T.C
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı

TARİH DERSİNDE REGGİO EMİLİA YAKLAŞIMI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

H. Yavuz YAŞAR

(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2018

T.C

Marmara Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı

TARİH DERSİNDE REGGİO EMİLİA YAKLAŞIMI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

H. Yavuz YAŞAR

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman

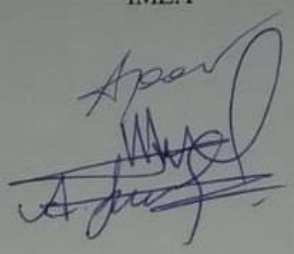
Dr. Öğretim Üyesi Akif PAMUK

İstanbul, 2018

ONAY

Halis Yavuz Yaşar tarafından "Tarih Dersinde Reggio Emilia Yaklaşımı: Bir Eylem Araştırması" konulu bu çalışma, 10/08/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	ADI SOYADI	İMZA
TEZ DANIŞMANI	Dr. Öğr. Üyesi Akif Pamuk	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Mustafa Şeker	
JÜRİ ÜYESİ	Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Katılmış	



Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2018

ÖZGEÇMİŞ

2009 Çekmeköy Mehmetçik Lisesi'nden Mezun

2014 Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Tarih Öğretmenliğinden Mezun

2015 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği Bölümü Tezli Yüksek Lisans Programına Giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

E-Posta yavuz_yasar1520@hotmail.com

ÖNSÖZ

Reggio Emilia yaklaşımı II. Dünya savaşından sonra İtalya'da Loris Malaguzzi liderliğine ortaya çıkmış bir anlayıştır. Bu yaklaşımda Vygostky ve Piaget başta olmak üzere Rogers, Maslow, Bruner gibi pek çok pedagogun fikirlerinden geniş ölçüde etkilenilmiştir. Öğrenciyi merkeze alan sosyal ve fiziki çevrenin etkileşimi ile harmanlanan ve sonuçtan çok süreç odaklı bir eğitim anlayışını öngören Reggio Emilia yaklaşımı bu noktada Türkiye'de 2005'te uygulamaya konulan yapılandırmacı öğrenme anlayışı ile bir paralellik göstermektedir. Bu değişiklikle öğrenci merkezli bir anlayışa evrilen tarih öğretimi de dolayısıyla Reggio Emilia yaklaşımının öğretim metotlarıyla benzerlik gösterdi. Burada sosyal ve fiziki çevre ile etkileşimli, öğrenci ve süreç odaklı tarih derslerinde tarihsel düşünme becerilerinin öğrenciler tarafından kazanımı Reggio Emilia yaklaşımı üzerinden tasarlanarak tarih derslernde kullanılmıştır. Araştırma öğrenci görüşleri ve çıktılarıyla desteklenmiştir.

Tezin ortaya çıkmasında farklı zamanlarda, farklı şekillerde ve hatta farklı coğrafyalarda pek çok arkadaşımın katkısı oldu. Tunceli'deki askerlik görevimde yazılan, tezin literatür bölümündeki moral ve destek katkılarından ötürü değerli dostum İlkay Tüzemen'e, çok sık ihtiyacım olan kitapları Tunceli'ye, kışlaya pek çok defa gönderen ve yoğun sabır gösteren Büşra Yılmaz'a, İstanbul'da tezin uygulama kısmını yapmamda iletişim kurduğum Beyhan Gültaşlar'a, uygulama yaptığım Yeni Okul'da bana yardımcı olan Özlenen Kutlar'a, Yeni Okul'da bana sınıfını açan ve uygulama yapmamda yardımcı olan Nevruz Yıldırım'a teşekkürlerimi sunarım. Aynı şekilde tez konusundaki fikirlerin olgunlaşmasında ve tez sürecindeki katkılarıyla bana yardımcı olan değerli hocam Akif Pamuk'a da teşekkürlerimi sunarım. Ve elbette eğitim ve öğretim sürecinin her anında büyük bir özveriyle yanımda duran aileme de derin minnet ve şükran duygularımı sunarım.

H. Yavuz Yaşar

İstanbul

2018

ÖZET

Bu çalışmada Reggio Emilia ile tarih dersleri arasında kurulan ilişki uygulama ile pratik hale getirilmiştir. Reggio Emilia yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan tarih öğretiminin tarihsel düşünme becerilerinin çocuklarda ne şekillerde kazanıldığı gösterilmiştir. Çalışma İstanbul, Şişli, Esentepe'de bulunan ve Reggio Emilia yaklaşımıyla eğitim veren Yeni Okul'da gerçekleştirilmiştir. Yaşları 78 ile 89 ay arasında değişen 18 çocuk üzerinde çalışıldı. Yönergeler doğrultusunda oluşturulan 4 etkinlik her biri 2 ders saatinde olmak üzere gerçekleştirildi. Etkinliklerde Reggio Emilia yaklaşımıyla tarih dersi tasarlanmıştır.

Bu etkinlikler iş birlikli olup çevre açısından da yapılandırılarak sosyal ve fiziki entegrasyona uygun hale getirilmiştir. Aynı zamanda etkinlikler aralarındaki geçişkenlikler ve bağlantılar sayesinde bir süreç olarak sürdürülmüştür. Etkinliklerin yapılandırılması sürecince özellikle birinci elden kaynakların kullanılmasına dikkat edilmiş ve 405 numaralı Üsküdar kadı sicili bunun için ana kaynak vazifesi görmüştür. Yapılandırma sürecinde yine sicil periferisinde ona uygun olarak başka kaynaklardan da yararlanılmış ve bunların da yoğunluk olarak birinci elden kaynaklar olmasına özen gösterilmiştir. Araştırma nitel araştırma olup eylem araştırması modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Öğrencilerin etkinlikler sonrasında ortaya koymuş olduğu ürünler ise öğrenilenlerin davranışa yansıması noktasında değerlendirilerek çıktı olarak kaydedilmiştir. Bunun yanı sıra çocukların etkinlikler esnasında konuya ilişkin tutumları ve sözleri not defterine kaydedilmiştir. Bu minvalde veriler öğrenci çalışmaları, mülakat ve gözlem ile kaydedilerek elde edilmişlerdir. Elde edilen verilerin analiz sürecinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Reggio Emilia, Tarih Eğitimi, Tarihsel Düşünme Becerileri, Kadı Sicili

ABSTRACT

In this study, the relationship between Reggio Emilia and history lessons was made practical by practice. It has been shown how historical thinking skills of history teaching designed in the direction of the Reggio Emilia approach are acquired in children. The study was carried out in Yeni Okul, which is located in Esentepe, Şişli, Istanbul and offers training with Reggio Emilia approach. They worked between 78 and 89 months of age and 18 children were working. The 4 events organized in the direction of the directors were realized in 2 class hours each. In the events the history lesson was designed with Reggio Emilia approach.

These studies are collaborative and structured in terms of the environment and adapted to social and physical integration. At the same time, activities have been carried on as a process through the passages and connections between them. During the structuring of the events, attention was paid especially to the use of first-hand resources and the main source for this was the Üsküdar kadı sicili number 405. In the construction process, it was also benefited from other sources in the peripheries of the registry and it was taken care that they were first-hand sources as intensity. Research is qualitative research and is designed in accordance with the model of action research. The products which the students put out after the events were recorded as the outputs of the evaluation of the behavior of the learners. In addition, the children's attitudes and sayings about the topic during the activities were recorded in the note book. In this case, the data were obtained by recording student work, interview and observation. Descriptive analysis and content analysis were used in the analysis process of the obtained data.

Keywords: Reggio Emilia, History Education, Historical Thinking Skills, Kadi Sicili

İÇİNDEKİLER

ÖZGEÇMİŞ ..... **i**

ÖN SÖZ ..... **ii**

ÖZET ..... **iii**

ABSTRACT ..... **iv**

İÇİNDEKİLER ..... **v**

BÖLÜM I: GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu 6

1.2. Araştırmanın Amacı 6

1.3. Araştırmanın Önemi 7

1.4. Sınırlılıklar 7

BÖLÜM II: ALAN YAZIN **8**

2.1. Modern Okulun İcadı ve Yaklaşımları 8

2.2. Modern Okula Karşı İlk Eleştiriler ve Alternatif Eğitim Yaklaşımlarına Yönelim 18

2.3. Türkiye'de Modern Okul 24

2.4.Alternatif Eğitim Yaklaşımı Olarak Reggio Emilia 29

2.4.1. Reggio Emilia'nın Ortaya Çıkışı 29

2.4.2. reggio Emilia Yaklaşımının Felsefi ve Pedagojik Anlayışı 32

2.5. Türkiye'de Reggio Emilia Yaklaşımı 41

2.6. Reggio Emilia Yaklaşımı ve Tarih Eğitim 42

2.6.1. Pedagojik Bağlamda Reggio Emilia ve Tarih Eğitim İlişkisi 42

2.6.2. Tarihsel İmgelem, Birinci Elden Kaynak ve Reggio Emilia Etkinlikleri 45

2.6.3. Tarihsel Hikaye ve Reggio Emilia Etkinlikleri 55

2.6.4. Tarihsel Empati ve Reggio Emilia Etkinlikleri 59

BÖLÜM III: YÖNTEM **63**

3.1. Araştırma Modeli 63

3.2. Çalışma Grubu 64

3.3. Verilerin Toplanması 65

3.3.1. 1 Numaralı Etkinlik 65

3.3.2. 2 Numaralı Etkinlik 66

3.3.3. 3 Numaralı Etkinlik 66

3.3.4. 4 Numaralı Etkinlik 66

3.4. Veri Toplama Araçları 67
3.4.1. Gözlem 67
3.4.2. Görüşme 67
3.4.3. Doküman Analizi 68
3.5. Verilerin Çözümlenmesi 69

BÖLÜM IV: BULGULAR.....71

4.1. Reggio Emilia Yaklaşımı ve Kronolojik Düşünme Becerisi 71

4.1.1. Klasik Ev ve Apartman Ev Genellemesi; Yatay Mimari - Dikey Mimari.....72

4.1.2. Beton ve Doğa 84

4.1.3. Köhne ve Lüks Yapılar.....92

4.2. Reggio Emilia Yaklaşımı ve Tarihsel Kavrama Becerisi.....96

4.2.1. Kapı.....97

4.2.2. Cumba ve Balkon.....100

4.2.3. Pencere.....104

4.3. Reggio Emilia Yaklaşımı ve Tarihsel Analiz ve Yorum.....107

4.3.1. Tarihsel Bağlamın Özgün Şekilde İfade Edilmesi.....108

4.4. Reggio Emilia Yaklaşımı ve Tarihsel İmgelem.....111

4.4.1. Kapı.....113

4.4.2. Pencere.....115

4.4.3. Cumba.....117

BÖLÜM V: SONUÇ ve ÖNERİLER.....120

5.1. Sonuçlar 120

5.2. Öneriler 121

KAYNAKÇA.....123

EKLER.....129

I.BÖLÜM: GİRİŞ

Antonio Gramsci siyasetin ilk öğesi olarak yönetenler (üst sınıf) ve yönetilenler (alt sınıf) olmak üzere iki zümrenin varlığına dikkat çekmiştir. İş böyle olunca da en yetkin yönetimin nasıl teşkil edileceği sorusuna cevap aramıştır. Yönetenler, yönetilenlerin itaatlerini sağlamak için akla uygun ve en az direnmeye uğrayacak davranış yollarını nasıl bulacaklar gibi sorulara yanıt aranır oldu (Gramsci, 2014). Doğu dünyasında yazılan siyasetnamelerde de uzun seneler boyunca bu soruya yanıt aranır olmuştu.

1970 senesinde Loris Althusser tarafından kaleme alınan ve La Pensée'de yayınlanan "İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları" adlı makalede bu amaca yönelik olarak, devletin ve ona sahip egemen zümrenin kendi hegemonyasını sağlamak için bazı araçlar tesis ettiğini ifade eder. Devletin ideolojik aygıtları olarak tasvir ettiği bu durum esasen toplumdaki sınıfların birbiri ile olan varoluş ve iktidar mücadelesinden ortaya çıkmakta olan ideolojilerden beslenmektedir (Althusser, 2016). Uzun süren sınıf mücadeleleri sonucunda teşkil edilen bu ideolojik aygıtlar vasıtasıyla egemen konumdaki sınıfın sahip olduğu ideoloji öteki olarak tabir edilen diğer toplumsal sınıfların ideolojileri üzerinde baskı kurar. Aynı zamanda egemen ideoloji içindeki fraksiyonlar arasındaki çelişkilerin de yeniden üstesinden gelerek ötekine karşı kendi içinde bütünlüğü tesis ettiği gibi karşıt ideolojiler önünde yenilenir ve mücadele eder (Althusser, 2016). Onun aksine devleti öne çıkaran Emile Durkheim ise bu durumu bir sınıf mücadelesinden öte, savaşlar ve ülkeler arası rekabetlerin varlığını muhafaza ettiği sürece devletin birey karşısındaki hegemonyasını sürdürmesi ihtiyacı gerekliliğinden kaynaklandığını ifade eder. Bu durumun bireylerin özgürlüğünü kısıtlamadığını ifade eden Durkheim, bunun bireylerin menfaatine olduğunu söyler. Bu otorite ile devlet bireylerin hayatlarını düzenleyici bir yetkiye kavuşur (Durkheim, 2016).

Althusser'e göre devlet aygıtı hükümetler, idare, ordu, polis, mahkeme, hapishane gibi baskı unsurlarını ihtiva eder. Bu aygıtlar gerektiği takdirde idari ve fiziki şiddet kullanma yoluna başvurabilir. Devletin ideolojik aygıtları ise çok daha fazla çeşitlilik gösterir. Aynı zamanda cebri güç yerine ikna ve asimile edici tedbirler kullanabilir. Bizler devlet aygıtlarını yalnızca kamu sahasında görürken, devletin ideolojik aygıtlarının varlığına

hem kamu hem de özel alanda rastlarız. Kiliseler, okullar, gazeteler, siyasal partiler, sendikalar, basın yayın organları (gazete, radyo, televizyon), edebiyat, spor, güzel sanatlar ve son dönemlerde baskın olarak internet örnek olarak verilebilir. Devletin ideolojik aygıtlarıyla devlet aygıtı arasındaki münasebet sürekli devam eder (Althusser, 2016). Böylece devletin ideolojik aygıtı herkesin başına tek tek bir inzibat koymadan bireyleri kendi başına eyler kılar (Althusser, 2016). Bu düşünce Francisco Ferrer'de bir adım daha öteye giderek devlet tanımaz anarşist bir tutumla resmi ideolojileri ve dogmatik tutumları kabul edilemez bulur (Ferrer, 2014).

İdeolojik aygıtları çeşitlendirip (özellikle son dönemlerde teknolojik imkanların hızla yaygınlaşmasıyla) daha yaygın ve etkin hale sokan egemen sınıf manipülasyona başvurarak düzeni korurlar (Ferrer, 2014). Bu manipülasyon neticesinde ezen zümrenin hayat tarzı tarafından cezbedilen ezilen sınıf bu hayat tarzını kendinden geçer halde bir hasretle anar. Bu durum ezilenlerin ne pahasına olursa olsun ezen sınıfa benzeme çabasına girmesine neden olur. Ezilen sınıf bu manipülasyonla sömürgeleştirilmiş bir zihniyete bürünerek, sistemin kendi üzerindeki tahakkümünü görmek yerine ona memnuniyetle entegre olurlar. Esasen ezilen sınıf söylem (lafazanlık) olarak sömürgelerden nefret etse de pratikte (aktivizm) ona hayranlık besler. Bu durum bir praksisin doğmasına mani olur. Egemen sınıf tüm bu manipülasyonu ideolojik aygıtların kullanımı vasıtasıyla icra etmektedir (Freire, 2017).

Ortaçağ'da Batı'da büyük bir ideolojik aygıt haline gelmiş, kilise modern sonrası dönemde ehemmiyetini hızla yitirdi. Ardından yeni pek çok ideolojik aygıt üretildi (Althusser, 2016). Tüccar-burjuva sınıfın hâkim kıldığı kapitalist düzende dini ve aristokrat sınıfın eski ideolojik devlet aygıtına (kilise başta olmak üzere) karşı verilen uzun, şiddetli bir siyasal ve ideolojik sınıf mücadelesi Fransız İhtilaliyle birincisinin zaferiyle sonuçlanmıştır. Egemen güç ideolojik devlet aygıtlarından kiliseyi pasifleştirerek yerine okulu yerleştirmiştir. Okul eski egemen ideolojik aygıt olan kilisenin işlevlerini ve ritüellerini sekülerleştirerek uhdesinde tatbik etmiştir (Althusser, 2016). Ferrer de okulu egemen sınıfın baskılama aracı olduğunu söyler. Nitekim halk okullarında egemen sınıfın kendi çıkarlarına olacak şekilde ayarladığı içtimai düzene uyma noktasında ikna ediliyordu (Ferrer, 2014).

Modern öncesi Tanrı-kul münasebetlerinin yerini modern sonrası dönemde toplum birey ilişkisi almaya başladı (Durkheim, 2014). Böylelikle modernizm, modern öncesi dönemde ön planda yer alan metafizik öğelerin yerine insanı yerleştirmiştir. İnsanın aşkın alana yükseltilmesi, modern teorinin ortaya çıkma sürecinde insan aklının kilise öğretileriyle mücadelesinin bir sonucudur. İnsan aklının, bilim ve tekniğin insanlık tarihinin hiçbir evresinde olmadığı bir biçimde atılım yapması insan merkezli bir dünya tasavvuru meydana çıkarttı. Kilise ile olan amansız mücadele sonucu seküler düzen müesseseleştirilerek hayata yeni bir mana verilmiştir (Pamuk, 2014). Bunun sonucunda toplumu yeniden örgütlemek için kilisenin yerine okul koyulmuş, dini cemaat yerine ise millet kavramı yerleşmiştir. Bu açıdan aslında modern okul ulus devlet yaratma gayesi de gütmekteydi. Zira aynı hedeflere yönelmiş, ortak duygu ve düşünce içinde kolektif bir toplum inşası istenmekteydi. Bu konu hakkında Durkheim, kolektif toplumun inşasında okul laboratuvar gibidir yorumunu yapar. Öğretmen normları belirleyen ve boyun eğilmesi gereken bir otoritedir. Bu yönüyle öğretmen toplumsal müşterekleri aktaran ve temsil eden bir pratik olarak öğrencinin zihninde karşılık bulmaktadır. Bu eğitimin çocuğun büyüyüp dış etkiye daha dirençli hale gelmediği ilkokul çağında başlaması gerektiğini Durkheim söyler. Durkheim bu anlatılan etkiye "hipnotik ima" ismini vermiştir (Durkheim, 2016). Yeni hayat telakkisi globelleşen dünya ile beraber dünyanın her köşesine yayılmıştır. İdeolojik aygıtlar vesilesiyle evrensel bir anlayış haline getirilmiştir. Beyazların dünyanın ücra köşelerine yayılıp katletmediği ilkel kabileler haricinde, tarihi ve kökeni ne olursa olsun modernizmden etkilenmemiş toplum yoktur (Pamuk, 2014). Bu durum binlerce yıl gerilere giden insanlık tarihinde bu derece büyük kitleleri ve coğrafyaları deruhte eden önemli bir vakadır.

Tarih eğitimi de bu anlayışın merkezine oturur. Ulus anlayışına dayalı millet (nation) oluşturma çabasında mühim bir referans noktası olan tarih aynı zamanda bu kimliğin dışında kalanların da tarihi anlatısını şekillendirir. Zira resmi tarih öğretisinin ortak aidiyetler üzerinde çizmiş olduğu sınır buna muhalif ötekilerin kendi tarihi aidiyetlerinin tanımının sınırlarını oluşturmuştur (Pamuk, 2014). Tarihin bir meşruiyet kaynağı olarak araçsallaştırılması ve kökleri tarihe dayanan müştereklerin, ataların da ortak mirası olduğuna yönelik tavrı, tarihi, kimlik inşasında müstesna bir konuma getirmiştir. Ortak

değerler etrafında teşekkül edilen ulus-devlet vatandaşı için tarih, aidiyet duygusunun romantizm ile perçinlendiği köklü müşterek değerlerin propogandasının yapıldığı önemli bir aygıttır (Pamuk, 2014). Bireyler tarih vasıtasıyla nereden geldiklerini öğrenirler ve milliyetlerine dair aidiyetler oluştururlar. Tarih, bellek ve çağrışımların mekânı haline gelerek müşterek bir yurt kavramı oluşturulur. Yurt müşterek kahramanların, âlimlerin yaşadıkları, savaştıkları, dua ettikleri bir yerdir. Yurdun denizleri, dağları, ırmakları, ormanları, kentleri kutsallaşır. Adına şiirler ve şarkılar yazılır. Bu mübarek yurt ötekilerin işgal ve sömürüsüne kapalıdır. Mekânsal birliktelik de büyük oranda tarih tarafından şekillendirilerek yurt kavramını ortaya çıkar (Pamuk, 2014). Pamuk'un ifadesiyle: "iktidar, ortak geçmiş anlatısı inşa ederek bireyin hatırlama ve unutma eylemlerini kontrol altında tutmaya çalışır. Bu çaba kolektif belleğin iktidar tarafından inşa edilmesini yani tarihi ortaya çıkarır. Modern teorinin siyasal düzlemdeki karşılığı olarak ulus devlet paradigmasının ortaya çıkışında tarih etkin olarak kullanılır. İktidar şimdi de geçmişi tanımlayarak, gelecek öngörüsünü egemen kültürün bir biçimi olarak kolektifleştirir" der (Pamuk, 2014: 97).

Modern okulun bu eğitim tarzı sonucunda bireyler toplumsal olayları müşterek, ortak bir kanaate göre analiz eder. Bu egemen sınıf tarafından üretilmiş tahakküm ilişkilerini onaylayan ve meşrulaştırıp güçlendiren kimselerin yetişmesini sağlar (Apple, 2012). Modern okulun öğrencileri okul tarafından kendilerine aktarılanların pasif bir içselleştiricisidirler. Bu aktarılanlar egemen sınıfın ideolojik dünya görüşü olup reddedilmesi mümkün olmayan tek bir doğrudur (Apple, 2012).

Freire bu sebepten ötürü modern okulu "bankacı eğitim" ismiyle tesmiye eder. Okul tasarruf yatırımından ibarettir. Nitekim öğrenciler bilgilerin aktarılacağı "yatırım nesneleri" öğretmen ise bunları aktaran "yatırımcıdır". Öğretmen tepeden inmeci bir şekilde tahviller çıkarır, öğrenci de sabırla aldığı, ezberlediği ve tekrarladığı yatırımlar yapar. Öğrenciler yatırılanı sorgusuz kabul ve tasnif edip yığar (Freire, 2017). Bu eğitim sistemine Vygotsyk ve Piaget gibi kuramcılar da bilimsel kanıtlarıyla beraber karşı çıkmışladır. Bunlar çocukların çevresinden kendilerine sorulan soruların pasif alıcıları olmadıkları ve kendi öğrenmelerini yapılandırdıklarını belirtmişlerdir (Bodrova ve Leong, 2013).

Alternatif okulların felsefesini, itiraz noktalarını ve eğitime yaklaşımını anlamak için modern okulu anlamak ön koşuldur. Zira alternatif yaklaşımlar modern okulun eleştirisi ve onun getirilerinden de faydalanan bir düzleme oturmuştur. Yaklaşık iki yüz yıl önce modern okulun ilk yıllarında İsviçre'de J. H. Pestalozzi, Almanya'da F. Frobel ve A.B.D.'de A. B. Alcott gibi hümanist eğitimciler mevcut eğitim yaklaşımlarına karşı çıkmışlar, gerçek, koruyucu ilişkilere, araştırma özgürlüğüne, anlam ve amaç için doğuştan gelen arayışa dayalı pedagojiler uygulamışlardır. Örneğin Amerika'da ilk alternatif okul girişimi, genç öğretmen A. B. Alcott tarafından 1827 yılında J. H. Pestalozzi'nin ideası doğrultusunda Connecticut kırsalında gerçekleşir. Fakat bir süre ebeveynler bu sistemden yeterince memnun olmazlar. Çocuklarının neden yeterince disipline olmadığı gibi modern okulların bir takım alışılmış yaklaşımlarını dile getirirler. Alcott'tan sonra 1900'lerde E. Goldman, Amerika'da modern okulu yükselten radikaller arasında yer alır (Dündar, 2007). Yine Tolstoy'un kurmuş olduğu Yasnaya Polyana okulu modern okula bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bununla beraber Summerhill okulları da ilk alternatif okullar kapsamında değerlendirilebilir. XIX. yüzyılın sonu ve XX. yüzyılın başlarında ise farklı yaklaşımları esas alan Waldorf ve Montessori okulları açıldı. Ancak bunların yaygınlaşması için XX. yüzyılın ortaları beklenecektir.

Bilgi, bilginin nasıl oluştuğu ve bilginin varlığı ile ilgili paradigmalar II. Dünya Savaşından sonra yeniden tartışılmaya başladı. Elbette ki bu tartışmadan eğitim de nasibini aldı. Modernizmin getirdiği mutlak gerçeklik postmodernizm ile yerini pek çok farklı bakış açısına ve doğruya bırakmıştır. Bilginin boş bir levha (tabula rasa) üzerine işlendiği anlayışın aksine postmodern anlayış şunu iddia etmekteydi; bilgi bizim yorumlarımızın ve yaklaşımlarımızın bir ürünüdür. Böylelikle tepeden inmeci tek doğru yerini derin kamusal tartışmalara ve farklı perspektifleri anlayabilme, görebilme yetisine bırakmıştır. Eğitim dünyasında paradigmalardaki bu değişimler, erken çocukluk eğitiminde genel geçer tek doğruların yerini, toplumların kendilerine has eğitim anlayışını tasarlamasını ve uygulamasını desteklemiştir (İnan, 2012). Bu modern eğitimde var olan merkeziyetçilik, standartizasyon ve senkronizasyon gibi unsurların yerini yerelliğe ve esnekliğe bırakmasına yol açmıştır. Eğitimin konusunun yeniden tartışmaya açılması neticesinde bir takım yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bunun sonucunda erken çocukluk

döneminde ortaya çıkan bu çağdaş yaklaşımlar High/Scope, Head Start, Montessori, Waldorf, Reggio Emilia ve Bank Street'tir (Pekdoğan, 2012).

Reggio Emilia yaklaşımı kendine özgü bir sosyal sistem içerisinde gelişmiştir. İtalya'nın bu bölgesinde II. Dünya Savaşının acı tecrübeleri sonrasında artan demokratikleşme çabasıyla XX. yüzyılın bilgiyi yeniden ele alma çabaları sonucunda doğmuştur. Bu yönüyle Reggio Emilia kendisine sosyal yapılandırmacı bir misyon edinerek eğitimde toplumsal katılıma önem veren bir sosyal çevreye ehemmiyet verir. Bunu aile, okul ve çocuk arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi ve eğitim sisteminde hiyerarşik yapının kırılması misyonu üzerinden gerçekleştirmeye çalışır (Dereli, 2013; Cadwell, 2011). Eğitimde ortaya çıkan bu felsefi yaklaşımlar savaş sonrası dünyanın ortaya koyduğu ilkelerle yakından paralellik gösterir. Tüm bu bilgilerden hareketle yapılan araştırmanın problem cümlesi "Reggio Emilia yaklaşımıyla tasarlanan tarih derslerinde öğrenciler tarihsel düşünme becerilerini nasıl kazanmaktadır?" sorusudur.

1.1. Problem Durumu

Araştırmanın çözülmesi hedeflenen alt problemleri şunlardır;

1. Reggio Emilia yaklaşımına göre düzenlenen tarih derslerinde tarihsel düşünme becerilerinden olan kronolojik düşünme becerisini öğrenciler nasıl kazanmaktadırlar?
2. Reggio Emilia yaklaşımına göre düzenlenen tarih derslerinde tarihsel düşünme becerilerinden olan tarihsel kavrama becerisini öğrenciler nasıl kazanmaktadırlar?
3. Reggio Emilia yaklaşımına göre düzenlenen tarih derslerinde tarihsel düşünme becerilerinden olan tarihsel analiz ve yorum becerisini öğrenciler nasıl kazanmaktadırlar?
4. Reggio Emilia yaklaşımına göre düzenlenen tarih derslerinde tarihsel imgelemi öğrenciler nasıl kazanmaktadırlar?

1.2. Araştırmanın Amacı

Tarihsel süreç boyunca toplumlar için değişen tarihin niteliğinin günümüz ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Tarihin amaçları onun öğretim teknikleriyle de doğrudan ilişkilidir. Reggio Emilia yaklaşımı tarih öğretimi ile bu bağlamda benzerliklere sahiptir. Birbiriyle benzer pedagojik kaygılarla beslenen bu iki konunun yapılandırılarak tarih derslerinde uygulanması ve öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini bu yolla kazanmaları hedeflenmektedir.

1.3.Araştırmanın Önemi

Tarih öğretiminin değişen amaçlarına karşı farklı bir öğretim yaklaşımı sunan Reggio Emilia sisteminde yapılandırılmış tarih dersleri işlemek araştırmanın ana eksenini oluşturmaktadır. Bu noktada Türkiye'de benzer bir çalışmanın bulunmaması da araştırmanın önemini arttırmaktadır. Çalışmanın bu alandaki boşluğu doldurması ve bu alana ilişkin merakı arttırması ümit edilmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma konu olarak alternatif eğitim kurumları ile sınırlandırılmıştır. Bu kurumlardan Reggio Emilia yaklaşımını uygulayan Yeni Okul çalışma sahası olarak belirlenmiştir. Zaman açısından ise tarihsel düşünme becerilerini ortaya koyacak ürünlerin elde edilmesi ve araştırma araçlarının hedeflenen düzeyde verileri sunması ile sınırlandırılmıştır. Bu bağlamda etkinlikler 24 Nisan 2018 ile 9 Mayıs 2018 arasında yapılmıştır. Toplam 18 tane çocukla çalışılmıştır. Veriler değerlendirilirken nitel yöntemlerden faydalanılmıştır.

II. BÖLÜM: ALAN YAZIN

2.1. Modern Okulun İcadı ve Yaklaşımları

Reggio Emilia'yı doğuran nedenleri ve tarihin dünden bugüne değişen amaçlarını öğrenebilmek için modern okulun doğuşunu ve amaçlarını iyi bilmek gerekmektedir. Zira Reggio Emilia yaklaşımı modern okulun doğurduğu pedagojik yaklaşıma, tarih öğretimi ve tekniğinin değişen amaçları ise yine modern okulun doğurduğu tarih anlayışına birer eleştiri olarak ortaya çıkmıştır.

Mezoptamya'da MÖ. 3000'lerde okul, tapınak ve saraylar yakın ilişki içerisindeydi. Yazıyı öğrenmek genellikle ruhban sınıfına has bir özellikti. Ancak bürokrasi ve muamelelerin artışı ile ihtiyaçla beraber bu sayı artmış, ruhban sınıfı haricinde de öğrenenler olmuştur. Mezopotamya'daki ilk okul örneğine Mari şehrinde rastlanmıştır. 2 dershaneden oluşan okulda bugünküne benzer kerpiçten imal edilmiş sıralar bulunmaktadır. Burada bulunan kil tabletler de okulla alakalı bilgiler vermektedir. Okulda öğretmenin merkezde olduğu anlaşılıyor. Aynı zamanda cezalandırılma sistemi dayaktı.

Ortaçağ'da Batı'da Hıristiyanlığın yayılmaya başlamasıyla beraber eğitim dogmatik ve ezoterik bir hal aldı. Eğitimin yeni mekânı kilise ve manastırlar, temsilcileri ise papaz ve keşişler oldu. IV. asırdan başlamak üzere VI. asırda eğitim tartışmaya yer vermeyen, çileci geleneklere sahip manastırlara intikal etti. Pagan geleneğinden etkilenen Kapadokyalı Basil kıyafet ve davranış kalıplarının nasıl olması gerektiğini bildirdi. Yakın tarihte Hıristiyanlığın en bilinen kilise mensuplarından Jerome de kıyafet, davranışlar ve yeme-içme konusunda aşırı mütevazı bir yol tavsiye etmiştir. Bu gelenek eğitim merkezleri olan manastırlarda benimsendi. Keşişler "scriptoria" adı verilen masalarında büyük bir ciddiyet ve sessizlik içerisinde kitap nüshalarını çoğaltıyor, bunların içerikleri ile çok az ilgilenip üzerinde düşünmekteydiler. Aşırı taassubiyet sebebiyle manastırlarda sıra ve masalar ancak XIV. yüzyılda yaygınlaşabildi Manastırlar sorgulamaya kapalı, mistik, statik ve tepeden inmeci bir eğitim anlayışına sahipti. (Giorgetti, 2016).

Ortaçağ üniversitelerinde belli ritüeller takip edilirdi. Bir öğrenci buraya kabul edilirken onun dış görünüşü ile alay edilirdi. Ardından dişleri ve bedeni temizlenerek, günahları itiraf ettirilirdi. Böylelikle köylü, kaba saba görüntüsünden kurtulduğu imajı verilirdi. Bunun yanında ilk üniversite sayılan Bologna'da doktora sahibi olabilmek için "examen privatum" (esas sınav) ve "conventus publicus doctoratus" (kamu sınavı) adlı iki sınavı verebilmek gerekirdi. Buradan geçerse doktora payesini alır ve işaret olarak bir kürsü, açık bir kitap, altın yüzük ile bere teslim edilirdi. Profesör ve öğrenciler diploma törenlerinde papaz kıyafetleri olan kep ve cübbe giyerlerdi (Giorgetti, 2016). Bu bağlamda kıyafetlerden unvanlarına ve kullanılan aletlerine kadar çağdaş, muassır üniversiteler büyük oranda Ortaçağ'ın üniversitelerinden ve dini geleneklerinden etkilenmiştir.

XVI. yüzyılda yaygınlık gösteren Cizvit okulları yaptığı yenilikler açısından kayda değerdir. Öğrencilerin öğretmenlere boyun eğmeleri, derste sessiz olmaları, yazmalara zarar vermemeleri, gürültü yapmamaları, barlarda içmemeleri, yüksek sesle konuşmamaları istenirdi. Bununla beraber kötü giyinmeleri, dakik olmaları, resmi lisanın Latince olması gibi durumlar mevcuttu. Cizvitlerin kolejlerini müdürler yönetecekti. Bu müdürler her sınıftan bir sınıf başkanı seçeceklerdi. Bunlar da öğrencileri denetleyip cezalandıracaklardı. Bunlar umumiyetle en yaşlı öğrenciler arasından tercih edilirdi. Cezalandırma yöntemi dayak ve sopa idi. Cizvit kolejlerinde bahsi geçen disiplin günlük bir rutin inşa etmişti. Cizvit okullarının devrim olarak niteleyebileceğimiz en önemli vasfı da işte budur. Öğrencilerin hangi saat, hangi dakika ne yapacağı programlarla belirlenmiştir. Sabah dini ayin, sınıfa giriş, yemek saatleri olarak ayrılır ve bu çan sesi ile duyurulurdu. Mastır adı verilen usta ders zamanları sınıfa girerek, suç işleyeni ve sınıfta olmayanları tespit ediyordu. Günü dilimlere ayıran, programlanmış, disiplini esas alan eğitim, okul anlayışı ve işleyişindeki algıyı büyük oranda etkiledi. Hatta günümüze dek ulaşarak okul anlayışını evrenselleştirip bize ulaştırdı. Modernizmin insan hayatına getirmiş olduğu bir takım özellikler ile okulun bu dönüşüm sürecinde katılmış oldukları arasındaki paralellik dikkate şayandır. Cizvit okulları disiplini ön plana çıkaran eğitim anlayışı sonucu tepeden inmeci ve öğretmen merkezli bir tutum benimsemiştir. Bunun sonucunda militarist eğitim anlayışı neşet etmiştir (Giorgetti, 2016). Sürekli denetim ve bedensel cezalar Cizvit okullarının benimsemiş olduğu eğitim metotlarındandır. Cizvit

tarikatının okulları yaklaşık 200 sene kadar varlıklarını sürdürdü ve daha sonrasında Fransız kolejine dönüşüp günümüzdeki liselerin pek çok alışkanlıklarının kökenini oluşturdu.

Jansenitlerin açmış oldukları Port Royal okulları da Cizvit okullarına benzer amaçlar ihtiva etmekteydiler. Port Royal okullarında 5-6 gibi uyanan çocuklar, dua eder, giyinir, yatakhanede toplu dua eder, ellerini yıkar, yemeğe gider ve sınıflarına gidip sıralarına otururlardı. Sert kurallar vardı ve laubaliliğe yer verilmezdi. Kıyafetler ise tek tipçiydi. Çocuklara boş zamanlarında oyun oynamalarına izin veriliyordu. Bu teneffüs kavramının doğmasını sağladı (Giorgetti, 2016).

Hıristiyan tarikatların okullardan önemlisi de Jean Baptiste de La Salle'nin öncülüğünde açılan okullardır. La Salle ilkokul açmıştır. Hayatını eğitime atayan bekar erkeklerden müteşekkil bir kadro tesis etti. Bu topluluğa "Hıristiyan Okullar Kardeşliği" adı verildi. La Salle okulları her ne kadar çileci manastır geleneğinden gelmiş ve dini niteliği ile ön plana çıkmış olsa da kendisini laik bir kurum olarak nitelendiriyordu. Okuma-yazma ile alakalı yeni pedagojik metotlar geliştirmişlerdir. La Salle, Hıristiyan Okulları Kardeşliğinde okutulan 1720 Hıristiyan Okulları Yönetmeliği ile 1703 Adab-ı Muaşeret Kurallarını (Les régles de la bienséance et de la civilite chrétenne diviées en dqux parties a l'usage scoles chrétienne) hazırladı. Burada belirtilen davranmış kaideleri centilmenlik ve disiplinin okullarda tatbik edilmesi isteniyordu. Bu uygulama daha sonra pek çok okulda yayılarak evrenselleşti (Giorgetti, 2016).

La Salle, Hıristiyan Okulları Yönetmeliği'nde öğrencileri ittirmek, burnunu, kulağını çekmek, kafasına, vücuduna vurmak, bir şey fırlatmak öğretmenliğin vakarıyla çelişkili bulunduğundan reddedilir. Bu şiddet karşıtı söylem diğer okullara göre bir yenilikti. Ancak bu eğitimde dayağın çıkarılmasına yönelik bir tedbir olmaktan ziyade tepeden inmeci eğitim anlayışının öğretmene yüklediği rolle ilişkiliydi. Öğretmen vakarını olumsuz etkilediği düşünülen bu tarz hareketlerin yerine sopa ile dövmek bir yöntem olarak benimsenmiştir. Ancak yine öğretmenin hiyerarşik durumuna zarar vermesi kaygısıyla sopa ile ceza sadece avuç içine vurmak ile sınırlandırılmıştır. Yakın zamana dek okullarda avuç içine vurarak cezalandırma yöntemi Hristiyan Okulları

Yönetmeliği'ne dayanmaktaydı. Yönetmelik sırada nasıl oturulacağı, kürsünün (bir hiyerarşi aracı olarak) yüksekliği, sınıf materyallerinin neler ve nasıl olacağı konusunda detaylı ve katı bir kurallar bütününü oluşturmaktadır. Tüm bu disiplinin sağlanmasından mesul olan öğretmendir. Yüksek ve hakim bir kürsünün ardında somutlaşan otoriter öğretmen sınıfta sessizliği sağlamak, izin almadan konuşmayı veya ayağa kalkmayı men etmelidir. Öğrenciler ilmihal okurken, dua ederken ve ders anlatırken olmak üzere toplamda 3 defa konuşma hakkına sahiptiler. Öğretmenlerde büyük bir ciddiyet ve disiplin içerisinde pek konuşmazlardı. Her öğrencinin oturacağı sıralar bellidir. Sabah, akşam yapılacak dua, yemek, ders, uyku pratikleri sıkı bir disiplin ve programa bağlanmıştır (Giorgetti, 2016).

La Salle'nin Hıristiyan Okulları Kardeşliği bedeni de zaman ve mekana göre düzenlemiştir. La Salle'nin hazırlamış olduğu yönetmeliğe göre öğrencilerin ders esnasında sürekli oturmaları gerektiği, bedenlerinin dik ayaklarının uygun şekilde uzatılması gerektiği ifade edilir. Kitabı okuyan, kollarını çapraz yaparak dik ayaklarının uygun şekilde uzatılması gerektiği ifade edilir. Diğer öğrencilerin arkadaşlarıyla konuşmaması için öğrencilerin kafalarını sağa sola çevirmeleri yasaktır (Giorgetti, 2016). Her sınıfta duvara monte edilmiş kara tahta ve beyaz tebeşir olacaktır. Hz. İsa'nın çarmıha gerilmiş (Crucifix) figürü, Meryem Ana resmi, Saint Joseph ve kutsal meleklerin resimleri muhakkak sınıfta bulunmaktadır.

La Salle düzenlemesinde öğretmenlere ayrı bir önem verilir. Onlar okuldaki düzeni sağlayan otorite olarak telakki edilirler. Yönetmelikte bu konuyla alakalı olarak şunlar ifade edilmektedir: "öğretmen okula girdiğinde, sınıftaki her bir öğrenci ayağa kalkar ve öğretmen sınıfa girinceye kadar ayakta kalır. Öğretmenin önünden geçtiği öğrenciler başlarını öne eğerek selamlar, öğretmen oturduğu zaman otururlar. Öğrenciler şapkalarını çıkarır ancak öğretmen işareti verdiğinde şapkalarını giyip oturabilirler". Öğretmen de çok ciddi olacak ve öğrencilerle çok samimi olmamaya özen gösterecektir. Öğretmenler sadece çok büyük bir saygı karşısında öğrencilerle muhattab olabilmektedir (Giorgetti, 2016).

Cizvit tarikatına ait okullar 1762 yılında lağvedildi ve kolejdeki mallarına el konuldu. Jansenistlerin, Port Royal okulları çok daha önce 1660'da kapatılmıştı. Paris Parlementosu bunların yerine daha cazip olacak şekilde seküler okullar kurmayı planladı. Öneriler için taşra parlementolarına başvurdu. Her ne kadar bu okullar kapatılmış olsa da programlanmış katı disiplinel eğitim tarzları, militarist anlayışları, tek tipçi tepeden inme metotları, araçları, kıyafetleri ve dini mefhumlardan arındırılarak seküler biçimde yeniden inşa edilip kullanıldı (Giorgetti, 2016). Modernizm ile insanın özne haline geldiği ve tabiata hükmetme iddiası güttüğü bu dönemde devlet rejimleri, siyaset etme biçimleri, üretim araçları ve alışkanlıkları, ulaşım, ticaret, yeme içme ve eğlenme gibi somut alanların yanında, insan hak ve hürriyetleri, dünyayı algılama, doğa ve metafizik, akıl ve ruh kavramlarını algılamaları da kesin biçimde değişti (Gündüz, 2013). Bu doğal olarak okula ilişkin anlayışı da dçnüştürdü.

Bunların yanı sıra Hıristiyanlık birliği yerine inşa edilen milliyetçilik ve ulus devlet algısı da sekülerizm, tek tipçilik ve militarizm ile desteklenerek okullar tarafından bireylere enjekte edilen en önemli ideolojilerden birisi oldu. Nitekim Durkehim öğretmeni seküler bir papaz olarak tanımlayarak; "rahiplerin Tanrı'nın tercümanı olması gibi, öğretmen de zamanındaki ve ülkesindeki büyük fikirlerin tercümanıdır. Öğretmen bu fikirlerin büyüklüğüne ve otoritesine yürekten inandığı ve baplandığında aynı inançla onları çocuğa aktardığı zaman çocuğun bu fikirlerin büyüklüğüne ve otoritesine inanması o ölçüde kolaylaşacaktır" (Durkheim, 2016: 45).

Öğretmenin koronun papazı olarak eleştirilemez tavrı ve koca bir ritüelin sorumlusu olması yani ritüel ve öğretmenin konumu arasındaki bağlam İllich'in temas edip tenkit ettiği noktalardan olmuştur. Kutsal bir saha olan okul bireyi toplumdan koparır. Kişi muayyen bir zaman dilimi dâhilinde bu kutsal hapishanede dört duvar arasında muayyen müfredatı işler. Ancak tüm bunlardan sonra mezun olup serbest bırakılır ve İllich'in deyimiyle büyülü bir rahimden çıkarak yaşamını sürdürür (İllich, 2016).

Bu amaçlara yönelik olarak Fransız İhtilalinden sonra Fransız Eğitim Bakanı olan Marquis de Concordet (1743-1794) Aydınlanma filozofları tarafından ortaya atılan laik, ücretsiz ve zorunlu bir okul projesini tavsiye eden rapor hazırladı. Robespierre de (1758-

1794) parlementoya bir öneri sunmuştur. Öneriye göre çocuklar çok küçük yaşta ailelerin yanında uzaklaştırılmalı ve geleneksel köklenmiş alışkanlıklarından arındırılmalıdırlar. Robespierre bunun için yatılı ve zorunlu eğitimi önerir (Giorgetti, 2016). Fransa'da okul okuma yazma, aritmetik, Fransız dili ve edebiyatı öğretildi. Böylelikle Fransız milliyetçisi ve cumhuriyete bağlı bireyler yetiştirilmesi hedeflendi. Bu okulun amaçlarının artık kesin biçimde uhrevi alandan maddi alana kaydığını göstermektedir.

Okullarda üniforma ilk defa 1774'te Bernhard Basedow'un, Dessau'da açtığı okulda giyilmeye başlandı. Bu üniformalar dini boyuttan uzak bir tek tipçiliğin ürünüydü. Amaç olarak öğrenciler arasındaki sosyal statü farkını azaltmayı öngörmüştür. Bu üniformalar Fransız İhtilalinin vermiş olduğu tesir ile Fransız askeri üniforması tarzındaydı ve militaristti (Giorgetti 2016).

Modern okul modernizmin getirdiği başlıca üç esas üzerine kuruluydu. Modern hayat kıyafet numaralarından, yeme içme alışkanlıklarına dek toplumu standardizasyona tabi tutmaktaydı. Aynı şekilde senkronizasyon olarak tabir edebileceğimiz bir diğer terim hayatımıza tabi oldu. Hayatın ve insanların mekansal açıdan tek düzeleştirilmesi yanında zaman bakımından da bir aynılaştırma gerekli görüldü. Devlet dairelerinden, fabrika işçilerine, anaokulu öğrencilerinden yüksek bürokratların çalışma saatlerine varıncaya kadar günün belli bir vakitte başlaması, belli bir zaman sonra çalışmanın bitmesi, yemek ve eğlenmeye geçilmesi tam anlamıyla kurallaştı. Bununla beraber tepeden inmeci ve eleştirilemez bir merkeziyetçilik hâkimdi (Gündüz, 2013). Modern okul bu ilkeler üzerine kuruldu. Örneğin standartizasyon, senkronizasyon ve merkeziyetçilik esasına göre kurulu olan okul için Fransız eğitimini modernleştiren meşhur bakan Jules Ferry bir akşam yemeğinde devlet başkanına "şu anda bütün Fransız öğrencilerinin hangi derse çalıştıklarına dair sizinle iddiaya girebilirim" diyecek kadar emindi (Gündüz, 2013).

Modern okulun bu hedeflerinin haricinde amaç dışı unsurlar için de kullanıldığı görülmektedir. Modern okulun endüstriyelleşmesi ve kar çıkar ilişkilerinin pedagojik kaygıların önüne alınması bunun en önemli yansımalarındandır. Durkheim, ekonominin insan için pek çok şeyden önemli olduğuna işaret eder. Ekonomi kadar insan için öneme sahip yegâne şeyin bilim olduğunu söyler. Ancak bilim toplum nazarında sadece pratiğe

dökülebiliyorsa yani büyük oranda maddi gelire bir faydası varsa itibarını koruyabilmektedir (Durkheim, 2016).

Modern öncesi toplumlarda üretim ve becerilerin kuşaktan kuşağa aktarılması süreci oldukça yavaş işlemekteydi. Aynı zamanda çalışma hayatına giren çocukların yeni toplumsal ilişkiler boyutuna hazırlanması da gerekmiyordu. Dolayısıyla onların politik ilke ve ideolojileri öğrenmelerine gerek duyulmuyordu. Modern dönemde kapitalist anlayışın egemen olmasıyla beraber fabrika ve üretim sistemleri yaygınlaştı. Böylelikle eskiden beri gelen aile biriminin üretimdeki rolü zayıfladı. Hızlı ekonomik gelişme ile üretici iş gücünün yeni oluşan mesleki dağılımında ve yeni mesleki beceri ihtiyacında çeşitli değişimlere yol açtı. Kırdaki yapısal dönüşüm ve üretim merkezlerinin yoğunlaştığı kente göç ile gelen zümrelerin bu ortalama entegrasyonu, denetimi ve asimilasyonu ihtiyacı hâsıl oldu. İşte tüm bu amaçlara dönük en önemli çözüm kitlesel, parasız ve zorunlu ilköğretim oldu. Aydınlanmacı filozofların halkı aydınlatmaya yönelik öne sürdükleri bu öneri az sonra kapitalist tüccar-burjuva egemen sınıfın kendi iktisadi gereklilik ve yararlarına uygun olarak kullanıldı. Köyden kente gelen ve yeni üretim merkezleri olan fabrikalarda çalışan kitle okulda, buradaki iş gücüne katılım ve entegrasyon noktasında yeni bilgi ve davranışları öğrenecekti. Okulun, toplumsal ilişkileri, kapitalist üretimin ortaya koyduğu toplumsal ilişkilere göre düzenlenecek ve çocukların bu teşkil edilen toplumsal iş bölümüne uyarlanmaları sağlanacaktı (İnal, 2008).

