

TARİHİN YEREL, BÖLGESEL, ULUSAL, AVRUPA VE KÜRESEL BOYUTLARINI DENGELİ BİR ŞEKİLDE İLİŞKİLENDİRMEK

*Penelope Harnett**

Giriş

Guy Red Bailey adlı Jamaika'lı genç 24 Nisan 1963 Çarşamba günü British Omnibus şirketiyle (BOC) yapacağı iş görüşmesi için heyecanla bekliyordu. Kendisi gibi siyah olan Paul Stephenson, onun bu iş için yeterli niteliklere sahip olduğunu görmek için BOC'a telefon etmişti ve Bailey'in iş için gerekli yeterliliğe sahip olduğunu anladıktan sonra onun adına BOC'tan iş görüşmesi için bir randevu almıştı. Fakat Stephenson, Guy'ın siyah olması nedeniyle bu işe alınıp alınamayacağını öğrenmek amacıyla BOC'a yeniden telefon ederek onlara Guy'ın Jameikalı bir siyah olduğunu söyledi. Durumu öğrenen BOC şirketi görüşmeyi derhal iptal etti. BOC şirketi siyah bir personel işe alamazdı. Bu iptal olayı mahalli ve ulusal basın tarafından geniş bir şekilde ele alındı. Bristol otobüslerine karşı bir bojkot organize edildi. Beyaz Bristollüer, Afrika-Karayipler topluluğunun üyeleri, öğrenciler ve daha pek çok insan, otobüse binmek yerine yürümeyi veya başka ulaşım araçlarını tercih ettiler. BOC'un tavrına karşı protesto yürüyüşleri gerçekleştirildi ve bu gelişmelerin sonucunda yerel ve ulusal politikacılar olaya eğilmek durumunda kaldılar. BOC ile yürütülen müzakereler sonucunda Ağustos 1963'te BOC şirketi siyahi personel çalıştırmaya ikna oldu. Raghbir Singh, 1963 yılının Eylül ayında BOC'ta şöför olarak işe başlayan ilk siyah personel oldu (Bristol Şehir Kurulu:2007).

Bu hikaye birçok açıdan incelenebilir. Bu bir işte çalışmak isteyen genç bir adamın kişisel hikayesi olmakla birlikte insanların bir şehirde ırk ayrımına nasıl karşı çıktığının da hikayesidir. Bu durum siyah insanların aynı dönemde otobüslerde rahatlıkla görev alabildikleri Birmingham ve Londra gibi şehirlerdeki veya başka yerlerdeki deneyimlerinden farklılık göstermektedir. Bu aynı zamanda o dönemde yaşayan bir çok başkaları gibi ayrımcılığa tabi tutulmuş bir bireyin hikayesidir. Bu kişinin yaşadığı acı tecrübe ABD'deki sivil haklar hareketi de dahil olmak üzere dünya çapındaki ayrımcılık karşıtı

* West of England Üniversitesi, Bristol, İngiltere

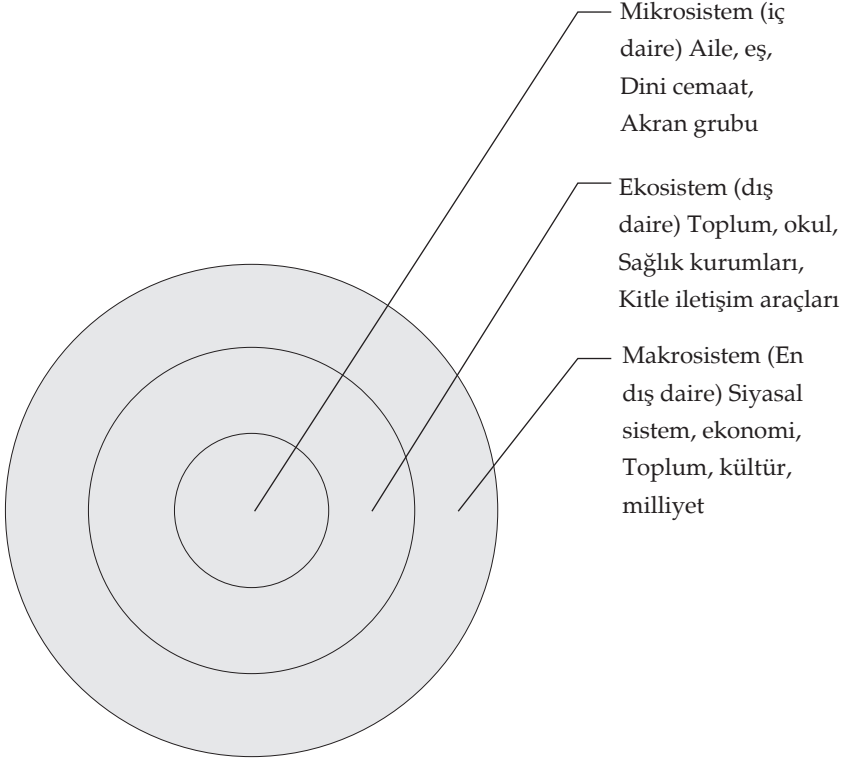
hareketlerde yankı bulmuştur. Bu bir insanın hayatındaki küçük bir olay gibi görünse de, bu olay bağlamında yerel, bölgesel, ulusal ve küresel tarih arasındaki ilişkiler net bir şekilde örneklendirilebilir. Tarih açısından bu olay, tarihçiye, olayı eş zamanlı olarak “bir çerçeve içine almak, genellemek ve özelleştirmek” (Ethington 2007:469) için fırsatlar verir. Sonuçta olaya ve geçmişe dair daha kapsamlı bir anlayışa ulaşılabilir. Böylelikle birkaç ay içinde meydana gelmiş olan böylesi tekil bir olay, daha geniş bir zaman dilimi içerisinde dünyanın farklı sahalarında meydana gelmiş benzer olaylarla ilişkilendirilerek daha geniş bir bağlamda ele alınabilir.

