



Çeviri:

ÇOCUKLARDA TARİH KAFASI¹ SORUNU

(The PROBLEM of CHILDREN'S HISTORICAL MINDEDNESS)*

Leo J. ALILUNAS**

Türkçeye Çeviren: Bahri ATA***

Çocuklarda tarihsel ilgi ve yeteneklerle ilgilenen öncü psikologlardan biri de John Dewey'dir. Yeni psikolojisinde, zekânın, yeti adı verilen parçalardan oluştuğu yanlış kabulünü benimseyen ve belli zihinsel güçleri geliştirmek için özellikle belli konu alanları tasarlayan yeti psikolojisine karşı çıktı. Dewey'e göre düşünme, yüzeysel "entelektüel" konuların erdemiyile, depolanmış basit bir bilgi değildir. Farklı dersler veya konular sorgulama ve düşüncenin harekete geçmesine hizmet edebilir. Dewey, öğretim adına bilgilerin, tarihi ve coğrafi gibi, birbirinden ayrıştırılmış sunumuna

¹ (Ç. N.) Çeviri esnasında, "mindedness" kelimesinin Türkçe karşılığı konusunda bir zorluk yaşandı. Bu kelime, günlük konuşmada Türkçe'de "Tarih kafası", "Matematik kafası" örneğinde olduğu gibi kullanılmaktadır. "Open-mindedness" ise "açık fikirlilik" olarak ifade edilmektedir. Aslında tarih öğretimine ilişkin İngilizce literatürde "Historical thinking", yani "Tarihsel düşünme" 1960'lı yıllarda da kullanılmaktaydı. Öte yandan, "Tarihsel düşünme'ye" ilişkin onca çalışmaya rağmen, "Tarihsel düşünme" diye tarihe has bir düşünme tarzının olmadığına ilişkin felsefi tartışmalar da yaşanmıştır. Yazarın, "Historical thinking" dememesi ve özellikle "Mindedness" kelimesinde ısrar etmesi, "Fikirlilik ya da anlayış" yerine "Kafa" kelimesini tercih et meme yol açtı.

* Leo J. Alilunas (1967). The Problem of Children's Historical Mindedness. Joseph S. Roucek (Ed.), The Teaching of History. New York: Philosophical Library, sf. 188-193.

** Leo J Alilunas (1912-2002), lisans ve yüksek lisansını Missouri Üniversitesi'nden, doktorasını Michigan Üniversitesi'nden aldı. Lise ve öğretmen kolejlerinde çalıştı. New York State Üniversitesi Kolejinde Eğitim Profesörlüğü yaptı. Phi Kappa Phi ve Phi Delta Kappa, Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi gibi kurumların bir üyesi idi. Educational Administration and Supervision, the Elementary School Journal, the Social Studies gibi dergilerde makaleler yayımladı.

*** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Tarih Eğitimi A.B.D. E-posta: bahriata@gazi.edu.tr

şiddetle karşı çıktı. Dewey için temel soru, çocuğa tarihin nasıl öğretileceği olmayıp, öncelikle tarihin çocuk için ne anlama geldiği sorusu idi.

Dewey, çocuk için en iyi disiplinin birbirinden ayrıştırılmış fikir sorunlarıyla ilgili problemlerin ele alınmasından değil, onun kendi yaşantısından ortaya çıkan durumlar olduğuna işaret etmiştir. Tarihin kendi hatırı için öğretilmesi gerektiğine inanmadı. Fakat tarih, yaşadığı dünyayı anlamada çocuğa yardımcı olmadaki işlevsel değerinden dolayı öğretilmeliydi. Bu konuda;

Geçmişin bilgisi ve mirası, şimdiki duruma girdiği oranda büyük önem kazanır. Geçmişin kayıtlarını ve kalıntılarını, eğitimin temel materyali yapma hatası, şimdi ve geçmiş arasındaki yaşamsal ilişkiyi koparmak ve geçmiş, şimdinin rakibi ve şimdiiyi, az çok geçmişin boş bir taklidi yapmaya eğilimdir.

