

İNGİLTERE'DE TARİH ÖĞRETİM PROGRAMI: TARTIŞMALI ANLATILAR

Dean Smart ve Penelope Harnett**

Bu bölüm İngiltere ve Galler'de tarih müfredatının son yıllardaki tartışmalı doğasını irdelemektedir. Bölümde merkezi hükümetin ve bir takım çıkar gruplarının eğitimi şekillendirmedeki rollerine bakılmış ve çok kültürlü ve çok dinli bir toplumda tarih eğitiminin önemi ele alınmıştır.

1. Okullarda Tarih Eğitiminin Kökenleri

İngiltere ve Galler'de milli ve başlangıçta büyük oranda düzenlenmemiş bir eğitim sistemi devletin ilköğretim okullarının inşası için ilk olarak 1833 yılında para vermesiyle ortaya çıkmıştır. İlköğretimin zorunlu olması 1870'lerde başlamıştır. 20. yüzyılda zorunlu orta öğretim yavaşça 14, 15 ve 16 yaş gruplarını içine alacak şekilde genişlemiştir. 2013 yılında gençlerin 17 yaşına kadar okulda ya da eğitimde kalmaları planlanmaktadır ve okulu bırakma yaşı 2015'te 18 olacaktır. Resmi eğitim tarihi boyunca tarih dersleri okul eğitiminin gerekli ve çoğunlukla sorgulanmayan önemli bir parçası olagelmıştır. Tarih genel olarak genç nesillere Milli bir bilinç aşılama ve tarihteki büyük şahsiyetleri öğretmek onları yüreklendirmeyi amaçlayan bir konu olarak görülmüştür (Marsden, 2001). Milli müfredatın (DES, 1991) ilk versiyonu okuldaki tarih derslerinin şunu başarması gerektiğini söylemektedir:

'İngiltere, Avrupa ve Dünya'nın gelişimini öğretmek öğrencilerin kimlik bilinçlerini geliştirmelerine yardımcı olmak'.

(Zorunlu olmayan rehber B1,

Kısım 1.0, Bölüm 1.3, Milli Müfredat, DES 1991)

Tarihin kimlik öğrettiği inancı yeni değildir. İngiltere'de ilköğretimin başladığı yıllardan beri her dönemde okulda gençlerin kullandığı üç okuma kitabından birisinin tarihsel bir teması olması gerekmektedir. Fakat bu genellikle sorgulanmayan bir görüştür.

İngiltere'nin eğitim tarihine bakıldığında, sınıf-içi müfredat tasarımının çoğunlukla, Talim Terbiye Kurulu'nun, yerel yönetimlerin ve öğretmen

* West of England Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bristol, İngiltere

derneklerinin pedagoji ve içerik konusundaki yayınları aracılığıyla sağlanan rehber materyallerin yardımıyla öğretmenlerin mesleki yargısına bırakıldığı görülmektedir. Geleneksel olarak İngiltere’de tarih eğitimi, içerik olarak çok bilgi yüklü, Britanya tarihi merkezli ve yakın zamanlarda bir eleştirmenin dediği gibi “ölü beyaz adamın” tarihine odaklanmıştı. Uzun zaman boyunca öğretmenler kendilerinin vaktiyle öğrenmiş olduklarını tekrarlayıp durdular ve eğitime problemsizleştirilmiş bir eğitim öğretim yaklaşımı egemen oldu. Önemli tarih ve olayların ezberlenmesi, kronolojik yaklaşım, tarihin bazı önemli soylu aileler çevresinde dönemlere ayrılması büyük çapta sorgulanmadan kabul ediliyordu. Bilgi tabanlı müfredat modeli değişmeden ve herhangi bir meydan okumaya maruz kalmadan on yıllarca devam etti. İkinci Dünya Savaşı sonrası süreçte bir takım sosyal reformlar ve sıkıntılar daha önce herhangi bir meydan okumaya maruz kalmamış olan pek çok varsayımın sorgulanmasına yol açtı. Üniversite eğitimi yaygınlaştı ve okullara imparatorluk ve savaş sonrası ekonomiye hizmet edecek, dinamik, beceri zengini potansiyel işçiler ve girişimcileri yetiştirmeleri için büyük beklentiler yüklendi. Klasik konular artık otomatik olarak müfredatın bir parçası olmamaktaydılar ve toplumdaki daha serbest tutum, zorunlu eğitimin son yıllarında daha fazla seçmeli konu ve ders beklentisi doğurdu. Tarih dersleri ise 1714-1918 yılları arası Britanya olaylarına bakmaya ve Anglo-merkeziyetçi bir siyasi, askeri ve sosyo-ekonomik odak sergilemeye devam etti. Tarih geleceğe bakmadığı için genç nesillere bir anlam ifade etmeyen bir ders haline geldi. Zamanla giderek daha az öğrenci tarih derslerini seçmeye başladı.

1.1. Tarih tehlikede, ‘Yeni Tarih’ ve çekişme dönemi: 1960’lar ve 1970’ler

Yirminci yüzyılın sonlarına doğru toplum ve çalışma biçimlerinde görülen hızlı değişimler, özellikle ortaöğretimde müfredatları “modern ihtiyaçlara” ayak uydurmaya ve [gerçek hayatla] ilgili ve teknolojiye odaklanmış bir eğitim sunmaya zorladı. Beceriler ve yeterlilikler moda olurken, bilgi ve gerçekleri kendi başına bir değer olarak ezberleme ve hatırlama yetisi sorgulanmaya başlandı. Aynı durum tarihsel gerçekliğin doğasının sorgulanmaya başlamasında da gözlemlendi. Oldukça klasik ve bilginin hatırlanmasına dayanan mevcut tarih eğitimi 14 yaşında seçmeli hale geldiğinde daha fazla genç insanın tarih derslerini bırakmasına neden oldu. 1968’de Tarih derneğinin yayını olan “Tarih” dergisinde “Tarih Tehlikede” (Price, 1968) başlığıyla yayınlanan bir makale, okullardaki tarih eğitiminin değeri ve doğası hakkında bir tartışma başlattı ve tarihle ilgili tam ve sağlam bir anlayış geliştiremeyen nesillerin toplum üzerinde ne tür etkileri olacağını göz önüne serdi. Tartışma tarih eğitimiyle ilgili kesimlerde büyük ilgi doğurdu ve bir dizi ilgi çekici tepki bunu takip etti. Aynı zamanlarda konu

alanlarını daha net olarak ortaya koyma fikri, Coltham ve Fines'in (1971) tarih öğrenimi için bir taksonomi sunan "Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları" başlıklı çalışmalarıyla birlikte yol almaya başlamıştı. Tarihin doğasıyla ilgili tartışmalar, Nuffield Vakfı ve Okullar Konseyi gibi kuruluşların okul sınavları ve konuların okullarda öğretimini yeniden kavramlaştırma çalışmalarında olduğu gibi radikal projeler ve öneriler yapılmasına ve konunun köklü bir biçimde gözden geçirilmesine yol açtı. Daha sonradan adı "Yeni Tarih" olarak konulan yaklaşım, tarih derslerinde beceri ve kavram tabanlı bir yaklaşımı kaynaştırdı ve tarih derslerinde bilgilerin ezberlenip hatırlanması yerine, yerel ve milli tarih ile uluslar arası tarihin derinlemesine ele alınmasına ve genel boyutlarına odaklanılmasına yönelik bir anlayış getirdi.