1. Farklı Bağlamlarda Tarih Öğretimi Neden Önemlidir?

Bu bölümde çocukları giderek küreselleşen bir dünyada 21. yüzyılın vatandaşları olarak yetiştirmek için olayların çeşitli bağlamlarda/ölçeklerde düşünülmesi gerektiğinin önemli olduğu fikri savunulmaktadır. İnternet’e dünya çapında erişim ve cep telefonlarının artan kullanımı yeni hareket alanlarına ve sınırsız sayıda bilgi kaynağına kapı açmıştır. Günümüz dünyasında çocuklar ve gençler bir bilgi bombardımanı ile karşı karşıyadırlar ve tarih çocukların düşünme becerileri ile gördüklerini sorgulamalarını sağlayacak analitik becerileri geliştirmelerine imkan sağlayabilir. Okullarda çocuklarımıza nasıl bir dünya anlatıldığına (dünyanın nasıl temsil edildiğine) eleştirel bir gözle bakmak ve çocukları medya aracılığıyla kendilerine sunulan basmakalıp temsillere meydan okumaya cesaretlendirmek önemlidir. Tarih açısından bu meydan okuma, filmlerin analiz edilmesiyle –Amerikan yerlilerinin kovboy filmlerinde nasıl karakterize edildiği gibi- ya da onbeşinci ve onaltıncı yüzyıllardaki “keşif” seyahatlerinde kimin kimi keşfettiği öğrencilere sorulmak suretiyle sağlanabilir. Çocukların bir çok farklı bakış açısını sorgulaması önemlidir. Çocuklar kendi bildik deneyimlerinin dışına çıkmaya teşvik edildiklerinde, dünya hakkında halihazırda sahip oldukları ön kabullere meydan okumaları için imkanlar ortaya çıkacaktır. Çocuklar kendilerini daha geniş bağlamlarda konumlandırmayı ve aynı zamanda diğerleriyle karşılıklı bir bağımlılık içinde olduklarını öğreneceklerdir. Farklı insanlar ve farklı geçmişler hakkında bilgi sahibi olan çocuklar, sosyal çeşitlilik konusunda daha da bilinçlenirler ve bu onlara diğer insanların inanç ve değerlerine saygı duymayı öğretebilir. Dünya genelinde tarihten çeşitli örnekleri ele almak, geçmiş toplumların çatışmaları nasıl çözdüklerini bilmek ve günümüz için üretilebilecek çözümleri düşünmek konusunda fırsatlar sağlayabilir (DIEE:2000).

Gelişim psikoloğu Bronfenbrenner, geliştirdiği “Ekolojik Sistemler Teorisi” nde çocuk, aile ve çevre arasında kurulan (iletişim) ağları ele alır. Bu teoriden farklı tarihi bağlamlar arasındaki karşılıklı ilişkileri görmek

için de faydalanmak mümkündür. Aşağıdaki diyagramda, ortak merkeze sahip tabakalar halinde, çocukların büyüdükçe kendilerini daha fazla ifade edebilecekleri ve dünya ile ilgili daha fazla deneyime sahip olabilecekleri farklı toplum yapıları gösterilmektedir.



Şema 1. Bronfenbrenner (1979)'dan alınan ekolojik sistemler teorisi

Bronfenbrenner'in iddiasına göre "gelişme hiçbir zaman bir vakum içerisinde meydana gelmez, o daima belli çevresel şartlar içindeki davranışlar yoluyla ifade edilir" (Bronfenbrenner 1979: 27). Bronfenbrenner yine, "bir insanın ekolojik çevrenin daha gelişmiş, farklılaştırılmış ve geçerli anlamını kavradıkça" gelişmenin meydana geleceğini açıklamaktadır. Tarih eğitimi açısından biz bu katmanların, çocukların tarihi olayları farklı ölçeklerde (yerel, bölgesel, ulusal ve küresel) anlamaları ve geniş bir konu yelpazesinde tarihsel bilgi edinmelerini temsil ettiğini düşünebiliriz.

Yukarıda ifade edildiği gibi çocukların tarih dersi deneyimlerini ve anlamalarını zenginleştirmek için tarihi olayları çeşitli ölçeklerde ele alınması hususunda iyi bir gerekçe mevcuttur. Ancak aşağıdaki başlığın ima ettiği gibi bu farklı ölçekler ne oranda öğretim programında yer almalıdır?

2. Eğitim Politikası Farklı Bağlamlarda Tarih Eğitimi Nasıl Destekler?

Farklı resmi belgelerdeki ifadeler derslerde çeşitli tarihi boyutların ele alınmasının önemini kavrandığını göstermektedir. Mesela 7-11 yaş arası çocuklar için İngiliz Milli Eğitim Öğretim Programı, yerel, ulusal, Avrupa ve dünya tarihinin belli tematik üniteler aracılığı ile öğretilmesini zorunlu kılmıştır. Bu uygulama neredeyse yirmi yıldır İngiliz okullarında sürdürülmektedir. Antik Yunan genellikle Avrupa tarihi için uyarlanan konudur. Öğretim programı şu dünya medeniyetlerinden birisinin de öğretilmesini zorunlu kılmaktadır: Antik Mısır, İndus Vadisi Uygarlığı, Mayalar, Aztekler, Benin, Sümerler ve Asur İmparatorluğu. Ancak bunlar içinde Antik Mısır en yaygın şekilde öğretilen konudur. Britanya tarihi açısından ise öğretim programı Kuzey İrlanda, İskoçya, Galler ve İngiltere tarihlerini zorunlu kılmıştır. Ancak bu konular sınırlı bir şekilde öğretilmektedir (DfEE, 1999). İskoç, İrlandalı ve Galli bakış açısına sahip nispeten daha az sayıda öğretim materyali ve kaynağı mevcuttur. Ancak *"Ireland in Schools"* projesi kapsamında İngiltere ile İrlanda arasındaki ilişkileri ve bu ülkelerin birbirine karşılıklı bağımlılıklarını işleyen son dönemlerde üretilen materyaller İngiliz okullarında yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır (<http://issresource.org>).

