

REGGIO EMILIA APPROACH IN HISTORY CLASS; ACTION RESEARCH**H. Yavuz YAŞAR***Marmara University, Turkey, yavuz_yasar1520@hotmail.com**ORCID: 0000-0003-0213-6502***Akif PAMUK***Assoc. Prof., Marmara University, Turkey, akifpamuk@marmara.edu.tr**ORCID: 0000-0002-8147-611X**Received: 05.08.2020**Accepted: 28.11.2020**Published: 15.12.2020***ABSTRACT**

It has been a matter of discussion whether history lessons can be held with young age groups. In general terms, although Piaget has alleged that this was not possible, names such as Vygotsky and Bruner have claimed otherwise. History education for young age groups is possible with the help of methods and approaches that are intently related to their pedagogical development. Thus, the Reggio Emilia approach, which is oriented toward young age groups, is utilised in history education for early childhood. The research was structured with respect to the action research model in qualitative research. The participants of the research were selected in accordance with purposive sampling, and the research took place in the 2019 Spring semester, throughout April and May. The study group involved 18 students enrolled in a private school that practices the Reggio Emilia education approach, ages ranging from 78 to 89 months. Through four activities done with the children, chronological thinking, historical comprehension, historical analysis and commentary, and the way children acquire historical thinking skills within a context of historical imagination were investigated. These events are built on a process that deals with the home and neighbourhood life of historical Istanbul. In the activities, first hand historical resources that were adapted to the age groups of the students were used extensively. Data was collected through unstructured interviews and observations throughout the research. Data obtained from activity results were also evaluated. The collection of data was analysed by means of descriptive and content analyses. The findings have been evaluated within the scope of chronological thinking, historical concept, historical analysis and interpretation, historical imagination and interpreted separately under each heading. As a result of the study, it is understood that history education can be provided with appropriate techniques and methods with the help of Reggio Emilia approach for children in young age groups.

Keywords: history education, the Reggio Emilia approach, preschool, historical thinking skills, alternative education

INTRODUCTION

There have been numerous debates regarding the purpose of school and the corresponding methodology to be followed. Thereby, there is an organic link between the purpose of school, and the methodology of education. The French Revolution in 1789 and the schools of thought came about with it reconceptualised the very meaning of school and developed education methodologies and tools accordingly (Gunduz, 2013; Saribay, 2001). The focal point of the educational purpose was changed from God-individual relationship to society-individual relations and was structured on a patriarchal and militarist discourse to serve the socio-political expectations of 19th century Europe on a patriarchal and militarist discourse to serve the socio-political expectations of 19th century Europe (Durkheim, 2014). Knowledge and the ways of acquiring it were evaluated through tools which were transformed within a hierarchical system in accordance with the educational purposes of the era (Giorgetti, 2016). Thus the history education was shaped in order to serve these purposes and transformed into identity-determining lessons, which aim to raise “acceptable citizens” who behave according to aforementioned purposes and successfully internalised them (Copeaux, 2016; Ersanlı, 2018; Oral, 2015; Oztan, 2013; Pamuk, 2014; Ustel, 2004). By the second half of the 20th century onwards, these ideas begin to be criticized. It has been stated that, through this agenda, the school has turned into an ideological communication tool and became one of the most important ideological apparatus through which the powerful maintains his potency and area of influence (Althusser, 2016; Ferrer, 2014). School’s perspective on knowledge and the mode of treating knowledge were regarded as narrativist and eclecticist, and this position was identified as ‘banking’ model of education. This critique, which was situated in hierarchical mode of acquiring information, spans out toward vertical social relations, and from there to the education of the disadvantaged groups (Apple, 2012; Freire, 2017). For this precise reason, Illich contemplates on some sort of a secular theology; likening the school to a church, the teacher to a priest, and the textbook to a holy book. All these motivations resulted in schooling system failing to maintain its essential purpose, and served the instrumentalisation of school for middle class families to use it as a stepping stone in order to move up in the capitalist economic structure (Illich; 2016). Critique of education paradigm brought about changes with it. New perspectives on education came to life during this process of transformation (Gatto, 2018). One of them is the Reggio Emilia approach, which appeared soon after the World War II ended.

What is the Reggio Emilia Approach?

After the World War II, similar critiques against the education system broke out in Italy as well. The Reggio Emilia approach was born within this context. The town Reggio Emilia, located in Emilia Romagna region in Northern Italy, lent its name to this educational perspective. In 1945, people of Villa Cella village, near Reggio Emilia, decided to build a school through their own means. The school was constructed in 8 months; farmers donated the land for the school, villagers sold several tanks and trucks left by the German troops, got sturdy bricks from wrecked houses destroyed during the war, and worked day and night including Sundays to finish it. Young teacher Loris Malaguzzi came to the village as he heard about the construction. Women of the village asserted that they had built the school, because they believe their kids were as bright as the kids of wealthier families. Women asked Malaguzzi to

be a teacher in their school after they learned that he is an educator. Malaguzzi, who resigned from his job as a teacher after 7 years, went to Rome to study psychology before he came back to the city of Reggio Emilia to work in one of the centres for psychology specialised for children, established by the municipality. In the meantime, Malaguzzi worked in small scale schools built by local families. During this period, the Reggio Emilia approach began to be formed. Reggio Emilia schools received aid from the Italian government in 1968 (Aslan, 2005; Cadwell, 2011; Dereli, 2013; Malaguzzi, 1998). Given its flexible and adaptive nature, the approach was inspired by many scholars specialised in philosophy and pedagogy. These leading scholars of the time include John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Adolphe Ferrière, Edouard Claparède, Ovide Decroly, Célestin Freinet, Anton Makarenko, Urie Bronfenbrenner, Pierre Bovet, Henri Wallon, and Erik Erikson. Thereby, it is safe to say that the Reggio Emilia approach involves social structuralism within its theoretical framework. The main principles of the approach can be listed as follows: the image of the child, the role of the teacher, documentation, projects, the role of the environment, and small-scale instructions (Inan, 2007; Malaguzzi, 1998).

Knowledge in accordance with the image of the child, one of the main principles of the approach, and its theoretical relationship with the child is reconceptualised. Instead of an eclecticist understanding, the Reggio Emilia approach regards the child as innately clever, curious, and open to obtain new information. For this reason, instead of passing on the knowledge as it is; it is aimed to encourage the child to gain awareness of his existing interests and skills, and discover and construct his own knowledge and experience. In other words, the child obtains a position of meaning making within the educational process. Malaguzzi (1998) stated that as children might have different interests and skills, as well as different ways of operating information, the way they convey their knowledge and experience might vary. Malaguzzi identifies this situation as ‘hundred languages of children’ (Fraser & Gestwicki, 2002; Gandini, 2005; Inan, 2012; Malaguzzi, 1998). This sort of educational perspective, with its all practices, puts the child in the centre of educational process. Another principle of the Reggio Emilia approach is the role of the teacher. The teacher, who is endowed with an epistemological immunity within an education system where knowledge is used as a hierarchical apparatus, is reconceptualised in the Reggio Emilia model of education. In this model, the teacher is reconstructed as a figure who learns with the child, guides the child throughout the learning process, discovers, supports, and actively tries to improve the child’s interests and skills (Birinci, 2018; Edwards, 1998; Gandini, 2005; Öztürk, 2006; Temel ve Dere, 1999). Teacher is described as the coordinator and facilitator within the child’s relationship with knowledge. The Reggio Emilia approach has one of the most flexible instruction programs among different educational perspectives. The approach, which is shaped around a model where the knowledge is constructed by the child himself, does not carry out a pre-planned instruction program. The instruction program is designed to be shaped in accordance with the relationship child establishes with knowledge, as well as his interests and curiosity during the process. Regarding the activities to be executed, the teacher and children talk in a circle and come up with a plan of instruction collectively (Arseven, 2014; Edwards, Gandini & Nimmo, 2015; Pekdoğan, 2012). The teacher assumes a regulatory role and should be able to reflect children’s interests, needs, and skills on the instruction program through a flexible, democratic, and interdisciplinary perspective. One other main principle of the Reggio Emilia approach is documentation. The child’s body of work

should be filed, and his progress during the process should be evaluated. Documentation reflects the process of curious questioning with a progressive quality, where each step determines the next one. Documentation also functions as a large retrospective archive (Inan, 2012; Keskin, 2015). Thus it is far from the understanding of evaluation that is predominantly result-oriented.

The role of the environment is another main principle of the Reggio Emilia approach. Environment is given a particular importance and is regarded as the third teacher (Wilson & Ellis, 2007). This understanding of environment is dual; social and physical. The interior design of the Reggio Emilia schools should support the child's ability to discover himself and his abilities, affective, psychological, and social development, development of motor skills, organisation of class materials, and the interaction of environment with education. While there are various sections that would serve this purpose in Reggio Emilia schools, there are also ateliers as well (Gandini, 2005; Hill, 2005; Schwall, 2005). In these spaces, collective works and learning practices that rely on experiencing and actually taking action are being reinforced. Large spaces located in the centre of schools called Piazzas, which are educational sections that would be prime examples for the collective use of physical and social spaces (Pekdogan, 2012). Environment is a factor that facilitates the education of children. For this reason, environment in the Reggio Emilia approach is regarded as a determinative part of the educational process. Projects and small scale instructions constitute the next important principle. The Reggio Emilia approach which is centred around the student aims to develop projects in line with children's interests and needs (Abramson, Robinson & Ankenman, 1995). For this reason, as mentioned earlier, the approach does not contain any pre-planned instruction programs. The programs of instruction are shaped during the process. Thereby, instead of using the term "programmazione", Italian for designated program, the opposing term "progettazione" is used (Inan, 2012; Rinaldi, 1998). After interviewing the children, the teacher incorporates their interests and needs into a project. The teacher collects information regarding the topic of the project, and gradually follows children's progress during the educational process. While the duration of the project and how it will be executed is not pre-set, it depends on the interest of the children and the way teacher would shape the project accordingly. Projects should appeal to as many abilities as possible and diversify the ways of learning to the greatest extent, following the 3H approach; head-on, heart-on, and hand-on.