Dewey, tarihin mantıksal sunumu gibi bir yöntemi düşünmedi. Pedagojinin amacı, bilgiyi depolama süreci içinde çocuğa olguları yüklemek değil, sosyal büyümesini geliştirmede çocuğa olguları kullanmaktır. Dewey, entelektüel gelişimin bir işareti olarak çocukların ilgilerine saygılıydı. Dewey, 1896 yılında Chicago Üniversitesi'nde kurduğu İlköğretim okulundaki tarih öğretimine kendi pragmatik düşüncelerini uygulamaya çalıştı. Tarih ve coğrafyanın “son derece yoğun içeriğine” karşı çıkararak işlevsel öğrenme durumlarıyla ilişkili tarih ve coğrafya bilgisini kullanarak, ulaşım, icatlar ve sanayi konularını çocukların öğrenim gördüğü ilkokul ve ortaokul düzeyinde öğretim programına koydu. Çocuklar, kil-model yapma, resim yapma ve dramatizasyon ile uğraşıyordu. Müzeleri ve diğer sosyal kurumları ziyaret ettiler. Dewey, tarih ve coğrafya derslerinde çocuklara anlamsız tekrarlardan oluşan olay, mekân ve kavramların öğretilmesine yönelik programlara değil onların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamaya hizmet edecek eğitime yönelmeye çalıştı.

Dewey yazılarının dışında, 1920'den önce çocukların tarih kavramlarına ilişkin çok az sistematik çalışma vardı. Columbia Üniversitesi, Teachers College'de eğitim profesörü Harold Rugg, 1921 'de, Amerika Tarih Kurumu Vatandaşlık İçin Tarih ve Eğitim Komitesi Başkanı Henry Johnson'u hatırlatarak profesyonel tarihçilerin bilimsel süreçler yerine, makam ve mevkilerini kullanarak ilkokul, ortaokul ve lisede tarih programlarının düzenlenmesine otuz yıldan beri hâkim olduklarını meydan okuyucu bir tavırla işaret etti. 1936'da Ulusal Eğitim Kurumu Denetim Bölümü, çocuklar için tarih içeriğinde üç yöntem belirledi. Bunlar; mevcut uygulamalar, bireylerin ya da grupların

düşünceleri ile çocuk ilgi ve yeteneklerinin incelemesiydi. Rapor, üçüncü yaklaşımın okul programlarında etkisinin en az olduğunu vurguladı.

Eğitim psikolojisinde bir lisans öğrencisi iken, Amerikan çocuklarının tarih kavramları üzerine yapılan araştırmaları, bir seminer projesi çerçevesinde yeniden gözden geçirdim. Bulgular, çocukların kavramları doğru bir şekilde anlama yeteneklerinin kademeli bir gelişim gösterdiğine işaret etmişti. Sınıf düzeyleri arasındaki farklar, aynı sınıf içindeki çocuklar arasındaki farklardan daha az önemliydi. Çocukların, tarihin mali ve siyasal yönüyle ilgili soyut terimleri anlamada karşılaştıkları özel güçlükler vardı. Çocuklar, kendi yaşadıkları dönemin evlerini, yiyeceklerini, giyimlerini, barınmalarını etkileyen sorunlar hakkında daha çok bilgi sahibiydiler. Daha zeki çocuklar, kavramlarını oluşturmada tutarlıydılar. Pek çok çocuk çıkarımsal (inferential) düşünmeyi gerçekleştirme yeteneğinde özellikle zayıftı. Belki de okul programları, bu tür yetenekleri geliştirmede yeterli fırsat sağlamıyordu. Bütün çocuklar, okudukları aynı materyalden aynı anlamı çıkarmıyordu. Çocukların geçmiş deneyimleri, zihinsel yetenekleri ve zihin kurguları gibi değişik faktörler tarihsel kavramsallaştırmada farklılıkları açıklamaktadır. Çocuklar, tarihte belirli nicel terimleri, belirsiz terimlere ya da nicelliklere göre daha iyi öğrenmekte ve hatırd tutmaktadır. Bir tarihsel terimi tanıma salt yeteneği, bir çocuğun bu terimi anladığının göstergesi değildir. Çocuklar, okul dışında pek çok şeyi (kendi tecrübeleri içinde) rastgele öğrenir. Okul, uygun kavramları oluşturma amacıyla bu yaşantıları düzenlemede çocuklara yardım etmelidir.