Bu somut/rasyonel üretim tarzı eğitime de yansımıştır. Prekapitalist modern öncesi egemen sınıf dini-aristokrat grubun soyut/skolastik eğitim anlayışı yerini yeni egemen sınıf olan tüccar-burjuva sınıfın pratik iş ve meslek eğitimine bıraktı. Böylece burjuva egemen sınıfın rasyonel üretim mekanizmalarında görev alabilecek yüksek vasıflı kimseler yetiştirebilecektir. Tüm bunların sonucunda Ortaçağ'da hakim olan ve yüksek erdemli, tefekkür sahibi, münzevi birey yetiştirme amacındaki soyut eğitim görüşünün yerine maddi verimliliği sağlayabilecek bireyler yetiştiren rasyonel/somut eğitim anlayışı yerleşmiştir (İnal, 2008).

Modern okulda pek çok bilgi ve beceri aktarılır. Bu bilgiler işçi, teknisyen, doktor vb. için farklı bilgiler ihtiva eder. Burada egemen ideolojiyi temsil eden burjuvazi sınıfı kendi iktisadi çıkarlarına hizmet edebilecek, ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştirir. Ayrıca okulda bunların yanı sıra her birine terbiye kuralları, meslek adabı, vatandaşlık gibi toplumsal-teknik iş bölümüne ve nihayetinde sınıf egemenliğinin getirdiği düzene saygılı olmaları öğretilirdi. Okulda güzel yazma ve konuşma dersleri öğretilerek burjuva patronları ile düzgün biçimde iletişim kurma ve astlarına uygun biçimde emretmeleri öğretilir. Okul böylelikle devletin bir ideolojik aygıtı olarak düzene boyun eğmiş bireyler yetiştirir. Althusser'in ifadeleri ile Ortaçağ'daki gibi kırbaçla değil okul vasıtasıyla düzeni kabullenmiş kişiler karşısında iktidarın tahakkümünü söz ile sağlayabilsinler. Emek gücünün niteliklerinin yeniden üretiminin ideolojik tabi olma biçimleri içinde ve bu biçimler altında sağlandığını gösterir (Althusser, 2016).

Teknik gelişmenin ve kültürel birikimin kapitalist ekonomi için ne kadar önemli olduğu açık bir gerçektir. Günümüzdeki Arge çalışmalarına verilen büyük maddi destek ve yeni keşiflere tanınan patent yöntemi bu önemin bir tezahürüdür. Bu yönüyle de modern okul eliyle kurulan ekonomik ve kültürel sermaye birbirinden ayrılmaz bir biçimde bağlıdır (Apple, 2014).

Endüstriyel eğitime bağlı olarak modern okulun amaçlarını dejenere edecek biçimde araçsallaştırılması problemi de ortaya çıktı. Aileler okulun endüstriye eleman yetiştirme misyonundan ötürü kendi bulundukları sınıfsal tabakadan sıçrayabilecekleri bir araç olarak değerlendirmişlerdir. Bu yönüyle okul tahakküm altındaki sınıf tarafından sosyal bir atlama aracı olarak görülüp eğitim amacı göz ardı edilmiştir. Ancak okula ilişkin oluşan bu kanaatinde kısmen doğru olduğunu ifade etmek gereklidir. Hakiki manada liyakate dayalı bir durum söz konusu olsaydı, test sonuçları ve yetişkin başarısı arasındaki ilişkinin zaman içerisinde artması, aile kökeni ve yetişkin başarısı arasındaki ilişkinin de düşmesi beklenirdi. Ancak son yapılan araştırmalar kökenler ile okul başarısı arasındaki ilişkinin çok az oranda azaldığı anlaşılıyor (Apple, 2012).

İllich orta ve alt gelir sınıfı ailelerin kurtuluş çareleri aramalarını kilise ile eş değer tutarak okulu modern endüstrinin bir dünya dini haline geldiğini iddia eder. Kendi iktisadi çarkını

döndürmek döndürmek isteyen küresel ekonomik yatırımcılar kendilerine eleman sağlayabilmek için okulu topluma aynı bir papaz gibi kurtuluşa giden yol olarak empoze etmektedir: Tüm bunları 'Yeni Dünya Dini' ismiyle adlandırıldı. Aynı zamanda bunlar neyin değerli neyin değersiz olduğuna karar vererek toplumu etkilerler. Yeni bir sefalet tanımı yaparak okulu da bu sefaletten kurtulabilmenin bir aracı kılarlar. Örneğin bir kişinin kendi evinde doğması veya ölmesi önceden doğal bir durum iken şu anda hastanelerde olmayan ölümler ve doğumlar birer sefalet tanımı olmaktadır. Hayatın başlaması da sona ermesi de doktorların ve ölüm teşrifatçılarının kurumsal iradesi altında gerçekleşmektedir. Sefalet üretimi yapılan malın ideal tüketim düzeyine ulaşamamış kişiler için kullanılan modern bir tanım haline gelmiştir (İllich, 2016)

Bu yaratılmış ihtiyaçlar endüstri tarafından topluma dayatılarak zihinlerde gerçek bir ihtiyaca dönüştürülür. Sertifikalanmış ve standartlaştırılmış diplomalılar endüstriye getirecekleri kar ölçüsünce kendi fiyat etiketlerini üstlerinde taşıyan toplumun mensubu olmaktadırlar: Her ne olursa olsun bireyler sefaletten kurtulmak istiyorsa yalnızca bu diplomalıların yaşam standartlarına talip olarak bunu gerçekleştirebilirler. İşte modern okul güya tüm bu sefaletten kurtaracak toplumsal statüyü diploma vasıtasıyla kişilere sunmaktadır. Diğer bir deyişle insanlar, yaratılan ve toplumun aklına sokulan sefalet tanımından kendilerini kurtarmak; işleyen endüstrinin bir dişlisi olmak ve dünyanın zenginlerinin yanında seçkin bir hizmette bulunmak amacıyla okutulmuştur. İşte bu durum bireylerin alacakları diplomalar karşılığında öğrenecekleri bilgi ve alacakları eğitimle son derece az ilgilenmelerine yol açmıştır. Son olarak İllich'in endüstriyelleşmiş modern okul hakkında söylemiş olduğu şu sözler ilginçtir: "okullaştırılmış bir dünyada mutluluğa giden yol bilinçli tüketiciler için hazırlanmış indekslerden geçer" (İllich, 2016: 58).

Modern okula karşı sistemli bir eleştiri Amerikan pedagog John Dewey'den geldi. Dewey aslında modern okula karşı bir alternatif yönelim sunmaktan ziyade modern okulları reformize etmek istiyordu. Zira Dewey'in okul felsefesi modern okul ile yaklaşık olarak aynı olduğunu ancak yöntem olarak farklı metotları kullandığını ve bazı yerleri eleştirdiğini görmekteyiz. Yeni eğitim savunucuları ve özellikle Dewey tarafından eski

mektep olarak bahsedilen modern okullar esas olan çocuğu unutmuş, onu bilginin esiri yapmıştır. Hesapçıoğlu'na göre yeni cereyan ise çocuğu başlangıç noktası almakla başlar ve müfredatı çocuğun kavrama yeteneğine, psikolojik gelişimine göre düzenlemeyi önerir. Bu hareket mekteplerin geleceğini deneysel psikolojiye intikal ettiren bir cereyanın kaynağı oluşturur ki karakteri itibarıyla iradeci bir anlayışa aittir (Hesapçıoğlu, 2009; Dündar, 2008).

Dewey modern okulun ölçme araçlarını yöntemsel açıdan eleştirmiş ve bunların hiçbir içtimai kazanca yani iş birlikli öğrenmeye faydası olmadığını belirtmiştir. Hangi çocuğun daha çok ilerleme muvaffakiyeti gösterdiğini belirlemede kullanılan ölçme araçlarının (yazılı sınav, sözlü mülakat gibi geleneksel metotlar) kişiler arası aşırı rekabeti hızlandırmaktan başka bir işe yaramadığını belirtir. Bu halin mektebin bir ritüeline bir manevi havasına dönüştüğünü ve iş birlikli bir öğrenme tarzının kullanılmasının kopya anlamına geldiğini ve bir cürüm teşkil ettiğini ifade etmektedir. Eğitimin bireyselcilikten uzak aynı yaşadığımız toplum gibi iş birlikli bir şekilde yapılması gerektiğini ve modern okulların buna uymadığını belirtmektedir. Dewey'e göre modern okullar hayatın şartlarından ve muharriklerinden o derece tecrit edilmiştir ki dünyada tecrübenin en ziyade güçlükle bulunabileceği bir yer haline gelmiştir. Dewey okulu cemiyet hayatının bir nüvesi olarak görmekte ve iş birlikli öğrenme ile eğitimin daha kalıcı ve anlamlı hale geleceğini söylemektedir (Dewey, 1930).

Modern okula Dewey tarafından yapılan itirazlardan bir tanesi de çocuğun nesne haline getirilmesidir. Aslında Dewey, yukarıda zikrettiğimiz yaşayarak ve iş birlikli öğrenmenin mecburi bir sonucu olan öğrenci merkezli eğitimin ilk savunucularındandır. Modern mekteplerde merkezin kitaplar, öğretmenler olduğunu söyleyen Dewey bu yen eğitim ile bunun son bulacağından söz etmekte. Bu şekilde etkin kılınan öğrencinin öğrenmesi kalıcı kılınacaktır. Dewey bu yeni eğitimi Kopernik'in keşfine benzetir. O nasıl dünyanın güneş etrafında deveran ettiğini keşfettiyse ve güneş merkezli kainat sistemini gözlemleyerek bir devrim yapmışsa bu da güneş gibi öğrenciyi eğitimin merkezine koyarak yeni bir devrim yapacaktı (Dewey, 1930).

Sonuç olarak toplumu müşterek amaçlar üzerinde müşterek ideallere bağlanan kimseler olarak tarif eden Dewey, her ne kadar modern okulların eğitim metotlarını eleştirse ve yenilikler getirse de öğrenciyi modern okulun yegâne amaçlarından biri olan topluma kazanılacak müstakbel aza olarak tarif eder. Fakat Dewey'in gerek modern okullara ve gerek alternatif okullara katkıda bulunduğu açıktır. John Dewey, Amerika'da talep ettiğimiz demokratik veya açık toplumdan daha çok, otoriter, kontrol edilen bir topluma uygun olduğunu savunur (Miller, 2006).

2.2. Modern Okula Karşı İlk Eleştiriler ve Alternatif Eğitim Yaklaşımlarına Yönelim

Geniş halk kitlelerinin desteği ile militarist düşüncedeki totaliter rejimlerin yükselmesi sonucunda yaşanan II. Dünya savaşından sonra büyük bir yıkım yaşayan Batı eğitim alanında yeni yaklaşımlara yönelmeye başladı. Militarist ve şovenist bir eğitim anlayışı yerine hümanist, tepeden inmeci bir anlayışın yerine öğrencinin beklentilerini ve kabiliyetlerini merkeze alan, bilgiyi direkt ermek yerine bilgiyi yapılandırmayı ve öğrencinin sorgulama yeteneğini teşvik edip bilgiyi keşfettirmeyi, merkeziyetçi ve katı bir müfredat yerine esnek bir müfredatı ve sonuç odaklı eğitim anlayışı yerine süreç odaklı bir eğitim anlayışını inşa etmeye çalıştı. Tüm bu eleştiriler ve özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında Avrupa'da barışın ortak çıkarlar tesis edilerek sağlanabileceği inancı militarist müfredatın ve ders kitaplarının eklektik ve insan haklarına görece daha saygılı bir şekilde tesis edildi. Nitekim bugün Avrupa'da bir çıkar koalisyonu olarak teşkil edilen AB, okul amaçları olarak açık topluma dayalı demokrasi, barışçı ve çok kültürcü bir yaşam anlayışı, katılımı esas alan bir şekilde kendisini tanımlamıştır. Bunun ne düzeyde başarılıp başarılamadığı ise ayrı bir tartışma konusu olsa da bir misyon olarak ortaya çıkması yeni bir pedagojik tarif ve arayışa işaret etmektedir (İnal, 2008). Eğitime yönelik bu taleplerin özellikle tabandan da destek bulduğu görülmektedir. Öğrenciler ve gençler bu amaçlar II. Dünya Savaşı sonrasını takip eden yıllarda pek çok gösteride bulundular. Gündeme gelen eğitim talepleri büyük oranda alternatif eğitim yaklaşımlarıyla uyumluydu.

Freire'ye göre özellikle gençlik arasında vaki olan sosyal hadiseler doğal ortam içinde oluşturdukları özelliklerini yansıtırlar. Fakat öz olarak insanı ve asıl olarak ne olması gerektiğini ifade eden bir duruştur. Bu duruş tüketim uygarlığını kınamakla her türden bürokrasiyi eleştirmekte, üniversitelerin katı kurallı öğretmen-öğrenci ve tepeden inmeci anlayışının değişmesini talep etmekle, eskimiş yönetmeliklere ve yerleşik kurumlara saldırmakta, kararı verecek öznenin insan olduğunu göstermeye çalışırlar. Freire bunların böylelikle insan merkezli olmaktan çok antropolojik olan çağın tarzını yansıttığını beyan eder (Freire, 2017). İnsanların gerek toplumsal hayatta ve gerek okulda sosyal eşitliği sağlayabilmek amacıyla ekonomik, dini, etnik, cinsiyete dayalı, ideolojik vs. vermiş olduğu mücadeleler neticesinde bütün toplumsal süreç etkilenmiştir. (Apple, 2012).

II. Dünya Savaşından sonra Avrupa'da refah, iletişim ve ulaşım olanaklarında ciddi iyileşmeler yaşandı. Batı Avrupa'da 1960'a dek gelen 10 yıllık periyotta araba sayısı 2'ye katlandı. 1970'te 2 kattan biraz daha fazlasıyla bu sayı yine arttı. Aynı oran A. B. D.'de 1955'te savaş öncesine göre 2 kat artmıştı. 1946'da ABD'de 7.000 televizyon varken 1960'da bu sayı 50.000.000'a çıktı. İngiltere'de 300.000 iken bu rakam 1950-1960 arasında 10.5000.000'e ulaştı. 1961'e gelindiğinde 4.000.000 İngiliz yurt dışına turist olarak çıkabiliyordu. 1965'te tatil yapan 11.000.000 İtalyan vardı. Teknolojik gelişme sonucu ulaşım ve iletişimde kolaylaşan bu durum öğrencilerin dünyadan haberdar olmasında ve birbiri ile etkileşime girmesinde etkili olmuştur. Artan refaha bağlı olarak artan nüfus sayısına paralel olarak okul sayısında da artış yaşandı. İngiltere ve Fransa'da doğum oranları savaş öncesi 5 yıla oranla %30 arttı. 1963'te iki ülkede 800.000'den fazla genç nüfus vardı. Bu genç nüfus hızla okullaştırılmaya çalışıldı. 1963'te İtalya'da okullu öğrenci sayısı 2 katına çıktı (Fraser, 2008: 84). Tüm bu gelişmeler eğitime ilişkin yeni taleplerin hızla yayılmasıyla sonuçlanacaktı. Bu konuda Jim Jacobs adlı Amerikalı öğrenci şunları söylemişti: "İşte bu insanlar öğrenci hareketinin yurttaşlık hakları hareketiyle ilişkisini vb. gerçekten iyi çözümlemişler. Okulları değiştirmek isteyen bir grubun varlığı önemliydi, düzeni de değiştireceklerdi" (Fraser, 2008: 71).

Durkheim ailedeki bireylerin bir takım görevlerinin olduğunu ve bunun muayyen bir döngüsellik çerçevesinde cereyan ettiğini söyler. Ailede herkes her anda aynı yaşta olamaz. Dolayısıyla aileyi oluşturan bireyler sorumlu olduğu söylenen görevler

birbirinden farklıdır. Bunlar ailedeki herkes tarafından aynı anda yerine getirilemese de bu çeşitli vazifeleri aile bireylerinin sırası geldiğinde peşi sıra yerine getirilir. Örneğin ailenin bir ferdi olarak baba vazifesini yerine getirirken çocuğu kendi vazifesini ifa ederdi. Baba daha sonra dede çocuk ise anne/baba olarak görev değişimine uğrarlardı. Normal şartlarda insanın yerine getirmediği vazife yoktur. Kalıcı farklılıklar sadece cinsiyetten kaynaklanan görev farklılıklarıdır (Durkheim, 2016). Öğrenci hareketleri statik olan bu normları hayatları karşısında sıkıcı bir engel olarak görmekteydiler. Aynı zamanda durağan ve dikey toplumsal yapıyı okullarda da gördüklerini söyleyerek değişim talep etmekteydiler.

Gençlerin hissettiği durgunluk ve tıkanmışlık duygusu Fransa ve İtalya'da da yaşanıyordu. Fransa'da öğrenci hareketlerine katılan Bertnard Marie ailelerin birbiri ile konuşmadığını siyasal, toplumsal veya kültürel anlamda her şeyin sessizlikle geçiştirildiğini ifade eder. Marie mülakatın devamında "cinsellik hala gövde bir tabuydu. Birbirimize hiç dokunmazdık. Sanki oteldeymişiz gibi yetiştirildim diyebilirim" demektedir. İtalyan öğrenci hareketine katılan Elsa Gili ise "akşam dışarı çıkmak, sigara içmek veya siyaset tartışmak için yaşıtlarımızla buluşmak gibi küçük isteklerimiz için bile ailelerimizle kavga etmek zorunda kalırdık" demektedir. Batı Almanya'da ise faşist geçmişi babalar aracılığı ile yaşamak Alman gençlerinin öğrenci eylemlerine kaynaklık eden önemli bir itici kuvvetti. Tüm bunlar öğrenci hareketinin meydana çıkmasında ön ayak olan şiddetli kuşak çatışmasının müşahhas bir sonucuydu (Fraser, 2008). Bu kuşak çatışmasına iyi bir örnek olarak İtalya'da okuyan Laura Derossi 1962'de dedikleri önemlidir: "Tüketicilik yeni ilişki türlerini olanaklı kıldı. İnsanlarda hayal gücü ve arzu yarattı. Eski yaşam biçimiyle bağlarını kırdı. İlk başkaldırı eylemlerim bir kız arkadaşımla Milano'daki pahalı bir dükkâna gidip kendimizi daha yaşlı gösterecek elbise ve kozmetik satın almak, on sekizin altındakilere yasak olan filmlere gitmekti. Bu benimle arkadaşımı özel bir tür arkadaş yapıyordu. Kuşak dayanışmasını hissediyorduk. Anneminkiler gibi geleneksel aile kökenli arkadaşlık değildi. Her şeyi değiştirdik" (Fraser, 2008: 85).

Eğitimin endüstriyel bir hal alması da bir diğer sorundu. Amerika'da, Berkeley Üniversitesi öğrencilerinden olup 60'lı yıllardaki hareketlere katılan Clark Kerr bu konuda şunları beyan ediyor: "Üniversite, tarihinde olmadığı kadar sanayinin gereksinimlerine karşılık vermeye itiliyordu. Kendilerini toplumsal kökenleriyle toplumsal kaderleri arasında asılmış, akıntıya kapılmış bulan öğrenciler çok dar bir alanda yaratıcı ve eleştirel bir zeka geliştirmek üzere bir kaç yıl boyunca bir araya tıkılıyorlar başka hiçbir şeyi de sorgulamaları istenmiyordu. Yeni radikallerin çoğu, parlak, kendilerini öğrenimlerine vermiş fakat yükseköğrenimin bundan daha fazla bir şey olmasını isteyenlerdi." (Fraser, 2008: 98). İtalyan öğrenci Ligi Bobbio, 60'lı yıllardaki olaylara katılan bir öğrenci olarak konu hakkında görüşlerini şu şekilde beyan eder: "Sermayenin, yeni akılcılık ve planlama döneminde gereksinim duyduğu menajerleri ve teknisyenleri üreten bir makinaya dönüşmüş üniversitelerde okuduğumuza inanıyorduk" der. Sözlerinin devamında "o zaman önümüzdeki tek yol bu tür üniversite eğitimiyle mücadeleye girmekti. Baş kaldırmayla öğrencilere nasıl kapitalizmin araçlarına dönüştürüldüklerini anlatarak, öğrenci olarak onların da işçiler gibi sendika kurma haklarının olduğunu gösterecek mücadele edebilirdik" (Fraser, 2008: 78).

Okullarda yaşanan sınıfsal ayrım ise genç öğrencileri rahatsız etmeye başlamıştı. İngiltere 1960'ların başında reformların ilan edilişinin 20 yıl sonra, işçi çocuklarının %6'sı masa işçilerinin çocukları %10'u ise üniversiteye gidebilmişti. Orta sınıf ailelerin çocuklarının üniversitelere gitmesi onların zihin dünyasında büyük tesirlere ve değişimlere sebep oluyordu. İngiltere'de bir işçi oğlu olan öğrenci Rod Burges duygularını şu şekilde ifade ediyor: "çok geçmeden yanlış bir şeyler olduğunu anladım. Ama ne olduğumu çıkaramadım. Ancak 14 veya 15 yaşıma geldiğimde konuşma biçimimin, bakışlarımın, giyindiğim elbiselerin, masadaki davranışlarımın farklı olduğunu anladım. Yavaş yavaş işçi sınıfı kökenli olanların küçük görüldüğünü kavradım. A ve B grupları orta sınıftan çocuklarla doluydu ve bunlar özel ilkokullardan gelmişlerdi. İşçi sınıfı kökenli olan bizler en altta yer alıyorduk". Sınıf farklılıklarının yaratmış olduğu eşitsizlik sadece alt sınıflarda değil aynı zamanda üst sınıfı oluşturan gençler arasında da tartışılmaktaydı. İngiltere'de özel hazırlık okulunda okuyan Hilary Wainright sık sık gittiği dedesinin malikanesinden şu duyguları ifade ediyordu: "evimizin yanındaki işçi sınıfından çocuklarla okuldan sonra oyunlar oynarken benden ve okul arkadaşlarımdan daha sert ve

cesur bu çocukları görüp dedemlerin neden orada yaşadığını, benim niye bundan pay aldığımı ve onların alamadığını sorardım. Onlar da benim gibi insandılar" der (Fraser, 2008: 36-39).

Yine cinsel ayrımcılık da öğrenciler tarafından eleştirilmeye başlandı. Fransız feminist yazar Simone de Beauvoir erkeği birinci kadını ise ikinci cins olarak tarif etmekteydi (Marçal, 2018). Öğrenci olaylarının ortaya çıkmasındaki nedenlerden birisi de cinsiyetçilik ve cinsiyetçi eğitimdi. Kadın haklarının yavaş yavaş ivme kazandığı bu dönemde feminizm de yükselmektedir. Feminizmin ortaya çıkışında modernizmin eril bir söylem üzerine inşa edilmiş olması önemli rol oynamıştır. Moderni tasarlayan ve oluşturan erkek egemen bir yaklaşımdır. Kadınlar modernizmin çıkış ve sosyalleşme sürecinde merkezde yer almasına rağmen bir araç olarak değerlendirilmiştir (Pamuk, 2014). Aslında bu eril dil geçmişten beri gelen gelenekçi yaklaşımın modernizme bıraktığı bir mirastı.

Buna bağlı olarak eğitimde de değişiklikler talep edilmeye başlandı. İtalya'daki öğrenci hareketleri benzerleri gibi cinsel ayrıma karşı da savaş veriyordu. Hatta bu mücadele o kadar ileri gitti ki tamamen serbest cinsel eğilim ve birlikteliğin olmasına da imkân sundu. Bu durum öğrencilerin katı aile yapısına, otoriter toplum modeline ve cinselliğin tabu olarak görülüp duyguları baskılayan geleneğe karşı bir tepki olarak ortaya çıktığı dile getirildi. Bu hususta İtalyan, Scuola Normale di Pisa Üniversitesinde öğrenim gören 68 hareketinin mensuplarından Fiorella Farinelli konuya ışık tutan şu açıklamaları yapacaktı: "Erkeklerle eşit muamele görmek istiyorduk. Kadınlar akşamları, erkeklerden önce koleje dönmek zorundaydılar. Bütün derslerimiz ve kahvaltı hariç yemeklerimiz için, erkeklerin bölümüne gitmek zorundaydık. Müdüre gidip eğer bu yönlerden aşağı görülüyorsak sıra notlarımıza gelince de ikinci sınıf kabul edilmemiz gerektiğini gelecekte mezuniyet derecelerimizin de herhalde erkeklerden daha aşağıda olacağını söyledik. Erkek ve kız öğrencilerden ve bazı öğretmenlerimizden oluşan bir toplantı yaptık. Müdür bize ayrı yemekhane kurulmasını önerdi. Reddettik. Eşit muamele istiyorduk ve kazandık!" (Fraser, 2008: 79).

Eğitimde ırka dayalı ayrımcılık da öğrenciler tarafından eleştirilen bir diğer konu oldu. Örneğin öğrenci olayları sırasında A.B.D.'de ırka ve cinsiyete dayalı ayrımı anlamamıza şu veriler yardımcı olabilir. A.B.D. kent merkezlerinde bulunan ancak varoşlaşmış bölgelerdeki siyahi ve hispanik gençler arasındaki işsizlik oranı 1975'te %60-70 dolaylarındadır. Yine kadınların aynı işi yapmalarına rağmen kazançlarının erkeklerden daha az olduğu gözlemlenmiştir (Apple, 2012). Amerikan İş Gücü Hizmetleri Komisyonu 1972-1977'de gençler arasındaki işsizliği %45'lik genel işsizlik oranına kıyasla %120 arttığını beyan eder. Bu oran siyahi gençler arasında %350'dir. Kadınlar arasında işsizlik oranı %22 iken siyahi kadınlar arasında ise %30'dur (Apple, 2012). Amerika'daki siyahilere yönelik ırkçı karşıtı gösteriler öğrenciler arasında büyük sükse yaptı. Afroamerikan ve Hispanik gibi dezavantajlı grupların yoğun olarak bulunduğu oturma eyleminin de başladığı güneye yoğun bir akım oldu. Siyahi, beyaz, kadın, erkek karışık gruplar güneye gidiyor, siyahi ve beyazların ayrı kalması gereken yerlerde beraber kalıyor, ayrımcı Jim Crow yasalarını çiğniyorlardı. Güneye olan bu akın "Mississippi Yazı" adı verilen hareketi doğurdu. Öğrenciler de bu harekete destek oldu (Fraser, 2008).

Savaş karşıtı olan ve militarizmi eleştiren, bunların eğitimden de soyutlanması gerektiğini savunan öğrenciler bu devrin bir takım siyasal olaylarına karşı da tavır aldılar. Fransa'da Cezayir savaşına karşı öğrenciler tarafından anti emperyalist eylemler düzenlenmekteydi. Bu eylemler ve kampanyalar muhtelif Avrupa memleketlerine de yayıldı. Altındaki söylem genel olarak savaş karşıtlığı ve emperyalist işgallerin son bulması gerekliliği inancıydı. Vietnam savaşıyla alakalı olarak ise ilk öğrenci protestoları 1965'te başladı. Michigan Üniversitesinde 3.000 kişinin katıldığı eylem yapıldı. İzleyen iki ayda pek çok eylem daha yapıldı. Washington'da ilk ulusal Vietnam Savaş Karşıtı Yürüyüşü yapıldı. 20.000 kişinin katıldığı bir yürüyüş oldu. New York'ta gençler ilk toplu celb kağıdı yakma eylemi gerçekleştirildi. Bu gösteriler Amerika'nın dört bir yanına yayılırken Avrupa'daki öğrenci gruplarını da etkiledi. 1966'da Batı Berlin'de 2.000 kişinin katıldığı ilk büyük savaş karşıtı gösteri yapıldı (Fraser, 2008). Fransa'da liseli öğrencilerin bastıkları broşür ilginçtir: "ifade özgürlüğü, toplantı özgürlüğü, konuşma özgürlüğü istiyoruz! Uzun saç bırakmak, müzik dinlemek, sigara içmek istiyoruz! Kısaca kışla liselere hayır diyoruz!" (Fraser, 2008: 144-145). Militarist eğitim anlayışı net olarak eleştirilerek daha demokratik bir okul özlemi beyan ediliyordu.

Bu toplumsal eleştirilerin ana kaynaklarından bir tanesi de genç nesiller yani öğrencilerdi. Toplumsal eleştiriler öğrenciler tarafından aynı şekliyle okudukları okullara, onun eğitim metotlarına ve amaçlarına da yansımaktaydı. II. Dünya savaşından itibaren başlamak üzere bu süreç eğitim alanında yeni yaklaşımların ortaya çıktığı bir zaman dilimi olmuştur. Reggio Emilia'da böyle bir toplumsal talepten ortaya çıkmış ve süreç içerisinde şekillenmiş bir yaklaşımdır. Bununla beraber tarih eğitiminin anlam, amaç ve öğretim teknikleri de bu süreçte daha yeni misyonlar üstlenecektir. Bu anlayışın doğmasında ve eleştirilerin ortaya çıkmasında Avrupa'daki toplumsal taleplerin ve öğrenci olaylarının büyük etkisi olmuştur.

2.3. Türkiye'de Modern Okul

Osmanlı ulema sınıfı her ne kadar okumuş kimseler olsalar da modernizmin getirmiş olduğu toplumsal sorunlara çözüm üretmedikleri görülüyor. Medreselerde yüzlerce yıldır ilmiyede aynı eserler okutulmuş, Ortaçağ fıkhı değişen dönem ve koşullara rağmen ana hatları ile muhafaza edilip tatbik edilmiştir. Bu sebeple özgür ve yeni düşüncelere kuşkuyla bakan, yeni bilgiler üretilmek yerine eski bilgileri aynı şekilde içselleştiren bir eğitim sistemi ortaya çıktı (İnal, 2008).

Osmanlı'nın son dönemlerinde Satı Bey eğitimin milliyetçi bir çerçevede olmasını eleştiriyordu. Aynı zamanda medreselerin ıslahını teklif eder. Ziya Gökalp ise aynı eğitim sisteminin milliyetçi, merkeziyetçi, kolektivist ve kültürcü olmasını istiyordu. Gökalp, aynı zamanda medrese müfredatının da yenilenmesini istiyordu. Gökalp, Osmanlı'daki buhranın sebeplerini din eğitiminin arttırılması gerekliliğinde görmemiştir. Gökalp'e göre artık toplumsal değerlerin kökeni din değildir. Türk toplumu artık ümmetten millete geçmekteydi. Gökalp, eğitim anlayışını bu yönde şekillendirmiş ve Cumhuriyet devri eğitim politikalarını etkilemiştir (İnal, 2008).

Osmanlı Türkiye'si büyük bir imparatorluktu. I. Dünya Savaşı sonucu parçalanan imparatorlukta en son olarak kurucu unsur Türkler kaldı. Bu durum, Cumhuriyet Türkiye'sinin milliyetçi temeller üzerinde yükselmesine sebep oldu. Bu temeller üzerine

tesis edilecek yeni rejim eğitim yoluyla milli yurttaş yetiştirmeyi amaçladı. Bu vesileyle milliyetçiliğin bütün mana ve pratikleri tüm cihetiyle eğitim sistemine yerleştirildi. Eğitim sisteminde milliyetçi ritüeller, semboller ve tatbikatlar sıklıkla yer aldı. Yegane amaç yeni rejimin hedeflediği milli yurttaşı yetiştirebilmektir (İnal, 2008: 79). Bu milli anlayışın yanı sıra bağımsız Türkiye yeni bir ekonomi kurarak iktisadi kalkınmasını gerçekleştirmek istiyordu. Bu amaçla eğitim sistemini terbiye etmek isteyen Cumhuriyet Türkiye'si 1923'te erikan pedagog John Dewey'i, Türkiye'ye davet etti. Meşhur pragmatist pedagog Dewey, Türk eğitim sistemi için şu önerileri dile getiriyordu. Eğitim, iş ilkesi yoluyla pratik bilgi ve becerileri geliştirmeye yönelik teknik akıl üzerine kurulu olmalıydı. Bu uzun yıllar boyu savaşlarda iş bilen, eğitimli kadrosunu yitirmiş ve yeni kalkınma hamlelerine hazırlanan Cumhuriyet Türkiye'si için kabul gördü (İnal, 2008). Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde eğitim sisteminde, idealizmin ve realizmin iki başat unsurdur. Bunu en iyi Köy Enstitülerinde görmek mümkündür.

Özellikle 1930-1940 yıllarında cumhuriyet rejimi ile ortaya çıkan Türkiye buna uygun bir toplumsal tabaka oluşturabilmek amacıyla okullarda sosyal bilimlere ehemmiyet verdi. 1950'li yıllarda ise iktidara gelen Demokrat Parti, sermaye sınıfı ile beraber Amerikan destekli kapitalist kurum ve ilişkilerin iyice egemen olmaya başlamasıyla beraber sermaye sınıfı okullarda endüstriyel ekonominin kaynağı olacak mühendislik, matematik, fen gibi teknik alanlara önem vermiştir. Sosyal bilimlerin değerleriyse düşmüştür. Bu durum Türkiye'de hala bir realite olarak geçerliliğini muhafaza etmektedir (İnal, 2008). Bu bağlamda Türk eğitim sisteminde 1950 ve 1960'lı yıllar pragmatist ve hümanist yaklaşımların olduğu bir dönemdir (Akyüz, 2013).

Eğitim politikası sonucu Türkiye'de seçkin diplomalar, iş hayatında alınan eğitim ile yükselmek, iktisadi ve sosyal ilerlemeyi sağlayacak belgeler, piyasada en iyi mevkiyi elde etmeye yarayacak sertifikalar önemsenir olmuştur. Bu durum ebeveynler ve çocuklar için eğitimi saf bir statü kazanma yeni bir meslek ile sınıf atlama amacı olarak görmesine neden olmuştur. Hatta diyebiliriz ki eğitimin amaçladığı tüm bilişsel ve vicdani öğeler görmezden gelinmeye başlanmıştır (İnal, 2008). Bu sosyal tabakalar arasında eğitim yoluyla geçiş yapabilmesinde en müstesna formül sınav olarak tesis edilmiştir. Türkiye'de eğitim sistemi süreç değil sonuç odaklıdır. Endüstriye, işe girişlere veya

yükselmeye çalışan bireylerin sınava dayalı olması bir sınav sektörü oluşturdu. Bu sınavlara destek olan kitaplar, dershaneler, kurslar vb. sonucunda ziyadesiyle karlı ve büyük bir sektör oluştu (İnal, 2008).

Aynı durumu İllich de eleştirerek okulun araçsallaştırıldığını ve asıl amacının dışına çıkarıldığını iddia etmiştir. İllich, modernizmin getirmiş olduğu kurumsallaştırmaya ve standartlaştırmaya karşı çıkarak bu durumun her alanda küresel bir yozlaşma sahası oluşturduğunu emsalleriyle ortaya koymuştur. Bahsedilen kurumsallaşma neticesinde bireyler artık öğrenmeye değil bir diploma veya sertifikayla paketlenip standartlaştırılarak piyasaya sürülmeyi amaç edinmişlerdir. Elde edilen bu toplumsal statü okula devam süresine göre değişmekteyken neyi ne kadar öğrendiğimiz noktasında belli bir öneme haiz olmamaktadır. Zira birey diploma almak suretiyle belli standartlara sahip olarak elde edeceği toplumsal statüyü devlet tarafından belirlenmiş müfredatı işleyerek elde ediyordu. Bu sadece toplumsal roller ve statü için gereken eğitimi sağlamaktadır, öğretimi değil. Öğrenciler öğrendiklerinin çoğu için asla öğretmenlerine inanmamaktadır. Parlak zekalılar da ahmaklar da sopa zoruyla ya da kariyer elde etme hırsıyla dersleri ezberleyerek ve sınavları geçmek için uğraşıp dururlar (İllich, 2016). Bunun sonucunda çocuklarının okula gitmesini isteyen fakir aileler, onların alacakları sertifikalar ve kazanacakları paralar bir yana öğrenecekleri bilgilerle son derede az ilgilenirler. Orta sınıf aileler, yoksul kesime mensup çocukların sokaklarda öğrendiklerinden kendi çocuklarını korumak için bir öğretmenin gözetimine terk ederler (İllich, 2016).

İnsanlar okula başlamalarıyla beraber iktidar tarafından düzenlenmiş formal bir eğitime giriş yaparlar. Umumiyetle hayatlarının uzun bir devrini kapsayacak olan bu modern eğitim modelinde müfredat, amaç ve davranışlar ile sınırlandırılmış ve düzenlenmiş, otoriter bir eğitim anlayışı esas alınır. Böylelikle mevcut erkin dileği üzere bir yetiştirme ve eğitim süreci başlar. Bu tepeden inme program otoriter tutumlu bir eğitimci tarafından öğrencilere direk surette aktarılmaktadır. Öğrencilerin vazifesi ise bu aktarılan malumatların, davranış ve amaçların tatbikinden ve ezberlenmesinden ibarettir. Klasik eğitim olarak adlandırabileceğimiz bu tarz yaklaşımda öğrencinin bilgiyi direk olarak alması istendiğinden dolayı öğrenci pasiftir. Eğitim sistemi öğrencileri işlenmesi gereken

boş bir levha olarak görürken bu şekilde onların bireyselliklerini fiili olarak da inkar etmektedir. Bu durum çocukların muhtelif yeteneklerini ortaya koymasının önünde büyük bir engel teşkil ederken onların standart eğitim ile verilenin haricinde farklı düşünmesinin ve hatta düşünebilmesinin de önüne geçmektedir. Bu tarz okullarda bilginin otoriter bir eğitimci tarafından direk olarak çocuğa aktarılması ve çocuğun bunları deneyimlemesine olanak tanınmamasından ötürü pratik ile teorik arasında doğan uçurum ciddi sorunlar teşkil etmektedir (Dündar, 2007). Aslında tüm bu itiraz ve eleştiriler modernizmin aydınlanma kriterlerini reddeden, bilgi ile gerçeklik arasındaki ilişkiyi sorgulayan ve modernizmin getirmiş olduğu söylemleri değiştiren yeni bir paradigma olan post-modern anlayışın pedagojiye bir izdüşümüydü (Punch, 2005).

Bugün, MEB, Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarına baktığımız zaman "hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmenin" bir vazife olarak belirlendiği görülmektedir. Reggio Emilia yaklaşımıyla tasarlanan tarih dersinde çocukların tarihsel düşünme becerilerini nasıl kavradığı araştırılmıştır. Tarihsel düşünme becerileri ile MEB genel amaçlarında bulunan hür ve bilimsel düşünme, evrensel bir görüşe sahip olma, insan haklarına saygılı olma ve kişiliğe değer verme topluma karşı duyarlı ve sorumlu olma gibi amaçların birbiriyle yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Nitekim tarihsel düşünme becerileriyle geçmiş örnekler üzerinden öğrencilerin toplum ve bireyler ile empati kurarak kişisel ve sosyal haklara karşı daha hassas yaklaşması, tarihsel olayları kıyaslaması ve analiz ederek bilimsel düşünebilmesi, geçmiş ile kurduğu bağ sonucu topluma karşı sorumluluklarını bilmesi, tarihsel olaylar üzerine imgesel bir perspektif geliştirerek yaratıcı ve verimli bir düşünme gücüne sahip olması sağlanabilir. Reggio Emilia yaklaşımıyla yapılandırılan tarih derslerinde ise bunlara ek olarak öğrencinin toplumsal sorumlulukları olan bir birey olduğu fark ettirilir. Bu sayede kendi kimliğinden soyutlanmadan bireysel ve sosyal uyumu yakalaması sağlanır. Problem çözme yetenekleri tarihsel düşünme becerilerinin de katkısıyla bilimsel analize ve yaratıcılığa dayalı olarak desteklenir. Sosyal hayatta karşısına çıkan problemler karşısında akıl yürüterek çözüme ulaşması, sosyal hayattan kopmadan kendi kendisine yetebilmesi ve sorunları ile başa çıkabilmesi sağlanır.

Aynı zamanda 2005'te yapılan değişiklikle MEB yapılandırmacı eğitim anlayışını kabul etmiştir (MEB, 2011b). Bu bağlamda bir birey olarak öğrencilerin kendi sorumluluklarını yüklenmesini sağlayan, öğrencilerin kendi hak ve sorumluluklarından haberdar olduğu, demokratik bir yaklaşıma dayalı, problem çözebilen ve strateji geliştirebilen bir eğitim modeli benimsendi (MEB, 2011a). Burada öğretmeni rehber ve öğrenciyi ise merkez konuda alarak aktif hale getirmiştir. Böylelikle sorgulama yöntemleri ve süreçlerini anlama becerilerini geliştirmeye imkan tanındı. Saf ezbere dayalı indirgemeci bilginin tahakküm kurduğu dersler artık yöntem olarak bilginin nasıl ve ne yollarla elde edilebileceği sorusuna ışık tutar hale gelmişti (Dilek, 2009). Böylelikle öğrenci bilgiyi yeniden tasarlayabilecekti. Bu değişiklik tarih derslerine de yansıdı. Öğrencinin bilgiyi inşa sürecinde öğrencinin acemi bir tarihçi gibi çalışması çok mühimdir. Bunun için çocuğun eğitim seviyesine uygun olarak yapılandırılmış tarih materyallerinin sunumu gerekmektedir. Bunların aynı bir tarihçinin çalışmasında olduğu gibi birinci elden kaynaklar olmasına da özen gösterilmelidir. Böyle bir tarih eğitimi yaklaşımı sonucunda tarihsel kaynakları esas alarak çalışma, tarihsel sorgulama ve tarihsel düşünme becerilerinin gelişimini tetikler. Böylelikle küçük bir tarihçi gibi tarihi yeniden inşa eden çocuk tarihsel düşünme/anlama/imgelem/empati süreçlerinden geçerek bunların gelişimini sağlar (Dilek, 2009). Tüm bunlar tarihi bir tartışma ortamı içerisinde iş birliği ile yapılarak çocuğun sosyal becerileri ve bilgileri üzerinde de olumlu etki bırakır. Bu çocuğun sosyal gelişimi ve ilişkilerinin geliştirilebilmesi açısından da önem arz etmektedir.

Türk eğitim felsefesindeki bu değişim Reggio Emilia'da var olan öğretmen ve öğrenci rolleri ile de yakından ilişkilidir. Çocuk imajı ve öğretmen rolü adıyla kavramsallaşan bu nosyonlar Reggio Emilia'nın önemli vurgularıdır. Reggio Emilia'da çocuğun bilişseli duyuşsal ve fiziksel olarak aktif olması gerektiğini ifade eder. Bu aktiflik çocuğun merkeze alındığı, onun merak ve ilgilerinin göz önünde tutulduğu ve öğretmenin rehberlik ederek çocuğun keşfetmesini sağladığı bir tarzdır. Çevrenin rolü de Reggio Emilia'da önemli bir yer tutar. 2005'teki öğrenci merkezli düzenleme ile aslında öğrenciler arası sosyal etkileşimin ve iş birlikli öğrenmenin de yolu açılmış oldu. Zira davranışçı modelde öğretmen etkileşime geçilecek tek unsur olarak bilgileri doğrudan doğruya öğrenciye aktarmaktadır. Ancak yapılandırmacı modelde ise merkeze alınan

öğrenciler öğrenme sorumluluğunu öğretmen rehberlik ve gözetiminde üstlerine almaktadırlar. Bu da sınıf içerisinde tek bir etkileşim merkezi olan öğretmenin yerine her çocuğun birer etkileşim merkezi olduğu çoklu bir yapının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu durum çocuklar arasındaki iletişim, etkileşim ve alışverişi de güçlendirmiştir. Bu ise sosyal çevrenin öğrenme üzerindeki rolünün dikkate alındığını bize gösterir. Reggio Emilia yaklaşımında bu durum çevrenin rolü ile tasvir edilmiştir. Çevrenin rolü fiziki ve sosyal çevre olarak iki kısma tasnif edilmiştir. 2005'te kabul edilen yapılandırmacı eğitim Reggio Emilia'da yer alan sosyal çevre ile bu yönüyle yakından ilişkilidir.

2.4. Alternatif Eğitim Yaklaşımı Olarak Reggio Emilia

2.4.1. Reggio Emilia'nın Ortaya Çıkışı

Eğitime yönelik tüm bu eleştiriler İtalya'da da mevcuttu. İtalya'nın güney bölgesi kuzeye göre daha az gelişmiştir. XX. yüzyılın ortalarında 1.250.000 kişiye yakın insan İtalya'nın güneyinden kuzeyine ve şehirlere göç etmiştir. Bu göç ile sadece yeni yaşam tarzlarına uyum göstermeleri değil, kendi yerel diyalektikleri yerine yeni bir dili, İtalyanca'yı öğrenmeleri gerekiyordu. Bu gelgitlerde fakir kırsal köklerine bağlılık duyan ve yeni çevrelerine uyum sağlamakta zorlanan ve bu ayrımı hisseden bir topluluk ortaya çıkmıştır. Güney İtalya'nın en fakir bölgelerinden birisi olan Calabria'da bulunan Franco Piperno köylü çocukların fakirliğini anlatırken "benim ailem dâhil bütün kasabanın, köylülerin çalışması sayesinde geçinmesi ve aynı zamanda onları küçük görmeleriydi. Onlara çirkin davranmalarıydı ve ben onlarla birlikte olduğumdan onların benden farksız olduklarını biliyordum" demektedir. Napoli'ye bağlı bir köyden Roma'ya gelen Franco Russo'da ayrımcılığın kendisinde bıraktığı izleri anlatırken kendi yaşlarında herhangi bir kızın kendisine selam dahi vermediğini söyler. Bunun kendisinde bıraktığı izlerden ötürü çocukken kendisine selam vermeyenlere şu anda kendisinin de selam vermediğini ifade eder (Fraser, 2008). İtalya'da Cremona'da yaşayan öğrencilerden Pedro Humbert mülakatında okullarda orta sosyal sınıftan çocukların önde, fakir çocukların arka sıralarda oturduğunu ifade ediyordu (Fraser, 2008). Onun bu ifadesi Reggio Emilia'nın ortaya

çıkmasında katkıları bulunan ve kendi çocuklarının en az zenginlerin çocukları kadar zeki olduğunu söyleyen Villa Cella'lı köylü kadınların söylemiyle uymaktaydı.

İtalya'daki üniversitelerde yetkinin profesörlerin elinde olması İtalyan öğrencilerin eleştirilerine maruz kalıyordu. Merkezi ve tepeden inmeci bir sistem yerine İtalyan öğrenciler çok katılımlı, demokratik ve şeffaf bir karar alma mekanizması talep ediyorlardı. Çıkan öğrenci ayaklanmasında Torino Üniversitesi öğrenciler tarafından işgal edildi. Nihayetinde üniversite idaresi öğrenci taleplerini onlarla tartışmayı kabul ettiler (Fraser, 2008). İtalya'da üniversiteleri işgal eden öğrenciler "özgür üniversiteyle istediğimizi öğreniyoruz" sloganı ile ortaya çıktı. İtalyan öğrenci Guido Viale bu konuda şunları ifade etmekteydi: "Öğrencilerin üniversite yaşamlarında uğradıkları kişisel, akademik ve kültürel baskılarla ilgili ayrıntılı çözümlemeler yapan kurullar toplanmıştı" (Fraser, 2008: 175).

Bu bağlamda İtalya'da eğitime duyulan ihtiyaç sınıfsal ve cinsel ayrımın olmadığı, baskıdan uzak, özgür, demokratik, karar alma mekanizmasının ortak olduğu, şeffaf, yatay ve insanı merkeze alan bir biçimde şekillenmekteydi. Pek çok ülkede olduğu gibi İtalya'da da teşkil olan bu felsefe Reggio Emilia yaklaşımını da beslemektedir.