The Reggio Emilia Approach and History Education

Although purposes of history education varies in time and place, the pedagogical standards of the Reggio Emilia approach are comparable with that of the understanding came about after the second half of the 20th century. However, one of the most reputed theorists of the Reggio Emilia approach, Piaget, divides human psyche into cognitive categories and argues that children below the age of 12, the main target of the approach, are not suitable for history education that follows a model as such as their abstract thinking abilities are not mature enough yet. Another important theorist of the approach, Vygotsky, avoids using such rigid categorisation and maintains that abstract comprehension can begin at an earlier age (Bodrova & Leong, 2013; Freeman, 2011). Malaguzzi also finds Piaget's categorization rather restrictive. Malaguzzi defines the child as being interested in social interaction,

curious, and clever from birth (Aslan, 2005; Fraser & Gestwicki, 2002; Hewett, 2011; New, 2007). In this regard, the Reggio Emilia approach aligns itself with Vygotsky's framework. Vygotsky's views were supported with certain studies conducted previously, especially in the United Kingdom (Nichol, 1991). For instance, Friedman found that 4 years old children can express and differentiate periods of time that are close to each other; Strube, Weber, and Friedman found that children of 5 years old can appoint how close certain historical events are to the present day (Friedman, 1991; Friedman, 1977) and Atkin and Dilek also scientifically proved that history education can be executed with children of 42-60 and 62-72 months of age providing certain conditions (Aktin & Dilek, 2016). Although a few, similar studies took place in Turkey as well (Coskun Keskin & Daysal Ersoy, 2012; Culha Ozbas & Dogan, 2012). Egan also expressed his views on the possibility of delivering history education to young children. Egan evaluates the historical understanding development in four stages: mythic (ages 4-9), romantic (ages 9-15), philosophical (ages 15-20), and ironic (ages 20+). During the mythic phase, the child comprehends the world through binary oppositions (good, bad, beautiful, ugly, right, wrong etc.). He lacks the understanding of concepts as place, time, causality, and otherness which are fundamental for understanding a given historical concept. During the romantic phase, the child constitutes a personal relationship with the past and begins to construct a historical vision. He begins to identify himself with historical heroes (Egan, 2010). Egan's classification demonstrates the possibility of delivering history education for younger age groups. Thereby, it is possible to utilise the Reggio Emilia approach, which specializes on children younger than 12 years old, for young children.

Helping children to gain experience and scientific (historical) thinking abilities constitute one of the goals of contemporary history education (Demircioglu, 2007; Iggers, 2003; Schueddekopf, Bruley, Dance & Vigander, 1961; Stradling, 2003). Gaining of the historical thinking abilities and the centrality of the child in these educational activities are essential to the contemporary understanding of history education. The child examines history like a little historian and he himself constructs historical information, with assistance from the teacher (Dilek, 2009). The image of the child in this understanding of historical education corresponds directly to the Reggio Emilia approach. In the Reggio Emilia approach, the child is a participator, active social agent, meaning maker, and a co-constructor of information (Inan, 2012; Swann, 2008). The teacher assumes an assisting role in this construction process where the child is in the centre of educational activities. The teacher works to organize the historical information and first-hand material in a way that is suitable for the child's level and he overall process of construction (Dilek & Yapici, 2005). Again, this is a common point shared by history education paradigm and the Reggio Emilia approach. In history education, it is encouraged for the child to learn in cooperation with his peers. This point is related to the principle in which the role of the environment in the Reggio Emilia approach is discussed. Vygotsky's concept of scaffolding can be used as another supporting argument here. According to scaffolding instruction, the teacher gradually provides less and less assistance to the child as the child gains more experience and knowledge. In this way, the children begin to take more responsibilities to learn by themselves instead of being merely reactive learners. Vygotsky's concept of 'zone of proximal development' can also be evaluated in this regard. According to this notion, the things the subject can do and learn constitute his personal performance and represent the innermost level of ZPD. However, the highest level of ZPD is represented by the decrease of external support which

is parallel with the increase of the learning ability of the child (Bodrova & Leong, 2013). Vygotsky's theoretical framework is closely related to the image of the child, the role of the teacher, and environment interaction present both in the Reggio Emilia approach and history education paradigm.

As explained before, an education model which centres around the child is a common characteristic found both in the Reggio Emilia approach and the contemporary history education paradigm. Along the lines of Collingwood's assertion, history can only be examined through evidence; the child, like an inexperienced historian, performs his own historical construction using the historical arguments the teacher previously structured for him (Collingwood, 1990). The child establishes the relationship and coherence between the historical arguments that are constructed, appropriated by the teacher before given to students.. The child carries out the construction process through the concepts of imagery and creativity, also known as historical imagination (Dilek, 2009). Imagery is disciplined while forming the historical imagination. It is important that history education is expressed in ways that are aligned with the context. This notion is defined as disciplined historical imagination (Alabas & Dilek, 2014). Historical imagination, which plays an important role in the child being in the centre of cognitive process, is assessed in twofold manner. Fines defines these two stages as static historical imagination and dynamic historical imagination. While the subject portrays the past as it is in static historical imagination stage, during the dynamic stage the subject reconstructs it (Fines, 2002). Learning in cooperation is crucial in constructing historical imagination. Similarly, Vygotsky touches upon the importance of social learning as well (Bodrova & Leong, 2013). It is noticeable that historical imagination and the image of the child in the Reggio Emilia approach show similarities. The child figure in Reggio Emilia as meaning maker and co-constructor of knowledge mirror the child oriented understanding of history education. The purposes of history education entail helping the child to gain historical empathy skills. Historical empathy can be defined as an attempt to understand individuals' qualities and identities, to comprehend the past experiences and conditions that shaped these identities, and to be able to assess the effects of historical, regional, and other sort of factors on individuals' emotions and behaviours (Dilek, 2007). There are five levels of historical empathy that can be sorted from basic to complex levels. The base level of historical empathy is the 'stupid past' which considers people from the past as stupid because of the actions of these people does not corresponds to today's standards of thoughts and behavior. In the next level, general stereotypes, the subject explains the results of past occurrences through certain cultural and religious stereotypical slogans. The next level is everyday empathy. In this stage, the subject explains his own thoughts and opinions as if they are coming from historical figures. He approaches historical events with contemporary standards of judgment and assess historical figures with today's values. The level after that is restricted historical empathy. In this stage, the subject judges the historical figures in their own times, but can only do this for certain events and individuals. The highest level is contextual historical empathy (Karabag, 2014). As a meaning making tool, historical empathy corresponds with the principle of the Reggio Emilia approach regarding the role of the environment.

As mentioned earlier, the notion that history education cannot be delivered to young children is not a view shared by many scholars. Some scholars maintain that children might approach history with an unbiased attitude if they start receiving history education at a young age (Dilek & Yapici, 2005). Since history education at an early age

makes it easier to form a connection between the child and the historical figures, and serves to improve the concepts of historical empathy and sympathy in the child (Dilek, 2009). The question of how to deliver history education to young children arises in this context, as the cognitive and physiological development of young children and the quality of historical education is closely related. As mentioned above, contemporary purposes of history education show similarities with the theoretical framework of the Reggio Emilia approach which focuses mainly on children of young age. Thus the Reggio Emilia approach appears as a suitable source to be pedagogically utilised for history education for young children. As any applied research regarding history education and the Reggio Emilia approach has not been conducted in Turkey, this study aims to both fill in this gap and become the first study tackling this subject. The study was carried out using the historical abilities which are chosen by the researcher and therefore limit the subject. The research questions are as follows:

1. How do children gain historical thinking abilities in history lectures designed by means of the Reggio Emilia approach?
 - a. How the chronological thinking ability is acquired?
 - b. How the historical comprehension ability is acquired?
 - c. How the abilities of historical analysis and interpretation skill are acquired?
 - d. How the historical imagination ability is acquired?

METHOD

Research Model

The research was conducted by means of qualitative research method. In a qualitative research, it is possible to make sense of the subject matter thoroughly. Detailed information can be acquired about the way students, who were observed in their natural environment, understand problems and what reasoning they attach these problems with their motivations (Neuman, 2013; Punch, 2005; Seidman, 2006). Action research, one of the patterns of qualitative research, was utilized in the research. In an action research, the aim is to understand, solve, or take action to come up with a solution to problems. During the research the researcher identified the problems and attempted to solve or take action to come up with a solution to them. During the investigation process the data is collected and analysed systematically (Derince & Ozgen, 2015; Patton, 2014; Somekh, 2006; Uzuner, 2005; Yildirim & Simsek, 2013). Action research include stages of identifying the problem, collecting data, conducting an action plan, executing the action plan, deciding on an alternative action plan, and evaluation (Buyukozturk, Kilic Cakmak, Akgun, Karadeniz & Demirel, 2012). Thanks to the underlying drive behind an action research, researches, working on education, are able to investigate their own approach to education in depth through this research pattern. Due to the lack in the field, it is needed that the Reggio Emilia approach is taken into consideration and developed. This subject that is to be taken into consideration and developed is intimately linked with the cohesion of the action research. Action research allows the research to take place in a real class environment to identify, solve, or eliminate the problems occurring (Johnson, 2002). As the name suggests, action research operates through

application. The researcher is involved in the application process. Thereby, the process involves intense interaction and sharing (Yildirim & Simsek, 2013). This allows the problems to be understood in a clearer way during identifying and solving processes, a stronger cooperation between participator and executer, and minimizing the problems that may arise while applying the proposed solutions (Aksoy, 2003; Mills, 2011). In this regard, the research appears as a praxis that forms a rational link between theory and practice. In addition to this, the educational process can be directly improved and be altered by the researcher in accordance with the flow of the process. Action research thus is important in terms of coming up with a professional consensus, executer being able to think about and develop the application, and the researcher being able to evaluate the quality of his own application. Action research takes shape during the process itself, thus it has a flexible nature (Cresswell, 2013; Yildirim & Simsek, 2013). One of the most plausible solutions to the problem of how to deliver education to younger children using the Reggio Emilia approach which specialises in younger age groups will appear through the data obtained from educational activities done in the field. For this reason, quality of involving application was a crucial motivation to choose action research pattern as the methodology of the study.

