan söz konusu sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Tarihsel bağlamsallaştırma boyutunda birinci sınıfta okuyan öğretmen adaylarının diğer sınıf seviyelerinde okuyanlara nazaran daha düşük seviyede TBAE becerisine sahip oldukları görülmüştür. Ölçeğin geneli göz önüne alındığında birinci sınıftakiler üçüncü ve dördüncü sınıftakilere nazaran daha düşük seviyede TBAE becerisi sergilemişlerdir. Bununla birlikte birinci sınıfta okuyanlar ölçeğin her üç boyutunda da en düşük puan ortalamalarına sahiptir. Ortaya çıkan bu sonuçlar neticesinde TBAE becerilerinin eğitim düzeyiyle doğru orantılı olduğu yorumu yapılabilir. Hallam (1970'ten akt., Huijgen ve diğ., 2017) 16 yaşından küçük öğrencilerin TBAE'yi de içeren tarihsel muhakeme becerilerini yerine getiremeyeceklerini belirtmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin başka bir kişinin bakış açısını anlama konusunda yetişkinlere nazaran daha çok zorlandıklarına yönelik çalışmalar görülmektedir (Bloom ve German, 2000; Perner, 1991; Wellman, Cross, ve Watson, 2001). Bununla birlikte, Brophy ve VanSledright (1997) beşinci sınıf öğrencilerinin (10-11 yaş arası) tarihi karakterleri tanımlamak ve empati yapmak için günümüz odaklı bakış açısını ve diğer önyargı eğilimlerini aşabileceklerini savunmuşlardır. Alanyazında tam bir birliktelik olmamakla birlikte yaygın eğilim, ortaokul öğrencilerinin tarihsel muhakeme becerilerini başarıyla sergileyebilecekleri yönündedir (Huijgen ve diğ., 2014).

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu ise tarihsel bağlamsallaştırma boyutunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının TBAE becerilerinin tarih öğretmen adayları ve pedagojik formasyon alan tarih öğretmen adaylarına göre daha gelişmiş düzeyde olmasıdır. Asıl alanı tarih olmayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tarihsel bağlamsallaştırma konusunda tarih eğitimcilerine nazaran daha iyi seviyede olması tarih eğitimi açısından sorgulanması gereken bir konudur. Her ne kadar tek bir ölçek ve sınırlı sayıda (N= 386) örneklem grubuyla yapılan bir araştırma sonucunda TBAE becerilerinin gelişip gelişmediği ile ilgili bir yargıya varmak mümkün olmasa bile; araştırmanın bu sonuçlarının ilgili paydaşlarca göz önüne alınmasının faydalı olacağı söylenebilir. Tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının TBAE becerileri

cinsiyete göre farklılık göstermiştir. Günümüz odaklı bakış açısı boyutu ile ölçeğin genelinden elde edilen puanlar göz önüne alındığında erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına nazaran daha gelişmiş TBAE becerisine sahip olduğu görülmüştür. Keşfedici bir nitelik taşıyan bu sonuçların gelecekte yapılacak araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmasında fayda olacaktır. Bu sayede cinsiyet değişkeninin TBAE becerileri üzerinde etkisinin olup olmadığı daha rahat anlaşılacaktır.

Öneriler

Araştırmanın genel sonuçları öğretmen adaylarının TBAE becerilerinin geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçülebildiğini göstermektedir. Nitel veri toplama yöntemlerine kıyasla kısa zamanda ve ucuz maliyetle pek çok kişiye uygulanması ve genelleme yapılmasına imkân tanıması açısından TBAEÖ'nün -Türkiye alanyazınında daha önce herhangi çalışmaya rastlanmaması da göz önüne alındığında- bir boşluğu doldurarak ilgili araştırmacılara fayda sağlaması umulmaktadır. Huijgen ve diğerleri (2014) TBAEÖ ile ilgili Hollanda'daki tarih derslerine gören ortaokul öğretmenlerinin görüşlerini almışlardır. Ortaokul öğretmenleri, tarih ders kitaplarının bu tür değerlendirme biçimlerini sağlamadığını, sadece tarihi bilgileri değerlendirmeye odaklandıklarını belirtmiştir. Ayrıca buna benzer ölçeklerin kullanılmasının, tarihsel kaynakların eleştirel bir şekilde değerlendirmesini sağladığı gibi diğer tarihsel düşünme ve muhakeme becerilerini de desteklediğini belirtmişlerdir (Huijgen ve diğ., 2014). Bununla birlikte TBAEÖ'nün bazı sınırlılıkları da göze çarpmaktadır. Naziler gibi tarihte çok büyük suçlar işleyen bir partiye yönelik oluşturulan kurgusal bir senaryo bunu okuyan öğrencilerin öfke ve acıma gibi duygularının artmasına yol açabilir. Bu durum senaryoyu okuyan öğrencilerin tarihi daha iyi kavramalarını ve tarihsel bağlamı yakalayabilmelerini engelleyebilir (Huijgen ve diğ., 2014). Huijgen ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen kölelik senaryosu da benzer duygulara hitap etmektedir. TBAE becerisinin ölçülmesinde öğrencileri duygusal açıdan çok fazla etkilemeyen konuların (örneğin buhar makinasının