David H. Russell, çocukların kavramları üzerine çalışmalarında, aynı kronolojik yaştaki her hangi bir çocuk grubunun, farklı tip kavramları anlamada geniş bir dağılım gösterdiğine ve bu oranın, olağan olarak çocuklar büyüdükçe arttığına dikkat çekti. Kavramlar bilgisi; geçmiş deneyimler, kronolojik yaş, zekâ yaşı, sosyo-ekonomik durum ve bazı durumlarda çocuğun cinsiyetine bağlıdır. Çocuklar, bir kavramı esaslı, kısmen, hatalı bilebilir ya da hiç bilmeyebilirler. Çocuklar, sekiz yaşlarında şimdiki zamana karşı bazı geçmiş kavramlara sahip olabilir. Genellikle, on üç yaşlarında zaman şeridini kavrarlar ve on altı yaş civarında zaman kelimeleri ve olay tarihlerini kavramada biraz olgunluğa yaklaşır. Tarihsel kavramlarında genişlik ve derinliği geliştirebilmeleri için çocukların doğrudan çoklu algıya yönelik deneyimlere ihtiyacı vardır. Çocuklar, yaşın ilerlemesiyle, sözlü materyalleri ele almada daha da yetenekli olur ve "uzak ve çok önceki" problemler hakkında soyut düşünebilirler.

Jerome S. Bruner, çocukların öğrenme yeteneklerinin küçümsendiğine inanmaktadır. Onun hipotezine göre, her hangi bir konu alanı, herhangi bir gelişim çağındaki her hangi bir çocuğa, entelektüel dürüstlük içinde etkili olarak öğretilir. Bruner, farklı yaşlarda ve farklı konu alanlarında çocukların öğrenme olayının tasarlanmasıyla ilgili araştırmaların eksikliğine dikkat çekmekteydi. Bruner, hangi yaşta, hangi etkiyle, ne tür materyallerin kullanılması gerektiğine ilişkin araştırmaların yapılmasına olan ihtiyacı belirtti. Bruner tarih öğretimini organize etmenin fen ve matematikten daha zor olduğunu kabul etmişti. Sand'ın araştırmaları da Sosyal Bilgiler öğretim programında sürekliliği ve ardışıklığı sağlamanın zorluğuna işaret etmişti.

Vincent R. Rogers, Bruner'in akademik bir disiplinin yapısı ve ilk/orta öğretimdeki çocukların tarih eğitimindeki kavramları anlayabilecekleri temel fikirlerin sunumu hakkındaki düşüncesinin uygulanmasında ısrar etti. Özellikle, (Bruner'in) çocuklara tarih metodolojisini öğretme fikri, Rogers'in dikkatini çekmişti. Rogers, bunların çoğunun öğretilebileceğini ve çocuklarca anlaşılabilirliğini öne sürdü. Makalesinin sonunda, araştırma yıllarında ortaya çıkan sürekli soruları belirtti. Bunlar, zihinsel yetenek ne kadar önemlidir? Çocuklar, ne tür tümdengelimci ve değerlendirici düşünme gerçekleştirebilir? Bu tip soruları sorarak, Rogers, gerçekte hangi tarih biçimini çocukların kavrayabileceğini sorusuna cevap arıyordu.

Rogers, içtenlikle "tarihin gelişmiş bir seviyede anlaşılması için bir temel inşa edilmesinin" yollarını aramakla meşgul görünüyordu. Fakat gelişmiş bir anlayış, olgunlaşma ile mümkün olur. Willard C. Olson, çocuk gelişimine ilişkin yıllarca süren araştırmalarıyla [boylamsal (longitudinal) yaklaşımı kullanarak], öğrenmede başarının olgunluktan geldiği sonucuna varmıştı. Olson, okuma ya da tarih öğretimi için öğrenmede hazırbulunuşluğun öneminde ısrar etti. John Dewey'nin yıllarca önce bizlere hatırlattığı gibi tarihçiler tarafından yazılan tarihin çocuk psikolojisine uygun hale getirilmesine ihtiyaç vardır.