"Yeni Tarih" yaklaşımının ilk yıllarında itici gücü, 1970'lerde ilan edilmiş olan ve bilginin basitçe hatırlanılması yerine tarihçinin metodolojisi, tarihsel sürecin uygulanması, eleştirel kanıt kullanımı ile beceriler ve kavramlar üzerine odaklanmış olan *Okullar Tarihi 13-16 Müfredat Projesi (Schools History Project, SHP)* olmuştur. SHP halen tarih eğitim ve öğretimini güçlendirmeye adanmış bir organizasyon olarak varlığını sürdürmektedir ve 14-16 yaş grubundaki öğrencilerin yaklaşık yarısının seçtiği tarih derslerinde bir çoğunun takip ettiği oldukça popüler müfredatın yaratıcısı durumundadır. Phillips (1998:18-21) SHP'nin ilk etkisinin sınırlı olmasına rağmen zaman içinde okullarda tarihin nasıl öğretildiğini kuvvetli bir biçimde etkilemiş olduğunu dile getirmektedir. SHP'nin başlamasının ardından becerilerin bilgiye nazaran ne kadar önde olması gerektiğine ve genç insanların tarihsel metotları anlamlı ve geçerli bir biçimde ne denli kullanabileceklerine dair yoğun tartışmalar yeniden canlandı. Tartışmalar sırasında becerilerin bazı yönleri yoğun biçimde tartışılmıştır. Örneğin empati gibi bazı beceriler geleneksel eğitimciler tarafından, bunun tarihsel gerçeklere aykırı çıkarımlarda bulunulmasına neden olabileceği gerekçesiyle sorgulanmıştır. Phillips (1996, 1998) tarihçiler topluluğundaki bu bölünme dönemini değerlendirdiği ve kaynakçada yer alan eserlerinde, "milli tarihin" tehdit altında olduğuna dair şüphelerini dile getiren ve İngiliz tarihindeki önemli tarihleri, olayları ve isimleri bilmeden yetişen bir nesil olduğunu söyleyen muhafazakar kesim ve sağcı basına rağmen, İngiliz tarih eğitiminde bilgi ve beceriyi kaynaştıran bir yöntemin nasıl ortaya çıktığını aktarmıştır.

1.2. Düzenleme ve Daha Fazla Tartışmalar: 1980'ler ve 1990'lar

1980'lerin ortalarında hükümetin öğretmenlere olan güvensizliği öğretmen eğitiminde, müfredatta ve sınav sisteminde artan oranda yeni düzenlemelere sebebiyet vermiş bu da Eğitim Bakanlığının merkezi gücünün dikkat çekici bir biçimde artmasına yol açmıştır. 1985 yılında sınav düzeyinde tarih derslerini tanımlamak için bir dizi "Milli Ders Kriterleri" ilan edilmiştir, bunu

ortaöğretimde Milli sınav seviyesinde okutulacak tarih dersleri için merkezi olarak dayatılan bir dizi milli amaç ve hedefleri de içeren yeni GCSE sınavı takip etmiştir. Aynı hükümet ardından görünüşte tüm devlet okullarından mezun olan gençlerin yüksek kalitede eğitim görmelerini sağlamak amacıyla bir Milli Müfredat (DES, 1988) yayınlamıştır.

Bu dönemde, genel olarak tarihi nelerin oluşturduğu uzun ve ateşli tartışmaların konusuydu ve sıklıkla zıt cephelerin oluşmasına neden oluyordu (Crawford, 1995; Phillips, 1997, 1998, 2002). Hükümetin atadığı “Tarih Çalışma Grubu” (DES 1989,1990a&b) kendisini politikacıların, temel paydaşların, medyanın ve lobi gruplarının içinde olduğu bir güç çekişmesinin ortasında buldu (Phillips 1998). Çalışma grubunu tarih konusuna daha klasik bir bakış açısıyla yaklaşması beklenen kişilerden oluşturan ve tarihin geleneksel yorumunu bilginin temeli kabul eden Muhafazakar parti yöneticileri, yeni tarih müfredatı beceriler ve kavramlar üzerinde yoğun olarak vurgu yapıp okullarda işlenecek ders içeriğini net bir biçimde belirlemeyince büyük bir sürpriz yaşadı (Thatcher 1993). Eğitim Bakanlığı ve Başbakanlığın doğrudan müdahalesi Anglo-merkeziyetçi içeriği ve ölçülebilir içerik bilgisini artırdı ayrıca zorunlu tarih eğitimi yaşını 16’ya çıkarttı.

Katlanılan masraflar ve merkezileşme hakkında artan endişeler, artan bürokrasi ve kontrol, hedeflenen kontrol ve düzenlemede azalmaya sebebiyet verdi ve tarih, coğrafya, sanat ve müzik dersleri 14 yaşından sonraki öğrenciler için seçmeli oldu. Sonuçta, o dönem için, Milli müfredatın son versiyonu daha az belirlenmiş içerik ve seçmeli dersler için Milli sınavların olmadığı bir sistem getirmiştir. Fakat bu sistemde seçmeli dersler için 14 yaş grubu öğrencilerinin performanslarının 9 basamaklı bir milli performans basamağına göre Whitehall'a bildirilmesini gerektiren bir düzenleme yapılmıştır. Becerilere yapılan yoğun ve sürekli vurguya rağmen, ortaya çıkan *Tarih Emirleri* (DES, 1991) göçmenlere değinen ancak onların nasıl başarılı bir şekilde asimile edildiğini vurgulayan bir “milli tarih” anlatımına dayanan, daha önceki etnik merkeziyetçi müfredat modellerinin devamı niteliğinde bir müfredat meydana getirmiştir. Bu, İngiliz tarihi ünitelerinin baskın olduğu ve her yeni versiyonda ünite başlıkları değişmesine rağmen İngiliz tarihine odaklanan bir müfredat olmaya devam etmiştir. Bugün ortaöğretim kurumları tarih müfredatının dördüncü versiyonunu okutmaktadırlar. İlköğretim okullarının müfredatları, aşağıdaki kısımda açıklanacağı üzere, gözden geçirilmektedir.

2. İlköğretim Okullarında Tarih Müfredatı

Tarih müfredatının gelişi pek çok ilköğretim öğretmeni tarafından memnuniyetle karşılanmıştır. Bu müfredat 5-11 yaş arası öğrencilerin tarih

öğrenmek için resmi bir hakları olduğu manasına gelmekteydi ve önemli bir gelişmeydi. Milli müfredattan önce çocukların tarih öğrenimi oldukça düzensiz bir şekilde gerçekleşmekteydi ve özellikle küçük çocuklara çok az tarih öğretilmekteydi. Bir dizi ilköğretim ve anaokulunu teftiş eden Kraliyet müfettişleri (HMI) tarafından yapılan bir tarama sonucunda bazı okullarda, özellikle yerel tarih alanında çok iyi tarih eğitimi verildiği görülürken, çocukların gelişim deneyimleriyle alaka kurmayan, kanıt kullanımına yer vermeyen ve kötü planlanmış pek çok kötü örnek de tespit edilmiştir. Pek çok okulda çocukların tarih öğrenmelerinin sadece televizyon programları izleyerek gerçekleştiği görülmüştür (DES, 1989).

1991 yılında tarih milli müfredatının ilanı 5 yaş ve üzeri tüm çocukların tarih öğrenmeye hakkı olduğunu ortaya koyduğu için önemli bir aşamadır (DES, 1991). Tarih Milli müfredatı kronoloji, nedensellik, değişim ve süreklilik, kaynak analizi, tarihsel yorum ve belirli tarihi bilgiler gibi anahtar tarihsel beceriler ve kavramlarda ilerlemeyi tanımlamıştı. Farklı yaşlarda anlatılacak belli konuların tanımlanması çocukların 5 yaşından 16 yaşına kadar öğrendikleri tarih derslerinde bir sürekliliğin oluşmasını ve tekrarlardan kaçınmayı amaçlamaktaydı. 5-7 yaş arası çocukları kapsayan 1. temel basamakta önemli olay ve kişilerle birlikte, yerel, kişisel ve aile tarihi konuları vardı. Öğretmenlerin çocuklara geçmişte yaşamış erkek, kadın ve çocukların yaşam biçimlerini anlatmaları gerekiyordu.