icadı) olması hiç şüphesiz verilen cevapların farklılaşmasına neden olabilir (Huijgen ve diğ., 2014). Ölçeğin bir diğer sınırlılığı ise ölçek maddelerinin azlığıdır. Her boyut için sadece üçer maddenin yer alması ölçeğin güvenilirliğini olumsuz etkilemektedir. Bu noktadan hareketle TBAE becerilerinin ölçülmesinde Türkiye bağlamını esas alan yeni ölçeklerin geliştirilmesi önemlidir. Ayrıca öğrencilerin TBAE becerilerini ölçmede ve geliştirmede tarih ve sosyal bilgiler öğretmenlerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğrencilerin tarihsel bağlamı günümüz değer yargılarına göre değerlendirmesinin önüne geçmek için TBAE becerisinin sınıflarda öğretilmesinde fayda vardır. Öğretmenler tarih derslerinde incelenen tarihi konuyla ilgili tarihi bir karakter seçerek tarihsel bağlamsallaştırmayı başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için öğrencilerinden tarihi karakterlerin yaşamlarını incelemelerini isteyebilir. Tarihi karakterin toplumdaki sosyal konumu neydi? Tarihi karakter zengin mi fakir mi? Tarihi karakter seçkinlere mi ait? Bu tür soruları cevaplamak, tarihi karakterlerin kararlarının ve tarihsel olayların anlaşılmasının başarılı bir şekilde açıklanmasını sağlayabilir. Örneğin, 1930'da Almanya'da yaşayan ve hangi siyasi partiye oy vereceğine karar vermesi gereken genç bir erkeğin (Hannes) yaşamını incelemek, Hitler'in yükselişini daha iyi anlamayı sağlayabilir (Hartmann ve Hasselhorn, 2008; Huijgen ve diğ., 2017).

Kaynakça

Achinstein, B., & Fogo, B. (2015). Mentoring novices' teaching of historical reasoning: Opportunities for pedagogical content knowledge development through mentor-facilitated practice. *Teaching and Teacher Education*, 45, 45–58. doi:10.1016/j.tate.2014.09.002.

Ashby, R., & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In C. Portal (Ed.), *The history curriculum for teachers* (pp. 62−88). London: The Falmer Press.

Bain, R., & Mirel, J. (2006). Setting up camp at the great instructional divide educating beginning history teachers. *Journal of Teacher Education*, 57, 212–219. doi:10.1177/0022487105285892.

Barton, K. C. (2012). Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making. *Citizenship Teaching & Learning*, 7, 131–142. doi:10.1386/ctl.7.2.131_1.

Barton, K. C. (2008). Research on students' ideas about history. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 239–258). New York, NY: Routledge.

Barton, K. C. (1996). Narrative simplifications in elementary students' historical thinking. *Advances in Research on Teaching*, 6, 51−83.

Barton, K., & Levstik, L. (2004). Teaching history for the common good. Mahwah: Erlbaum.

Bermúdez, A., & Jaramillo, R. (2001). Development of historical explanation in children, adolescents and adults. In A. Dickinson, P. Gordon, & P. Lee (Eds.), Raising standards in history education, vol. 3. (pp. 146−167). London: Woburn Press.

Berti, A. E., Baldin, I., & Toneatti, L. (2009). Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are provided. *Contemporary Educational Psychology, 34*(4), 278–288.

Beyer, B. K. (2008). How to teach thinking skills in social studies and history. *The Social Studies*, 99, 196–201. doi:10.3200/TSSS.99.5.196-201.