Tüm bu şartlar altında Reggio Emilia yaklaşımı, İtalya'nın kuzeyinde Emilia Romagna bölgesinin merkezinde bulunan Reggio Emilia kentinde gelişmeye başlar. II. Dünya savaşı sonra erdikten sonra 1945'te Reggio Emilia'nın yakınında Villa Cella adlı bir köyde halk bir okul kurar. Bu sıralar genç bir öğretmen olan Loris Malaguzzi durumu haber alınca köye gelir ve kadınların çocukları için okul yapmakta olduklarına şahit olur. Okul arazisi çiftçiler tarafından bağışlanmış, Alman ordusunun geri çekilirken bıraktıkları tank ve birkaç kamyon satılmış, nehirden kum, savaş sırasında yıkılmış evlerden ise sağlam tuğlalar tedarik edilerek geceleri ve Pazar günleri çalışılır ve okul 8 ayda tamamlanır (Aslan, 2005). Kendi çocuklarının da en az zenginlerin çocukları kadar zeki olduğunu ifade eden kadınları Malaguzzi'nin öğretmen olduğunu öğrenince kendileriyle çalışmasını teklif ederler. Halihazırda Malaguzzi, İtalyan devletinin çocukların bireysel farklılıklarını yok saydığını düşünmekteydi. Bu nedenle 7 yıldır sürdürdüğü öğretmenlik mesleğinden istifa ederek psikoloji eğitimi almak üzere Roma'ya gider. Eğitimini

tamamladıktan sonra Reggio Emilia şehrine dönen Malaguzzi burada okulda problem yaşayan öğrencilere yardımcı olmak maksadıyla belediyenin kurduğu psikolojik danışma merkezinde çalışmaya başlar. Buradan arta kalan zamanlarında ise ailelerin kurduğu küçük okullarda çalışır. Malaguzzi burada çalıştığı sürece diğer öğretmenler ve öğrencilerle sıkı bir iletişim halindeydi. Buradaki etkileşim Malaguzzi'nin eğitime olan bakış açısının da yeniden şekillenmesini sağladı. Genel olarak çocuklara ait olanların ancak çocuklardan öğrenilebileceği fikri Malaguzzi'de ve çalışma arkadaşlarında hasıl oldu (Aslan, 2005). Bu bağlamda çocuğu merkeze alan, çocuk ilgileri ve merakı üzerine şekillenen bir eğitim modeline dayanan anlayışın geliştiğini görmek mümkündür. Böylelikle Reggio Emilia felsefesinin temelleri oluşmaya başladı. Dezavantajlı bölgelerde oradaki ailelerin desteği ile kurulan, bazıları kapanan ve bazıları devam eden bu okullar Reggio Emilia şehrine dek uzanır ve sahip olduğu anlayış dikkat çekerek 1968'de İtalyan hükümeti tarafından da destek görmeye başlar.

Reggio Emilia yaklaşımı da tam bu misyona uygun olarak II. Dünya Savaşı'nın hemen akabinde İtalya'nın aynı isimle anılan kasabasında Loris Malaguzzi'nin ve kasaba halkının gayretleriyle ortaya çıkmıştır. Malaguzzi savaştan ötürü yıkılmış, fakir ve harap haldeki İtalya'nın bu köyünde kendi çocuklarının da diğerleri kadar zeki olduğunu iddia eden ailelerin evlatlarını kilise otoritesinden uzak olarak ideal ve devrin ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir eğitim modeli hazırlama iddiası ile ortaya çıktı (Aslan, 2005).

Reggio Emilia okulları hızla yayıldı ve okul-aile işbirliği ile büyüdü. Dolayısıyla, sonraki 20 yıl boyunca da okullar yerli halkın maddi ve manevi desteğiyle gelişmeye devam etti. 1970'de kadınların iş hayatına daha yoğun dahil olmasıyla beraber Reggio Emilia Belediyesi 3 aylıktan 3 yaşa dek çocukların gidebileceği bebek merkezleri açmıştır. Bu çalışmalar neticesinde 10 yılda 21 ana okul, 13 bebek merkezi olmak üzere toplam 34 Reggio Emilia okulu açılmıştır. 3-6 yaş arasındaki çocukların %50'si 0-3 yaş aralığındaki çocukların ise %30'u Reggio Emilia yaklaşımıyla eğitim veren okul öncesi eğitiminden yararlanmaktaydı. Günümüzde belediye ve özel ana okullar arasındaki işbirliğinin gelişerek ilerlemesiyle Reggio Emilia ana okul ve bebek merkezlerinin sayısı da giderek artmaktadır (Dereli, 2013). Cadwell'in verdiği bilgilere bakacak olursak Reggio Emilia Belediyesi 22 anaokula ve 13 tane de yuvaya destek olmaktadır. Bölgede İtalyan devleti

ve Vatikan tarafından işletilen anaokulları bulunsa da 1991'deki bir araştırmaya göre 3-6 yaş arası 2812 çocuğun 2776'sı anaokuluna gitmekte ve bunların %50'si belediyenin sunmuş olduğu hizmetten yararlanmaktadır. Çocuklarını bu okullara göndermek isteyen aileler önce belediyeye başvuruyorlar. Ardından önceliğe göre sıraya alınıyorlar. Örneğin bekar anne ve babaların bu hizmete daha fazla ihtiyaçları olduğu düşünüldüğünde onlara öncelik veriliyor. Bu şekilde çocuk için eğitim süreci başlamaktadır. (Cadwell, 2011).

2.4.2. Reggio Emilia Yaklaşımının Felsefi ve Pedagojik Anlayışı

Loris Malaguzzi pedagoji konusunda yapılan yenilikleri dikkatle takip etmiş ve bunu uygulamaktan kaçınmamıştır. Reggio Emilia bu süreçte kendisini yeni pedagojik gelişmelere adaepte edebilen ve kendisini güncelleyebilen bir yaklaşım olmuştur. John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Adolfe Ferriere, Edward Chaparede, Ovide Decroly, Celestine Freinet, Anton Makarenko, Urie Bronfenbrenner, Pierre Bovet, Henri Wallon, Eric Ericson gibi zamanın önde gelen bilim insanlarının çalışmalarını incelemiştir (İnan, 2012: 6). Reggio Emilia kuramsal açıdan pek çok bilim adamından yararlanan sosyal yapısalcılığı ifade eden bir felsefeyi yansıtmaktadır (Aslan, 2005).

Reggio Emilia yaklaşımının dayandığı bir takım temel prensipler mevcuttur. İnan, bunları 5 başlık altında şöyle sıralamaktadır (İnan, 2012);

-*Çocuk İmajı:* Reggio Emilia zeki, meraklı, aktif ve güçlü olduğunu ve bunun kendine has bir özellik olarak doğuştan geldiğini savunmaktadır. Çocuk bir anlam yapıcı olarak bilgilerini kendi deneyim ve etkileşimleri sonucunda oluşturmaktadır. Bu süreçte çocuğun kendi ilgi ve yeteneklerini bulabilmesi, bilgi ve deneyimlerini anlamlandırabilmesi sürecinde kendisine ve dünyaya dair keşiflerini desteklemek ve ona yol gösterici olmak gerekmektedir. Bu becerilerin sağlıklı bir biçimde ortaya çıkmasını sağlamak için süreç odaklı bir yöntem izlenmelidir. Bu yönüyle Reggio Emilia çocukları sonuç odaklı olarak başarılı ve başarısız biçiminde bir kalıpta nitelemekten uzak durur. Bunun yerine çocuktaki gelişimler ve onun göstermiş olduğu performanslar hakkında süreç boyunca elde edilen bilgiler geniş bir biçimde sunulur. Malaguzzi'nin çocukların yüz dili olarak ifade ettiği anlayışta çocuklar kendilerini ifade etmek yoluyla bir etkileşim

içerisinde öğrenmektedirler. Bu ifade çok farklı şekillerde cereyan edebilmektedir. Örneğin yazı, resim, drama, şarkı, konuşma gibi. Çocukların öğrenme çeşitliliğini ve verimliliğini arttırmada onların ifade yeteneklerini ve farklılıklarını arttırabilmek çok önemlidir. Bu bağlamda çocukların kendilerini ve düşüncelerini nasıl ve ne şekillerde ifade edebilecekleri ve problemleri ne yollarla çözebilecekleri konusunda yeni fikirleri üretmeleri teşvik edilir (Temel ve Dere, 1999).

-*Öğretmenin Rolü:* Reggio Emilia yaklaşımında öğretmen süreç boyunca çocukla beraber öğrenen, çocukla beraber keşfeden, bu doğrultuda edindikleriyle kendisini geliştiren, çocuğun potansiyelini ortaya çıkartmasına yardımcı olan bir pusula, rehber ve kılavuz konumdadır. Öğretmen hem çocuklar için keşfetme süreçlerinde yol gösteren bir kaynaktır hem de çocuklar öğretmen için fikirleri, eğilimleri öğrenilmeye çalışılan ve bu yolla öğrenme ve öğretme durumlarının oluşturulacağı bir kaynaktır (Temel ve Dere, 1999). Reggio Emilia'da sosyal etkileşim sadece öğrenci-öğrenci yoluyla bir akran öğrenmesine bağlı değil buna ek olarak öğrenci ve öğretmenin de karşılıklı saygı ve iş birliğine bağlı münasebetlerine dayanmaktadır. Öğretmenin çocukların ilgi ve yeteneklerine göre esneyebilen bir eğitim yapılandırması çok önemlidir. Zira çocuklar doğuştan bir merak ve iletişim kurma güdüsüyle dünyaya gelmektedirler. Öğretmenlerin bunu keşfedip ortaya çıkartmada çocuğa kılavuzluk etmesi gerekir. Bu nedenle öğretmen ve çocuklar gün içerisinde yapacakları etkinlikleri öğretmen ile sabahları tartışmaktadırlar. Tartışmalarda öğretmenler genellikle çember zamanını kullanmaktadırlar (Pekdoğan, 2012). Bu öğretmen beklentilerini ve öğrenci ihtiyaçlarını dengelediği gibi aynı zamanda çocukların başkalarının tercih, beklenti ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmasını da sağlamaktadır. Bunun temeli bahsedildiği üzere Reggio Emilia yaklaşımındaki öğretmenin rolü ile yakından ilişkilidir. Sınıf içi ilişkileri geliştiren öğretmen, öğrencilerle beraber sorunları çözmekte ve onların sınıf içi öğrenme deneyimlerine rehberlik edip yapılandırmaktadır. Okul ile ilgili kararlarda ise öğretmenin tek başına bir kararı söz konusu değildir. Okulun aşçısından başlamak üzere öğretmenleri, yöneticileri hatta aileler ve tüm çalışanları katılarak planlamaktadırlar. Katılımcı ve şeffaf bir yatay toplum modelini öngören bu yaklaşımda herhangi bir görev hiyerarşisine dayanan otokratik bir idare söz konusu değildir. Burada çocuğun içindeki potansiyeli çıkartması için ona yardımcı olmayı esas alır. Vygotsky'nin Yakınsak Gelişim Alanında

da öğretmenin önemli bir rolü vardır. İyi bir Reggio Emilia öğretmeni çocuğu dinleyen ve gözleyen, araştıran, keşfeden ve çoğu zaman çocukla beraber öğrenen bu süreçte bilgiyi keşfetmede pravakatör kimliğe sahip olanlar arasından seçilmelidir.

-*Dökümantasyon:* Reggio Emilia yaklaşımında dökümantasyon çok önemli bir yere sahiptir. Dökümantasyon her adımı bir önceki basamağın üzerine kurulduğu bir sonrakini de belirleyici niteliğe sahip olduğu merakla sorgulama sürecini yansıtır. Bu süreç odaklı bir eğitim sisteminin dinamosudur. Geleneksel doküman toplama araçlarından kesin olarak ayrılmakla beraber portfolyodan da farklılıklar arz eder. Geleneksel doküman toplama işler bittikten sonra yapıldığından dolayı süreci etkilemezken dökümantasyon süreç esnasında gerçekleştirildiğinden eğitimi etkileyebilir. Süreç odaklı bir uygulama olan dökümantasyon öğretmenin öğrenci merakını ateşlemesiyle yürür. Dökümantasyon sayesinde çocuk ve yetişkin çalışma sonucu aktif olarak bilgisini yapılandırmasını sağlar. Turner ve Wilson dökümantasyonun sadece bir eğitim aracı olmadığını çocuklara değer vermek ve çocukları anlamak için kullanılan pedagojik bir araç olduğunu da belirtmiştir. Bir süreç aracı olarak kullanılan dökümantasyonun öğretmenin öğrenciyi çok daha yakından tanımasına olanak sağlayacağı muhakkaktır. Aynı zamanda bu sayede öğretmen ve öğrenci arasında da sağlam bir bağ kurar. Dökümantasyonu bir son, sorulara cevap verilen süreç gibi değerlendirmek yanlış bir düşüncedir. Halbuki dökümantasyon çocukları anladıkça yeni soruların ortaya çıkmasını merakların uyanmasını sağlar ve bitiş değildir. Dökümantasyon aynı zamanda geniş bir geriye dönük arşiv niteliği de taşır (İnan, 2012).

-*Çevrenin Rolü:* Reggio Emilia yaklaşımında gerek fiziki ve gerek sosyal çevrenin öğretici bir rol üstlenebilmesi için iyi olması gerekmektedir. Hatta çevre üçüncü öğretmen görevindedir. Buradaki çevre tanımı hem fiziki hem de sosyal çevreyi ihtiva eder niteliktedir. Fiziki çevre çocuğun hayal gücünü ve yaratıcılığını destekleyecek bir biçimde şekillendirilmiştir (Aslan, 2005). Reggio Emilia okullarındaki mekan tasarımlarının çocuğun kendisini ve yeteneklerini keşfetmesini, motor gelişimini, duyuşsal gelişimini, psikolojik ve sosyal gelişimini, ders gereçlerinin düzenlenmesini, çevre etkileşiminin eğitimle ilişkilendirilmesini desteklemesi gerekmektedir. Aynı zamanda sosyal çevre ve sosyal etkileşim de önemli bir öğrenme unsurudur. Fiziki çevre

bu kapsamda sosyal etkileşimi sağlayacak adaptasyona ve kolaylığa ulaşmak için bir ön koşul kabul edilir. Yani sosyal öğrenmenin gerçekleşmesinde fiziki çevre önemli bir yere haizdir. Tüm bu sebeplerden dolayı Reggio Emilia okullarında fiziki çevre düzenlemesi çocukların birbiriyle etkileşim kurması için sosyal ortama uygun bir biçimde biçimlendirilmektedir. Örneğin panolar çocukların yaptığı çalışmalarla donatılarak diğer çocukların onlarla etkileşime girmesini sağlamaktadır. Pek çok Reggio Emilia yaklaşımından esinlenmiş okulda fiziki çevrenin çok iyi tasarlanmış olduğu ve eğitim kalitesinin yükseltilmesinde bir sebep olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Psikolojik ve fiziki çevre birbiri ile oldukça bağlantılıdır. Reggio Emilia okullarında sınıfların yanı sıra derslik malzeme odası, arşiv, müzik odası, yemek salonu, mutfak, atölye (atelier) ve mini atölyeler (mini atelier) bulunmaktadır. Tüm bunlardan ayrı olarak anılması gereken bir diğer mekan da Piazza'dır. Piazza okulun ortasında bulunan genişçe bir alanı ifade eder. Sınıflar onun etrafında düzenlenirler. Burada farklı etkinlikler de yapılabilmektedir. Piazzalar aynı zamanda çocuğun fiziksel aktifliğini icra edebileceği bir alandır (Pekdoğan, 2012). Ateiler adı verilen ve öğrencilerin yaşayarak öğrenmesine katkıda bulunacak mekanlar da Reggio Emilia yaklaşımının kolektif çalışmayı destekleyip öğrenmeyi kolay ve anlamlı kılan etkileşimli sosyal çevrenin oluşmasında etkili olan önemli fiziki çevre ihtiyaçlarındandır. Aynı zamanda toplumun diğer fertlerinden tutun anne, baba, okul çalışanları dahil öğrenci ile beraber sosyal çevre statüsünde kabul edilir ve karar alma mekanizmasının birer parçası olarak yer alırlar. Bu anlamda Reggio Emilia yaklaşımında çevre öğretmenin kendisi olarak nitelenmektedir.

-*Projeler ve Küçük Öğrenimler:* Reggio Emilia yaklaşımında projeler bilinenin aksine önceden tasarlanan belirli bir plan program çerçevesinde ilerleyen bir husus değildir. Zaten bunu belli etmek için İtalyanca proje, program manasına gelen "programmazione" kelimesi yerine bunun tam zıt manasında olan "progettazione" kavramı kullanılmıştır. Bu sebeple diyebiliriz ki Reggio Emilia yaklaşımında önceden belli olan ve tasarlanan herhangi bir ders programı mevcut değildir. Ders programı tamamıyla çocuğun ilgisine ve merakına göre o anda şekillenir. Buna Malaguzzi çocuklar için hazırlanan müfredat yerine çocuklardan hazırlanan müfredat olarak bahsetmiştir. Proje yapılandırılırken öğretmen esnek bir program takip eder. Bu yapılandırma daha çok kaynaklar, materyaller, eğitim ortamı ve öğretim yöntemleri üzerine olmaktadır (Temel ve Dere, 1999). Proje

geliştirme sürecinde başta dökümantasyona akran ve okul kültürüne yani sosyal çevre müşahede edilir. Ardından çocukların akran ve okul kültürüne ilişkin ilgilerinin tespiti yapılır. Bu tespitler ve araştırmalar öğretmen tarafından yapılır. Bu tespitler projenin oluşturulması kapsamında çocuklarla tartışılır ve planlanır. Buradan ortaya çıkan eğilimler göz önüne alınarak amaçlar ve haftalık program teşkil edilir. Çocuğun ilgi duyduğu konuya olan merakını provoke etmek amacıyla fiziki çevre donatılarak hazırlanır. Proje süresi boyunca baştan sona dek öğretmen öğrencilerin projede yaptıkları hakkında veri toplar. Bu verileri süreç boyunca analiz eder ve değerlendirir (Pekdoğan, 2012). Yani Reggio Emilia yaklaşımında oluşturulan bir projede beklenmeyen bir olaydan, bir çocuktan veya öğretmenden gelen tavsiye tartışılarak öğretmen ve öğrenciler tarafından iş birlikli bir biçimde yürütülmeye başlanır. Proje süresince tartışan çocuklar birbirleriyle etkileşime girerler ve farklı farklı yollarla kendilerini ifade ederler. Genel manada projenin ne kadar süreceği nasıl devam edeceği çok fazla belli değildir. Çocukların ilgi ve merakı öğretmenin tavsiyeleri üzerine proje sürer (Pekdoğan, 2012). Projeler 3H modeli dediğimiz duyumlara hitap etmeli. Bu sayede çocukların öğrenmesi kalıcı ve kolay olacaktır. Bu 3H duygusal aktiflik, Bilişsel aktiflik ve Fiziksel aktiflik olarak 3 kısımda uygulanabilir. Araştırmaya dayalı olarak oluşturulan projelerde öğrencileri birbiriyle ve öğretmenle etkileşimi önemlidir. Bu şekilde çocuk temelli proje Reggio Emilia ruhuna uygun bir biçimde yapılmış olur.

Reggio Emilia yaklaşımı pek çok araştırmacıdan etkilense ve faydalansa da bunlardan ikisi Piaget ve Vygotsky, Malaguzzi'nin dikkatini çekmiştir. Başta Piaget'in fikirlerine Malaguzzi uzak durmuştur. Çünkü Piaget'e göre sınıflama, ölçme gibi durumların 6 yaş öncesi çocuklarda görülmesi pek mümkün değildi. O, yaşı esas alarak gelişimi katı dönemlere ayırmıştı. Malaguzzi ise çalışmalarından 6 yaş öncesi çocukların kısmen soyut düşünceye ilişkin yetenek geliştirebildiklerini görmekteydi. Bu sebeple Piaget'in yaşlara göre yaptığı bu kategorizasyonu çok sınırlandırılmış bulmaktaydı. Malaguzzi çocuğun doğumundan başlamak üzere sosyal etkileşime ilgi duyan, meraklı ve zeka dolu bir yapıda tarif etmiştir (Aslan, 2005). Ancak Malaguzzi, Piaget'in kuramından yararlanırken tek tek örneklere değil asıl teorinin epistemolojisine bakılması gerektiğini, Piaget'in asıl anlatmak istediğinin epistemolojisi olduğunu belirtmiş ve Piaget'den bu yönde yararlanmaya devam etmişlerdir (İnan, 2012). Bu durum neticesinde Malaguzzi, Piaget'in

sadece katı gelişim tasnifini çok daha esnek tutmuştur. Piaget'e göre öğrenmenin ne içeriden ne de çocuğun dış dünyasından geldiğini söyler. Bunu yerinde, çocuk, bilgisini dünyayla etkileşim halindeyken yapılandırır. Canlı ve cansız varlıklara bu etkileşim sürecinde anlamlar yükler. Montessori gibi Piaget de çocuklara verilen eğitimin onlar için anlamlı şeylerden oluşması gerektiğini söyler. Bu anlamlı şeyler de çocukların merak ettiği konularla başlar ve çocuğun çevreyle etkileşime girmesiyle şekillenir (İnan 2012).

Reggio Emilia yaklaşımını derinden etkileyen bir diğer kuramcı ise Vygotsky'dir. Onun sosyal öğrenme hakkındaki görüşleri ile Reggio Emilia yaklaşımının çevre ilişkileri (gerek sosyal ve gerek fiziki çevre) birbiri ile yakın ilişki içindedir. Reggio Emilia'nın Piaget'ten ziyade Vygotsky anlayışına daha yakın olduğunu ifade etmekte fayda var. Piaget ile Vygotsky çocuk gelişimini sadece beceri ve zihinsel becerilerin genişlemesi olarak görmemektedir. Bunun niteliksel bir dizi değişim olduğunu müşterek kanaat olarak belirtmişlerdir. Aralarındaki fark Piaget bu süreci belirli aşamalarla açıklarken Vygotsky onun kadar kesin hatlarla tanımlanmamış bir dizi dönem önermiştir (Bodrova ve Leong, 2013). Malaguzzi'nin kendi deneyimlerinden ve muhakkak bu kuramcılardan yola çıkarak bu konuda Vgotsky'nin görüşlerine katıldığını belirtmek gerekir. Berk ve Winsler, Vygotsky'nin kuramını sekiz başlık altında toplamışlardır (İnan, 2012);

· *Kültürlerarası değişkenlik:* Kültürden kültüre aktivite ve kullanılan öğrenim malzemeleri değiştiğinden ötürü zihinsel fonksiyonlarda farklılık gösterebilir.

· *Gelişimsel veya genetik yöntem:* İnsan davranışlarının incelenmesinde onun tarihi önemli bir yere sahiptir. İnsandaki davranış gelişimini ve değişimini ancak onun tarihini inceleyerek anlamlandırabiliriz.

· *Gelişimin iki çizgisi:* Gelişimin iki çizgisi olarak ele alınan doğal ve kültürel çizgidir. Bu iki kriter çocuk gelişiminde önemli bir yere sahiptir.

· *Yüksek ve düşük bilişsel fonksiyonlar:* İnsanlardaki bilişsel aktiviteler Vygotsky'de bu şekilde iki kısma ayrılmıştır.

· *Kültürel gelişimin genel genetik kanunu:* Çocuktaki kültürel gelişimin tüm fonksiyonlarının iki kez iki farklı düzeyde oluştuğunu söyler.

· *Merkezde dil:* Dil Vygotsky'de çok önemli bir araç olarak ortaya çıkar. Dil kültürel aktarımı sağlayan, insanlar arasındaki birincil kültürel araçtır. Bilişsel sürecin yapılandırılmasında önemli bir yere sahiptir.

· *Eğitim gelişime neden olur:* Eğitim aynı zamanda işbirliği ve bireylerin sosyalleşmesi açısından önemlidir. Sosyalleşen bireyler dil ile birbirlerine aktarım ve öğretimde bulunurlar. Bu açıdan eğitim ve sosyalleşme insan gelişiminde önemlidir.

· *Yakınsal Gelişim Alanı:* Bu Vygotsky tarafından yapı iskelesi olarak da adlandırılır. Meydana çıkan bir problem durumunu çözmede çocuğun kendi kullandığı bireysel başarısıyla yetişkinin ona yaptığı yardımın aritmetik oranıdır. Çocuk problemi çözmede başarılı oldukça yetişkin desteği kademe kademe azaltılır.

Vygotsky'ye göre çocuklar bireysel kapasitelerinin ötesine geçebilirler. Bunun için bir yetişkin veya kendisinden daha bilgili bir akranıyla etkileşim halinde olması gerekir (İnan, 2012). Bu husus Vygostky'i Piaget'ten ayıran mühim bir hususdur. Reggio Emilia yaklaşımı bu noktada Vygotsky'nin görüşlerini benimsemiştir. Vygotsky kişisel tecrübelerle sosyal ortamlarda elde edilen tecrübelerin birbirinden ayırt edilemeyeceğini savunur. Tüm bu nedenden ötürü öğrenmenin gerçekleşmesi için bireysel tecrübenin yanı sıra fiziki ve sosyal çevrenin ve öğretmenin önemli bir rolü olduğunu ifade eder. Bu, Piaget'in yapılandırıcı anlayışındaki "izole edilmiş çocuk"tan çok farklıdır. Çünkü Vygotsky çocuğun sosyal ilişkilerini içinde bulunduğu kültürü ele alır. Çocuğun diğer çocuklarla ve yetişkinlerle etkileşim içine girmesini tartışmasını ve fikir alışverişi yapmasını öğütler. Bunların yanı sıra Vygotsky tarihten beri gelen atalar kültürünün insan düşüncesini etkilediğini de ortaya koymuştur. Bununla beraber kültürün bireydeki ileri düzey zihinsel becerilerin kazanılma yollarını da olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Vygotsky'nin çalışma arkadaşlarından Luria yapmış olduğu deneyde okula gitmeyen çocukların meyve ve nesneleri sınıflandırırken tamamen deneyime bağlı olarak karışık şekilde tasnif ettiklerini görmüştür. Ancak okula giden çocuklar bunları

sınıflandırdığından meyve olanlar ve olmayanlar olarak tasnif ettiklerini görmüştür. Luria'nın kültür ve düşünüş arasındaki bu bulgusu kültürlerarası çalışmalar tarafından da desteklenmiştir (Bodrova ve Leong, 2013).

Piaget'in soyut Vygostky'nin ileri düzey düşünme becerisi olarak ifade etmiş olduğu işlevin kazanımında kültürel önemine ilişkin vurgular da göze çarpmaktadır. İleri düzey (soyut) düşünme becerileri örneğin rakamların kullanımı bile kültürel çevreye bağlı olarak değişik metotlarla öğrenilebilir. Örneğin Afrika'daki çocuk kültürel bağlam dolayısıyla toplama yapmak için ellerini bir ritimde sayarak, Asya'nın bazı bölgelerinde abaküs ile Kuzey Amerika'da ise toplama çubuklarıyla öğrenirler. Aynı düzey zihinsel işlevlere sahip olunsa dahi bunlar kültürel bağlam kapsamında farklı erkinlikler uygulanmak suretiyle çocuğa kazandırılmaktadır (Bodrova ve Leong, 2013). Reggio Emilia'da sosyal ve fiziki çevrenin eğitim için uygun olması çerçevesinde Vygotsky'nin daima vurguladığı çocuğun sosyal, kültürel ve tarihsel geçmişine ihtimam gösterir (İnan, 2013). Rinaldi, çocukların öğretmenleriyle etkileşim halindeyken bilgilerini yapılandırdıklarını belirtir. Rinaldi'ye göre Vygotsky'nin, Reggio Emilia yaklaşımındaki yeri çok büyüktür. Zira Reggio Emilia öğretmenlerinin eğitim anlayışı sadece çocuk üzerine değil, çocuğu diğer insanlarla, varlıklarla, kendi tarihiyle, sosyal ve kültürel çevresiyle olan ilişkisi üzerine kurulmuştur (Dereli, 2013). Reggio Emilia, Vygostky'ye büyük kredi tanırken eski bir eğitim anlayışı olan direk eğitim ve ezbercilikle karıştırılmaması gerektiğini öğütler.

Malaguzzi, Vygostky'nin fikirlerini şu şekilde dile getirmektedir; "Ben akılların birbiriyle iletişim kurmasını sağlayan anlamların semantik yapılar ile donatılması konusunda öğretmenin belirleyici rolünü küçümsemek istemiyorum. Fakat aynı zamanda çocuğun kendi katılımını da vurgulamak istiyorum. Çocuklar günlük yaşantılarından anlamlar çıkarmak yeteneğine sahiptirler ve bunu bilişsel aktiviteler yoluyla gerçekleştirirler; örneğin, plan yapma, fikirleri koordine etme, özetleme. Unutulmamalıdır ki anlamlar hiçbir zaman statik değildirler, düz bir şekilde ilerlemezler ve son bulmazlar. Onlar her zaman başka anlamlara gebedirler. Yetişkinin hareketi böylece çocukların anlamlandırma süreçlerini dolaylı olarak aktivite eder ve çocukların öğrenme sürecindeki temel şart gerçekleşmiş olur. Öğretmenler doğru zamanı

yakalamalı, doğru yaklaşımı bulmalı ve anlamları/yorumları çocuklarla beraber verimli bir diyaloğa çevirmelidir" (İnan, 2012: 15). Bunlardan anlaşılıyor ki Reggio Emilia yaklaşımından esinlenen öğretmenler çocukların kendileriyle beraber anlamlandırma sürecine katılmalarını sağlamalıdır. Öğretmenin çocuklara bilgiyi aktarması değil çocukların öğretmenlerle beraber bilgiyi yapılandırması söz konusudur.

Reggio Emilia yaklaşımında merak önemli bir rol üstlenmektedir. Bilhassa öğrencinin merak yoluyla öğrenmesine çalışılır. Bu süreçte çocuğun kendi bilgisini yapılandırmasında aktif ve etkin bir rol oynayacağı söylenir. Bu şekilde Reggio Emilia çocuğun özünü ortaya koyabilmesine yardımcı olur. Onun yeteneklerini ortaya çıkartmada ve onun düşünme becerilerini geliştirebilmesine imkan tanır. Bu bağlama uygun olarak Reggio Emilia'da çocuklar katılımcıdır (participator), aktif sosyal bireylerdir (active social agent), anlam yapıcıdırlar (meaning maker) ve bilginin ortak yapılandırıcılarıdır (co-constructor) (İnan, 2012). Bu faaliyetlerin ana teması olarak merakı yerleştiren Reggio Emilia yaklaşımı çocuğun doğuştan gelen bu öğrenme isteği ve merakıyla bir bilim-insanı edasına sahip olduğunu vurgular. Tüm bu kavramlar aslında Malaguzzi'nin ifade ettiği ve "çocuğun 100 dili" olarak anılan bir kavramla özdeşleşir. Hülasa olarak çocuğun kendisini ifade edebilmesi için söz haricinde pek çok yol mevcuttur. Bu yollar Reggio Emilia'da etkin olarak kullanılır ve çocukların kendisini ifadesi dil ile sınırlı bırakılmamıştır. Resim, müzik, tiyatro, dans, kil gibi yollar bu amaçla kullanılır. Burada çocuğun yaratıcılığı bir sonuç değil süreç olarak teşekkül eder. Çocuk aldığı dönüt ile ortaya koyduğu düşünceleri ve hisleri tekrar kontrol eder ardından bunları tekrardan yapılandırır ve bu yapılandırdığı malzemeyi pek çok farklı yol kullanarak ifade eder (Cadwell, 2011).

Türkiye'de tarih eğitiminin okul öncesi evresinde ciddi boşlukları bulunmaktadır. Tarihin soyut bir yaşantı sunması her ne kadar okul öncesi için pek uygun algılanmasa da Malaguzzi'nin yukarıda Piaget'e yönelttiği tenkitler dikkate alındığında Reggio Emilia yaklaşımının bunun için uygun olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra ülkemizin geniş tarihi, kültürel yapısı ve geçmişten intikal eden somut tarihi mirası konunun müşahhas bir şekilde ele alınmasına imkân sunmaktadır. Aynı zamanda Reggio Emilia'nın kent

kültürü, tarihi ve tarihi eserlerine olan ilgisi bu görüşü desteklemektedir. Vygostky'nin iş birlikli sosyal çevre teşkil etmek suretiyle öğretimi ile Reggio Emilia'nın fiziki çevreyi de esas alan yaklaşımı tarih eğitiminde somut kültür varlıklarının kullanılmasına ve bu surette şehir kültürünün aktarılmasına imkân sağlamaktadır (Kayran, 2013). Piaget çocuğun dış dünyayı yalnız başına keşfeden bir kâşif olarak tanımlamıştır. Onun yetişkinlerden aldığı bilgiyi nasıl kazandığı ve hayata geçirdiğinin çocuğun gelişimsel düzeyini ölçmede pek bir etkisi yoktur. Ancak Vygotsky kültürel bilginin içselleştirilerek çocuk tarafından benimsenmesi onun bilişsel gelişimi için önemli bir yere sahiptir. Bu yüzden çocuğun bağımsız performansı kadar başkalarıyla etkileşim halindeyken de göstermiş olduğu performans onun bilişsel gelişimi üzerinde büyük etkiye sahiptir (Bodrova ve Leong, 2013). İş birlikli öğrenme ve sosyal öğrenme, kültür ve onun besleyicisi tarih arasındaki ilişki bu noktada ehemmiyete haiz bir noktaya oturmaktadır. Tarih eğitiminin Reggio Emilia'ya uygun olarak bir program çerçevesinde değil de geziler veya uygun çevre oluşturmak şekliyle çocukta merak uyandırma biçiminde yapılması amaçlanmaktadır. Her ne kadar Malaguzzi'nin çocukların doğuştan meraklı, yetenekli ve soyut bir takım görüşleri elde edebileceğine dair Piaget'e karşı olan inancı benimsenmiş olsa da tarih eğitimi olabildiğince birinci elden, orijinal materyal kullanılmak suretiyle somut bir halde yapılandırılmaya çalışılacaktır.

Reggio Emilia yaklaşımı çocuğun keşfetmesini teşvik eden araştırmacı, yaratıcı ve problem çözme yönlerinin ortaya çıkmasını destekler (Pekdoğan, 2012). Bu sayede çocuğun kendi bilgilerini inşa etmesi ve bu bilgileri hayatta kullanması sağlanır.

2.5. Türkiye'de Reggio Emilia Yaklaşımı

Alternatif okullar doğrudan bilgiyi aktaran pedagojik anlayışının aksine bilgiyi öğrencinin keşfetmesi esasına dayanır. Öğretmen bu keşif esnasında öğrencinin yanında bir rehber görevindedir. Bu nedenle alternatif okullarda görev alacak kimselerin kendisini sürekli kontrol etmesi ve geliştirmesi gerektiren bir sürece dayanır. Edinimin doğrudan aktarılmaması okulun toplumsam modelini de etkilemektedir. Zira öğretim süreci içerisine çocukla beraber dahil olan ve yeri geldiğinde çocukla beraber öğrenen öğretmen öğrencisiyle daha yatay bir ilişki ağı kurmak durumundadır. Ancak ülkemizde uzun yıllar

boyunca davranışçı ekolün gölgesinde gelişen öğretmen yetiştirme anlayışı, öğretmeni öğrenci ile beraber keşfederek öğrenme sürecinden soyutlayan ve öğrenci ile arasına etkileşimi kısırlaştıran katı sınırlar koyan bir doğrultuda şekillenmiştir. Bu sebeple ülkemizde yetişen kimseler genellikle dikey toplum modelinin birer mensubu olduklarından ve genellikle hiyerarşik düzenin yaygın olduğu okullarda eğitim aldığından ötürü alternatif okulun öğretim modeline yakın olan yatay ilişkilere uyum sağlamakta zorluklarla karşılaşabilirler (Korkmaz, 2016). Ülkemizde diğer pek çok okul gibi alternatif okulların da genel manada endüstriyelleşen bir okula dönüşmeye başladıkları görülmektedir. Çalışanını ücretlendirme noktasında cimri davranan ve bunun yanı sıra alternatif okulların bağlamından çok farklı bir felsefe ile birer saf endüstriye dönüşen okullar bulunmaktadır. Aynı zamanda yasal bazı zorunluluklardan ötürü alternatif okulların bazı eğitim metotlarından feragat etmek gerekebilir (Korkmaz, 2016). Tüm bu sebepler dolayısıyla ülkemizde alternatif eğitime yönelik bir ilgi, uyanış olsa da nitelik itibarıyla yeterli düzeye ulaşamamıştır. Bu nedenle ülkemizde alternatif okulların yaygınlaşması kadar nitelikli bir biçimde yaygınlaşması önem kazanmaktadır (Temel, 2005). Tarih ise bu perspektifte alternatif okullarda tarih derslerinin işlenmesi ve onun pedagojik çerçevesine uygun olarak yapılandırılmasıyla hem bu okulların niteliğinin attırılması noktasında bir çaba hem de tarih eğitiminin farklı bir perspektiften öğretilebilmesi için yeni bir yaklaşım sunacaktır.

2.6. Reggio Emilia Yaklaşımı ve Tarih Eğitimi

2.6.1. Pedagojik Bağlamda Reggio Emilia ve Tarih Eğitim İlişkisi

Birçok kuramcının aksine Vygotsky kültürden bağımsız evrensel mantıksal süreçlerin tam anlamıyla var olamayacağını söylemektedir. Zira çocuğun nasıl düşündüğü içinde bulunduğu kültür ile alakalıdır. Bir çocuk sadece düşünüp problem çözen birisi olamaz. Çocuk içinde olduğu sosyal bağlamı yansıtan bir şekilde düşünür, hatırlar, dinler ve iletişim kurar. Vygotsky çocuk düşüncesini yorumlarken çocuğun geliştikçe bilgiyi kazandığını ve bunları da düşünürken kullandığını söylemektedir. Bu sebeple geçmişten beri gelen atalarımızın kültürel tarihi bizim sadece bilgilerimizi değil aynı zamanda düşünme sürecimizi de etkilemektedir. Çocuğun keşfettiği şeyler ve keşfin anlamları

insan tarihi ve kültürünün bir ürünü olarak değerlendirilir (Bodrova ve Leong, 2013). Bu yönüyle Vygotsky tarihsel sürecin toplumsal bir birey olan insanın düşünme süreçleri üzerindeki etkisini ifade etmiştir. Örneğin Piaget kuramı doğa bilimlerini esas alan bir yapıda olduğu için (kendisinin de biyoloji kökenli olması dolayısıyla) kültürden bağımsız problem çözen bir yapıdadır. Zira doğa bilimleri kültürden bağımsız kesin sonuçlara sahiptir. Ancak Vygotsky sosyal gelişim kuramı üzerine çalıştığından bu konuya daha farklı bir perspektiften yaklaşmıştır. Reggio Emilia yaklaşımı da çocuğun gelişiminde çevre kültür ilişkisinin önemine vurgu yapmaktadır.

Yakın zamana kadar doğa bilimleri esaslı geliştirilen kuramında Piaget de dahil olmak üzere tarih öğretiminin yalnızca belli bir yaş grubunun üzerindeki çocuklara yapılmasını tavsiye etmekteydiler. Tarihin analitik yapısı çocukların bilişsel düzeylerinin üzerinde görülmekteydi. Piaget'e göre entelektüel gelişim Vygotsky'nin aksine çocuğun kültürel yapısından bağımsız olarak evrensel bir yapıya sahiptir. Vygotsky ise kültürel bağlamın bilişsel süreçlerin çoğunluğunu belirlediğini ifade ederek evrensel bir yapıdan söz edilemeyeceğini dile getirir. Soyut muhakemelerin yoğun olarak kullanılmadığı toplumlarda ve kültürlerde çocukların soyut işlemler gelişimi desteklenmez (Bodrova ve Leong, 2013). Vygostky'nin bu düşünceleri çocukların soyut işlemler gerçekleştiremediği ilkel toplumlarla yapılan kültürler arası çalışmalarda elde edilen bulgularla desteklenmiştir. Bu ifadelerle Vygotsky, Piaget'in tarihin belli yaş gruplarının altındakilere öğretilemeyeceği iddiasına karşı çıkıyordu. Bununla beraber tarih eğitimcilerinin son araştırmalar sonrasında tarih öğretimi doğru materyaller ve uygun ortam sağlandığında her yaş grubundaki çocuklar için mümkün olabileceğine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Özellikle İngiltere'de başlayan tarih eğitimine yönelik çalışmalar sayesinde bugün 16 yaş altındaki çocuklara da tarih eğitiminin verilebileceği düşüncesi bilimsel temeller altında güçlenmektedir (Nichol, 1991). Tarih eğitimine ilişkin bu pedagojik duruşun yanı sıra siyasal bir duruş da söz konusudur. Modern okul bahsinde söz ettiğimiz gibi tarih dersi militarist, tek tipçi, tepeden inmeci ve faşist yönetimlerin en çok kullandığı disiplinlerden birisi olmuştur. İkinci Dünya Savaşının acı tecrübesinden sonra tarih dersine ilişkin bir takım olumsuz bakış açıları da doğmuştur. Bu Iggers'in deyimi ve açıklamalarıyla tarihin kötüye kullanımının sonuçlarıydı (Iggers, 2003; Safran, 2011). Bu durum tarih derslerinin misyonunun daha insancıl ve düşünme becerilerini

geliştirmeye yönelik tutumuyla aşılmıştır. Bu bağlamda tarih derslerinin misyon ve amaçlarının dünden bugüne değiştiğini söylemekte de fayda var.

Jon Nichol tarih öğretiminin amaçları için bazı nedenleri sıralamıştır. Bu amaçların neler olabileceğine baktığımız zaman şunları görmekteyiz; tarih bilimi kültürel mirasımızın en önemli parçasıdır, tarih karşılaştırma, çözümleme, sentez ve öteleme gibi eğitimsel becerileri geniş oranda geliştirir, tarihçi her öğrencinin bilmesi gereken önemli fikir ve kavramların tam bilincindedir, tarih geniş bir literatürü içerir, tarih dünya vatandaşlığı için eğitimde hayati bir unsurdur, tarih okul ahlakına katkıda bulunur, tarih yerel konumunuzun gelişimini anlamanıza yardım eder, tarih, tarih bölümlerinin işsiz öğrenci ve mezunlarına iş temin eder, tarih, geçerli bir disiplindir; her çocuğun denemesi gereken tek araştırma metodudur, tarih öğrencilere yaşama uyum sağlamada yardım eder, tarih dilin kullanım ve edinimine yardım eder, tarih empatiyi besler ki bu diğer insanların nasıl düşündüklerini ve hissettiklerini ve toplum içindeki konumlarını ve rollerini anlayabilme yeteneğidir, tarih öğrencileri iyi birer vatandaş ve milletin sadık taraftarları yapar, tarih değerli bir boş zaman etkinliğidir, tarih toplumu kaynaştırır (Nichol, 1991). Nichol'un tarihin amaçlarının neler olabileceğine dair yapmış olduğu bu listenin tamamına katılmamak mümkün olduğu gibi listeyi tamamıyla kabul edip uzatmak da mümkündür. Demircioğlu ise tarih öğretiminin amaçlarının toplumdan topluma ve zamandan mekana değişiklik göstermiş olduğunu ifade etmiştir (Demircioğlu, 2007). Tarihin bir disiplin olarak ortaya çıktığı XIX. yüzyılda ve XX. yüzyılın yarısına dek amacı geçmişin bilgi ve kültürünü yeni nesillere aktarmak olarak tasvir edilmiştir. Ulus devletlerin inşasına ve militarist söylemlerin ziyadeleşmesine neden olan bu tarih tasavvurunun I. Dünya Savaşının nedenlerinden birisi olmasından sonra tarihin amaçlarına ilişkin bazı eleştiriler gelmeye başlamıştır. Ancak iktisadi krizler, savaştan yenik çıkan milletlerin ağır antlaşmalar altında ezilmeleri gibi siyasal ve iktisadi sebeplerden ötürü tarihin amaçlarına ilişkin bu söylem ihtiyaç duyduğu zemini bulamamıştır. İnsanlar militarist, tepeden inmeci, ezberci ve ulusalcı tarih anlayışı etrafında saldırgan ve intikam içerikli söylemler üretmeye devam etmişlerdir. Tarihin kaynaklık ettiği bu söylemlere antropoloji, coğrafya, filoloji, edebiyat, biyoloji vs. gibi disiplinler de katkı sağlamışlardır. II. Dünya Savaşının acı tecrübesinden sonra tarih geri planda kalmıştır. Ancak özellikle pedagojiye karşı olan eleştirilerle beraber 60'lı yılların sonu ve 70'li yıllarda İngiltere'de tarih felsefecileri ve

tarihçiler tarafından tarih eğitiminin amaçlarına ilişkin yeni fikirler ortaya atılmaya başlanmıştır (Safran, 2011). Demircioğlu günümüzde tarih eğitiminin amaçlarını sıralarken pek çok başlığa değinmiştir. Demircioğlu'nun değinmiş olduğu başlıklardan bir tanesinin de öğrencilere deneyim ve bilimsel (tarihsel) düşünme becerileri kazandırmak olarak görmekteyiz (Demircioğlu, 2007). Cooper da tarih öğrenmeye erken yaşlarda başlayan bireylerin geçmişe önyargı ile bakmasını engelleyeceğini ifade etmektedir (Dilek ve Yapıcı, 2003). Bu ifadeler güncel tarih derslerinin amacı olarak tasvir edilmektedir.

2.6.2. Tarihsel İmgelem, Birinci Elden Kaynak ve Reggio Emilia Etkinlikleri

Tarihsel imgeleme dair ilk ve ibtidai görüşleri Voltaire'ye dek götürmek mümkündür. O, tarihçinin, tarihi materyallerde ve eski kitaplarda bulduğu öyküleri tekrarlamak yerine kendi kafasında tarihçinin kendi kendisine kurmuş olduğu tarihsel düşünme tipinden başka bir şey olmadığını söyleyerek bir inşa sürecinden söz etmiştir (Collingwood, 1990). Dilek'e göre tarihsel imgelem ve tarih arasındaki bağlam şöyle ifade bulur "Tarih dersinde öğrenme, çocuğun çevresinde algıladığı, somut şeylerin içselleştirilmesinden çok, sözlü ve kitabi öğrenme ve kanıtın sorgulanması gibi bir takım süreçleri düş gücü [imgelem] ve yaratıcılık gibi bir takım yeteneklerle birlikte içerir" (Dilek, 2009: 637). Zira bir tarihçi de geçmişi inşa ederken birinci elden tarihsel materyalleri kullanmaktadır. Bu konuda Collingwood "tarih kanıtın yorumlanmasıyla işler" şeklinde kısa ve öz bir tanımda bulunmuştur (Collingwood, 1990).

Tarihçiler XIX. yüzyıl anlayışında belgeye mahkumdurlar. Tarihsel kanıtta ne yazıyorsa onun doğruluğu tarihçi için sorgulanmamalıdır, altı kurcalanmamalıdır. Bu dönemin tarih anlayışına göre tarihçi bu belgeleri sorgulayamayacağı, çıkartmalarda bulunamayacağı gibi inşa ettiği tarihsel metne de bu kanıtlar haricinde bir tarihçi perspektifinden eklemelerde de bulunamayacaktır. Tarihsel imgelem bu tarihsel bakış açısının eleştirisinden ortaya çıkmaktadır. Örneğin tarihi kanıtta zafer iddiasında olan bir komutanın mektubunu okuyan tarihçi madem bu bir zaferdi neden arkası gelmedi diye kritik edebilir. Başka kanıtlara bakarak bunun doğruluğunu test edebilir (Collingwood,

1990). Zaten tarihi süreçleri oluşturan materyaller genellikle eksik olduğundan tarihçiler buraları büyük oranda mantıki izahlar çerçevesinde inşa etmektedirler. Tarihsel bir olayda tarihsel kanıtın, belgenin veya materyalin eksik olması durumunda buraları inşa için tarihçi mantıki yorumlar etrafında "boşlukları doldurma" adı verilen etkinliği gerçekleştirir. Burada ise geniş ölçüde tarihsel imgelem kullanılır (Dilek, 2009).

İngiltere başta olmak üzere pek çok ülkede tarih eğitiminin modern okuldaki misyonunun değişmesindeki çalışmaları ile tanınan Collingwood bu konu hakkındaki verdiği örnek tarihsel imgelemeyi açıklamak için çarpıcıdır. Collingwood tarihsel kaynakların Caesar'ın bir gün Roma'da diğer gün ise Gaul'de olduğunu bizlere aktardığını söyler. Ancak kaynaklar Caesar'ın Roma'dan Gaul'e seyahatine ilişkin hiçbir şey anlatmazlar. Ama biz bunu tarihsel metne rahatlıkla koyarız. Tarihçinin burada yapmış olduğu kesinlikle düşsel veya keyfi değildir. Caesar'ın yolda yaptıkları, ettikleri karşılaştıkları, yedikleri, içtikleri vs. yazılmadığı sürece hayali değil zorunludur, mantıkidir. Bu durum imgelemedir. Örneğin uzaktan giden bir gemiye baksak ve daha sonra aynı yere gelip tekrar gemiye baksak geminin yer değiştirdiğini görürüz. Biz görmemiş olsak da geminin iki mesafe arasında yol aldığını biz mantıki bir süreç etrafında yorumlar ve bunu imgelemiş oluruz. Bu tarihsel imgelem Kant'ın da ifade ettiği şekilde düş keyfine göre değil tarihi dökümanlara dayanan mantıki bir çerçeve içerisinde yani a priori biçimi içerisinde işleyerek tarihsel kurmaca işini yapmalıdır (Collingwood, 1990). Tarihsel belgelerdeki boşluklar da bu şekilde tarihsel imgeleme şeklinde yorumlanarak tarihin inşası gerçekleştirilir.

