

## İNGİLTERE'DE PİAGET VE BRUNER'İN GÖRÜŞLERİNİN İLKÖĞRETİMDE TARİH ÖĞRETİMİNE YANSIMASI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Araş. Gör. Bahri ATA

Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Gazi Üniversitesi

### ÖZET

Bu çalışma, İngiltere’de tarih öğretimine Piaget ve Bruner yaklaşımlarının etkisinden söz etmektedir. Tarihsel perspektif içerisinde, İngiltere’de çocuğun tarihte düşünmesi ve öğrenmesine ilişkin araştırmaların ve “Yeni Tarih” yaklaşımının tarih programının inşasına etkilerini göstermeye ve bu araştırmaları, Türkiye’de ilköğretim düzeyinde tarih öğretimine ilişkin yapılan araştırmalar ile karşılaştırmaya çalışmaktadır.

### ABSTRACT

This paper mentions about the influence of Piagetian and Brunerian approaches to history teaching in England. It tries to show the effects of the researches about the children’s thinking and learning in history and the “New History” on the rebuilding of the National History Curriculum in England, comparing to the researches on history teaching at the Elementary Education in Turkey in the historical perspective.

İngiltere, bilişsel psikolojinin bulgularını tarih öğretimine uygulamasıyla; çocuğun tarihte düşünmesi ve imgelemi; değişim, süreklilik, nedensellik kavramlarını algılamasına ilişkin deneysel çalışmalarıyla oldukça zengin malzeme sunmaktadır. Bu çalışmaların bulguları, İngiliz ulusal tarih öğretim programına yansımıştır.

Bu bildiride, 1995 Ulusal Tarih Programı’nın yapısı hakkında kısa bir bilgi verildikten sonra, bu yapıyı etkileyen “Yeni Tarih” anlayışından, çocuklara tarih öğretiminin psikolojik boyutlarına ilişkin deneysel çalışmalardan ve bu çalışmaların çıkış noktası olan Piaget ve Bruner’in görüşlerinin oluşturduğu tartışma ortamı tarihsel bir perspektif içinde ele alınacaktır. Daha sonra, Türkiye’deki ilköğretimde tarih öğretimine ilişkin çalışmalara deyinilecek ve İngiltere örneğinden hareketle, bir takım öneriler sunulacaktır.

### A. İNGİLİZ ULUSAL TARİH PROGRAMININ YAPISI VE “YENİ TARİH” ANLAYIŞI

1988 Eğitim Reformu Yasası, İngiliz eğitim sisteminde sınav sisteminde, yerel eğitim otoritelerinin durumlarında köklü değişiklikler getirdi. En önemlisi ise, ilk defa İngiliz eğitim sisteminde Ulusal Programı yürürlüğe koymasındı(Pring, 1989:69). Bu programa göre, 5-7 yaş arasındakiler 1. Anahtar Aşama’da, 7-11 yaş arasındakiler 2. Anahtar Aşama’da , 11-14 yaş arasındakiler 3. Anahtar Aşama’da , 14-16 yaş arasındakiler 4.

Anahtar Aşama’da oldukları kabul edilmiştir. Çekirdek dersler ve temel dersler belirlendi. İngilizce, Matematik, Bilim çekirdek ders olarak kabul edilirken, Tarih’te temel derslerin başında yerini aldı(Dowson, 1995: 343-344). 1995’de yayımlanan, Tarih Programı da esas olarak 1988 Eğitim Reformuna dayalı olup, programın işleyiş aşamasında karşılaşılan güçlüklerle göre değişikliklere uğramıştır.

1995 Tarih programı, çocuğa ne öğreteceğini gösteren **Çalışma Programları** ile **Erişi Hedeflerini** içermektedir. Her bir Anahtar Aşama’da, **Çalışma Programı, Üniteler ve Anahtar Unsurlar** belirlenmiştir.

1. Anahtar Aşama’da; çocuklar, geçmişteki insanların günlük yaşamda kullandıkları nesnelere, önemli kişilerin yaşam öykülerini, önemli tarihsel olayları öğrenirler. 2. Anahtar Aşama’nın üniteleri şunlardır; Britanya’da Romalılar, Anglo-Saksonlar ve Vikingler, Tudor döneminde Yaşam, Viktorya İngiltere’si, 1930’dan sonra İngiltere, Eski Yunan, Yerel Tarih, Avrupalı Olmayan Toplumların Tarihi’dir. 3. Anahtar Aşama’nın üniteleri şunlardır; Ortaçağ Britanyası 1066-1500, Birleşik Krallığın Oluşumu,1500-1700, 1750-1900 Arası Britanya, 20. Yüzyıl Dünyası, 1914’den Önce Avrupa Tarihinde Bir Dönem veya Dönüm Noktası, Avrupalı Olmayan Toplumun Tarihi.

**Anahtar Unsurlar** ise tarih biliminin yapısını ile ilgilidir. Bunlar; kronoloji, tarihsel bilginin derinliği ve genişliği, tarihin yorumları, tarihsel soruşturma, organizasyon ve iletişim gibi unsurlardan oluşmaktadır.

Programın ikinci kısmını **Erişi Hedefleri** oluşturmaktadır. Her bir Anahtar Aşama için çocuğun gösterebileceği performans, **8 Erişi Düzeyi** ile gösterilmiştir. Örneğin 1. Anahtar Aşama'nın sonunda çocuk 1'den 3'e düzeylere, 2. Anahtar Aşama sonrası, 2'den 5'e uzanabileceği, 3. Anahtar Aşama'da, 3'den 8 düzeyine ulaşabileceği öngörülmüştür. Çok yetenekli öğrenciler için bir de normal dışı performans durumu belirlenmiştir(DFE, 1995, 1-15).