7-11 yaş arası çocukları kapsayan 2. temel basamakta İngiltere'nin anahtar dönemlerini içeren geniş bir tarihsel bilgiyle karşılaşılır: MS 1'den 1066'ya kadar olan tarih 'İstilacılar ve Göçmenler' başlıklı ünite ve 'Tudor ve Stuart dönemi 1485-1715' ile '1837-1901 Viktorya dönemi' ya da '1930'dan bu yana İngiltere' konularından seçilecek bir ünite. Öğrenciler ayrıca Antik Yunan ve 15.-16. yüzyılda yapılan keşif seyahatlerini de öğrenirler. Bu çalışma ünitelerinin yanı sıra Milli Müfredat bir dizi tematik ünite de içermektedir: gıda ve çiftçilik, gemiler ve denizciler, kara ulaşımı, yazma ve basım, evler ve ibadet yerleriyle gündelik yaşam, çocukluk ve aileler. Bu üniteler çocukların gelişimleri uzun zaman dönemleri içerisinde görmelerini ve tek ders değil konular aracılığıyla öğrenmelerini savunan yaygın pedagojik yaklaşımı yansıtacak şekilde tasarlanmıştır. Ayrıca bir yerel tarih ünitesi ve Avrupa dışı tarihten seçmeli konuları da içeren üniteler de bulunmaktaydı. Uygulamanın başından itibaren milli müfredatta çok fazla konunun olduğu ortadaydı ve bunun azaltılması için yapılabilecekler öğretmenlerin müfredatı sınıflarda uygulamaya başlamalarından kısa süre sonra tartışılmaya başlanmıştır.

İlköğretim çağı öğrencileri için Milli tarih müfredatında, en belirginini 1995 yılındaki tematik ünitelerin kaldırılması olmak üzere, gerçekleşen içeriğe

yönelik sadeleştirmelere gidildiyse de, İngiliz, yerel, Avrupa ve Dünya tarihinden oluşan temel öğeler yaklaşık 20 yıldır gerek 1. basamak gerekse 2. basamak için çoğunlukla değişmemiştir (DfEE & QCA, 1999). Milli müfredatın erken yıllarında eğitim ve kaynaklar için yaptığı yatırımları göz önünde bulunduran hükümet köklü değişiklikler yapmaya gönülsüzdü. Anahtar becerilerin ve kavramların geliştirilmesi yaklaşımı varlığını sürdürdü ve bugüne kadar az sayıda değişiklik yapıldığı için çoğu ilköğretim öğretmeni Milli Tarih Müfredatının gereksinimlerine oldukça aşınadılar. Milli Müfredatın ilköğretim okulları için ilan edilmesi ilköğretim öğretmenleri için pek çoğu halen çözülmemiş çeşitli zorluklar ortaya çıkardı. Aşağıda bu zorlukların bir kısmı ele alınacaktır.

İlköğretim öğretmenlerinin tarih alan bilgisi kişiden kişiye değişmektedir. Milli müfredat ilk ilan edildiğinde pek çok sınıf öğretmeni öğrenilecek olan tarih konuları hakkında çok az bilgiye sahipti. Okulda anlatmaları beklenen tarih konularına çok aşına değillerdi ve üniversitedeki eğitimleri esnasında da tarih öğretimi hakkında yeterli bir eğitim almamışlardı. Bu yüzden öğretmenleri tarih müfredatını öğretebilecekleri şekilde eğitmeye yönelik büyük bir ihtiyaç vardı, ayrıca onların tarihsel bilgilerinin de güncellenmesi, tarihsel beceri ve kavramların gelişimini teşvik edecek ve tarihsel sorgulamayı öğretecek şekilde eğitilmeleri gerekmektedir. 1990'ların başında ilköğretim öğretmenlerinin tarih öğretme ve öğrenme becerilerini geliştirmek için pek çok hizmet-içi eğitim kursları düzenlendi. Bu kurslar, milli müfredat ilköğretim öğretmenlerine dokuz farklı ders getirmiş olduğu için diğer derslerin kurslarıyla beraber yürütüldü. Öğretmenlerin bu dokuz dersi öğretmeleri ve bu derslerle ilgili alan bilgisi, beceri ve kavramlara hakim olmaları bekleniyordu.

İlköğretim öğretmenlerinin sadece tarih alan bilgileri zayıf değildi, aynı zamanda tarihsel becerileri sınıf ortamında öğretmek ve çeşitli tarihsel kaynaklar kullanarak tarihsel sorgulamalar yaptırmak konusunda da çok az deneyimleri vardı. Öğretmenlere bazı eğitimler sağlansa bile, birçok öğretmen öğrencilerin tarih kitaplarından okuduklarını kopyalamak suretiyle çalışma yapraklarındaki boşlukları doldurmayı teşvik eden yaklaşımı benimseyip kullandılar.

Öğretmenlerin tarih alan bilgisi eksikliği kalıcı bir sorun olarak kendisini göstermektedir. Müfettişler 1990'lardaki raporlarında bu soruna sıklıkla değinmişlerdir. Yakın zamanda yapılan teftişlerde de aynı sorun dile getirilmektedir ve öğretmenlerin alan bilgisi konusunda daha fazla desteğe ihtiyacı olduğu ve bu durumun çocukların başarısına etki ettiği dile getirilmektedir. İlköğretimin son yıllarına gelen öğrencilerin kronolojik anlayışa sahip olmadıkları ve öğrendikleri farklı konular arasında ilgi kuramadıkları konusunda da ciddi endişeler vardır (OfSTED, 2007).

Milli müfredat ilköğretim okullarına ders/disiplin tabanlı bir müfredat getirmiştir. Bu öğretmenlerin önceki deneyimlerine aykırı bir durumdu. Milli müfredat gelmeden önce öğretmenler İngilizce ve Matematik'ten başka hiçbir dersi ayrı olarak işlemezlerdi, bunun yerine derslerini konu başlıklarına göre planlardı. Konular öğretmen tarafından belli temalar veya konularla ilgili farklı derslerin harmanlanmasıyla öğretiliyordu. Bazı popüler başlıklar, öğrencilere holistik bir öğrenme deneyimi kazandırmak için farklı ders alanlarına değinmeyi gerektiren 'Kendimiz' ya da 'Aydınlık ve Karanlık' gibi konulardı.