Bloom, P., & German, T. P. (2000). Two reasons to abandon the false belief task as a test of theory of mind. *Cognition*, 77, 25–31. doi:10.1016/S0010-0277(00)00096-2.

Breakstone, J. (2014). Try, try, try again: The process of designing new history assessments. *Theory & Research in Social Education*, 42, 453–485. doi:10.1080/00933104.2014.965860.

Brooks, S. (2011). Historical empathy as perspective recognition and care in one secondary social studies classroom. *Theory & Research in Social Education*, *39*, 166–202. doi:10.1080/00933104.2011.10473452

Brophy, J., & VanSledright, B. (1997). Teaching and learning history in elementary schools. New York: Teachers College Press.

Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum (15. baskı). *Ankara: Pegem Yayınları*.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (17. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology, 78*, 98–104.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*. *16*, 297-334.

Cronbach, L. J. (2004). My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. *Educational and Psychological Measurement*, *64*, 391-418.

Cronbach, L. J. & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.

Cunningham, D. L. (2009). An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students. *Journal of Curriculum Studies, 41*, 679–709. doi:10.1080/00220270902947376.

Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesi temel kavramlar uygulamalar programlama.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. (Üçüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Davis Jr, O. L., Yeager, E. A., & Foster, S. J. (Ed) (2001). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Lanham, Maryland, USA: Rowman & Littlefield Publisher Inc.

Dawson, I. (2009). What time does that tune start? From thinking about "sense of period" to modelling history at key stage 3. *Teaching History, 135*, 50–57.

De Keyser, R., & Vandepitte, P. (Eds.). (1998). *Historical formation. Design of vision*. Brussels, Belgium: Flemish Board for Catholic Secondary Education.

Den Heyer, K. (2003). Between every "now" and "then": A role for the study of historical agency in history and citizenship education. *Theory & Research in Social Education, 31*, 411–434. doi:10.1080/00933104.2003.10473232

Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi.* (3. Basım). Ankara: Nobel Kitap.

Endacott, J. L., & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research & Practice*, *8*, 41–58.

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. (3 Edition). London: Sage Publications.

Fordham, M. (2013). O brave new world, without those levels in't: where now for key stage 3 assessment in history? Teaching history. *The Historical Association Curriculum Supplement, 153*(1), 16–23.

Foster, S., & Yeager, E. A. (2001). The role of empathy in the development of historical understanding. In O. L. Davis, E. A. Yeager, & S. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 13–21). Oxford: Rowman and Littlefield.

Foster, S., Ashby, R., & Lee, P. (2008). *Usable historical pasts: A study of students' frameworks of the past*. Swindon: ESRC.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2005). How to design and evaluate in education. (6. Edition). New York: McGraw-Hill.

Grant, S., & Gradwell, J. (2010). *Teaching with big ideas: Cases of ambitious teaching*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.

Hambleton, R.K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology, 1*(1), 1-30.

Hartmann, U., & Hasselhorn, M. (2008). Historical perspective taking: A standardized measure for an aspect of students' historical thinking. *Learning and Individual Differences, 18*(2), 264–270.

Havekes, H., Coppen, P. A., Luttenberg, J., & Van Boxtel, C. (2012). Knowing and doing history: A conceptual framework and pedagogy for teaching historical contextualisation. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 11.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, *6*(1), 1-55.

Huijgen, T., Grift, W., van Boxtel, C., & Holthuis, P. (2018): Promoting historical contextualization: the development and testing of a pedagogy. *Journal of Curriculum Studies*, DOI: 10.1080/00220272.2018.1435724

Huijgen, T., Van Boxtel, C., Van de Grift, W., & Holthuis, P. (2014). Testing elementary and secondary school students' ability to perform historical perspective taking: The

constructing of valid and reliable measure instruments. *European Journal of Psychology of Education*, *29*, 653–672. doi:10.1007/s10212-014-0219-4

Huijgen, T., Van Boxtel, C., Van de Grift, W., & Holthuis, P. (2017). Toward historical perspective taking: Students' reasoning when contextualizing the actions of people in the Past. *Theory & Research in Social Education, 45,* 110–144. doi:10.1080/00933104.2016.1208597

Karabağ, G. (2015). Kuramdan uygulamaya tarihsel empati. Y., Kabapınar (Ed.), *Empatiyle gelişmek empatiyi geliştirmek: Çocuk ve empati* içinde (ss. 508-564). Ankara: Pegem Akademi.