Study Group

Given the central focus of the research, history education for young age groups, the researcher chose to work with children of 78-89 months of age. An institution which applies the Reggio Emilia approach and provides a pedagogical educational approach for young children was chosen. Thus the samples that were chosen were aligned with the aforementioned purposes of the study. It is expected that regarding purposive sampling, facts and events that channel certain qualities are to be investigated thoroughly (Buyukozturk, Kilic Cakmak, Akgun, Karadeniz & Demirel, 2012). For this reason the study group was formed in accordance with purposive sampling. The study group was picked from a private institution which follows the Reggio Emilia approach. The study involved 18 children in total. Briefings regarding the study itself were delivered to teachers as well as the students. There are currently no plans for history education within Turkey's official curriculum oriented towards this age group. Naturally, it was detected that no activities aiming toward improving historical thinking were being executed in the institution where the research took place. Students were given cod names starting with 'S' for Student. The following table involves certain qualifications of students and whether they attended the activities or not:

Table 1. Information on Participants

Code	Age	Gender	1 st Activity	2 nd Activity	3 rd Activity	4 th Activity
S1	87 months	F	Attended	Attended	Attended	Attended
S2	88 months	F	Attended	Attended	Attended	Attended
S3	84 months	M	Attended	Did not attend the class	Did not attend the class	Attended
S4	84 months	M	Attended	Attended	Attended	Attended
S5	88 months	M	Attended	Attended	Attended	Attended
S6	88 months	M	Attended	Attended	Attended	Attended
S7	85 months	F	Attended	Attended	Attended	Attended

S8	78 months	F	Attended	Attended	Attended	Attended
S9	87 months	F	Attended	Attended	Did not attend the class	Attended
S10	80 months	F	Attended	Attended	Attended	Attended
S11	84 months	F	Attended	Attended	Attended	Attended
S12	78 months	F	Attended	Attended	Attended	Attended
S13	78 months	F	Attended	Attended	Attended	Attended
S14	89 months	F	Attended	Attended	Attended	Attended
S15	86 months	F	Attended	Attended	Attended	Attended
S16	84 months	M	Attended	Attended	Did not attend the class	Attended
S17	85 months	M	Attended	Attended	Did not attend the class	Attended
S18	84 months	F	Attended	Attended	Did not attend the class	Attended

Application Process

Before the study, a set of meetings were held with the founder of the institution and officials. Meetings with the teacher of the study group followed and approvals were obtained hereafter. Before the application process, interviews were held with the children as well. Activity process started after. 4 activities in total were executed to acquire the data. First of these took place in 26. Nisan 2018. In the activity number 1, the current situation of households and neighbourhoods were discussed with the students. In these discussions all of the students were included in the dialogue. After that, students were asked to draw the situation of current households and neighbourhoods. One to one interviews were held with the students regarding the drawings. The second activity took place in 30 Nisan 2018. For the activity number 2, children were shown gravures and pictures belong to classical style Ottoman houses. The gravures shown to the children were first-hand drawings of Cesare Biseo, William Henry Bartlett, L. Fleury, Thomas Allom, Eugène Flandin. Gravures number 1 and 2 belong to Cesare Biseo, gravure number 3 to William Henry Bartlett, gravure number 4 to L. Fleury, gravure number 5 and 7 to Thomas Allom, and gravure number 6 belongs to Eugène Flandin. These gravures are drawings of 19th century Istanbul neighbourhoods such as Yenikoy, Uskudar, Bosporus, Maiden's Tower, Salacak, Anatolian Fortress, and Beylerbeyi (Sevim, 2002). As for the photos, black and white photographs of 20th century Istanbul houses in Uskudar, Cengelkoy, and Acibadem were shown to the children (Balci, 2010). The photographs were numbered as 8, 9, 11, and 12. In addition to these, a photograph of a model of a historical structure, mansion of Sekerci Guzeli Hasan Efendi, which resides in Uskudar, Dogancilar, was shown to the children as well. This visual was referred to as number 10. The subject matter of these visuals are mansions and seafront residences, neighbourhoods, flora, fauna, and people of the time period. Thereby, children were shown 7 gravures and 5 pictures that documents historical mansions, manor houses, and the physical and social space they reside in. A collective interpretation process with the children began about these houses. Afterwards, the children were asked to draw classical style

houses. They were interviewed one to one about their drawings. The third activity took place in 07 Mayıs2018. In activity number 3, an adapted historical story was recited to the children. As Levstik maintains, non-fiction stories, biographies, and autobiographies are suitable materials to introduce children of young age to history (Simsek, 2006a). A good historical story is capable of immersing the listener into its world and allows him to identify himself with the characters in it, which results in the development of historical empathy and sympathy skills (Blyth, 1989; Karabag, 2014). In the story, Istanbul in its olden days was narrated and a neighbourhood in Uskudar with its houses was depicted. A scene set in the Kuzguncuk neighborhood in Istanbul between a Boza, a traditional fermented millet drink, seller named Ibrahim and his customers in the neighbourhood was narrated as a short story. The depictions of the neighbourhood and houses were given within the story. The children were asked to draw pictures of the neighbourhood and houses depicted in the story. One to one interviews were held regarding their drawings. The fourth activity took place in 09 Mayıs2018. For the activity number 4, the children were given architectural elements of classical and contemporary houses printed on paper. These elements include classical and contemporary style windows, doors, balconies, and bay windows. Within the scope of the activity each student was shown pictures of 3 classical and 3 contemporary doors, 4 classical and 4 contemporary windows, 7 bay windows, and 7 balconies. The children were asked to design a model, either classical or contemporary, using appropriate elements. In this stage, whether the children could use the elements properly and their creativity were observed. One to one interviews were held with the children once again.

Data Acquisition Process

Given their young age, the children tend to express themselves in a rather implicit manner, which often requires further explanation. Through the interviewing method, it is aimed to direct probing questions to children to render their expressions or impressions about the activities clearer. For this reason, interviewing was chosen as the data acquisition tool. The data acquired from interviews with the children were noted in a notebook. Interview questions were not set beforehand as what sort of a product children would put forward cannot be anticipated. Unstructured interview model was preferred for this reason. Attitude and behaviour of the children were observed during class activities in case they can't express themselves in a clear way. Therefore, observation emerged as another data acquisition tool of the research. The data acquired from observations were noted on a notebook (Gerson & Horowitz, 2002; Yildirim & Simsek, 2013). The products the children put forward throughout the activities they had attended became another set of data the researcher utilised during data acquisition process. After four different activities, outputs were collected from the children. These outputs were both examined by the researcher and were talked about with the children in order to understand the meaning tried to be conveyed by them in detail. The process was evaluated within the light of these factors.

Data Analysis

An objective perspective was tried to be maintained as much as possible throughout data analysis process. It has been asserted that the situation of confusion of the researcher's bias in action research is high. For this reason, it

is crucial to be transparent and careful as much as possible throughout the planning and execution of the study, as well as analysing the data (Buyukozturk, Cakmak, Akgun, Karadeniz & Demirel, 2013). In order to minimize problems as such, complications should be declared clearly throughout the research. This is defined as criteria of cogency. The researcher should provide sufficient explanation regarding the research process. This is defined as transferability criteria. Detailed information about the process of research should be presented. This constitutes the credibility criteria. The researcher must maintain his impartial position throughout the research. This is defined as criteria of affirmation (Gay, Mills & Airasian, 2011). In order for data analysis to be as objective as possible, content and descriptive analysis were used (Patton, 2014; Yildirim & Simsek, 2013). For this process, notes taken during the interviews and outputs from the activities were analysed and evaluated. The data were sort out and named within a developed classification system.

FINDINGS

How The Chronological Thinking Ability is Acquired?

Findings regarding the chronological thinking ability were conducting through observing whether the children can distinguish between models of classical homes and contemporary ones. Identifying whether elements of the house (window, door, bay window, balcony, etc) belong to the past or present also serve the same purpose of determining the level of chronological thinking. During the process, products were obtained from the children by showing them the historical change, sequential and continuity relations. Forasmuch as, Seefeldt also considers conditions of change and reason as factors that improves chronological thinking (Aktin & Dilek, 2016). To assess chronological thinking ability within the scope of the research, elements of historical change and continuity were observed through the children's ability to distinguish old houses from the new. With regards to the comprehension of historical change and continuity, the ability to differentiate between contemporary housing model and of the past was tackled on the basis of verbal communication and activities. The children's take on contemporary housing idea were classified as "classical home and flat generalisation; horizontal and vertical architecture", "concrete and nature", "fusty and luxury structures" throughout the research.

Within the scope of classical house and flat generalisation; horizontal and vertical architecture, the data obtained from activities 1, 2, and 3 were used. In the activity number 1 regarding contemporary housing understanding, S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S14, S15, and S16 put forward works done in vertical architectural style. Generally, similar statements were expressed by the students in the interviews held before the drawing part of the activity. In this context, S1 stated that their house is "*located in a building complex comprising many buildings*". She said their building is one of them and it has 15 floors. There is an elevator in S1's drawing, which suggests a tall building. S3 said their home is "*a tall building of 7 floors*". S17 also said their home is "*a tall building*", and S13 said their home is "*a 5-floor building and its exterior has colour of something between grey and green*". In her drawing, S13 depicted what she had described in a better way. The children gravitated towards home descriptions of the city they live in while talking about the architectural elements used in contemporary houses. In this regard,

S4 said their home “has many buildings nearby”. When the teacher asked whether they have balconies and windows in her home, she said there are “many windows and balconies” in their home. The understanding of city; composed of tall, crowded, and dense buildings were expressed by S15 as “they have a balcony at home, they are living in a building, and they have an outer door with fences in front of it” and by S9 as the building they live in is a crowded one, the building is quite big but the flats inside of it are relatively small”. It is understood that general idea of contemporary housing is tall buildings, plenty of windows and balconies, and buildings with compact flats. There are very few comments opposing this.