Milli müfredat ilk ilan edildiğinde öğretmenler, yeni zorunlu gereklilikleri kendi mevcut planlarıyla ilişkilendirerek, yeni müfredatı konulara dayalı olarak düzenlemeye çalıştılar. Bu, ilköğretim öğretmenleri sadece tarihi değil diğer dersleri de mevcut konular içine katmaya çalıştıkları için oldukça zor olmuştur. 1995'ten sonra öğretmenlerin planları daha çok tek derse odaklı hale gelmiştir ve öğretmenler tarih derslerini Nitelikler ve Müfredat Kurumu (QCA ve DfEE 1998) tarafından geliştirilmiş olan tarih çalışma yapraklarına göre planlamaya başlamışlardır. Çalışma yaprakları sadece rehberlik amacıyla oluşturulmuş olmasına rağmen pek çok öğretmen okulları teftiş edildiği zaman onlara iyi puan sağlayacağı düşüncesiyle çalışma yapraklarını olduğu gibi kullanmışlardır. Bu durum ilköğretim okullarında müfredatın dar bir şekilde yorumlanıp kullanılmasına yol açtığından hükümet 2000'lerin başından bu yana öğretmenleri daha yaratıcı dersler planlamaya teşvik eden politikalar yürütmektedir. 2003 yılında basılmış olan *Mükemmellik ve Zevk (Excellence and Enjoyment)* başlıklı bir rapor okulları "müfredatlarına, zaman çizelgelerine ve okuldaki günlük ve haftalık düzenlemelere yeniden bakmaları ve öğrencilere sundukları deneyimleri nasıl geliştirip zenginleştirebileceklerini düşünmelerini" konusunda teşvik etmiştir (DfES, 2003, 12). Yakın zamanlarda pek çok ilköğretim okulu tematik ve konu odaklı yaklaşıma dönmüştür ve 2010 yılı için önerilen ilköğretim müfredatında coğrafya, tarih ve sosyal anlama derslerinin birlikte çalışılacak bir dersler grubu olarak düzenlenmesi düşünülmektedir (Rose, 2009).

Tarih dersleri, Coğrafya, Sanat, Müzik, Teknoloji ve Tasarım ve Beden Eğitimi dersleriyle birlikte her zaman ilköğretim müfredatının 3 temel dersi olan İngilizce, Fen Bilgisi ve Matematik derslerine göre daha az önemli dersler olarak görülmüştür. En fazla zaman bu üç derse ayrılmaktadır. Pek çok ilköğretim okulunun sabah derslerinde çoğunlukla İngilizce ve matematik öğretilir ve bu durum özellikle 1998 ve 1999 yıllarında Milli Okuma Yazma ve Aritmetik Stratejilerinin ilanından sonra yaygınlaşmıştır (DfEE, 1998; DfEE, 1999). Bu nedenle tarih derslerinin öğleden sonraki ders programlarında yer alabilmek için pek çok dersle rekabet etmesi gerekmiştir. Ancak tarih şu an

ilköğretim okullarında Milli Müfredat'ın uygulanmasından önceki dönemlere nazaran daha fazla okutulmaktadır. İlkokul öğretmenleri halen daha tarihsel sorgulamayı öğretmekte zorluk çekmektedirler. Aynı zamanda ilerleme için planlama yapmakta ve küçük çocuklar için tarihsel anlama gelişim sürecinin nasıl işlediğini anlamakta zorluk çekmektedirler. Mevcut Milli Müfredat çocukların gelişimini kaydetmek için başarı düzeyleri tanımlamıştır fakat bu seviyeler çocukların dersten aldığı zevki rapor etmeyi, onların tarihsel beceri ve bilgi edinmedeki gelişmelerini rapor etmeye tercih eden öğretmenler tarafından nadiren kullanılmaktadırlar (OfSTED, 2007). Matematik, İngilizce ve Fen bilgisi derslerinden farklı olarak öğrencilerin tarih derslerindeki gelişimlerini ölçmek için belirlenmiş zorunlu kurallar bulunmamaktadır.

Milli tarih müfredatının yayınlanmasının getirmiş olduğu bir diğer sonuç tarih öğrenim ve öğretimi için çok değişik kaynakların üretilmiş olmasıdır. Milli müfredat ilk ilan edildiğinde çok az sayıda kaynak vardı ancak zamanla yayıncılar öğretmenlere destek olmak için çok sayıda çocuk kitabı ve öğretmen kılavuz kitapları yayınladılar (Harnett, 2003). Müfredatın içeriği görece sabit kaldığı için okullar öğretim faaliyetleri için kullanacakları kendi kaynak koleksiyonlarını oluşturmaktadırlar.

Milli Tarih Müfredat'ı öğrencilerin çok çeşitli bilgi kaynakları kullanmalarını (tarihi eserler, resimler, haritalar, belgeler vs.) istemektedir ve ebeveynlerle büyük anne- babalar okulların kendi müzelerini kurmaları için okullara çeşitli kaynaklar bağışlamaları doğrultusunda teşvik edilmektedirler (Barnsdale-Paddock ve Harnett, 2002). Aynı zamanda aile üyeleri ile yerel topluluk üyelerinin okullara gidip çocuklarla o yörede geçmişteki hayatın nasıl olduğu hakkındaki anılarını paylaşmaları sıkça görülen bir uygulamadır. Ayrıca son zamanlarda tarihi eser kopyalarının üretilmesiyle öğrenciler, bir Antik Yunan vazosunun kopyasına dokunma, bir Roma yağ kandilini yakma ve 16. yüzyıldan kalma bir Tudor boynuz kitabından okuma alıştırmaları yapma fırsatı bulabilmektedirler.

Milli Tarih Müfredatı aynı zamanda çocukların tarihsel alan ve binaları ziyaret etmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluk müzelerde, sanat galerilerinde ve tarihi mekânlarda pek çok eğitim materyali hazırlanmasına ve öğretmenlerin bu mekânlardaki koleksiyonları nasıl kullanabileceklerine dair rehber materyaller hazırlanmasını sağlamıştır. Pek çok tarihsel mekân öğrencilerin kostümler giyerek geçmişte yaşamış insanların rollerine bürünmesini teşvik eden tarihsel canlandırmalara imkân sağlamıştır. Drama ve rol yapma da okullarda etkili olan öğrenme stratejilerindedir. Örneğin pek çok okul kendi 19. yüzyıl sınıf odalarını oluşturur ve bu odalarda öğrenciler önceki yüzyılın öğrencileri rolüne girerler (Sands, 2004). Okul öncesi eğitimde oyun alanı bir ortaçağ kalesine dönüştürülebilmekte ve

çocukların o dönemlerde yaşamış farklı kişilerin rollerine bürünmeleri teşvik edilebilmektedir (Harnett, 1998). Bu tarz yaklaşımlar öğrenciler tarafından oldukça beğenilmektedir ve çoğunlukla ilköğretimde tarih öğrenmenin en hatırdadır kalır deneyimleri olmaktadır.

Milli tarih müfredatı ilk ilan edildiğinde bazı tarihçilerin Birinci Temel Basamak' da çocukların tarih derslerini çok zor bulacakları yönünde bir takım endişeleri vardı. Bazı anaokulu öğretmenleri de tarihin çocuklar için çok zor olan soyut bir ders olduğunu ve öğrencilerin yakın çevrelerindeki somut öğrenme deneyimlerinden yola çıkarak eğitim görmeleri gerektiğini dile getirmişlerdir. Ancak 5-7 yaş arası öğrencilere son 20 yılda verilen eğitimler çocukların tarihten keyif aldıklarını ve geçmişle ilgili sorular sorup cevaplar verebildiklerini ortaya koymuştur. Doğumdan 5 yaşına kadar olan çocuklar için Okul öncesi Hazırlık Aşaması Müfredatı çok küçük yaştaki çocukların tarihsel anlayışlarını geliştirmek için "Dünyayı Anlama ve Onun Hakkında Bilgi Edinme" başlıklı bir dizi etkinlik önermektedir (QCA, 2008).