Bu program, günümüz İngiltere'sinde tarih öğretimine ilişkin tartışmalarda gelinen noktayı göstermesi açısından önemlidir. Program, "Yeni Tarih" öğretimi anlayışının ve çocuğun tarihte düşünmesine ilişkin 1960'lardan bugüne yapılan deneysel çalışmaların bulgularını yansıtmaktadır.

İngiltere'de Mary Price'in 1968'de yayımladığı "**Tehlikedeki Tarih**" (*History in Danger*) makalesi tarih öğretimi için önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilmiştir. Bu makale, program reformu sırasında, okul programında tarih derslerinin etkililiğini ve yerini sorgulamayı gündeme getirerek, tarihin ilköğretim programındaki yerinin tehlikeye girdiğini haber veriyordu. Bu konuda G. R. Elton(1970:182), da ilköğretim çocuğuna "gerçek" tarih olan akademik tarihin öğretilmesi konusunda ciddi şüphelerinin olduğunu belirtmiştir. Tarih öğretmenleri; derslerinin, Sosyal Bilgiler adı altında toplulaştırılması görüşüne karşı, bağımsız bir disiplin ve farklı bir yapı olarak, Tarih'in öğrenilmesinin öğrenci de geliştireceği becerileri sıralamaya başladılar (Fitzgerald, 1983:93). Üstelik, 1969'da, İngiltere de tarih öğretimine ilişkin teorik çalışmaların ve öğretmen uygulamalarının yer aldığı **Tarih Öğretimi** (Teaching History) adlı dergi yayımlanmaya başladı.

İşte bu ortamda İngiltere'de "Yeni Tarih" anlayışı, ortaya çıktı. 'Yeni Tarih', 1970'lerde başlayan aslında o kadar yeni olmayan, 20. Yüzyılın başlarındaki tarih öğretmeni el kitaplarının da içerdiği bir yaklaşımdır. 1972'de Denis Schemilt'in yürüttüğü Okullar Konseyi 13-16 Yaş Arası Tarih adlı projenin (*the Schools Council Project; History 13-16*) temel felsefesini oluşturmuştu(Karabağ, 1998:26). "Yeni Tarih", öğrencilerin, tarih kaynaklarının yapısının ve nasıl kullanıldığının farkında olması gerektiğini vurgular(Hamlin,1994:131). Türkiye'de "Yeni Tarih" görüşü, okul tarihinin; sosyal ve iktisadi yaklaşımların, azınlıkların, kadınların yer alması gerektiği şekilde, yani içerik

açısından ele alındı. Gerçekte, "Yeni Tarih" anlayışı, çocuk merkezlilik, "tarih çalışması" (doing history), tarihçi becerilerini geliştirme, soruşturma yöntemi, kanıt yorumlama ve analiz etme, nedensellik, değişim, empati gibi temel kavramlar üzerinde inşa edilmiştir. İngiltere'de yeni tarih anlayışı G. R. Elton gibi tarihçiler tarafından eleştiriye uğramasına rağmen oldukça güncellik kazanmıştır. Çocuklara eskisi gibi okulda hikaye anlatan, kanıta dayanan çalışmaları ise üniversiteye bırakın görüş artık rağbet görmemektedir.

1970'lerde İngiltere'de bu tartışma zemini, tarih öğretimi ve pratiği açısından oldukça verimli bir ortam hazırladı. Coltham ve Fines'in, 1971'de yayımladıkları "Tarih Çalışmasında Eğitimsel Hedefler" çalışması, Bloom Taksonomi'sinden hareketle, bir tarih öğretimi taksonomisi geliştirme örneği olma açısından oldukça önemlidir. Coltham ve Fines, 4 ana başlık altında tarih için 16 beceri belirlediler (Coltham,1993; Rogers, 1978:31). 1995'e gelindiğinde, bu taksonomik yaklaşım atılırken, taksonomik yaklaşımın öngördüğü beceriler, 8 düzeyde gösterilen **Erişi Hedefleri** içine serpiştirilmiştir (Nichol,1998:40).

İngiltere'de çocuğa yönelik tarih öğretiminin psikolojik problemlerine ilişkin olarak, E. A. Peel, Denis Schemilt, Hilary Cooper, Alaric Dickinson, Peter Lee, Roz Ashby, Jon Nichol ampirik çalışmalar yapmışlardır. Bu tarih eğitimcileri, çocuğun tarihte düşünmesi, imgelemi; değişim, süreklilik, nedensellik kavramlarını algılamalarını araştırdılar. Örneğin, Coltham, 9-16 yaş arasındaki çocuklara çok kullanılan 6 tarih terimini sormuş, sadece 2 terim somut düzeyde tanımlanmış, hiç biri soyut düzeyde tanımlanmamıştır (Hallam, 1970: 166). Bu eğitimciler, kavramsal çerçeve olmadan, çocuğun tarih konularını öğrenmesinin sınırlı olacağını ortaya koydular(Nichol, 1998:39).

Bunların, Piaget ve Bruner'in teorilerinden hareket ettiği anlaşılmaktadır. Şimdi bunları ele alalım.