Zeki bazı çocuklar, kronolojik anlamda konuları öğrenmede tarih kafasında daha çok yetenek gösterebilir ve geçmiş hakkında çıkarımsal düşünme yapabilir. Onların, özellikle, kalıplaşmış ders kitabına dayalı tarih öğretimi yöntemlerinden vazgeçirilmeye ve entelektüel ilgilerini daha yaratıcı kullanmalarını sağlayacak iyi fırsatlara ihtiyaçları vardır. Üstün yetenekli çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, ilkokul ve ortaokul tarih programlarının geliştirilmesine ilişkin araştırmalarda keşfedilmemiş bölgeler bulunmaktadır. Çocukların tarih kafası ile ilgili olarak öğrenme kuramlarının

uygulanması ve araştırılmasında; eğitim psikologlarının, tarihçilerin, sosyal bilgiler uzmanlarının, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin, eğitim kurumları yöneticilerinin sağlam bir işbirliğine dayalı araştırma programı yürütmeye ihtiyaçları vardır. Çocuklar yıllarca tarihin öğretiminin “zorla besleme” (forced feeding) usulüne maruz kaldılar ve sonuç “gerçek anlayışın sözlü ifadesi” konusunda kafa karışıklılığı oldu.

Geleneksel eğitimcilerin, şimdiki ve geçmiş zamandaki toplum çalışmalarıyla ilgili olarak çocukların ilgi ve yetenekleri üzerine daha fazla araştırmayı engelleyebileceği hakkında bir miktar tehlike bulunmaktadır. Yeniçağda, Amerika ve S.S.C.B'nin arasındaki “Soğuk Savaş’ın” pek çok etkisinden biri olarak, “temel eğitim felsefesinin” savunucuları, okullara saldırılarında daha militanca olmaya başladılar. “Katı pedagoji” savunucuları ise yurttaşları “hayata alıştırmaya” yerine daha çok (Dewey'nin yaptığı gibi) “zihin eğitimi” vurgulamaya teşvik ettiler. (Dewey, zihin egzersizlerinin ve yaşam uyarlamalarının eğitimin karşıt amaçları olduğuna inanmadı). Katı pedagoğlar, sosyal bilgiler yerine, tarih gibi “temel konu” alanlarının öğretilmesini istiyor. Öğrenmede toplum-merkezli yaklaşımı vurguluyor ve “Geşalt psikolojisini” açıklayan çocuk merkezli öğrenme kuramcıları savunuyorlar. Onlar, hem biçimsel hem de ayrı olarak tarihin öğretilmesini istiyorlar. (Programda yer açma konusunda tarihçiler ve coğrafyacılara arasında hizipçilik belirtileri de bulunmaktadır.) Gelenekselciler, işlevselcilik ve toplulaştırma niteliklerini atarak, öğrenme tapınaklarından “çocuk merkezli eğitimcileri” sürmenin yollarını aramaktadırlar.

Akademik disiplinlerin yapısına odaklanıldığı şu günlerde, John Dewey'nin, çocukların topluma yönelik ilgilerinin ortaya çıkışı ve yapısına ilişkin olarak söylediklerini önemsemeliyiz. Ben, çocukların açık ilgilerinin hesaba katılması gerektiğine inanmaktayım. Hâlâ, Herbart'ın tasarım (apperception) ilkesi², çocuklarda tarih kafası sorunu ile uğraşan öğretmenlere bir meydan okumadır. Çocuk için “Tarih” ile tarihçinin “Tarih’i” aynı psikolojik fenomen değildir. Başlangıçta, çocuklar için, tarih kendi doğrudan yaşantıları ile geçmişi ilişkilendirme sürecidir. Çocuklar, olgunlaştıkça,