2009 yılı itibariyle ilköğretim müfredatı gözden geçirilmektedir. Aynı derslerden ziyade 6 öğrenme alanı tavsiye edilmektedir ve tarih konuları, tarihsel, coğrafi ve sosyal anlama grubuna dahil edilmiştir. Önerilen müfredat daha az emredicidir ve çalışılması gereken tarihsel dönemler hakkında herhangi bir şey söylememektedir. Fakat tarihsel, coğrafi ve sosyal anlamının ilişkilendirilmesi hususu net bir şekilde tavsiye edilmiştir. 'Çocuklarda aşağıdaki konularda sağlam bilgi oluşturulmalıdır:

- Olayların niçin gerçekleştiğini anlama, tarihteki değişim ve sürekliliği araştırma ve kronoloji bilinci oluşturma yoluyla günümüzün nasıl geçmiş tarafından şekillendiği
- Mekân ve çevrenin nasıl ve neden geliştiği, nasıl korunabileceği ve gelecekte nasıl değişebileceği
- Kimliklerin nasıl geliştiği, ortak olarak sahip olduğumuz şeyler, bizleri nelerin farklı kıldığı ve topluluklar içinde nasıl kararlar aldığımız ve kendimizi nasıl organize ettiğimiz
- İnsan, toplum ve mekânın nasıl ilişkili ve birbirine bağımlı olduğu (Rose, 2009).

Önümüzdeki birkaç yılda ilköğretim müfredatında yeni değişiklikler görülecektir. Çocukların tarih öğrenmesi ve nelerden hoşlanacakları öğretmenlerin yeni müfredat gereksinimleri nasıl yorumlayacakları ve sınıf ortamına ve derslere nasıl yansıtacaklarına bağlı olacaktır.

3. Ortaöğretim Tarih Müfredatı

Tarih Milli Müfredatının (DES, 1991) danışma sürecinde ve ilk yayınlandığı

dönemlerde ortaöğretim öğretmenleri aşırı gelenekçi ve abartılı bir müfredat hazırlanma ihtimali karşısında kaygılıydılar. Başbakan da dahil olmak üzere pek çoğunu da şaşırtacak bir biçimde yeni müfredattaki beceri ve bilgi ağırlığı geleneksel ve yeni tarih eğitimi yaklaşımlarının ikisi de kaynaştırılarak iyi bir şekilde dengelenmişti ve her iki yaklaşımın en iyi uygulamaları alınmıştı. Hükümetin baştaki niyeti tarih derslerini 16 yaş grubuna kadar tüm öğrenciler için zorunlu hale getirmektir fakat müfredatın aşırı yoğunluğu göz önüne alınca geri adım atıldı ve tarih dersleri 14 yaşından sonra seçmeli bir ders yapıldı. Milli Müfredatın ilk versiyonunun ilanından hemen sonra Sir (daha sonra Lord oldu) Ron Dearing tarafından başlatılan bir değerlendirme sonucunda müfredatın daha inceltmiş olan ikinci versiyonu ortaya çıkmıştır. Bu versiyonda öğretmenlere planlama konusunda daha fazla serbestlik getirilmiştir fakat denetleme mekanizmaları kuvvetlendirilerek okulların beklenen seviyenin altında performans göstermesi durumunda güçlü şekilde eleştirilebilmelerinin yolu açılmıştır.

Tarih müfredatının ilk üç versiyonu 5 yaşından 14 yaşına kadar olan öğrenciler için merkezinde kronoloji, sebep sonuç ilişkisi, değişim ve süreklilik, kaynak kullanımı ve tarihsel yorumlama olmak üzere beş halkanın, tarihsel bilgi ve anlamının ve performansı ölçen on seviye kriterinin olduğu bir müfredat yapısı ortaya koymuştu. Orta öğretimin ilk basamağı olan Üçüncü Temel Basamak' da İngiliz tarihinin dört ana dönemi ele alınıyordu: 1066-1500 arası, 1500-1750 arası, 1750-1900 yılları arası İngiltere ve İkinci Dünya Savaşı Yılları (daha sonra Yirminci Yüzyıl Çalışmaları olarak değişti). Bunların yanı sıra Avrupa tarihinden bir dönüm noktasını içeren bir ünite ve ilköğretim aşamasında öğretilmemiş konulardan seçilmiş olmak koşuluyla Avrupa dışı bir çalışma konusu da tarih müfredatına dahil edildi. Tarih Müfredatı, ünitelerin tematik, derinlemesine ve genel bakış açılarıyla kaynaştırılmasını, yerel ve ulusal tarih ile uluslararası/dünya tarihi konularına değinilmesini gerektirmektedir. Ayrıca konuların ön bilgiler üzerine inşa edilmesine ve GCSE aşaması ve daha üst düzeyler için hazırlık yapılmasına da dikkat edilmelidir.

Ortaöğretim ilk aşama müfredatında (Temel Basamak 3, 11-14 yaş grubu) 1995, 1999 ve 2007 yıllarında değişiklikler gerçekleşti ve her bir seferinde öğretmenlere daha fazla esneklik sağlandı. Ancak yine de okullarda kronolojik yaklaşımın egemen olduğu ve İngiliz tarihinin daha çok anlatıldığı bir yapı kaldı. Ortaöğretim öğretmenleri, ders verdikleri alanda üniversite eğitimi aldıkları için ve yeri geldiğinde bu alanla ilgili ilköğretim seviyesinde sınıf öğretmenlerine yardımcı oldukları için çok güçlü bir branş/alan kimliği duygusuna sahiptirler. Beceri ve kavramların müfredat da açık şekilde tanımlanması, öğretmenlerin branş kimliğini, planlama ile ölçme ve aktif öğrenme metotlarını uygulamaya koyma becerilerini güçlendirmiştir.

1960'larda 14-16 yaş grupları için sınav müfredatının oluşturulması, modern dünya tarihinin geleneksel politik ve ekonomik tarih yerine alternatif olarak sunulması sonucu doğurup tarihi popüler hale getirdi. 1970'lerde Okullar Tarih Projesi' (SHP) nin tematik tarih dersi anlayışı da tarih derslerinin pek çok okulda yeniden canlanmasını sağlamıştır.

SHP yaklaşımının önceki yaklaşımlara göre oldukça farklı olan tarihsel kaynakları kullanmaya odaklanması, analiz ve yoruma yönelmesi oldukça etkili olmuştur. 1970'lerden bu yana tarih öğretmenlerinden tarihsel becerilerin öğretilmesi ve çeşitli tarihsel kaynaklara dayalı tarihsel sorgulamanın geliştirilmesi beklenilmekteydi. Bu yaklaşım aynı zamanda Milli Müfredatın kalbiydi. Bu sebeple ortaöğretim tarih öğretmenleri müfredattaki içeriği, becerileri ve kavramları uygun bir şekilde vermek için yeterli zaman bulmak konusunda süregelen bir sorun yaşasalar da tarih müfredatının yapısına ve beklentilerine aşınaydılar.