Farklı ölçekler bağlamında 7-11 yaş grubu tarih öğreniminde yukarıda değinilen zorlukların benzeri 11-14 yaş grubu öğrencileri için de söz konusudur. Bu öğretim programı da Britanya, Avrupa ve dünya tarihinin farklı yönlerden çalışılmasını zorunlu kılmaktadır. Yine program yerel, bölgesel, ulusal ve küresel tarihin nasıl bağlantılı bir şekilde anlatılabileceğini örneklendirmiştir. Örneğin, ticaretin gelişmesi, sömürgeleştirme, sanayileşme, teknoloji ve Britanya imparatorluğu konularının Birleşik Krallığı (UK) üzerine etkileri öğretim programında ele alınmaktadır. Aynı zamanda program "Britanya İmparatorluğu ve onun Britanya ve sömürgeleştirdiği bölgeler üzerine etkileri ile günümüz dünyasının şekillenmesinde oynadığı role de odaklanılmasını (örneğin, Afrika, Ortadoğu ve Hindistan üzerine etkileri)"(QCA 2008: 6) istemektedir.

Derslerde yerel, ulusal ve küresel bağlantılara değinilmesi ve yerel çevreden yararlanılması gerektiği Türkiye'deki Sosyal Bilgiler ve Tarih dersleri öğretim programlarında da ele alınmıştır. Sosyal Bilgiler Programı açıklamalar kısmında programdaki ünitelerin sıralanmasının 'yakından uzağa' ilkesine göre yapılması ve 'Küresel Bağlantılar' öğrenme alanı ile öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiğinden bahsetmiştir (MEB,2005). Tarih öğretim programında da öğrencilerin 'kendi kültür değerlerine bağlı kalarak farklı kültürlerle etkileşimde bulunabilmelerini sağlamak' genel amacından bahsedilmektedir (MEB, 2007). Ancak programların genelinde konuların yerel,

ulusal ve küresel bağlantılarıyla birlikte ele alınıp işlendiğini söylemek mümkün değildir. Gerek Sosyal Bilgiler gerek Tarih dersleri öğretim programlarında ders işlenişlerinde inceleme gezilerine önem verilmesi, müzelere, tarihi yapılara, anıtlara, arkeolojik kazılara, ören yerlerine geziler düzenlenmesi gerektiğinden bahsetmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar Türkiye’deki okulların bu tür etkinlikler düzenlenmesinde çeşitli sıkıntılar yaşandığını, yerel çevredeki tarihi ve kültürel mirasın ve yerel olayların ulusal ve küresel bağlantılarının net olarak ortaya konmadığını, yerel tarihin daha çok milli tarihi örneklendirmek için kullanıldığını göstermiştir (Aktekin, 2004).

Avrupa konseyi, son on yılda çok yönlü yaklaşımlar yoluyla ve farklı bağlamlarda tarih çalışmalarını teşvik etmek için birçok proje başlatmıştır. “20. Yüzyıl Avrupa tarihini öğretmek ve öğrenmek” adlı proje çocukların günümüz Avrupa’sını anlamalarını sağlamak amacıyla 20. yüzyıl Avrupa’sını şekillendiren güçleri, olayları ve hareketlerin anlaşılması gerektiği fikrine vurgu yapmaktadır. “Tarih öğretiminde Avrupalı boyutu” ile teşvik edilen yaklaşım Avrupa çapında tarih eğitimine karşılaştırmalı bir bakış açısı kazandırmak ve ülkelerde meydana gelmiş olayları daha geniş bir bağlam olan Avrupa ve dünya ile ilişkilendirmektedir. Bu kapsamda son olarak Avrupa’nın kültürel ve dini farklılığını yansıtan öğrenim ve öğretim yaklaşımlarını teşvik etmek üzerine, “Ötekinin İmajı” adlı bir proje de başlatılmıştır (www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Projects)

4. Kendim ve Ailemle Başlamak

İngiltere’de ünlülerin aile tarihinin izlerinin takip edildiği “Kim Olduğunu Sanıyorsun” adlı televizyon programı oldukça popülerdir. Kendi köklerini arayan ünlülerin bazen Birleşik Krallık içerisinde ve hatta diğer ülkelere ve kıtalara kadar seyahat etmeleri gerekebilmektedir. Bu programa gösterilen ilgi, çoğu insanın ailelerinin geçmişleri ile ilgili bilgi almak isteyişinin açık kanıtıdır. Çocuklar küçük yaşlardan itibaren kendi haklarındaki hikâyeleri dinlemeye ilgi duyarlar. “Ben küçükken neler yaptım ya da ne yapmayı severdim” sorusu küçük çocukların oldukça sık sorduğu bir sorudur. Bu soru karşısında ebeveynler, akrabalar ve ebeveynlerin arkadaşları, onların küçüklük dönemleriyle ilgili hikâyeler üretmeğe başlarlar. Bu hikâyeler tekrarlandıkça kendilerine has bir gerçeklik ve statü kazanırlar ve böylece aile içerisinde çocuğun tarihinin (herkesce) kabul edilmiş bir parçası oluverirler. İnsanların kendileri ve aileleri hakkında oluşturduğu anlatıları Bruner, “ben’in (kendi olmanın) uzun süreye yayılmış versiyonu” olarak tanımlamaktadır. Burada anlatıcı sadece hikaye anlatmakla yetinmez, aynı zamanda anlatılan olayları daha geniş bir bağlam içinde açıklamaya ve meşrulaştırmaya çalışır (1990-120-121).

