

TARİH/SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE TARİH ÖĞRETİMİ: ABD ÖRNEĞİ*

Kibar Aktın

Yrd. Doç. Dr., Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi, kibaraktin@yahoo.com

Gülçin Dilek

Yrd. Doç. Dr., Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi, gulcindilek@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ABD tarih/sosyal bilgiler programlarının okul öncesi dönemde tarih öğretimine yönelik ilke ve uygulamalarını ortaya koymak ve elde edilen bulguların Türkiye’de bu alanda yapılacak çalışmalara kaynaklık etmesini sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yoluyla California, Massachusetts ve North Carolina eyaletlerinin tarih-sosyal bilgiler programları seçilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı kapsamında doküman incelemesi yöntemine uygun olarak sözü edilen eyaletlerin programları betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda, okul öncesi dönemde tarih eğitimi yaklaşımının vatandaşlık eğitimi çerçevesinde kurgulandığı; bu bağlamda resmi ve dini tatil günlerinden hareketle çocuk oyunları, şiirler, Amerikan ve dünya tarihi literatüründeki hikâyeler, şahıs öyküleri, masallar, ülkenin sembolleri olan bayraklar, ikonlar vb. aracılığıyla çocuklara tarih öğretimine yönelik zaman, geçmiş, değişim gibi kavram ve olguların kazandırılmasının öngörüldüğü bulgulanmıştır. Okul öncesi dönemde çocuklarda tarihsel düşünme becerileri ile tarihsel duyarlılığın geliştirilmesi de inceleme sonucu elde edilen bulgular arasındadır.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi, tarih öğretimi, vatandaşlık eğitimi, ABD tarih-sosyal bilgiler öğretim programları.

HISTORY TEACHING IN PRE-SCHOOL HISTORY/SOCIAL STUDIES CURRICULA: EXAMPLE OF U.S.

ABSTRACT

This study aims to find out the instructional implementations and the main principles of history teaching in pre-school education curricula in U.S. and thus to inspire similar studies in Turkey. For this purpose, states of California, Massachusetts, and North Carolina's history-social studies curricula have been selected through the convenience sampling. One of the qualitative research methods, document analysis was used in this study. Descriptive analysis technique is used for data analyzing. Data analysis shows that history teaching approach in preschool period is constructed mainly based on civics. It is also find out that with reference to the national and religious holidays, through child's plays, poems, stories in national and global history literature, biographies, tales, flags and icons that symbols of the country, it is aimed to acquiring of the concepts and facts that time, past and change. The aim that improving historical thinking skills and historical consciousness in preschool education is another finding revealed in this study.

Key words: Preschool, history teaching, civics, U.S. history-social studies curricula.

GİRİŞ

Türkiye’de yaklaşık on beş yıl önce başlayan ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yeni tarih öğretimine odaklı çalışmalar, bu süre içinde öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun şekilde gerçekleşen eğitim reformunun da kazandırdığı ivmeyle artarak devam etmektedir. Bu gelişmelerin, ilgili çalışmaların okul öncesi dönemde de sürdürülebileceği düşüncesini beraberinde getirdiği ve yakın zamanda araştırmacıların (Daysal-Ersoy, 2011; Coşkun-Keskin ve Daysal-Ersoy, 2012; Çulha-Özbaş ve Doğan, 2012; Aktın, 2014) küçük çocuklara sosyal bilgiler/tarih öğretimi kapsamındaki kimi kavram ve becerilerin nasıl kazandırılabilceği konusuna yöneldikleri gözlenmektedir. Bu bağlamda, Türkiye’de MEB (2013) okul öncesi eğitim programı incelendiğinde, görece tarih/sosyal bilgiler öğretimi kapsamında değerlendirilebilecek kimi becerilere çocukların bilişsel ve dil gelişimini içeren kazanımlar içerisinde sınırlı da olsa yer verildiği görülebilir. 48-60 aylık çocukların bilişsel gelişimine yönelik, “Bir olayı oluş sırasına göre sıralar”, 60-72 aylık çocuklar için “Günün farklı zaman dilimlerinin isimlerini söyler”, “Haftanın günlerini sırasıyla söyler” (MEB, 2013: 19) ve 36-48 aylık çocukların dil gelişimine yönelik kazanımlar içerisinde “Geçmiş zaman ifadelerini kullanır” (MEB, 2013: 24) tarihsel kazanımları yer almaktadır. Tarih öğretimi ve vatandaşlık eğitimi açısından programda diğer önemli bir kazanım Atatürk’le ilgili “Atatürk’ü tanır ve Türk toplumu için önemini açıklar” (MEB, 2013: 23) şeklindedir. Programda yer alan bu kazanımın açıklamasında Atatürk’ün tanınması ve öneminin bilinebilmesi için öğrenci seviyesine göre tarihsel bilgi aktarılması gerekli görülmektedir. Genel olarak okul öncesi eğitim programında yer bulan tarih disipliniyle ilişkilendirilebilecek kazanımlar zaman ve geçmiş kavramlarının öğretimine odaklanmış görünmektedir. Öte yandan okul öncesi dönemde verilecek tarih öğretiminde “zaman” ve “geçmiş”in yanı sıra “değişim” ve “süreklilik” kavramlarının kazandırılması da önem taşır (MHSSCF, 2003; NSSSC-K12, 2006; NCESS, 2010). Bu çerçeveden bakıldığında adı geçen programda okul öncesi dönemde verilen tarih öğretiminin oldukça sınırlı ve eksik bir yapı sergilediği ileri sürülebilir.

Türkiye’deki bu duruma karşın, ABD’de küreselleşme doğrultusunda gittikçe önemi artan sosyal bilgiler öğretimi vatandaşlık eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak görme eğilimine paralel olarak sosyal bilgiler ve bu kapsamda tarih öğretimi okul öncesi dönemi de içine alacak şekilde geniş bir sürece yayılmıştır (MHSSCF, 2003; HSSFCPS, 2009, NCSSS-K12, 2006). Dahası, okul öncesi dönemde sosyal bilgiler öğretiminin verilmemesi ya da ihmal edilmesi durumunda, ilerleyen dönemlerde çocukları ülke vatandaşlığına hazırlamada başarı sağlamanın mümkün olamayacağı ileri sürülmektedir (HSSFCPS, 2009). Naylor ve Diem’in (2001: 80) ifadesiyle, “programın içeriğinde yer alan derslerin %25’i yarının vatandaşlarını şekillendirmede yardımcı” olacak bir içeriğe sahiptir.

Bu tablo, ülkemizde yakın zamana kadar ihmal edilmiş bir alan olarak beliren okul öncesi dönemde sosyal bilgiler/tarih öğretimi konusunu ciddiyetle ele alma ve bu bağlamda akademik bilgi üretme gereksinimine dikkat çekmesi bakımından anlamlıdır.

Öğrenmenin Gelişim Sınırları ve Tarih Öğretimi

İsviçreli psikolog Jean Piaget (1896-1980) çocukların mantık ve düşünme tarzlarının yetişkinlerden oldukça farklı bir yapı teşkil ettiğini ortaya koyar. Çocukta düşünce ve dil gelişiminin birtakım evrelerden geçerek oluştuğunu