## B. PİAGET VE TARİH ÖĞRETİMİ

Piaget (1896-1980), bilimsel çalışmalarına biyolojide başlayıp, gelişim psikolojisine yönelerek, çocukların mantık ve düşünme tarzlarının yetişkinlerden oldukça farklı olduğunu ortaya koyan bir bilim adamıdır. Çalışmalarında, psikiyatrik yöntemi yani klinik yöntemi kullandı. Çocuğun, bilimsel gelişiminin biyolojik olgunlaşmadan

etkilendiğini ileri sürdü. Çocuğun zihinsel gelişimini, Duyusal-Hareket (0-2 yaş), İşlem Öncesi (2-7 yaş), Somut İşlem (7-12 yaş), Soyut İşlem (11-12 yaş sonrası) dönemleri ile ifade etti.

Piaget'e göre, öğrenme üzerindeki kısıtlamalar psikolojik kökenli olabilir. Eğer, öğrenme psikolojik gelişim ile sınırlı ise Piaget ve takipçileri, öğretim programının çocuğun zihinsel gelişimine gelişim uygun olarak tasarlanmasını ileri sürdüler. Aslında, tarihçi bir babanın oğlu olmakla beraber, Neuchatel Doğa Tarihi müzesinde hayvan koleksiyonu sınıflandırmanın ve bilim tarihi dışında, doğrudan doğruya tarih öğretimi ile ilgili hiç bir şey yazmamış olan Piaget'nin çocuğun zihinsel gelişimine ilişkin şeması, Batılı ülkelerde "Tarih, çocuğun zihinsel gelişimine uygun olarak nasıl organize edilebilir?" sorusunu gündeme getirmiştir.

Tarihsel bilginin yapısından kaynaklanan mantıki zincir ile zekanın yapısından kaynaklanan psikolojik zorluk arasındaki ilişki, İngiltere'de ilköğretim düzeyinde tarih öğretiminin meşrulaştırılması konusunda bir hayli tartışmalara yol açmış ve bu konuda zengin bir literatürün ortaya çıkmasını sağlamıştır. Gerçekten, 1955'den 80'lerin sonuna kadar, İngiltere'de Piaget teorilerine dayalı en az 24 tarih öğretimi doktora tezi yapılmıştır(Booth,1987:24).

David Elkind ve Roy Hallam gibi eğitimciler, soyut kavramlarla dolu olan tarihin belli yaş altında çocuklara öğretilmemesi gerektiği yönünde Piaget'in çalışmalarını, tarih öğretimine taşımışlardır. (Gunning, 1978: 11). Örneğin, David Elkind (1970) ilköğretim çağındaki çocukların sosyal bilgilerde olgular ile teorileri ayırmada ve somut düşünce oluşturmada yeteneksizliklerini göstermeye çalışırken, R. N. Hallam (1994:134), Piaget'nin geliştirdiği çerçeveden hareketle, yaptığı araştırmalar ile çocukların tarihsel düşünmede soyut işlem aşamasına 16.5 yaşından önce ulaşamayacağı sonucuna ulaştı. 13 yaşındaki çocukların üzerinde yaptığı araştırmada cevapların çoğunun somut düzeyde olduğunu göstermiştir. Piaget'nin kendisi de, 7-10 yaş arasındaki çocukların aile ve memleket kavramlarına ait bazı tanımlarına dikkat çekmiş, 9 yaşına kadar görülen öğrencilerin 4/3'nün aynı zamanda hem Cenevizli hem de İsviçreli olunabileceğini kabul etmediklerini, yani parça-bütün ilişkisini kavrayamadıklarını göstermiştir. Piaget, çocukların sorduğu

sorulara örnek vererek, eğitimin bu sorulara yanıt verecek nitelikte olması gerektiğini ileri sürmüştür. Öte yandan, Martin Booth(1987:22), Piaget'nin modelinin tarihsel düşünmeyi ölçmeye uygun olmadığını, çünkü bu modelin tümevarım ve tündengelim içeren doğa bilimlerindeki deneyimlere dayandığını ileri sürmüştür. Booth, İngiliz Ulusal Tarih Programı'nın çocuklarda istediği düşünme biçimini geliştirebileceğinin mümkün olabileceğini ileri sürmüştür.

Piaget gibi gelişim psikologlarının tarihsel düşünme için gerekli kavram ve becerilerin erişkinliğe kadar gelişmediğini ileri sürmeleri küçük çocuklara tarih öğretiminin azaltılmasına veya kaldırılmasında eğitimcileri bile ikna etmiştir. Eğer, çocuk ancak soyut işlemler aşamasında yakın çevreyi, varsayımsal bir geçmiş ya da geleceğe bağlayan olası sorunlarla uğraşabiliyorsa, tarih dersini 16.5 yaş sonrası başlatmak gerekiyordu. Bu yaşı ise çağdaş devletler, birer yurttaş olarak, geleceğin büyüklerine kendi değerlerini kazandırmada çok geç buldukları için sorunu Kuzey Amerika'da ilköğretimde Sosyal Bilgiler dersini programa koyarak çözmüş, İngiltere'de ise hangi tür bilginin ilköğretim çocuğu için somut olduğunu tespit edilip, Tarih'i " **somutlaştırma**" çabasına gidilmiştir. İlköğretim 6, 7, 8 de öğrenciler, 16 yaşının altındadır. Tarihte somut işlem aşamasını yaşamaktadır. Belki bazı zeki öğrenciler, soyut işlem dönemine ulaşabilir. Bu yüzden tarih programı çoğunluğun akıl yürütmesindeki sınırlılıklar göz önüne getirilerek düzenlenmiştir. 14 yaşındaki öğrencilere tarih çok değişkenli olmaksızın, soyut olmaksızın sunulmuştur.