Pek çok ortaöğretim okullarında tarih dersleri konu uzmanları tarafından verilmektedir. Yeni öğretmenlerin hepsinin tarih lisans derecesi ve eğitim alanında (tezsiz) yüksek lisans dereceleri olduğu için alan bilgileri genelde sağlam olmaktadır, daha fazla deneyime sahip olanlarsa daha bilgili olmaktadır. Haydn ve Harris (2009) tarafından yakın zamanda yapılmış olan bir araştırma öğrencilerin öğretmenin rolünün hayati olduğuna dair inançlarını ortaya koymuştur. Sürpriz olmayan bir biçimde öğrenciler, eğlenceli ve hevesli olan öğretmenleri sevmektedirler fakat öğretmenlerin kendileri ile nasıl konuştuklarının da önemli olduğunu düşünmektedirler. Bu, öğretmenlerin olay ve konuları açıklama kabiliyetlerini ve öğrencilere nasıl hitap ettiklerini kapsamaktadır (Haydn&Harris, 2009). Bu sebeple Milli Müfredatın ilk ilan edildiği dönemlerde ortaöğretim öğretmenlerine yönelik yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin temel odağı, alan bilgisini geliştirmekten ziyade ölçme ya da seviyelendirme ve öğrenci performansı hakkında ortak bir anlayış geliştirmeye yönelik olmuştur. Daha yakın zamanlarda milli çapta girişimler daha çok sözel becerilere ve disiplinler arası çalışmalara odaklanmıştır. Fakat tarih öğretmenleri okul dışında çok az zaman bulabilmektedirler ve tarih disiplinine yönelik eğitimlere de nadir olarak rastlanılmaktadır. Müfredatın ilk hali çok konu yüklüydü ve içerik ana hatlarını belirleyen müfredat direktiflerini uygulamaya koymak neredeyse imkânsızdı. Sonraki versiyonlar içerik gereksinimlerini daraltmış ve öğretmenlere daha fazla serbestlik sunmuştur. Ancak buna rağmen bazı okulların bu fırsatı değerlendirip klasik ve kronolojik odaklı eğitimden kurtulup müfredatı çeşitlendirme fırsatından yararlanmada oldukça yavaş davrandığı görülmüştür.

1995'ten sonra Yeterlilikler ve Müfredat Kurumu (QCA) ilköğretim ve ortaöğretim kurumları için bir dizi model çalışma yapılarını yayınladı. En

iyi uygulamacılar bu yaptıkları zümre toplantıları ve personel gelişimi için yol gösterici materyaller olarak görürken bazı okullar esas amaç bu olmadığı halde bunları devlet tarafından zorunlu hale getirilmiş uygulamalar olarak görüp uyguladılar. Müfredatın 1999 ve 2007 versiyonları tek tip müfredat düzeni ve uygulaması modelinden kurtulmayı amaçlamış ve daha yaratıcı yaklaşımları teşvik etmiştir. En son müfredatta öğrenmeyi genişletmek ve derinleştirmek için disiplinler arası bağlantı kurmuştur. Bu adımı daha fazla çeşitliliğe doğru yöneltmek için sınıf merkezli araştırmalar ve yansıtıcı pratiğe dönük araştırmalar teşvik edilmektedir. QCA iyi uygulamalara dayanan örnek olay çalışmalarını içeren bir dizi yayın çıkararak Milli düzeyde çerçevesi çizilen müfredatın yerel düzeyde dizaynı ve uygulamasını teşvik etmektedir. Bu kaynak materyal üreticileri ve yayıncılar için sorunlar ortaya koymuştur; Tarih Milli Müfredatının ilk yıllarında bir temel içerik zorunlu tutulmaktaydı fakat sonraki versiyonlar ne öğretilmesi konusunda daha açık uçlu hale gelmiştir ve içerikle ilgili çok az açıklayıcı yönergeler sunulmaktadır.

Bazı durumlarda açık uçlu ve yönergesiz bir müfredat hem avantaj hem de dezavantaj olabilmektedir. Yaratıcılık ve sürekliliğe izin verir, yenilikçiliğe teşvik edebilir veya engelleyebilir. Bu geniş çapta çeşitliliğin olabileceği manasına gelir ama bu konuda ulusal çapta kıyaslamalar yapmak bakış açınıza göre zor olabilir. Bu alanda zorluklarla karşılaşılacak diğer bir alan da eğitsel kaynakların üretimidir. İngiltere’de ders kitabı piyasası tamamen hükümetten bağımsızdır ve serbest piyasa şartlarıyla işlemektedir. Bu serbest piyasada Tarih bölüm başkanları ve okul müdürleri hangi ders kitabı ve kaynakların satın alınacağına kendileri karar verirler. Bu durum çok çeşitli ders kitapları yazılmasına sebebiyet vermiştir, fakat çeşitlilik desteklendikçe yayıncıların beklenen satışları yakalayamama endişeleri ve kar marjlarının düşük olması gibi sebeplerle daha az sayıda kitap üretilmeye başlanması riski oluşacaktır.

Milli müfredat yeniden yazılırken yönerge miktarında değişiklikler olmasına rağmen halen sürekliliğini devam ettiren unsurlar bulunmaktadır. Tarih öğretmenlerinin Büyük Britanya ve İrlanda tarihlerine değinmeleri istenmektedir fakat halen öğretmenler Güney İngiltere ağırlıklı bir müfredat takip etmektedirler. Ortaöğretim tarih müfredatının tüm versiyonları, müzik ve ses, tarihi eserler ve objeler gibi çeşitli tarihsel kaynakların kullanımını ve sınıf dışı tarihi mekânlarda, müze ve sanat galerilerinde öğrenmeyi teşvik etmektedir. İngiltere’de bu tarz tarihi mekânların yapısı ve çeşitliliği ile buralarda kullanılacak olan eğitsel materyallerin ve programların ulaşılabilirliği oldukça yüksektir. Daha geniş mekânların eğitsel hizmet ve etkinliklerinden yararlanmak ise bazen çok makul bir ücret ödemeyi gerektirirken bazen de ücretsiz olmaktadır. Bazı mekânların ziyaretleri için

İnternet üzerinden öğretmenlere rehberlik hizmetleri, geziyle ilgili dikkat edilmesi gereken diğer hususlar ve eğitim boyutuyla ilgili materyaller sağlanmaktadır. İngiltere’de bazı kültürel miras kuruluşlarının sundukları hizmetler Avrupa’nın bu alanda en iyi faaliyetleri olarak görülmektedir.

4. Çok etnikli İngiltere’de Tarih Eğitimi

4.1. İngiltere’de Etnik Dağılım

İngiltere’nin tarihi boyunca toplumdaki görünür etnik azınlıkların miktarı oldukça az olmuştur ve genel nüfusun, göç ve nüfus hareketlerinin uzun dönemli tarihsel gerçekler olduğu konusunda sınırlı bilgileri vardır. Bununla beraber İngiltere tarih boyunca neredeyse sürekli bir şekilde göç ve göçmenliğin odağı olmuştur. 1945 yılı sonrasında İngiltere’nin İmparatorluk çağındaki ülkeleri ve İngiliz Milletler Topluluğu (Commonwealth) ülkelerinden koloniciliğin sona ermesi üzerine gelenler, Hindistan ve Afrika’dan ırklar arası şiddet gibi sebeplerle gelenler ve 2. Dünya savaşı sonrası işçi açığını karşılamak için gelenler göç hareketlerinin yoğun olarak yaşandığı dönemlerdir. 1970’lerden sonra göçlere getirilen kısıtlamalar ve ardından Birleşik Krallık sınırlarının Avrupa Birliği vatandaşlarına açılması Birleşik Krallıktaki göçlerin doğasını değiştirmiştir.

2001 yılına ait aşağıdaki tablo İngiltere’deki nüfusun etnik yapısını göstermektedir.

Etnik grupların İngiliz nüfusundaki oranları (Etnik gruplar Birleşik Krallık hükümeti Milli İstatistik ofisi tarafından tanımlanmıştır.)	%
Beyaz İngiliz	86.99
Diğer Beyazlar	2.66
Asyalı	4.57
Karışık	1.31
Beyaz İrlandalı	1.27
Siyah Karayipli	1.14
Siyah Afrikalı	0.97
Çinli	0.45
Diğerleri	0.44

Kaynak: Milli İstatistik Ofisi. 2001 interaktif nüfus sayımı

2001’de İngiliz nüfusunun %10’undan azı etnik azınlık kökenlidir. Birleşik Krallık nüfusunun % 93’ünü ‘beyaz’lar oluştururken ve % 7’si görünür etnik azınlıklardır. Değişen göç biçimleri, Avrupa Ekonomik Birliğindeki

değişiklikler ve birliğe birçok yeni ülkenin katılması, global ekonominin akışkan yapısı ve benzer sebepler 2011 nüfus sayımındaki değerlerin daha farklı ortaya çıkmasına yol açabilir.