ve birey çevre etkileşimiyle etkin bir şekilde yapılandığını ileri sürer. Öğrenme üzerindeki psikolojik kökenli kısıtlamalardan ziyade çocuğun, bilişsel gelişiminin biyolojik olgunlaşmadan etkilendiği görüşündedir (Ata, 1998a: 2). Piaget'nin çocuğun zihinsel gelişimine ilişkin düzenlediği şemayı kabul eden takipçileri eğitimde yeni düzenlemeler yapılması gerekliliğini savunmuşlardır. Özellikle Ata'nın (1998a:5) da belirttiği gibi "Batılı ülkeler dâhil birçok dünya ülkesinde '[t]arih, çocuğun zihinsel gelişimine uygun olarak nasıl organize edilebilir?' sorusunu cevaplamaya yönelik" tartışmalara da yol açar. Aslında tarihin nasıl ve ne zaman öğretilmesi gerektiği konusundaki tartışmalar bir yüzyıl öncesinde Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) tarafından da yapılmıştır. Rousseau (2003), gözlemlerinden yola çıkarak çocukluk döneminin tarih -ve coğrafya- öğretimi için uygun olmadığını öne sürer. Nitekim tarih, olaylar yığını olmanın ötesinde olaylar arasındaki nedensellik ilişkileri ile diplomatik ilişkileri anlamayı gerektirir ve bu, çocuklar için -buna dönük muhakeme becerileri henüz gelişmediğinden- hem güç; hem de "oyun ve eğlencelerle geçirilmesi gereken çocukluk çağı için sıkıcı, yorucu ve bunaltıcı" (Rousseau, 2003: 89-91) bir uğraştır. Rousseau (2003: 88) çocukların akıl yürütme becerilerinin henüz gelişmemiş olduğunu savunurken; "[k]endi kendine tanıdıklarını, bulundukları zaman diliminde ilgilerini çeken hissedilir şeyler"i bunun istisnası olarak gösterir. Bu bakış açısından, araştırma nesnesi geçmiş olan tarih disiplinin çocukların ilgi alanının uzağına düşeceği ve bu nedenle tarih öğrenmelerine gerek olmadığı sonucuna ulaşılır. Çağcıl eğitim sistemlerinin birçoğunda tarih öğretiminin küçük yaşlarda başlatılması, Rousseau'nun yaş ve bilişsel gelişime yönelik argümanlarıyla örtüşmese de, tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde çocuğun -kendisinin ve ailesinin geçmişi gibi- bireysel deneyimlerinin ve -oyun gibi- ilgi alanlarının merkeze alınması, onun diğer görüşleriyle bir paralellik içermektedir. İlerleyen bölümlerde ortaya konulduğu gibi özellikle okul öncesi dönemde tarihsel öğrenmelerin başlangıç noktası somut olup çocuğun ben merkezi etrafında inşa edilmektedir. Tarihsel olay ve olguları anlama noktası Rousseau'nun savunduğu çocuğun kendi merkez dünyasındaki yaşanmışlıklar ile bağlantılıdır (Naylor ve Diem, 2001: 84-85). "Aslında Rousseau, Piaget gibi klinik psikolojinin yöntemleri ile çalışmamıştı. Kendisinin de ifade ettiği gibi mantık ve akıl yürütmesini, ilkelerden çok olgular üzerine bina etmiş ve gözlemlerine dayanarak eserini yazmıştı" (Ata, 2003).

"Piaget'nin ileri sürdüğü ve eğitim alanında uygulama zemini bulan, [...] dört aşamalı bilişsel gelişim modeli tarih öğretime de uyarlanmıştır. Bu ise henüz soyut işlemler evresinde bulunmayan öğrencilerin soyut bir alan olan tarihi anlayamayacakları düşüncesini beraberinde getirmiştir" (Dilek ve Alabaş, 2010: 123-124). Piagetci yaklaşımın sorgulanması, küçük yaştaki çocukların da tarih öğrenebileceği düşüncesine olanak tanırken, bilişsel gelişimi yine yaşla bağlantılı dört evreye (mitsel (4-9 yaş), romantik (9-15 yaş), felsefi (15-20 yaş) ve ironik (20 yaş ve üstü)) ayırarak inceleyen Egan da (1978), mitsel evrede çocuklara tarih öğretilebileceğini savunur. Egan (2010: 47-53) Piaget ve Neo-Piagetci görüşlerin mantıksal-matematiksel düşünme/sayısal yeterlilik üzerine odaklanması dolayısıyla çocukların düşünmelerinin sınırlı bir bölümünü ele aldığını ileri sürerek, "küçük çocukların somut düşünürler oldukları inancı"nın sorgulamaya açık hatta yetersiz olduğunu savunur. O, küçük çocuklarda somut kadar -soyutlamalara dayalı dil gelişimine de referansla- soyut düşünmenin de var olduğu görüşündedir. Benzer şekilde Dilek ve Yapıcı (2005) "Öykülerle Tarih Öğretimi Yaklaşımı" başlıklı, çalışma gurubu altıncı sınıf öğrencilerinden oluşan araştırmalarında "çocukluğun kendine özgü bir soyut düşünme tarzı olduğu" argümanından hareketle ilköğretim öğrencilerinin yapılan pek çok çalışmada iddia edildiğinin aksine

“soyuttan somuta” da öğrenebilecekleri sonucunu ortaya koyarlar. Shemilt ise, tarihî kavramların hem soyut hem de somut bir şekilde öğretilebileceğini ifade eder” (Shemilt 1976 ve 1980’den aktaran Dilek, 2007: 58). Öğrenmenin “katı kurallar”a dayalı ve “aşamalı olarak gelişen bir süreç” olmadığını ileri süren Fines, tarih öğretimini “mantıksal boyutlara indirgeme, onu hiyerarşik bir düzene sokma, onu bir yetişkin-işi-gibi [...] anlaşılabilir ve iyi organize edilmiş bir süreç olarak görme eğilimi”ni eleştirir; zira ona göre, çocukların öğrenme süreçleri mantıksal olmanın ötesinde çoğu zaman “karmaşık, tutarsız, açıklanamaz ve hiçbir modele uymayan” bir nitelik taşır. (Fines 2002’den aktaran Yapıcı, 2006: 41). Bugün ABD ve İngiltere ilköğretim düzeyi ve daha küçük yaş grubu çocuklarda tarih konularının öğretilmesine yönelik kabul gören genel görüş ise konuların somutlaştırılmasıdır.

Dilek (2000) öğrencilerin tarihsel düşünme süreçlerinde Piaget’nin “somut öncesi, somut ve soyut işlemler olarak adlandırılan bilişsel evreler”deki yaş değişkeninden ziyade farklı değişkenlerin etkisinin olduğunu ileri sürer. Öğrencilerin “mevcut tarih bilgileri ve alana olan ilgileri gibi” kişisel unsurların ve devamında da öğretilecek tarihsel konunun içeriğine yönelik “tarihsel kaynak veya delilin doğası... soruların karmaşıklığı”nın kaynak veya delil karşısında ulaştıkları sonuçları ve sorulara verdikleri cevapları etkileyip değiştirdiği görüşündedir. Dilek (2003), “[b]ilginin ve sorgulamaya dayalı öğretim tekniklerinin” dil ve kavram gelişimine yönelik çalışmalarla desteklendiğinde tarihsel düşüncenin gelişiminde önemli bir rol oynadığı argümanını destekler. Vygotsky gibi, bu çalışmada da düşünce gelişiminin yalnız biyolojik etkenlerle açıklanamayacağı, içinde yaşanılan kültürün ve bu kültürün taşıyıcısı dilin de bunda belirleyici faktör olduğunu ifade eder. Dilek (2003) öğrencilerin öğrenilmesi gereken tarihsel kavramları “aktif bir şekilde yaşayarak elde edebilecekleri ve başarının, öğretmen-öğrenci işbirliğine dayalı öğretim tekniklerini geliştirerek, bireyler arası bilişsel etkileşime uygun ortamların hazırlanmasıyla” mümkün olacağını belirtir.

Tarih öğretiminin nasıl olması gerektiğine dair önemli katkılardan birini de ABD’li filozof ve eğitim kuramcısı John Dewey yapmıştır. Dewey tarih öğretiminin güncelle bağlantılı (bugünkü toplumsal ilişkilere ışık tutan) ve ilerlemeci (toplumsal gelişme ve ilerlemelere odaklanan) bir çizgide gerçekleşmesinden yanadır. Çocukların bakış açılarını ve imgelemlerini geliştirmede farklılık (geçmiş ve güncel arasındaki farklılıklar) ilkesinin önemini ortaya koyar (Dewey 1924’ten aktaran Ata, 1998b).

Buraya kadar ele alınan argümanlar, çocuklarda tarih öğretimi yaşının ne olması gerektiği konusunda gerek Rousseau gerekse Piaget destekçileri ve karşıtları gibi pek çok düşünür/akademisyenin birbirinden oldukça farklılaşan görüşler ileri sürdüklerini ortaya koymaktadır. Ata’nın (2003) belirttiği gibi tarih öğretimi için “15 [yaş] ve sonrası” “ulus-devletlerce” onay görmemiştir. Tarih öğretimi vatandaşlık eğitiminde bir araç olarak görüldüğünden bu yaş, öngörülen değerleri bireye kazandırmada geç bir dönem olarak değerlendirilmiştir. Bu durum, tarih konularını çocukların düzeyine indirgemeye yönelik “somutlaştırma” çalışmalarını beraberinde getirmiştir. Devamında somut tarih öğretimi İngiltere’de ilköğretimde ve ABD’de okul öncesi dönemden başlanarak sosyal bilgiler dersi kapsamında programa konulmuştur. 21. yüzyılda küreselleşme, ardından gelen postmodernist eğilimler ile tarih öğretiminin vatandaşlık değerlerinin aktarımındaki önemi daha da artmıştır. Vatandaşlık değerlerinin kazandırılma sürecinde vatandaşlık eğitiminin tarih öğretilmesine eklenmesi tarih

disiplinin/öğretiminin vatandaşlık eğitiminde araçsallaştırılması sonucunu beraberinde getirir. Tarih öğretimine yüklenen bu rol, tarihin disiplin dışı (sosyal) amaçlar doğrultusunda öğretildiğine işaret eder. Öte yandan, “Tarih, tarih için öğretilir” ilkesinden hareketle tarih disiplinin yöntemsel alanına (tarih yapma yollarına) odaklanan ve tarihi “entelektüel bir etkinlik” olarak algılama eğilimi taşıyan bir yaklaşım, tarih öğretiminin disiplin içi amaçlarını ortaya koyar (Dilek, 2007: 25). Bu noktada her iki amacın dengede olduğu bir tarih öğretimi tasarımı (Dilek, 2007) daha verimli öğrenme yaşantılarına olanak tanınması beklenebilir.