İngiltere'de 1995 tarih programında, tarih ders öğretiminde seçilen materyaller öğrencinin gelişim şemasına uygun olarak seçilmiştir. İşlem öncesi ve somut işlem aşamadaki(5-7/7-12 yaşlar için) çocuklara, ulaşım araçları, giyim kuşam, ev tipleri gibi somut materyallere dayalı dersler öngörülmüştür. Yani, mümkün oldukça, nesnelere, aileden, çevreden hareket eden bir program yapılmıştır.

Tarih programı, ilköğretim düzeyinde çocukları, arkeologların çalışmasına ve yöntemine yönlendirmektedir. Somut İşlem döneminde çocuklara, somut nesnelere bağlı olarak karşılaştırma, sınıflama, sıralama yaptırılmaktadır. Örneğin, modern dönemdeki evler, ile Tudor ve Roma dönemi evler karşılaştırılmakta, çocuğun, son 400 yılda hızlı değişimin olduğu sonucuna

ulaşması sağlanmaktadır. Eskiçağ tarihinde de, gündelik hayat, piramitler, endüstri, ticaret, tarım gibi konular üzerinde durulmaktadır.

İngiltere’de çocuklar için “dokunabilir müzelerin” ortaya çıkması da Piaget gibi gelişim psikologlarının bulguları sonucudur. Piaget’e göre, eylem düşünceden önce gelir, Bir nesneyi tanımak onun üzerinde eylemde bulunmaktır. Bu anlayışın uygulamaya dönüştüğü aktif İngiliz müzelerinde artık nesnelere camkalkanlar saklanmıyor, reproduksiyonları çocukların kullanımına sunulmaktadır (Bekir Onur, 1992: 17).

Çocukların bu tür somut bir tarih ile tanıştırılmaları, “tarihin entellüktüel değerinin yitirilmesine neden olabileceğini” gündeme getirmiştir. 1995 programı, çocukları, tarihte düşünme alıştırmalarına erken yaşta başlanılmasının önemini vurgulamaktadır. Gerçi Piaget’ye göre, somut işlem aşamasında, çocuklar, özgürlük ve adalet gibi kavramları konuşmada kullanır, ama içeriklerini kavramada sorunları vardır. Program, ilköğretim 6, 7, 8 sınıflarında soyut fikirlerden söz edilebileceğini, fakat bunların, öğrencinin günlük yaşamı ile gerektiğini ileri sürer.

Piaget, ergenlik ve sonrası denk gelen son gelişim dönemi “Soyut İşlemler Dönemi” olarak adlandırmıştır. Bu dönemde çocuklarda, hipotetik düşünme yetenekleri gelişmeye başlar. Tarihe ilişkin hipotetik sorular sorulabilir. Bu aşamada, Piaget, çocuğun genelleme, tümdengelim, tümevarım yapabildiğini; bununla birlikte, soyut kavramlar, mümkün oldukça somut materyallerle desteklenmesini ileri sürmüştür.

Gerçekten, soyut işlem aşamasında öğrencilerin tarihsel kanıt ile uğraşmada güçlükleri yoktur. Yeter ki kanıttaki sözcükler çocuğun seviyesine uygun olsun. Bu aşamada bir tarihsel olaya ya da kişiye ilişkin iki zıt görüş verilebilir. Tartıştırılabilir ve ya hayali argümanlar yazdırılabilir. Zıt düşünceler ve olgular arasında denge kurması sağlanabilir.

Piaget, çocuğun “**çünkü**” kelimesini kullanım şeklini incelemiş, ancak 7-8 yaşlarında çocuk amprik “**çünkü**”yü kullanmaya başladığını saptamıştır. Dolayısıyla, çocuğa tarihte nedenselliğin öğretiminin güçlüğüne de dikkat çekmiştir.

1946’da Piaget, çocukta zaman kavramının gelişmesine ilişkin bulgularını ortaya koydu. Piaget, çocuğun soyut zaman ile uğraşmadaki zorluğunu gösterdi. Buna göre,

11 yaşına kadar çocukların 4/3’ü zaman şeridini anlamamaktadır. Kronolojinin tam anlaşılması 16 yaşından önce olmamaktadır.

“Ben-merkezcilik”, Piaget’nin en önemli kavramlarından biridir. İşlem öncesi dönemde çocuk, ben-merkezli düşünce yapısına sahiptir. Yani, çocuk kendini başkasının yerine koyamaz. Ben-merkezcilik, kişinin kendi bakış açısı ile başka bir bireyin bakış açısı arasında ayırım yapmamasıdır. Somut işlem aşamasında(7-12) biyolojik kökenli ben-merkezcilikten kurtulur. Fakat Soyut İşlem aşamasında ergenlikten kaynaklanan bir ben-merkezcilik başlar. Kişi kendi düşüncesinin en doğru olduğunu iddia eder. Eğer, birey, uygun yaşantılar geçirmezse, tüm yaşamı boyunca ben-merkezli kalmaktadır. Başkalarının duygu ve düşüncesini hiç dikkate almayan, olayları, kendi bakış açısından yorumlayan bir birey olacaktır (Selçuk, 1994: 78). İşte bu yüzden İngiltere’de tarih öğretiminin empatik iletişim kurma becerilerini geliştirecek şekilde düzenlenmesine ayrıca önem verilmiştir. Geçmişte yaşamış insanlarla empatik ilişkiler kurabilmeyi öğrenen yetişkin, yaşayanlarla da kurmayı zamanla öğrenir.