S1, along the similar lines of her statement given above, used her paper vertically and drew her home in a rectangular way. She also included an elevator looking like a straight line, which can only be in tall buildings. This is important in terms of reflecting S1’s take on the relationship between contemporary housing and vertical architecture. S2’s using many windows in her work and, along the same lines, adding buzzers of other flats in the entrance shows us there are many people living in the building. Same vision of a building comprising numerous, compact flats is also present in the work of S14. S3 drew a neighbourhood including a café, tables, and chairs alongside a building named Saray (Palace) with 7 flats. Parallel to what she had expressed, S4 pictured a rectangular building reflecting vertical architecture and a neighbourhood with traffic. S7 drew a vertical house and she stated that in order to get home, they “*have to go up a hill*” during the interview. She also said there is a “*hairdresser and a florist*” next to their building and completed her work accordingly. It can be seen that not only homes, but also reflections of changing and urbanising style of neighbourhoods were imprinted in the children’s minds. In the activity number 2, chronological thinking abilities within the context of historical continuity and change through the differences between contemporary and old houses. Although S18 said she did not like gravure number 1 because there are “*too many houses and they are so close to each other*”, she said the house is “*a nice house that doesn’t have many floors*” about gravure number 5 and “*a medium rise house, not too tall, and there are too many houses nearby*” about gravure number 7. S7 said “*there is sea in front of it, and because it is a medium rise house one cannot commit suicide by jumping*” about gravure number 7; S15 said “*two floor house*”, thus not a tall structure about gravure number 4. It can be said that the fact that the houses in the gravures have few floors, which goes against the idea of tall buildings, immediately attracted children’s attention and their comments on them centralised on this particular quality. Here, the child was made the meaning maker by being left alone with a primary source. Also the “environment” effect, to which Vygotsky give a particular importance and is a designated teacher within the Reggio Emilia approach, was attempted to be provided. While S1, S2, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S11, S12, S13, S14, S15, S17, and S18 constructed houses in horizontal architectural style in their works, S10 and S16 did not use it. Works of S4 and S5 looks very similar to photograph 11. Here, it is striking that S7’s work is quite authentic. S11’s work, on the other hand, is divided into four parts and according to her, left bottom part is related to the subject whereas the other ones are independent works. S11 also stated that the house is two-floored. S14 also draw a house in horizontal architectural style and paint it brown to indicate that it is made of wood. S18, who interpreted gravure number 7 in horizontal architectural style reflected this in her work. In activity number 3, the aforementioned story was read to the children and was talked about afterwards. S1, S5, and S8

stated that the “*house in the story comprised two floors*”, whereas S18, S10, and S14 said that the “*house comprised two floors and was made of wood*”. Again, we can see that the horizontal nature of the house strikes the children’s attention in the story as well and they comprehended it as something different than contemporary houses. When we look at the drawing works, S1, S2, S4, S5, S6, S7, S8, S10, S11, S12, S13, S14, and S15 portrayed the house in horizontal architecture style, and there is no work that did not. Alongside the house, S2 and S17 also drew the hill that is mentioned in the story and S4 and S5 included the characters as well.

Within the context of concrete and nature, activities 1 and 2 were taken into consideration. We see that the children hold sharp perception on nature in relation to historical change and continuity, and chronological thinking. Reinforced concrete texture of the contemporary houses was provided through children’s observations and information gathered from the environment. Although children mentioned parks and natural spaces while talking about contemporary houses, they appear as sample places trapped in confined spaces in their drawings. For classical style houses, on the other hand, it is understood from the observations and works, the children sought a form more intertwined with nature. When the activity number 1 is examined in this context, while S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S12, S13, S14 and S18 designed contemporary houses and their surroundings in a reinforced concrete style, S9, S10, S11, S15, S16, and S17 included certain elements related to nature. However, instead of being intertwined with nature, elements they had included were limited green spaces in confinement. Likewise, for the location of his house S5 stated that there are “*a mosque in front of the house, a forest in front of the window, and there is a park just nearby, alongside with a grocery and a restaurant in the neighbourhood*”. Yet when we look at S5’s work, we see that the forest he mentioned was only a single tree and the park comprised of a few flowers stuck in between concrete. Along the same lines, S9 draw a small garden surrounded by fences and included a few cats in it. Here, the children’s remark regarding contemporary houses being intertwined with nature actually refers to confined green spaces trapped in the city with dense, high rise buildings. The fact that the children described a space with a few trees as forest shows us the wide gap between the actual meaning of the word and the meaning assigned to it by the child. While S17 and S15 stated that there was a park in their neighbourhood, S10 said there was a forest. There was a small green space with a single tree in S10’s work as well. In the works of S11, S15, and S16 elements of nature were limited and minimised. Plants in pots and balconies were almost absolutely lost among crowded and dense buildings. Regarding the activity number 2, while the drawings of S7, S8, S9, S10, S11, S12, S14, S15, and S18 portrayed classical style houses intertwined with nature; in the works of S1, S2, S4, S5, S6, S13, S16, and S17 the focus of historical construction was not nature, and the houses were portrayed with regards to contemporary idea of housing, secluded from nature. S7 and S18 likened gravure 1, which contained a shepherd tending sheep, to a farm. The children referring to a space with a single tree as forest and thinking of a farm when shown gravure depicting late 18th early 19th century city life with an image of a shepherd tending sheep seem to be the product of the same sort of mentality. As a matter of fact, image of a shepherd walking with his sheep is a strange phenomenon for the children who grew up in cities.



Figure 1: S14's Work in The 1st Activity

For them, this is a situation that can take place only outside of modern cities. For this reason the gravure was interpreted as a farm by the children. About the gravure number 3, S15 stated that the *"ground was stone and there was sea in front of it, with flowers on the sides"*. This awareness of what is different than contemporary houses was one of the salient aspects of the research. Since the differences of the classical house style from contemporary house typology are the most striking characteristics of it. Here, one encounters the descriptions from the children where they paid attention to natural objects placed on the sides of classical houses instead of crammed apartments that are shut in traffic and stores. S7 and S18 emphasised the flowers and trees surrounding the house by describing them. Regarding the same issue, S15 said *"two storey house, next to the water and looking into the sea, with many windows and has a spacious view"*, and S13 said *"very beautiful, like a restaurant; it is empty, with trees and close to the sea"* about gravure number 4. It is possible to articulate similar comments. About the gravure number 5, S11 said there is *"sea or a river running in front of it"* and S18 said expressed the *"contentment she is feeling because the sea and the forest are next to each other"*.

Apart from these general comments, S7's opinions about gravure number 7 are particularly interesting. S7 said it is *"not very safe and burglars can break in easily; also there is sea in front of it and because it is a medium rise house one cannot commit suicide by jumping"*. Here, S7 expresses the understanding, which is a by-product of modern urbanisation and results in one's physical and social seclusion from the other, through house typology. In S7's understanding of urbanisation, a house meant confined spaces surrounded by walls in the form of building complexes, which homogenously shelters certain sociocultural and socioeconomic parties and labels the other resides outside the walls as unsafe.

For this reason, apart from the natural objects that surrounds the house, the texture of the environment which reflects a diverse sociocultural and socioeconomic homogeneity which is structured through neighbourhood culture with a collectivist understanding, rather than a house individually integrated with the neighbourhood, feels strange to S7. This change in building and neighbourhood styles which S7 became aware of and is a reflection of urban lifestyle essentially constitutes a continuation of the chronological thinking ability that is made apparent within the context of historical change and continuity.

Within the context of fustiness and luxury, there are works in which contemporary houses were regarded as luxurious whereas classical houses were seen as fusty. While the perception of the child is associated with familiarity and experience, it is also triggered by the fact that classical houses were made of wood. As for the kids, luxurious and comfortable houses ought to be made of reinforced concrete. Wooden houses look tumbledown and old. When we look at activity number 2, we can see that classical style houses being wooden and unpainted resulted in the children perceiving them as “old”. In this regard, S7 stated that “if the houses painted nicely they would look pretty”. The children who looked at the image of a classical style house in number 9 decided that it was old and stated it might be haunted. On the picture number 9, S2 said it was a “haunted, old house”; S1, S7, and S13 said “it is a haunted house”. Here, cultural codes play a role as important as the imagination of the children. A striking example of this might be S17’s comment on picture number 9, “the house might belong to horror movie character Freddy”. Similarly, S7 stated that “the house is haunted and Freddy or his grandmother might be living in it”. The fact that the children structured their cognitive cognition with Freddy while looking at a classical style house belonged to Ottoman Era is important to determine where the cultural identity is situated. Comments of S1, S17, S13, and S7 are compatible with Egan’s mythic phase.



Figure 2: S10’s Work in The 1st Activity

In S1’s work, there is also a tree next to the building. S1 said that tree is a New Year’s tree. When shown two pictures, number 10 and 11, of two different classical style houses that has very similar architectural elements, she regarded one of them as walls peeled off and fusty, and other as luxurious. In reality, one of them was a black and white picture of the house while the other one was a picture of a model of the house. She could not differentiate between these two classical houses, and interpreted the image of the classical house model (10th visual) as a new house. She reflected contemporary housing understanding through this particular house. For example, as opposed to regarding the trees in old pictures as a forest, for the first time, S1 likened the tree there to a New Year’s tree which belongs to modern day house typology. This is an example of everyday empathy. For this reason, she regarded contemporary style flats as luxurious while regarding classical style houses as old and useless. S2 portrayed the façade as peeling off in her work. She stated that the “walls were peeled off” while commenting on

visual number 11. S11 also drew a similar picture and stated that yellow spots indicate peeling off. While commenting on picture number 9, S13 said that the house was “old and worn out”.

In activity number 3, we see that opinions that suggest classical style houses being rusty continues. S8 suggests that it is a “old house”. In the same context S1 stated that the house “is scary and might be haunted” and S17 suggested “the house is the horror movie character Chucky’s house”. Here, the idea that an old, worn out house could be haunted, and the ghost being interpreted as Chucky can be seen as a result of the cultural difference between the subject and the object. The environmental factors have a serious effect on the children describing classical structures as fusty and contemporary houses as luxurious. The role of the social and physical environment in Reggio Emilia and social learning in Vygotsky is the main element in the development of such ideas by the children. But also it can be seen that certain children interpreted classical and contemporary houses in such manner and had an influence on others. It can be seen that the children’s perception of past houses centralizes on the idea of “old”. So, it does not matter whether the house is historical or classical. The only criteria for a house to be considered in this category is its being old and battered. For instance, it enough for a house to be painted and maintain a new appearance to be considered a modern house, even though it is in a classical style.