ABD Öğretim Programlarında Okul Öncesi Dönemde Tarih Öğretimi

Okul öncesi dönem çocuğun doğumundan ilkökul başlangıcına kadar olan süreyi (0-6 yaş arası) kapsar. Okul öncesi eğitimi “[Ç]ocukların sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan bedensel, psikomotor, sosyal ve duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde şekillendiği, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim sürecine” işaret eder (MEB, 2011). Yapılan araştırmalar “17 yaşına kadar olan zihinsel gelişimin %50’sinin 4 yaşına, %30’unun ise 4 yaşından 8 yaşına kadar oluştuğunu, 18 yaşına kadar gösterilen okul başarılarının %33’ünün 0-6 yaşına kadar aldıkları eğitime bağlı olduğunu ortaya koymuştur” (Poyraz ve Dere 2003’ten aktaran Daysal-Ersoy, 2011: 3). Sonuçlar okul öncesi dönemde çocukların zihinsel gelişiminin %80 oranında tamamlandığını göstermektedir. Dolayısıyla çocuklara okul öncesi eğitiminde belli davranışları kazandırmak ve gelişimlerini desteklemek için gösterilecek özenli destek, onların yeteneklerinin ortaya çıkmasına ve sosyal beceriler kazanmasına olanak sağlayacaktır.

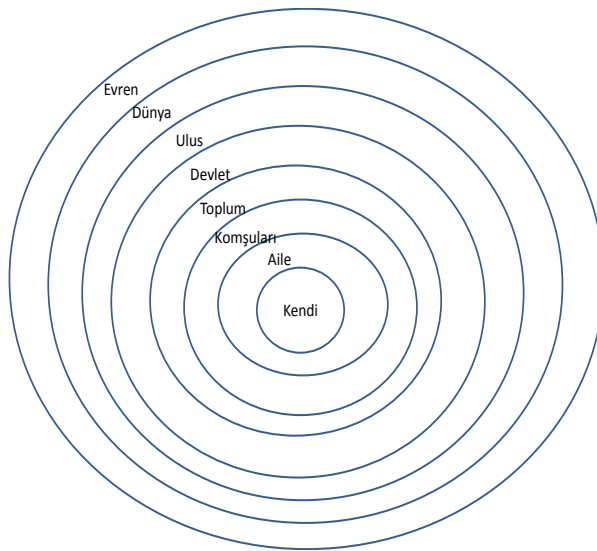
ABD’de okul öncesi dönemle ilgili düzenlenen tarih programlarında çoğu eğitimci (Bredenkamp, Hamilton ve Flemming, Hunt ve Renfro gibi) sekiz yaşından önce çocukların beyin ve sinir gelişimi tamamlanmadığı için soyut düşünce ve soyut dilin sınırlı olduğu görüşünden hareketle; çocukların ana sınıfı ve okul öncesinde gelişimlerine uygun kendi dünyalarıyla bağlantılı somut, gerçek olan şeyleri seçmek gerektiği düşüncesini paylaşmaktadır (Naylor ve Diem, 2001). Gilbert’e göre burada bahsedilen somutluk tatma, koklama, işitme, görme ve dokunma duyuları tarafından algılanabilir materyaller anlamına gelir. Somutluk bir resim, bir hikâye ya da bir plastikten ziyade gerçek bir portakalın kullanılmasıdır. Temel iddia çocukların duyularıyla gerçek şeyleri keşfettiği zaman genel bir öğrenme ile tanışmalarıdır. Bunu yaparken gerçek şeylerle ilgili kelime bilgisi kazanırlar. Portakalı yuvarlak, yumuşak, renkli, turuncu, soyulan, tatlı türü vb. kelimelerle tarif ederler. Varılmak istenen çocukların öğrendikleri şeylerin ne ile ilgili olduğunu doğal çevrelerinden sunarak ifade etmeleridir. Böylece çocuklara ilk öğretilcek şeylerin gerçek, belirgin ve somut şeyler olması gerektiği sonucuna ulaşabilir (Gilbert 1989’dan aktaran, Naylor ve Diem, 2001: 84-85).

Dewey, “[n]için çocuğa daha canlı ve etkisi daha büyük olan ve devamlı olan gerçeği vermiyoruz?” diyerek çocukların öğrenmesinde konuların somutlaştırılmasına dikkat çekmiştir. Ona göre, “Robinson Kruze’yi okutmak yerine, çocukların düzeyinde yazılmış tarih-öncesi çağlara ilişkin olarak insanların nasıl ilerlediğini gerçek hayattan yola çıkarak göstermek daha anlamlıdır” (Dewey 1923’ten aktaran Ata, 2000). Kannegieter, çocukların çevrelerini gözlemleyerek nesneleri, insanları ve durumları ayrıntılarıyla fark ettiğini, elde ettikleri bilgileri

ilişkilendirip, yorumlayıp, tahminde bulunarak sonuçlar çıkarttığı ve belleğe kaydederek başka alanlarda kullanmaya başladıklarını belirtmektedir (Kannegieter 1970'ten aktaran Aral ve Ercan, 2011).

Tüm bu görüşler “okul öncesi dönemde” çocuklara öğretilecek tarih konularının “somutlaştırılmasına” işaret eder. Naylor ve Diem’in (2001: 85) belirttiği gibi çocuklar önce kendileriyle ilgili olanları somut olarak öğrenirler. Benmerkezcilik okul öncesi dönemde tüm sosyal bilgiler/tarih öğretim programı içerisinde öğrenmenin başlangıç noktasıdır. Zira çocuklar önce kendileriyle ilgili öğrenirler. Okul öncesi dönemde çocuklar için üç öğrenme alanı “bana”, “kendim” ve “ben”dir. Programda öğrenme alanı çocukların “bana”, “ben” ve “kendim” kavramlarının her biriyle doğrudan bağlantılı olarak sekiz çevre farkındalığı ile genişler. Sekiz çevre farkındalığı kendisi, ailesi, komşuları, toplum, devlet, millet, dünya ve evren ile ilgili genişleyen bir çevredir.

Sekiz çevre farkındalığı şeması takip edilirse çocukların kendisi, ailesi, komşuları, toplum, devlet, millet, dünya ve evren ile ilgili olarak farkındalık seviyesi yükselir. Sekiz çevre farkındalığının yapısını gösteren *Şekil 1* aşağıda incelenebilir.



Şekil 1. Sosyal Bilgilerde Genişleyen Çevre Farkındalığı (Naylor ve Diem, 2001: 83).

Öğretmenler sekiz çevre farkındalığına alışkın olmalıdır; çünkü çocuklar yaşadıkları bu çevre içerisinde toplumdaki tipleri, değerleri ve inançları öğrenirler. Çocuklar farklı kültürlerin farklı katkıları ile tanıştırılmalı, insan türünün çeşitliliğini kutlamayı öğrenebilmelidirler. Çocukların sosyal bilgilerde çevre farkındalığının kendi benmerkezciliğinden hareket ederek diğer yedi çevreyi nasıl kuşattığı anlaşılmalıdır. Spesifik bir konu düşünülebilir; örneğin yemek tercihleri, okula ulaşım araçları, aile ile ilgili belirli olaylar ve yakın arkadaşlar, törensel kutlama tarzları gibi. Sözelimi, çocuklar belirli saç renklerinden örnekler verebilirler. Çocuklar önce kendi saç renklerini ve sonrasında aile üyelerinin ve yakın arkadaşlarının ve daha sonrasında komşularının ve toplumun saç renklerini öğrenirler. Çocuklarda gelecekte (sonrasında) diğer yerlerdeki insanlar ve onların saçlarıyla ilgili -ve genellikle bir şekilde kendileriyle ilgili- izlenimci bir farkındalık gelişir. Bu süreçte çocuklar daha fazla öğrenmek için yeterli kelime kazanımı ve saç rengi ile ilgili parlak fikirler düzenleyebilmek için

kelimeler, olgular ve kavramlar içeren dil becerileri edinme yönünde desteklenmelidir (Naylor ve Diem, 2001: 83, 85).