### C. BRUNER VE TARİH ÖĞRETİMİ

Batı dünyasında Jerome Bruner, **Eğitim Süreci** (*The Process of Education*-1961) ve **Bir Öğretim Kuramına Doğru** (*Toward a Theory of Instruction*-1966) adlı kitaplarıyla program geliştirmede disiplin yaklaşımını savunanların öncüsü konumunda olmuştur (Ornstein ve Hunkins, 1988: 174).

Bruner, geleneksel programda çocukların konu alanı uzmanlarının sonuçlarına mükemmel olmayan biçimde hakim olması anlayışına karşı çıkmıştır. Bruner’e göre, asıl olan uzmanın soruşturma tarzıdır. Konunun yapısı kavrandı mı? Her hangi bir konu, her yaşta ki çocuğa öğretilir. Ham veri üzerinde çalışan öğrenci kanıtı değerlendirir, olasılıkları ölçer, sonuçları çıkarır. Bu tarz bir öğrenmeye, “buluş yöntemi ile öğrenme” de denilmektedir.

Bruner’e göre, fizik öğrenen bir okul çocuğu bir fizikçidir. Gerçekte bir fizikçi gibi davranarak fizik öğrenme onun için oldukça kolay olacaktır. Fizik dersinde, Marconi’nin yaptığı gibi, öğrenci radyo sinyallerinin iletişimini bulmak zorunda değildir. Ondan istenen, öğretmenin yönlendirici sorularıyla radyo sinyallerinin arkasındaki temel ilkeleri

keşfetmesidir (Sprinthall, 1990: 248). Buradaki öğrenme kitaptaki radyo konusunu ezberlemekten iyidir. Benzer şekilde bu görüş, “tarihte de öğrenciler konuya tarihçi olarak yaklaşmalıdır, tarihin arkasındaki temel kavramları keşfetmelidir” şeklinde yansımıştır. Diğer bir deyişle, eğer öğrenci tarihi öğrenecekse, bir tarihçi gibi araştırma yapmalıdır.

**Eğitim Süreci** adlı kitapta Bruner’in hipotezi şudur;

“..İster bilginin sınırında olsun, ister 3. sınıfta entelektüel etkinlik, her yerde aynıdır. Masasında ve laboratuvarında bilimadamı her ne yapıyorsa böyle bir etkinlikle uğraşan kişinin benzer bir düzen içinde çalışması gerekir. Bu şekilde uğraşılan disiplin ilgili doğru anlayışa ulaştırabilir. Bilimadamı ile okul çocuğunun etkinliği arasındaki farklılık etkinliğin türünde olmayıp, derecesindedir” (Bruner, 1961:14).

Bruner’in bu görüşünden hareketle, okul tarihi ile gerçek tarih yada akademik tarih arasında çok o kadar fark olmadığı ileri sürülmüştür. Bruner’e göre, her tür konu, eğer uygun şekilde sunulursa, her çocuğa anlatılabilir. Yalnız, buradaki can alıcı problem, “ temel bilgiyi çocukların ilgi ve yeteneklerine göre nasıl ütüleyeceğiz?” sorusudur.

Bir bilgi yığını olarak değil de, bir bilgi biçimi ve yapı olarak tarihe yaklaşımı içeren İngiltere’deki ilköğretim tarih programı, Bruner’ci bir yaklaşımı barındırmaktadır. Bir kısım tarih eğitimcisi, özellikle tarih derslerinin Sosyal Bilgiler, Topluştırılmış Bilgiler, Humaniter Bilgiler, adları altında öğrenilmesi gereken bilgi yığını düşüncesinden sıyrılarak, tarihçinin soruşturma tarzının öğrenilmesinin öğrencilerin ihtiyacı olduğu ileri sürdüler. Bunlardan, R. J. Rogers, 1978 yılında, **Yeni Tarih; Teori’den Uygulamaya** (*The New History Theory into Practice*) adlı kitabında Bruner’in öğretim teorisini tarih öğretimine uyarladı.

Rogers, Bruner’in öğretim kuramına uygun olarak tarihsel bilginin yapısal, düzenleyici, özel anahtar yapılarının olduğunu

ortaya koymuştur. Bruner (1961:31), konu alan yapısının temel düşüncelerinin saptanmasının, bu temel düşüncelerin, öğretim programının ana içeriğinde yer almasının, konu alanı uzmanlarının etkin katılım olmaksızın olamayacağını ileri sürmüştür. Bruner’ci spiral program, çocuğun, tarihte temel fikirlerin en basit ve somut gösteriminden artan oranda bir güçlükle en soyut ve kapsayıcı gösterimini öngörür (Gunning, 1978: 12). Roger, tarihin nasıl spiralleştirilebileceğini, tarihi temel düşüncelerden bir olan “kanıt”(evidence) bağlamında ele almıştır. Böylece, spiral program yaklaşımı, çocuğun tarihsel kaynakları kullanabileceği olasılığını da yükseltmiştir(Rogers, 1978:28).

Nitekim, 1995 tarihli Ulusal tarih programında; tarih için 7 yapısal kavram belirlenmiştir. Bunlar; değişim, süreklilik, sebep, sonuç, kronoloji, durum, kanıt. Düzenleyici kavramlar olarak da; feodalizm, devrim, kapitalizm, emperyalizm gibi kavramlar seçilmiştir. Tarihte, özel kavramlar ise üzerinde çalışılan dönemin öngördüğü kavramlar olarak belirlenmiştir (Nichol, 1998:39).