Sonuç olarak birinin kendisi hakkında ve ailesi hakkında hikayeler üretmesi veya anlatması, farklı tarihi bağlamları keşfetmek için fayda sağlayacaktır. Böylesi bir uygulama küçük çocuklar açısından ise geçmişe yönelik bir merak duygusu geliştirerek tarih öğrenmeleri için bir başlangıç noktası olacaktır. Çok küçük çocuklar geçmişten ne kastedildiği (yakın bir geçmiş mi uzak bir geçmiş mi olduğu) fark etmezler. “Zamanın birinde...” şeklinde başlayan hikayeler şimdi meydana gelmezler- dinazorlar çağı gibi çok önceki bir zamanda veya onların dede ve ninelerin hayat tecrübeleriyle ilgili olarak daha yakın bir zamanda olabilirler. Her halükârda, küçük çocuklar için önemli olan, onların da bir geçmişlerinin olduğunu ve doğduklarından bu yana hayatların pek çok açıdan değişim geçirdiği kavramalarıdır (Cooper, 2002). Bebek eşya ve malzemelerine bakmak onlarla kendi hayatlarındaki değişimler hakkında konuşabilme fırsatları sağlamanın yanı sıra bu değişikliklerin nasıl meydana geldiği ve sonuçlarının neler olduğunu onlara açıklama imkanı sunar. Örneğin, çocuğun bebek arabasında itildiği dönemleri hatırlaması, onun bu gün daha büyük çapta aktivitelerle meşgul olmasını sağlayan, yürüme ve konuşmasına imkan veren vücudunun nasıl daha büyük ve kuvvetli hale geldiğini anlatır.

Çocuklar daha küçük oldukları dönemlerle ilgili konuştuğunda kendi çevre ve sınıflarındaki çocuklarla paylaştıkları ortak özellikler kadar kendi tekil kimliklerini de fark etmeye, anlamaya başlarlar. Farklı deneyimleri kıyasladıkça farklı hayat anlayışlarını ve değerlerini anlama ve saygı duyma noktasında bir gelişme meydana gelir. Örneğin, bütün çocuklar doğum günlerini kutlarlar ancak acaba hepsi aynı şekilde mi kutlarlar? Ülkenin ve dünyanın farklı bölümlerinde yaşayan çocuklar farklı favori oyuncaklara, dede ve ninelere ve aile üyelerine sahip olabilir. Yakın çevre ve aile, küçük çocukların tarihsel bir anlayış geliştirmeleri ve çeşitli bağlamlar içerisinde kendi yerlerini anlamalarını sağlamak açısından temel bir işlev yerine getirir.

Aile tarihleri, zaman içinde farklı yerler arasındaki ilişkileri anlamak için fırsatlar tanıdığı gibi çocukların kimlik ve insan hakları gibi anahtar kavramları keşfetmelerine imkan sağlar. Aynı şekilde çocukların toplumdaki çeşitlik ile farklı inanç ve değeri anlamasına yardımcı olur. Claire (2005), toplumsal hareketlere katılım, ekonomik gelişim ve paylaşım, göçler ve etkileri, dünya savaşları gibi etkileri çok geniş olayların aile tarihlerini nasıl etkilediğini anlatan ve öğrenciler tarafından hazırlanmış zaman çizelgelerini analiz etmiştir. Bu çalışmasında Isabel adındaki bir öğrencinin çalışmasını alıntılaman Claire, bu öğrencinin 300 yıllık bir zaman diliminde kendi geçmişini Trinidad’daki kölelikten İngiltere’deki sınıf öğretmenine kadar ortaya koyduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde ailesi İrlanda’daki kıtlıktan etkilenmiş ve Pakistanlı, Guyananlı, Portekizli olduğu gibi İngiliz ataları da olan Greg’i emsal gösterir. Greg ona “daha çok saygı ve hoşgörü gösterebilme”

imkanı veren hem Müslüman hem Hıristiyan akrabalara sahiptir ve o aynı zamanda “sosyal devlet anlayışının insanların hayatlarına nasıl etki ettiğinin kişisel olarak farkındadır”. Bu örnekler bize bireylere ait tarihlerin, daha geniş tarihi temalara yönelik öngörüler sağladığını ve “şimdi’nin nasıl daima herkesin geçmişinde var olduğunu” göstermektedir. Sonuçta, Claire, bu tür kişisel/aile tarihlerinin başkalarının tarih ve deneyimlerine daha büyük hassasiyet gösterebilmek ve basma kalıp ifadeleri reddedebilmek açısından bize katkı sağlayacağını belirtmektedir (Claire 2005; 16-17).

5. Yerel Çevreden Ne Öğrenebiliriz?

Tarih çalışmaları için zengin bir kaynak sağlayan yerel çevrenin değeri, öğretim programlarında ulusal ve uluslararası tarihe verilen önemden dolayı genellikle göz ardı edilir. Geçmişin kanıtları ve önceki yaşam şekilleri caddelerde, çeşitli binalarda, abide ve anıtlarda, farklı peyzajlarda ve manzaralarda bulunabilir. Bunların hepsi de kolayca erişilebilecek ve dolayısıyla çalışılabilir şekildedir. Yerel çevre farklı insanlar, toplumlar (cemaatler) ve olaylarla şekillendirilmiştir. Yerel tarih çalışmaları bize kendi çevremizi sorgulama, ve her gün gördüğümüz yerlerle yerel çevremiz hakkında kendi anlayışımızı geliştirme fırsatı sunar. Yerel tarih, bize saha çalışmaları ve tarih öğretiminde buluş yoluyla öğrenme yaklaşımını uygulama imkanı sunar. Bu bağlamda öğrencilerin ilgisini de fazlasıyla çeker. Yerel tarih kapsamında şu farklı yaklaşımlar ele alınabilir: uzun bir süre kapsamında gelişim/değişimin çalışılması ya da daha kısa bir zaman diliminde derinlemesine bir analizin gerçekleştirilmesi. Diğer taraftan, öğrencilerin gerçekleştireceği sorgulamalar özel bir olay bağlamında yerel toplumun nasıl davrandığı ve bunun muhtemel ulusal sonuçları üzerine odaklanabileceği gibi, bu bölümün başında verilen örnekte olduğu gibi daha geniş ölçeklerde etkilere neden olmuş gelişmeler ele alınabilir.