Tüm bu alanyazından hareketle bu çalışmanın amacı ABD tarih/sosyal bilgiler çerçeve programlarının okul öncesi dönemde tarih öğretimine yönelik ilke, yaklaşım ve uygulamalarını ortaya koymak ve elde edilen bulguların Türkiye’de bu alanda yapılacak çalışmalara kaynaklık etmesini sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda yola çıkılan çalışmada elde edilen sonuçların, Türkiye’de henüz çok sınırlı bir düzeyde olan okul öncesi dönemde tarih öğretimine yönelik çalışmalara katkıda bulunması umut edilmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı kapsamında yer alan doküman incelemesi yöntemine uygun olarak yapılandırılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187). ABD tarih/sosyal bilgiler çerçeve programları bu çalışmanın dokümanlarını oluşturmaktadır. Doküman incelemesinde araştırmanın güvenilirliği açısından kaynakların özgün olup olmadığının belirlenmesi önemli bir kriterdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 195). Bu bağlamda araştırma verilerini oluşturan asıl kaynaklar olan programlar, ABD eyaletlerinde bugün hali hazırda uygulanmakta olan programlardır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni ABD’de uygulamada olan güncel tarih/sosyal bilgiler dersi öğretim programlarıdır. Her bir eyaletin kendine özgü programı bulunması dolayısıyla evreni oluşturan sosyal bilgiler öğretim programları oldukça fazladır. Yıldırım ve Şimşek’in (2008: 197) belirttiği gibi “[d]oküman incelemesine dayalı araştırmalarda, tüm doküman verisinin bir bütün olarak analize konu olması mümkün olmayabilir. Bu nedenle çoğu zaman araştırmacılar, eldeki veri setinin içinden bir örneklem oluşturmaya çalışır.” Benzer şekilde, tüm eyaletlerin sosyal bilgiler öğretim programlarına ulaşmanın ve incelemenin daha kapsamlı bir araştırma ve daha uzun bir süre gerektirmesi bakımından, bu çalışmada da örneklem seçimine gereksinim duyulmuştur. Bu kapsamda, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde “araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer” (Yıldırım ve Şimşek 2008: 113). Buna göre örneklemi California, Massachusetts ve North Carolina eyaletlerinin tarih/ sosyal bilimler/bilgiler çerçeve öğretim programları oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın veri kaynaklarını yazılı dokümanlar oluşturmaktadır. Buna göre North Carolina, California ve Massachusetts eyaletlerinin okul öncesi dönemi tarih eğitime yönelik veriler içeren tarih- sosyal bilgiler çerçeve programları çalışmanın veri kaynakları olarak belirlenmiştir. İlgili programlar incelenmek üzere araştırmacılar tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada incelenen “dokümanların hangi bilgileri ortaya koyduğu”nu (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 222) tespit etmek amacıyla betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Nitekim bu çalışma programların derinlemesine bir incelemesinden ziyade, içeriklerinin neliği üzerine odaklanmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın dokümanlarını oluşturan ve Türkçeye çevrilen ilgili ABD tarih-sosyal bilgiler çerçeve öğretim programlarından doğrudan alıntılar yapılarak yorumlanmıştır. Veriler öncelikle seçilen üç eyaletin sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının incelenmesine yönelik olarak “California Tarih-Sosyal Bilimler Çerçeve Programı”, “Massachusetts Tarih ve Sosyal Bilimler Çerçeve Programı” ve “North Carolina Sosyal Bilgiler Çerçeve Programı” şeklinde üç ana başlık (kategori) altında toplanmış ve ardından bu programların içeriklerinden yola çıkılarak alt başlıklar (kategoriler) oluşturulmuştur.

Veriler, çerçeve programların genel özelliklerinin tanıtıldığı kısa bir bölümün ardından “Programın Amacı”, “İçerik”, “Tarihsel Öğrenme Kazanımları” ve “Program Yaklaşımı” alt başlıkları (kategorileri) altında ayrıntılı olarak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Buna göre, “Programın Amacı” alt başlığı kapsamında her bir eyaletin okul öncesi tarih-sosyal bilgiler/bilimler öğretim programlarında hangi temel amaca/amaçlara odaklandıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. “İçerik” alt başlığı, programların ilgili amaç/amaçlar doğrultusunda ne tür konulara yer verdiğini ortaya koymanın yanında temel yaklaşım, eğilim, yöntem-teknik ve materyallerin içkin olduğu öğretme-öğrenme sürecinin genel bir çerçevesini çizmeyi hedeflemektedir. “Tarihsel Öğrenme Kazanımları” alt başlığı, çocuklara tarih disiplini ile ilintili olarak kazandırılması hedeflenen bilgi, kavram, beceri ve değerler üzerinde odaklanmıştır. “Program yaklaşımı” alt başlığı kapsamında ise tarihsel öğrenme sürecinin organizasyonunda temel belirleyici bir etken olarak öne çıkan yaklaşımlar tespit edilmiştir. Son olarak elde edilen bulgular, karşılaştırmalı bir tabloda (Tablo 1) sunulmuştur.

Her iki araştırmacı birbirinden bağımsız olarak analiz kategorileri oluşturmuş; belirlenen kategoriler karşılaştırılmış; farklı kodlanan kategoriler üzerinde tartışılarak görüş birliğine ulaşılmıştır. Bu yolla çalışmanın iç geçerliliği sağlanmıştır. Belirlenen kategorilerin bu bağlamda benzer öğretim programlarının analizinde de kullanılabilir olması, çalışmanın dış geçerliliğini sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

BULGULAR

California Tarih- Sosyal Bilimler Çerçeve Programı

California eyaletinde kullanılmakta olan tarih-sosyal bilimler çerçeve programı 2009 yılında güncellenmiş olan programdır. HSSFCPS (History–Social Science Framework for California Public School) (2009: 32) programında okul öncesi dönemde tarih öğretimi kapsamında verilecek dersler “Uzun bir zaman öncesini ve şu anı birlikte çalışma ve öğrenme” başlığı altında aşağıdaki alt başlıklar ile gruplandırılmaktadır:

- Birlikte çalışmayı öğrenme
- Birlikte çalışma: iletişim, yaratıcılık ve keşfetme
- Geçmişle temasa geçme

HSSFCPS (2009: 33) programında çocuklar “... ilk kez grupla birlikte çalışır. Paylaşmayı, bir şeyi sırayla yapmayı, başkalarının haklarına saygı göstermeyi, kendilerine ve kendi eşyalarına dikkat etmeyi öğrenirler. Okul öncesi dönemde çocuklar büyük bir toplumda iyi bir vatandaş olmak için gerekli olan şeyleri öğrenirler”. Okul öncesinde çocukların ilk kez, okulun birlikte çalışmayı öğrenmek için bir araya gelinen bir yer olduğunu fark ettikleri belirtilmektedir. Programda belirtildiği gibi okul öncesi dönem çocukların sosyalleşmeye dair ilk deneyimlerini yaşadıkları süreçtir.

Programın Amacı

Okul öncesi dönemde tarih-sosyal bilimler öğretiminin önemli amaçlarından biri çocukların geçmişe doğru ilk adımlar atmasına yardımcı olmaktır. Programda bazı çocukların okul öncesi eğitime başlamadan önce zaman, yer ve sebep sonuç ilişkilerini anlamaya dair önemli kazanımları olduğu vurgulanmaktadır. Bu anlamaların çocukların kendi dünyaları ile etkileşim içerisinde yer, yön duygusunun gelişmesine yardımcı olduğu savunulmaktadır (HSSFCPS, 2009: 32).

İçerik

HSSFCPS programlarında öğretmenlerin öğrencilerde zamansal, uzamsal ve nedensel anlamaları geliştirmek için merkezi üs olarak oyunların gerçek değerini bilmesi gerektiğine değinilir. Devamında çocuk oyunlarının, öykülerin öneminden bahsedilmektedir. Özellikle öykülerin geçmişte yaşayan sıradan ve sıra dışı insanlar ve çocuklarla bağlantılı olarak yapılandırılması gerektiği belirtilmektedir. İyi seçilmiş öykülerin çocuklarda tarihsel empati için bir başlangıç duygusu geliştirmeye yardımcı olabileceği böylece çocukların diğer zamanlarda ve yerlerde insanların nasıl yaşadıklarını ve yaşamlarının nasıl farklı olmuş olabileceğini düşünebilecekleri vurgulanır. Aslında çocukların geçmişteki insanların yaşam tarzlarına yönelik bir farkındalık geliştirmeleri beklenmektedir. Örneğin çocuklar geçmişteki insanların bugünden farklı şekillerde eğlendiklerinin, giyindiklerinin, sebzelerini büyüttüklerinin ve bir kuyudan su aldıklarının farkına varabilirler. Çocukların geçmişle ilgili çeşitli öyküleri karşılaştıracabilecekleri, şimdi olduğu gibi geçmişte insanlar tarafından kullanılan ulus ve devlet bayrakları, kel kartal ve Özgürlük Heykeli gibi sembolleri tanıyabilecekleri belirtilir. Çocukların eski zamanlara ait öyküleri dinleyerek diğer insanların nasıl birlikte çalıştıklarını ve öğrendiklerini keşfedecekleri; böylelikle geçmişle takdir etme ve tarihsel duyarlılık becerilerinin gelişeceği öne sürülmektedir (HSSFCPS, 2009: 32-34).