² (Ç. N.) Alman Felsefeci ve Psikolog J. Friedrich Herbart'ın (1776-1841) tasarım (apperception) ilkesine göre, yeni tasarım ve algılar, eski tasarım ve algılar vasıtasıyla benimsenir. Diğer bir deyişle, bir kimse yeni şeyleri, eski bildiklerine dayanarak öğrenir. Herbart, yeni fikirlerin ve kavramların özümsemesinde zihinsel geçmişi gündeme getirmiştir. Bu ilke, öğrencilerin geçmiş yaşantılarından hareketle, öğretim sürecine başlamaları gerektiğine öğretmenlerin dikkatini çekmiştir. “Bilinenden bilinmeyene” ilkesini de gündeme getirmiştir. Tarih, yetişkin insanların işidir. 8-12 yaşlarında hayat tecrübesi olmamış çocuklarda, yetişkinlerin dünyasına ilişkin “eski tasarımlar” da yoktur, bu da tarihi anlamalarını güçleştirir. Çocuğa tarih öğretirken, bildiği şeyle, bunu ilişkilendirme çabası, çoğu kez yanlış analogileri ve buna bağlı olarak yanlış anlamaları gündeme getirmektedir.

dolaylı entelektüel yaşantılar için gerekli yeteneği yavaş yavaş geliştirmektedirler ve böylece geçmiş, geçmişin hatırı için çalışmaya hazır olmaktadır. Çocuklar büyüdükçe, kronoloji düşüncesi kazanır ve tarih anlayışları, tarihçilerin tarihine daha çok yaklaşır.

Teşekkür Notu

Bu çeviriyi hocam merhum Cavit Binbaşıoğlu (vefat tarihi: 31 Mayıs 2013) okumuş ve kurşun kalem ile yazım ve dilbilgisi düzeltmelerini yapmıştı. O'nu saygı ve minnetle anıyorum. Mekânı cennet olsun.

Kaynakça

- Alilunas, L. J. (1945). A review of the research on the historical concepts of American children, Educational Administration and Supervision, (September), p. 344.
- Alilunas, L. J. (1950). John Dewey's pragmatic ideas about school history and their early application. The Social Studies, (March), p. 111-114.
- Alilunas, L. J. (1951). History for children-too much too soon. The Elementary School Journal, (December), p. 215-220.
- Barclay, D. (1965). Making of our history come alive, The New York Times Magazine, (April 8), p. 48.
- Bruner, J. S. (1960). The Process of education. Cambridge: Harvard University Press.
- Buffalo Courier-Express (May 12, 1955).
- Dewey, J. (1916). Democracy and education. New York: Macmillan Company.
- Dewey, J. (1897). The psychological aspect of the school curriculum, Educational Review, (April), p. 36.
- Ford Foundation (1962). The New teacher: a report of ford foundation assistance for new patterns in the education of teachers. New York: Office of Reports, p. 31.
- Harper, C.A. (1937). Why do Children dislike history? Social Education, (October), p. 492-494.

- National Education Association (1936). Social studies curriculum, fourteenth yearbook. Washington, D.C.: National Education Association of the United States.
- Olson, W.C. (1949). Child development. Boston: D.C. Heath & Co, p.118-162, p. 325-350.
- Reprint Series Bulletin, No.1 (June, 1958). Washington, D.C: The Council for Basic Education, p.7-14.
- Rogers, V.R. (1962). History for elementary school child, Phi Delta Kappan, (December), p.132-135.
- Rugg, H. (1921). How shall we reconstruct the social studies curriculum? An open letter to Professor Henry Johnson, the Historical Outlook, (May), p. 188.
- Russell, D. H. (1956). Children's thinking. Boston: Ginn&Company.
- Sand, P. O. (1951). Continuity and Sequence in the social studies curriculum, Journal of Educational Research, (April), p. 561-573.
- Saveland, R. N. (1962). Whatever happened to Geography, Saturday Review, (November 17), p. 56-57.