Reggio Emilia, pedagojik kuramcıları Vygotsky ve Piaget ve tarih eğitim perspektifinden baktığımızda bilginin yapılandırılması ve inşa sürecinden bahseder. Aktif katılım bağlamında ele alınan bilginin veya becerinin inşa sürecinde anama yetisinin çocuğun kendisi tarafından yapılandırıldığını, yaş deneyim gibi etmenlerle beraber bu inşa sürecinin yenilendiği konusunda Vygotsky de Piaget de ortak düşünmektedirler (Bodrova ve Leong, 2013). Reggio Emilia da çocuğun merkeze alındığı bir eğitim sistemi olduğundan ötürü tarihsel imgelem yoluyla gerçekleştirilen inşa sürecinin çocuk

tarafından gerçekleşmesi tarih eğitim, Reggio Emilia ve onun pedagojik teorilerinin birleştiği ortak nokta olarak ortaya çıkıyor.

Fines, tarihsel imgelemi ikiye ayırmaktadır. Bunlar durağan tarihsel imgelem ve süreğen tarihsel imgelemdir. Tarihsel imgelemin ilk adımı durağan tarihsel imgelemdir. Burada kişi geçmişi olduğu gibi görür ve resmeder. Süreğen tarihsel imgelemde ise birey geçmişi yeniden kurarak inşa eder. Bu süreğen tarihsel imgelemin ilk basamağı olarak kabul edilir. Süreğen tarihsel imgelemin ikinci basamağı ise çocuğun yapmış olduğu tanımlamayı referanslara isnat ederek benzetmesidir. E benziyor, e gibi tarzında. Üçüncü süreğen imgelem ise tanımlama safhasında net ifadeler kullanarak yapılandır. En üst süreğen imgeleme ise tarihçinin kendi olgularını düzenleyip yorumladığı kısımdır. Fines her ne kadar durağan tarihsel imgelemin resim, süreğen tarihsel imgelemin ise açıklamalar ürettiğini ileri sürer. Ancak etkinlikte şunu esas olarak kabul etmekteyiz; durağan imgeler aslına yakın imgelemler üretirken süreğen imgelem ise yaratıcı düşünme yoluyla tarihsel gerçekliği yeniden kurgulama yoluna gider (Dilek ve Yapıcı, 2005).

Tarihsel imgelem muhakkak surette tarihsel kaynaklara dayanarak inşa edilmelidir. Bu çok hassas bir noktadır. Zira böyle olmazsa tarihsel imgelemden değil herhangi bir tarihsel romandan bahsetmek mümkün olur. Bu yüzden etkinlikte çocuğa birinci elden kaynaklar verilmesi çok önemlidir. Tabi ki bu kaynakların direkt olarak çocuğa sunulması pek doğru değildir. Çocuğun bilişsel gelişim düzeyi ve yaşı ile bu doğrudan orantılıdır. Yani bir lise öğrencisine sunulan birinci elden tarihi materyal ile ilkokul çocuğuna sunulanın bir olması beklenemez. Bu nedenle kullanılacak birinci elden tarihi materyallerin öğretmen tarafından yapılandırılması ve çocuğun seviyesine uygun hale getirilmesi elzemdir (Nichol, 1991). Vygotsky de benzer şekilde zihinsel araçlardan yoksun olan çocukların bilinçli ve planlı bir şekilde nasıl öğreneceklerini bilemeyeceklerini söyler. Bu sebeple çocuğun zihinsel araçlar inşa etmesine yönelik tarihsel materyallerin yapılandırılması önem taşır. Vygotsky sistemini oluşturan temel ilkelere baktığımızda bunlardan birisinin çocuğun bilgiyi yapılandırması olduğunu görmekteyiz. Bu tarihsel materyallerin ve tarihsel sürecin tarihsel imgelem yoluyla çocuk zihninde inşası ile yakından ilişkilidir (Bodrova ve Leong, 2013).

Reggio Emilia'nın dayandığı iki pedagojik teorisyen Vygostky de Piaget de çocuğun bilgiyi elde etme noktasında aktif olduklarını dile getirmişlerdir. Onlar davranışçılardan ayrı olarak çocuğu pasif bir şekilde bilgi alıcı olarak değil de onun öğrenme yolunda sarf ettiği entelektüel çabalara vurgu yapmaktadır (Bodrova ve Leong, 2013). İşte bu etkili öğrenmenin bir yolu olarak aktif öğrenme ile tarihsel imgelem arasında sıkı bir münasebet de bulunmaktadır. Aktif öğrenme dediğimizde aklımıza öğrenenin sürekli hareket halinde olduğu fikri gelmemelidir. Dilek ve Yapıcı'ya göre ilerlemeci paradigmanın esas aldığı yaparak yaşayarak, aktif öğrenme ilkesi ile tarihsel imgelemin örtüşmediği düşünülebilir. Fiziksel değil zihinsel efor gerektiren okuma, yazma veya dinleme gibi hususlar aktif değil pasif öğrenme ile eş değer görülebilir. Ancak burada zihnin öğrenmek ve inşa etmek için aktif olması gerekir. Öğrenci, düşünür ve sorgular. Zihnen özne durumunda olup aktiftir (Dilek ve Yapıcı, 2003). Farmer ve Knight'ın aktif öğrenme anlayışına göre bununla beraber bilgileri yeniden yapılandırmada ve inşa etmede zihinsel olarak aktif halde bulunmak anlamına da gelmektedir (Safran, 2011). Tarihsel imgelem boşlukları doldurmak suretiyle bilgileri yeniden inşa etme yönüyle aktif öğrenme ile de alakalıdır. Böylelikle tarihsel becerilerin kazanımını hızlandırması düşünülmektedir. Vygotsky'e göre aktif öğrenme gibi sosyal öğrenme de çocuğun o an iletişimde olduğu kimseler ve çocuğu etkileyen okul, çevre, aile vb. gibi unsurların yanı sıra genel kültürel veya sosyal düzey, dil, sayı sistemi ve teknolojinin kullanımı gibi toplumun büyük bir kesimi tarafından benimsenen unsurları da kapsamaktadır (Bodrova ve Leong, 2013). Bu yönüyle etkinlikler zaten iş birliği ve sosyal etkileşimle yapıldığı gibi birinci elden kaynaklar gösterilerek genel kültürel ve sosyal düzeyle etkileşimli öğretim sağlanmaktadır.

Birinci elden kaynakların tarih öğreniminde kullanımı bu sebeple hayli önemlidir. Okuma yazma bilmeyen ve yaş itibarıyla da küçük olan bu çocuklar için birinci elden tarihi kaynaklar olarak resimler bu yönüyle önemlidir. Bununla birlikte tarih öğretiminde ve tarihsel imgelemin teşvikinde resim, belgesel, fotoğraf, tarihi filmler gibi görsel materyallerin kışkırtıcı bir rol üstlendiği de bir gerçektir. Görme yeteneği çocuğun tarihsel imgelem kurmasında ve zihinsel süreçlerinde daha etkin rol oynamaktadır. Bunun yanı sıra çocuğun evlerin mimarisindeki tarihsel değişim ve süreklilik hakkında oluşturmuş olduğu tarihsel imgelemi yine bir resim ile kağıda dökmesi sanıyoruz ki

çocuğun zihnindeki tarihsel becerilerin niteliğini en makbul anlatma ve bizim açımızdan da anlama yolu olacaktır. Çocuk bu birinci elden kaynaklarla günümüzdeki yapı mimarisini mukayese ettiğinde aradaki değişiklikleri tarihsel imgelem yoluyla inşa edecektir. Bu inşa sürecini de resim yoluyla anlatacaktır. Görseller kullanmak suretiyle çalışmak Bruner'in ifade etmiş olduğu "ikonik öğrenmeye" denk gelir. Bir çocuk için kullanılan tarihsel materyalin içeriği şekilsel, görsel (Bruner) düzeyde veya çocuğun gelişimine katkıda bulunan işlemsel (Piaget) düzeyde olmalıdır. Öğrendiklerimizin %83'ünü görme, %11'ini işitme, %3,5'ini koklama, %1,5'ini dokunma ve %1'ini tat alma duyuları ile gerçekleştirmektedir (Safran, 2011).

Tarihsel imgelemin geliştirilmesinde çocuğun araştırma konusuna ilişkin yapılandırılmış birinci el kaynaklarla yüzyüze bırakılması önemlidir. Çocuk burada ufak bir tarihçi gibi davranacaktır. Farklı tarihsel yorumların çıkması gayet normaldir. Sadece bunların gerçeklikten kopuk bir hayal ürünü olmamasına dikkat edilmelidir. Bu sayede çocuk tarihsel imgelem oluştururken düş gücünü nasıl kullanıp disipline edebileceğini öğrenir. "Disipline edilmiş tarihi imgelem" ile çocukların kabul edilebilir ve tarihsel bağlama uygun yorumlarda bulunabilmeleri sağlanmaktadır (Safran, 2011). Çocuğa sunulan yapılandırılmış tarihi kanıtlara dayalı olarak disipline edilmiş bir şekilde tarihsel imgelemi kullanan çocuk tarihsel bağlama uygun anakronizme sapmayan yorumlar yapabilecektir. Ancak bunlar tek düze tepeden inme ezberler olmayacak ve çocuk tarihsel olay üzerinde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini de yoğun olarak kullanarak tarihi yeniden inşa edecektir. Tarihin tek bir doğru yahut muayyen bir konu bütünü olmadığı hakkında Nichol "tarih sadece bir konu olarak değil bir düşünüş modeli olarak algılanmalıdır" demektedir (Nichol, 1991: 37). Carr da benzer bir görüş bildirerek tarihi "tarihçi ile olguları arasında kesintisiz bir karşılıklı iletişim süreci, bugün ile geçmiş arasında bitmez bir diyalog" olarak yorumlamıştır (Carr, 2002: 41).

Vygotsky de algı ve imgelemi çocuklarda ileri düzey zihinsel işlevler olarak tanımlamaktadır. Piaget'in de somut işlemler olarak belirttiği üzere bir zihinsel aracın somut görünümü manavdan elma almayı hatırlamak için parmağa iplik bağlamak gibidir. Bu dışsal destek Vygotky için desteklenerek içsel yani soyut sürece intibak ettirilebilir.

Küçük çocuklarda mevcut olan gözle görülebilir dışsal Piaget'e göre somut davranışlar içselleştirilir. Hatta Vygotsky onların gözlemlenebilen eylemlerinde ileri düzey zihinsel işlemlerin köklerinin görülebileceğini ileri sürer. Bilinçli belleğe sahip yaşça büyük birisindeki zihinsel araçları kullanamasa da sürekli kendi kendisine şarkı söyleyen çocuk belleğini kontrol etme girişiminde bulunabilir. İleri düzey zihinsel işlevler birey tarafından kontrol edilirler, bilinçlidirler. Amaçlara dayalıdır kullanımı muayyen bir düşünce ve tercihe dayanmaktadır. Bu sebeple davranışların yönetimi çocukta olur ve davranışlar çevrenin belirli bir özelliğine yöneltilebilir veya odaklanabilir. Örneğin fikirler, algılar ve imgeler gibi. Düşük düzeyde dikkate sahip çocuklar ise daha çok en gürültülü sese veya en renkli resme tepki verirler. Çocuklar ileri düzey zihinsel işlevleri elde ettiklerinde karşılaştıkları sorunları çözebilmek için davranışlarını çevrenin bu sorunla en ilgili özelliğine yöneltirler. Bu özellikler üstte belirtildiği gibi en belirgin bir şekilde fark edilebilenler olmak zorunda da değildir (Bodrova ve Leong, 2013). Bu sebeple tarihsel imgelemin çocuk zihninde ileri düzey zihinsel işlevleri geliştirmesi düşünülmektedir.

Tarihsel olayların artarda sıralanması olarak özetlenebilecek kronolojik düşünme tarih için çok önemlidir. Zira tarihsel olaylar arasındaki ilişkilerin çözümlenmesi, değerlendirme yapılması hep öncelik sonralık ilişkisi esas alınarak yapılmaktadır. Bu yönüyle kronoloji olmadan tarih kaos içindedir (Safran, 2011). Kronolojik algının en iyi gelişmesini sağlayan disiplinlerden birisi muhakkak tarihtir. Kronolojinin çocuğun bilişsel, analitik gelişimi üzerinde de etkisi vardır. Kronoloji çocukların kendi hayatlarındaki olay zincirinin ardışıklığını keşfetmesi ile başlar. Böylece çocukların zamansal bilişiminin gelişmesine öncülük eder. Bunun en önemli sonucu olaylar arasındaki bağlamsal ilişkileri fark edebilmesi ve sosyal hayatı daha iyi okumasına katkıda bulunmasıdır (Safran, 2011). Şunu da belirtmek gerekir ki çocukta kronoloji algısı birden bire gelişmez. Kronoloji algısı çocuktaki zihinsel gelişim ve zamanın sosyal etkileşimle birlikte yapılanmasına bağlıdır. Çocukların geçmişi keşfetmelerine yardımcı olacak ve ilgileriyle orantılı stratejilerin seçimi ve yapılandırılması çok önemlidir (Safran, 2011).

Kronolojik algının çocuk zihninde uyandırılmasına ilişkin araştırmacılar 11 yaşın esas olduğunu belirtmişlerdir. Ancak son yapılan araştırmalar planlı ve sistemli yöntemlerle çocuk zihnindeki kronolojik algının daha erken yaşlarda da uyandırılabileceği belirtilmiştir. Lee başta olmak üzere tarih eğitimle uğraşanların elde ettikleri bulgulara göre 7 yaşındaki bazı çocukların tarihsel konudaki düşüncelerini ifade etmeleri noktasında 14 yaşındaki çocuklardan daha iyi olduklarını müşahede etmişlerdir. Tarih eğitiminin erken yaşlar için uygun olmadığını ifade eden Piaget için ise Booth, Piaget'in tasarımının tümevarım ve tümdengelimsel düşünmeyi içeren doğa bilimleri üzerinden temellendiğini oysa tarihin yapısının doğa bilimlerinin aksine genel önermeler, yasalar ve teorilerle ifade edilemeyeceğini söylemiştir (Safran, 2011). Piaget'in aksine Vygotsky de çocukların zihnin araçlarını kullanmaya teşvik etmenin bilgi ve becerilerin direk öğretilmesinden fazlasını içerdiğini ifade etmiştir. Vygotsky çocukların zihnin araçlarını bağımsız ve yaratıcı şekilde kullanmaları gerektiğini söyler. Çocuklar bu şekilde büyüyüp gelişerek zihnin araçlarını yapılandırır bir nevi zanaatkar olurlar (Bodrova ve Leong, 2013). Vygotsky'nin bu tanımı bizim çocuğun zihnin de tarih inşası ile yakından ilişkilidir. Erken yaştaki çocuklar üzerine İngiltere'de yapılan çalışmaların yanı sıra günümüzde Türkiye'de de benzer çalışmalar yapılmıştır. Dilek ve Yapıcı çalışmalarında erken yaşlarda tarihin etkili ve stratejik öğretim teknikleri kullanılarak çocuklara öğretilebileceğini ortaya koymuşlarıdır (Safran, 2011).

Tüm çocukların ortak katılımının sağlanmasıyla yakın gelişim alanındaki çocukların çevre desteği ile iş birlikli (sosyal) öğrenmenin de yolu açılır. Bilindiği üzere iş birlikli öğretim Vygotsky kuramında çok önemli bir yerde olup Amerikalıların yapmış oldukları araştırmalarda aile dışındaki sosyal yapılardan biri olan okulun zihinsel gelişim düzeyini desteklediği açık olarak ortaya çıkarılmıştır (Bodrova ve Leong, 2013). Ayrıca öğretmenin sınırlı desteği ile Vygotsky kuramındaki yapı iskelesi yöntemi de uygulanacaktır. Piaget'in çocuğun dünyasını kendi kendisine yarattığını ve bağımsız bir kaşif olduğunu reddeden Vygotsky sosyal ortamda yetişen bir çocuk için bir olgudan söz edilemeyeceğini söylemektedir. Bu yönüyle eğitmenin sınırlı yardımı Vygotsky tarafından becerilerin kazanımında önemli bir öğe olarak belirtilmiştir. Yapı iskelesinde öğretmen çocuğun becerilerine oranla çocuğa yardım eder. Çocuk öğrenimi gerçekleştikçe öğretmen de kademe kademe bu yardımı azaltarak çocuğun beceriyi

kazanmasına yardımcı olur. Bu şekilde beceriyi kazanan çocuk artık tepkisel öğrenenler olmaktan çıkarak kendi kendilerine öğrenmek için daha fazla sorumluluk almaya başlarlar.

Aynı zamanda Vygotsky, PGA (Potansiyel Gelişim Alanı) olarak ifade ettiği ve bağımsız sorun çözme becerisinin belirlediği mevcut gelişim seviyesi ile daha becerikli bir akranla işbirliği ya da bir yetişkinin gözetimi altında sorun çözme becerisinin belirlediği potansiyel gelişim seviyesi arasındaki mesafe olarak tanımladığı şeyin yapı iskelesi ile yakından ilişkili olduğunu söylemek gerekir (Bodrova ve Leong, 2013). Piaget'in çocuğun tek başına keşfederek öğrenen bir kaşif olduğu ifadesini Vygotsky PGA'nın en alt düzeyi olarak belirtmiştir. Bu bir çocuğun kendi başına bilip yapabildikleri olan bağımsız performanstır. PGA'nın en üst düzeyi ise çocuğun yardım alarak erişebileceği maksimum düzey olan yardım alınan performanstır. Bu ikisi arasında ise kısmen yardım alınan alan bulunmaktadır (Bodrova ve Leong, 2013). Bu yönüyle iş birlikli öğrenmenin ve yapı iskelesini ne denli önemli olduğu da pedagojik teori çerçevesinde yerine oturmuş olmaktadır. Kronolojik düşünme becerisine ilişkin etkinliklerin görsel kanıtlar üzerinden yapılmasının da çocukların kronolojik bağlamı oturtmada güçlü etkiler bıraktığı uzmanlar tarafından ifade edilmiştir (Safran, 2011).

Tarih eğitiminin bireye kazandırmaya çalıştığı en önemli becerilerden birisi de empati becerisidir. Ashby ve Lee'ye göre tarihsel empati denildiğinde tarihteki insanların inanç, değer, amaç ve duygularını en gerçekçi biçimde yeniden inşa edebilmek anlamına gelmektedir (Safran, 2011). Dilek de tarihsel empati kavramını yorumlarken şunları söylemiştir; "bir başkasının kişiliğini anlamaya çalışma, diğer insanların kişiliği ile özdeşleşme, insanları etkileyen koşulları anlama, başkasının özelliklerini benimseme, geçmişteki insanların koşullarını göz önünde bulundurma, koşullara geçmişteki insanların tepkilerini yorumlama, geçmişteki insanların koşullara tepkilerini betimleme, coğrafi ve diğer koşulların geçmişteki insan duygu, düşünce ve davranışlarına etkisini keşfetme" (Dilek, 2007).

Tarihsel empati sayesinde bireyin sosyal bilimler sayesinde sosyal ilişkilerinde ve sosyal becerilerinde daha yetkin kılınması hedeflenmektedir. Tarih bir olguya farklı bakışları içerdiği için veya tarihsel olaylar içerisinde farklı düşünceleri ve çatışmaları içerdiği için tarihteki farklılıkları anlama ve bunların varlığından haberdar olmak için bulunmaz bir hazinedir. Tarihsel empati kavramından ilk bahsedenlerden bir tanesi de Dilthey'dir. Onun tarihsel empati yoluyla tarihsel nesnelliğe ulaşılabileceği görüşünü dikkat-i nazara almazsak diğer fikirleri kanaatimizce dikkate değerdir. Dilthey'e göre insan gelişiminde yeniden üretim sürecinin inşası insanın kendi iç deneyimleriyle gerçekleşmektedir. Kişileri anlamak ve sosyal ilişkileri geliştirmek için ise başkalarının hal ve tavırlarını, sevinç ve üzüntülerini kendimizde yeniden üretmekle gerçekleştirilebilirdi. İşte bu da tam olarak empati becerisinin gelişimiyle ile gerçekleşmekteydi. Dilthey'e göre empati insanlar arası ilişkilerin gelişmesinde ve anlaşılmasında analitik süreçlerden daha önemli bir role sahiptir (Dilthey, 1999).

Tarihsel imgelem becerisinin tarihsel empatiyi desteklediği ve etkinlikleri bir bütün olarak düşündüğümüzde tarihsel empatiyi ortaya çıkartmaya hazır bir zeminin oluşturulmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Peki öğrencide tarihsel empati becerisinin gelişimi nasıl deneyimlenebilir. Bununla alakalı olarak Lee, Dickinson ve Ashby bazı çıkarımlarda bulunmuşlardır. Onlar tarihsel empatiyi 5 düzeyde tasnif etmişlerdir. Bunları aşağıdan yukarı doğru sırasıyla şu şekilde tasnif etmek mümkündür. Aptal geçmiş en alt tarihsel empati düzeyi olup öğrenciler eskiden insanların bugünkü insanlar gibi düşünüp davranmadıkları için aptal olarak nitelerler. Bir üst tarihsel empati düzeyi ise klişe genellemedir. Burada ise öğrenci tarihsel olayların sonuçlarını genel, basmakalıp ön görüler üzerinden tanımlar. Bu topluluğun dini duyguları yüksekti, adet ve törelerine sıkı sıkıya bağlıydılar gibi. Diğer düzey ise günlük empati kısmıdır. Burada öğrenci kendi fikirlerini ve düşüncelerini sanki tarihi karakterin düşünceleri ve fikirleriymiş gibi onun ağzından açıklar. Olaya günümüz değer ve bakış açısıyla bakarak günümüzü geçmişe taşırlar. Geçmişte yaşamış insanları bugünün şartlarıyla bir tutarlar. Diğer düzey sınırlı tarihsel empatidir. Burada birey tarihsel karakterleri kendi zamanlarına yerleştirerek değerlendirir. Ama bunu sadece belli olay ve kişiler için yapabilirler. Anladıklarını daha geniş bir çerçeveye yerleştiremezler. En üst evre ise bağlama uygun tarihsel empatidir (Safran, 2011).

Empati becerisinin gelişmesiyle iş birlikli öğrenim arasında çok sıkı bir ilişki vardır. Vygotsky ise iş birlikli öğretimin zihnin gelişiminde en önemli rollerden birisini oynayan sosyal çevre faktörü ile ele almaktadır. Bu doğrultuda tarihsel empati anlayışının geliştirilmesi için yapılacak iş birlikli öğrenme ile Reggio Emilia yaklaşımı pedagoglarından Vygotsky'nin ifadelerinin yakından ilişkili olduğu görülür.

Bu etkinlikler sonrasında ortaya çıkan ürünler amaçta bahsi geçen tarihsel becerilerin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde kullanılacaktır. Bunlar becerilerin ne derece kazanıldığına yönelik somut veriler olup beceri öncesi ve sonrasında elde edilecek verilerle kaydedilen ilerleme göz önüne alınabilecektir. Bu somut çıktıların yanı sıra çocuklara sorulacak sorular ve etkinlik esnasında ortaya çıkabilecek konuşmalar da kaydedilecektir. Dilin entelektüel gelişimin köklerinden birisi olmaktan ziyade onun yan ürünü olarak değerlendiren Piaget'e karşı Vygotsky dilin direk olarak eylemleri temsil ettiğini söylemektedir. Vygotsky dilin düşünce gelişimine önemli katkıları olduğunu söylemekle beraber çocuğun konuşma tarzının onun bilişsel seviyesini de gösterdiğini söyler (Bodrova ve Leong, 2013). Bu durum etkinlik ürünlerinin yanı sıra çocuklarla yapılacak soru cevap veya sohbet tarzı etkinliklerden elde edilecek verilerin tarihsel düşünme becerilerinde ölçüt olarak kullanılabileceğini bizlere göstermektedir. Aynı zamanda sosyal çevre ve iş birlikli öğrenmenin de dilin ve dolaylı olarak zihnin gelişimindeki rolünü de burada belirtmek gerekmektedir.

Reggio Emilia yaklaşımının çocuk imajı adını verdiğimiz çocuğu merkeze alan ve onu aktif hale getiren öğrenme modeli ile çocuğun tarihsel imgelem kullanmak yoluyla düşünsel olarak aktif bir tarih inşa etmesi durumu birbiriyle ilişkilidir. Yine Reggio Emilia'da öğretmen rolü başat bir unsurdur. Burada öğretmen süreç içerisinde çocuklarla beraber öğrenen, kendisini geliştiren ve onlara rehber olan bir konumdadır. Asla doğrudan doğruya bilgiyi aktaran değil çocuğun bilgiyi keşfetmesini cesaretlendiren bir konumdadır. Tarihsel imgelem bahsedildiği gibi tarihsel vesikalardan arta kalan boşlukların tarihçiler tarafından tarihsel bağlama uygun olarak doldurulması durumudur. Burada çocuk da tarihsel imgelemi kurarken öğretmeninin rehberliğinde onun yapılandırmış olduğu kaynaklar çerçevesinde kendi hayal gücü ve bilgisini kullanarak

tarih inşa etmektedir. Burada anlatıldığı gibi çocuk aktifken aynı zamanda öğretmen de onu bilgiye ulaşmada ve keşfetmede provoke edici ve rehberlik vazifesi gören bir rol üstlenir. Yine iş birlikli öğrenme çocuğun başkalarıyla etkileşime girmesi aynı zamanda fiziki çevreden de yararlanması şüphesiz çocuğun hayal gücü, bilgi ve tecrübesini de arttırıcı unsurlardandır. Bu da elbette tarihsel imgelemin daha orijinal ve tatihsel bağlama daha uygun bir biçimde ifade edilmesinde önemli bir adımdır. Bu durum da Reggio Emilia'da çevrenin rolü kapsamında ele alınan ve tarihsel imgelem ile bütünleşen bir durumdur. Tarihsel imgelem aynı zamanda Reggio Emilia'da 3H olarak ifade edilen ve öğrenmenin ortaya çıkmasında önemli koşullar olarak değerlendirilen bilişsel aktiflik, duygusal aktiflik ve fiziksel aktiflik durumlarından ilk ikisini de besleyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.6.3. Tarihsel Hikaye ve Reggio Emilia Etkinlikleri

Tarihsel hikayenin yapılandırılmasında farklı teknikler vardır. Örneğin Fines hikayenin sadece yarısını anlatarak kalan kısmını çocukların tamamlamalarını istemiştir. Çocuklar hikayenin devamında şato tasarımı üzerine düşündüler (Şimşek, 2002: 8). Dilek ve Yapıcı'nın yapmış olduğu araştırmada tarihsel hikaye anlatmak suretiyle çocuklardan bunları resim yoluyla betimlemeleri istenmektedir. Çalışmada çocukların hikaye yoluyla anlatılan gerçek tarihi materyalleri aslına çok benzer bir şekilde tasvir ettiklerini göstermektedir (Dilek ve Yapıcı, 2003).

Tarih konularının eski eğitim metodunda kronolojik bir ezber olarak öğretmenden öğrenciye tek tip şekilde "aktarılması" tarih dersleri için genelleştirilmiş bir yargı geliştirmiştir. Belirlenmiş hedef, davranış ve becerilerin kazandırılmasına yönelik tarih eğitimi için uygulanan yeni metotların olumlu geri dönütleri tarih eğitiminin çehresini değiştirmeye başlamıştır. Levstik'e göre çocuklara kavramsallaştırılmış dünya algısı bir anlatı çerçevesinde sunulmalıdır. Levstik'e göre kurgu olmayan hikayeler, biyografiler, otobiyografiler gibi yazımlar çocukların erken dönemde tarihle tanışması için uygun materyallerdir (Şimşek, 2006).

Şimşek'in ilkokul çocuklarıyla yapmış olduğu çalışmalarda tarih derslerinde hikaye kullanımının çocukların tarihsel becerileri kazanmasında olumlu etkide bulunduğunu tespit etmiştir (Şimşek, 2006). Egan'ın tasnif ettiği aşamalar tarih konularında hikayelerin kullanılmasını teşvik etmektedir. Egan yaygın anlayışın aksine çocukların kendilerine has bir soyut düşünme şeklinin olabileceğini ve tarihsel hikayelerin de bunu imgelemler ve çağrışımlar yoluyla geliştireceğini iddia etmektedir. Bu fikri İngiltere'de yapılan bir araştırma da ispatlamaktadır. İngiltere tarih öğretmeni adaylarının ilkokul çocuklarına yönelttikleri tarih nedir? Sorusuna 4, 5 ve 7 yaşındaki çocukların vermiş oldukları cevaplar ilginçtir. Bazıları ders, kolej çalışması, uzun bir süre öncesi, geçmiş hakkında düşünmek, eski şeyler ve savaşlar, yüzlerce yıl öncesi, dün gibi çocuğa özgü soyut düşünceyi destekleyen cevaplar vermişlerdir. Hayek de "soyutun önceliği" adlı çalışmasında somut deneyim birikimi olamayan bireylerin soyut bağlantılar da kolay bir şekilde kurabildiklerini iddia etmiştir. Bu iddia tarihin erken yaşlarda var olduğunu bu potansiyelin harekete geçirilmesi veya Sokratçı bir anlayışla doğurtturulması gerektiğini göstermektedir. (Dilek ve Yapıcı, 2003).

Aslında hikayelerin tarih öğretiminde kullanılması fikri Türkiye'de çok yeni değildir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında yapılan II. Maarif Şurası'nda (1943) ilkokul ders programları konusunda şu ifadeler kullanılmıştır; "İlkokul tarih programı ile ders kitapları sıkı bir zincirleme bilgi veren ortaokul ve lise ders kitapları gibi coğrafya ve yurt bilgisinden ilgisini kesmiş biçimde olmalıdır. Bunun için tarihin her döneminden örnek sayılabilecek tipik efsane, olay ve şahıslar seçilmeli ve bunlar çocukların ilgisini çekecek hikayeler, sade fakat canlı ve renkli bir üslupla belirtilmeli, konuların kuruluş ve sıralanışlarında gereksiz tarih ve isimlere, soyut ve genel kavramlara yer verilmelidir" (Şimşek, 2002: 3). Tarihi hikayelerin tarih derslerindeki önemi ve çocuğa özgü soyut düşünceyi desteklediği çok daha önceden bilimsel olmasa da daha çok deneyime dayalı yollarla sezilerek eğitimin içine sokulmuştur.

Tarihsel hikaye ile tarihsel çalışmalar arasında şu yönüyle sıkı münasebet vardı. Tarihsel metinlerde yukarıda da belirtildiği üzere tarihçi bir takım boşlukları a priori bağlamında doldurur. Tarihçi burada tarihi vesikalar, belgeler ve kanıtlara dayanarak bunların

boşluğundan doğan kısmı mantıksal ve tarihi bağlama uygun bir şekilde kurgular. Tarihsel hikayede de buna benzer bir şekilde kurgulama vardır. Zihinde bağlama uygun olarak oluşturulan tarihsel imgelem yoluyla tarih inşa edilir (Dilek ve Yapıcı, 2003). Buradaki en büyük mesele küçük yaştaki çocukların öğretimine daha uygun olan tarihi hikayelerin bağlamının gerçekten kopuk olmaması, çocuğa uygun olması ve tarihsel imgelem kurmaya müsait olmasıdır. Çocuklar için yapılandırılacak tarihsel hikayelerin gerçekliğe yakın olması konusunda ilk fikir beyan edenlerden birisi de John Dewey olmuştur (Şimşek, 2002). Tarihsel hikayelerin gerçeklikten uzak tamamen kurgu (fiktif) olmamasına da dikkat etmek gerekmektedir.

Hikaye ile yapılan tarih öğretiminde bunun çocuklar üzerindeki faydalarına ilişkin olumlu bulgular elde edilmiştir. Tarihsel hikayelerin çocukların tarih konularını öğrenmesinde ve bilişsel başarılarının yükselmesinde, çocukluğa özgü soyut düşünceyi harekete geçirmede müspet etkileri vardır. Hikayenin çocuklar üzerinde, tarihten daha güçlü bütüncül ve analitik işlevi olduğu fark edilmiştir. Çocukların duyuşsal alanlarındaki gelişime de katkı sağlamakla beraber tarih öğretiminde hikayeye karşı öğrencilerin ve öğretmenlerin olumlu görüşler sundukları gözlemlenmiştir (Safran, 2011). Buradaki kahramanlar yardımıyla insan deneyimler, mekanlar ve insanlar hakkında çocuklar başkalarının bilgilerine sahip olabilirler. Bu yönüyle iyi bir tarihsel hikaye okuyucuyu içine çekerek buradaki kahramanlarla özdeşim kurulmasını ve tarihsel empati ile tarihsel sempati becerilerinin gelişimine katkı sunması beklenir (Safran, 2011). Savage'ye göre tarihsel hikayelerin çocukların tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye olan katkıları büyüktür. Çocukluğa ilişkin soyut düşünmeyi harekete geçireceği gibi bilişsel alana ilişkin sosyal beceri düzeyini de geliştirmektedir. Çocukların farklı kültürleri tanımaları ve anlamaları bağlamında tarihsel empati, hikayede yer alan kahramanlar ve mekanlarla çocukların özdeşim kurup düş gücüyle inşa etmesi tarihsel imgelem, sonra şimdi gibi vurgularla kronolojik düşünme ve değişim süreklilik gibi unsurlar çocuğa kazandırılabilir (Şimşek, 2006).

Egan'ın romantik evresinde oluşan ötekilik duygusu ile çocuk tarihi hikayedeki kahramanlarla özdeşim ve empati kurar. Bu tarihsel özdeşim ve tarihsel empati tarihin

daha rahat anlaşılabilmesi için tarihsel sempatinin de doğmasına yol açmaktadır. Bununla beraber tarihsel hikayeyi çocuk kendi zihninde tarihsel imgelemler kullanmak yoluyla yeniden inşa eder. Vygostky'nin de dil ve düşünce olarak ifade ettiği bu durumda tarihsel hikayede sembolik olarak yer bulan yer, zaman, insan ve olaylar anlatan kişinin dil yoluyla aktardığı kodlardır. Bu birisi tarafından okunduğunda okuyan veya dinleyen kişinin zihninde imgelem yoluyla çözümlenmeye başlar. Dildeki bu kodlar ile etkileşime giren zihin soyut deneyim edinir. Bu Vygotsky'deki dil ve düşünce arasındaki bağı bizlere göstermektedir. Çocuğa özgü soyut düşünce de tarihsel hikaye ile kurmuş olduğu tarihsel imgelem yoluyla ortaya çıkmaktadır (Dilek ve Yapıcı, 2003).

Hikayeyi resimleştirme etkinliği öğrencilerin tarihsel etkinlikleri farklı yollardan deneyimleyebilmesini ve böylece anlamalarını geliştirebilmesini sağlamaktadır. Örneğin yaptığımız etkinlikte olduğu gibi en basitinden çocuk yazılı bir açıklamayı bir resme çevirebilir ya da bilgiyi bir yapıdan bir başka yapıya dönüştürebilir. Zira tarihsel imgelem imajlar üzerinden çalışmak anlamına geldiği gibi aynı zamanda tarihsel materyalden elde edilen yorumun görsel olarak yeniden kurulması anlamına da gelmektedir (Dilek, 2009).

Tarihsel hikayede dikkat edilmesi gereken bir takım unsurlar vardır ve hikaye oluşturulurken bunlar göz önüne alınmıştır (Safran, 2011). Hikaye okunduktan sonra çocuklara teyit sorularının sorulması, çocuk tasvirlerinin dinlenmesi önemlidir. Eksik ve yanlış kısımların öğretmen tarafından geri dönüt ile düzeltilmesi, ekleme yapılması ancak bunu yaparken de çocuğun hayal ettiği şeylerin tek düzleme çekilmemeye çalışılmasına özen gösterilmelidir. Aynı zamanda tarihsel gerçeklikten de tamamen kopmaması gerekmektedir. Hikaye tamamlandıktan sonra kısaca tekrar edilmesi ve çocuklara sorular sorulması ya da hikayenin onlara anlattırılması olay, kişi, mekan vb çocuğun hafızasına daha iyi yerleştirilmesini sağlar. Hikayenin öğrenci tarafından anlatılması %70 başarı sağlamaktadır (Şimşek, 2002).

Tarihsel hikayeler öğretmen tarafından tarihsel bağlama uygun olarak tasarlanır. Ancak burada öğretmen direkt olarak çocuğa aktarım yapmak yerine çocuğun düşünmesini,

hayal kurmasını ve birbirleriyle tartışmasını sağlamaya çalışmalıdır. Öğretmen burada yine yapılandırmacı bir rehber pozisyonunda olmalıdır. Bu durum Reggio Emilia yaklaşımındaki öğretmenin rolü bahsiyle yakından ilişkilidir. Yine tarihsel hikayelerde direkt kendisine aktarım yapılmayan ve bilgi yığınına boğulmayan çocuklar öğretmenin rehberliğinde keşfeder. Tarihsel hikaye üzerinden tarihsel çıkarımlarda bulunur ve düşünme becerilerini kullanır. Burada öğrenci fikirlerini oluşturmakta onu ifade etmekte ve fikirleri eleştirmekte rahat bir durumda olmalıdır. Yani tarihsel hikaye ile ilgili çıkarım çocuklar tarafından yapılmalı burada aktif bir öğrenen ve süreci deneyimleyen olarak çocuk merkeze alınmalıdır. Bu durum da Reggio Emilia yaklaşımında bulunan çocuk imajı adını verdiğimiz kıstasla ilintilidir. Aynı şekilde çocuğun fikirleri tarihsel bağlamdan kopuk olabilir. Öğretmen ona yapı iskelesi kurarak bazı yönlendirmelerde bulunabilir. Aynı şekilde tarihsel bağlamdan kopuk olan veya farklı bir noktadan olaya bakan yorumlar da diğer çocuklar tarafından eleştirilebilir. Ya da çocukların tarihsel hikayeye yönelik olarak yorumlarında birbirlerinden etkilenebilir, müşterek kanaatlere varabilir veya yorum olarak birbirlerinden ayrılabilirler. Tüm bunlar Reggio Emilia yaklaşımında ifade edilen çevrenin rolü kapsamına girmektedir. Ancak burada fiziki çevreden çok sosyal çevre ön plana çıkmaktadır. Tarihsel hikaye özellikle Reggio Emilia'da öğrenme koşullarının ortaya çıkması için önemle ifade edilen 3H yani duygusal aktiflik, bilişsel aktiflik ve fiziksel aktiflik ilkelerinden ilk ikisiyle sıkı sıkıya temas içindedir.

2.6.4. Tarihsel Empati ve Reggio Emilia Etkinlikleri

Çocukların tarih öğretiminde tarihsel olaylarla bağ kurmasının onların tarihsel becerileri kazanmalarına katkı sağladığını son araştırmalar göstermektedir. Bu konuya ilk olarak değinenlerden birisi Dilthey olmuştur. O, tarihsel öğretimin analitik düşünme becerileri, tümdengelimsel vs. olduğu kadar empati ve sempati becerilerinin de kullanımıyla alakalı olduğunu beyan etmiştir. Bu konuda çocuğun tarihe her zaman sempatiyle yaklaşmasının mümkün olamayacağını ve tarihsel empatinin zaten bunun kazandıracağı becerileri karşıladığı ifade edilmiştir. Bu doğru olsa da özellikle ilkokul öğrencileri için sempatinin de önemine değinmek gerekmektedir. Yukarıda modern okulun tarihinden

bahsettiğimizde duygu yüklü ritüellerin çocuklara benimsetilme noktasında daha kolay hareket edildiği ve çocukken benimsenen bu ritüellerin yetişkinlik çağında da benimsendiğini ifade etmiştik. Vygotsky'nin öğrencilerinden Leontev çocukların en iyi öğrenme etkinlikleri ile duygusal olarak yoğunlaştıklarında daha iyi öğrenebileceklerini ortaya koymuştur (Bodrova ve Leong, 2013). Bu öğrenilecek konu ile sempati odaklı bir bağlamın kurulmasının öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkide bulunduğu anlamına gelmektedir. Bu sebeple Dilthey'in tarihsel sempati ile alakalı açıklamalarını duyguların bazı zamanlar daha öğretici olduğu çocuklar üzerinde tarihsel açıklama ve tarihsel becerileri kazandırmada etkili olduğunu söyleyebiliriz (Dilek, 2009). Bu konuda Egan da benzer görüşler beyan ederek bu bakış açısını desteklemektedir.

Egan, tarihsel gelişim evresini 4 kademede değerlendirmektedir. Bu süreçleri mitsel (4-9 yaş), romantik (9-15 yaş), felsefi (15-20 yaş) ve ironik (20+ yaş) olarak tasnif etmiştir. Egan'in ifade ettiği ilk iki basamak mitsel ve romantik evreler çocuklarda yaygın olarak gözükmektedir. Çok ilginç bir şekilde tarih yazımının geçmişi ile alakalı başlıkları inşa ederken ilk tarihsel kurguları (Yunan, Roma ve Hıristiyanlık) mitsel, XVIII. ve XIX. yüzyıldaki bazılarını romantik, sonrasını ise felsefi ve ironik döneme denk gelecek bir karşılıkta bilimsel olarak nitelendirmiştir (Collingwood, 1990). Mitsel evrede çocuk dünyayı zıtlıklarla (iyi, kötü, güzel, çirkin, doğru, yanlış vb.) ve tarihsel bağlamda anlamasını sağlayacak yer, zaman, nedensellik ve ötekilik kavramlarından yoksundur. Romantik evrede ise çocuk geçmişle kişisel bir bağ kurarak tarihsel imgelem kurmaya başlar. Kendileriyle tarihsel kahramanlarla özdeşlik kurarlar. Egen, Piaget'in aksine bu dönemde de çocuğa tarihin öğretilebileceğini vurgulamıştır (Safran, 2011). Tarihsel evrelerde çocuğun geçmişteki kahramanlarla özdeşlik kurduğu ve kendisini onun yerine koyduğu bir dönemde tarihsel sempati ve tarihsel empati öğretiminin daha kolay olacağı muhakkaktır (Dilek, 2009).

Tarih genel manasıyla modern okul ve işlevlerini anlatmış olduğumuz kısımda da ifade ettiğimiz üzere geçmiş yüzyıl kazanımları üzerinden tanımlanmaktadır. Halbuki tüm dersleri tarihsel olarak anlatmak mümkündür. Nichol tarihin disiplinler arası eğitim noktasında hazırlanan programa kaynaklık yapabilecek temel bir alan olduğundan söz

eder (Nichol, 1991). Benzer bir varsayımı daha önce Collingwood da dile getirmişti (Collingwood, 1990).

Tarihsel empati sadece tarihsel kişi ve durumlarla ilgili olarak değil özellikle sosyal sorunların birey hayatında çözümü açısından da desteklenmesi gereken önemli bir beceridir. Tarihsel empatinin doğrudan aktarımı çok zordur. Bu bilişsel becerilerle olduğu kadar aynı zamanda duyuşsal becerilerle de alakalıdır. Bu sebeple düşünmenin yanı sıra hissetmek de önemli bir koşuldur. Hislerin anlaşılması ise genellikle kavramsal düzeye tekabül eden doğrudan aktarımla pek mümkün olmamaktadır. Bu sebeple bununla alakalı etkinliklerim muhakkak öğretmen tarafından yapılandırılması ve öğrenci tarafından işlenip yine öğrenci tarafından bilişsel ve duyuşsal olarak anlaşılması, hissedilmesi lazımdır. Bu noktada öğretmen öğrencinin düşünmesi ve hissetmesini nasıl daha üst düzeyde sağlarımın tasarımını yapmak durumundadır. Aynı zamanda bir süreç olarak telakki edilen eğitimde öğretmen bu tasarımı yaptıktan sonra öğrenciyi tasarımla yüzyüze bırakmalı ve ona rehberlik ederek destek sunmalıdır. Burada öğretmenin rolü rehberlik ve süreç odaklı bir vazifedir. Reggio Emilia yaklaşımının da önemle üzerinde durmuş olduğu öğretmen rolü ile tarihsel empatinin öğretilme teknikleri arasında ciddi bir bağ vardır. Öğrencinin tarihsel empatiyi kurmasının bilişsel ve duyuşsal bir anlam ve histen geçtiğini ifade etmiştik. Öğrencinin düşünmesini ve hisstemesini sağlayan en önemli koşul ise onun deneyimlemesini sağlamaktır. Öğrenci, rehber öğretmen yardımıyla direkt olarak süreci tecrübe etmeli. Öğrenci ancak bu böylelikle tarihsel empati becerisiyle arasında doğrudan bir bağ kurabilir. Çocuğu merkeze alan bu yaklaşım Reggio Emilia'da başat unsurlardan bir tanesidir. Reggio Emilia bunu çocuk imajı olarak kavramsallaştırır. Tabi çocuk tarihsel kişi, mekan veya olaylarla kurmuş olduğu tarihsel empatiyi sosyal bir ortamda pekiştirir. Özellikle akranlarının aynı konu hakkındaki farklı veya benzer yaklaşımları, çocukların aynı olaya olan bakış açılarını deneyimlemesini, bu olay hakkındaki bilişsel ve duyuşsal edinimlerini gözden geçirip böyle bir ortamda ifade etmesi diğerleriyle etkileşim halinde olmasını ve tarihsel empatinin beslenmesini sağlar. Sınıf haricinde çocuğun tarihsel empatiden yola çıkarak sosyal olaylar ve sorunlar hakkında başkalarının da ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alıcı bir bilişsel ve duyuşsal beceriye sahip olması desteklenir. Bu durum Reggio Emilia'da da çevrenin rolü olarak kendisine yer bulmaktadır. Reggio Emilia'nın öğrenmenin ortaya çıkması için önemli

koşullar olarak betimlediği bilişsel aktiflik ve duygusal aktiflik, tarihsel empati kapsamında çok sık kullanılmak durumundadır.

III. BÖLÜM: YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nitel yöntemlerden faydalanılmıştır. Olguyu veya fenomeni anlamlandırma ve yorumlama çabası içerisine girilmesi nitel yöntemlerin kullanılmasını gerekli kılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve döküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı algıların ve olayların rasyonel bir biçimde ortaya koyduğu bir süreç olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Neuman, 2013; Punch, 2005).

Nitel yöntemler kapsamında eylem araştırmasından faydalanılmıştır. Eylem araştırmasında araştırmacı kendi bakış açısını, araştırmaya olabildiğince az yansıtmasını sağlamak esas alınır. Araştırmacı verileri kendi zihninde nasıl anlamlandırdığını onları nasıl kavramsallaştırdığını hangi bağlamda değerlendirildiğini araştırmasında belirtmek durumundadır. Metodolojik yaklaşımda ise araştırma süreciyle ilgilenmektedir. Araştırma esnasında verilere ulaşma, bunun için kullanılan araştırma araçlarının kullanımı ile alakalıdır (Creswell, 2013). Aslında esnek bir yapıda olan eylem araştırması süreç esasına dayanır. Zira araştırmacı konu üzerinde araştırma yaparken aynı zamanda uygulama da yapmaktadır. Uygulama sona erdiğinde bu süreç sona erer ve toplanan veriler ışığında araştırma neticelendirilir. Bu yönüyle eylem araştırması özellikle eğitim alanındaki araştırmalar için yaygın olarak kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Daha önce Reggio Emilia yaklaşımının tarih derslerinde kullanılmasına ilişkin bir çalışmanın bulunmaması bu araştırmanın eylem araştırmasına uygun olarak tasarlanmasının en önemli nedenlerinden birisi olmuştur. Zira eylem araştırması kuram ile uygulama arasındaki bağı güçlendiren bir metottur. Bununla beraber konunun teorik yönü kadar pratik yönününde çalışılma ihtiyacı ve uygulama yapılması, uygulamanın bir süreç etrafında şekillenmesi aynı zamanda hem Regio Emilia yaklaşımı hem tarih eğitimi ve hem de eylem araştırmasının müşterek yanları olup, çalışmanın bu metot üzerinde şekillenmesine neden olmuştur. Sürece yayılan bu öğretim tarzında Reggio Emilia yaklaşımıyla tasarlanan tarih dersleri öğrenmeyi de aktif kılmaktadır. Sürece yayılan aktif öğrenme incelemede eylem araştırmasının kullanılmasının bir diğer sebebidir. Eylem

araştırması yukarıda zikredildiği üzere kuram ile uygulama arasındaki bağı güçlendirirken aynı zamanda öğrenci ile uygulama arasındaki bağı da güçlendirir. Bu neden de çalışmada eylem araştırmasının kullanılmasının nedenlerinden birisidir. Eylem araştırması takım ruhuyla sorunların tartışılmasına ve çözüm yolu bulunmasına olanak sağlar. Reggio Emilia yaklaşımında ki çevre rolü ve sosyal çevrenin öğrenme üzerindeki önemi, tarih öğretimindeki iş birlikli öğretimi eylem araştırmasının bu özelliği ile kapsanmıştır. Bu durum çalışmada eylem araştırmasının kullanılmasının diğer bir sebebi olmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Pek çok olgu ve olayların açıklanmasında yararlı bir yöntem olarak kabul gören ve derinlemesine çalışılmaya ve düşünülmeye olanak sağlayan amaçlı örneklem yönteminin kolay ulaşılabilir durum örneklemesi bu çalışma için kullanılacak yöntemdir. Bu yöntemde örnek olayı seçmede bir uzmanın yargısı kullanılır veya kafada belirli bir amaç örnek seçilir (Neuman, 2013). Araştırmanın, Reggio Emilia yaklaşımında eğitim veren eğitim kurumunda yapılması düşünüldüğünden burada seçilecek örneklemin belirlenmesi noktasında araştırmacının esnek davranması gerekmektedir. Nitekim okul ortamında bulunan çocuklar direk olarak araştırma konusu olacaktır. Bu sebeple örneklem oluşturmada esneklik sağlayacağı düşünüldüğünden amaçlı örneklem tercih edilmiştir.