Tarihsel Öğrenme Kazanımları

California Tarih-Sosyal Bilgiler Çerçeve Programı’nda (2009) “Tarih-Sosyal Bilgiler Kazanımları”, “Uzun bir zaman öncesini ve şu anı birlikte çalışma ve öğrenme” başlığı altında sıralanmaktadır.

Kazanımlar

1. Öğrenciler iyi bir vatandaş olmanın belirli tarzda eylemler içerdiğini anlar.

Göstergeler

- Paylaşmayı, sırası gelince konuşmayı öğrenir, kuralları ihlal etmenin sonuçlarını bilir.
- Amerikan ve dünya tarihindeki öykülerden ve folklorik ürünlerden kişilerin vatanseverlik, dürüstlük, cesaret, kararlılık ve sorumluluk sahibi olmalarından örnekler verir.
- Geçmiş zamanla bağlantılı olarak öykülerde karakterlerin inanışlarını, davranışlarını ve sonuçlarını kavrar.

2. Öğrenciler ulusun ve eyaletin bayrağını, kel kartal ve Özgürlük Heykeli gibi sembol ve ikonlarını tanır.

3. Öğrenciler tarihsel açıklamalarda, toplumda ve okulda insanların yaptıkları işin isimlerini bilir, yaptıkları işi tanımlar ve karşılaştırabilir.

5. Öğrenciler belirtilen olayın zamanını gün, hafta ve ayı kullanarak takvim üzerine yerleştirir.

6. Öğrenciler tarihin başka zamanlardaki yerler, kişiler ve olaylarla ilgili olduğunu anlar.

Göstergeler

- Resmi tatil günlerinde kahramanlık mücadelelerinin temel alındığı olayları ve kişileri tanır (Columbus Günü, Bağımsızlık Günü, Martin Luther King Jr. Günü, Başkanlık Günü, Şükran Günü gibi).
- Pocahontas, George Washington, Booker T. Washington, Daniel Boone ve Benjamin Franklin gibi kişilerin öyküleri aracılığıyla Amerikan efsaneleri ve tarihi öykülerden zaferleri öğrenir.
- Geçmişte insanların nasıl yaşadığını ve bugünkü insanlardan nasıl farklı şekilde yaşadığını anlar (kuyudan su alma, bitki yetiştirme, kurallar ve yasalarla birlikte yaşama, giyinme, eğlenme, beslenme vb.) (HSSFCS, 2009: 36-37).

Program kazanımları incelendiğinde okul öncesi dönemde öğrencilerde tarihsel düşünebilme/kavramaya yönelik çalışmaların temel kaynaklarını Amerikan efsaneleri, tarihsel öyküler, ülkenin tarihsel ikonları, sembolleri, kahramanları ve ulusal milli günlerin oluşturduğu görülmektedir. Öğrencilerde kronolojik düşünme becerisinin gelişimine yönelik zaman kavramı yine öykülerdeki kurgunun kronolojik olarak çözülmesi, yaşadığı döneme ait önemli gün ve olayların takvim üzerine yerleştirmeye yönelik etkinlikleri içermektedir. Tarih öğretiminin okul öncesi dönemde temel vatandaşlık değerlerinin kazandırılmasına yönelik önemli bir misyonu yüklendiği görülmektedir.

Program Yaklaşımı

Tüm tarihsel öğrenmelerde çocuklar geçmişi ve anı birlikte çalışırken ben merkezleri temel hareket noktasıdır. Genişleyen çevre yaklaşımına göre ele alınan kavram ve konuların sekiz çevre farkındalığı doğrultusunda ve evrensel içerikte öğretilmesinin amaçlandığı görülmektedir (HSSFCPS, 2009: 32-34).

Programın amaç, içerik ve kazanımları dikkate alındığında, tarih öğretimi ile vatandaşlık eğitiminin doğrudan/açık bir biçimde ilişkilendirildiği ileri sürülebilir.

Massachusetts Tarih ve Sosyal Bilimler Programı

Massachusetts eyaletinde kullanılmakta olan tarih ve sosyal bilimler çerçeve programı (Massachusetts history and social science curriculum framework) 2003 yılında düzenlenmiştir. Program akademik bir içerik ve anlayışla sorumlu, temel demokratik değerlere sahip vatandaşların yetiştirilmesi için tarih, vatandaşlık, coğrafya ve ekonomi gibi farklı disiplinleri içeren bir anlayışla ortaya konulmaktadır. Program okul öncesinden yüksekokula kadar olan bir süreci içermektedir (MHSSCF, 2003: 4).

Programın Amacı

Programda okul öncesi eğitiminde amaç çocukların vatandaşlık kimlik kazanımlarını geliştirmeye başlamaktır (MHSSCF, 2003: 4).

İçerik

Program içeriğinde çocuklara ulusal tatil günlerinde kutlanan törenlerin nedeni olan olay ve kişilerle ilgili öyküler anlatılır ve kutlamaları niçin yaptıkları öğretilir (MHSSCF, 2003: 4).

Tarihsel Öğrenme Kazanımları

Öğretmen rehberliğinde öğrencilere kazandırılmak istenen tarihsel kavram ve beceriler:

1. Ardışık olaylarda yaşadıklarını anlatırken ve öyküleştiren ilk, sonraki ve gelecek gibi kavramları kullanabilmelidir.
2. Kronoloji ve zamanla bağlantılı kelimeleri ve cümleleri doğru kullanabilmelidir.
3. Çünkü kelimesini yaşıntılarında ve öykülerinde doğru bağlam içerisinde kullanabilmelidir (MHSSCF, 2003: 13).

Öğretmen rehberliğinde öğrenciler aşağıda belirtilenleri yapabilmelidirler:

1. Çocuklar ABD’de ulusal tatillerde törensel kutlamaları ya da olayları anlatabilmeli, tanımlayabilmeli ve insanların kutlamaları niçin yaptıklarını açıklayabilmelidir.

- Columbus Günü
 - Bağımsızlık Günü
 - Martin Luther King Jr. Günü
 - Başkanlık Günü
 - Şükran Günü
2. Kendisi ve ailesi ile ilgili olayları zamana bağlı olarak sıralayabilmeli.
3. Amerika'nın önemli sembollerini tanımlayarak anladığını gösterebilmeli;
- Amerikan bayrağını, şekil ve rengini
 - Ulusal milli marşın melodilerini
 - O anki başkanın ismi ve resmini
 - Bağlılık yemini etmeyi (MHSSCF, 2003: 14).

Öğrencinin üzerinde çalıştığı tarihsel malzemeler resmi tatil günlerinin amaç ve kapsamına uygun tarihsel öyküler, ikon ve sembollerdir. Vatandaşlık değerlerinin aktarımı temel alınarak öğrencilerde kronolojik düşünme becerisini geliştirme, sebep sonuç ilişkisine dayalı olarak tarihsel hikâyeleri anlatması, ulusu temsil eden sembol ve ikonları tanınması amaçlanmaktadır (MHSSCF, 2003).

Program Yaklaşımı

Massachusetts okul öncesi tarih programında, incelenen diğer (California) eyalet programında olduğu gibi konuların kapsamında başlangıç noktası çocuğun kendisi, “ben merkezi”dir. Tarih ve sosyal bilimler konularının öğretiminde izlenen sıralama “ben merkezi”ni takiben, çocukların aileleri, sonrasında okul, toplum, eyalet ve ülkeleri ile ilgili yaşantıları üzerine kurulmaktadır. Programda bu bağlamda genişleyen çevre yaklaşımı benimsenmektedir (MHSSCF, 2003: 4).

Programın amaç, içerik ve kazanımları dikkate alındığında, California örneğine benzer şekilde, tarih öğretimi ile vatandaşlık eğitiminin doğrudan/açık bir biçimde ilişkilendirildiği ileri sürülebilir.

North Carolina Sosyal Bilgiler Programı

North Carolina eyaletinde kullanılmakta olan sosyal bilgiler programı NSSSC-K12 (Social Studies Standart Course K-12. North Carolina Social Studies Standard Course Of Study Effective), 2003-2004 yılı çerçeve programı temel alınarak 2006 ve 2010 yılında küçük değişiklikler ile yeniden güncellenen programdır. North Carolina sosyal

bilgiler çerçeve programında “tarih” başlığı geçmemektedir. Program disiplinler arası bir yaklaşımla “okul öncesi dönemde öğrencilerin kendileri, aileleri, komşuları, kendi ülkelerindeki ve dünyadaki diğer aileler ve toplumlar ile ilgili sosyal bilgiler konularını öğrenmeye küresel bir yaklaşım ile başlar” ifadesi ile çocukların kendi ailesinden dünyaya kadar genişleyen bir program içerisinde öğrenmenin hareket noktasını göstermektedir (NSSSC-K12, 2006). Çocukların uluslararası bir bakış açısı kazanmaları önemsenmekte; küresel bir yaklaşım ortaya koyulmaktadır. Çocukların kişilerin yaşamını düzenleyen toplumsal kuralların insanların ihtiyacını karşıladığını, malların üretimi ve dağılımını düzenleyen kuruluşların nasıl organize olduğunu öğrenecekleri belirtilmektedir (NSSSC-K12, 2006).