Tarihin yapısını belirleyen bu temel düşünceler, enaktif, ikonik, sembolik gösterim tarzında, öğrenci yaşlarına göre sunulmuştur. 2. Anahtar Aşamada ve 3. Anahtar Aşamada Tarih Öğretimi adlı kitaplarda öğretmenin kullanacağı yöntemler, Bruner’in **ikonik, enaktif ve sembolik öğrenme türlerine** göre sınıflandırılmıştır. Bu anlayış, tarihin, öğrenci düzeylerine göre, ikonik, enaktif, sembolik sunulacak şekilde düzenlenebileceğini göstermiştir. Buna göre, resimlere, fotoğraflara ve çevreye dayalı dersler ikonik öğrenme, drama ve simülasyona dayalı dersler enaktif öğrenme, hikaye anlatma ve sınıfta yazılı kanıtın kullanılması da sembolik öğrenme çerçevesinde ele alınmıştır (Dean,1995:5-9; Nichol, 1995:8).

Bruner’in öncüsü olduğu disiplin merkezli programa şu eleştiriler yapılmıştır. Birincisi, hayatın kendisinde bilgiler arasında sınır yoktur. Hayat, problemlerin çözümünde interdisipliner bir yaklaşım gerektirir. Bu konuda Dewey, “ Disipliner mantığa dayalı çalışmalar; entelektüel etkinliğin, sıradan hayat etkinliklerinden yalıtılması tehlikesi taşır” demektedir (Tanner, 1980:533). İkincisi, Piaget’nin çalışmaları ileri sürülerek, çocukların hipotetik yeteneğinden yoksun olduğunu, soyut düşünme aşamasına 11

yaşından sonra ulaştığı, her yaşta zihinsel etkinliğin aynı olmadığı savunulmuştur. Bu konuda, Piaget de, 4- 5 yaşındaki bir çocuğa tarihsel bilginin göreceli ve yanlı olduğuna ilişkin düşünce yapısını öğretmeye çalışmak anlamına gelebilecek olan entellektüel etkinliğin, her yaşta aynı olduğu ifadesinin kendisini derin hayretlere düşürdüğünü belirtmektedir ( Sprinthall, 1990: 332).

Bruner'in muhalifleri, onun görüşlerini maalesef 6 yaşındaki "mini bilginlere" tarihçi gibi düşünmeyi öğretme uç noktasına çekmişlerdir (Sprinthall, 1990:332). Çocukları tarihçi gibi düşündürmekten, onları tarihçi yapmak amaçlanmamaktadır.

Tarih öğretimine uyarlanan Brunerci yaklaşımı şöyle maddeleştirilebilir:

1. Tarih, kendi kanıtlayıcı süreci, içeriği, düzenleyici kavramları ile farklı bir "bilgi biçimi"dir."

2. Öğrenci, tarihin yapısına ayak uydurmaya teşvik edilmelidir.

3. Tarih, öğrenilmesi gereken farklı bir disiplin ve bilgi biçimidir. Diğer derslerle bağlantı gereklidir. Ama tarihin farklılığı yitirilmemelidir.

4. Her ne yaşta olursa olsun, her hangi bir tarih konusu her çocuk için anlaşılır kılınabilir. Fakat çocuklara bazı konuları daha kolay öğretmenin kolay olduğunu inkar etmemek gerekir.

Bruner'in takipçisi pek çok tarih eğitimcisi okul tarihinin çocuğa tarihsel araştırma modeline pratik giriş olarak verilmesi gerektiği ortak düşüncesindedir. Üstelik, bu görüş, tarihçi becerilerinin, çocuklarda gelişmesi için çocuğun tarihsel dökümanlar ile haşır neşir olmasının önemini de vurgulamaktadır.

#### **D. İNGİLTERE ÖRNEĞİ VE TÜRKİYE'DE İLKÖĞRETİMDE TARİH ÖĞRETİMİ ÇALIŞMALARI**

Türkiye'de ilköğretim 4. ve 5. Sınıf çocuklarının tarihte düşünmelerine ilişkin bilinen ilk deneysel çalışmayı 1925 yılında Ali Fahrettin (Alper?) Bey yapmıştır. İlköğretim düzeyinde tarih öğretiminin başarısız olduğu kötümser görüşünü benimsemiş görünen Fahrettin Bey'in söyledikleri adeta Piagetçi yaklaşımları hatırlatmaktadır.

Bizde İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun, **Tarih ve Terbiye** adlı kitabında Bruner'in

kine benzer fikirler ileri sürdüğü görülmektedir. Baltacıoğlu'nun bu görüşleri, 1933 yılında ileri sürdüğünü göz önüne getirilirse, Onun tarih öğretimine ilişkin görüşlerinin özgünlüğü bir derece daha iyi anlaşılır.

1939'da Kemal Kaya, Alman öğretim yöntemcisi Erich Andraess'in bir kitabını "Çocuk, Tarih, Tarih Öğretimi" olarak çevirerek, bizleri Almanya'daki tarih öğretimine ilişkin düşünce atmosferi ile tanıştırmıştır. Çocuğun tarihi kavramında Andraess'in sınıflaması kullanılmıştır. Bununla birlikte, tarih programının emrettiği konuların ancak 11-12 yaşından sonra mümkün olduğuna dikkat çekilmiştir.