Yerel tarih çalışmaları bize sınıf dışında öğrenme için fırsatlar sunar; müzeleri ve tarihi binaları ziyaret etmek veya belli caddeler ve yollar üzerinde yürümek ve çevredeki farklı özellikteki şeyleri incelemek gibi. Bu, çocukların yerel çevrelerindeki birçok bilgi kaynağının farkına varmalarına, bu bilgileri sentezlemelerine ve o bölgenin geçmişi hakkında bazı çıkarımlarda bulunmalarına imkan tanır. “Tüm Deneyimler Önemlidir” inisiyatifi için gerçekleştirilen araştırma, sınıf-dışı öğrenme deneyimlerinin genellikle öğrenciler açısından en kalıcı öğrenmeyi sağladığını göstermektedir. Yine bu araştırmanın sonuçlarına göre sınıf-dışı etkinlikler, çocukların daha iyi öğrenmesine; onların duygusal ve fiziksel gelişimine; ve çevreye karşı daha duyarlı olmaları sağlamak açısından katkı sağlamaktadır.

6. Yerel Tarih Ve Toplumun Eğitime Etkisi

Çocuklar için, yerel tarih eğitimi onların öğrenimine ailenin tüm üyelerini de dâhil etmek için fırsatlar sunabilir. Çocuklar aile üleriyle birlikte çevrelerindeki ziyaret etmiş oldukları ya da okulda öğrendikleri yerleri tekrar ziyaret edebilirler ve aile üyeleri ve çevredeki daha yaşlı kişilerden çalışmalarını için ek bilgi kaynakları sağlayabilirler. Wedgwood (2009: 286), Amerikanın Kuzey Carolina eyaletinde gereksiz pamuk fabrikalarının olduğu kasabalarda oluşturulan yerel müzelerin gelişimini anlattığı makalesinde yerel tarih çalışmalarının önemini de oldukça güçlü bir şekilde ortaya koymaktadır. “Daha küçük çaptaki yerel tarihi olaylar ve çekişmeler insanların kendi imgeleri (kendileri haklarındaki imgeler) için ulusal olaylardan daha önemli olabilir. Büyük olaylar okulda öğrenilir ve aradan çıkarılır, fakat küçük olaylar atalarımızın günlük yaşamlarının parçalarıdır: Bu olaylar benim ailemin başına geldiği için bu olayı sahiplenirim- ki bu miras anında bana olayla ilgili bir kontrol ve yeterlilik hissi sağlar. İnsanlar küçük yerel kimliklerin avantajına ihtiyaç duyabilirler”.

Yerel ve bölgesel tarih eğitimi çocukları çevreleyen “günlük tarihi olayları” açıklamaya yardım eder ve bu durum özellikle son zamanlarda bir çatışmanın yaşandığı bölgelerde daha da önemli olabilir. Barton ve McCully (2005), Kuzey İrlanda’daki çocuklarla konuşup okullar ve tarih ders kitaplarında anlatılan ulusal tarih ile onların ailelerinden ve çevreden yakın geçmişte yaşananlarla ilgili öğrendikleri alternatif tarihe bakmışlardır. Barton ve McCully, çalışmalarında öğrencilerin okulda öğrendikleri resmi tarihi seçici bir şekilde algıladıkları ve genellikle kendi toplumlarının anlattığı tarihi anlatıları desteklediği yerlerde önemsediklerini belirtmişlerdir.

7. Yerel Tarih Ve Daha Geniş İçerik

Yerel tarih, tarihi olayların, geniş ölçekli eğilimlerin ve gelişmelerin daha derinlemesine incelenmesini de sağlar. Örneğin, Brown ve Woodcock (2009: 5) bir yerel savaş anıtıyla ilişkili olarak gerçekleştirdikleri çalışmada çocukları şu soru üzerinde eleştirel olarak düşündürmeye çalışmışlardır: “Bu mahalde yaşananlar ne oranda I. Dünya Savaşı’nın ‘Büyük Savaş’ olarak tanımlanmasını gerektirecek niteliktedir?” Victoria dönemi mühendislerinden Brunel’in hayatının işlenmesi ondokuzuncu yüzyılda sanayileşme ve gelişen iletişimin insanların hayatlarına olan etkilerini araştırmak için bir başlangıç noktası olabilir (Harnett, 2004).

Yerel tarih hem o bölge içindeki hem de onun ötesindeki gelişmeleri yansıtır. On dokuzuncu yüzyıldaki endüstrileşme ve büyük şehirlerin artışı, hammadde tedarikini gerekli kılp dünyanın farklı yerlerindeki fabrikaları

bir biriyle bağlantılı hale getirmiştir. Aynı şekilde kendi malları için pazar arayışındaki sanayiciler, dünyanın her köşesine kendi ürettikleri mallarını sevk ettiler. Ticaretin yerel, ulusal ve küresel tarihi nasıl etkilediğine bir örnek köle ticaretinin gelişiminde görülebilir; İngiltere’de fabrikalarda üretilen ürünler Batı Afrika’ya kölelerle değiş tokuş yapmak üzere gönderildi; yeni gemiler inşa edildi ve eskileri bu ticarete uygun hale getirildi; Atlantik’in karşı tarafına gerçekleştirilen insan taşımacılığı ve bu insanların satışından elde edilen karlar Karayipler’deki mülklerde yatırıma dönüştürüldü; Karayipler’den İngiltere’ye ihraç edilen şeker ve rom daha fazla kâr getirdi ve İngiliz iş çevrelerini zenginleştirdi ve biriken bu sermaye gelecekteki yatırımlar için anapara olarak kullanıldı. Bu küresel ölçekte faaliyet gösteren bir piyasaydı; insanların geçimini burdan sağladı ve bunun sonucunda servetler elde edildi. Bu ticaretin her aşamasında yerel çevreyi ve toplumu etkileyen bireysel hikayeler ve deneyimler mevcuttur.