4.2. Farklılıklarla Uğraşmak

Büyüyen bir etnik azınlık nüfusu bir eğitim sistemine pek çok avantaj sağlarken beraberinde pek çok zorluk da getirir. Zaman içindeki değişimler politika yapıcılarının zihinlerini “farklılıkla nasıl uğraşacakları” konusunda yoğunlaştırmalarına yardımcı olur. Politikacılar tolerans, sosyal harmoni, [farklı kökenden gelen insanları topluma] dahil etme ve iyi topluluk ilişkilerinin oluşturulmasını teşvik ederken aynı zamanda kaynaklar üzerindeki rekabetçi gereksinimleri karşılamanın da bir yolunu bulmak durumundadırlar. Bu ve diğer sebeplerden dolayı sosyal kaynaşma ve farklı toplumlar arasında iyi ilişkilerin teşvik edilmesi son 25- 30 yıldır tüm hükümetlerin gündemlerinde önemli bir yer tutmaktadır.

Milli Tarih Müfredatının tüm versiyonları İngiltere'nin Roma öncesi zamanlardan beri çok etnikli/ırklı bir ülke olduğunu ve Birleşik Krallık'ın birçok topluluktan ve dört milli çoğunluk olan İskoç, Galler, İrlanda ve İngiliz milletlerinden oluşmuş bir ülke olduğunu vurgulamaya özen göstermiştir. Burada hem geçmişin dengeli bir anlatımını sunmak, hem sosyal uyumu sağlamak hem de Avrupa'da gelişmeye başlayan ırkçı tepkilerin önüne geçmek ve yabancı korkusunu ortadan kaldırıp, dışlayıcı politikaları sona erdirmek amaçlanmaktadır.

Milli müfredatın en son versiyonlarında, QCA ortaöğretim müfredatı için aralarında farklılığı kabullenme ve takdir etme, hoşgörü, dahil etme ve başarıyı teşvik etmenin de bulunduğu belirgin hedef ve değerler belirlenmiştir (QCA 2007).

4.3. Başarı Mücadelesi

Dahil edici tarih eğitimi için motivasyonun parçalarından birisi İngiltere'deki bazı etnik azınlık gruplarının eğitsel olarak başarılı olduğunu ortaya koyan araştırmalardır. Buna karşın bazı gruplar beyaz kökenli gruplara kıyasla sosyal, eğitsel ve ekonomik dezavantajlar yaşamaktadırlar (Home Office, 2005). İstikrarlı bir toplumun başarı ve faydaları paylaşılmadığı zaman, dışlama, yabancılaşma ve demokratik süreçten ayrılma ve sosyal uyumun çözülmesi riskleri meydana gelir. Gilborn ve Gipps (1995) İngiltere'de pek çok genç insanın eğitim sisteminden dışlanmış hissettiklerini ortaya koymuştur ve burada tarih dersleri için Kurstjens'in (2002:39) şu yorumunu hatırlamamız yerinde olacaktır: tarih genellikle entelektüel, şehirli erkek elitler tarafından,

kazananların bakış açısıyla, kendi milli ya da dünya görüşlerine aykırı olan anlatımları göz ardı ederek inşa edilir ve yazılır.

Polisin Londra'nın Afrika-Karayip toplumundan gelen yetenekli genç bir adamın ırkçı bir cinayete kurban gitmesi olayını çok kötü bir biçimde incelemesinin ardından tamamlanan Macpherson raporu (1999) dahil etme ve hoşgörünün yaygınlaştırılması ve karşılıklı anlayış için eğitimin önemine değinmiş ve Milli Müfredatın okullarda İngiltere'nin çok etnikli yapısını anlatacak şekilde değiştirilmesini dile getirmiştir:

'...farklılıklar barındıran bir toplumun ihtiyaçlarını daha iyi yansıtmak için, kültürel farklılığa değer vermeyi ve ırkçılığı engellemeyi hedeflemelidir.'

(Macpherson, 1999, Ch47: 67)

Bunu takiben Milli Müfredat (DfEE 1999/DCSF 2007) sosyal uyum konusundaki vurgusunu yenilemiş ve şunu dile getirmiştir:

'Öğrenciler hem İngiltere'deki hem de Dünya'daki sosyal, kültürel, dini ve etnik çeşitlilik konusunda bilinçlendirilmelidirler.'

(DfEE, 1999: 20)

Müfredat politikası bu sebeple tarih çalışmalarında kapsayıcı, hoşgörülü ve çok etnikli yaklaşımlara büyük önem vermektedir. Bu uygulamanın politikayla aynı hızda devam etmemesine rağmen Freeman (2004) QCA'nın İngiltere'deki Milli Tarih uzmanı bakış açısından şunu dile getirmiştir;

'çok sayıda okul farklılık meseleleriyle tarih dersleri aracılığıyla daha yeterli bir biçimde ilgilenmeli veya bunun öğrencilerin hayatlarıyla ilgisini kabul etmelidir.'

Smart (2005) önemli yayıncıların çoğunun, tarihsel miras sektöründen (tarihsel alanlar, müzeler, sanat galerileri ve diğer kültürel çabalar) gelen güzel tepkilere karşın, bu değişim çağrılarında cevap verme hususunda oldukça yavaş olduklarını ortaya koymuştur. Ders kitapları halen daha yaklaşık olarak ders süresinin %75-90'ını şekillendirmektedir (Johnson, 1999: 115) ve öğretmen ve öğrencilerin ders kitaplarına güveni yüksek düzeydedir (Keele, 2001; 2002). Bu durumda tarihin yanlış yorumlanması veya tamamen beyaz adamın tarihi olarak yansıtılması tehlikesi söz konusu olacaktır. İngiltere'deki tarih ders kitapları pedagojik olarak güçlü, iyi hazırlanmış, görsel olarak çekici ve genellikle değerler konusunda da "tarafsız" davranırlar. Ancak kuşatıcı/dahil edici ve daha geniş çerçeveden bakan anlatıları içerme konusunda başarısızdırlar. Bu kitaplarda halen daha etnik azınlıklar belirli tarihsel anlatılara eklenip sergilenmektedir ve bunlar geçmişin süregelen Anglo-merkeziyetçi bir versiyonunu sunmaktadırlar. Çok az ve neredeyse kazaen ders kitaplarına giren İngiltere'deki azınlıklara

ait görüntülerin varlığının devamına izin verilmez, zira bunların tarihsel gerçeğe uymadığı ve sosyal olarak arzu edilir olmadığı düşünülür. Hassas ve tartışmalı tarih öğretimi üzerine 2007-2008 yılında hazırlanan TEACH raporu öğretmenlerin endişe ve çekincelerine bakmış ve bunların üstesinden gelmek için tavsiyelerde bulunmuştur. 2008 tarihli Ajegbo Raporu dahil edici/kuşatıcı anlatılar ve İngiltere'nin tarih içindeki farklılık/çeşitlilikler gösteren yapısının kabullenmesi için çağrıda bulunmuştur. İki rapor da tamamen kuşatıcı/dahil edici bir tarih eğitimi için halen yapılması gereken çok fazla şey olduğu noktasında birleşmişlerdir.