Türkiye'de 1940'larda Piaget'nin iki önemli yapıtı Sabri Esat Sivavuşgil tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, 1943'de yapılan II. Maarif Şurasında Tarih Öğretimi Komisyonu'nda bu görüşler Ziya Talat Bey tarafından dile getirilmiştir. Bu konuda "Bir çok psikoloji araştırmalarında görülmüştür ki, burada kullanılan umumiyetle soyut tasavvurlar ancak 17-18 yaşlarında husule gelir." diyerek, tarih öğretim programlarında insan zihninin ihmal edildiğini vurgulamış, gerçekte, insan ruhunun merkez ve bilgiyi onun etrafında dönen bir peyk yapmanın gereğini söylemiştir.

Türkiye'de, İngiliz okullarındaki tarih öğretimine ilişkin saptanan ilk çalışma 1947 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından İngiltere'ye gönderilmiş olan, M. Çağatay Uluçay'a aittir. İngiliz tarih öğretimini çok iyi gözlemleyen Uluçay, 1949'da yurda dönmüş, 1950 sonrası eğitim dergilerinde tarih derslerinde çevre incelemeleri üzerine makaleler serisi yazmıştır.(Tedrisat Mecmuası, Ekim 1953-Mayıs 1954, sayı: 21-28). Uluçay, özellikle, İngiliz okullarında yerel tarihe verilen öneme dikkat çekmiş, daha sonra kendisini Manisa'nın tarihini yazmaya adanmıştır.

Safran(1993:827-842), Coltham ve Fines'in, "Tarih Çalışmasında Eğitimsel Hedefler" çalışmasını Türkçe olarak **Bellekten** adlı dergide yayımlamıştır. Makalenin çevirisinin, meslekten tarihçilerin dergisinde yayımlanması, belki de bir eğitim dergisinde çıkmamış olması, Türkiye'de tarih öğretiminin standartlarının belirlenmesinde bir tartışma zemini hazırlayamamasına neden olduğu söylenebilir.

## SONUÇ

Sonuç olarak, 1960'lerden 1995'e İngiliz tarih programlarında; öğrenme durumları, bir yandan çocukların düşünme süreçlerine uygun olarak düzenlenirken, öte yandan çocuğun mantıksal düşünmesini hızlandıracak şekilde düzenlenmeye çalışılmıştır.

Bu tarihsel dönem içinde, tarih programı, Jerome Bruner'in çocuğun öğrenmesine ilişkin iyimser görüşünün, Piaget'nin kötümser görüşüne egemen olduğu rasyonaliteye dayanan bir evrim süreci geçirmiştir. Bununla birlikte, İngilizler, Piaget'nin zihinsel gelişim aşamalarını göz önünde tutmuşlardır.

İngiltere'de Tarih'i, bilgi yığını olarak değil de, araştırma yöntemi olarak öğretilmesi anlayışı benimsenmiştir. Bu şekilde öğrencilerin, kaynak materyalleri kullanarak, tarihçilerinkine benzer bir süreçle, kendi tarihlerini kendilerinin yazması (doing history) görüşü egemen olmuştur.

Türkiye'de tarih dersleri, Ziya Talat'ın benzetmesiyle, '**çocuğun vücuduna uymayan, vücuduna eza veren bir elbise gibidir**'. Bu şekli ile Tarih'i, Sosyal Bilgiler dersi altında birer ünite olarak toplulaştırmak da çözüm değildir. Tarihçiler, tarih ders kitabı yazarları, programcılar, çocuk psikolojisinin bulgularını göz önüne getirmeye artık başlamalıdır. Tarih ders kitaplarına ilişkin olarak, Uluçay'ın (1954, 25-29) "Yazar, ifade ve cümleleri çocuk diliyle yazmışsa onun kelime ve tekerlemelerini ne kadar çok kullanmış ise o kadar çok başarılı bir kitap sayılır" sözlerine kulak verilmelidir.

## ÖNERİLER

1. Tarih programlarımızda, tarih öğretimi sonunda çocuğun ulaşacağı hedef düzeyleri açık ve net olarak tanımlanmalıdır. Bilişsel ve duyuşsal ve kişisel gelişime ilişkin davranışlar net olarak belirlenmelidir.
2. En azından tarih ders kitabı ve programını hazırlarken, hedef-davranışları belirlerken, Piaget'nin çalışmaları "çocuklardan bilişsel düzeyde ne bekleyebiliriz, kapasiteleri nedir?" Sorularını gündeme getirebilmelidir.
3. Tarih dersleri; çocukların, bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme becerilerini geliştirecek şekilde düzenlenmelidir.

4. Çocukta bilimsel zihniyet, salt bilimsel tarih ders kitabı içeriği ile kazandırılmaz. Çocukların çoğu büyüdüğünde tarihçi olmayacaktır. Ama, kazanacakları tarihçi becerileri onların yetişkinlikte karşılaştıkları sorunları çözmede yardımcı olabilir.