İnsanlar dünyanın etrafında seyahat ettikleri için seyahatlerinden dönerken beraberlerinde hediyelik ya da hatıra eşyalar getirdiler. İngiliz bahçeleri ondokuzuncu yüzyılda dünyanın farklı yerlerinden gönderilen yeni bitkilerin ekilmesiyle birlikte çiçek açtı; iletişim kurulan farklı kültürler ve değişik yaşam şekillerinin etkisiyle mobilyalar, ev aksesuarları ve mimaride yeni tasarımlar söz konusu oldu.

Yerel bir bölgede belli dönemlerde kimlerin yaşadığının araştırılması da ulusal ve küresel bağlantıları ortaya koymak için bir fırsat sağlayabilir. Birleşik Krallık’ta herhangi bir bölgedeki insan hareketleri (iç vedış göçler) her on yılda bir yapılan nüfus sayımı bilgileriyle izlenebilir. Bu nüfus sayımları diğer bilgilerin yanında aynı zamanda insanların doğum yerlerini de kayıt altına alır (www.nationalarchives.gov.uk/census). Alternatif olarak www.movinghere.org.uk gibi web sitelerinde, Birleşik Krallık’ın farklı yerlerinde yerleşmiş olan kişilerin öykülerini bulmak mümkündür.

8. Ulusal Tarih Öğretimindeki Sorunlar

Ulusal ve yukarıda bahsedilen diğer tarih eğitimleri arasında denge oluşturmak bir sorun olmaya devam etmektedir. Ne oranda ulusal tarih konularının çalışılması gerektiği İngiltere’de şiddetli tartışmalara yol açmıştır (Phillips: 1998). İngiltere’de bu konudaki son politik eğilim tarihin rolünü sosyal bütünlük ile farklı ama ortak bir kültüre ulaştırıcı bir araç olarak görmektedir (DfES:2007). “Öğretim Programı İnceleme, Çeşitlilik ve Vatandaşlık”daki tavsiyeler, öğrencilerin okulda öğrenmeleri gerekenleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Birleşik Krallığın kökenlerini ve Birleşik Krallığı'n farklı kültürlerden nasıl meydana geldiğini keşfetmelidirler;
- Birleşik Krallık ve dünya'da farklı etnik, kültürel, ırksal ve dini gruplarının nasıl temsil edildiğini keşfetmelidirler;
- İrksal ve dinsel hoşgörüsüzlük ve ayrımcılığın sonuçlarını keşfetmelidirler

İnceleme, aynı zamanda “öğrenciler açısından Birleşik Krallığın çok kültürlü bir yer olduğunu somutlaştırmak için, yerel cemaatler kapsamında çalışmalar yapılmalı ve yerel bağlamdan hareketle ulusal ve küresel konulara gidilmelidir” (DfES:2007; 23-25).

Bir çok ülkede devam etmekte olan geleneksel ulusal tarih öğrenimi için yukarıda ifade edilenler oldukça farklı bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Son zamanlarda çatışma yaşamış ya da bağımsızlığını kazanmış ülkeler için, öğrencilere bütünlendirici bir ulusal hikaye öğretmek güçlü bir dürtü olabilir. Carras (2002:13)'ın belirttiği gibi, ‘ulus bizim bölgemizde (Güney Doğu Avrupa) kimliğin dayandığı çok önemli bir özellik olduğu için, ki bu bugünkü dünyada bir çok yer için de böyledir, onu tarih öğretim programının merkezinden çıkarmak hem istenmeyen hem de gerçekçi olmayan bir durumdur’. Ancak Carras, basmakalıp yargıların sorgulanabileceği, kültürel tarihin vurgulanabileceği, yerel ve bölgesel tarihlerin kapsanabileceği ve hukuğun üstünlüğü ve vatandaşlık gibi tarih eğitiminde önemli kavramların ele alınabileceği dengeli bir öğretim programının da sağlanabileceğini belirtmektedir.

9. Küresel Bir Bakış Açısının Katkısı

Bu bölümde şimdiye kadar küresel bir perspektifin, farklı mekansal ölçeklerdeki tarihi olaylarla ilgili anlayışımızı zenginleştirmesi açısından bir potansiyele sahip olduğunu tartıştık. Ancak, kendi başına küresel tarih öğretimi için de bir gerekçe söz konusudur. Aksi taktirde, Cajani (2002: 26)'nin belirttiği gibi çocuklar çarpıtılmış bir tarih algısına sahip olabilirler: “dünyanın diğer tüm parçalarının bağlandığı büyük bir vücut -Avrupa-, ancak aradaki bu bağlantı/ilişki sadece bu parçaların tarihlerinin Avrupa tarihiyle ilişkili olduğu sürece söz konusudur”. Küresel tarih yaklaşımı farklı temaların irdelenmesiyle gerçekleştirilebilir; örneğin, demokrasi, vatandaşlık, insan hakları, yiyecek, tarım, teknoloji ve ticaret. Yine bu yaklaşım tarihin politik, sosyal, kültürel, ekonomik, dinsel ve benzeri farklı yönlerini kapsayabilir.

Bruner'in 1960'lardaki gerçekleştirdiği Sosyal Bilgiler Programı, MACOS (“İnsan: Bir Çalışma Programı”), çağdaş bir program geliştirme çalışması için halen geçerliliğini yitirmemiştir. Bruner'in orijinal programı davranış bilimlerine dayanan çok disiplinli bir yaklaşımı benimseyerek şu üç anahtar soru üzerine inşa edilmişti:

İnsanı insan yapan şey nedir? (Sadece insanda var olan şey nedir?)

İnsanlar nasıl insan oldular?