Sonuç

Avrupa'nın, toplumun ve okullaşmanın değişen doğası eğitimciler için zorluklar ortaya koymaya devam edecektir. Pek çok öğretmenin, özellikle kent merkezleri dışındaki öğretmenlerin etnik çeşitlilikle ilişkilerinin az olduğu söylenebilir ve bunların Avrupa dışı tarih konusundaki bakış açıları ve bilgileri sınırlı olabilir. Bu sebeple bunların kendilerine güvenleri de sınırlı olabilir. Bu yüzden öğretmenlerin alan bilgisi ve pedagojik becerilerinin dikkatli bir şekilde geliştirilmesi müfredatı zenginleştirmek, eksiklikleri giderebilmek, öğretmenleri yaratıcılığa teşvik etmek ve sosyal adalet meselelerine değinebilmelerini sağlamak için gereklidir.

Başka daha derin kişisel ve mesleki uçurumların varlığı da mümkündür; farklılıklar hakkında eğitim vermek öğretmenlerin ve öğrencilerin köklü ve güçlü inançlarına ters düşebilir. Bu, sınıflarda hassas konuların ortaya çıkmasına ve bu konularda tartışmalar olmasına yol açabilir. Traille (2007) sınıflarda kimlik bilinci, kendine değer verme ve etnik "öteki" kavramının var olduğunu göstermiştir. Öğretmenler geçmişi anlatarak geleceği şekillendirmektedirler ve kendimizi ve ötekileri eşit ölçülerde anlamamıza yardımcı olmaktadır. Her halükarda bizler öğretimin zorluklar içerdiğinin, sıra dışı bir mesleki uzmanlık seviyesi ve derin yansıtıcı düşünme yeteneği gerektiğinin bilincinde olmalıyız.

KAYNAKÇA

- Ajegbo Sir Keith. (2007) *Curriculum Review: Diversity and Citizenship*. London: DCSF
- Barnsdale-Paddock, L. and Harnett, P. (2002) 'Promoting play in the classroom: children as curators in a classroom museum'. *Primary History*, no 30, pp 19-21.
- Beardsley, G and Harnett, P. (1998) *Exploring Play in the Primary Classroom*. London, Fulton.
- Coltham, J. & Fines J. (1971) *Educational Objectives for the Study of History* London: Historical Association

- Crawford, K (1995) A History of the Right: the battle for control of National Curriculum History.' In: *British Journal of Educational Studies* 43 (4) pp 433 – 456. Oxford: Blackwell
- DCSF/QCA (2007) *History In the National Curriculum (England)* (National Curriculum Orders, Version 4) London: QCA
- DES (1988) Education Reform Act London: HMSO
- DES (1989a) *Aspects of Primary Education. The Teaching and Learning of History and Geography.* London, HMSO.
- DES (1989b) *National Curriculum History Working Group. Interim Report.* London: HMSO.
- DES (1990a) *National Curriculum History Working Group. Final Report.* London: HMSO.
- DES (1990b) *History for Ages 5-16: Proposals of The Secretary of State for Education and Science.* London: HMSO
- DES (1991) *History In the National Curriculum (England)* (National Curriculum Orders, Version 1) London: HMSO.
- DfEE (1995) *History In the National Curriculum: England.* (National Curriculum Orders, Version 2) London: HMSO.
- DfEE (1998) *The National Literacy Strategy, Framework for Teaching.* London, DfEE. Available from www.standards.dfes.gov.uk/seu/policy
- DfEE (1999) *The National Numeracy Strategy, Framework for Teaching.* London, DfEE. Available from www.standards.dfes.gov.uk/seu/policy
- DfEE/QCA (1999) *The National Curriculum. Handbook for primary teachers in England, Key Stages 1 and 2.* London, QCA. Available from <http://curriculum.qcda.gov.uk/keys-stages-1-and-2/index.aspx>
- DCSF/QCA (1999) *History In the National Curriculum (England)* (National Curriculum Orders, Version 3) London: QCA
- DfES (2004) *Excellence and Enjoyment; learning and teaching in the primary years.* London, DfES. Available from <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/85063>
- Gillborn, D. & Gipps C.(1996) *Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils.* London: Ofsted
- Harnett, P. (2003) 'The contribution of textbooks to curriculum innovation and reform within the primary curriculum', *International Journal of History, Learning, Teaching and Research.* Vol. 3 (2). Available from <http://centres.exeter.ac.uk/historyresource/journalstart.htm>
- Haydn T and Harris R (2009) *Children's ideas about school history and why they matter* London:HistoricalAssociation http://www.history.org.uk/resources/secondary_resource_1614.html
- Home Office (2005) *Improving Opportunity, Strengthening Society:The Government's strategy to increase race equality and community cohesion* www.homeoffice.gov.uk/documents/race_improving_opport.pdf?view=Binary
- OfSTED (2007) *History in the Balance. History in English Schools 2003-2007.* OfSTED, London. Available from www.ofsted.gov.uk/ofsted-home/publications-and-research

- QCA (2008) *The Early Years Foundation Stage Profile Handbook*. Nottingham, QCA. Available from <http://nationalstrategies.dcsf.gov.uk/eysareasoflearninganddevelopment/>
- QCA & DfEE (1998) *A Scheme of Work for Key Stages 1 and 2 History, Teachers' guide*. London, QCA.
- Rose, J. (2009) *The Independent Review of the Primary Curriculum. Final Report*. DCSF, Nottingham. Available from www.teachernet.gov.uk/publications
- Sands, B. (2004) Planning a Victorian School Day. *Primary History*, no 38, pp26-30.
- The Historical Association's website www.history.org.uk provides useful information about primary and early years history and resources for teaching history in primary and early years settings.
- Kurstjens, Huub (2002) A report on The Workshop at The EUROCLIO Conference by Bob Stradling, (2002). Teaching 20th Century European History: the teaching and learning about the history of Ethnic, religious and linguistic minorities. In: EUROCLIO *Bulletin* (2002) pp 39 – 40. The Hague: EUROCLIO
- Macpherson of Cluny, Sir William (1999) *The Stephen Lawrence Inquiry: report of an inquiry by Sir William Macpherson of Cluny*. London: HMSO.
- Marsden, W. (2001) *The School Textbook: Geography, History and Social Studies*. London: Woburn Press
- Phillips, R. (2001) History Teaching, Cultural Restorationism and National Identity In England and Wales. In: *Curriculum Studies*, V4/3 pp385-399. London: Taylor & Francis
- Phillips, R. (1997) Thesis and Antithesis in Tate's Views on History, Culture and Nationhood. In *Teaching History* 86 (January 1997) pp30-33 London: The Historical Association
- Phillips, R. (1998) *History Teaching, Nationhood, and The State: A Study in Educational Politics*. London: Cassell
- Phillips, R (2002) *Reflective Teaching of History 11-18*
London: Continuum
- Price, M. (1968) *History In Danger* pp. 57-61 In: 'History.' 1968 London: Historical Association.
- QCA (2005a) *Values, Aims and Purposes of the Curriculum*
www.nc.uk.net/nc_resources/html/valuesAimsPurposes.shtml
- QCA (2005b) Statement of values by the National Forum for Values in Education and the Community.
www.nc.uk.net/nc_resources/html/values.shtml
- Smart, D. (2005) *Invisible, Stereotypes or Citizens? Representations of Visible Ethnic Minorities in Current History Textbooks in England*. Unpublished doctoral thesis. Bristol: University of the West of England
- Traille K (2007) You should be proud about your history. They make you feel ashamed: Teaching history hurts In: *Teaching History* pp.31-37. June 2007. London: Historical Association