Figure 3: S8’s Work in The 2th Activity

Some children regarding the house in picture number 11 as a new house appears as an example for this.

How The Historical Comprehension Ability is Acquired?

Historical comprehension skill includes establishing a relationship between concepts, phenomena, terms, and theories that belong to the past and make sense of them (Demircioğlu, 2009). The activity number 4 is the one that appeals the most to the children’s basic ability of sequencing. At this point, the children were given individual architectural elements of both classical and contemporary style houses and asked to design a house model of either style. In this activity, it was aimed to improve attitudes oriented towards historical comprehension skills, such as sequencing and differentiating elements of classical and contemporary style houses. While interpreting the findings, the architectural elements the children had chosen were sorted out and thematised. Architectural

elements of doors, windows, bay windows, and balconies were evaluated and distributed to the children. How and how often would the elements be used was completely left to the children's choice.

When we look at the works regarding the element of door in activity number 4, we see that S1, S2, S3, S9, S10, S11, and S12 used one door and put it in the right place except for S3. S5, S6, S8, S13, S14, and S17 used two doors and both were right choices. Only S6 chose both of them wrong. S4, S15, and S18 used three doors and chose all of them correctly. 25 doors out of 28 used were chosen correctly. Among these, S1, S4, S5, S8, S9, S14, S17, and S18 designed a contemporary style house and used the doors correctly. S2, S4, S5, S10, S11, S12, S13, S15, and S18 designed a classical style house and used the doors correctly. S4, S5, and S18 designed both a classical and contemporary style house and used the doors correctly in either case. S3 and S6 designed a classical style house but used a contemporary style door. S7 designed a classical style house, but instead of using a door she ripped that part of the paper and stated that that was a door. S16 also did not use a door. We see that the children can differentiate between classical and contemporary door elements and their historical comprehension skills improved.

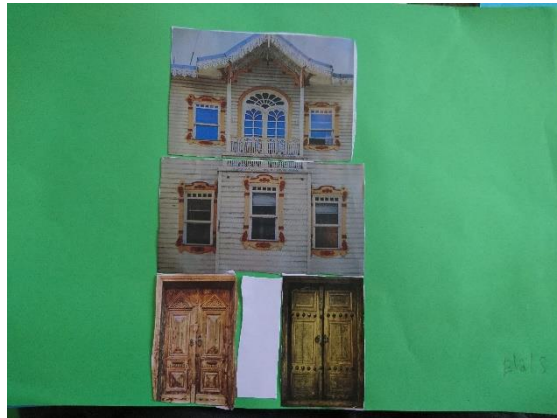


Figure 4: S15's Work in The 4th Activity

When we look at works in which bay window and balcony pieces were used for activity number 4, S1 used one piece incorrectly, S2 used 2 pieces, S3 used 4 of 5 pieces, S4 used 5 of 6 pieces, S5 used 1 of 2 pieces, S6 used 2 of 2 pieces, S7 used 1 of 1 piece, S8 used 1 of 1 piece, S9 used 3 of 3 pieces, S10 used 1 of 1 piece, S11 used 1 of 1 piece, S12 used 1 of 1 piece, S13 used 2 of 2 pieces, S14 used 1 of 3 pieces, S15 used 3 of 3 pieces, S16 used 2 of 3 pieces, S17 used 1 of 3 pieces, and S18 used 3 of 3 pieces correctly. S1, S4, S5, S14, and S17 incorrectly placed bay windows in contemporary style houses. Overall, 34 of 43 pieces were used correctly. They stated that they thought bay windows should belong to contemporary houses as they look painted and new. This fits well with the aforementioned theme of luxurious and fusty houses. We see that the children could differentiate between bay windows and balconies correctly.

When we look at works in which window pieces were used for activity number 4, for classical style houses; S2 used 4 of 6 pieces, S12 used 2 of 2 pieces, S13 used 1 of 1 piece, and S15 used 2 of 2 pieces correctly. For contemporary style houses, S1 used 2 of 2 pieces, S14 used 2 of 3 pieces, and S17 used 1 of 2 pieces correctly. Overall, 14 pieces out of 18 were used correctly. It can be seen that the children were able to differentiate between old and new windows generally and have historical comprehension skill in broad strokes.

Table 2. Statistics for Historical Comprehension Skill

Code	Correct Usage Ratio
S1	75%
S2	77.77%
S3	66.66%
S4	88.88%
S5	75.00%
S6	50.00%
S7	100%
S8	100%
S9	100%
S10	100%
S11	100%
S12	100%
S13	100%
S14	62.5%
S15	100%
S16	33.33%
S17	57.14%
S18	100%

How the Abilities of Historical Analysis and Interpretation Skill are Acquired?

Historical analysis and interpretation skill can be defined as being able to articulate authentic and original arguments about historical events, and construct a historical situation creatively. Historical analysis and interpretation refers more to abstract thinking phase. As mentioned earlier, although Piaget maintains a strict outlook on this issue, Vygotsky and Malaguzzi believes it can be transitional. Indeed, a number of research done in the past provide findings that would support this argument. The children would structure their ability of historical construction in accordance with historical context, avoiding anachronism, while maintaining their individuality. Activities numbered 3 and 4 constitute the ability evaluation process of the research. S6, S7, S11, and S15 provided works in this regard in activity number 3, while S1, S2, S4, S12, S15 for activity number 4.

In activity number 3, S6 portrayed a house using classical elements, with rocks surrounding the bottom part of the structure like a belt. This situation is a construction process by using technical elements of the era and building materials by the child. The work was structured in accordance with historical context in this regard. Although it was not described in the story, S7 included a few steps in front of her house. It can be seen that the student included the steps in the gravure number 3 which was included in the second activity. Dynamic historical

imagination was utilised here. Also, although the well in the story was not described at all, S7 designed an era-appropriate one that corresponds to technique and material of the period with its pulley and rocky structure using her historical imagination. Similar situation can be seen in the work of S15. S11, on the other hand, delineated a neighbourhood in her work. She drew more houses in front of the house in the story and created a neighbourhood. It can be seen that the houses in the neighbourhood were in accordance with classical architecture. In activity number 4, even though S1 designed her house in an oval shape, more importantly the array of architectural elements makes this work resulted in a unique way. Similarly, S2, S4, and S12 structured their houses creatively and suitable with historical context.



Figure 5: S15's Work in The 4th Activity

Historical analysis and interpretation skill corresponds with abstract thinking which Piaget defines as advanced cognitive abilities, and Vygotsky's description of high cognitive functions. Here, a few of the students, although limited, produced creative works that are also era-appropriate. As it can be understood from the findings of this research, it is important to conduct a structured learning process that centres around the individual in order to unleash historical analysis and interpretation skills in basic terms in young children.

How The Historical Imagination Ability is Acquired?

Historical imagination refers to constructing the gaps within historical events in accordance with historical context rather than by a historian. During this construction process, the child, like a little historian, is centralised and allowed to manage the process on the basis of historical facts and in conformity with historical context without falling into anachronism. The child activates his imagination and cognitive functions. In this regard, historical imagination is directly related with the Reggio Emilia approach principle cognitive activeness. The teacher guiding in this process is in coherence with Vygotsky's scaffolding and convergent development areas. Activities number 2 and 3 are not very restrictive and allow space for the children where they can produce creative works aimed at historical imagination. For this reason the works the children produced for activity number 2, in which they were asked to make drawings of old neighbourhoods inspired from pictures and gravures they were shown, and for activity number 3, where they were asked to make drawings on the basis of a fictionalised story sets in a historical Istanbul neighbourhood in Kuzguncuk were used as benchmarks. As 2nd and 3rd activities are the most suitable

ones for the children to express their skills and ideas with minimal limitation and in accordance with historical context. Here, how the children portrayed of architectural elements such as doors, windows, and bay windows was examined. In the works produced for activity number 2, we see that S4, S5, S6, S7, S9, S12, S14, and S18 worked on doors; S4, S5, S6, S7, S9, S13, and S18 worked on windows; S4, S5, S6, S7, S9, S15, and S18 worked on bay windows within the scope of historical imagination. When we look at activity number 3, we see that S5 worked on windows, and S6, S7, S11, S14, and S15 worked on bay windows within the scope of historical imagination.

The door was located between two bay windows in the door models of S4 and S5. This is a remodelling of the door being in between two bay windows in classical style houses. S6 added engravings on the door he put right under a bay window. This work is coherent with dynamic historical imagination. S7 and S9, on the other hand, divided the space by drawing a garden door. S7 wanted to emphasise the door being old by putting dots on it. The doors were also two winged. The door was shut with the help of a material similar to a metal wire. And S9 portrayed a two winged garden door with an oval upper section and door handles. Works of S7 and S9 can be considered examples to dynamic historical imagination. S12 garnished on top of the door she drew on her work with plants that looks like ivy. Again, this is exemplary work for dynamic historical imagination. S14 used a detail that the others don't have, and added a doorknob. S18 emphasised the garden door was made of wood by drawing lines and dots on it. This situation is evaluated within the context of dynamic historical imagination. In activity number 3, we do not see any work that appeal to this particular skill.

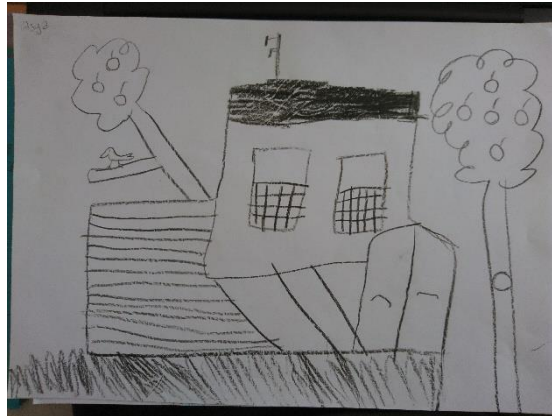


Figure 6: S9's Work in The 2th Activity

When we look at window elements, we see that S4's windows were longitudinal, tall, wide, and louvered. It shows similarities with visual number 12 shown in the 1st activity. S5 also drew longitudinal, tall windows but he made their upper section in an oval form. S6 included longitudinal and wide windows in a classical style house. It also shows similarity with the visual number 12. S7, on the other hand, portrayed Embroidered windows. Examples of similar sorts of windows can be seen in pictures shown to the children in the activity number 1. Similarly, S9 portrayed it as a latticed window, showing similarities with the visual number 9. This is an example of static historical imagination. S13 portrayed a louvered window in her work. It shows similarities with the visual number

9. S13 works is exemplary of static historical imagination. S18 portrayed a detailed, latticed window. The work was depicted in accordance with the historical context and using historical imagination. However, as the work was similar to the visual number 9, it can be considered an example of static historical imagination. In activity number 3, only S5's window work is striking. The window in the attic was portrayed upright and wide.