Programın Amacı

Çocukların bu dönemde; bireylerin ve ailelerin nasıl gelişip değiştiğini öğrenmeleri, benzerlik ve farklılıklarını karşılaştırmaları; kendileri ve aile yapılarıyla ilgili kavramları tanımlayıp geliştirirken kendilerini ve ailelerini anlamaları, dünyadaki tüm ailelerin benzer temel ihtiyaçları olduğunu fakat bu ihtiyaçlarını farklı şekillerde karşıladıklarını tarihsel, sosyal, politik ve ekonomik bağlamda kavramaları amaçlanmaktadır (NSSSC-K12, 2006). Bağlantılı olarak sosyal bilgiler öğretim programında okul öncesi eğitimde temel amaç öğrencilerin kendileri, aileleri ve çeşitli kültürdeki ailelerle ilgili olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmaktır (NSSSC-K12, 2006).

2010 yılında güncellenen okul öncesi sosyal bilgiler temel kazanımlarında (*standarts*) NCEKSS (North Carolina Essential Standards Kindergarten Social Studies) tarih eğitimi bağlamında çocukların geçmişi ve bugünü anlamak için geçmişle ilgili bilgi elde ederken tarihçilerin sorduğu soruları sorarak bir tarihçi gibi düşünebilme yeteneğini geliştirmek hedeflenmektedir. Özellikle bu dönemde çocukların kronolojik düşünebilme becerisini geliştirmek temel amaçtır. Çocukların tarihsel çalışmalarla kişilerin tarihe katkılarını tanımlamaya, aynı zamanda, günlük yaşantılarında tarihin etkisini anlamaya başlayacakları ileri sürülür (NCEKSS, 2010: 1).

İçerik

Konuların içeriği kendi kültürleri ve diğer kültürlerdeki özel gün ve kutlamalar, ritüeller, dini, laik semboller ve ünlü kişilerden oluşmaktadır (NSSSC-K12, 2006).

Tarihsel Öğrenme Kazanımları

North Carolina eyaletinde kazanımların “hedef” ve “amaç” başlıkları altında düzenlendiği görülmektedir. Okul öncesi dönemde tarih öğretiminde belirlenen hedef ve amaçlar şu şekildedir;

Amaç: Öğrenenler çeşitli bağlamlarda değişim kavramını anlayacak ve tanımlayacaktır.

Hedef:

- Bireylerin ve ailelerin gelişip değiştiğini fark eder ve açıklar.
- Geçmişte ailelerin ve bireylerin yaşamlarının bugünden nasıl farklı olduğunu değerlendirir.

- Toplum içindeki değişiklikleri gözlemler ve betimler.
- Sınıf ve okul çevresinde değişimi tanımlar (NSSSC-K12, 2006).

2010 yılında okul öncesi sosyal bilgiler programı Dr. Lorin Anderson tarafından güncellenmiştir. Tüm temel kazanım ve hedefler Bloom taksonomisine göre sınıflandırılmıştır. Güncellenen programda amaç ve hedeflerin yerini temel kazanımlar ve sınıflandırılan hedefler almıştır. Bu şekilde bir sınıflandırma ile iyi tanımlanmış eylemlerin ortak bir dil oluşturarak hedefler, öğretim ve değerlendirme arasında uyum sağladığı ileri sürülmüştür (NCESKSS, 2010:2). Tarih disiplini ile ilişkili kazanım ve hedefler şöyledir:

Temel Kazanım: Zamanla değişimi anlar.

Hedefler:

1. İnsanların (kendisi ve diğerlerinin) zaman içinde nasıl değiştiğini açıklar.
2. Mevsimlerin zamanla nasıl değiştiğini açıklar.
3. Olayların (yeni bir ev, yeni bir iş, yeni bir okul, hareketli yeni bir kardeş vb.) getirdiği değişikliklerin yaşamı nasıl etkilediğini vb. açıklar (NCESKSS, 2010: 2).

North Carolina eyaletinde okul öncesi dönemde tarih öğretimi ağırlıklı olarak, tarihin “değişim ve süreklilik” kavram çiftinden “değişim” kavramı merkezinde yapılandırılmıştır. Zaman ve değişim ilişkisine odaklanan öğrenmenin hareket noktası çocukların ben merkezi üzerinden başlayıp kendisi, ailesi, sınıfı, içinde yaşadığı toplum ve dünyadaki diğer aileleri içerecek şekilde küresel bir perspektif içerisinde şekillenmektedir.

Kazanımın ikinci hedefi, tarih ve coğrafya disiplinlerinin entegre edilmesine bir örnek teşkil eder. Nitekim -İngiliz tarih ve coğrafya öğretim programlarında gözlenebildiği gibi- hem tarih hem de coğrafya disiplinleri “neden ve etki”, “değişim ve süreklilik” kavramları ile yakından ilgilenir (Knight, 1993: 131).

Program Yaklaşımı

Tarih disiplini ile ilişkili öğrenmeler, sırasıyla, “çocukların kendileri, aileleri ve dünyadaki diğer aileler” dizgesinde genişleyen çevre yaklaşımına uygun olarak yapılandırılmıştır (NSSSC-K12, 2006).

Programda özellikle tarih öğretimi ile ilişkili amaçlar doğrudan ve açık bir şekilde tanımlanırken; tarih öğretimi ile vatandaşlık eğitimi ilişkisine yönelik açık bir ifadeye yer verilmemiş olması, incelenen diğer iki eyaletin aksine, North Carolina eyaletinin programında söz konusu ilişkilendirmenin görece daha dolaylı/örtük bir biçimde kurulduğuna işaret eder. Eşdeyişle North Carolina eyaleti programında tarihin disiplin dışı amaçlarına dolaylı olarak yer verildiği söylenebilir. Buraya kadar elde edilen bulgular ana hatlarıyla Tablo.1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Programların Karşılaştırması

	California	Massachusetts	North Carolina
Amaç	Çocukların geçmişe doğru ilk adımlar atmasına yardımcı olmak. Vatandaşlık değerlerini kazandırmak.	Çocukların vatandaşlık kimlik kazanımlarını geliştirmeye başlamak.	Geçmiş ve güncel bağlamlarda çocukların kendilerine ve ailelere yönelik öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlamak.
İçerik	Geçmiş yaşamla ilişkili çocuk oyunları ve çocuk öyküleri	Ulusal tatil, tören ve kutlamalar ve bunlara ilişkin kişi ve olayların öyküleri. Ulusal semboller ve ikonlar	Kendi kültürleri ve diğer kültürlerdeki özel gün ve kutlamalar, ritüeller, dini, laik semboller ve ünlü kişiler.
Kazanımlar	Geçmişe yönelik farkındalık geliştirme Geçmiş ve güncel bağlamda ulusal sembol ve ikonları tanıma Tarihsel duyarlılık becerisi geliştirme Geçmişini takdir etme Kronolojik düşünme	Zamanı ifade edebilme Ulusal sembollerini tanıma ve gösterebilme Nedensellik dilini kullanarak tarihsel kavrama becerisi kazanma Kültürel değerleri kazanma Kronolojik düşünme	Zaman içinde değişimi açıklama. Güncel bağlamda değişimi açıklama. Süreklilik kavramı içerisinde değişimi açıklama
Yaklaşım	Genişleyen çevre/ Tarih öğretimi ve Vatandaşlık eğitimi (Açık ilişkilendirme)	Genişleyen çevre/ Tarih öğretimi ve Vatandaşlık eğitimi (Açık ilişkilendirme)	Genişleyen çevre/ Tarih öğretimi ve Vatandaşlık eğitimi (Örtük ilişkilendirme)

TARTIŞMA ve SONUÇ

California, Massachusetts ve North Carolina eyaletlerinde tarih/sosyal bilgiler çerçeve programı akademik bir içerik ve anlayışla sorumlu, temel demokratik değerlere sahip vatandaşların yetiştirilmesi için tarih, vatandaşlık, coğrafya ve ekonomi gibi farklı disiplinleri içeren bir anlayışla ortaya konulmaktadır. Programlar okul öncesinden yüksekokula kadar uzanan bir süreci içermektedir. İncelenen üç eyaletin ilgili programlarında okul öncesi dönemin önemsendiği tespit edilmiştir.