Çalışma grubu olarak Reggio Emilia yaklaşımıyla İstanbul'da eğitim veren Yeni Okul seçildi. Buradaki 18 çocukla çalışıldı. Çalışma hakkında okul öğretmenleri ve öğrencilerle bilgilendirme konuşmaları yapıldı. Çalışma grubu toplam 4 etkinlikte bulundu ve bu 4 etkinlikte de ne yapılacağı çocuklarla paylaşıldı. Çocuklara öğrenci kısaltmasıyla Ö1, Ö2, Ö3… kodları verilmiştir. Çalışmaya katılan çocukların özellikleri şu şekilde gösterilmiştir;

Kod	**Yaş**	**Cinsiyet**	**1. Etkinlik**	**2. Etkinlik**	**3. Etkinlik**	**4. Etkinlik**
Ö1	87 ay	K	Katıldı	Katıldı	Katıldı	Katıldı

Ö2	88 ay	K	Katıldı	Katıldı	Katıldı	Katıldı
Ö3	84 ay	E	Katıldı	-	-	Katıldı
Ö4	84 ay	E	Katıldı	Katıldı	Katıldı	Katıldı
Ö5	88 ay	E	Katıldı	Katıldı	Katıldı	Katıldı
Ö6	88 ay	E	Katıldı	Katıldı	Katıldı	Katıldı
Ö7	85 ay	K	Katıldı	Katıldı	Katıldı	Katıldı
Ö8	78 ay	K	Katıldı	Katıldı	Katıldı	Katıldı
Ö9	87 ay	K	Katıldı	Katıldı	-	Katıldı
Ö10	80 ay	K	Katıldı	Katıldı	Katıldı	Katıldı
Ö11	84 ay	K	Katıldı	Katıldı	Katıldı	Katıldı
Ö12	78 ay	K	Katıldı	Katıldı	Katıldı	Katıldı
Ö13	78 ay	K	Katıldı	Katıldı	Katıldı	Katıldı
Ö14	89 ay	K	Katıldı	Katıldı	Katıldı	Katıldı
Ö15	86 ay	K	Katıldı	Katıldı	Katıldı	Katıldı
Ö16	84 ay	E	Katıldı	Katıldı	-	Katıldı
Ö17	85 ay	E	Katıldı	Katıldı	-	Katıldı
Ö18	84 ay	K	Katıldı	Katıldı	-	Katıldı

3.3. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında toplam 4 tane etkinlikten faydalanılmıştır.

3.3.1. 1 Numaralı Etkinlik

1 numaralı etkinlikte öğrencilerden günümüz ev ve mahallerinin nasıl olduğu tartışılmıştır. Burada çocuklarla toplu halde diyaloga girilmiştir. Ardından da günümüzdeki evlerin ve mahallelerin nasıl olduğunu resmetmeleri istenmiştir. Çalışma bittikten sonra çocukların çizdikleri resimler üzerinden çocuklarla tek tek görüşülmüş, çalışmaları hakkında onlardan bilgi alınmış ve bu bilgiler not defterine kaydedilmiştir. Çocukların yapmış olduğu çalışmalar ise ek-4'de gösterilmiştir. Etkinlik yönergesi ise ek-9'da yer almaktadır.

3.3.2. 2 Numaralı Etkinlik

2 numaralı etkinlikte ise çocuklara gravür ve fotoğraflar gösterilmiştir. Bunların birincil elden kaynaklar olmasına ve Üsküdar'da bulunmasına ayrı bir önem gösterilmiştir. Bu gravür ve fotoğraflar 405 numaralı Üsküdar kadı sicilinde tasvir edilen modellere en yakın olarak seçilmişlerdir. Gravür ve fotoğraftaki evler çoğunlukla Üsküdar'dadır. Bu evler gösterildikten sonra çocuklarla beraber yorumlandı. Ardından da klasik tarzda ev resmetmeleri çocuklardan istendi. Çizilen resimler tek tek çocuklarla konuşuldu, ne anlatmak istedikleri daha çok anlaşılmak istendi. Çocuklara gösterilen gravür ve fotoğraflar ek-1'de gösterilmiştir. Çocukların ürünleri ise ek-5'te yer almaktadır. Etkinlik yönergesi ise ek-10'da yer almaktadır.

3.3.3. 3 Numaralı Etkinlik

3 numaralı etkinlikte ise çocuklara 405 numaralı kadı sicilinden uyarlanan bir hikaye okunur. Bu hikaye çocuklarla beraber yorumlandı. Ardından da bu hikayede anlatılan evin ve mahallenin çocuklar tarafından resmedilmesi istenmiştir. Resimler çocuklarla tek tek analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Buradaki çalışmalar ek-6'da yer almaktadır. Okunan hikaye ise ek-2'de yer almaktadır. Etkinlik yönergesi ise ek-11'de yer almaktadır.

3.3.4. 4 Numaralı Etkinlik

4 numaralı etkinlikte ise klasik ve günümüz evlerine ait mimari unsurlar karmaşık olarak çocuklara verilmiştir. Bu parçalardan ya klasik ya da günümüz evine ait bir model oluşturması istenmiştir. Burada parçaları yanlış kullanıp kullanmadığı gözlemlenmiştir. Çocukların ürünleri üzerine onlarla tartışılmıştır. Çocukların çalışmaları ek-7'de gösterilmiştir. Çocuklara verilen parçaların tümü ise ek-3'te gösterilmiştir. Tüm bu etkinlikler sonucunda elde edilen dökümanlar toplanarak değerlendirmeye alınmıştır. Etkinlik yönergesi ise ek-12'de görülmektedir.

Etkinliklerin yapılandırılmasında esin kaynağı olan 405 numaralı Üsküdar kadı siciline ilişkin kullanılan kayıtlar ise ek-8'te gösterilmiştir. Burada özellikle XVIII. yüzyılın ortasındaki ev mimarisine ilişkin kayıtlar esas alınmıştır. Mimarlar konak, yalı veya köşk gibi eski evlerin planlarını çıkarırlarken esas katı muhatap aldıklarını ifade etmektedirler. Plan bu kata göre yapılır. Diğer katlar esas katı taşımak için gereken görevi görmektedir. Bunun yanı sıra esas katın görmüş olduğu asıl oturma katı veya şeref katı gibi nitelikler de bu kanıyı kuvvetlendirmektedir (Eldem, 1968). Ev planları genel ve yapım tarzının kronolojisine uygun olarak sofasız plan tipi, dış sofalı plan tipi, iç sofalı plan tipi ve orta sofalı plan tipi olarak kategorize edilebilir (Eldem, 1968).

3.4. Verileri Toplama Araçları

Veri toplama tekniği olarak nitel araştırmanın bize sunduğu ve araştırma konumuza en uygun araçlar tercih edilmeye çalışıldı. Doğal ortamlarda yapılan ve insan davranışlarını gözlemleyerek anlamlandırmayı amaçlayan gözlem metodunun kullanılması uygun görülmüştür (Ekiz, 2003). Bunlar gözlem, görüşme ve doküman analizi olarak bu çalışma için neden seçildikleri aşağıda açıklanacaktır.

3.4.1. Gözlem

Gözlem yöntemi çalışmanın bulgularının ortaya konulması için tercih edilmiştir. Araştırma sürecinde çocukların etkinliklerdeki tutumları, fiilleri ve söylemleri not almak suretiyle kaydederek araştırmaya veri sağlanması düşünülmüştür. Aynı şekilde Reggio Emilia çevre faktörünü de bir öğretim materyali olarak görmektedir. Etkinlikler esnasında çocukların davranış ve söylemlerinin gözlemlenmesi bu yönüyle de önem kazanmaktadır. Bu nedenlerle gözlem bu araştırmada kullanılmıştır.

3.4.2. Görüşme

Yine bir diğer nitel araştırma deseni olan ve bireylerin neyi niçin düşündüklerini birinci ağızdan anlamlandırabilmeyi amaçlayan görüşme veya mülakat metodu da kullanılmıştır. Bu yaklaşım kapsamında bulunan ve önceden planlanmış, sorulacak soruların

hazırlanmadığı sohbet tarzı görüşme esas alınmıştır. Burada araştırma sürecinde uygulanan etkinlikler sırasında veya sonrasında yapılacak görüşmelerden veri sağlanması hedeflenmektedir. Bununla beraber araştırma sahasının çocuklardan oluşması sistematik sorulardan ziyade sohbet tarzı bir görüşmenin daha uygun olacağı kanaati uyandırmıştır. Nitekim yapılandırılmış sorular çocukları sıkabileceği gibi onların özgünlüklerini de kısıtlayıcı bir unsur olabilecektir. Çocukların fikirlerinin dinlenmesi tarihsel düşünme becerilerinin ne düzeyde ortaya çıktığının anlaşılması açısından önemlidir. Çocuk pek çok açıdan zihnindekileri birebir veya toplu ortamlarda konuşarak aktarmaktadır. Aynı zamanda ortaya çıkabilecek sorun, öneri veya anlaşmazlıkların da görüşme esnasında giderilmesi bulguların en doğru biçimde elde edilebilmesi noktasında kilit rol üstlenmektedir. Görüşme tarzında ortaya çıkan ürünler daha anlamlı kılınmaktadır. Özellikle çocukların yapmış olduğu resimler ve çalışmalar üzerinde çocuklarla tek tek görüşülmüştür. Çocuklar ilk bakışta anlaşılamayacak veya ifade ettiği anlamdan uzak çizimlerini görüşme sırasında anlatarak bizler açısından daha anlaşılır kılmışlardır. Çocukların duygu ve düşüncelerini, çalışmalarını daha iyi anlayabilmek ve tahlil edebilmek maksadıyla görüşme bu çalışmada kullanılmıştır.

3.4.3. Doküman Analizi

Doküman analizindeki temel amaç doğrudan görüşme yapmanın mümkün olmadığı alanlarda yazılı veya görsel dökümanlara dayalı materyallerin analiz edilerek olay ve olguların açıklanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada her ne kadar öğrencilerle doğrudan görüşme yapmak mümkün olsa da tarihsel düşünme becerilerinin soyut olması sebebiyle onu söz ve fiil ile somutlaştırmak ve bu şekilde gözlemlemek gerekmektedir. Görüşme ve gözlem onların bu konudaki düşünce ve fikirleri hakkında bizlere önemli veri sağlarken çocukların tarihsel düşünme becerilerin faal bir şekilde kullanmaları da mühimdir. Bu nedenle düşünme becerilerini somut halde görmek onların çalışmaları ve ortaya koyacakları somut ürünlerle kaim olacaktır. Çocukların etkinlikler sonucunda meydana çıkarttığı bu ürünler doküman analizi ile incelenmiştir. Tüm bunların yanı sıra çocukların çoğu zaman kendilerini ifadeden çok resim gibi dökümantasyon araçlarıyla daha iyi ifade ettiği de bir gerçektir. Bu durum yukarıda Vygotsky yaklaşımıyla izah edilirken çalışma esnasında da gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra Reggio Emilia

yaklaşımında dkümantasyon yöntemi çok önemli bir yer işgal eder. Dökümantasyon kısaca çocukların ürünlerinin toplanıp değerlendirilmesi ve saklanmasıdır. Bu şekilde süreç takibi yapılabilmektedir. Doküman analizi hem öğrenci çıktılarının değerlendirilmesi hem de 4 farklı etkinlik türü üzerinden üretilen çıktılarla süreç odaklı bir anlayışın sürdürülmesini ve anlaşılmasını sağlamaktadır. Bu durum doküman analizinin seçilmesindeki önemli bir kıstas olmuştur.

3.5. Verilerin Çözümlenmesi ve Analizi

Verilerin çözümlenmesi ve analizi esnasında araştırma koşullarına uygun olara bir takım teknik ve yöntemler kullanılmıştır. Gözlem ve mülakat sırasında not defterine tutulan notlar, doküman analizi sırasında çocuklar tarafından ortaya çıkarılan ürünler betimsel analiz ve içerik analiziyle birlikte yorumlanmıştır.

Betimsel analizinde çalışma sonucu elde edilen veriler düzenlenip, yorumlanır ve sistematik olarak okuyucuya sunulurlar. Bu betimlemeler okuyucuya açıklanır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel analiz neticesinde bir takım kategoriler ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler tarihsel düşünme becerilerinin altında ortaya çıktı. Kronolojik düşünme becerisinin bünyesinde, yatay ve dikey mimari, beton ve doğa, köhne ve lüks yapılar temaları ortaya çıktı. Tarihsel kavrama becerisi bünyesinde, kapı, cumba ve balkon, pencere temaları ortaya çıktı. Tarihsel analiz ve yorum becerisi bünyesinde, tarihsel bağlamın özgün şekilde ifade edilmesi teması ortaya çıktı. Tarihel imgelem becerisi bünyesinde, kapı, pencere, cumba, temaları ortaya çıktı. Tarihsel becerilerin değerlendirilmesi maksadıyla etkinlikler nihayetinde ortaya çıkacak olan somut materyaller veri olarak kullanılıp incelenmesi için içerik analizi yöntem uygun görülmüştür.

Bu sürecin ardından daha teferruatlı bir çözümleme sürecine girilir. Belirli kavramlar etrafında bir araya getirilen veriler okuyucunun anlayabileceği bir biçimde sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi bu şekliyle betimsel analiz neticesinde ortaya çıkan verilerin daha anlaşılır bir biçimde okuyucuya sunulması maksadıyla kullanılmıştır.

Böylelikle konunun tüm yönleriyle ayrıntılı bir biçimde okuyucuya aktarılması düşünülmüştür.

IV. BÖLÜM: BULGULAR

4.1. Reggio Emilia Yaklaşımı ve Kronolojik Düşünme Becerisi

Zaman kavramı küçük yaş çocuklarının kavramasının zor olduğu bir alan olarak görülür. Zira zaman soyut bir kazanım olduğundan dolayı Piaget ve takipçileri çocukların bunu kavrayamayacağını ve hatta buradan hareketle 12 yaş civarı öncesinde tarih öğretiminin pek uygun olamayacağını dile getirmiştir. Her ne kadar Piaget bunu böyle ifade etse de Reggio Emilia yaklaşımının bir diğer pedagojik yaklaşımcısı olan Vygotsky bunun aksi bulguları ileriye sürmüştür. Aynı zamanda Friedman'ın araştırmasında 4 yaşındaki çocukların genel olarak birbirine yakın olan zaman dilimlerini ifade edebildiklerini ancak ifade edilecek zamanın genişletilmesiyle bunu ifadede zorlandıkları tespit edilmiştir (Aktın ve Dilek, 2016). Ayrıca Strube, Weber ve Friedman yapmış oldukları araştırmalarda 5 yaşındaki çocukların geçmişte yaşanmış vakaların bugüne olan yakınlık ve uzaklıklarına karar verebildiklerini tespit etmiştir. Berndt ve Wood ise işlem öncesi dönemde çocuğun süreci ilkel de olsa tayin edebildiğini ortaya koymuşlardır. Stow ve Haydn da öğrenmede bireysel farklardan yola çıkarak tarihsel zaman algısının oluşumunu yaş ile ilişkilendirmeyi doğrudan haklı bulmamaktadırlar. Thornton ve Vukelich ise 6 yaşına kadar olan çocukların tarihsel zaman ve kavramlara yönelik öğretim yapılabileceğini ifade eder (Aktın ve Dilek, 2016). Pek çok araştırmacı da kronolojik düşünme becerisinin belli bir yaşın altındaki kimselerce kazanılamayacağına ilişkin bilişsel yaklaşımlara itiraz ederek çocuklara sunulan yapılandırılmış ve zengin öğrenme ortamları sayesinde bunun geliştirilebilen bir beceri olduğunu ortaya koymuşlardır (Aktın ve Dilek, 2016).

Yapılan etkinliklerde kronolojik düşünme becerisine ilişkin tespitler dün ve bugünkü ev modellerinin ayrımına yönelik olmuştur. Bunun yanı sıra evin parçalarının da (pencere, kapı, cumba, balkon vs.) tek tek eski veya yeni eve ait olduğuna ilişkin kronolojik algının düzeyini tespite yöneliktir. Burada ev modellerinin inşası bazı etkinliklerde tamamen çocuğun hayal gücüne bırakılırken bazı etkinliklerde ise soyut bir anlatımdan bir ev inşa etmeleri istendi. Bu süreçte tarihsel evler ile bugünkü ev modelleri üzerindeki ardışıklık ilişkisi ve tarihsel değişim ve süreklilik ilişkileri çocuklara gösterilerek ürünler elde

edildi. Zira Seefeldt değişim ve sebep mefhumlarının kronolojik düşünme becerisini besleyen unsurlar arasında zikreder (Aktın ve Dilek, 2016).

Kronolojik düşünme becerisinin ise Reggio Emilia ile yakın bir anlam ilişkisi bulunmaktadır. Reggio Emilia yaklaşımının önemli kaynağı olan Vygostsky tarihi kültürün inşasında önemli bir yere koyarak zihin gelişiminde müstesna bir rol biçmektedir. En başta kültürler arasındaki değişiklikler insanın zihinsel fonksiyonlarında farklılık göstermesine yol açar. Bu günümüzdeki kültürel farklılıklar arasında olabilmekteyken aynı zamanda bir kültürün tarihsel evresinde geçirmiş olduğu değişim ve farklılıklar doğrultusunda da gerçekleşebilmektedir. Bir kültür içerisindeki geçmişten günümüze dek olan süre zarfında olan değişimin en net olarak görülebildiği yer kronolojik düşünme becerisidir. Bunun yanında Vygotsky gelişimin iki çizgisinden birisini doğal diğerini ise kültürel olarak ele almaktadır. Tarih ve kronolojik düşünme becerisi bir kültür taşıyıcısı olarak büyük vazife görmektedir. Tarih derslerinde iş birlikli öğrenmenin kullanılması Vygotsky'nin merkeze dili aldığı yapıyla örtüşmektedir. Nitekim iş birlikli öğrenmede yüksek derecede sosyalleşme gerçekleşecek ve bireysel çalışmaya göre dil daha çok kullanılacaktır. Reggio Emilia bunları çevre etkisi bağlamında sosyal çevre olarak ifade etmektedir. Yani kültür öğrenme ve zihinsel faaliyetlerin gelişmesi için Vygotsky'e göre başar unsurlardan bir tanesidir. Vygostky'i önemli referans kaynaklarından birisi olarak gören Reggio Emilia için ise kültür ve tarih hem fiziki ve hem de sosyal çevre kapsamında değerlendirilmektedir. Kültürün en önemli taşıyıcı ve günümüze ulaştırıcı unsuru ise tarihtir. Kültütün günümüze ulaşması ve değişiminde bize kaynaklık edebilecek en önemli unsur ise kronolojik düşünme becerisidir.

Çalışmada kronolojik düşünme becerilerinin ölçümünde evlerin eski ve yeni olarak tasnif edilebilmesi yeteneği ile tarihsel değişim ve süreklilik öğelerine dikkat edildi. Tarihsel değişim ve sürekliliğin algılanmasında çocukların zihninde yer alan günümüz ev modellemesiyle geçmişteki evin arasındaki farkların neler olabileceği hem sözlü hem de etkinlik temelli olarak anlaşılmaya çalışılmıştır. Çocukların tarihsel değişim ve sürekliliğe ilişkin algıları klasik ve günümüz evine ait olarak ortaya koydukları

farklılıklardan anlaşılmaya çalışılmıştır. Çalışma süresince çocukların günümüz ev anlayışına uygun olarak ortaya koydukları algılar şu başlıklar altında toplanmıştır.

4.1.1. Klasik Ev ve Apartman Ev Genellemesi; Yatay Mimari - Dikey Mimari

İlk etkinlikte günümüz evlerini tasvir eden çocuklar buraya büyük oranda kendi algılarını da yansıtmışlardır. Bu gerçeklikten elbette kopuk olmayan ancak çoğunluğu seçici bir algıdır. Çocuklar sohbette doğadan, ormanlardan söz etseler de bunu resme çok az yansıtmışlar veya hiç yansıtmamışlardır. Çocukların bir kısmı evlerinin yüksek olduğunu ifade etmişlerken bir kısmı bundan hiç söz etmemiştir. Ancak hepsinin resimde ittifakla üzerinde durduğu bir konu da günümüz evlerinin yüksek, apartman oluşudur. Çocukların 1 numaralı etkinlikte yapmış oldukların çalışmalar günümüz ev modeline ait olup dikey mimariye ilişkin pek çok çalışmayı içerdiği görülmektedir. 2 ve 3 numaralı etkinliklerde ise klasik eve ilişkin yatay mimari algıları tespit edilmiştir. Bu konuda çalışma yapanlar + yapmayanlar - ile işaretlenmiştir;

	1 Numaralı Etkinlik (Günümüz Evi)	*2 Numaralı Etkinlik (Klasik Ev)*	*3 Numaralı Etkinlik (Klasik Ev)*
Öğrenciler	*Dikey Mimari*	*Yatay Mimari*	
Ö1	+	+	+
Ö2	+	+	+
Ö3	+		
Ö4	+	+	+
Ö5	+	+	+
Ö6	+	+	+
Ö7	+	+	+
Ö8	+	+	+
Ö9	+	+	
Ö10	+	-	+
Ö11	+	+	+
Ö12	-	+	+

Ö13	+	+	+
Ö14	+	+	+
Ö15	+	+	+
Ö16	+	-	
Ö17	+	+	
Ö18	+	+	
f	17	15	13

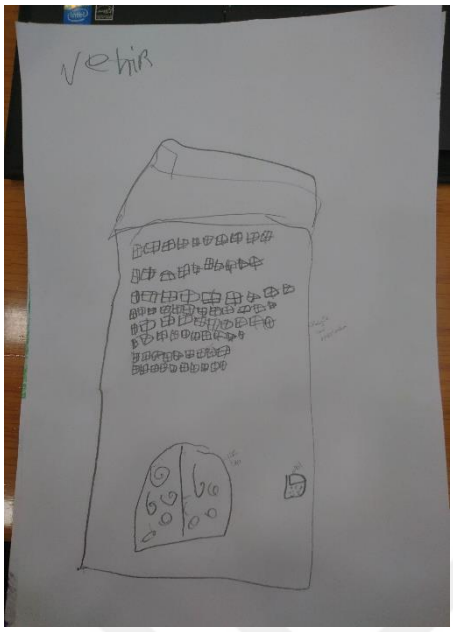
Çocuklara günümüz, çağdaş ev modellerinin nasıl olduğuna ilişkin algılarının anlaşılabilmesine yönelik sorulan sorularda ve yapılan çalışmalarda genel olarak evlerin yüksek, çok katlı, sık sık aralıklarla inşa edilmiş binalar olduğu cevapları alındı. Çok fazla insanın aynı binada yaşadıkları, yapı unsurları olarak ise pencerelerinin, balkonlarının ve demirden kapılarının bulunduğu cevapları alındı. Bu konuda Ö1 *"evlerinin site olduğunu ve pek çok binadan oluştuğunu"* ifade etti. Kendi apartmanları da bu binalardan birisiymiş ve 15 kattan oluşmaktaymış. Çok fazla insanın aynı binada yaşadıklarını söyledi. Komşularının olup olmadığına ilişkin soruya komşularının olduğunu ifade ederek cevapladı. Bu kadar çok insanın yaşadığı bir binada tüm komşularını tanıyıp tanımadıklarını sorulduğunda ise *"kendi apartmanlarındakilerin hepsini tanıdıklarını ancak sitenin diğer apartmanlarındakilerin hepsini tanımadıklarını"* söylemektedir. Ö1 yaptığı resimde de asansör kullanarak evlerinin aslında çok katlı ve yüksek olduğunu bu şekilde ifade etmiştir. Çağdaş evlerin çok katlı olduğu algısı diğer çocuklarda da yer almaktadır. Örneğin bu konuda Ö3 *"evlerinin 7 kat olduğunu ve yüksek bir apartman olduğunu"* söylemektedir.

Ö17 de bu konu hakkında *"evlerinin yüksek bir apartman olduğunu"* söylemektedir. Ö13 ise yine bunun hakkında *"evlerinin 5 katlı bir apartman olduğunu"* söyleyen Ö13 *"evlerinin dışının gri ile yeşil arası bir renk olduğunu"* söylemektedir. Ö13 çizmiş olduğu resimde ifade etmiş olduğu tarifi daha güzel bir şekilde tasvir etmiştir. Çağdaş evlerde kullanılan malzemelerin neler olduğu konusunda da ifadelerde bulunan çocuklar aynı zamanda içerisinde bulundukları şehir hayatının ev tariflerine yönelmişlerdir. Bu konuda Ö4 *"evlerinin yanında pek çok binalar olduğunu"* söyleyen Ö4, öğretmenin

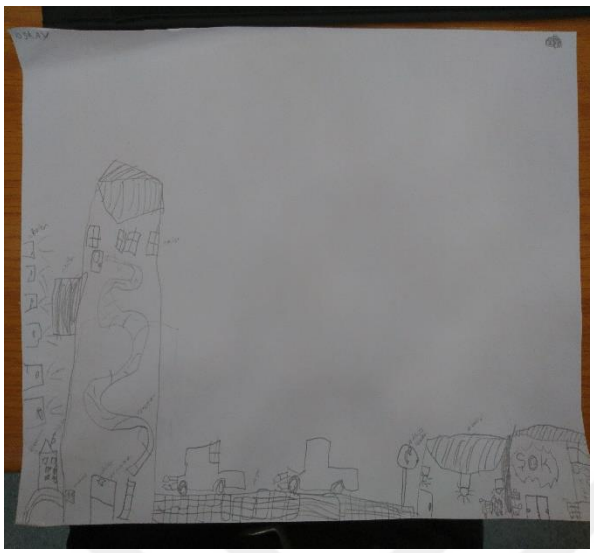
evlerinde balkon ve pencere olup olmadığına ilişkin sorusuna *"evlerinde pek çok pencere ve balkon olduğunu"* söyleyerek cevaplamıştır.

Ö15 ise *"evlerinde balkon olduğunu bir apartmanda oturduklarını ve dış kapısının bulunduğunu bunun önünde de çitler olduğunu"* söylemektedir. Yine şehir hayatının yüksek ve sık binalarının bulunduğu anlayışını Ö9 şu şekilde ifade etti "*oturdukları binanın kalabalık olduğunu söyleyen Ö9 binalarının çok büyük ancak içindeki evlerin apartmana oranla küçük olduğunu"* söylemektedir. Çocukların beyanlarından neredeyse hemen hemen yüksek binaların, bol pencere ve balkonların, sık sık evlerin olduğu binalar anlaşılmaktadır. Bunlara muhalif bazı yorumlar çıkmış olsa da genel anlamdaki algı bu yönde tespit edildi. Aynı konuda Ö7 ise *"evlerine gitmek için yokuştan geçtiklerini söyledi. Hemen apartmanlarının yanında bir kuaför ve çiçekçi olduğunu"* söylemektedir.

1 numaralı etkinlik kapsamında Ö1'in yapmış olduğu resim beyanıyla çok uygundur. Çizmiş olduğu binanın dikine bir dikdörtgen olması dikey yapılaşmayı ifade etmektedir. Kağıdı pek çoğu gibi yatay değil dikey olarak kullanıp resmini çizmesi de buna işaret etmektedir. Ö1'e binanın ortasındaki çizginin ne olduğu sorulduğunda ise onun bir asansör olduğu cevabı alınmıştır. Bu da çizilen binanın yüksek bir yapı olduğunu bizlere göstermektedir. Ö1'in beyanı ile resminin birbirine paralel bir nitelikte olduğunu ve yüksek bina tarifini detaylarıyla ifade ettiğini görmekteyiz. Yine Ö2'nin de yapmış olduğu resim çok daireli bir apartman modeline işaret etmektedir. Her ne kadar evin dış cephesi 2-3 katlı bir evin gibi tasvir edilmiş olsa da evde bulunan pek çok pencere burada birçok insanın oturduğuna işaret etmektedir. Bu da çocukların ifade etmiş oldukları sık, sıkışık, pek çok insanın aynı binada bir arada yaşadığı, ancak oturdukları evlerin binalarına oranla küçük olduğu algısının bir ifade biçimi olarak karşımıza çıkmıştır. Aynı zamanda giriş kapısının Ö2'nin ifadesiyle binanın demirden bir dış kapısının olması ve yan tarafında da pek çok dairenin zilinin bulunması tam bir apartman algısını bizlere yansıtmaktadır. Hemen altta Ö2'nin çalışması gözükmektedir.



Ö3'ün çiziminde ise bir bina tasvirinin yanı sıra bir mahalle tasvirini de görüyoruz. Evin yanında sandalye ve masaları dışarıda pek çok kafe bulunmaktadır. Binanın sağ tarafında merdivenleri tasvir eden Ö3 dış kapıyı kilitle beraber resmetmiştir. Yan tarafta 7 tane dairenin bulunduğu zilin olması ve pek çok pencerenin bulunması çocuklardaki çok katlı apartman algısına bir örnek oluşturur. Yine günümüz evlerinin unsurlarından pencere ve balkonun kullanımı da günümüz ev algısına ilişkin çocukların zihnindeki veriler hakkında bizlere bilgiler vermektedir. Ö3'ün beyanına göre sağ tarafta yazan Saray yazısının ise oturdukları apartmanın ismi olduğu anlaşılıyor. Ö4'ün yapmış olduğu resminde ise beyan ettiği ifadelerinin yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Ancak yukarıda da değinildiği gibi resmin ifadeden daha kuvvetli tasvir edildiği ve bizlere daha çok şey anlattığı görülmektedir. Ö4'ün mahallelerini ve yaşadıkları binayı resmettiği görülmektedir. Mahalledeki binaların dükkanlardan uzun olması ve binaların aynı Ö1 gibi dik halde bir dikdörtgen olarak resmedilmesi dikey yapılaşmanın bir ifadesi olmuştur. Ancak Ö4 mahalleyi tasvir ettiği için sadece oturdukları evi tasvir eden Ö1'den farklı olarak kağıdı enine kullanmıştır. En öndeki evin kendi evleri olduğunu söyleyen Ö4 burayı ifade ettiği gibi balkonlu ve pencereli aynı zamanda yüksek çizmiştir. Kağıdın en solunda bulunan şeylerin ise kendi evlerinde bulunan balkonlar olduğunu ve yer kalmadığı için oraya çizdiğini söylemiştir. İçerisinde uzanan spiral şeyin ise merdiven olduğunu söylemiştir. Bu evin yüksek bir apartman olduğunu bize göstermektedir. Bu evin sol yanında bulunan ev uzakta olduğundan perspektif göz önünde bulundurularak küçük çizilmiştir. Fakat evin dikey ve yüksek bir bina olduğu dik halde çizilmiş dikdörtgen olması ve bol pencerelerinin bulunmasından anlaşılmaktadır. Mahallelerinde bulunan bir bakkal ve marketi de resmeden Ö4 trafiği de resmetmiştir. Hemen altta Ö4'ün çalışması bulunmaktadır.



Ö5 çizmiş olduğu resimde oturdukları evi çok katlı pencere ve balkonları bol, pek çok ailenin yaşadığı bir apartman olarak tasvir etmiştir. Kağıdın arkasına ise yaşadıkları mahalleyi resmeden Ö5 burada da bakkal ve lokantayı çizerken aralarına da bir merdiven eklemiştir. Ö6 ise çizmiş olduğu resimde daha eskiye yakın az katlı bir bina resmetmiştir. Özellikle balkon korkulukları bu noktada önemli bir detay olmuştur. Ancak onunda binayı nitelerken apartman olarak bahsetmesi ilginç bir detaydır. Ö7 de mahallelerini tasvir etmiştir. Sohbette bahsettiği gibi bir apartman şeklinde çizilen bina çok katlı bol pencereli, pek çok insanın yaşadığı bir binadır. Yanlarda bulunan dükkanların binadan küçük olması binanın yüksekliğini bizlere göstermektedir. Soldan sağa dükkanlar kuaför, çiçekçi, balcı ve kafe olarak sıralanmıştır. Ö7'nin resimde daha detaylı ve açıklayıcı olarak ifade ettiği görülmektedir. Ö8'in resmi ise yine çok katlı bir binadır. Pek çok daireye ait pencerelerin bulunduğu, dış kapısının olduğu ve sağ tarafından her kata uzanan bir merdivenin olduğu klasik tarife uyan günümüz ev modellemesinin ayrıntılı bir çizimi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ö9 resmi ise sadece binanın giriş kısmını çizmiştir. Binanın devamının nasıl olduğuna ilişkin soruya ise yüksek, çok katlı, pek çok insanın yaşadığı bir bina şeklinde cevap vermiştir. Zaten binanın girişi de çocukların zihnindeki gene ev modellemesine uyan bir çizimdir. Merdivenlerle çıkılan apartmanın dış kapısı, onun yanında apartmanda bulunan pek çok dairenin zilleri, döşeme parkeden oluşan yerler resmedilmiştir. Ö10 ise klasik bir ev anlatısını resmetmiştir. Çok katlı pek çok dairenin sahip olduğu bol pencereli, dış kapısı süslü olan bir bina. Ö11 ise yaşadığı apartman olan Emin Usta apartmanını resmetmiştir. Bu binanın da çok katlı ve daireli bir yapı olduğu görülmektedir. Giriş kapısının da süslü bir dış kapıdan oluştuğu görülmektedir. Ö13 ise sohbet esnasında bahsetmiş olduğu evlerini burada resmetmiştir. Resim üzerine sorulan sorulardan da evin

çok katlı, her dairenin penceresinin olduğu ve balkonlu bir yapı olarak nitelemiştir. Ö14 ise resminde çocukların algısında olan bina modelini tam olarak yansıtmıştır. Merdivenlerle çıkılan demir bir dış kapı, pek çok insanın yaşadığı yüksek bol pencereli sıkışık bir yapı, her dairenin küçük bir yaşam alanı olan sık haldeki balkonlar. İstanbul şehir hayatının sıkışık, üst üste ve bunaltıcı ev modeli burada resmedilmiştir. Altta Ö14'ün örnek çalışması görülmektedir.



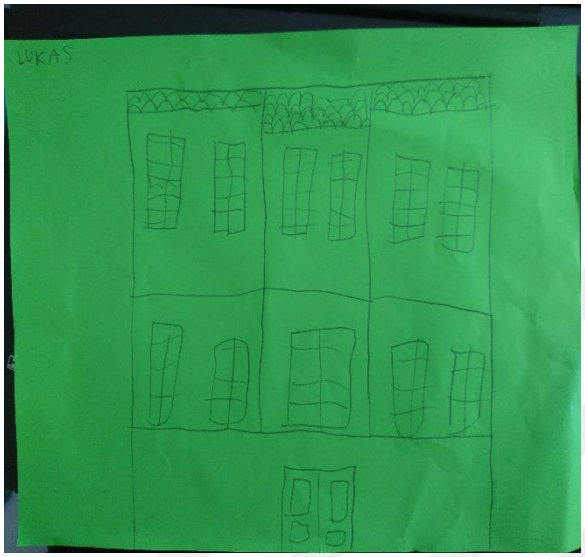
Ö15 çizdiği resimde sohbet esnasında bahsettiklerini daha detaylı olarak sunmuştur. Ancak sohbette söylediği mahalle yerine binayı tasvir etmişlerdir. Çok katlı, üst üste bol pencerelerinin yer aldığı dış kapısının bulunduğu ve ilk katlarındaki pencerelerde demir parmaklıkların koruyucu olarak yer aldığı bina resmetmiştir. Ö16 söylediği gibi çok katlı bir apartman çizmiştir. Genel anlamda ifade edilen bina modeline uygun olarak resmedilmiştir. Ö17 ise sohbet esnasında bahsetmiş olduğu mahallesini resmetmiştir. Binalar çok katlı, bol pencereli, pek çok insanın oturduğu bir apartman olarak resmedilmiştir. Ö17 sohbet esnasında bahsettiği babasının işyerini de kağıdın üst tarafına resmedilmiştir.

2 numaralı etkinlikte ise çocuklara klasik dönemlere ait evler gösterilmiştir. Bunlar kadı sicilinde bulunan XVIII. yüzyıla en yakın evler arasından seçilmiştir. Birinci elden tarihi kayıtlar olmasına da dikkat edilmiştir. 1 numaralı etkinlikte çocukların günümüz evlerine ilişkin algıları anlaşıldıktan sonra 2 numaralı etkinlikte klasik evlere ilişkin algılarının neler olacağı müşahede edilmiştir. Burada çocukların özellikle klasik evlere yönelik olarak öncelikle günümüz evlerinden farklılıkları dikkatlerini çekmiştir. Bu durum aslında kronolojik düşünme becerisinin tarihsel süreklilik ve değişim durumuyla yakından ilişkilidir. İncelenen resimler üzerinde Ö2 *"1 numaralı gravürdeki evlerin çok güzel olduğunu"* söylemektedir. 1 numaralı gravür hakkında Ö18 *"çok fazla ev olduğunu,*

sıkış sıkış olduğunu ve bu yüzden sevmediğini" ifade etti. Ö18'in bu yorumu bir istisna yorum olarak belirmektedir. Aşağıda da görüleceği üzere klasik eve ait yorumların daha ferah doğa ile iç içe günümüz evlerinin sıkış sıkış olduğu algısı ortak kanaattir. Aslında her ne kadar Ö18 böyle bir yorum yapmış olsa da diğer yorumları ve çalışmaları bu doğrultuda değil ortak kanaat doğrultusunda olmuştur. Ö18 muhtelen bu tanımlamada günlük empati diyebileceğimiz durumu kullanarak kendisinin evlerle ve mahallelerle alakalı günümüzdeki düşüncelerini geçmiştekiler üzerinden değerlendirmektedir. Zira hemen akabinde bakılan 5 gravür hakkında Ö18 *"evin çok katlı olmayan güzel bir ev olduğunu"* söylemektedir. Ö18'in 7 numaralı gravür hakkında da benzer yorumlarını görmekteyiz. Bu konuda Ö18 *"bu evin orta boylu olduğunu ve çok yüksek bir bina olmadığını ifade etti. Yanlarında çok fazla ev olduğunu"* söyledi. Ö7 ise 7 numaralı gravür hakkında "*burasının pek korunaklı olmadığını ve hırsızların her an girebileceğini"* söyledi. Ayrıca *"önünde deniz olduğu ve orta boylu bir bina olduğu için atlanarak intihar edilemeyeceğini"* söylemektedir. Bu durumlar geçmişte yaşanmış olsa da genellikle yüksek duvarla çevrili bir şehirde yaşayanların kaygılarını yansıtmaktadır. Bu ifade de günlük empati bağlamında değerlendirilebilir. Ö7 ise yorumunda aslında evin günümüzde belli alanlara hapsedilmiş, korunaklı evlerden farklı bir yöne dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra evin çocukların aklında bulunan günümüz evinin yüksek planı dışında daha alçak olduğu sıklıkla ifade edilmiştir. Bu bağlamda Ö15, 4 numaralı gravür için *"evin iki katlı"* yani yüksek olmayan bir yapı olduğunu belirtmiştir.

Bu gravürler gösterildikten ve yorumlandıktan sonra klasik evlerin nasıl göründüğüne ilişkin çocukların resim yapmaları istendi. Ö1 yapmış olduğu resimde tek katlı, yatay mimariye ait bir ev resmetmiştir. Yine Ö2 de aynı şekilde tek katlı ve yatay mimariye ait bir ev resmetmişti. Ö1 ve Ö2'nin günümüz ev algısına ilişkin çizmiş oldukları evlerin ise yukarıda belirtildiği üzere dikey ve yüksek, çok kişinin yaşamış olduğu apartmanlar olarak betimlendiğine şahit olundu. Hatta Ö1 bu algıyı daha iyi yansıtabilmek için kağıdı dik olarak kullanmış ve binayı da dik halde bir dikdörtgen formda resmetmişti. Bu algının günümüz apartman tarzında evlere ait bir algı olduğuna yukarıda değinildi. Bunun dışında klasik ev modellemesine ilişkin algının ise aksine tek katlı veya az katlı olduğu görüldü. Burada Ö1 ve Ö2'nin değişimle alakalı bir farkındalık oluşturdukları görülmektedir. Bu durum çocukların klasik evlere karşı oluşan algısının bir tezahürüdür. Ö4'ün ve Ö5'in

çiziminin ise fotoğraf 11'deki klasik eve ait fotoğraftan etkilenmiş olduğu açıktır. Burada evlerin çok yüksek olmadığı görülmektedir. Ancak her ikisi de günümüz evine ait çizimlerinde yüksek evler yapmayı tercih etmişlerdir. Bu durum günümüz ve klasik evler arasında çocukların zihninde bir tarihsel değişim ve süreklilik oluştuğunu göstermektedir.



Ö6'nın çiziminde diğer resimlerde de olduğu üzere burada da evin çok katlı bir mimariye sahip olmadığı görülmektedir. Yanda Ö6'nin çalışması görülmektedir. Ö7 de yatay mimariye uygun bir klasik ev resmetmiştir. Diğer sayfada Ö7'nin örnek çalışması görülmektedir. Ö7'nin çalışmasında tarihsel empatiyi kurduğu ve bunun üzerinde değişimi yakaladığı izlenmektedir. Ö8 ise çizmiş olduğu resimde klasik evlere ait mimari bir öğe tasvir edememiştir. Bu sebeple çizdiği resmin klasik eve ait olup olmadığı pek anlaşılmamaktadır. Ancak evin tek katlı oluşu önemli bir detay oluşturur. Zira Ö8 ilk başta çizmiş olduğu günümüz ev modelini çok katlı olarak resmetmişti. Bu da yatay ve dikey mimari unsurların farkında olduğunu bizlere göstermektedir. Ö9'un da yine günümüz ev mimarisini resmederken dikey bir yapı inşa etmesine rağmen klasik bir ev resmettiğinde yatay bir ev çizmesi kayda değerdir. Ö10'un yaptığı resimde klasik eve ait bir kazanım elde ettiği görülememektedir. Evin dikey olduğu ve günümüz modelini yansıttığı görülmektedir. 1 numaralı ve 2 numaralı etkinlikte günümüz ev modellemesini kullanmış ve günlük empatiye düşmüştür.

Ö11'in resmine baktığımızda ise resmini dört parçaya böldüğünü görüyoruz. Burada Ö11 konu ile ilgili resmini sol alta yaptığını diğerlerinin ise serbest çalışmaları olduğunu belirtmiştir. Burada 3 numaralı gravürden esinlendiği görülmektedir. Evin iki katlı olarak inşa edildiği Ö11 tarafından ifade edilmiştir. Yine Ö12'nin resmine baktığımızda ise yine çok yüksek olmayan yatay mimariye ait bir ev görmekteyiz. İkisinin de tarihsel değişimi yakaladıkları görülmüştür.



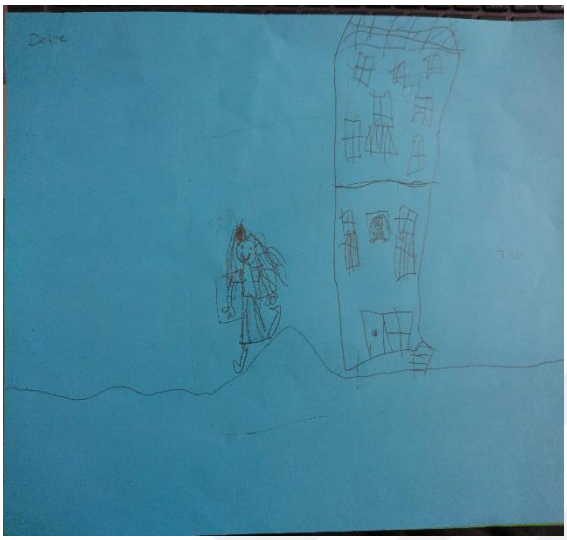
Ö13'ün resmine baktığımızda ise ilk yapmış olduğu günümüz evine ait çizimin aynı planına denk gelmekteyiz. Ancak bu evin iki penceresinin olması evin sanki tek katlıymış gibi bir izlenim vermesine neden olmuştur. Fakat evin dik bir halde dikdörtgen çizilmesi ve ilk planının ilk resme benzemesi acaba Ö13 dikey mimaride bir ev mi çizdi sorusunu akıllara getirmektedir? Fakat bu durum tam anlaşılamamış olsa da özellikle evin pencereleri klasik ev mimarisinin öğelerinden olan pencere ile çok uyumlu bir şekilde çizilmiştir. Ö14'ün yapmış olduğu resimde yine genel olarak gördüğümüz üzere yatay mimariye ait bir çizim göze çarpmaktadır. Binanın ahşaptan yapılmış olduğunu belirtmek için evin kahverengiye boyandığı görülmektedir. Ö15 ise yaptığı resimde yine tüm çocuklarda görüldüğü üzere yatay mimariye ait bir ev model edinmiştir. Ö16 yapmış olduğu resimde bir kazanım elde ettiği görülememiştir. Evin dikey mimariye ait bir yapı olarak görülmesi, klasik ev mimarisine ait bir unsurun bulunmaması bize bunu göstermektedir. Ö17'nin yapmış olduğu resme baktığımızda yine yatay mimariye ait bir ev görmekteyiz. Ö18'in yapmış olduğu resimde ise yine yatay mimariye ait bir ev modeli görmekteyiz. Ö18'in 7 numaralı gravürü yorumlarken evin orta boylu olduğunu söylemesi bu resimde vücut bulmuştur.

2 numaralı etkinlikte çocukların klasik eve ilişkin yatay mimariye sahip olduğuna ilişkin düşünceleri hemen hemen hepsinde müşterek bir kanaat olarak belirmektedir. Bu durum günümüz evleri ile klasik evlerin yapısına ilişkin iki keskin fikrin oluştuğunu bizlere göstermektedir. Geçmişten günümüze evlerin nasıl değiştiğini ve süreklilik gösterdiğini de bu sayede çocuklar algılamaktadırlar. Bundan sonraki 3 numaralı etkinlikte ise okunan hikayedeki evin çocuklar tarafından resmedilmesi istenilecektir.

Okunan hikayeden sonra Ö5 hikayede sözü geçen evin *"2 katlı bir ev olduğunu"* söylemektedir. Ö1 *"iki katlı olduğunu"* ifade etti. Yine Ö8 de *"evin 2 katlı"* olduğunu söyledi. Ö15 *"evin ahşap ve 2 katlı olduğunu"* söylemektedir. Ö10 *"Ö15'in dediklerinin hepsine katıldığını"* söylemektedir. Ö14 *"tahtadan yapılmış olan evin 2 katlı"* olduğunu söyledi. Çocukların hikayedeki ev tarifine baktığımızda özellikle 2 katlı oluşu dikkatlerini çekmiştir. Nitekim 2 numaralı etkinlikte de pek çok çocuğun klasik evlerle ilgili yatay mimariye ilişkin bir algı geliştirdiklerini görmüştük. Bu öğrenmenin hikayede de en çok dikkat çeken durum olduğunu görmekteyiz. 2 numaralı etkinlik ile 3 numaralı etkinlik arasındaki bu geçişkenlik 3 numaralı etkinliğin uygulamasında da kendisini göstermiştir.