Kayış, A. (2010). Güvenilirlik analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* içinde (ss. 404-421). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kitson, A., Husbands, C., & Steward, S. (2011). *Teaching and learning history 11–18: Understanding the past*. Maidenhead, UK: Open University Press.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3. edition). New York/London: The Guilford Press.

Kohlmeier, J. (2006). "Couldn't she just leave?": The relationship between consistently using class discussions and the development of historical empathy in a 9th grade world history course. *Theory & Research in Social Education,* 34, 34–57. doi:10.1080/00933104.2006.10473297.

Lee, P. (2005). Putting principles into practice. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom* (pp. 31–78). Washington, DC: The National Academies Press.

Lee, P. (1978). Explanation and understanding. In A. K. Dickinson & P. J. Lee (Eds.), *History teaching and historical understanding* (pp. 72–93). London, UK: Heinemann Educational Books.

Lee, P., & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. In O. L. Davis, E. A. Yeager, & S. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 21–50). Oxford: Rowman and Littlefield.

Levstik, L. S. (2001). Crossing the empty spaces: New Zealand adolescents' understanding of perspective-taking and historical significance. In O. L. Davis, E. A. Yeager, & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 69–96). New York, NY: Rowman & Littlefield.

Nilsen, A. P. (2016) Navigating Windows Into Past Human Minds: A framework of shifting selves in historical perspective taking, *Journal of The Learning Sciences*, *25*, 3, 372-410, DOI: 10.1080/10508406.2016.1160830.

Peck, C., & Seixas, P. (2008). Benchmarks of historical thinking: First steps. *Canadian Journal of Education, 31*, 1015–1038.

Pendry, A., & Husbands, C. (2000). Research and practice in history teacher education. *Cambridge Journal of Education, 30,* 321–334. doi:10.1080/03797720600625275.

Perfetti, C., Britt, M., & Georgi, M. (1995). *Text-based learning and reasoning: Studies in history.* Hillsdale: Erlbaum.

Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

Pontecorvo, C., & Girardet, H. (1993). Arguing and reasoning in understanding historical topics. *Cognition and Instruction*, 11, 365–395. doi:10.1080/07370008 .1993.9649030.

Reich, G. A. (2009). Testing historical knowledge: Standards, multiple-choice questions and student reasoning. *Theory & Research in Social Education*, 37, 325–360. doi:10.1080/00933104.2009.10473401

Reisman, A., & Wineburg, S. S. (2008). Teaching the skill of contextualizing in history. *The Social Studies, 99,* 202–207. doi:10.3200/tsss.99.5.202-207.

Riley, K. (1998). Historical empathy and the Holocaust: Theory into practice. *International Journal of Social Education, 13(1),* 32–42.

Rothstein, R. (2004). We are not ready to assess history performance. *The Journal of American History*, *90*, 1381–1391. doi:10.2307/3660358

Rüsen, J. (2004). How to overcome ethnocentrism: Approaches to a culture of recognition by history in the twenty first century. *History and Theory, 43,* 118–129. doi:10.1111/j.1468-2303.2004.00301.x

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York: Routledge.

Seixas, P. (2015). Translation and its discontents: Key concepts in English and German history education. *Journal of Curriculum Studies, 48,* 427–439. doi:10.1080/00220272.2015.1101618

Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding. In D. Olsen, & N. Torrance (Eds.), *Handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (pp. 765−783). Oxford UK: Blackwell.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto, ON: Nelson Education.

Seixas, P., & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and prospects for Canadian social studies* (pp. 109–117). Vancouver, BC: Pacific Educational Press.

Shemilt, D. (1983). The devil's locomotive. *History and Theory*, *22*, 1–18. doi:10.2307/2505213

Shemilt, D. (2009). Drinking an ocean and pissing a cupful: How adolescents make sense of history. In L. Symcox & A. Wilschut (Eds.), *National history standards: The*

problem of the canon and the future of teaching history (pp. 141–209). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Smith, E. E., & Kosslyn, S. M. (2006). *Cognitive psychology: Mind and brain*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Pearson Education, Inc.

Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2013). Historical reasoning in the classroom: What does it look like and how can we enhance it?. *Teaching History, 150,* 44.

Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2012). "That's in the time of the Romans!" Knowledge and strategies students use to contextualize historical images and documents. *Cognition and Instruction*, *30*, 113–145. doi:10.1080/07370008.2012.661813

Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2004). Historical reasoning: a comparison of how experts and novices contextualize historical sources. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research, 4*(2), 89–97.

Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review, 20*(2), 87–110.

VanSledright, B. (2013). Assessing historical thinking and understanding. Innovative designs for new standards. New York: Taylor & Francis

VanSledright, B. A. (2011). *The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy*. New York, NY: Routledge.

VanSledright, B. A. (2001). From empathic regard to self-understanding: Im/Positionality, empathy, and historical contextualization. In O. L. Davis, E. A. Yeager Jr., & S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 51−68). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

VanSledright, B., & Afflerbach, P. (2000). Reconstructing Andrew Jackson: prospective elementary teachers' readings of revisionist history texts. *Theory and Research in Social Education, 28*(3), 411–444.

Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theoryof- mind development: The truth about false belief. *Child Development, 72,* 655–684. doi:10.1111/1467-8624.00304

Wilschut, A. (2012). *Images of time: The role of a historical consciousness of time in learning history*. Charlotte, NC: Information Age.

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

Wineburg, S. S. (1998). Reading Abraham Lincoln: An expert/expert study in the interpretation of historical texts. *Cognitive Science, 22,* 319–346. doi:10.1207/s15516709cog2203_3

Wooden, J. (2008). 'I had always heard Lincoln was a good person, but'. A study of sixth graders' reading of Lincoln's views on Black–White relations. *The Social Studies, 99*(1), 23–31.

Yılmaz, K. ve Koca, F. (2012). Tarihsel empati üzerine nitel bir araştırma: tarih öğretmenlerinin algı, görüş ve deneyimlerinin incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 11(3),* 855-879.

Extented Summary

The purpose of this study is twofold. The first one is to adapt historical perspective-taking (HPT) instrument into Turkish. The second one is to examine history and social studies student teachers' HPT skills. Levstik (2001) defined HPT as the ability to see how people acted in the past and understand why they acted as they did. According to Seixas and Peck (2004) HPT means being aware of the diffrences between the past and the present by understanding the social, cultural, intellectual, and emotional settings that shaped lives and

actions of people who lived in the past. In order to improve their HPT skills, students need to *develop and apply the awareness that a present-oriented perspective might hinder the understanding of people's actions in the past, to demonstrate the skills of historical empathy, and to construct an adequate historical context*. (Foster & Yeager, 2001).

Hartmann and Hasselhorn (2008) designed a quantitative instrument consisting of a hypothetical scenario and using a four-point likert scale to assess students' HPT performing skills. Hence, the aim of this study is to adapt the HPT instrument developed by Hartmann and Hasselhorn (2008) into Turkish Culture and to ensure its validity and reliability for assessing students' skills of performing HPT in Turkish context. In conjuction with the above research purposes we specify the following research question:

- Do the HPT abilities of the students differ according to their field of study, grade level and gender?

The study sample consists of 386 history and social studies student teachers randomly selected from three different universities (Gazi, Necmettin Erbakan and Uşak universities) in the spring semester of 2017-2018 academic year.

The results of confirmatory factor analysis (CFA) indicate that consisting of three factors, the adapted version of the scale explains 59% of the total variance. The three factors form 21.46%, 19.68% and 18.59% of the explained variance respectively. The estimated indicators for historical contextualization (CONT) change between .66 and .77. Also, indicators in terms of role of the historical agent (ROA) differs between .63 - .82 and the present-oriented perspective (POP) indicators change between .65 and .75. the results of the confirmatory factor analysis (CFA) shows that fit indices are perfect. Alpha reliability coefficient for the HPT instrument is .73. While alpha reliability coefficient is .67 for CONT and ROA, and it is .61 for POP.

Students' HPT scores differ in terms of above three factors or categories. While participants denote *sufficient skills* for CONT and POP, they denote *good skills* for ROA. On the other hand, mean of the all scores of HPT instruments' indicate that history and social studies student teachers denote sufficient HPT skills. Another important conclusion of this study is that in terms of CONT social studies student teachers have better HPT scores than history student teachers. In respect of POP and general results of the instrument, it was observed that male students have more advanced HPT skills than their female counterparts. In the category of CONT, first year students' HPT skilss were found to be lower than that of students in other

grade levels. In consideration with the whole instrument, grade one students performed lower HPT skills than their seniors in all other grade levels.