Eğitimin birinci basamağı olan okul öncesi kurumlarda eğitim önemli temel öğrenmeler üzerine yapılandırılmaktadır. Okul öncesi kurumlar genel olarak çocukların sosyalleşmeye dair ilk deneyimlerini yaşadıkları, çoğu çocuğun zaman, yer ve sebep sonuç ilişkilerini anlamaya dair önemli kazanımlar edindiği yerler olarak görülmektedir. İncelenen programlarda benzer özellikler taşımakla birlikte kazanımların ağırlık noktaları ve öncelikleri beceriler görece farklılaşmaktadır. Buna göre “geçmişle temasa geçme” alt başlığı, “çocukların

geçmişe doğru ilk adımlar atmasına yardımcı olma” amacı, geçmişte yaşamış insanların yaşantıları ekseninde geçmişini takdir etme, değişimi anlama, tarihsel empati ve tarihsel duyarlılık becerilerinin geliştirilmesine yapılan vurgu dikkate alındığında California eyaletinin tarih- sosyal bilimler çerçeve programında tarihin yalnız vatandaşlık eğitimi ile ilintili disiplin dışı (sosyal) amaçlarının değil; tarih disiplininin temel ilkelerini içeren disiplin içi amaçlarının da (Dilek, 2007) ön plana çıktığı ileri sürülebilir. Bunun yanında tarih ile ilgili kazanımların Bruner’in sınıflandırması (Aktaran, Nichol, 2009:57) hatırlandığında sembolik (geçmişe yönelik öyküler); ikonik (ulusal sembol ve ikonlar) ve eylemsel (çocuk oyunları) alanlarının her üçünü de kapsayan zengin bir içerik sunduğu gözlenmektedir. Bunlara ek olarak “bazı çocukların okul öncesi eğitime başlamadan önce zaman, yer ve sebep sonuç ilişkilerini anlamaya dair önemli kazanımları olduğu” önermesi, çocukların çeşitli kaynaklardan edindikleri ön bilgilerinin ve deneyimlerinin tarih öğretimine transfer edilebileceği potansiyel bir kaynak sunması bakımından dikkate değerdir. Nitekim öğrencilerin ilk öğrenmelerinin çoğu okul dışı çevrelerde, aileyle müze/tarihi mekânlara yapılan geziler, akranlarla yapılan tartışmalar ve medya kanalıyla gerçekleşmektedir (Barton, 2004).

Massachusetts eyaleti tarih ve sosyal bilimler çerçeve programında ise tarihsel düşünme becerilerinden kronolojik düşünmenin ve zaman kavramı ile nedensellik (neden ve etki) ilkesinin öne çıktığı gözlenmektedir. Bunun yanında tarihsel dilin kullanımı (zaman ifadelerini kullanabilme, kronoloji ve zamanla ilgili kelime ve cümleleri doğru kullanma, nedensellik dilini kullanabilme) ile tarihsel öykülerin kullanımı sembolik alandaki becerilere işaret ederken; yine ulusal sembol ve ikonların öğrenilmesi yönündeki kazanımlar ikonik alandaki öğrenmeleri ortaya koymaktadır. Sembolik alandaki öğrenmelerin ağırlıklı olduğu gözlemlenen bu programda eylemsel alana yönelik spesifik bir ifade tespit edilememiştir.

North Carolina eyaleti sosyal bilgiler programında ise tarih öğretiminin hareket noktasını tarihin “değişim ve süreklilik” kavram çiftinden biri olan “değişim” kavramı oluşturmaktadır. “Yakından uzağa” ilkesi ve genişleyen çevre yaklaşımı çerçevesinde değişim kavramının öğretimi mikro ölçekten (birey ve ailelerin değişimi) sınıf ve okul çevresini de içine alarak daha makro ölçekli değişime (toplumun değişimi) kadar genişletilmektedir.

California ve Massachusetts eyaletlerinde tarih öğretimi ile vatandaşlık eğitimi açık ifadelerle ilişkilendirilirken; North Carolina eyaletinde bu ilişkinin daha dolaylı kurulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Analiz edilen sosyal bilgiler öğretim programları genel bir çerçevede ele alındığında, okul öncesi dönemde tarih öğretiminde öğrenme alanı çocukların kendisiyle bağlantılı olarak ailesi, komşuları, toplum, devlet, ulus, dünya ve evren ile ilgili somut konular ve değerler üzerine genişlediği görülmektedir. Tarihsel öğrenmelerin kapsamı çocukların kendisi ve ailesi ile ilgili geçmişlik içeren olaylar, ülkelerinin, bölgelerinin resmi ve dini tatil günleri, ülkenin tarihi kahramanları, bayrak ve ikonlar gibi sembollerinden çıkış yapılarak oluşturulmaktadır. Tarihsel kavram ve konuların öğretiminde öğrencilerde zamansal, uzamsal ve nedensel anlamaları geliştirmede önemli malzemeler, geçmiş zamanla bağlantılı çocuk oyunları, Amerikan ve dünya tarihindeki hikâyeler, peri masalları ile çocuk şarkı ve şiirleri olarak belirmektedir. Çocukların, öyküleri aracılığıyla karakterlerin vatanseverlik, dürüstlük, cesaret ve kararlılık gibi davranışlarını ve sorumluluk sahibi olmalarının sonuçlarını kavrayacağı

düşünülmektedir. Eski zamanlara ait hikâyeleri dinleyerek diğer insanların nasıl birlikte çalıştıklarını; bireylerin ve ailelerin gelişip değiştiğini, geçmişte ailelerin ve bireylerin bugünkü insanlardan nasıl farklı şekilde yaşadığını anlayacakları vurgulanmaktadır. Hikâyeler ve oyunlar, geçmişte takdir etme, tarihsel duyarlılık becerisi geliştirme ve vatandaşlık değerlerinin kazanımını sağlamada işlevsel birer araç olarak öne çıkmaktadır. Blyth (1989: 7) bu alanda yapılmakta olan araştırmaların geçmişteki belirli konuların küçük çocukların gelişiminde çok önemli bir rol oynayabileceğini ortaya koyduğunu belirtir. Aile tarihi, yerel tarih, saha çalışması, tarihsel nesnelerin çalışılması ve geçmişte konu edinen drama çalışmaları gibi tema/etkinliklerin bu yaş grubu için uygun bulunduğunu ileri sürer.

Bu çalışma kapsamında incelenen programlar, okul öncesi dönemde tarih öğretimini nasıl organize edilebileceğine yönelik önemli veriler sunmaktadır. Türkiye'nin aksine, ABD'de tarih-sosyal bilgiler öğretimine içerikleri yapılandırılmış bir şekilde okul öncesi dönemde başlanmakta; öğrenciler tarih disipliniyle bu dönemde tanışmaktadır. Bu kapsamda Türkiye'de de tarih-sosyal bilgiler program içeriklerinin okul öncesi dönemi de kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmesi önemli görünmektedir. Nitekim tarihin disiplin içi ve disiplin dışı amaçlarının dengede olduğu, ilgili dönemin gelişim özelliklerine göre sembolik, ikonik ve eylemsel alanın her üçünü de kapsayacak şekilde kazanım ve etkinliklerin düzenlenmesi ya da ayrı bir program hazırlanması okul öncesi dönem eğitime önemli katkılar sağlayabilir. Zira Türkiye'de henüz yeni bir çalışma alanı olmakla birlikte erken çocukluk döneminde sosyo-kültürel konular kapsamında çocukların geçmişe ait olay ve kişileri öğrenebileceklerini ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşebildiğini ortaya koyan araştırma bulgularından söz etmek mümkündür (Daysal-Ersoy, 2011; Coşkun-Keskin ve Daysal-Ersoy, 2012).

Yapılacak düzenleme ile birlikte eğitim fakültelerinin okul öncesi lisans/lisansüstü programlarına (zorunlu ya da seçmeli) okul öncesi dönemde tarih-sosyal bilgiler eğitimi dersi konulabilir. Türkiye'de son yıllarda ilköğretim sosyal bilgiler öğretimi ve lise tarih öğretimi alanlarında nitelik ve nicelik bakımından dikkate değer bir akademik birikimin varlığından söz edebilmek mümkün iken; okul öncesi dönemde tarih-sosyal bilgiler öğretimi konusunda henüz böyle bir birikimden söz etmek güç görünmektedir. Buna göre akademisyenlerin okul öncesi dönemde sosyal bilgiler/tarih öğretimi ile ilgili çalışmalara yönlendirilmesi ve bu doğrultuda desteklenmesi alanda önemli bir boşluğun doldurulmasını sağlayacaktır.