Hikayeyi resmeden Ö1'in çalışmasında yatay mimariye sahip ahşap bir ev çizdiği görülmektedir. Ö1'in çizdiği resme baktığımızda 2 katlı yatay mimariye ait bir ev görmekteyiz. Ö2 ise yaptığı çizimde yine evi yatay mimariye uygun olarak 2 katlı olarak resmetmiştir. Ayrıca hikayede eve giderken çıkılan yokuşun da resmedildiği görülür. Ö4 çizmiş olduğu resimde 2 katlı yatay mimariye ait klasik evi tasarlamıştır. Hikayede bulunan iki kahramanı da resmetmiştir. Ö5'in resminde yine evin hikayede herkesin ilgisini çektiği gibi yatay mimariye uygun olarak çizildiği görülmektedir. Hikayedeki Bozacı İbrahim ve müşterisi olan kadın da resmedilmiştir. Burada ev dikey formda çizilmiş olsa da evin 3 katlı olarak tasvir edildiği araya çizilen çizgilerden belli olmaktadır. Ö6'nın evi başta farklı bir şekilde tasarladığı görülmektedir. Yine buradaki evin de ekseriyete uygun olarak yatay bir şekilde çizildiği görülür. Ö7'nin resmine baktığımızda eve çıkılan yokuşu görmekteyiz. Yere çizilen okların ise Bozacı İbrahim'im hikaye boyunca gezdiği yerleri ifade etmektedir. Su kuyusunun da çizildiği görülmektedir. O da evi 2 katlı olarak yatay mimariye uygun şekilde resmetmiştir. Ö8 yaptığı resimde hikayede belirtilen yokuşu çizmiştir. Eve ait olarak ise evin yatay mimariye uygun olarak az katlı olarak resmedildiğini görmekteyiz. Ö10'nun resmine bakıldığında evin iki katlı yatay mimariye ait bir çizim olduğunu görülüyor. Ö11 Bu mahalledeki evlerin yatay mimariye uygun olarak az katlı resmetmiştir. Ö12'nin de yapmış olduğu resimde evin az katlı olarak resmedildiği görülmektedir. Ö13'ün resmine baktığımızda yine yatay mimariye ait bir çizim görmekteyiz. Ö14'ün resminde de evin 2 katlı olarak resmedildiği görürüz. Ö15'in yapmış olduğu resimde yine iki katlı bir ev

görürüz. Tüm bu çocukların tarihsel empatiye uygun olarak tasarmda bulunduklarına şahit olmaktayız. Altta Ö14'ün örnek çalışması bulunmaktadır.



Görüldüğü üzere çocukların klasik ev mimarisine ait olarak cumba ve yatay mimariye yönelik müşterek algılarının oluştuğu anlaşılmaktadır. Bu durumun çocukların ortak bir şekilde iştirak ettikleri günümüz ev modeline bir karşıt oluşturmaya başladığını göstermektedir. Klasik mimariye ait evler ile günümüz mimarisine ait evleri çocukların kolaylıkla kronolojik biçimde ayırdıkları görülür. Bunun yanı sıra evlerin eskiden az katlı olduğunu ve günümüze ulaştıkça yükseldiğini çocuklar algılamışlardır. Bu durum tarihsel değişim ve sürekliliğin yatay ve dikey mimari boyutunda algılandığının bir işaretidir.

Vygostky kültürlerarası değişkenliği zihinsel fonksiyonlar üzerinde farklılık yarattığını beyan etmiştir. Bu kültürlerarası değişkenlik aynı dönem içerisinde farklı kültürler arasında da olabilmekteyken aynı zamanda bir kültürün farklı tarihsel zamanlarında yaşadığı değişimler üzerinden de gerçekleşebilmekteydi. Nitekim kuşak farkı olan iki birey aynı dönemde ve kültürde yaşasalar da dönemsel olarak o kültürün farklı değişkenlerinden beslendikleri için aralarında zihinsel fonksiyona ilişkin çeşitlilikler ortaya çıkmaktadır. Bu durum tarihsel düşünme becerilerinden kronolojik düşünme becerisiyle en iyi şekilde ortaya çıkmaktadır. Nitekim çocuk burada geçmiş ve günümüz ev modelinden yola çıkarak tarihsel değişim ve sürekliliği fark etmiştir. Çocuklar kendi dönemler için evi yüksek bir yapıda tahayyül ederken geçmiş için ise sunulan kanıtlardan yola çıkarak daha alçak bir şekilde tahayyül etmektedir. Vygotsku çocuğun gelişiminde iki çizgi ifade eder. Bunlar doğal ve kültürel çizgilerdir. Çocuklar yaşadıkları kültürde evlerin yüksek yapısıyla tanışmışlardır. Dolayısıyla genel anlamda ev tanımlamalarında da akıllarına direk olarak bu vurgu gelmektedir. Bu durum Piaget'te özümseme ve

uyumsama tabirleriyle açıklanabilir. Çocuklar için binalar genel anlamıyla yüksek yapılardır. Ancak geçmişte binaların az katlı olduğunu öğrendiklerinde uyumsana yaşamışlar ve kronolojik düşünme becerisini kullanarak eskiden binalar daha çok az katlı bugün ise genellikle çok katlı şeklinde dengelemeye ulaşmışlardır. Evlerin genellikle yüksek yapılar olduğuna ilişkin bu kanaat aynı zamanda Reggio Emilia'nın çevrenin etkisi koşuluyla da açıklanebilecek bir durumdur. Çocuklar burada farklı zamanlara ait aynı türün değişik modellerinin farkına vararak kültürel geçişkenliği görmüşlerdir. Bu da çocukların değişik görüşlerin farkında olması durumunu pekiştirici bir rol üstlenmiştir. Aynı zamanda kronolojik düşünme becerisinin gelişiminin öğretmen rehberliğinde çocuk tarafından kendisinin keşfetmesi desteklenmiştir. Burada Reggio Emilia ilkelerinden çocuk imajı ve öğretmen rolü olarak tanımlayabileceğimiz iki ilke ile sıkı bir ilişki söz konusu olmuştur. Vygotsky'nin de deyimi ile bir yapı iskelesi kurulmuştur. Kronolojik düşünme becerisinin kazanımında yapı iskelesi sadece öğretmen ile kurulmamış, işbirliğiyle öğrenme yolu kullanılarak akran desteğiyle de desteklenmiştir. Kronolojik düşünme becerisi bu şekilde çocuğun zihinsel fonksiyonlarını yakından ilgilendiren kültürel yapısındaki değişimi ve çevre etkisini deneyimlemesinde önemli bir rol üstlenmektedir.

4.1.2. Beton ve Doğa

Çocukların tarihsel değişim ve süreklilik ve kronolojik düşünmeye ilişkin olarak doğa ile ilgili keskin algılarının bulunduğunu görmekteyiz. Günümüz ev mimarisinin betonarme yapısı çocuklarca gözlem yolu ile ve çevreden edinilen bilgilerle sağlanmıştır. Bazı çocuklar her ne kadar park ve doğadan günümüz evlerinde bahsetseler de yaptıkları çalışmalarda bunların sınırlı alanlara hapsolmuş, numunelik bir yeşil alan olduğu görülür. Ancak klasik evlere ilişkin yapılan çalışmalarda ve gözlemlerde bunun aksine doğa ile daha iç içe bir form gözetilmiştir. Bu durum günümüze yaklaştıkça şehirleşmenin yeşili yuttuğuna ilişkin tarihsel değişim ve sürekliliğin algılanmasında belirleyici bir unsur olarak ortaya çıkmıştır. Beton ve doğa ile bağdaşık ev tasarımları için aşağıdaki tablo fikir verici olacaktır. Tabloda doğa ile beraber ev tasarlayanlar "D" betonarme ev tasarlayanlar "B" ile sınıflandırılmıştır.

	1 Numaralı Etkinlik	*2 Numaralı Etkinlik*
Öğrenciler	*Betonarme*	*Doğa ile İç İçe*
Ö1	B	B
Ö2	B	B
Ö3	B	-
Ö4	B	B
Ö5	B	B
Ö6	B	B
Ö7	B	D
Ö8	B	D
Ö9	D	D
Ö10	D	D
Ö11	D	D
Ö12	B	D
Ö13	B	B
Ö14	B	D
Ö15	D	D
Ö16	D	B
Ö17	D	B
Ö18	B	D
f	12 B	9 D

1 numaralı etkinlikte çocukların kendi evlerinin bulunduğu mahalleleri tarif ederken her ne kadar parkların ve yeşilliklerin bulunduğunu ifade etseler de bunun sınırlı bir alandan ibaret olduğu gözlemlenmiştir. Burada bir mahalle tasviri göze çarpmaktadır. Ö5 bu konuda *"evlerinin hemen önünde bir cami olduğunu ifade etti. Pencerelerinin önünde orman olduğunu ve hemen yanında da park olduğunu söyledi. Mahallelerini tarif etmeye başlayan Ö5 bakkal ve lokantanın da olduğunu"* söylemektedir.

Ö5 sohbet esnasında her ne kadar evlerinin önünde orman olduğunu ve yanında park bulunduğunu söylese de kafasındaki bina ve mahalle algısının baskın olarak bunlar olmadığı anlaşılmaktadır. O da pek çoğu gibi yüksek, çok kişinin oturduğu betonarme yerleri zihninde baskın bir şekilde canlandırmaktadır. Sohbet esnasında ifade ettiği orman, park ve cami gibi unsurların günümüzde hayal edilen bir ev ve mahalle tasvirinde pekte baskın olarak yer almadığını bizlere göstermektedir. Bu hemen aşağıda Ö5'in yaptığı resimde daha açık görülecektir. Ö17 ise *"Daha çok mahallelerini tarif ederek, bakkal, park olduğunu"* söyledi. Ö15 aynı konuda *"mahallelerinde ev, manav, fırın, park olduğunu"* söyledi. Ö10 ise *"mahallelerinde market ve orman olduğunu"* söyledi.

Çocuklardan sadece Ö9, Ö10, Ö11, Ö15, Ö16, Ö17'nin resimlerinde doğa ile ilgili çizimler yaptığı görülmektedir. Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö14, Ö18 ise resimlerinde doğa ile alakalı hiçbir tasvir çizmemişler ve günümüz binalarını betonarme bir biçimde inşa etmişlerdir. Bu günümüz evlerindeki resimlerinde doğa ile ilgili bir şeyler çizen çocukların toplamın sadece 3'te 1'i (%33,3) olduğunu bizlere gösterir. Kaldı ki günümüz evlerine ait çizimlerinde doğaya ilişkin unsurlar çizenlerin de bunlar belirli yerlerle sınırlı, numunelik bir şekilde çizdikleri görülecektir. Özellikle bu durum klasik evlere ilişkin yapılan resimlerle karşılaştırıldığında daha iyi görülecektir. Öğrencilerin 3'te 2'lik kısmının tamamen betonarme bir çağdaş ev modeli tasvir ettiği kabulünden sonra şimdi doğaya ilişkin çizimler yapanların analizini yapmak gerekmektedir.

Ö9 mahalle ve ev resimlerindeki ender yeşillik çizimlerinden birisi burada yapılmıştır. O da çok ufak bir apartman bahçesi olarak resmedilmiştir. Bahçede ise kediler resmedilmiştir. Buradaki yeşillikler çitlerle veya saksılarla sınırlandırılmış, günümüz şehir hayatına ilişkin bir anlayıştadır. Ö5 ifadesinde evlerinin ormana yakın olduğunu söylemişti. Ancak resminde ormana hiç yer verilmemesi, dikey bir bina çizilmesi çocuğun bu konudaki algısını resme yansıtmıştır. Ö10 evlerinin yanında orman olduğundan bahsetmişti ve Ö5'in aksine bunu tek bir ağaç halinde resmetmiştir. Evin sağındaki karalamaların ise çiçek olduğunu ifade etmiştir. Bu resimde de orman olarak bahsedilen şeylerin hakiki bir orman olmaktan çok uzak birkaç ağaçtan müteşekkil

parklar olduğu görülmektedir. Ormanın tek bir ağaç ile veya hiçbir ağaç ile ifadesi bunun tezahürüdür. Ö10'un çalışması hemen alttadır.



Ö11'in resminde de genel ev algısının dışında yeşillikler ilave edilmiştir. Evin zemininde çimenler evin balkonunda ise yeşillikler bulunmaktadır. Balkondaki bitkiler Ö11'in ebeveynleri tarafından yetiştirilen bitkilerdir. Her ne kadar yeşil bir resim ve bina tasviri olsa da Ö9'daki gibi belli bir alana hapsedilmiş, apartman kültüründe yaşayanların nefes almak için muayyen ve az bir alanı yeşillendirdikleri bir anlayışı bize ifade etmektedir. Ö15 ise sadece bir camın önüne saksı içinde bir bitki yerleştirilmiştir. Bu da doğanın muayyen mekanlarla kısıtlanmasının bir göstergesiydi. Bunun dışındaki koskoca alanda hiçbir yeşil yer almamaktadır. Yine Ö16 da çizdiği apartmana saksıların içerisinde çiçekler çizmiştir. Ö17 park olarak bahsettiği yeri ise kağıdın sağ alt tarafına çok ufak bir yeşillik olarak çizmiştir. Bu daha önce de bahsettiğimiz numunelik ve sınırlandırılmış bir bahçe, yeşillik algısına birebir uymaktadır. Çocukların algısında doğa betonların arasında belli bir yere hapsedilmiş bir halde kendisine yer bulmuştur. Günümüz ev algısı doğadan çok uzak betonlar içerisinde ve doğanın kısıtlı alanlara hapsedildiği bir ortamda tasvir edilmektedir. Çocukların baskın algısının bu yönde olduğu görülmektedir.

2 numaralı etkinlikte çocuklar kendilerine sunulan görselleri yorumlamaya ve ardından resim çizmeye başladılar. Ö18 Buna karşı çok az ağaç olduğunu söyledi. Gravürdeki koyunları kast ederek burasının *"bir çiftliğe benzediğini"* söylemektedir. Ö7, 1 numaralı gravür hakkında yaptığı yorumda *"gravürdeki koyunlar hasebiyle burasının bir çiftliği benzediği"* fikrini tekrarladı. Özellikle koyunların varlığı sokaklarda gezen koyun sürülerine çok uzak olan ve modernist büyük kentlerin hijyenikleştirdiği ve belli alanlara sıkıştırdığı anlam üzerine yetişen bu çocukları buranın bir çiftlik olabileceği fikrine

itmiştir. Aynı birkaç ağacın yukarıda da görüldüğü üzere orman olduğu parkların fikrine itmesi gibi. Bu aslında onların mahalle ve ev algısına çok uzak bir deneyimdi. Bu nedenle gravürü değerlendirirken günlük empati kullanarak Piaget'in dediği gibi maruz kaldığı dengesizlikten kurtulmak istemiştir. 3 numaralı gravür hakkında Ö15 *"3 numaralı gravürdeki evi sevdiğini söyleyen Ö15 merdivenlerinin olduğunu ve bunların taştan yapıldığını"* ifade etti. *"Zeminin de taştan olduğunu söyledi. Karşısının deniz olduğunu ve yanlarında da çiçekler bulunduğunu"* söyleyen Ö15 bu sebeple evin güzel olduğunu söyledi. 3 numaralı gravür hakkında Ö18 *"evin ağaçlı bir yerdeymiş gibi göründüğünü"* söyledi. *"Yerlerin ise taştan veya mermerden yapılmış olabileceğini"* söyledi. Ö7 ise aynı gravür hakkında *"3 numaralı gravür hakkında evin çevresinde bir sürü çiçeğin olduğunu ve ortada bir çeşme olduğunu"* söyledi. Çeşmenin üzerindeki dalı ise bir direğe benzetti. Gravürde bize en yakın olan adamın ise *"bir havluya sarılı iğrenç görünümlü bir insan olduğunu"* söyledi. Yerlerin ise *"taştan yapılmış olduğunu"* söylemektedir. Ö1 ise *"3 numaralı gravürü değerlendiren Ö1 evin hemen önünde deniz olduğunu"* söylemektedir.

3 numaralı gravür için Ö11 ise taştan bir merdivenin olduğunu ve bunun nereye gittiğini sordu. Bunun eve doğru gittiğini söylediğimizde ise *"merdiveni çok beğendiğini"* söylemektedir. Çocukların bu ev tarifinde genel olarak evin çiçekli ve yeşilli olması ile deniz kenarında ferah bir yapıda olması dikkatlerini çekmiştir. Bu durum yukarıda da işaret edilen çağdaş ev algısına ters bir durum olmuştur. Aslında eski ev modellerine ilişkin olarak çocukların ilgisini en çok çeken şeylerin bugünkü ev modellerinden farklı yönlerin olduğu görülür. Ayrıca bu gravüre has olarak merdivenlerin çocukların dikkatini çektiği görülmektedir. Aynı konudaki benzer yorumları 4 numaralı gravür hakkında yapılan yorumlarda da görmekteyiz. Bu konuda Ö15 *"4 numaralı gravür için evin iki katlı doğa içinde suyun yanında ve denize baktığını söyledi. Çok pencereli ve ferah manzaralı bir ev"* demektedir. Yerlerin taştan olduğu ve asfalta karşı daha doğal bir izlenime sahip olduğu durumu çocukların dikkatinden kaçmamıştır.

4 numaralı gravür hakkında Ö13 *"çok güzel, restoran gibi dedi. İçi boş, ağaçlı ve denize yakın"* demektedir. 5 numaralı gravür hakkında yapılan yorumların apartman tarzı ev mimarisinin aksi durumlarının göz önüne alındığını gösterir. Burada evlerin yine doğa ile

iç içe olduğu yönü çocukların çok ilgisini çekmeye devam etmiştir. 5 numaralı gravür hakkında Ö11 *"burasının önünden deniz veya nehir aktığını"* söylemektedir. 5 numaralı gravür hakkına Ö18 evin hemen önünde deniz olduğunu ifade etti. Evin arkasındaki ağaçlıkları ise ormana benzeterek *"orman ve denizin yan yana olmasından duyduğu ferahlığı"* ifade etmiştir. Ö7 ise 7 numaralı gravür hakkında *"burasının pek korunaklı olmadığını ve hırsızların her an girebileceğini söyledi. Ayrıca önünde deniz olduğu ve orta boylu bir bina olduğu için atlanarak intihar edilemeyeceğini"* söylemektedir. Burada da eski evlerin doğa ile iç içe olduğu algısı ortaya çıkıyor. Doğa ile içiçe olan evin ferah olduğu tanımlaması şehir hayatında yaşayan çocuklara çevresel etkilerle aktarılmış olabilir.

Ö8 resminde pek çok ağaç ve yeşillik çizmiştir. Bu da klasik evlerin yeşilliklerle beraber olduğu izlenimini bizlere yansıtmaktadır. Bilindiği üzere günümüz evleri resmedilirken çok az sayıda çocuk tarafından resmedilen yeşilliklerin özellikle belli alanlara hapsedildiğini ve resmin bütünlüğünü kaplamadığını görüyorduk. Ancak burada bunun aksi olarak kağıdın büyük bölümünün bitkiler tarafından işgal edildiği görülmektedir. Ö9'un da resminde benzer şekilde ağaçlar ve bitkilerin yoğunlukla yer aldığını görmekteyiz. Özellikle Ö8 ve Ö9'da ağaçların meyveli olarak resmedilmesi ilginçtir. Zira günümüz ev modellerinde bu şekilde bir ağaç çizimi olmamıştı. Aynı zamanda kuşların da resimde yer aldığını görmekteyiz. Burada Ö8'deki gibi doğa ile iç içe bir görüntü çizilirken aynı zamanda evin az katlı yatay mimariye ait olduğunu görüyoruz. Ö9'un örrnek çalışması alttadır.



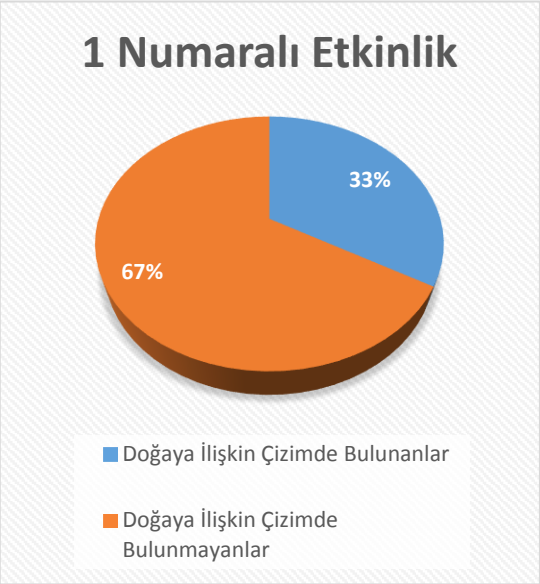
Ancak 1 numaralı gravürden hareketle Ö10'un da eski mahallelerin çiftliğe benzettiği görülmektedir. Buna ilişkin yorumlar yukarıda yapılmıştı. Bu durum ev ile alakalı bir kazanım görülmese de doğa ile iç içe bir hayatın algısına işaret etmektedir. Ö11'in resmine baktığımızda ise resmini dört parçaya böldüğünü görüyoruz. Burada Ö11 konu ile ilgili

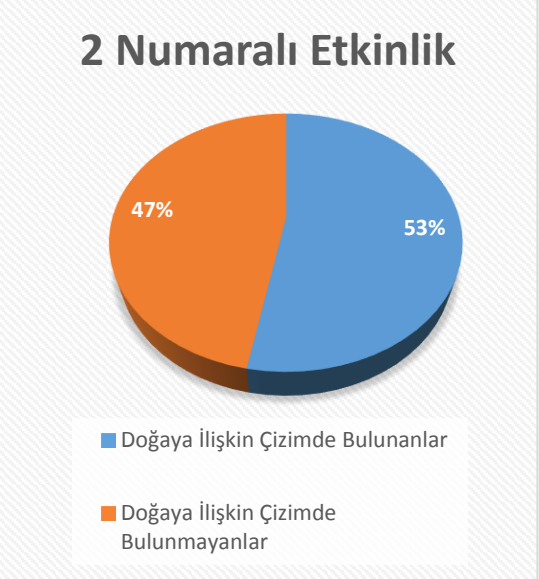
resmini sol alta yaptığını diğerlerinin ise serbest çalışmaları olduğunu belirtmiştir. Burada 3 numaralı gravürden esinlendiği görülmektedir. Gravürdeki taştan merdiven çok ilgisini çekmişti ve bu şekilde resmetmiştir. Binanın önünde denizin olması ve sarmaşıklarla, çiçeklerin ve yeşilliklerin arasında olması klasik evlerin doğa ile iç içe olduğu anlayışının Ö11 tarafından kavrandığını bizlere göstermektedir. Yine anlaşılması zor olsa da kare şeklinde çizilmiş yerin ev olduğu Ö11'in beyanından anlaşılmıştır. Ö12'nin ise çizdiği evin tam önüne çiçekler eklemiştir. Altta Ö8'in çalışması görülmektedir.



Evin önünün çitlerle ve duvarlarla çevrili olduğunu görmekteyiz. Aynı unsurları Ö7, Ö9, Ö14 ve ileride Ö18'de de göreceğiz. Bu durum klasik evlerin pek çoğunun bir bahçeye sahip olmasından ileri gelen durumdur. Her ne kadar evinin önü çitlerle veya duvarlarla çevrili olan bu resimlerin bazılarında doğaya ilişkin bir şey gözükmüyor olsa da çocuklarla konuşulduğunda burasının bir bahçe olduğu cevabı alınmaktadır. Bu sebeple burasının da doğaya ilişkin yerler olarak sınıflandırmak doğru olacaktır. Çocukların bunu algıladıkları ve söz ile olmasa da resim yoluyla daha iyi ifade ettikleri görülmüştür. Ö18 her ne kadar 1 numaralı gravür hakkında az ağaç olduğunu ifade etmiş olsa da 7 numaralı gravürü yorumlarken buradaki ağaçlıkları ormana benzetmiştir. Yine 3 numaralı görsel hakkında da ağaçlık bir yer olduğunu ifade ederek klasik evlerin bulunduğu çevre hakkındaki genel kanaatini oluşturmuş ve bunu resme yansıtmıştır.

Buradan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin zihninde klasik ev ve günümüz evlerinin doğa ile ilişkisi kesin bir biçimde şekillenmiş bulunmaktadır. Doğa ile iç içe evlerin klasik daha mesafeli evlerin ise günümüz evlerine ilişkin olduğu fikri ortaya çıkmıştır. Kronolojik olarak geçmiş ile günümüz arasındaki bu değişim ve ilişki şehir hayatı ve modernizm bağlamında tarihsel değişim ve süreklilik şeklinde ele alınmaktadır.





Yukarıdaki tabloları incelerken baştan beri ifade edildiği üzere 1 numaralı etkinlikteki doğaya ait çizimlerin sınırlı, 2 numaralı etkinlikteki doğaya ait çizimlerin ise sınırlandırılmamış olarak mekanın büyük bölümünü kapladığını hatırlamak gerekir.

Çocukların günümüz evlerinin doğadan uzak betonarme olarak tasvir etmeleri büyük oranda sosyal ve fiziki çevrenin etkisinden kaynaklanmaktadır. Bu durum Vygotsky'nin özellikle sosyal çevrenin kültür ve öğrenme üzerinde oluşturduğu etki ve Reggio Emilia'nın ondan beslenerek atıfta bulunduğu sosyal ve fiziki çevrenin öğrenme ile ilgili tesirlerini yansıtmaktadır. Nitekim doğa ile ilgili tartışmalar sosyal çevrede gayet güncel bir tartışmadır. Bununla beraber İstanbul gibi bir şehirde doğup büyüyen çocuklar için de doğa uzak bir mefhumdur. Zira orman olarak tanımlanan yerlerin resimlerde tek bir ağaç ile ifade edilmesi bunun önemli bir göstergesidir. Bu noktada çocuklar günümüzün sosyal ve fiziki çevre şartlarından etkilenerek çok kısıtlı bir alana hapsedilmiş doğa anlayışına dayalı betonarme bir ev yapısı tasvir etmişlerdir. Geçmiş ile ilgili kanıtları gören çocuklar tarihsel değişim ve süreklilik bağlamında kronolojik düşünme becerisini kullanarak evin doğa ile ilişkisinde yaşanan değişimi görmüşlerdir. Burada Reggio Emilia'daki çocuğun merkeze alındığı çocuk imajı ve ona rehberlik görevi gören öğretmenin rolü ile çocuklar evlerin yapısıyla ilgili bu değişimi fark etmişlerdir. Aynı zamanda iş birlikli öğrenme ile de birbirlerinin fikirlerini etkilemişler ve karşıt fikirlerle de karşılaşmışlardır. Çocukların

eve ilişkin bu algılarının şekillenmesi yine Piaget'in özümseme ve uyumsama ilkeleriyle de alaklıdır. Burada özümseme ve uyumsamayı, tam olarak kronolojik düşünme becerisinin sunduğu tarihsel değişim ve süreklilik etrafında edinmektedir.

4.1.3. Köhne ve Lüks Yapılar

1 numaralı etkinlikte Ö12'nin çizdiği resim ise bir ilk olarak farklı bina algısına işaret etmektedir. Klasik evlerin yatay günümüz evlerinin ise dikey olarak çocuklar algılandığından bahsedilmişti. Ancak bu Ö12'nin 1 numaralı etkinliğe ait resminde günümüze ait ev az katlı bir bina olarak gözümüze çarpmaktadır. Ancak Ö12'nin resmi çizerken yaşadıkları evin kötü olduğuna ilişkin söyleminin buna bir etken olduğu düşünülebilir. Zira çocuklar genel tarife uyan ev modellerini lüks ve yaşanabilir olarak görürlerken etkinliğimizde bulunan eski tarzda evleri çok da lüks olarak değerlendirmemektedirler. Yani ev klasik dönemden bugüne doğru lüks hale gelmekten bugünden geçmişe doğru ise köhneleşmektedir. Bu durum tarihsel değişim ve sürekliliğin varlığına işaret eden bulgular olmuştur.

2 numaralı etkinlikte 1 numaralı gravür hakkında Ö7 ise yapmış olduğu *yorumda "bu evleri güzel bir şekilde boyanırsa çok hoş duracağını"* ifade etti. Bu klasik evlerin eski olduğu ve yenilenmesi gerektiği anlayışının bir diğer örneğidir. 9 numaralı fotoğraf hakkında ise çocuklardan farklı yorumlar geldi. Ö2 bu konuda *"hayaletli ve eski bir ev olduğunu"* söylemektedir. Bu ev hakkındaki yorumlar birbirinden etkilenerek ortak bir kanaat olarak devam etti. Ö1 de *"9 numaralı fotoğraftaki evin hayaletli olduğunu"* söylemektedir. Ö11 ise *"9 numaralı fotoğraftaki evin çok eski olduğunu ve bu sebepten de kırılmış olduğunu"* söylemektedir. Ö17 *"9 numaralı fotoğraftaki evin korku filmi kahramanı Freddy'nin evi olabileceğini"* söylemektedir. Ö13 *"9 numaralı fotoğraftaki evin hayaletli bir ev olduğunu"* söylemektedir. Ö7 *"9 numaralı fotoğraftaki evin hayaletli olduğunu söyledi. Burada Freddy'nin veya onun büyükannesinin olabileceğini"* söylemektedir. Ö1, Ö17, Ö13 ve Ö7'nin yorumları Egan'ın mitsel evresiyle uyumludur. Ancak çocukların bu yorumları ciddiyetle değil eğlenerek yaptıklarını söylemek de

gerekiyor. Ö13 bu konu hakkında biraz daha farklı bir yorum getirerek *"9 numaralı fotoğraftaki evin pencerelerinin işlemeli ancak kırık olduğunu"* söylemektedir. Ev fotoğrafının siyah beyaz olması ve gravürlerden farklı olarak evin eski bir görünüme sahip olması çocukların bu tip yorumlar yapmasına sebep olmuştur. Klasik evlerin ahşap olduğu ve eski olup lüks olmadığı algısının çocuklarda olduğu tespit edilmiştir. Onun kırık dökük, korku filmlerinden fırlamış köhne bir ev olduğu anlayışı çocuklarda yer edinmiştir. Ancak günümüz evlerine ilişkin algılarının ise hiç böyle olmadığını görmekteyiz.

Bu konuda renkli bir çıktı alınan eski evlerden birisine ait 10 numaralı maket görseli hakkında Ö1 şu yorumu yapmıştır *"bu evin daha güzel ve diğerlerine göre daha lüks olduğunu"* söyledi. Devamında *"evin 3 katlı çok yüksek olmayan bir bina olduğunu ayrıca evin hemen yanında bulunan ağacı ise yılbaşı ağacına benzediğini"* söylemektedir. Burada bu ev maketinin yeni bir görünüme sahip olması ve renkli bir çıktı olarak alınması diğer çocuklar gibi Ö1'in de ilgisini çekti. Bu durumlardan ötürü binayı lüks olarak yorumladı. Diğer tüm eski evlere karşı ise lüks olmadığı algısı çocuklarda bulunmaktaydı. Yine diğer gravürlerde ağaçların ormana benzetilmene durumuna karşı buradaki evin yanındaki ağacın yılbaşı ağacına benzetilmesi bu evin bugünkü apartman ev modeli algısı ile çocuklar tarafından ilişki kurulduğunu göstermektedir. Ö10 hakkındaki eski eve ait maket hakkında diğer çocukların tespitlerinin eski ev hakkında oluşan algılarına paraleldir. Ö12, 10 numaralı fotoğraf hakkında *"evin rengini çok beğendiğini evi de çok beğendiğini ve balkonlarının çok güzel olduğunu"* söyledi. Aynı zamanda *"evin renginin de güzel olduğunu"* söylemektedir. Ö15 ise *"resmin renkli olmasından ötürü bu evin diğerlerine göre daha yeni olabileceğini"* söyledi. Burada gösterilen ev de klasik olmasına karşın renkli ve cilalı gözükmesi sebebiyle eskiye gittikçe evlerin eski, kullanışsız olduğu algısı bulunmaktadır. Bu eski evlerin daha ilkel olduğu ve dolayısıyla eskiden insanların bugüne göre daha kötü evler yaptıkları fikri hasıl olmakta. Bu da aptal geçmiş olarak tanımlayabileceğimiz duruma eşdeğerdir. Devamında *"balkonlarının çok güzel olduğunu söyleyen Ö15 evin girişini de beğendiğini"* söylemektedir. Ö15 bu evin diğerlerine göre daha yeni olduğunu söyledi. Bu diğer çocuklarda da mevcut olan bir görüştü. Şüphesiz fotoğrafın renkli olması ve maket evin yeni yapılmış gibi olması bu durumu etkilemiştir. Ö13 ise 10 numaralı ev hakkında

konuşarak, *"bu evi çok beğendiğini aynı anneannesinin evine benzediğini"* söylemektedir. Burada da Ö13 klasik evlerin eski ve lüks olmadığı, apartmanların lüks olduğu görüşünü tekrarlamıştır.

11 numaralı fotoğraf hakkındaki görüşler de klasik evlerin köhne olduğu, lüks olamayacağı hakkındaki ortak kanaati yansıtmaktadır. Bu konuda Ö2 *"burasının duvarlarının soyulmuş olduğunu"* söylemektedir. Ö1 de klasik ev hakkında benzer bir görüş açısına sahip olarak *"11 numaralı fotoğraf hakkında duvarlarının soyulmuş olduğuna katıldığını"* söylemiştir.

Ö1'in çok benzer mimari öğelere sahip olan iki klasik ev görselini 11 ve 10 yorumlarken birisine duvarları soyulmuş köhne diğerine lüks demesi, renkli olarak gösterilen ve restore edilmiş bir halde karşımızda duran klasik ev maketi ile siyah beyaz bir fotoğraf olarak restore edilmemiş halde durması etkili olmuştur. Burada aslında iki klasik evin ayrımını yapamamış ve 10. görseli yeni bir ev sanarak yorumlamıştır. Bu ev üzerinden günümüz ev algısını yansıtmıştır. Örneğin eski fotoğraflarda ağaçların bir orman olarak yorumlanmasına karşı Ö1 ilk defa olarak buradaki ağacı günümüz ev tipolojisine yer alan yılbaşı ağacına benzetmiştir. Bu günlük empatiye bir örnektir. Bu sebeple günümüz apartman tarzı evlerini lüks olarak yorumlarken klasik evleri eskimiş, kullanışsız evler olarak yorumlamıştır. Günümüz apartmanları için Ö1'in ilk etkinlikte yapmış olduğu yorumlar da buna muvazi bir görüntü teşkil etmektedir. Bu görüş yukarıda da değinildiği üzere çocukların genel bakış açısını yansıtmaktadır. Ö11 ise 11 numaralı görsel için *"Dedesinin eski evine benzediğini"* söylemiştir.

Gerek 10 numaralı evin anneannenin evine gerek 11 numaralı evin dedesinin eski evine benzetilmesi durumu, bu konu hakkında geçmiş tecrübeleri olan çocukların zihninde eski ve yeni ev ayrımını, evlerin mimari unsurlarından daha kolay yapabildiklerini bizlere göstermektedir. Bu şekilde klasik ve yeni ev hakkında geçmiş deneyimlere sahip çocukların etkinlikte daha başarılı oldukları aşağıda görülecektir. Çocukların bu etkinlik sonunda çizdikleri resimlere baktığımızda daha ayrıntılı tariflere tanık olmaktayız.

2 numaralı etkinlik için resim çizen Ö2 evinin dışına bazı karalamalar yapmıştır. Bunların ne olduğuna ilişkin soruya ise, onların soyuklar olduğunu söylemiştir. Ö2 yukarıda 11 numaralı fotoğrafa ilişkin yapmış olduğu yorumda da benzer ifadelerde bulunmuştur. Bu durum bize daha önce de gördüğümüz üzere eski, klasik evlerin köhne yeni apartman tarzı evlerin ise lüks olduğuna ilişkin algıların varlığına işaret etmektedir. Resmindeki evdeki sarı noktaların ise soyuklar olduğu Ö13 tarafından söylenmiştir. Bu da çocuklardaki klasik ve günümüz evlerine ait lüks ve köhne tartışmalarının bir tezahürü olarak tekrar karşımıza çıkmıştır. Nitekim Ö13, 9 numaralı evin fotoğrafını değerlendirirken sık sık eski ve kırık dökük olduğunu vurgulamıştı. Hemen altta Ö2'nin çalışması.



3 numaralı etkinlikte okunan hikaye üzerinde yapılan karşılıklı sohbette Ö8 hikayede anlatılanın *"eski bir ev olduğunu"* söylemektedir. Ö1 *"Evin hayaletli ve korkunç olabileceğini"* söylemektedir. Bu arada Ö17 *"evin korku filmi karakteri olan Chucky'nin evi olduğunu"* söylemektedir. Bunun üzerine Ö1 gülerek Ö17'ye katıldığını ifade etmiştir. Bu konuda çocuklar arasında hala mitsel evreye ilişkin çıkarımların sürdüğü görülmektedir. Burada da çocuklar arasında 1 ve 2 numaralı etkinlikten beri süregelen lüks apartman ve köhne klasik ev algısının sürdüğünü göstermektedir. Çocukların buraya dek yaptıkları yorumlarda birbirlerinden etkilendikleri ve ortak bir aklın oluşup müşterek kanaati yansıtmaya başladıkları söylenebilir. Bu iş birlikli öğrenmenin bir neticesi olarak akranların birbirine öğrenim desteği teşkil etmesinden ileri gelmektedir. Bu bağlamda çocukların klasik evlere ilişkin eski, kırık dökük, korku filmlerindeki evlere benzer algısına karşılık günümüz evlerinin ise daha kullanışlı ve lüks olduğu algısı yer almaktadır. Bu iki olgu arasındaki tarihsel değişim ve sürekliliğin anlaşılması olarak gözükebilir.

Çocukların klasik yapıları köhne ve günümüz evlerini lüks olarak tabir etmesinde çevrenin ciddi etkisi vardır. Reggio Emilia'da sosyal ve fiziki çevrenin rolü ile Vygotsky'deki sosyal öğrenme çocukların bu fikirlerinin oluşmasındaki ana unsurdur. Ancak çocukların belli bir kısmının klasik ve günümüz evlerini bu şekilde yorumladığı ve bazılarını da etkilediği görülmektedir. Çocukların geçmiş ev algısının eski olduğunu umumen tespit edilmiştir. Yani evin tarihi veya klasik olmasının bir önemi yoktur. Eski ve yıpranmış olması onu bu kategoriye sokan kıstastır. Çocukların bir kısmı kanıtları da bu ön koşullar yorumlamış ve ek-1'deki 9, 10 ve 12 numaralı fotoğrafların eski ve yıkık dökük ev algılarıyla birleştirerek genellemişlerdir. Örneğin ek-1'deki 11 numaralı örnekte ise klasik evin yeni ve boyalı hali onları çok şaşırtmıştır. Ancak fikirlerini değiştirmelerine imkan sunamamıştır. Ancak çocuklar yine de kronolojik düşünme becerilerini kullanarak üzerinden zaman geçen evlerin eskiyip köhne hale geldiğini ve yeni evlerin ise daha lüks ve kullanışlı olduğu algısını çevrenin etkisiyle ifade etmişlerdir.

4.2. Reggio Emilia Yaklaşımı ve Tarihsel Kavrama Becerisi

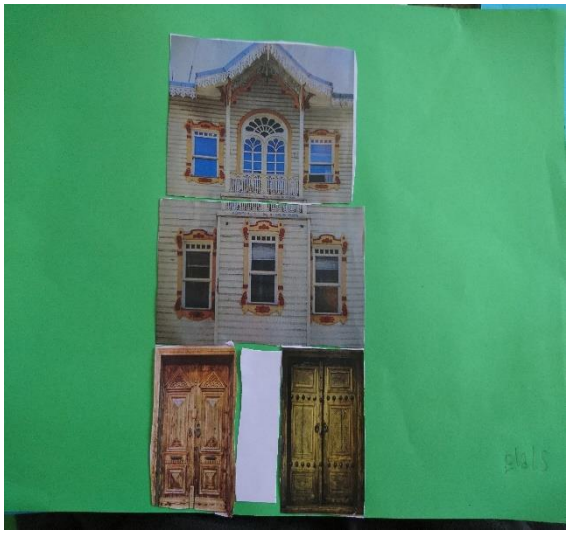
Tarihsel kavrama becerisi geçmişe ait olan kavram, olgu, terim ve teoriler arasında münasebet kurmayı ve bunları anlamlandırmayı içerir (Demircioğlu, 2009). Bu sebeple kavrama becerisi alt düzey bilişsel fonksiyonlardan birisi olarak değerlendirilmektedir. Nitekim Reggio Emilia'nın önemli kuramcılarından Vygotsky de zihinsel fonksiyonları yüksek ve düşük bilişsel fonksiyonlar olarak ikiye ayırmaktadır.

Çocukların tarihsel kavrama becerilerine ilişkin algıları son etkinlik olan 4 numaralı etkinlik üzerinden değerlendirilecektir. Zira 2 numaralı etkinlik çocukların ilk defa klasik ev ile karşılaştıkları etkinlik olurken 3 numaralı etkinlik ise daha çok soyuttan somuta aktarım ve analiz süreçleri ile ilintilidir. 4 numaralı etkinlikte çocuklara klasik ve yeni eve ait parçalar karmaşık olarak verilmiş ve bu parçaları kesip yapıştırmak suretiyle klasik veya günümüze ait bir ev tasarlamaları istenmiştir. Evin nasıl tasarlanacağına ilişkin tüm kararlar çocuğa ait bırakılmıştır. Ancak çocuklardan klasik ev düzenliyorlarsa günümüze ait eve, günümüze ait ev düzenliyorlarsa klasik eve ait mimari öğe kullanmamaları

istendi. Bu şekilde çocukları klasik ve günümüz evine ait parçaları ayırt edip edemediklerine bakılarak tarihsel kavrama düzeyleri saptanmaya çalışılacaktır. 4 numaralı etkinlik tarihsel kavrama becerisinin yanı sıra kronolojik olarak klasik ve yeni olarak sıralama becerisini de kapsamaktadır. Bu yönüyle hem tarihsel kavrama hem de kronolojik düşünme becerisinin iç içe geçmiş olduğu bir etkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Tarihsel kavrama becerisinde çocuklara verilen parçalar klasik eve ait olarak kapı, cumba ve pencere iken günümüz evine ait olarak kapı, balkon ve penceredir. Bunlar çeşitlendirilerek karışık şekilde çocuklara verilmişlerdir.

4.2.1. Kapı

Ev inşa ederken çocukların çoğunun kapı kullandığı görülmektedir. Ö1 günümüze ait bir ev tasarlamış ve burada kullanmış olduğu 1 kapıyı doğru olarak seçmiştir. Ö2 klasik bir ev inşa etmiştir. Bu evde 1 tane kapı kullanmış ve onu da doğru olarak seçebilmiştir. Ö3 klasik bir ev tasarlamıştır lakin 1 parça halinde kullandığı kapı günümüze aittir. Bu parçayı Ö3 yanlış olarak kullanmıştır. Ö4 klasik ve günümüz mimarisine ilişkin tasarlamış olduğu toplam 2 evde 3 kapı kullanmış ve bunların 2'sini klasik 1'ini günümüze ait olmak üzere doğru olarak seçmiştir. Ö5 ise klasik ve günümüze ait 2 tane



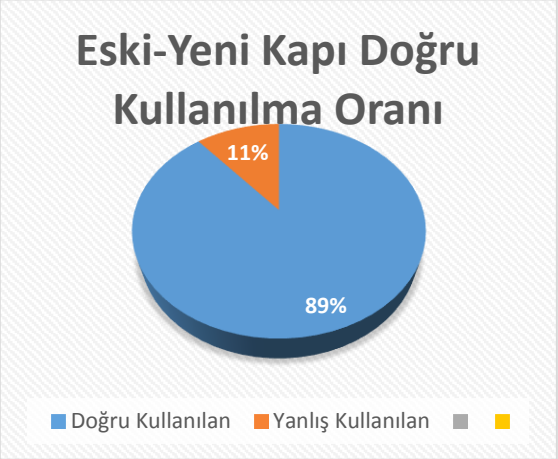
ayrı ev tasarlamıştır. Bu evlerde kullandığı toplam 2 kapı da doğru şekilde seçilmiştir. Ö6 da klasik ev inşa etmiş ve burada 2 tane kapı kullanmıştır. Ancak 2 kapıyı da yanlış olarak seçmiştir. Ö7 klasik bir ev tasarlamış burada kapı kullanmak yerine kağıdı yırtarak orasının kapı olduğunu ifade etmiştir. Bu sebeple verilen kapılardan hiçbirisini kullanmamıştır. Ö8 günümüze ait bir ev modeli tasarlamış ve 2 tane kapı kullanmıştır. 2 kapıyı da doğru olarak seçmiştir. Çalışma hemen yan tarafta görülmektedir. Ö9 toplam 2 tane ev tasarlamıştır. Bunlardan 1 tanesi klasik diğeri ise günümüze aittir. Klasik ev için bir kapı yapmazken günümüze ait olan ev için 1 tane kapı

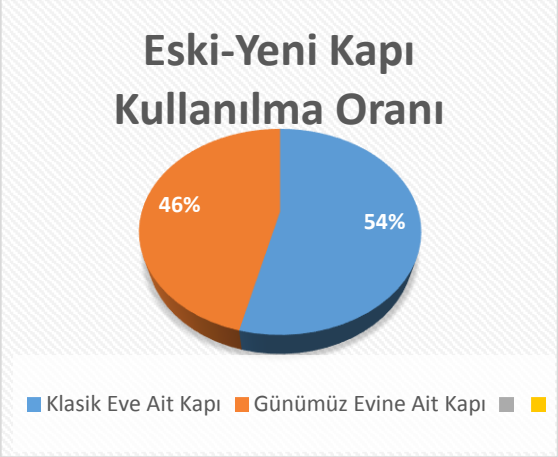
kullanmış ve bunu da doğru olarak seçebilmiştir. Ö10 klasik mimaride inşa ettiği evinde kapı kullanmamıştır. Ö11 de klasik mimaride bir ev modeli çalışmış. Bu evde 1 tane kapı kullanmış ve bu kapıyı doğru olarak seçmiştir. Ö12 klasik bir ev inşa etmiş ve burada 1 tane kapı kullanmıştır. Bu kapıyı doğru olarak seçmiştir. Ö13 klasik bir ev çalışmış ve burada 2 tane kapı kullanmıştır. Bu 2 kapıyı da doğru olarak seçmiştir. Ö14 günümüze ait bir ev tasarımında bulunmuştur. Evinde 2 tane kapı kullanmıştır ve ikisini de doğru biçimde seçmiştir.

Ö15 klasik yapıda 2 ev tasarlamış ve kullandığı 3 tane kapıyı doğru olarak seçmiştir. Yukarıda Ö15'in çalışması görülmektedir. Ö16 ise eserinde kapı kullanmamıştır. Ö17 günümüze ait bir ev tasarlamıştır. Bu evde 2 tane kapı kullanmıştır. Bu kapılar günümüze ait kapılardır. İkisini de doğru şekilde ayırt etmiştir. Ö18 3 tane ayrı ayrı ev tasarlamıştır. Bu evlerin 2 tanesi klasik 1 tanesi ise günümüze aitti. Her bir ev için 1 tane olmak üzere toplam 3 tane kapı kullanmıştır. 3 kapıyı da doğru şekilde seçmiştir. Bu sonuçları tablolaştırıp olarak baktığımızda ise;

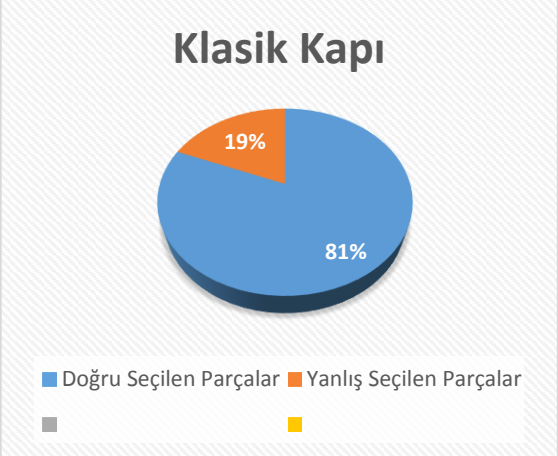
ÇOCUKLAR	*KAPI SEÇİMLERİ*
Ö1	1 parça 1 doğru
Ö2	1 parça 1 doğru
Ö3	1 parça 1 yanlış
Ö4	3 parça 3 doğru
Ö5	2 parça 2 doğru
Ö6	2 parça 2 yanlış
Ö7	-
Ö8	2 parça 2 doğru
Ö9	1 parça 1 doğru
Ö10	-
Ö11	1 parça 1 doğru
Ö12	1 parça 1 doğru
Ö13	2 parça 2 doğru
Ö14	2 parça 2 doğru

Ö15	3 parça 3 doğru
Ö16	-
Ö17	2 parça 2 doğru
Ö18	3 parça 3 doğru
f	27 parça 24 doğru









Tablolardan da anlaşılacağı üzere çocukların kapının günümüze mimarisine mi yoksa klasik mimariye mi ait olduğuna ilişkin kavramsal farkındalıklarının yüksek olduğu görülmektedir. Klasik eve ait mimari bir öğe olan kapının tarihsel kavrama becerisine uygun olarak çocuklar tarafından yüksek oranda seçilebildiği tespit edilmiştir.