The other element, bay window, became most interesting object for children. S4 and S5 added two cantilevers on the sides of the building in their works they did for the activity number 2. This depiction shows similarities with the picture number 11 that was shown to them. For this reason, works of S4 and S5 reflect static historical imagination. S6 portrayed an asymmetrical bay window, the one on the first floor had one and the one on the second floor had two windows. This is exemplary of dynamic historical imagination. S7, S9, and S15 portrayed bay windows that recall an architectural style with buttresses. As they are similar to the pictures shown to the children at the start of the activity, they are examples of static historical imagination. S15 drew two bay windows in the attic. This exemplifies dynamic historical imagination. In activity number 3, we see a space which connects the first and second floor in an asymmetrical way. This exemplifies dynamic historical imagination. S7 worked with a bay window that is supported from the bottom section, which is similar to the examples they were shown. For this reason, her work exemplifies static historical imagination. S11 railed her bay window, and S14 produced something similar; whereas S15 used the bay window more like a balcony and blended it in with the house. Works of S11, S14, and S15 can be considered examples of dynamic historical imagination.

DISCUSSION AND CONCLUSION

As a result of the research, we can see that the children could administer the proximity of the objects to our day, as in oldness and newness. The children could differentiate the objects as new and old by categorising them in their mind. Categories of fusty and luxurious, vertical and horizontal architecture, and nature and concrete emerged as criteria for the children during evaluation process. This situation suggests that children of young age can employ chronological thinking skill within the scope of priority and recency. Regarding differentiating between historical object, we see that the children shown outstanding success. In the related activity, there was only one student who remained below 50%, whereas there were 9 students who scored 100%. This shows that the skill of historical thinking could be employed by younger children with ease. It was established that more complex skills of historical analysis and interpretation could appear very limited in young children. The works which the children designed using their imagination while avoiding anachronism show that historical imagination can be employed very effectively by young children. Specifically, the works in which the children age-appropriately portrayed the objects mentioned in the story in the activity number 3 were considered crucial. In this regard, it can be seen that the findings of this research support similar research in the literature (Aktin & Dilek, 2006; Freidman, 1977; Freidman, 1997). Thus, one can see that the children can receive history education at a young age. However it is essential that this education is delivered within a framework of pedagogical methodology and understanding. For this reason, the findings of the research support the argument that appears in other research in the literature, which suggests that history education for young children can be delivered to young children in Turkey as well as

other countries (Aktin and Dilek, 2006). However, history education is not directly included in the official pre-school and primary school programs. But history subjects are included in social studies class in primary school (MNE, 2018). We encounter some activities related to history subjects within social studies class. It is a standing fact that these activities should be increased in number. Some research emerge as quite important regarding history education made suitable to be applied in primary school level (Dere & Kalender, 2019; Kilic, 2018; Safran & Simsek, 2006; Simsek, 2006b; Simsek, 2007). The research done at museums with pre-school children can be said to be related to the scope of history education. These works can be considered as research that focuses on history education for young children (Aktin, 2017). There are also reviews which support applied research regarding history education for young children (Altun & Kaymakci, 2016; Sidekli & Gokdemir, 2016). While there are limited research on history education in pre-school and primary school, there is no research aiming at delivering history education to young children using the Reggio Emilia approach. But it can be seen that certain applications in research using the Reggio Emilia approach can be easily appropriated for history education (Inan & Kayir, 2015). Thereby, it is safe to say that diverse applied research regarding history education for young children would be stimulating.

RECOMMENDATIONS

According to the data obtained from Turkish Statistical Institute, children make up for 27,5% of the overall population. In numbers, this refers to 22,876,798 individual. Schooling rate for children of 5 years old is 75,2% (TSI, 2019). The schooling rate in Turkey is on a rise, thus it is important to decide what sort of a methodology will be followed for historical education in this regard. According to the findings of the research, history education that would be delivered to young children should be fitted within a framework which takes their pedagogical needs into consideration. Correct, age-appropriate choice of historical material, educational tools and techniques is crucial for history education for young children to result in success. Although history education is not directly included in the pre-school and primary school programs, it is included in social sciences class specifically. Finding appropriate material and activities as well as doing more research to diversify them is needed for history topics delivered to young children efficiently. Although there are some research regarding this in Turkey, it can be seen that they have not utilised approaches which appeal to children of young age. As a result of this research, it can be seen that history classes structured using the Reggio Emilia approach could result in a comprehensive framework that appeal to the children's needs and expectations. Thus it is momentous that the topics are diversified and deepened in history education done with young children by using educational approaches centring on young children. It can be suggested that aside from Reggio Emilia, approaches such as Waldorf, Montessori, Pikler, and Democratic Education can be used in order to shape history education for children of young age. With this, it would be possible to enrich the literature regarding history education following alternative education approaches in Turkey. Thus, it is hoped that this research would be followed by many others to be done in the future.

ETHIC TEXT

This article conforms to author guidelines, publication guidelines, research and publication ethics and journal ethical rules. The responsibility belongs to the author for any violations that may arise regarding the article.

REFERENCES

- Abramson, S., Roxanne, R., & Katie, A. (1995). Project Work with Diverse Students: Adapting Curriculum Based on the Reggio Emilia Approach. *Childhood Education*, 71, 197-202. <https://doi.org/10.1080/00094056.1995.10522597>
- Aksoy, N. (2003). Eylem Araştırması: Eğitimsel Uygulamaları İyileştirme ve Değiştirmede Kullanılacak Bir Yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(4), 474-489. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108417>
- Aktın, K. (2017). Okul Öncesi Dönemde Müze Eğitimi ile Çocukların Tarihsel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 465-486. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.336734>
- Aktın, K. & Dilek, D. (2016). Okul Öncesi Dönemde Kronolojik Düşünme: Bir Durum Çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 129-144. <https://doi.org/10.19126/suje.281329>
- Aktın, K. & Dilek, G. (2014). Tarih/Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Okul Öncesi Dönemde Tarih Öğretimi: ABD Örneği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 36-56. <http://www.ijoess.com/DergiTamDetay.aspx?ID=219&Detay=Ozet>
- Alabaş, R. & Dilek, D. (2014). Tarihsel İmgelem. Safran., M. (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir?* içinde (s. 125-131). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Althusser, I. (2016). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. Çev., Alp Tümertekin. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Altun, A. & Kaymakçı, S. (2016). Zaman ve Kronolojinin Öğretiminde Bir Materyal: Zaman Şeritleri. *Turkish History Educational Journal*, 5(1), 157-192. <https://doi.org/10.17497/tuhed.279917>
- Apple, W. M. (2012). *Eğitim ve İktidar*, Çev., Ergin Bulut. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Arseven, A. (2014). The Reggio Emilia Approach and Curriculum Development Process. *International Journal of Academic Resarch*, 6(1), 166-171. DOI: 10.7813/2075-4124.2014/6-1/B.23
- Aslan, D. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 75-84. https://www.researchgate.net/publication/283296241_Okul_Oncesi_Egitimde_Reggio_Emilia_Yaklasimi
- Balcı, P. (2010). *Eski İstanbul Evleri ve Boğaziçi Yalıları*. İstanbul: Türkiye Tarihi Evleri Koruma Derneği.
- Birinci, C. M. (2018). Teacher in Reggio Emilia Approach: Educational Needs and Views. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(1), 279-290. <https://doi.org/10.12973/ejmste/79800>