İnsanlar daha çok nasıl insanileştirilebilir? (Bruner 1966:74)

Bu öğretim programı özel olarak tarih ile bağlantılı olmadığı halde, tarihsel çalışmalarda rehberlik yapacak görüşler sağlayabilir ve küresel bir tarih öğretim programının oluşturulması ve geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Yukarıda ifade edilen sorular çocukların zaman içinde insan deneyimlerindeki benzerlik ve farklılıklarının farkına varmalarını sağlayabilir ve aynı zamanda insan eylemlerine yönelik kollektif bir bilinç geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

10. Farklı Tarihsel İçerikleri Kucaklayan Bir Pedagoji Geliştirme

Farklı tarihsel perspektifleri göz önüne alarak gerçekleştirilecek tarih eğitiminde düşünülmesi gereken diğer önemli bir husus ise öğretmenler ve onların sahip olduğu alan eksenli pedagojik bilginin çeşitliliğidir (Shulman:1986). Öğretmenler sürekli mesleki gelişim modeliyle yeni tarihsel yorumlamalar ile sınıf-içi pedagojik yaklaşımlar hakkında eğitilmelidir. Öğretmenlerin inançları ve değerleri yaptıkları işi kendileri farkında olmadan etkiler ve yine bu inanç ve değerler belli bilgi kalıplarını sürekli hale getirir. Örneğin, öğretmenler dünya tarihi açısından özellikle Batı bakış açısını benimseyebilirler. Said (1978). Batılı tarihçilerin, Avrupa dışı “öteki” tarihler hakkında yazdıklarında onlara karşı kapsamlı genelleştirmeler ile basmakalıp kültürel ve ulusal sınırlar yarattıklarını belirtmektedir. Said’in yargularına ister katılın ister katılmayın, onun çalışması dünyaya bakışımızı değerlerimizin nasıl bilinçsizce belirlediğini hatırlatması açısından faydalıdır. Bu bölümü yazarken, ben de düşüncelerimin, İngiltere’de yaşıyor olmamdan dolayı bu ülkedeki deneyimlerimden etkilendiğinin farkındayım ve bu kitabın amaçlarından biri de deneyimlerimi ve düşüncelerimi dünyanın başka yerlerindeki meslektaşlarımla paylaşmaktır.

Farklı tarih perspektiflerinin farkında olmak önemlidir. Britanya İmparatorluğu’nun tarih yazınına tartıştığı çalışmasında, Cannadine, genellikle İmparatorluğun tarihini Britanya ulusunun tarihinden ayrı tutarak anlatan geleneksel yaklaşımlarla son dönemde ‘Britanya’yı çok önemsemeyerek kendi ulusu ve topluluğuna odaklanan” akademisyenleri karşılaştırmaktadır. “Britanya’nın imparatorluğun çok önemli bir parçası ve imparatorluğun geri kalanının da Britanya’nın çok önemli bir parçası olduğunu” ve bu yüzden Britanya ve onun İmparatorluğun “yekpare etkileşimli bir sistem” olarak görülmesi gerektiğini belirten Cannadine, bu bağlamda daha dengeli bir yaklaşımı savunmaktadır (Cannadine 2001: xvii).

Tarihi etkileşimli bir sistem olarak görmek çeşitli ölçeklerdeki tarihi olayları ele alan bir tarih öğretim programı planlamak için bize faydalı bir araç sağlar. Çocukların görüşlerinin farklı tarihi bağlamlar için de başlangıç noktası olarak alınması önemlidir.

11. Çocukların İlgilerini Harekete Geçirecek Başlangıç Noktalarını Tanımlama

Öğretmenlerin, çocukları tarih öğrenmeye motive edecek hareket noktaları ile onların ilişki kurabilecekleri öğrenme deneyimleri planlamak hususunda düşünmeleri önemlidir. Bristol'deki Britanya İmparatorluğu ve İngiliz Milletler Topluluğu müzesindeki koleksiyonun kullanılmasıyla farklı etnik kökenden gelen 5-11 yaş çocukları ile gerçekleştirilen güncel bir çalışma yukarıda ifade edilen amaçların nasıl başarılabileceğine bir örnek teşkil etmektedir. Bu çalışmada bir grup öğrenci, İmparatorluğun farklı bölgelerinde yaşayan insanların yaşam şekillerine odaklanarak onların yaşamlarını ve deneyimlerini karşılaştırmışlardır. Bu karşılaştırmaları gerçekleştirirken, çocuklar insan toplumlarının temel özellikleri hakkında bir farkındalık geliştirmeye başlamışlardır- yemek ihtiyacı, barınma ve güvenlik ihtiyacı ve farklı toplumların kendilerini nasıl organize ettikleri hakkında farkındalık gibi. Başka bir grup çocuk, İngiltere'den Atlantik Okyanusunu gemilerle aşarak Amerika'da yeni bir hayat kuran ilk yerleşimcilerin deneyimleri üzerinde çalıştılar. Benzer bir durumda kendilerinin neler hissedebileceği hakkında düşünmeleri istenerek çocukların konuya ilgileri çekildi. Diğer öğrenciler Karayipler'den Bristol'e gelen ilk göçmenlerin karşılaştıkları ırkçı muameleye baktılar. Bu dönemde yaşananları çocuklar kendi günlük yaşantılarıyla ilgisini kurarak, ayrımcılık ve ırkçılık karşıtı yasal düzenlemelere rağmen ırkçı önyargının hâlâ devam ettiğini gördüler. Müze ziyareti, çocukların sınıfta elde ettiği kazanımları onları daha da motive ederek geliştirmelerini sağladı (Harnett: 2006).

Sınıf-içinde uygulanan pedagojik yaklaşımlar, çocukların farklı yorumları tanıma, açıklama ve sentezlemeleri yoluyla kendi sonuçlarına ulaşmalarını sağlayacak kaynak ve yolları göz önüne almalıdır. Riley (2000: 8), çocukların ilgilerini ve hayal dünyalarını harekete geçirecek ve onların tarihi düşüncenin, tarihi bir kavramın ya da sürecin bir yönünü anlamasına vesile olacak türde sorgulamaya dayanan derslerin önemine değinmektedir. Derslerde çocukların aktif bir şekilde bizzat tarihsel incelemelerde bulunurken öğretmenlerin onların öğrenmelerini kolaylaştırıcı bir rol oynamaları da önemlidir. Öğretmenlerin bu süreçteki rolü, öğrencileri dikkatlice gözlemlemek, onların öğrenmelerini değerlendirmek ve onlara çalışmalarını sırasında en uygun zamanda gerekli desteği vererek onların daha iyi öğrenmelerini sağlamaktır.