Vygotsky eğitimin öğrenmede gelişime neden olduğunu ifade etmiştir. Yapılandırılmış bu etkinlikte diğer etkinliklerden elde ettikleri bilgilerle de çocuklar tarihsel kavrama

düzeyinde genel olarak doğru tercihler yapabilmişlerdir. Ayrıca tarihsel kavrama becerisi için öngörülen 4 numaralı etkinliğin inşasında çocuklar daha önceki etkinliklerden elde ettikleri bilgileri kullanmışladır. Bu şekilde Reggio Emilia'nın süreç odaklı eğitim yaklaşımıyla temas kurulmuştur.

4.2.2. Cumba ve Balkon

Burada çocukların kavramsal olarak günümüz evine ait balkon ile klasik mimariye ait olan cumba arasında ayrım yapıp yapamayacakları tartışılmıştır. Özellikle 2 ve 3 numaralı etkinlikte çocukların cumbayı sıklıkla resmettikleri görülmektedir. 2 numaralı etkinlikte gravürler gösterildikten sonra klasik ev çizmeleri istenen çocuklardan Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17 ve Ö18 cumbalı bir ev tasarlamışlardır. Ö1, Ö2, Ö8, Ö10, Ö13, Ö16 ise resimlerinde cumbaya yer vermemişlerdir. Bu durum 17 çocuktan 11 tanesinin cumba çizdiğini göstermektedir. Bu toplam resimlerin %64.70'ine denk gelmektedir. 3 numaralı etkinlikte ise aynı şekilde Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14 ve Ö15 resimlerinde cumbaya yer verirken Ö2, Ö8 ve Ö13 resimlerinde cumbaya yer vermemiştir. Bu durum 13 çocuktan 10 tanesinin cumba çizdiğini göstermektedir. Bu toplam resimlerin %76.92'sine denk gelmektedir. 4 numaralı son etkinlikte ise klasik ve günümüze ait parçalar karmaşık olarak verilmiş ve bunları ayırt edip edemeyecekleri ölçümlenmiştir. Çocuklar önceki etkinliklerden bu şekilde 4 numaralı etkinliğe başladılar. Aşağıdaki tabloda klasik ev tasarlamaları istenilen 2 ve 3 numaralı etkinlikte çocuklardan cumbaya yer verenler + vermeyenler – ile gösterildi.

	2 Numaralı Etkinlik	*3 Numaralı Etkinlik*
Çocuklar	*Cumbalı Ev*	
Ö1	-	+
Ö2	-	-
Ö3		
Ö4	+	+
Ö5	+	+
Ö6	+	+

Ö7	+	+
Ö8	-	-
Ö9	+	
Ö10	-	+
Ö11	+	+
Ö12	+	+
Ö13	-	-
Ö14	+	+
Ö15	+	+
Ö16	-	
Ö17	+	
Ö18	+	
f	11	10

4 numaralı etkinlikte Ö1 yapmış olduğu çalışmada günümüze ait bir ev tasarlamıştır. Bu evde 1 adet cumba yanlış olarak kullanılmıştır. Cumbanın köhne olmayışı ve yeni gibi gözükmesi, boyalı bir halde oluşu Ö1'in yanlış yapmasındaki temel etmen olmuştur. Ö2 klasik ev tasarımında 2 tane cumba kullanmıştır. Bunları doğru olarak seçebilmiştir. Hemen altta Ö2'nin çalışması yer almaktadır.



Ö3 4 cumba 1 tanede balkon olmak üzere toplam 5 parça kullanmıştır. Yapmış olduğu evin de klasik bir ev olduğunu düşünürsek buradaki 4 cumbanın doğru 1 balkonun ise yanlış olarak kullanıldığı görülür. Ö4 birisi klasik diğeri günümüz mimarisinde 2 ev çalışması yapmıştır. Bu ev çalışmasının ilkinde 2 adet cumba doğru olarak kullanılmıştır. Ancak günümüz evine ait olan diğer çalışmada ise 2 adet balkon doğru olarak kullanılmışken 2 adet cumba yanlış olarak kullanılmıştır. Burada Ö4'ü cumbaların

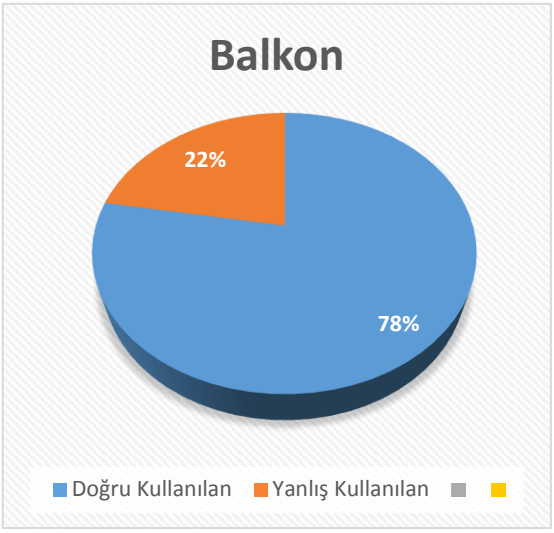
boyalı olup hasarlı bir halde değil de yeni gibi gözükmesi şaşırtmıştır. Ö5 çalışmasında 1 tane klasik ve 1 tane de günümüz evini tasarlamıştır. Ancak bu iki eve de cumba yerleştirmiştir. Bu sebeple 1 tanesi doğru iken 1 tanesi yanlıştır. Ö5'in çalışması sorulduğunda klasik eve ait cumbanın kahverengi ve ahşaptan olduğu için eski gibi göründüğü yeni evde yer alan cumbanın ise boyalı ve yeni gibi göründüğü için günümüz evine ait olduğu düşünülmüştür.

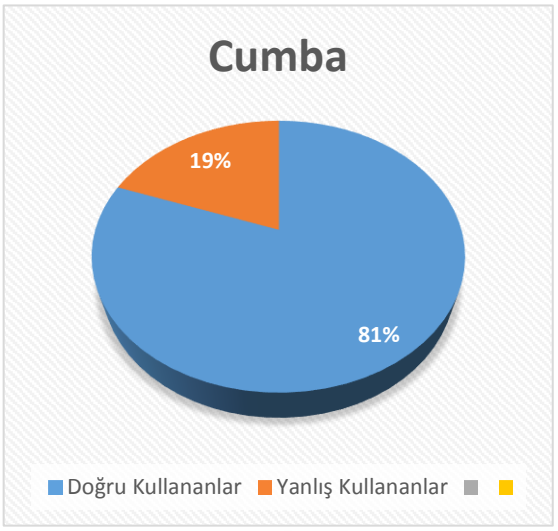
Ö6'nın çalışmasında klasik eve ait bir inşa görmekteyiz. Burada 2 adet cumba kullanılmış ve bunlar doğru olarak yerleştirilmiştir. Ö7 ise klasik bir ev mimarisini tercih etmiştir. Burada doğru olarak 1 adet cumba kullanılmıştır. Ö8 günümüze ait bir ev tasarlamış burada 1 adet balkonu doğru biçimde kullanmıştır. Ö9'un beyanına göre 2 adet ev çalışmıştır. Bunlardan 1 tanesi klasik 1 tanesi ise günümüze ait bir evdir. Günümüze ait evde doğru olarak 1 adet balkon yer almakta klasik mimarideki evde ise yine doğru olarak 2 adet cumba yer almaktadır. Ö10 klasik bir ev tasarlamış ve burada doğru olarak 1 adet cumba kullanmıştır. Ö11'in evi klasik mimaride bir yapıdır. Burada uygun olarak 1 adet cumba kullanmıştır.

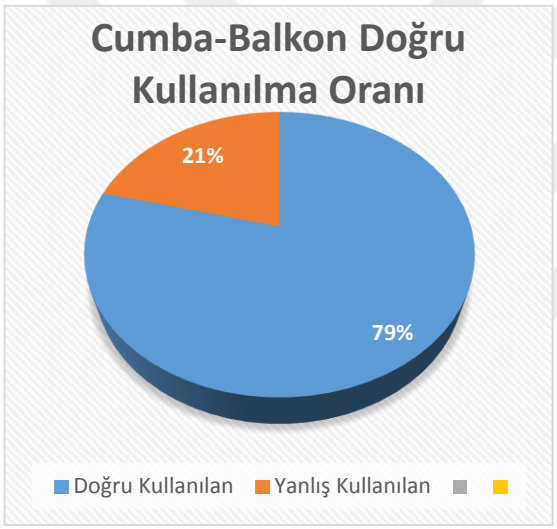
Ö12 de klasik bir ev inşa etmiş ve burada doğru olarak 1 tane cumba kullanmıştır. Ö13 ise yine klasik tarzda bir ev üzerinde çalışmıştır. Burada 2 adet cumbayı doğru olarak kullanmıştır. Ö14 de günümüz evine ilişkin bir çalışma yapmış fakat burada yanlış olarak 2 cumba ve doğru olarak 1 balkon kullanmıştır. Burada da cumbaların parlak, boyalı ve yeni gibi durması durumu Ö14'ü şaşırtmıştır. Ö15 klasik 2 ev tasarlamış ve burada hepsinde doğru olarak 3 tane cumba kullanmıştır. Ö16 klasik eve dair bir çalışma yapmıştır. Ancak bu çalışmasında doğru olarak 2 tane cumba kullanmış fakat 1 tane de yanlış olarak balkon eklemiştir. Ö17 günümüze ait bir ev tasarlamış olmasına karşın buraya yanlış olarak 2 cumba eklemiştir. Bunun yanı sıra doğru olarak 1 tane balkon eklemiştir. Bu konuda Ö17 ile konuşulduğunda ısrarla cumbaların eski evlerde kullanılmasına rağmen buradakilerin yeni olduğunu ifade etmiştir. Bu algının özellikle kullanılan 2 cumbanın da boyalı ve yeni gibi görünmesi sebebiyle oluştuğu anlaşılmaktadır. Ö18 ise 3 adet ev yapmıştır. Bunlardan 2 tanesi klasik 1 tanesi ise günümüze ait bir evdir. Klasik evlerin ikisinde de 1'er tane olmak üzere toplam 2 tane

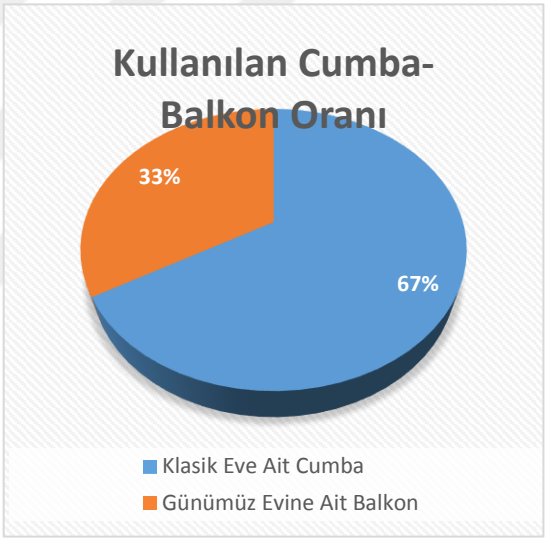
cumba, günümüze ait evde ise 1 tane balkon kullanılmıştır. Bu tüm parçaların doğru olarak seçildiğini göstermektedir.

Çocuklar	*Cumbayı Doğru Olarak Kullananlar*
Ö1	1 parça 1 yanlış
Ö2	2 parça 2 doğru
Ö3	5 parça 4 doğru
Ö4	6 parça 4 doğru
Ö5	2 parça 1 doğru
Ö6	2 parça 2 doğru
Ö7	1 parça 1 doğru
Ö8	1 parça 1 doğru
Ö9	3 parça 3 doğru
Ö10	1 parça 1 doğru
Ö11	1 parça 1 doğru
Ö12	1 parça 1 doğru
Ö13	2 parça 2 doğru
Ö14	3 parça 1 doğru
Ö15	3 parça 3 doğru
Ö16	3 parça 2 doğru
Ö17	3 parça 1 doğru
Ö18	3 parça 3 doğru
f	43 parça 34 doğru









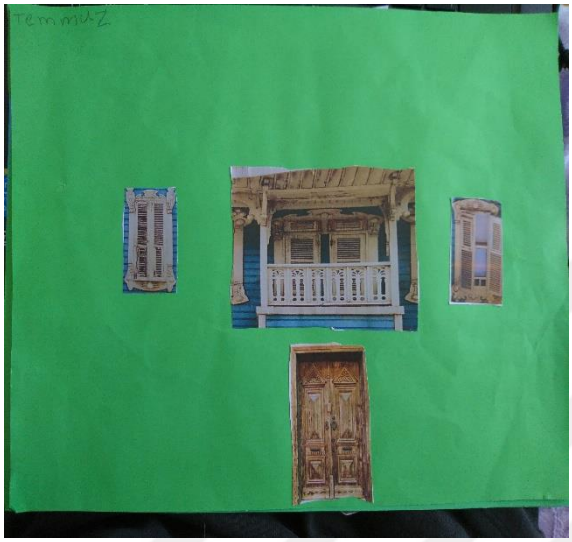
Tarihsel kavrama becerisi Vygotsky'nni ifadesiyle düşük bilişsel fonksiyonların kapsamında değerlendirilebilir. Burada çocukların genel anlamda balkon ve cumbaya ait tarihsel kavrama sahip oldukları görülmektedir. Vygotsky'nin eğitim gelişimi sağlar görüşüyle bu durum örtüşmektedir. Zira 4 numaralı etkinlik kapsamında değerlendirilen tarihsel kavrama becerisinin kazanımı için çocukların 1, 2, 3 numaralı etkinliklerin tecrübelerinden de yararlandıkları anlaşılmaktadır. Bu da Reggio Emilia'nın süreç odaklı eğitimiyle yakından ilintilidir.

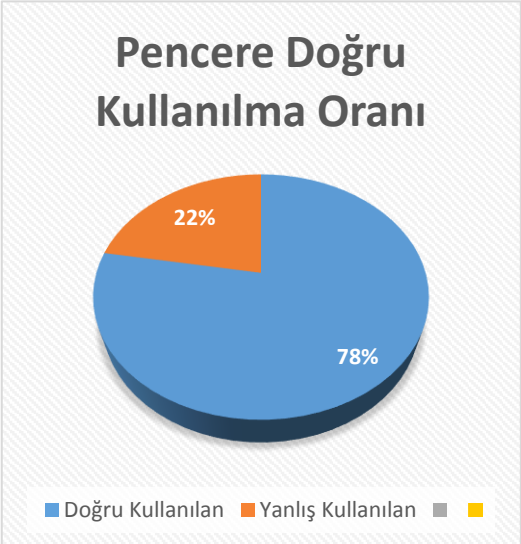
4.2.3. Pencere

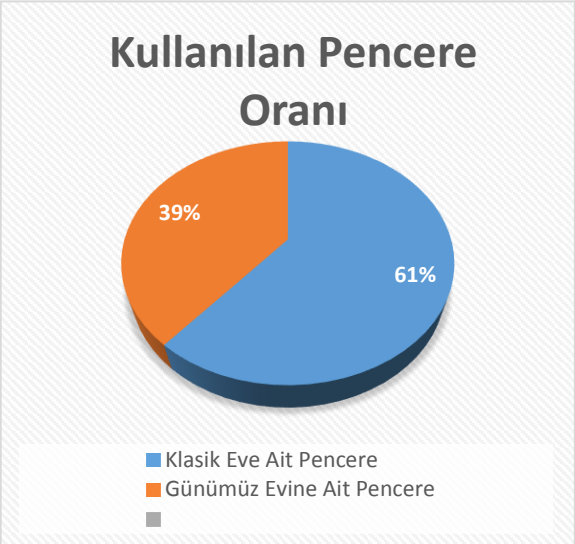
Tarihsel kavrama becerisinin ölçümlendiği 4 numaralı etkinlikte kullanılan pencerelerin doğru seçilip seçilemediği önemli bir ölçüt olmuştur. Çocuklardan klasik ev inşa edeceklerden klasik evlere ait pencereler, günümüz evi inşa edeceklerden günümüz evlerine ait pencereler kullanmaları istenmiştir. Bu etkinlikte çocukların diğerlerinde de olduğu gibi mimari öğelerden birisi olan pencereyi ayırt edip edemeyeceklerine bakılacaktır. Aşağıda betimsel analiz tablosunda öğrencilerin klasik ev mi yoksa günümüz evimi inşa ettikleri işaretlenmiştir.

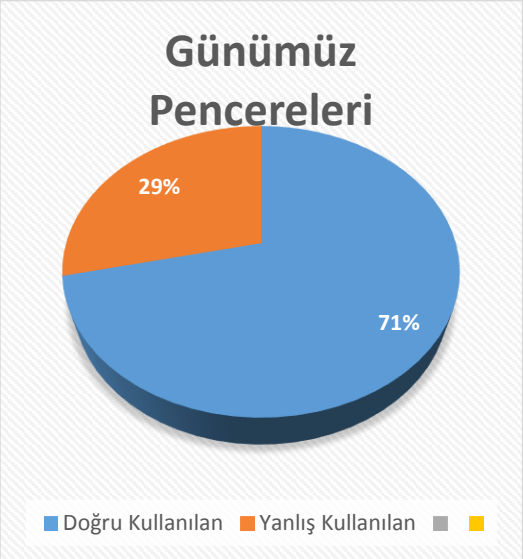
Öğrenciler	*Klasik Ev*	*Günümüz Evi*
Ö1	-	2 parça 2 doğru
Ö2	6 parça 4 doğru	-
Ö3	-	-
Ö4	-	-
Ö5	-	-
Ö6	-	-
Ö7	-	-
Ö8	-	-
Ö9	-	-
Ö10	-	-
Ö11	-	-
Ö12	2 parça 2 doğru	-
Ö13	1 parça 1 doğru	-
Ö14	-	3 parça 2 doğru
Ö15	2 parça 2 doğru	-
Ö16	-	-
Ö17	-	2 parça 1 doğru
Ö18	-	-
f	18 parça	14 doğru

Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö16 ve Ö18 yaptığı çalışmada pencere kullanmamıştır. Ö1 yapmış olduğu çalışmada günümüze ait bir ev kullanmış ve 2 tane pencereyi doğru olarak kullanmıştır. Ö2 ise klasik bir ev yapmış ve burada 6 adet pencere kullanmıştır. Bunların 4 tanesini klasik eve ait bir şekilde doğru olarak kullanmış 2 tanesini ise günümüz evine ait olmak üzere yanlış kullanmıştır. Ö12 klasik eve ait olarak yaptığı çalışmasında 2 adet pencere kullanmış ve bunları doğru olarak seçmiştir. Ö13 yine klasik mimariye ait ev çalışması yapmış ve 1 tane pencere kullanarak bunu doğru yere yerleştirmiştir. Ö14 günümüze ait bir ev tasarımı yapmış ve burada 3 tane pencere kullanmıştır. Pencerelerden 2 tanesi doğru 1 tanesi ise yanlıştır. Ö15 iki tane ev çalışması yapmış ve bunlardan bir tanesinde pencere kullanmıştır. Klasik eve ait bu çalışmada 2 tane pencere doğru olarak kullanılmıştır. Ö17 günümüze ait bir ev tasarımı yapmıştır. 2 adet pencere kullanılmıştır. Bunlardan 1 tanesi doğru iken 1 tanesi yanlıştır. Altta Ö12'nin örnek çalışması bulunmaktadır.











Çocukların pencerenin eski veya yeni ayrımını genel olarak yapabildikleri ve tarihsel kavrama becerisine genel hatlarıyla sahip olabildikleri görülmektedir. Bu bağlamda çocukların 4 numaralı etkinlikte doğru parçaları tercih etmelerinde 1, 2, 3 numaralı etkinliklerinde faydası olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum süreç odaklı bir eğitimi esas alan Reggio Emilia aklaşımıyla eşdeğerdir.

4.3. Reggio Emilia Yaklaşımı ve Tarihsel Analiz Ve Yorum Becerisi

Tarihsel analiz ve yorum becerisini ölçümlemek için 3 ve 4 numaralı etkinliklere bakılmıştır. 1 ve 2 numaralı etkinliklerde var olanın tanımlanması üzerinden bir çalışma mevcutken 3 ve 4 numaralı etkinlikler analiz ve yorum becerisinin ortaya çıkmasına daha elverişlidirler. Çocuk bu etkinliklerde özgünlük açısından daha serbesttir. Tarihsel analiz ve yorum becerisi tarihi metinleri tarihsel imgelem kullanarak okumak, tarihi bakış açılarını ve tarih yazımına ilişkin unsurları göz önünde tutma, bir tarihsel metni tarihsel gerçeklikten kopmayacak şekilde yeniden oluşturup özgün cümlelerle ifade etme, kaynakları göz önünde bulundurma gibi durumlar söz konusudur. Tarihsel analiz ve yorum becerisi aslında ileri yaşlara atfedilen bir beceridir. Fakat uzun bir şekilde yukarıda da değinildiği üzere bu Piaget esaslı katı bir yaş tasnifine dayalı anlayışın ürünüdür.

Muhakkak Piaget'in çalışmalarını reddetmek gelinen noktada doğru değildir. Fakat onu Reggio Emilia'nın diğer pedagogu Vygotsky ve Bruner ile kıyaslayarak anlamak daha doğru olacaktır. Piaget'in soyut düşünme becerileri olarak nitelediği yüksel bilişsel beceriler Vygotsky'de yüksek ve düşük bilişsel fonksiyonlar olarak ikiye ayrılmıştır. Vygotsky daha önce de ifade edildiği üzere Piaget gibi zihinsel gelişimi keskin dönemlendirmelere tabi tutmamaktadır. 78 ile 89 ay arasında yaşları değişen çocuklar yetişkin bireyler gibi yüksek bilişsel fonksiyonlara sahip olamasa da bazı araştırmalarda ortaya konulduğu gibi bunun basit şekillerine sahip olabilmektedirler. Bu nedenle yüksek bilişsel fonksiyonlarından birisi olarak değerlendirilebilecek tarihsel analiz ve yorum sürecinin Piaget'ten çok Reggio Emilia yaklaşımının diğer kuramcısı Vygotsky'e yaslandırılması gerekir. Reggio Emilia yaklaşımı da merkeze aldığı çocuğun yeteneklerini ortaya çıkarmayı öngörür. Bu yönüyle çocukta basit bir nüvesi bulunan yüksek bilişsel fonksiyonların tarihsel analiz ve yorum başlığı altında ortaya çıkarılması mümkün gözükmektedir. Burada çocukların 3 ve 4 numaralı etkinlikteki ürünlerinin tarihsel bağlamdan kopmayarak özgün bir şekilde inşası üzerinden tarihsel analiz ve yorum becerileri anlaşılacaktır.

4.3.1. Tarihsel Bağlamın Özgün Şekilde İfade Edilmesi

Tarihsel analiz ve yorum becerisi içerisinde özgünlük barındıran bir beceridir. Yeniden inşa, orijinal olma gibi unsurlar bu becerinin ortaya çıkmasını daha zor kılmaktadır. Aynı zamanda bu becerinin ortaya çıkması tarihsel konuların içselleştirilmesi ve anlaşılması noktasında da önemli bir kilometre taşı teşkil etmektedir. Bu bağlamda 3 numaralı etkinlikte Ö6, Ö7, Ö11 ve Ö15'in ürünlerinin tarihsel yorum ve analiz becerileriyle uygun olduğu görülmektedir. 4 numaralı etkinlikte ise Ö1, Ö2, Ö4, Ö12, Ö15'in ürünlerinin tarihsel yorum ve analiz becerileriyle uygun olduğu görülmektedir.

	Tarihsel Bağlamın Özgün İfadesi	
Öğrenciler	*3 Numaralı Etkinlik*	*4 Numaralı Etkinlik*
Ö1	-	+
Ö2	-	+

Ö3	-	-
Ö4	-	+
Ö5	-	-
Ö6	+	-
Ö7	+	-
Ö8	-	-
Ö9	-	-
Ö10	-	-
Ö11	+	-
Ö12	-	+
Ö13	-	-
Ö14	-	-
Ö15	+	+
Ö16	-	-
Ö17	-	-
Ö18	-	-
f	4	5

3 numaralı etkinlikte Ö6'nın çalışmasına baktığımızda evin farklı bir şekilde resmedildiği ancak her açıdan klasik evin unsurlarını barındırdığı görülmektedir. Bunun yanı sıra evin en alt katını bir şerit gibi saran taş kısım Ö6 tarafından ek bir öğe olarak yapılmıştır. Diğer hiçbir çocuk tasarımında bu detaya yer vermemiştir. Aynı zamanda bu tip evlerin varlığı da tarihsel bağlamla sıkı ilişkisini ortaya koymaktadır. Ö7 ise çalışmasında evin girişine birkaç basamaktan oluşan merdiven yapmıştır. Okunan hikayede yer almamasına rağmen Ö7 evin mimari bir unsuru olarak bu kısmı eklemiştir. 2 numaralı etkinlikte gösterilen 3 numaralı gravürde yer alan merdivenlerin buraya yeniden yapılandırılarak eklendiği görülmektedir. Süreğen tarihsel imgelem burada kullanılmıştır. Hikayede geçen kuyunun ise hiçbir tasvir olmaksızın aynı şekilde tarihsel imgelem yolu ile çocuk tarafından oluşturulduğu görülmektedir. Su kuyusunun tasviri üzerine hiçbir ibare bulunmazken Ö7 bunu gerçeğe yakın olarak makarasıyla, taş köşeleriyle, objeleriyle ayrıntılı olarak

resmetmiştir. Burada yeniden inşa sürecini tarihsel bağlama uygun olarak çalışmasına yansıtmıştır.



Ö11 yapmış olduğu çalışmada pek çoğunun aksine bir mahalle tasvir etmiştir. Bu mahallede hikayede anlatılan evin yanı sıra karşısına bir ev daha çizilmiştir. Diğer ev hikayede yer almamasına rağmen tarihsel imgelem ve tarihsel empati yolu ile tasvir edilmiştir. Bunun yanında klasik mimariye ait tek mahalle çizimidir. Üstte Ö11'in çalışması görülmektedir. Ö15 de tasviri hikayede yer almamasına rağmen su kuyusunu resmetmiştir. Su kuyusunun taştan olduğu anlaşılmaktadır. Makarası da üzerinde yer almaktadır. Bunlar anlatılmamasına rağmen devrin şartlarına uygun olarak Ö15 tarafından yorumlanarak tasvir edilmiştir.

4 numaralı etkinlikte ise Ö1'in yapmış olduğu çalışmada tarihsel analiz ve yoruma ilişkin bulgulara rastlanmaktadır. Ö1'in evini üç boyutlu yapmaya çalışması ve bu sebeple oval şekilde tasarlamasından ziyade eve ait mimari öğelerin sıralanışı muntazam ve gerçeğe yakın olarak şekillenmiştir. Tarihsel analiz ve yorum becerisinde tarihsel bağlamdan kopmadan özgün inşalar yapılması önemli bir husustur. Bu noktada Ö1 de evin mimari öğelerini muntazam olarak kendi bilişsel tasavvuruna göre inşa etmiştir. Ö2'nin çalışmasında da Ö1'e benzer olarak mimari unsurların tarihsel bağlama uygun bir biçimde sıralandığı ancak aynı zamanda da Ö2'nin tasavvuruna uygun olarak inşa edildiği görülmektedir. Ö4 de tarihsel bağlama uygun olarak binayı özgün şekilde yapılandırmıştır. Ö12 yaptığı çalışmayı mimari öğeleri düzgün olarak kendi tarihsel inşasına uygun bir şekilde tamamlamıştır. Ö15'in evin ise Ö12'ye çok benzediği görülmektedir.

Tarihsel analiz ve yorum becerisi Piaget'in üst düzey bilişsel beceriler olarak adlandırdığı soyut düşünme Vygotsky'nin ise yüksek bilişsel fonksiyonları tasnifine denk gelmektedir. Piaget bu tasnifi katı bir yaş tasavvuru üzerine kurarken Vygotsky daha esnek bir yapıda bunu değerlendirmiştir. Yapılan çalışmalar da Vygotsky'i destekleyici veriler ortaya koymuştur. Bu çalışmada da görüldüğü üzere çocukların kısıtlı olsa da tarihsel bağlama uygun ve özgün çalışmalar ortaya koydukları görülmektedir. Burada çocukların tarihsel analiz ve yorum becerisi ile tarihsel bağlam ve özgünlük arasındaki muvazeneyi kurdukları görülmektedir. Vygotsky eğitimin zihinsel gelişimine katkıda bulunduğunu öne sürmektedir. Tarihsel analiz ve yorum becerisinin basit şekillerde küçük yaşlardaki çocuklarda ortaya çıkarılabilmesi için yapılandırılmış bir eğitim süreci önemlidir. Tarihsel analiz ve yorum becerisi esasında özgünlük içermektedir. Öğrencinin elde ettiği bilgilerden yola çıkarak kendisinin bir inşa ve çıkarım süreci içine dahil olmasıdır. Bu nedenle öğrenci bilişsel olarak aktif olmak mecburiyetindedir. Bu durum Reggio Emilia'nın bilişsel aktiflik ilkesi ve çocuk imajıyla doğrudan ilişkilidir. Tarihsel analiz ve yorum sürecinde aktif olan öğrenciler özgün eserler ortaya koyabilmişlerdir.

4.4. Reggio Emilia Yaklaşımı ve Tarihsel İmgelem

Tarihsel imgelem tarihi olaylar arasındaki boşlukların tarihçi tarafından tarihi bağlama uygun olarak inşa edilmesi süreciydi. Bu görev tarihsel kanıtlar verildikten sonra çocuğa bırakılarak tarihsel inşa sürecinde çocuk aktif kılınmaktadır. Burada çocuğun tarihsel bağlamdan koparak anakronizme sapmaması en önemli unsurlardandır. Nitekim tarihi olaylar arasındaki boşlukları inşa eden tarihçi bu süreçte tarihsel olgulara dayanarak bu faaliyeti gerçekleştirmektedir. Burada rastgele bir süreç söz konusu olamaz. Bu sebeple çocukların çalışmalarındaki bu hususlara dikkat edilecektir. Çocuğun tarihsel bağlama uygun olarak ve tarihi dayanakları esas alarak kurmuş olduğu tarihsel imgelem ağı çocuğun hayal gücü ve bilişsel fonksiyonlarını harekete geçirmektedir. Tarihsel imgelem bu yönü ile Reggio Emilia'da öğrenmenin koşullarından nitelendirilen bilişsel aktiflik ve duyuşsal aktiflik ilkeleriyle uyumludur. Aynı şekilde çocuğun merkeze alınması Reggio Emilia'nın çocuğun rolü kavramıyla birebir örtüşmektedir. Tabi bu süreçte öğretmen çocuğa rehberlik ederek yol göstermektedir. Bu da Reggio Emilia'da öğretmenin rolü ile

aynı durumdur. Bu durumu Vygotsky yakınsak gelişim alanı veya yapı iskelesiyle kavramsallaştırmıştır. Ayrıca hayal gücü ile tarihsel gerçeklik gibi iki zıt koşul arasına konumlanan tarihsel imgelem bu yönü ile çocuğun özgünlüğünü rahatlıkla katabileceği bir alan olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durum iş birlikli öğretim etrafında tarihsel imgelemin sosyal öğrenmeyi desteklemesini sağlar. Zira özgün fikirlerini ifade eden çocuklar birbirini etkileyebilir, birbirinden etkilenebilir hiç düşünmediği yeni ufuklara ulaşabilir. Bu da Reggio Emilia ve onun yararlandığı Vygostky'nin öğrenme konusunda ciddiyetle üzerinde durdukları çevre etkisini ortaya koymaktadır.

Çocukların 2 ve 3 numaralı etkinliklerde yaptıkları çalışmalar tarihsel imgelemin ölçümlenmesindeki en uygun çıktılardır. Burada çocukların özellikle cumba, kapı ve pencere modelleri üzerinde bugünden farklı ancak tarihsel bağlama uygun mimar öğeler geliştirdikleri görülmektedir. Bu modelleri çocuklar büyük oranda hayal güçlerine, günümüz ev modellerine ve gösterilen resimlere bakarak tarihsel boşluğu imgelem gücü ile birleştirerek oluşturdular. Bu modellerde tarihsel imgelemi kullanarak farklı modellemeler kullananları şöyle gösterebiliriz.

	2 Numaralı Etkinlik			*3 Numaralı Etkinlik*		
Öğrenciler	*Kapı*	*Pencere*	*Cumba*	*Kapı*	*Pencere*	*Cumba*
Ö1	-	-	-	-	-	-
Ö2	-	-	-	-	-	-
Ö3						
Ö4	+	+	+	-	-	-
Ö5	+	+	+	-	+	-
Ö6	+	+	+	-	-	+
Ö7	+	+	+	-	-	+
Ö8	-	-	-	-	-	-
Ö9	+	+	+			
Ö10	-	-	-	-	-	-
Ö11	-	-	-	-	-	+

Ö12	+	-	-	-	-	-
Ö13	-	+	-	-	-	-
Ö14	+	-	-	-	-	+
Ö15	-	-	+	-	-	+
Ö16	-	-	-			
Ö17	-	-	-			
Ö18	+	+	+			
f	8	7	7	0	1	5

4.4.1 Kapı

2 ve 3 numaralı etkinliklerde yapılan çalışmalara baktığımızda kapı ile ilgili tarihsel imgelem kullanarak oluşturulan çizimleri görmekteyiz. 2 numaralı etkinlikte kapıya ilişkin tarihsel imgeleme dayalı çizimlerin çok sayıda olması ancak buna karşı 3 numaralı etkinlikte bu tarz bir çalışmanın var olmaması 2 ve 3 numaralı etkinliklerin varlık yapılarıyla alakalıdır. 2 numaralı etkinlikte çocuklar örnekleri incelemişler ve ona göre bir çalışma yapmışlardır. Ancak 3 numaralı etkinlikte ise bir hikaye okunmuş ve bu soyut hikayeyi somutlaştırmaları istenmiştir. Bu hikayede kapı ile alakalı bir tasvir bulunmamaktadır. Çocuklar da genel anlamda hikayede tasvir edilen unsurları kağıda dökmüşlerdir. Bu sebeple çok düz olan kapı çizimleri ortaya çıkmıştır. Ancak buradaki sorun 2 numaradaki kapıya ilişkin tarihsel imgelem kazanımının 3 numaraya aktarılamamış olmasıdır. Bu da çocukların içselleştirmesinden çok kavrama yolu ile öğrendiklerini bizlere göstermektedir.

2 numaralı etkinlikte Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö12, Ö14 ve Ö18 beceriye yönelik çalışmalarda bulunmuştur. Ö4 ve Ö5'in yapmış olduğu kapı modellerine bakıldığında bunları evin ortasına çizilen bir aralığa yerleştirilmiştir. Bu aralık evin sağında ve solunda bulunan iki cumbanın arasındadır. Bu bir kapının, klasik evde yer alan cumbaların ortasına yerleştirilerek yeniden yorumlanmasıdır. Bu yönüyle kapı öğesi tarihsel imgelem ile klasik evde oluşturulan bölüme monte edilmiştir. Kapıların ek-1'de gösterilenlere çok

benzer olması Ö4 ve Ö5'in çalışmalarının durağan tarihsel imgeleme uygun olarak inşa edildiğini bizlere göstermektedir. Ö7 cumbanın hemen altına çizmiş olduğu kapı üzerinde bazı işlemeler yapmıştır. Kapı klasik evlerdekileri andırırcasına işlenmiştir. Bu işlemenin de birebir kopyadan uzak gayet orijinal olduğu ve süreğen tarihsel imgeleme uygun olduğu görülmektedir.

Ö7 ve Ö9 ise bir bahçe kapısı çizmeyi tercih ederek mekanı ayırmışlardır. Ö7 kapının üzerine noktalar koyarak onun eski bir kapı olduğunu vurgulamak istemiştir. Yine kapı tel benzeri bir maden madde ile tutturularak kapatılmıştır. Bu tamamen çocuğun klasik ev algısına ilişkin deneyimlerinin hayal gücü ya da imgelem ile birleştirilerek tarihsel bağlama uygun olarak ifadesidir. Aynı zamada bu durum tamamen özgün bir örnek olarak süreğen tarihsel imgeleme örnektir. Ö7'nin çalışması hemen altta verilmiştir.



Ö9'un çizdiği kapılar tek kanatlı olmayıp iki kanatlıdır ve ortadan açılmaktadır. Bu tip kapılara genel olarak günümüze ait evlerde rastlamamaktayız. Klasik evlerde ve genellikle köy evlerinde rastlanmaktadır. Ö8 de çizdiği iki kanatlı kapının ikisine de birer kol eklemiştir. Bu kapının üzerinin oval oluşu tarihsel imgelem noktasında dikkat çekmektedir. Hem kapının oval yapısı hem de çift kanatlı oluşu orijinal bir durum olup süreğen tarihsel imgeleme örnek olarak gösterilebilir. Altta Ö9'un çalışması yer almaktadır.

Ö12 çizmiş olduğu resimde kapının üst kısmını çiçeklerle süslemiştir. Bu çiçekler asma, salkım şeklindedir. Klasik mimariye ait bir ev kapısı Ö12 tarafından bu şekilde yorumlanmıştır. Ö12'nni çalışması da süreğen tarihsel imgeleme uygundur. Ö14'ün resmine baktığımızda ise diğerlerinde olmayan bir ayrıntı göze çarpıyor. Kapının ortasında bir tokmak yer almaktadır. Günümüz evlerine ait çizimlerde sıklıkla zile



rastlanmaktaydı. Ancak Ö14 buna bir çözüm geliştirmiş ve tarihsel bağlama uygun olarak bir tokmak çizmiştir. Tokmak geçmişte kapılarda sıklıkla kullanılan bir unsurdur. Ö18 ise bir bahçe kapısı resmetmiştir. Bu kapının üzerine çizilen dikey çizgilerle ahşaptan yapıldığı izlenimi verilmek istenmiştir. Aynı zamanda üzerinde bulunan izler kapının eski olduğuna işaret etmektedir. Bu durum da bağlama uygun bir inşa sürecini ihtiva etmesi dolayısıyla süreğen tarihsel imgelem kapsamında değerlendirilebilir.

Tarihsel imgelem, Reggio Emilia yaklaşımının öne sürdüğü bilişsel ve duyuşsal aktiflikle doğrudan alakalıdır. Bu etkinlikte tarihsel imgeleme yönelik olarak çocukların 2 numaralı etkinlikte başarılı ancak 3 numaralı etkinlikte çokta başarı elde edemedikleri görülmektedir. Kapı tasarımıyla ilgili öğrenci çalışmaları anakronizme kaymayan bir hayalgücü ile üretilmişlerdir. Bu aslında öğrencinin tarihi bir inşası olarak görülmelidir. Bu durum öğrencinin küçük bir tarihçi gibi boşlukları tarihsel bağlama uygun olarak doldurduğu anlamına gelmektedir. Öğrenci burada merkeze alınmış bir vaziyettedir. Reggio Emilia'nın çocuk imajı ile tarihsel empati yapısı gereği birbiriyle organik bir bağa sahiptir. Yapılan çalışmada farklı anlayışta çizilen kapılar bize bunu göstermektedir.

4.4.2. Pencere

2 ve 2 numaralı çalışmalarda pencereye ilişkin tarihsel imgelem becerisini ait çalışmalar görmekteyiz. Ancak bunların yine 2 numaralı etkinlikte toplandıklarını görmekteyiz. Bu durum bir önceki bahiste anlatıldığı gibi aktarım sorunundan kaynaklanmaktadır. Daha çok kavrama becerisine yönelik bir öğrenim olduğuna işaret etmektedir. 2 numaralı etkinlikte bu beceriye uygun olarak Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö13 ve Ö18 içerik üretmiştir.

Ö4'ün klasik eve ait pencerelerinin dik, geniş ve panjurlu olduğu görülmektedir. Tüm bu özellikler tarihsel bağlama uygun bir şekilde Ö4 tarafından imgeleme dayalı olarak üretilmiştir. Panjurlar ek-1'deki resim 12 örneğine benzer bir biçimde şekillendirilmiştir. Bu durum durağan tarihsel imgeleme örnektir. Ö5'in çiziminde de dik pencereler görülmektedir. Pencerelerin üstleri ise oval bir biçimde resmedilmiştir. Yine pencereler geniş olarak resmedilmiştir. Pencere üretimine ilişkin bu husus klasik ev mimarisine de uygun olup Ö5 tarafından biçimlendirilmiştir. Ö5'in çalışması ek-1'de bulunan resim 11'e çok benzemektedir. Burada durağan tarihsel imgelem kullanıldığı görülmektedir. Ö5'in çalışması hemen altta verilmiştir.



Ö6 ise dik ve geniş pencereleri klasik eve yerleştirmiştir. Tarihsel bağlama uygun bu çizim çocuğun hayal gücü ile oluşturulmuş ve resme oturtulmuştur. Yine ek-1'deki resim 12 örneğine kuvvetli bir atıf bulunmaktadır. Bu çalışma da durağan tarihsel imgelem kapsamında değerlendirilebilir. Ö7 çalışmasında pencereleri adeta bir dantel gibi işlemiştir. Klasik evlerdeki pencereleri işlemeli olarak yapıldığı bilinen bir şey. Ö7 de burada kendi hayal gücünü kullanarak klasik ev modelinden ilham alarak kendi ürününü ortaya koymuştur. Her ne kadar kafesli pencere türleri ek-1'de mevcutsa da teknik olarak Ö7'de bir farklılık görülmektedir. Bu nedenle süreğen tarihsel imgeleme bir örnek olarak gösterilebilir. Ö9 da benzer şekilde pencereyi kafesli olarak resmetmiştir. Ek-1'deki resim 9'a kuvvetli bir atıf bulunur. Durağan tarihsel imgeleme bir örnektir. Ö13 yapmış olduğu resimde yine işlemeli, panjurluya yakın farklı bir klasik ev penceresi tasarlamıştır. Ek-1, resim 9'daki panjura sıkı bir benzerlik görülmektedir. Ö13'ün çalışması da durağan tarihsel imgeleme örnektir. Ö18 ise yine dantel gibi ince işlemeli bir pencere çalışması yapmıştır. Buradaki pencerenin de kafesli pencere tarzında resmedildiği ancak daha detaylı işlemelere sahip olduğu görülmektedir. Pencere üretiminin hayal gücüne bağlı imgelem ile tarihsel bağlama

uygun olarak resmedildiği bu çalışmada da görülmektedir. Ek-1, resim 9'a benzerliğinden ötürü durağan tarihsel imgeleme bir örnektir.

3 numaralı etkinlikte ise tarihsel imgelem ile ilişkili sadece 1 tane örnek göze çarpmaktadır. Ö5'in yaptığı pencere çalışması ilginç olarak çatı katına konulmuştur. Bununla beraber Ö5'in 2 numaralı ve 3 numaralı etkinlikteki pencere modellerinin birbirine çok benzediği ve Ö5 tarafından öğrenimin içselleştirildiği görülmektedir. 3 numaralı etkinlikteki klasik eve ait pencerenin de dik bir şekilde geniş olarak resmedildiği ve bu yönüyle tarihsel bağlama uygun olduğu görülmektedir.

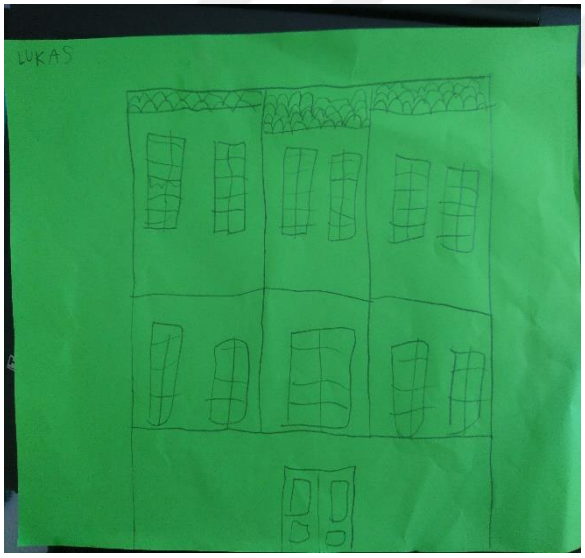
Tarihsel imgeleme bağlı olarak anakronizmden uzak hayalgücüyle özgün pencere modelleri oluşturulmuştur. Bu modeller çocuklara gösterilen gravürlerden yoğun olarak etkilenmiştir. Bu durum Reggio Emilia yaklaşımında gözüken çevre etkisiyle açklanabilir. Çocuk pencere modellerini oluştururken özgünlük açısından deneyimleri ve hayalgücünü kullanarak yeni ürünler ortaya çıkartmıştır. Bu durum Reggio Emilia'nın sıklıkla üzerinde durmuş olduğu bilişsel ve duyuşsal aktiflik kavramıyla yakından ilişkildir.

4.4.3. Cumba

Çalışmadaki 2 ve 3 numaralı etkinliğe bakıldığında cumbanın pek çok çocuk tarafından tarihsel imgeleme uygun olarak kullanıldığı görülmektedir. Özellikle 2 numaralı etkinlikte yapılan çalışmaların kapı ve pencere kısımlarının 3 numaralı etkinliğe aktarılmasında sorun yaşandığı tespit edilmişti. Ancak bu durumun cumba ile ilgili çalışmalarda söz konusu olmamıştır. 2 numaralı etkinlikte tarihsel imgeleme uygun olarak cumba tasarlayan çocuklar Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö15, Ö18 olmuştur. Bunlar toplam içerisinden %41.1'lik bir orana denk gelmektedir. 3 numaralı etkinlikte ise tarihsel imgeleme uygun olarak cumba tasarlayan çocuklar Ö6, Ö7, Ö11, Ö14, Ö15 olmuştur. Bunlar toplam içerisinden %38.4'lik bir orana denk gelmektedir. Cumbanın 2

numaralı etkinlikten 3 numaralı etkinliğe aktarımının gerçekleştiği görülmektedir. Bu da cumbanın klasik eve ait olduğu bilgisinin işlevselleştiği ve içselleştirildiği anlamını taşımaktadır.

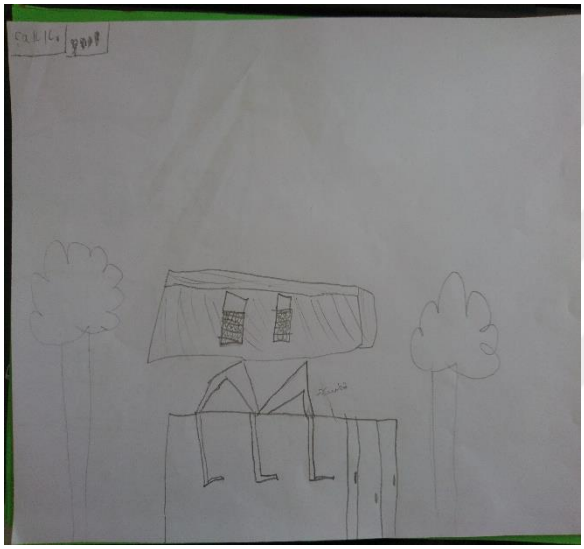
Ö4'ün 2 numaralı etkinlikte yaptığı çalışmaya baktığımızda evin sağında ve solunda boydan boya iki çıkma yaptığı görülmektedir. Ö5'in de benzer bir çalışma yaptığını görmekteyiz. Ö4 ve Ö5'in ek 1'deki resim 11'den etkilendiği görülmektedir. Bu bağlamda çalışmaları durağan tarihsel imgeleme örnektir. Ö6 ise çalışmasında cepheden görünen bir cumba yapmıştır. Çizim ilk katı tek ikinci katı ise çift pencereden oluşan asimetrik bir yapıdadır. Pencerelerin cumbadaki dağılım diğer çocuklarda simetrik iken Ö6'da asimetrik olarak yerleştirilmiştir. Ö6'nın çalışmasını süreğen tarihsel imgeleme örnek gösterebiliriz. Ö6'nın resmi alt taraftadır.



Ö7 ve Ö9'daki klasik evlerin cumbalarında ise diğerlerinin aksine alttan desteklenmektedir. Eli böğründe olarak adlandırılan bu yapıdaki cumbalar Ö7 ve Ö9 tarafından çizilmiştir. Ek-1'deki pek çok örneğe benzeyen Ö7 ve Ö9'un çalışmaları durağan tarihsel imgeleme örnektir. Ö15 ise çıkmaları çatı katında iki tane olarak resmetmiştir. Bunlar aslında klasik mimaride bulunan cihannümalara benzemektedir. Ö15 tarafından tarihsel imgeleme uygun olarak resmedilmiştir. Orijinal olması ve tarihsel bağlama da uygun olması sebebiyle süreğen tarihsel imgeleme örnek bir çalışmadır. Ö18'in çalışmasında cumbanın alttan desteklendiği görülmektedir. Bu açıdan durağan tarihsel imgeleme örnektir. Ö18'in çalışması hemen alttadır.