Öte yandan çocukların okul dışı çevrelerde de çeşitli etkinlik ve çeşitli kanallar aracılığıyla öğrenmeye devam ettikleri yönündeki görüş ve bulgular dikkate alındığında, uzmanlar tarafından hazırlanmış tarih konulu öykü/masal, boyama ve etkinlik kitapları, müze etkinlik materyalleri v.b. çalışmaların yapılması ve dahası - formal kazanımlar olmasa da- okul ortamlarına ilgili bağlamlarda entegre edilebilecek şekilde düzenlenmesi bu alana önemli katkılar sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Aktın, K. (2014). "Okul Öncesi Dönemde Sosyal Bilgiler Eğitimi: Mesleklerin Öğretimine Yönelik Bir Durum Çalışması." *Turkish Studies*, 9 (5): 139-155.
- Aral, N. ve Ercan, G. Z. (2011). "Anasınıfı Çocuklarının Görsel-Motor Koordinasyon Gelişimine Görsel Algı Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi." *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (3): 443-466.
- Ata, B. (1998a). "İngiltere’de Piaget ve Bruner’in Görüşlerinin İlköğretimde Tarih Öğretimine Yansıması Üzerine Bir Araştırma." *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6: 44-51.
- Ata, B. (1998b). John Dewey ve Türkiye’de İlköğretimde Tarih Öğretimi (1923-1930)" *Atatürk’ün Cumhuriyetin İlanından Sonraki Hedefleri Sempozyumu*, Kocaeli Üniversitesi ile Atatürk Araştırma Merkezi, 57-77.
- Ata, B. (2000). "Tarih Öğretiminde Bir Araç Olarak; Tarihi Romanlar." *Türk Yurdu*, 153-154: 158-165.
- Ata, B. (2003). "Rousseau, Emile ve Tarih Öğretimi." *Millî Eğitim Dergisi*, 159:239-244.
- Blyth, J. (1989). *History in Primary Schools*. Philadelphia: Open University Press.
- Barton, K. (2004). Research On Students’ Historical Thinking And Learning. 20.07.2014 tarihinde <http://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/october-2004/research-on-students-historical-thinking-and-learning> adresinden alınmıştır.
- Coşkun-Keskin, S., Daysal-Ersoy, D. (2012). "Erken Çocukluk Döneminde Sosyo-Kültürel Eğitime Dair Örnek Bir Çalışma: Mimar Sinan." *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1): 117-130.
- Çulha-Özbaş, B., Doğan, Z. (2012, Haziran). Erken çocukluk dönemindeki çocukların tarihi yeniden inşası. 2. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.
- Daysal- Ersoy, D. (2011). *Erken Çocukluk Döneminde Sosyo-Kültürel Eğitim: Ünlü Türk Büyükleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Dilek, D. (2000). "Öğrencilerde Tarih Düşüncesinin Gelişimi: Tarih Derslerinde Öğrenme Ve Anlama." *Millî Eğitim Dergisi*, 145: 50-54.
- Dilek, D. ve G. Yapıcı (2005). "Öykülerle Tarih Öğretimi Yaklaşımı." *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18: 115-130.
- Dilek, D. (2007). *Tarih Derslerinde Öğrenme Ve Düşünce Gelişimi* (3. Bs.). Ankara: Nobel.
- Dilek, D., Alabaş, R. (2010). "Öğrencilerde Tarihsel Düşünce Gelişimi." *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri*. (Ed.) Mustafa Safran. İstanbul: Yeni İnsan. 123-130.
- Egan, K. (2010). *Eğitimli Zihin*. Çev., Filiz Keser. Ankara: PegemA.

Knight, P. (1993). *Primary Geography Primary History*. London: David Fulton.

MEB (2011). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Erken Çocukluk Döneminde Temel Öğrenmeler*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. 5.07.2014 tarihinde http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Erken%20C3%87ocukluk%20E%20C4%9Fitiminde%20Temel%20C4%B0lkeler.pdf adresinden alınmıştır.

MEB (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. 20.09. 2013 tarihinde tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf adresinden alınmıştır.

MHSSCF (2003). *Massachusetts History And Social Science Curriculum Framework*. 28.04.2012 tarihinde <http://www.doe.mass.edu/frameworks/hss/final.pdf> adresinden alınmıştır.

Nichol, J. (2009). "Bringing The History Curriculum To Life For Year 8/9". *Constructing History 11-19*. (Eds.) Hilary Cooper & Arthur Chapman. London: Sage:33-62.

NSSSC-K12 (2006). *Social Studies Standart Course K-12. North Carolina Social Studies Standard Course Of Study Effective*. 20.04.2012 tarihinde <http://www.ncpublicschools.org/curriculum/socialstudies/scos/2003-04/019kindergarten> adresinden alınmıştır.

NCESKSS (2010). *North Carolina Essential Standards Kindergarten Social Studies* 4.07.2014 tarihinde <http://www.ncpublicschools.org/docs/acre/standards/new-standards/social-studies/k-2.pdf> adresinden alınmıştır.

HSSFCPS (2009). [2005 Edition with New Criteria For Instructional Materials] *History–Social Science Framework For California Public Schools Kindergarten Through Grade Twelve* 3.04.2012 tarihinde <http://www.cde.ca.gov/ci/hs/> adresinden alınmıştır.

Rousseau, J.J. (2003). *Emile*. Yay Haz., Ülkü Akagündüz. İstanbul: Selis.

Naylor, D. T., Diem, R. (2001). *Elementary And Middle School Social Studies*. London: Mc Graw Hill.

Yapıcı, G. (2006). *Dört Kültürde Tarih Öğretimi Yaklaşımı: İngiltere, Fransa, İsviçre ve Türkiye Örnekleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, A., Şimşek H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (7. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

The increasing importance of social studies, in the sense of globalization, has been widely accepted as an integral part of citizenship education in the US. In this regard, it is argued that in pre-school and primary school period, if history/social studies education was not provided or if neglected, the success in acquiring civic values would not be possible (HSSFPCS, 2009). Accordingly, concrete history teaching has been put into the social studies curricula at primary education in England and at early childhood education in United States. In Turkey, generally, objectives in pre-school education curriculum associated with the discipline of history seem to be focused on teaching the historical concepts that "time" and "past". However, it is important to teach the concepts that "change" and "continuity" as well as the "time" and "past" concepts in history education in pre-school period (Farris, 2001). From this point on, it is argued that the Turkey's pre-school education curriculum looks quite limited and incomplete.

Aim of Research

This study aims to find out the instructional implementations and the main principles of history teaching in pre-school education curricula in U.S. and thus, to inspire similar studies in Turkey.

Method

For this purpose, states of California, Massachusetts, and North Carolina's history-social studies curricula have been selected through the convenience sampling. One of the qualitative research methods, document analysis was used in this study. History-social studies curricula of these three states which are the documents of this study were analyzed by using descriptive analysis technique.

Results and Discussion

Findings reveals that not only intrinsic puposes of history teaching based on civics but also extrinsic purposes based on the principles of history as a discipline (Dilek, 2007) appear in social studies curriculum of California. Additionally objectives related to history teaching looks to incorporate all three modes of representations (symbolic -e.g. stories from the past -, iconic – e.g. national symbols (representations) and icons- and enactive- e.g. child plays-) suggested by Bruner (Nichol, 2009, p.57).

In the Massachusetts Curriculum of History and Social Sciences, chronologic thinking, concept of time and casuality get more important. At the same time whereas the objectives aim at the using historical language and stories are related to symbolic mode, the others aim at the learning of symbols (representations) and icons are related to iconic mode.

In the North Carolina Curriculum of History and Social Sciences the concept that "change" (one of the two key concepts called "change and continuity" in history discipline and also in history teaching) makes the starting

point of history education. Teaching of the concept of “change” is expanded from micro scale to macro scale in parallel with the expanding horizons approach.

When education programs considered in a general framework, it is concluded that starting from and regarding the children’s own experiences, learning themes in history education expand in accordance with the expanding horizons approach. The scope of historical learning is determined according to the past events concerning the children’s own and their families, national and religious holidays of their countries and states and national heroes of their country and the symbols (representations) such as flags and icons. It is emphasized that by listening to the stories of the people in the past, children can understand how people worked together, that the individuals and families change and improved, and how families and individuals in the past lived in a different way from today’s modern people. In preschool history curricula of U.S., many scholars (such as Bredekamp, Hamilton and Flemming, Hunt and Renfro) argue that concrete and real things should be selected to teach to the young children that are considering child’s own world and developmental stage (Cited in Naylor and Diem, 2001).

The U.S.’ curricula reviewed in this study present a considerable data about how to be organized the history education in preschool period. In this regard it looks important to rearrange the contents of the history and social studies curricula in a way to include preschool education in Turkey. On the other hand considering the argument and findings that through different activities and different ways “much of the students’ early learning has taken place outside school” (Barton, 2004), it can be suggested that producing historical themed instructional materials for children such as stories/tales, painting books, activity books, materials for museum activities ect. and entagrating these studies to the formal preschool education even if there is no formal specific objectives, would make a remarkable contributions to this field.