Sonuç

Öğretim programlarının geliştirilmesiyle ilgili kararlar ulusal hükümetler ve okuldaki öğretmenler tarafından verilmektedir. Bu bölümde verilen bazı örnekler öğretmenlere öğrencileriyle birlikte farklı mekansal ölçeklerdeki tarihi konuları nasıl ele alabilecekleri ve farklı ölçekler arasındaki ilişkileri nasıl kurabilecekleri hakkında bir fikir verebilir. Çeşitli müfredat geliştirme yollarından bir kaç şu şekilde özetlenebilir:

- Belli olaylar ve dönemlerin derinlemesine çalışılması;
- Tarihin önemli dönemlerine genel bir bakış;
- Geçmiş tematik bir yaklaşımla çalışmak (örneğin; tarım; teknoloji; kültür temaları aracılığıyla geçmişe bakmak)
- Mekânsal ve zamansal değişimleri farklı dönemler yaşanan değişimlerle karşılaştırmak
- Kavramların analizi (örneğin: demokrasi; insan hakları gibi)

Burada belirtilen yaklaşımlar çocuklara yerel, ulusal ve küresel boyutları içeren dengeli bir tarihsel perspektif kazandırmak için gereklidir. Bunlara ek olarak, çocukların derslerde sorgulamalar ve incelemeler yoluyla çeşitli kaynak ve kanıtları kullanarak sonuçlar çıkarmalarını sağlayacak nitelikte dersler planlanması, bu yüzyılın vatandaşlarının geleceğe eleştirel ve analitik becerilere sahip olarak hazırlanmalarını sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Aktekin, S. (2004) *The Inclusion of Local History in the Secondary History National Curriculum in Turkey: Problems and Potential*. Unpublished doctoral thesis. Nottingham: University of Nottingham, School of Education.
- Barton, K.C. and McCully, A.W. (2005) 'History, Identity and the School Curriculum in Northern Ireland. An Empirical Study of Secondary Students' Ideas and Perspectives', *Journal of Curriculum Studies*, v 37 no 1 pp85-116.
- Bristol City Council. (2007) *Black Bristolians: People who make a difference. A resource pack for foundation stage, KS1, KS2 and KS3*. Bristol, Bristol City Council, Bristol Black Archives Partnership and Firstborn Creatives.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1966) *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1990) *Acts of Meaning*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Brown, G and Woodcock, J, (2009) 'Relevant, rigorous and revisited: using local history to make meaning of historical significance', *Teaching History*, no 134 pp 04-11.
- Cajani, L. (2002) 'A World History curriculum for the Italian school', *World History Bulletin*, vol XVIII, no 2. pp 26-32.

- Cannadine, D. (2001) *Ornamentalism. How the British saw their Empire*, London, Penguin.
- Carras, C (2002) 'Preface', In C. Koulouri (ed) *Teaching the history of Southeastern Europe*. Thessaloniki, Centre of Democracy and Reconciliation in Europe. Southeast European Joint History Project.
- Claire. H. (2005) 'Using family history to develop sense of own and others' identity and make sense of citizenship concepts'. Paper presented at the Conference on Citizenship Education and Initial Teacher Education, OISE, Toronto, July 2005. www.citized.info/ijcte/conf_2005/007.pdf (Erişim tarihi 2 Ağustos 2009)
- Cooper, H. (2000) 'Primary school history in Europe: a staple diet or a hot potato?' In Arthur, J. and Phillips, R. (eds.) *Issues in history teaching*, London, Routledge.
- Cooper, H. (2002) *History in the Early Years*, London, Routledge/Falmer.
- Department for Education and Employment (DfEE) (1999) *The National Curriculum. Handbook for primary teachers in England*, London, DfEE.
- Department for Education and Employment (DfEE) (2000) *Developing a global dimension in the school curriculum*, London, DfEE.
- Department for Education and Skills (DfES) (2007) *Curriculum Review. Diversity and Citizenship*, Nottingham, DfES,
- Ethington, P.J. (2007) 'Placing the past: 'Groundwork ' for a spatial theory of history', in *Rethinking History. The Journal of Theory and Practice. Vol 1, no4*. pp465-493.
- Harnett, P. (2004) 'Isambard Kingdom Brunel. A significant Victorian?' *Primary History No 37*. pp10-12.
- Harnett, P. (2006) 'Exploring the potential for history and citizenship education with primary children at the British Empire and Commonwealth Museum in Bristol', *International Journal of History Learning, Teaching and Research*. <http://centresexeter.ac.uk/resource/journalstart.htm> (Erişim tarihi 10 Ağustos 2009)
- Malone, K. (2008) *Every Experience Matters: An evidence based research reports on the role of learning outside the classroom for children's whole development from birth to eighteen years*. Report commissioned by Farming and Countryside Education for UK Department of Children, School and Families, Wollongong, Australia. www.face-online.org.uk/index (Erişim tarihi 2 Ağustos 2009).
- MEB. (2005). *Sosyal Bilgiler 6.-7. Sınıf Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2007). *Tarih Dersi Öğretim Programı(9.sınıf)*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Phillips, R. (1998) *History Teaching, Nationhood and the State. A Study in Educational Politics*, London, Cassell.
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA) *The National Curriculum Key Stage 3 History*. (<http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-3-and-4/history/index.aspx> Erişim tarihi 2 Ağustos 2009.)
- Riley, M. (2000) 'Into the Key Stage 3 history garden; choosing and planting your enquiry questions', *Teaching History no 99* pp 08-13.
- Said, E.W. (1978) *Orientalism*. New York, Pantheon.
- Shulman, L. (1986) 'Those who understand: Knowledge and growth in teaching', *Educational Research* 15 (2) pp4-14.
- Wedgwood, T. (2009) 'History in Two Dimensions or Three? Working Class Responses to History', *International Journal of Heritage Studies* 15; 4, pp.277-297.