## KAYNAKÇA

- ALPER, Ali Fahrettin (1925) "İlkmekteplerde Tarih Tedrisatı" Tedrisat Mecmuası, Mayıs, No: 67, sf. 317-338.
- (1939) "İlkokullarda Tarih Dersleri" İlköğretim Cilt I, Sayı: 12, sf. 181-182.
- BOOTH, Martin. (1987) "Ages and Concepts:A Critique of the Piagetian Approach to History Teaching." **The History Curriculum for Teachers**, ed. Christopher Portal, London, The Falmer Press, sf. 22-38.
- BRUNER, J. S. (1961) **The Process of Education**. Cambridge, Harvard University Press.
- (1991) **Bir Öğretim Kuramına Doğru** çev. F. Varış -T. Gürkan, Ankara, Ank. Ün. Basımevi.
- COLTHAM, J. B. & Fines, J. (1993) "Tarih Öğretiminin Eğitimsel Hedefler" çev. Mustafa SAFRAN, Belleken, Cilt. LVII, Sayı: 220 sf. 827-842.
- COOPER, Hilary (1994) "Historical thinking and cognitive development in the teaching of history." **Teaching History**, ed. Hilary Bourdillon., London, Routledge.
- DEAN, Jacqui (1995) **Teaching History at Key Stage 2**, ed. Roger Trend, Cambridge, Chris Kington Publishing.
- DFE, (1995) **History in the National Curriculum**, London, HMSO.
- DOWSON, Jane (1995) " The National Curriculum",. **Learning to Teach in the Secondary School** ed. CAPEL, Susan and Others Routledge, London, sf. 341-354.
- ELKIND, David (1970) **Children and Adolescents**. New york, Oxford University Press.
- ELTON, G. R. (1970) **The Practice of History**, Collins, The Fontana Library.
- FITZGERALD, James. (1983) "History in the Curriculum:Debate on Aims and Values" History and Theory, vol. 22, Num. 4, sf. 81-100.
- FOSTER, Elizabeth (1989) "History" **in Curriculum Progress 5-16** ed. Patrick

- Wiegand and Michael Rayner, New York, The Falmer Press.
- GUNNING, Dennis (1978) **The Teaching of History**. London, Croom Helm.
- GÜNÇE, Gülseren. (1971) “Jean Piaget ve Temel Kuramsal Fikirleri” Ank. Üniv. Eğitim Fak. Dergisi, Cilt 4, No:1-4, sf. 19-32.
- GÜRKAN, Tanju. (1980) “Bruner’in Öğretim Kuramı” Ank. Üniv. Eğt. Fak. Der. Cilt 13, Sayı: 1-2.
- HALLAM, R.N. (1970) “Piaget and Thinking in History” in **New Movements in the Study and Teaching of History**, ed. Martin Ballard, London.
- HAMLIN, Chris (1994) “Making Progress in History” **Teaching History**, ed. Hilary Bourdillon, The Open University, London, sf. 126-152.
- KARABAĞ, Gülin (1998) **The Schools Council History 13-16 Project and its assessment: an evaluation**( Unpublished M. A. Thesis), University of London, Glodsmiths College.
- MEB, (1991). **Maarif Şurası**, 15-21 Şubat 1943., İstanbul, Milli Eğitim Bak. Yay.
- NICHOL, Jon (1995) Teaching History at Key Stage 3, ed. Roger Trend, Cambridge, Chris Kington Publishing.
- (1998) “Thinking Skills and Children Learning History” in **Thinking Through the Curriculum**, ed. Robert Burden and Marion Williams, London, Routledge.
- ONUR, Bekir (1992) “Yaşayan Müze, Müzeyi Yaşamak...” Kültür, Sayı: 95, Kültür Bakanlığı Yay., Ankara.
- ORNSTEIN, A.C. & F.P. HUNKINS (1988) **Curriculum : Foundation, Principles and Issues**, New Jersey, Prentice Hall.
- PETERSON, Rosemary & Victoria Felton-Collins. (1986) **The Piaget Handbook For Teachers and Parents**. New York, Teachers College Press,
- PIAGET, Jean (1939) **Çocukta Hüküm ve Muhakeme**, çev. Sabri Esat Siyavuşgil, İst. Devlet Matbaası.
- ( 1938) **Çocukta Dil ve Düşünme**, çev. Sabri Esat Siyavuşgil, İst. Devlet Matbaası.
- (1941) **Okulda Kendi Kendine İdare(Self Government)**, çev. Kazım Nami Duru, İst. Devlet Matbaası.
- (1963) “Tabii Bilimlerin İlköğrenimi Hakkında” çev. Nuri ERSOY, İlköğretim, Cilt: 28, Sayı:511, sf. 6-7.
- (1980) **Epistemoloji ve Psikoloji**. çev. Seçkin Cılızoğlu, Havass Yayınları.
- (1982) **Yapısalcılık** çev. Füsun Akatlı, Ankara, Dost Kitabevi.
- (1984) **Genetik Epistemoloji**. Çev. Ali Cengizkan, Ankara, Birey ve Toplum Yayıncılık.
- (1992) **Eğitim Nereye Gidiyor?** Çev. A. Kadir Aslan ve İbrahim Dönmezer, İzmir, Ege Üniv. Basımevi.
- POGERS, P. J. (1978) **The New History Theory into Practice**, The Historical Association.
- PRING, Richard (1989) **The New Curriculum**. London, Cassell.
- SELÇUK, Ziya, (1994) **Eğitim Psikolojisi**, Ankara, Atlas Kitabevi.
- SILVERMAN, Hugh J. (1980) **Piaget Philosophy and the Human Sciences**, New Jersey, Humanities Press.
- SPRINTHALL, N.A & R. C. SPRINTHALL (1990) **Educational Psychology**. New York, Mcgraw Hill Publishing Company
- SUGARMAN, Susan (1989) **Piaget’s Construction of the Child’s Reality**. Cambridge, Cambridge University Press.
- TANNER, D. & L. N. TANNER (1980) **Curriculum Development: Theory into Practice**, New York, Macmillan Publishing Co., Inc.
- ULUÇAY, M. Çağatay (1950) “İngiliz Okullarında Tarih Öğretimi” İlköğretim, Cilt 15, Mart, Sayı:291-292, sf. 3803-3805.