- Blyth, J. (1989). *History in Primary Schools*. Philadelphia: Open University Press.
- Bodrova, E. & Leong, J. D. (2013). *Zihnin Araçları Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı*. Çev., Kollektif. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel., F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cadwell, L. B. (2011). *Eğitimciler ve Anne Babalar İçin Reggio Emilia Yöntemiyle Harika Çocuk Yetiştirmek*. Çev., Aslıhan Akman. İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.
- Collingwood, R. G. (1990). *Tarih Tasarımı*. Çev., Kurtuluş Dinçer. İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Copeaux, E. (2016). *Tarih Ders Kitaplarında (1931-1993) Türk Tarih Tezinden Türk-İslam Sentezine*. Çev., Ali Berktaş. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Creswell, J.W. (2013). *Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları Araştırma Deseni*. Çev., Selçuk Beşir Demir. Ankara: Eğiten Kitap.
- Coşkun Keskin, S. & Daysal Ersoy, D. (2012). Erken Çocukluk Döneminde Sosyo-Kültürel Eğitime Dair Örnek Bir Çalışma: Mimar Sinan. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 117-130.
- Çulha Özbaş, B. & Doğan, Z. (2012). Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Tarihi Yeniden İnşası. 2. *Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu*, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.
- 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. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36201/407181>
- Dere, İ. & Kalender, M. (2019). "Benim Bir Tarihim Var!": Sözlü Tarih Etkinlikleriyle Hayat Bilgisi Öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 44 (200), 153-173. DOI: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.8132>
- Dereli, H. M. (2013). *Reggio Emilia Temelli Dökümantasyon Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Çocuk Merkezli Uygulamaları Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Dalı, Ankara.
- Derince, Z. M. & Özgen, B. (2015). Eylem Araştırması. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel Araştırma Yöntem Teknik Analiz ve Yaklaşımları* içinde (s. 146-161). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dilek, D. (2009). Geçmiş İmgelerle Yeniden Kurmak: İlköğretim Düzeyinde Tarihsel İmgelem Becerilerinin Kullanımı Üzerine İkonografik Bir Analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (2), 633-689. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRZMU9UQTBOQT09>
- Dilek, D. (2007). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dilek, D. & Yapıcı, G. (2005). Öykülerle Tarih Öğretimi Yaklaşımı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 115-130. <http://hdl.handle.net/20.500.12397/353>
- Durkheim, E. (2016). *Sosyoloji Dersleri*. Çev., Ali Berktaş. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Dündar, S. (2007). *Alternatif Eğitimin Felsefi Temeller ve Alternatif Okullardaki Uygulamalar*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Edwards, C. (1998). Partner, Nurturer and Guide: The Role of the Teacher by Carolyn Edwards. Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Ed.), *The Hundred Languages of Children The Reggio Emilia Approach* içinde (s. 179-199). London: Ablex Publishing Corporation Greenwich.
- Edwards, C., Gandini, L. & Nimmo, J. (2015). *Loris Malaguzzi and the Teachers Dialogues on Collaboration and Conflict among Children, Reggio Emilia 1990*. Lincoln: University of Nebraska.
- Ersanlı, B. (2018). *İktidar ve Tarih, Türkiye’de Resmi Tarih Tezinin Oluşumu (1929-1937)*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ferrer, F. (2014). *Özgür Eğitim Modern Okulun Kökenleri*. Çev., Hakan Şahin. İstanbul: Pales Yayınları.
- Fines, J. (2002). Imagination in History Teaching. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 2(2), 63-8.
- Fraser, S. & Gestwicki, C. (2002). *Authentic Childhood Exploring Reggio Emilia in the Classroom*. New York: Delmar.
- Freeman, R. (2011). Reggio Emilia, Vygotsky and Family Childcare: Four American Providers Describe Their Pedagogical Practice. *Child Care Practice*, 17(3), 227-246. DOI: 10.1080/13575279.2011.571236
- Freire, P. (2017). *Ezilenlerin Pedagojisi*. Çev., Erol Özbek. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Friedman, W. J. (1977). The Development of Children's Understanding of Cyclic Aspects of Time. *Child Development*, 48(4), 1593-1599. https://calio.org/wp-content/uploads/2014/06/The_development_of_childrens_understanding_of_cyclic_aspects_of_time.pdf
- Friedman, W. J. (1991). The Development of Children's Memory for The Time of Past Events. *Child Development*, 62(1), 139-155. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01520.x>
- Gandini, L. (2005). From the Beginning of the Atelier to Materials as Languages: Conversations from Reggio Emilia. Gandini, L., Hill, L., Cadwell, L. & Schwall, C. (Ed.), *In The Spirit of the Studio Learning From the Atelier of Reggio Emilia* içinde (s. 6-16). USA: Teachers College Press.
- Gandini, L. (2005). The Essential Voices of the Teachers: Conversations from Reggio Emilia. Gandini, L., Hill, L., Cadwell, L. & Schwall, C. (Ed.), *In The Spirit of the Studio Learning From the Atelier of Reggio Emilia* içinde (s. 58-73). USA: Teachers College Press.
- Gandini, L. (2005). Experiences from a First Atelier in the United States: Conversations with Amelia Gambetti and Jennifer Azzariti. Gandini, L., Hill, L., Cadwell, L. & Schwall, C. (Ed.), *In The Spirit of the Studio Learning From the Atelier of Reggio Emilia* içinde (s. 32-47). USA: Teachers College Press.
- Gatto, J. T. (2018). *Eğitim Bir Kitle İmha Silahı, Zorunlu Eğitimin Karanlık Dünyasına Yolculuk*. Çev. Mehmet Ali Özkan. İstanbul: Edam Yayınları.
- Gay, L. R., Mills, G. E. & Airasian, P. W. (2011). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. Boston: Pearson Higher Ed.

- Gerson, K. & Horowitz, R. (2002). Observation and Interviewing: Options and Choices in Qualitative Research. May, T. (Ed.), *Qualitative Research in Action* içinde (s. 119-225). Wiltshire: SAGE Publications.
- Giorgetti, F. (2016). *Eğitim Ritüelleri*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Gündüz, M. (2013). Modern Eğitimin Doğuşu ve Alternatif Paradigmalar. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Eğitim Felsefesi Özel Sayı 1. https://www.academia.edu/5467639/Modern_E%C4%9Fitimin_Do%C4%9Fu%C5%9Fu_ve_Alt_ernatif_E%C4%9Fitim_Paradigmalar%C4%B1_The_Emergence_of_Modern_Education_and_Alternative_Education_Paradigms_
- Hewett, V. M. (2001). Examining the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*. 29(2), 95-100. DOI: 10.1023/A:1012520828095
- Hill, L. (2005). Border Crossings and Lessons Learned: The Evolution of an Atelier. Gandini, L., Hill, L., Cadwell, L. & Schwall, C. (Ed.), *In The Spirit of the Studio Learning From the Atelier of Reggio Emilia* içinde (s.73-94). USA: Teachers College Press.
- Iggers, G. (2003). *Tarihin Kötüye Kullanımı*. Çev., Nurettin Elhüseyni. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- Illich, I. (2016). *Okulsuz Toplum*. Çev. Mehmet Özay. İstanbul: Şule Yayınları.
- İnan, H. Z. (2007). *An Interpretivist Approach to Understanding How Natural Sciences Are Represented in a Reggio Emilia Inspired Preschool Classroom*. Doktora Tezi, The Ohio State University.
- İnan, H. Z. (2012). *Okul Öncesi Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar, Reggio Emilia Yaklaşımı ve Proje Yaklaşımı*. Ankara: Anı.
- İnan, H. Z. & Kayır, G. (2015). Reggio Emilia Inspired Projects Conducted In a Preschool: An Action Research. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38), 733-747. DOI: 10.17719/jisr.20153813682
- Johnson, P. A. (2002). *Eylem Araştırması El Kitabı*. Çev., Yıldız Uzun. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karabağ, G. (2014). Tarihsel Empati Becerisi: Öğretimi, Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi. Safran., M. (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir?* içinde (s. 137-143). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Keskin, B. (2015). Reggio Emilia Yaklaşımına Genel Bir Bakış. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*. 13(7). https://www.researchgate.net/publication/335611302_Reggio_Emilia_yaklasimina_genel_bir_bakis_An_overview_of_the_Reggio_Emilia_approach
- Kılıç, A. (2018). *Hayat Bilgisi Dersi, "Dün, Bugün, Yarın" Temasında Sözlü ve Yerel Tarih Etkinliklerinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas and Basic Philosophy: An Interview with Lella Gandini by Loris Malaguzzi. Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Ed.), *The Hundred Languages of Children The Reggio Emilia Approach* içinde (s. 49-99). London: Ablex Publishing Corporation Greenwich.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2018). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)*. Ankara: MEB.

- New, R. S. (2007). Reggio Emilia As Cultural Activity Theory in Practice. *Theory into Practice*. 46(1), 5-13. DOI: 10.1080/00405840709336543
- Nichol, J. (1991). *Tarih Öğretimi*. Haz. Mustafa Safran. Ankara.
- Mills, G. E. (2011). *Action Research: A Guide for The Teacher Researcher*. Boston: Pearson.
- Neuman, L. W. (2013). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*. Çev., Sedef Özge. Ankara: Yayın Odası.
- Oral, M. (2015). *Türk Ulusunun İnşası Ortak Tarih Söylemi*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Öztaş, G. G. (2013). *Türkiye’de Çocukluğun Politik İnşası*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Öztürk, Ş. (2006). Avustralya New South Wales Erken Çocukluk Eğitimi Programı: Bir Reggio Emilia Örnekleme. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21, 30-38. https://arastirmax.com/en/system/files/1066/uvt_71670.pdf
- 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. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16565>
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*. Çev., Dursun Bayrak. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Rinaldi, C. (1998). Projected Curriculum Constructed Through Documentation Progettazione: An Interview with Lella Gandini by Carlina Rinaldi. Edwards, C., Gandini, L.& Forman, G. (Ed.), *The Hundred Languages of Children The Reggio Emilia Approach* içinde (s. 113-127). London: Ablex Publishing Corporation Greenwich.
- Safran, M. & Şimşek, A. (2006). İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi. *İlköğretimOnline*, 5(2), 87-109. https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-detay&Alan=sosyal&Id=AWXw4oWOHDbCZb_mQxjl
- Sarıbay, A. Y. (2001). *Postmodernite, Sivil Toplum ve İslam*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Schueddekopf, O. E., Bruley, E., Dance, E. H. & Vigander, H. (1969). *Tarih Öğretimi ve Tarih Kitaplarının Geliştirilmesi*. Çev., Necati Engez. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Schwall, C. (2005). The Atelier Environment and Materials. Gandini, L., Hill, L., Cadwell, L. & Schwall, C. (Ed.), *In The Spirit of the Studio Learning From the Atelier of Reggio Emilia* içinde (s. 16-32). USA: Teachers College Press.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing As Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York: Teachers College Press.
- Sevim, M. (2002). *Gravürlerle Türkiye: Cilt (I, II, III)*. Ankara: TTK Basımevi.
- Sidekli, S. & Gökdemir, A. (2016). Hayat Bilgisi Öğretiminde Tarih ve Çocuk. S. Güven ve S. Kaymakçı (Ed.), *Hayat Bilgisi Öğretimi* içinde (s. 401-437.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Somekh, B. (2006). *Action Research: A Methodology for Change and Development*. Glasgow: Open University Press.