3 numaralı etkinlikteki etkinlikte ise Ö6'nın çalışmasında cumba olarak resmedilen yerin klasik evin birinci ve ikinci katını asimetrik olarak bağlayan bir alan olduğu

görülmektedir. Ö6'nın çalışması süreğen tarihsel imgeleme uygundur. Ö7 ise alttan çıtalarla desteklenen cumba çizim modelini sürdürdüğü görülmektedir. Onun çalışması ise durağan tarihsel imgeleme denk düşmektedir. Ö11 ise cumba çizimini parmaklıklarla kapatmıştır. Buna benzer çizim de Ö14 tarafından aynen yapılmıştır. Ö15'in çalışmasında cumbanın balkona benzer bir tarzda ev ile bütünleştirilmiş bir şekilde yapıldığı görülmektedir. Ö11, Ö14 ve Ö15'in cumba modelleri orijinal bir yaklaşım ifade eder ve süreğen tarihsel imgeleme uygundur.



Cumba, tarihsel imgelemde çocukların en çok ilgisini çeken mimari unsur olmuştur. Çocuklar cumbayı çok sık kullandıkları gibi aynı zamanda çalışmalarında cumba modelleri çeşitlilik olarak da zengindir. Reggio Emilia yaklaşımında bilişsel ve duyuşsal şekillerde aktif olan öğrenciler anlam yapıcı rol üstlenirler. Cumbaların hayalgücüne, tecrübeye ve tarihsel bağlama uygun bir biçimde kurgulanması hem bu anlam yapıcı özellikle hem de tarihsel imgelemin getirdiği tarihsel boşlukları anakronizme sapmadan doldurma ilkesiyle ilişkilidir.

V. BÖLÜM: SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1.Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre kronolojik düşünme becerisi MEB tarih dersi öğretim programında tarih biliminin temeli olarak nitelendirilmiştir. Kronolojik düşünme becerisine ilişkin yapılan etkinliklerin bulgularına bakıldığında Reggio Emilia yaklaşımının üzerinde durduğu bilişssel aktifliğin öğrenciler tarafından kullanıldığı gözlemlenmiştir. Öğretmenin rehberliğinde çocuk öğrenme sürecine aktif olarak katılmıştır. Reggio Emilia bu anlayışı çocuk imajı ve öğretmen rolü olarak iki farklı terim altında değerlendirmektedir. Kronolojik düşünme becerisini kullanan çocukların geçmiş ile bugün arasındaki değişiklikleri ve süreklilikleri fark ettikleri ve bunu ürünlerine yansıttıkları görülmektedir. Bu şekilde çocuklar kendi deneyimlerinin ürünü olarak tarih ile ilişki kurmuşlar ve kronolojik düşünme becerisinin bir sonucu olarak neden-sonuç ilişkileri üzerinde durabilmişlerdir. Öğrencilerin eski ve yeniye ilişkin örnekleri deneyimlemesi onları karşılaştırması ve farklılıklarıyla benzerliklerini direkt olarak öğrenmesini sağlamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre tarihsel kavrama becerilerine baktığımız zaman araştırma bulgularında kayda değer sonuçlar alındığı görülmektedir. Kavramsal çerçeve düşük bilişsel düzeyde değerlendirilmektedir. Genellikle de doğrudan aktarım yoluyla öğrenciye kazandırılmaya çalışılan bir beceri tarzı olmuştur. Ancak biz burada görüyoruz ki öğrenciyi merkeze alan ve doğrudan aktarma yapmak yerine öğrenciyi anlam yapıcı olarak değerlendiren Reggio Emilia yaklaşımı ile yapılandırılan tarih derslerinde tarihsel kavrama becerilerinin de bu şekilde öğretilebileceği anlaşılmıştır. Bu tek tek tarihsel kavramları açıklamatan uzak olması sebebiyle hem zaman açısından büyük bir kazanım sağlamaktadır hem de öğrencinin kendi deneyim ve düşüncelerine bağlı olarak bir anlam inşa sürecine deneyip yanılarak girtmesini sağlamaktadır. Tabi burada öğretmenin rehberliği söylenmeden geçilemeyecek derecede önemlidir. Bu çalışmada öğrencilerin kavramsal olarak mimari parçaları çoğunlukla doğru olarak tasnif ettikleri görülmüştür. Yani tarihsel kavrama becerilerinin öğretiminde Reggio Emilia yaklaşımının uygun olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre tarihsel analiz ve yorum becerisi ile Reggio Emilia arasındaki ilişki daha çok bilişsel aktiflik üzerine kuruludur. Etkinliklerde çocuklar az da olsa anlam yapıcı, bilgiyi işleyen ve yeniden inşa eden bir süreçte izlendi. Bu bağlamda Reggio Emilia'nın çocuğu merkeze alan ve onun bilgiyi yapılandırmasını isteyen yaklaşımıyla tarihsel analiz ve yorum becerisinde ortaya çıkan bulgular arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre tarihsel imgelem ile Reggio Emilia'nın bilişsel ve özellikle duyuşsal aktiflik arasında yakın bir münasebet bulunduğu daha önce ifade edilmişti. Tarihsel imgelemde öğrenci merkeze alınmak durumundadır. Zira öğrenci tarihsel gerçekliği dikkate alarak hayalgücüne dayalı olarak tarihsel imgelemi inşa eder. Bu inşa sürecinde de küçük bir tarihçi gibi çalışır. Yani öğrenci burada muhakkak surette aktif ve merkezde olmak durumundadır. Reggio Emilia yaklaşımının en temel uygulamalarından olan çocuk imajı ile birebir oturmaktadır. Yine hayal gücü ve tecrübeleri pekiştiren fiziki ve sosyal ortam Reggio Emilia yaklaşımının en önemli unsurlarından olup tarihsel imgelemi de beslemektedir. Etkinliklerde de alınan sonuçlar Reggio Emilia yaklaşımıyla tasarlanan tarih derslerinin tarihsel imgeleme uygun olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre Reggio Emilia yaklaşımıyla yapılandırılan tarih derslerinin kuramsal olarak oturduğu çerçevenin uygulamada da olumlu sonuçlar verdiğini görmekteyiz. Öğrenciyi aktif ve merkeze alan bir tarzda onun anlam yapıcı rolünde şekillenen tarih dersleriyle çocukların tarihe ilişkin tarihsel sempatisinin arttığı gözlemlenmektedir. Ezbere ve doğrudan aktarıma dayalı tarih dersleri bilişsel, duyuşsal ve fiziksel aktifliği ön plana çıkartan bir öğrenme süreciyle öğrencileri konunun tam olarak içine bırakarak doğrudan inşa sürecine dahil etmiştir.

5.2. Öneriler

Çalışmaların sonuçlarına baktığımızda tarih eğitiminin daha zengin daha ilgi çekici kılmayı ve kavramsal düzeyden çıkartmayı mümkün kılan Reggio Emilia yaklaşımıyla tasarlanan tarih derslerinin ve bu türden çalışmaların arttırılası gerekmektedir. Bu alanda yaşanan boşluğun doldurulması önemlidir. Bu tip çalışmalara karşı ilgi uyandırılması,

geliştirilmesi ve uygulanması şekliyle yaygınlaştırılması tarih eğitimine yeni bir soluk ve anlayış katacaktır. Bu bağlamda Reggio Emilia yaklaşımıyla işlenen tarih derslerinin nitelik, nicelik, etkinlik ve öğrenme sürecindeki materyal çeşitliliğinin daha da arttırılarak sunulması olumlu neticeler ortaya çıkartacaktır.

KAYNAKÇA

Aktın, K. ve Dilek, D. (2016). Okul Öncesi Dönemde Kronolojik Düşünme: Bir Durum Çalışması. *Sakarya University Journal of Education, 6(3),* 129-144

Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi,* Ankara: Pegem Akademi

Aslan, D. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(1),* 75-84

Althusser, l. (2016). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları.* İstanbul: İthaki Yayınları

Apple, W. M. (2012). *Eğitim ve İktidar,* İstanbul: Kalkedon Yayınları

Balcı, P. (2010). *Eski İstanbul Evleri ve Boğaziçi Yalıları*. İstanbul: Yaylacılık Matbaacılık

Bodrova E. ve Deborah, J. L. (2013). *Zihnin Araçları Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı.* Ankara, Anı Yayıncılık

Cadwell, L. B. (2011). *Eğitimciler ve Anne Babalar İçin Reggio Emilia Yöntemiyle Harika Çocuk Yetiştirmek*. İstanbul: Kaknüs Yayıncılık

Collingwood, R. G. (1990). *Tarih Tasarımı*. İstanbul: Ara Yayıncılık

Carr, E.H. (2002), *Tarih Nedir?*. İstanbul: İletişim Yayıncılık

Creswell, J.W. (2013). *Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları Araştırma Deseni.* Ankara: Eğiten Kitap

Demircioğlu, İ. H. (2007). *Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar,* Ankara: Anı Yayıncılık

Demircioğlu, İ. H. (2009). Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri. *Milli Eğitim*, 184, 228-239.

Dereli, H. M. (2013). Reggio Emilia Temelli Dökümantasyon Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Çocuk Merkezli Ugulamaları Üzerindeki Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Dalı.* Ankara

Dewey, J. (1930), *Mektep ve Cemiyet.* Ankara: Devlet Matbaası

Dilek, D. (2009). Geçmişi İmgelerle Yeniden Kurmak: İlköğretim Düzeyinde Tarihsel İmgelem Becerilerinin Kullanımı Üzerine İkonografik Bir Analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory ve Practice 9 (2) Bahar / Spring 2009,* 633-689

Dilek, D. ve Yapıcı, G. (2003). Öykülerle Tarih Öğretimi Yaklaşımı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi 18,* 115-130 (2005)

Dilek, D. (2007). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Dilthey, W. (1999). *Hermeneutik ve Tin Bilimleri*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık

Durkheim, E. (2016). *Sosyoloji Dersleri.* İstanbul: İletişim Yayınları

Dündar, S. (2007). Alternatif Eğitimin Felsefî Temeller ve Alternatif Okullardaki Uygulamalar, *Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,* İstanbul

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş Nitel, Nicel ve Eleştirel Kurum Metodolojileri.* Ankara: Anı Yayıncılık

Eldem, S. H. (1968). *Türk Evi Plan Tipleri*. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Yayınları

Ferrer, F. (2014). *Özgür Eğitim Modern Okulun Kökenleri.* İstanbul: Pales Yayınları

Fraser, R. (2008). *1968, İsyancı Bir Öğrenci Kuşağı.* İstanbul: Belge Yayınları

Freire, P. (2017). *Ezilenlerin Pedagojisi.* İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Giorgetti, M. F. (2016). Tarihsel ve Toplumsal Açıdan Eğitim Ritüelleri. *Alternatif Eğitim Dergisi.* Mayıs-Ağustos. 2016

Giorgetti, F. (2016). *Eğitim Ritüelleri.* İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi

Gramsci, A. (2014). *Modern Prens, Machiavelli, Siyaset ve Modern Devlet Üzerine,* Ankara: Dipnot Yayınları

Gündüz, M. (2013). Modern Eğitimin Doğuşu ve Alternatif Paradigmalar. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* Eğitim Felsefesi Özel Sayı 1

Hesapçıoğlu, M. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Eğitim Programları ve Öğretim.* Ankara: Nobel Akademik Yayınları

Hesapçıoğlu, M. (2009). Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası ve Felsefesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi.* Sayı 29

İggers, G. (2003). *Tarihin Kötüye Kullanımı,* İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı

İllich, İ. (2016). *Okulsuz Toplum.* İstanbul: Say Yayınları

İnal, K. (2016). Eğitim ile Sınanmak ve Öğretmen Akademisi. *Alternatif Eğitim Dergisi.* Mayıs-Ağustos 2016

İnal, K (2008). *Eğitim ve İdeoloji.* İstanbul: Kalkedon Yayınları

İnan, H. Z. (2012). *Okul Öncesi Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar, Reggio Emilia Yaklaşımı ve Proje Yaklaşımı,* Ankara: Anı

İnan, H. Z. (2014), Reggio Emilia Yaklaşımı, *Türkiye Özel Okullar Birliği Dergisi, (28),* 40-48

Jon Nichol. (1991), *Tarih Öğretimi.* Ankara

Kayran, E. (2012). Öğrenme Mucizesi: Reggio Emilia Yaklaşımı, *Çoluk Çocuk, 93,* 9-11

Korkmaz, E. (2016). Katılımcı, Yatay İlişkilere Dayalı Bir Okul Kültürü Oluşturmalıyız. *Alternatif Eğitim Dergisi*. Mayıs-Ağustos, 2, 224-230

Marçal, K. (2018). *Adam Smith'in Yemeğini Pişiren Kimdi? Ekonomide Kadının Görünmez Eli*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları

MEB, (2011a).Erişim tarihi ve adresi: 26/08/2011: http://digm.meb.gov.tr/belge/AB_KopenhagDekl.htm

MEB, (2011b).Erişim tarihi ve adresi: 26/08/2011: http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=haber&id=18

Miller ,R. (2006). Eğitim Alternatifleri Alanın Bir Haritası. *Siyahi.* Sayı 8

Neuman, L. W. (2013). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar.* Ankara: Yayın Odası

Öncü, E. Ç. (2015). *Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi*. İnan H. Z. *Okul Öncesi Eğitimde Yaratıcılık: Reggio Emilia Örneği,* Ankara: Pegem

Özdemir, C. C. (2013), Okul Öncesi Öğretmenliği 3. Sınıf Öğrencilerine Verilen Reggio Emilia Yaklaşımı Konulu Eğitim Programı Etkinliğinin İncelenmesi, *Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı*, Bolu

Öztürk, Ş. (2006), Avusturalya New South Wales Erken Çocukluk Eğitimi Programı: Bir Reggio Emilia Örneklemesi, *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21,* 30-38

Pamuk, A. (2014). *Tarih ve Kimlik,* İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi

Pekdoğan, S. (2012), Reggio Emilia Yaklaşımı Üzerine Bir Çalışma, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(2)*, 237-246

Punch, K. F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş Nitel ve Nicel Yaklaşımlar.* Ankara: Siyasal Kitabevi

Safran, M. (2011). *Tarih Nasıl Öğretilir?,* İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi

Sevim, M. (2002). *Gravürlerle Türkiye, İstanbul*. Cilt I, II, III. Ankara: TTK Basımevi

Şimşek, A. (2002). İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Hikaye Anlatımı Yönteminin Etkililiği. *Lefkoşa: XI. Eğitim Bilimleri Kongresi*

Şimşek, A. (2006). İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Hikayeye Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 26*, Sayı 1

Şimşek, A. (2006). Tarihsel Romanın Eğitimsel İşlevi. *Bilig; Bahar (2006)*, sayı 37

Temel, Z. F. (2005). Okul öncesi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 6, 62.

Temel, Z. F. ve Dere, H. (1999). *"Okul Öncesi Eğitimde Yaklaşımlar"*. Gazi Üniversitesi Anaokulu/ AnasınıfıÖğretmeni El Kitabı. İstanbul: Ya-Pa Yayın Paz. Tic. A.Ş.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırmalarda Yöntemleri*, Ankara: Seçkin

EKLER:

Ek-1:



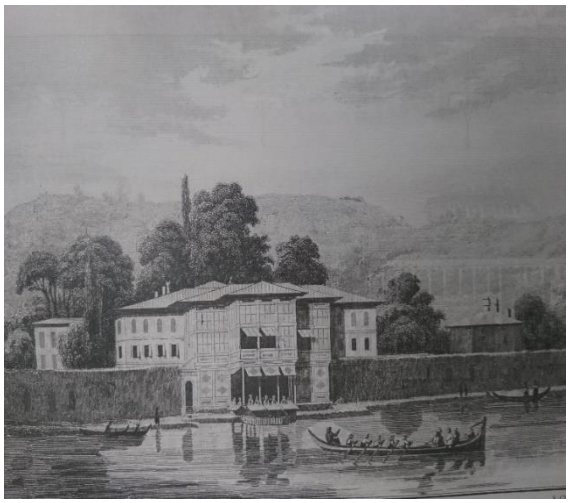
Resim 1: Cesare Biseo'nun kaleminden XIX. yüzyılda Üsküdar, Gravürlerle Türkiye, İstanbul, Haz. Mustafa Sevim, Cilt III, TTK Basımevi, Ankara, 2002, s. 121



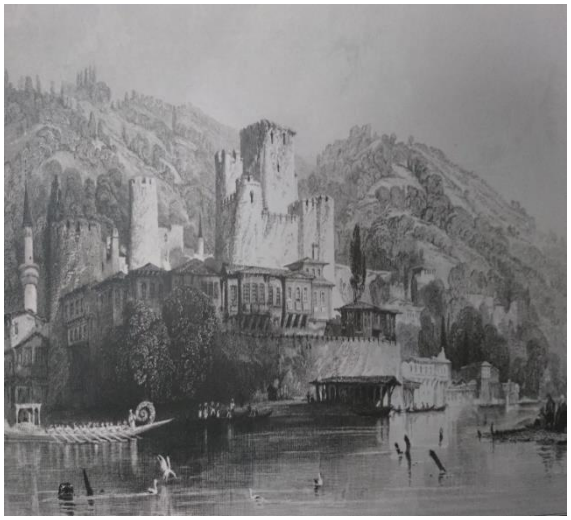
Resim 2: Cesare Biseo'nun kaleminden XIX. yüzyılda Üsküdar, Gravürlerle Türkiye, İstanbul, Haz. Mustafa Sevim, Cilt III, TTK Basımevi, Ankara, 2002, s. 123



Resim 3: William Henry Bartlett'in kaleminden XIX. yüzyılın başlarında Boğaziçi, Gravürlerle Türkiye, İstanbul, Haz. Mustafa Sevim, Cilt III, TTK Basımevi, Ankara, 2002, s. 108



Resim 4: L. Fleury'nin XIX. yüzyılda çizdiği Üsküdar, Beylerbeyi Sarayı, Gravürlerle Türkiye, İstanbul, Haz. Mustafa Sevim, Cilt II, TTK Basımevi, Ankara, 2002, s. 192



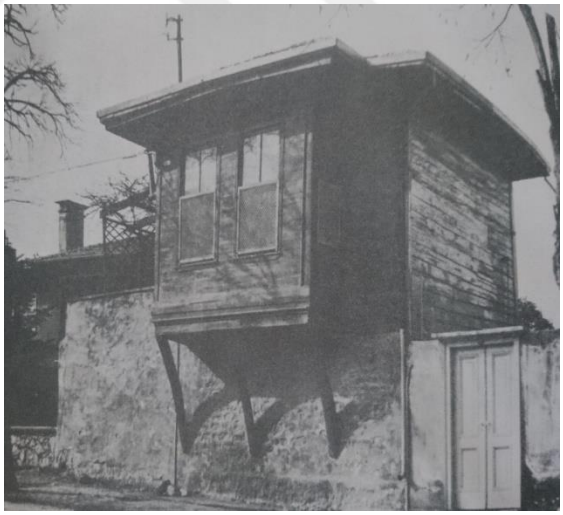
Resim 5: Thomas Allom'un çizimiyle XIX. yüzyılda Üsküdar, Anadolu Hisarı, Gravürlerle Türkiye, İstanbul, Haz. Mustafa Sevim, Cilt III, TTK Basımevi, Ankara, 2002, s. 5



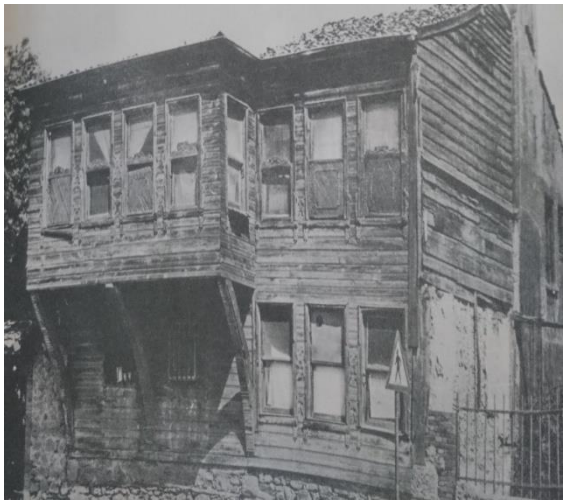
Resim 6: Eugéne Flandin'in kaleminden XIX. yüzyılda Üsküdar, Kız kulesi ve Salacak, Gravürlerle Türkiye, İstanbul, Haz. Mustafa Sevim, Cilt I, TTK Basımevi, Ankara, 2002, s. 247



Resim 7: Thomas Allom'un kaleminden XIX. yüzyılda Boğaziçi yalısı, Yeniköy yakınlarında bir Rum papazın evi, Gravürlerle Türkiye, İstanbul, Haz. Mustafa Sevim, Cilt I, TTK Basımevi, Ankara, 2002, s. 268



Resim 8: Üsküdar, Çengelköy'de çıkma kafesli geleneksel mimaride inşa edilmiş bir ev Eski İstanbul Evleri ve Boğaziçi Yalıları, Perihan Balcı, Yaylacılık Matbaacılık, İstanbul, 2010, s. 20



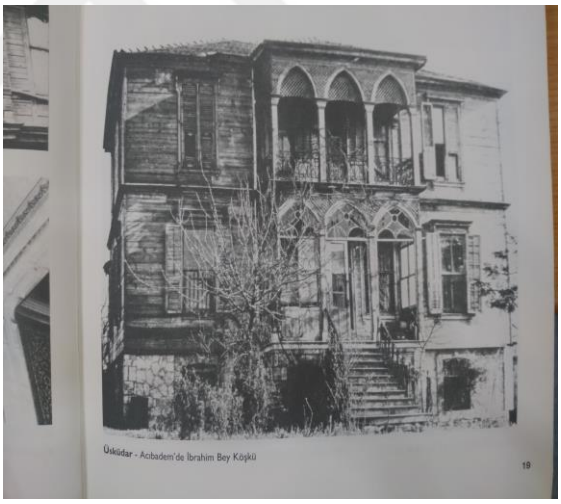
Resim 9: Üsküdar'da inşa edilmiş sürme pencereli klasik bir ev, Eski İstanbul Evleri ve Boğaziçi Yalıları, Perihan Balcı, Yaylacılık Matbaacılık, İstanbul, 2010, s. 25



Resim 10: Üsküdar, Doğancılar'da bulunan Şekerci Güzeli Hasan Efendi Köşkü maketi, Ergin Tınaz'ın eseri



Resim 11: Üsküdar'da inşa edilmiş klasik bir ev, Eski İstanbul Evleri ve Boğaziçi Yalıları, Perihan Balcı, Yaylacılık Matbaacılık, İstanbul, 2010, s.



Resim 12: Acıbadem'de inşa edilmiş İbrahim Bey Köşkü, Eski İstanbul Evleri ve Boğaziçi Yalıları, Perihan Balcı, Yaylacılık Matbaacılık, İstanbul, 2010, s. 19

Ek-2:

Hikaye: (Hikayede geçen yer ve şahıs isimleri 405 numaralı Üsküdar kadı sicilinde geçen gerçek yer ve şahıs isimleridir. Hikayenin kahramanı Bozacı İbrahim XVIII. yüzyılda Üsküdar, Çengelköy'de gerçekten yaşamış bir kimsedir. Ev tarifleri ise sicilde bulunan ev tariflerinin genel ve basitleştirilmiş bir tarifinden şekillendirilmiştir. S. 96)

Soğuk bir kış gecesiydi. Havadan hafif şekilde yağan karlar çatıları bembeyaz yapmıştı. Ama yerler henüz kar tutmamıştı. Sokaklarda sırtında büyük bir şişeyle dolaşan Bozacı İbrahim bağırıyordu;

-Bozaaaaa! Bozaaaa! Boza içen yok mu? Bozaaa!

Bozacı İbrahim soğuktan korunmak için sıkı sıkı giyinmişti. Gece tepede duran dolunay sokakları aydınlatıyordu. Bu büyük dolunayın ışığı ile beraber hafif hafif kar yağmaya devam etmekteydi. Bozacı İbrahim, Üsküdar Kuzguncuk'ta bozasını satmak istiyordu. Uzaktan bir ev gözüküyordu. Evin çatısı hafif kar tutmuştu. Evin içerisinde ise ışıklar yanıyordu. Dışarısı soğuk olmasına rağmen içerisi sıcacık bir evdi. Evdeki pencerelerden başını çıkartmış bir kadın;

-Bozacııı! Bozacııı! Diyerek bağırmaktaydı.

Bozacı İbrahim eve baktı. Ev sadece iki katlıydı. Evin iki katı da tahtadan yani ahşaptan yapılmıştı. Evin tahta olan üst katında iki oda vardı. Bu iki odanın tam ortasında bir cumba (çıkma) vardı. Kadın bu cumbadan sarkarak Bozacı İbrahim'e bu sefer daha yüksek sesle bağırmaya başladı;

-Bozacıııı! Bozacııı! Ayol soğuktan dondu herhalde herif.

Bozacı İbrahim sesin geldiği yere hemen koşar ayak gitmeye başladı. Eve gitmek için yokuş yukarı çıkıyordu. Sırtındaki boza şişesinin ağırlığı, kardan dolayı kayganlaşan yol Bozacı İbrahim'i zorlamaktaydı. Eve yaklaşan Bozacı İbrahim başını kaldırarak eve baktı. İki katlı alt katının bir odası mutfaktı. Eve doğru yaklaştıkça mutfakta pişen yemeklerin kokusu gelmeye başlıyordu. Evin alt katının diğer odası ise tuvaletti. Mutfak ve tuvaletin bulunduğu odaların tam ortasında evin tahtadan yapılma süslü giriş kapısı bulunmaktaydı. Camdan sarkan kadın tekrar bağırarak;

-Bozacı, bozacı. Baksana buraya şaşkın adam aaaaaa!!!

Bozacı İbrahim kadının bulunduğu tahtadan yapılma evin üst katına doğru baktı. Üst katta iki oda vardı. İkisinin de ışığı yanmaktaydı. Kadın ise bu iki tahta odanın ortasında bulunan ve yine tahtadan yapılmış cumbadan (çıkma) sarkarak elinde bir sepet tutuyordu. Bu cumba evin giriş kapısının tam üstünde bulunuyordu. Kadın pencereden sepeti uzatarak;

-Bozacı efendi, şu sepete iki şişe boza koyuver, ücreti de sepetin içinde

Bozacı İbrahim bir yandan parayı alıp bozaları sepete koyarken diğer yandan da kadına:

-Tabi teyzeciğim. Kuzguncuk'un en iyi bozaları bunlar teyzeciğim. Bu bozadan bir içen bu kış hasta olmaz ablam. Şifa bu içecek şifa!

Camdan iple sarkıttığı sepeti kendisine çeken kadın:

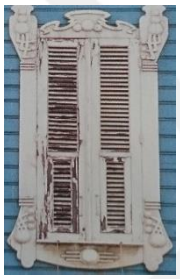
-Tamam efendi tamam. Hadi hayırlı geceler sana, dedi ve penceresini kapatarak evin içerisine girdi.

Bozacı İbrahim sepetindeki tüm boza şişelerini satıp tamamlamıştı. Artık yavaş yavaş evine gitmesi gerekiyordu. Yokuş aşağı doğru yürüyordu. Dolunayın aydınlattığı yolu hafiften yağan kar kaplamaya başlamıştı. Bozacı İbrahim tekrar arkasını döndü. İki katlı ev tüm heybeti ile duruyordu. Evin hemen yanı başında bir su kuyusu bulunmaktaydı. Bu su kuyusu ev sahiplerinin içme ve yıkanma ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kullanılmaktaydı. Evin tahtadan yapılmış iki odasının ardından da bunların ortasında bulunan cumbanın ışığı teker teker kapandı. Alt katta bulunan mutfaktan gelen kokular artık gelmez olmuştu. Ev ahalisi yavaş yavaş köşesine çekiliyor gecenin karanlığında uykuya dalıyordu. Bozacı İbrahim de artık tüm bozalarını sattığı için mutlu bir şekilde evine dönüyordu.

Ek-3:

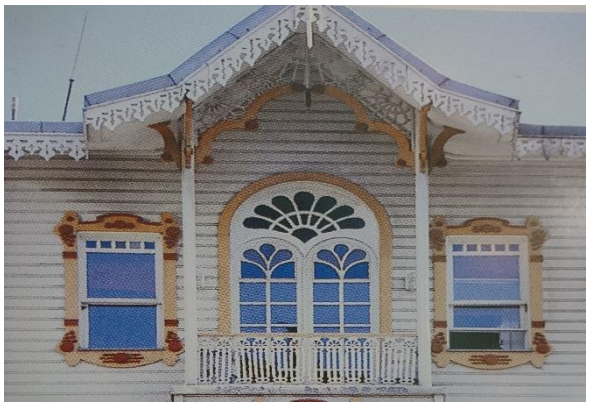
Klasik eve ait parçalar:

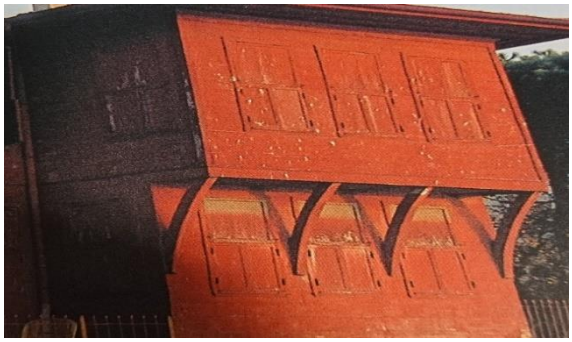












Günümüz evine ait parçalar:







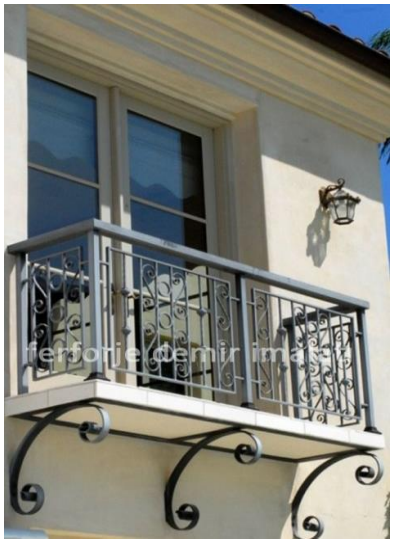








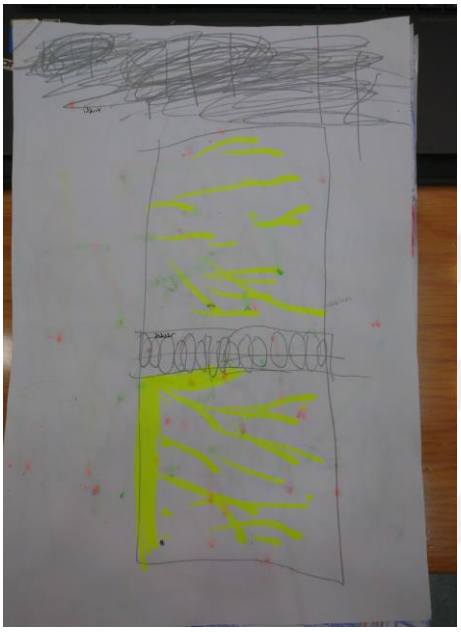




demir imalat

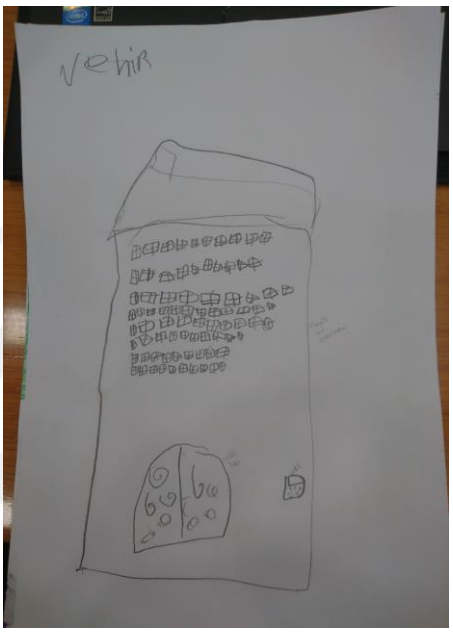
Ek-4:

1 Numaralı Etkinlik Verileri:

Ö1:



Ö2:



Ö3:



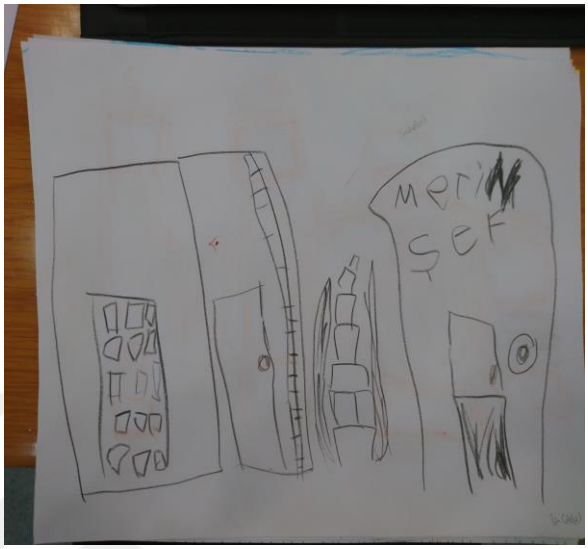
Ö4:



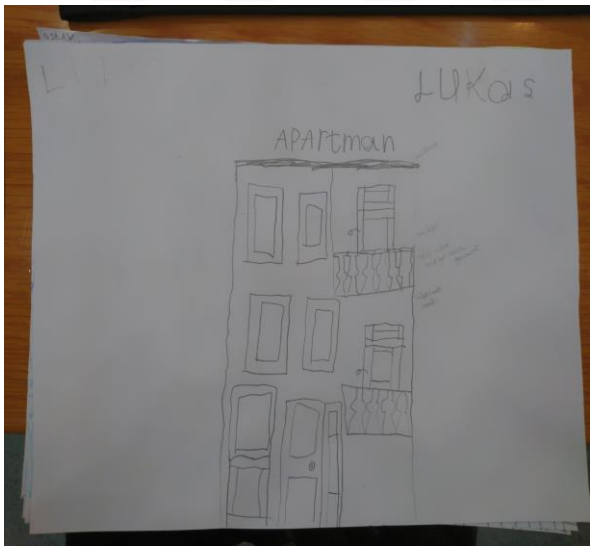
Ö5:



Ö5 (arka yüzü):



Ö6:



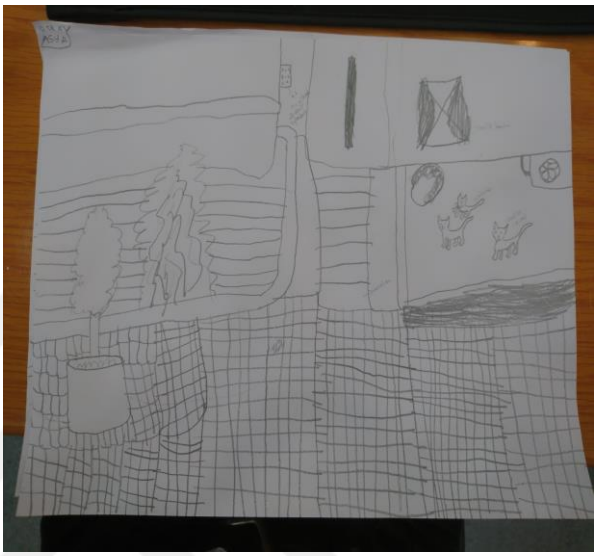
Ö7:



Ö8:



Ö9:



Ö10:



Ö11:



Ö12:



Ö13:



Ö14:



Ö15:



Ö16:



Ö17:



Ö18:



Ek-5:

Ö1:



Ö2:



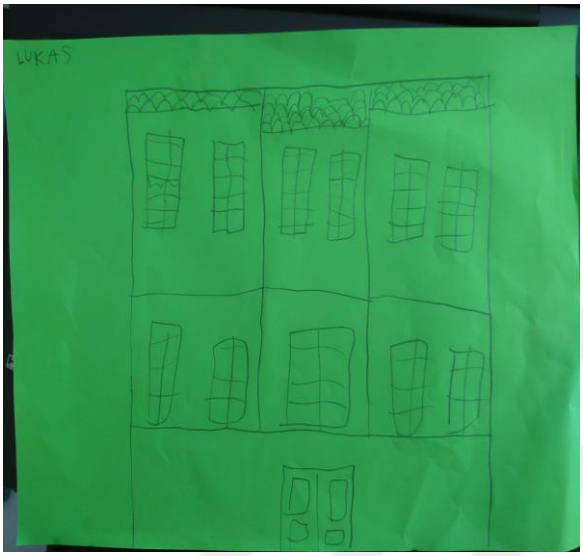
Ö4:



Ö5:



Ö6:



Ö7:



Ö8:



Ö9:



Ö10:



Ö11:



Ö12:



Ö13:



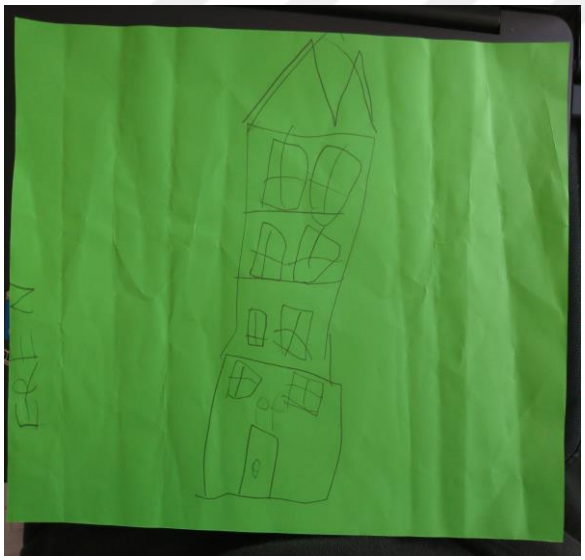
Ö14:



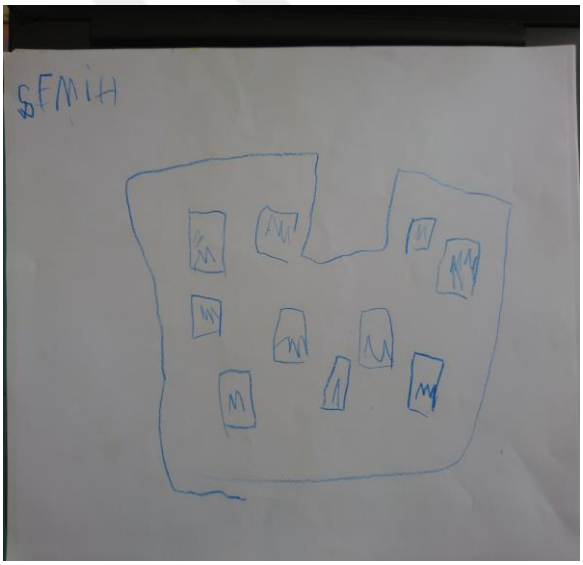
Ö15:



Ö16:



Ö17:



Ö18:

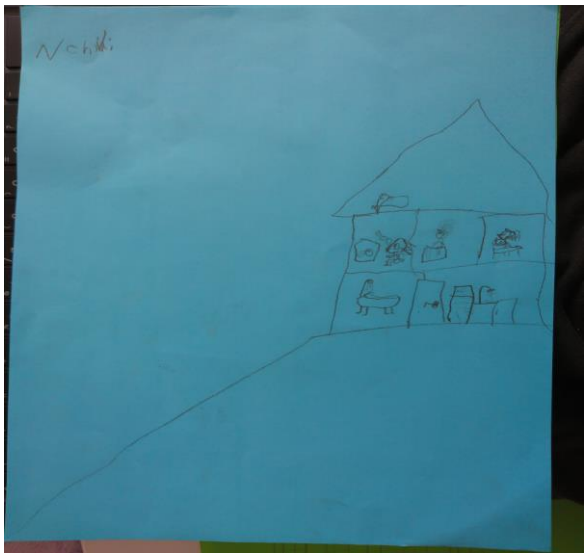


Ek-6:

Ö1:



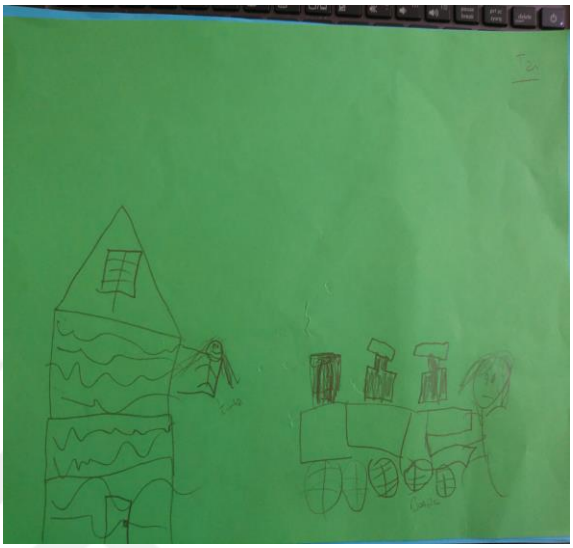
Ö2:



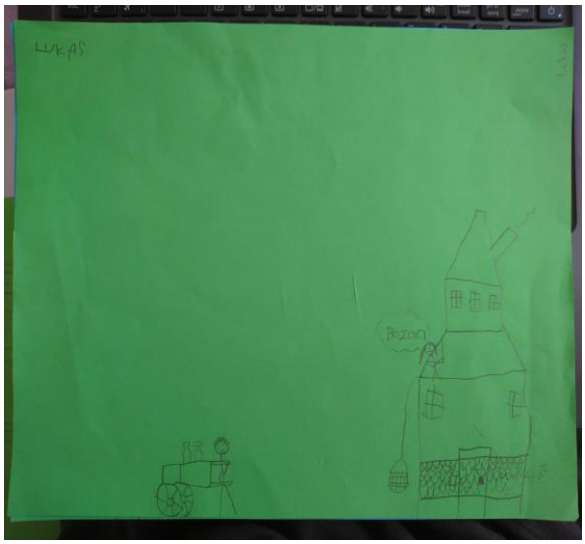
Ö4:



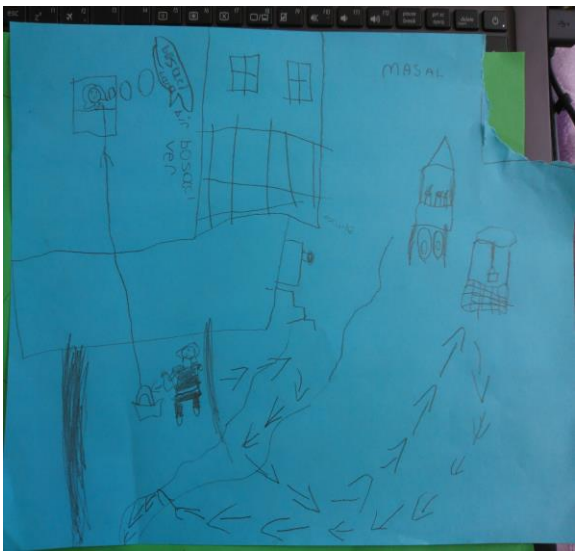
Ö5:



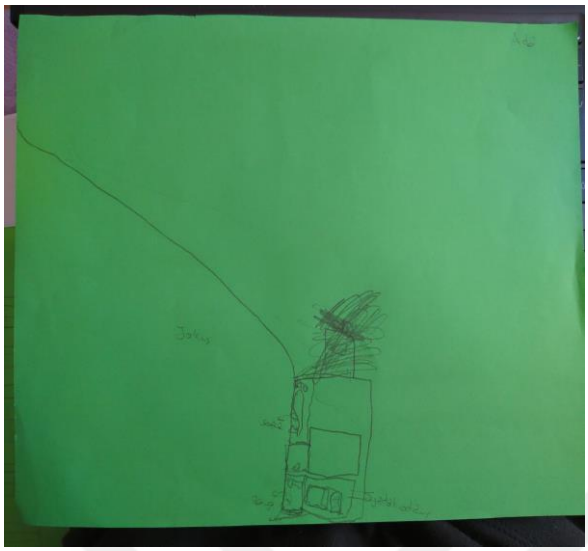
Ö6:



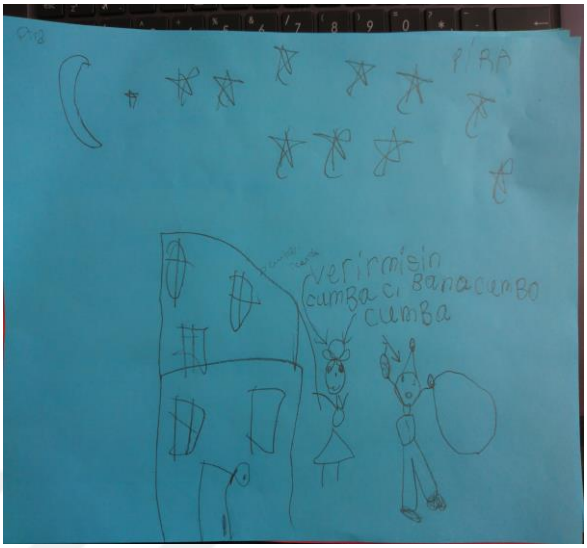
Ö7:



Ö8:



Ö10:



Ö11:



Ö12:



Ö13:



Ö14:



Ö15:



Ek-7:

Ö1:



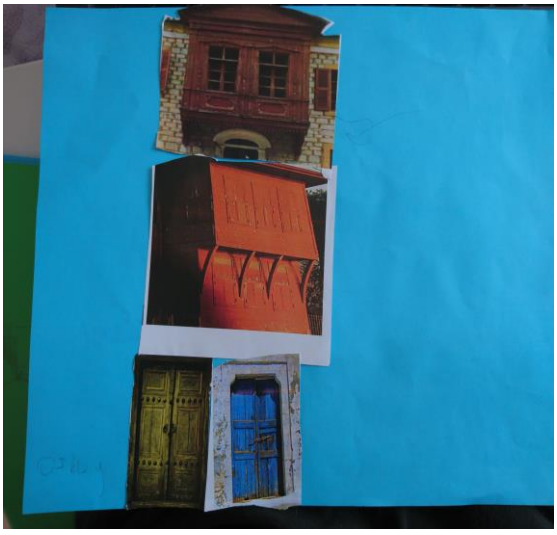
Ö2:



Ö3:



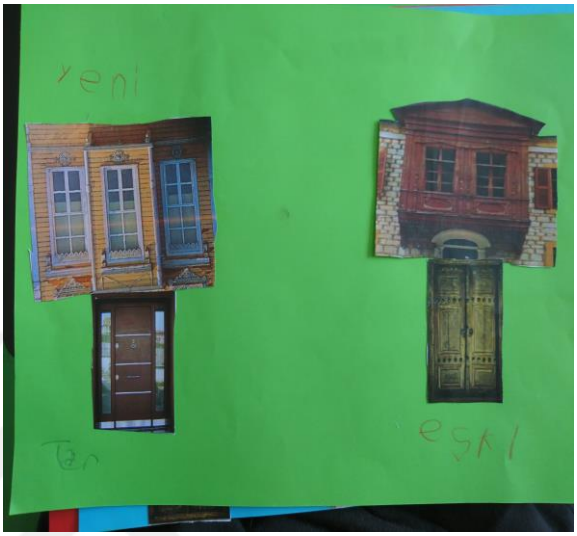
Ö4 (Klasik Ev):



Ö4 (Yeni Ev):



Ö5:



Ö6:



Ö7:



Ö8:



Ö9:



Ö10:



Ö11:



Ö12:



Ö13:



Ö14:



Ö15:



Ö15:



Ö16:



Ö17:



Ö18:



Ek-8:



Ders: Tarih
Yaklaşık Süre: 80 dk
Beceriler: Kronolojik Düşünme Becerisi
Materyaller: Kağıt, kalem, boya
Etkinlik: Günümüzdeki ev ve mahallelerin resmedilmesi

Ek-10:



Ders: Tarih
Yaklaşık Süre: 80 dakika
Beceriler: Kronolojik Düşünme, Tarihsel İmgelem
Materyaller: Gravürler, Fotoğraflar, Kalem, Kağıt, Boya
Etkinlik: Eski usulde mahalle ve evlerin resmedilmesi

Ek-11:



Ders: Tarih
Yaklaşık Süre: 40-45 dk
Beceriler: Kronolojik Düşünme, Tarihsel Analiz ve Yorum, Tarihsel İmgelem
Materyaller: Kağıt, Kalem, Boya
Etkinlik: Tarihi bir eve ait okunan hikayeyi resmetme

Ek-12:



Ders: Tarih
Yaklaşık Süre: 80 dk
Beceriler: Tarihsel Kavrama, Tarihsel Analiz ve Yorum
Materyaller: Makas, Kağıt, Yapılandırılmış Mimari Öğeler
Etkinlik: Eve ait ve karışık olarak verilmiş mimari unsurları kullanarak klasik veya günümüze ait ev oluşturmak