- Stradling, R. (2003). *20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli*. Çev., Ayfer Ünal. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- Swann, A. C. (2008). Children, Objects, and Relations: Constructivist Foundations in the Reggio Emilia Approach. *Studies in Art Education*, 50, 36-50. <https://eric.ed.gov/?id=EJ875607>
- Şimşek, A. (2006a). İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Hikayeye Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 26, Sayı 1. https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-detay&Alan=sosyal&Id=AWCuucGoDuH9Br_eAFn
- Şimşek, A. (2006b). *İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi ve Öğretimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek, A. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kronolojik Algılarının Geliştirilmesine Yönelik Yarı Deneysel Bir Çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 589-615. <https://hdl.handle.net/20.500.12513/189>
- Temel, Z. F. & Dere, H. (1999). *Okul Öncesi Eğitimde Yaklaşımlar*. İstanbul: Ya-Pa Yayın.
- TÜİK, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33733> adresinden erişildi.
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 1-12. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000092
- Wilson, T. S. & Ellis, J. (2007). Children and Place: Reggio Emilia's Environment As Third Teacher. *Theory into Practice*, 46, 40-47. DOI: 10.1080/00405840709336547
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırmalarda Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

TARİH DERSİNDE REGGIO EMİLİA YAKLAŞIMI; EYLEM ARAŞTIRMASI

Öz

Küçük yaş gruplarıyla tarih derslerinin yapılıp yapılamayacağı tartışma konusu olmuştur. Ana hatlarıyla Piaget bunun mümkün olamayacağını söylese de Vygotsky ve Bruner gibi isimler aksini iddia etmişlerdir. Küçük yaş gruplarıyla yapılabilecek tarih eğitimi onların pedagojik gelişimleriyle yakından ilgili olan yöntem ve yaklaşımların yardımıyla mümkün olabilmektedir. Bu sebeple tarih eğitiminin verilmesinde küçük yaş gruplarına yönelik olan Reggio Emilia yaklaşımından faydalanılmıştır. İnceleme, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasına göre yapılandırılmıştır. İncelemedeki çalışma grubuysa amaçlı örnekleme uygun biçimde seçilmiştir. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim bahar yarıyılında Nisan ve Mayıs aylarında yapılmıştır. Çalışma grubu, Reggio Emilia yaklaşımıyla eğitim veren özel bir okulda bulunan yaşları 78-89 ay arasında değişen 18 öğrenciden oluşmuştur. Çocuklarla birlikte yapılan 4 adet etkinlik üzerinden çocukların kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel imgelem bağlamındaki tarihsel düşünme becerilerini nasıl kazandıkları incelenmiştir. Bu etkinlikler tarihi İstanbul'un ev ve mahalle hayatını konu alan bir süreç üzerine inşa edilmiştir. Etkinliklerde öğrencilerin yaş gruplarına uygun hale getirilmiş olan 1. elden tarihsel kaynaklar yoğunlukta olarak kullanılmıştır. Araştırma sürecinde veriler yapılandırılmamış görüşme ve gözlem yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Aynı zamanda etkinlikler sonucu elde edilen veriler de değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler içerik ve betimsel analiz yöntemleriyle yorumlanmıştır. Bulgular kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel imgelem kapsamında değerlendirilmiş ve her başlık altında ayrı ayrı yorumlanmıştır. Çalışma sonucunda küçük yaş gruplarındaki çocuklar için de Reggio Emilia yaklaşımı yardımıyla uygun teknik ve yöntemlerle tarih eğitiminin verilebileceği anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: tarih eğitimi, Reggio Emilia yaklaşımı, okul öncesi, tarihsel düşünme becerileri, alternatif eğitim

GİRİŞ

Eğitim tarihi boyunca okulun amacı ve buna uygun olarak izlenecek metodolojinin ne olacağına dair pek çok tartışma yapılmıştır. Dolayısıyla okulun amacıyla eğitim metodolojisi arasında doğal bir bağ söz konusudur. 1789'da yaşanan Fransız İhtilali'nin getirmiş olduğu yeni fikirler senkronizasyon, standartizasyon ve merkeziyetçilik bağlamında okulun anlamını yeniden kurgulayarak buna uygun eğitim metodları ve araçları geliştirmiştir (Gündüz, 2013; Sarıbay, 2001). XIX. Yüzyıl Avrupa'sının siyasal ve sosyal beklentilerine uygun olarak eril ve militarist bir söylem üzerine inşa edilen eğitsel amaç, modern öncesi Tanrı-kul münasebeti yerine toplum-birey ilişkilerini esas alan bir yapıya dönüşmüştür (Durkheim, 2014). Ayrıca bilgi ve onun elde edilmiş biçimi hiyerarşik bir dizgide dönüşüme uğramış ve törensel araçlarla ele alınmıştır (Giorgetti, 2016). Tarih dersleri de ortaya çıkan bu eğitsel amaçlara hizmet edebilecek biçimde şekillendirilerek hedefe uygun hareket eden ve bunları içselleştirmiş "makbul vatandaşlar" yetiştiren kimlik belirleyici bir derse dönüşmüştür (Copeaux, 2016; Ersanlı; 2018; Oral, 2015; Öztan, 2013; Pamuk, 2014; Üstel, 2004). XX. Yüzyılda eleştirilen okulların artık ideolojik bir aktarım aracına dönüştüğü ve muktedirin kendi denetim ve iktidarını sürdürmek için kullandığı ideolojik aygıtların en önemlilerinden biri olduğu söylenmiştir (Althusser, 2016; Ferrer, 2014). Okulun, bilgi ve onu işleyiş tarzına olan bakış açısı da nakilci ve aktarmacı olarak değerlendirilmiş ve bu durum bankacı eğitim olarak tanımlanmıştır. Bilginin hiyerarşik biçimde elde edilmiş tarzı üzerine konumlanan bu eleştiri okulda oluşan dikey yöndeki sosyal ilişkilere ve oradan da dezavantajlı grupların eğitimine dek uzanmıştır (Apple, 2012; Freire, 2017). Bu nedenle Illich, okulu kiliseye, öğretmeni papaza, ders kitabını kutsal kitaba benzeterek seküler teolojik bir tarifte bulunmuştur. Böylece okul asıl maksadından çıkmış ve eğitim araçsallaştırılarak orta sınıfın kapitalist iktisadi düzlemde bir üst sosyoekonomik mertebeye ulaşmak için okulu bir vasıta olarak kullanmalarına yol açmıştır (Illich, 2016). Eğitim paradigmasındaki eleştiriler değişimi de beraberinde getirmiş ve yeni yaklaşımlar oluşmuştur (Gatto, 2018). Bunlardan bir tanesi de Reggio Emilia yaklaşımı olmuştur.

Reggio Emilia Yaklaşımı Nedir?

II. Dünya Savaşından sonra eğitime ilişkin yoğunlaşan tartışmaların bir benzeri de İtalya'da ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım adını, ortaya çıktığı İtalya'nın kuzeyindeki Emilia Romagna bölgesinde bulunan Reggio Emilia kentinden almıştır. 1945'te Reggio Emilia'ya bağlı Villa Cella köyündeki halk kendi imkanlarıyla okul kurmaya karar vermişlerdir. Okul arazisi çiftçiler tarafından bağışlanmış, Alman ordusunun geri çekilirken bıraktıkları tank ve kamyonlar satılmış, nehirde kum, savaş sırasında yıkılmış evlerdense sağlam tuğlalar tedarik edilmiş, geceleri ve Pazar günleri çalışarak okul 8 ayda tamamlanmıştır. Köye gelen Malaguzzi'nin öğretmen olduğunu öğrenen köylüler, onun kendi okullarında görev yapmasını teklif etmişlerdir. Malaguzzi de psikoloji eğitimi almak için Roma'ya gitmiş ardından da Reggio Emilia şehrine dönerek çocuklara yardımcı olabilmek için belediyenin açtığı psikolojik danışma merkezinde işe başlamıştır. Malaguzzi artan zamanlarında ailelerin kurduğu küçük okullara giderek buralarda çalışmıştır. Bu süreç içerisinde Reggio Emilia yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Reggio Emilia okulları 1968'de İtalyan hükümeti tarafından da destek görmüştür (Aslan, 2005; Cadwell, 2011; Dereli, 2013; Malaguzzi, 1998). Yaklaşım, John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Adolphe Ferrière, Edouard Claparède, Ovide Decroly,

Célestin Freinet, Anton Makarenko, Urie Bronfenbrenner, Pierre Bovet, Henri Wallon ve Erik Erikson gibi zamanın önde gelen bilim insanlarının çalışmalarını incelemiştir. Dolayısıyla Reggio Emilia yaklaşımı kuramsal düzlemde sosyal yapısalcılığı kapsayan içerik taşımaktadır. Yaklaşımın temel prensipleri çocuk imajı, öğretmenin rolü, dökümantasyon, projeler, çevrenin rolü ve küçük öğrenimler olarak sıralanabilir (İnan, 2007; Malaguzzi, 1998).

Çocuk imajına göre bilgi ve çocuk arasındaki kavramsal anlam yeniden kurulmuştur. Reggio Emilia aktarmacı bir anlayış yerine çocuğun doğuştan zeki, meraklı ve öğrenmeye açık olduğunu söylemektedir. Bu nedenle bilgilerin aktarımı yerine çocuğun mevcut ilgi ve yeteneklerinin farkına varması sağlanarak kendi bilgi ve deneyim pratiklerini keşfedip inşa etmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Böylece çocuk eğitim süreci içerisinde anlam yapıcı olarak konumlandırılmıştır. Burada çocukların ilgi ve yeteneklerinin, bilgiyi işleme şekillerinin farklı olabileceği düşünüldüğü için Malaguzzi çocuğun bilgi ve deneyimlerini farklı biçimlerde aktarabileceğini ifade etmiştir. Malaguzzi buna çocuğun yüz dili adını vermiştir (Fraser ve Gestwicki, 2002; Gandini, 2005; İnan, 2012). Bu eğitsel anlayış tüm pratiklerinde çocuğu eğitim sürecinin merkezine koymuştur. Reggio Emilia yaklaşımının bir diğer prensibiye öğretmenin rolüdür. Bilginin hiyerarşik bir aktarım aracı olarak kurgulandığı eğitim modelinde epistemik dokunulmazlığa sahip olan öğretmenin Reggio Emilia yaklaşımındaki rolü eğitsel anlayışa uygun olarak yeniden kurgulanmıştır. Öğretmen süreç içerisinde çocukla beraber öğrenen, çocuğun öğrenme sürecinde ona rehberlik eden, çocuğun ilgi ve yeteneklerini fark edip geliştirmesini sağlayan ve onu bu yönde destekleyen bir anlayışla inşa edilmiştir (Birinci, 2018; Edwards, 1998, Gandini, 2005; Öztürk, 2006; Temel ve Dere, 1999). Öğretmen, çocuğun bilgiyle olan ilişkisinde organizatör ve kolaylaştırıcı bir danışman olarak ifade bulmuştur. Reggio Emilia en esnek öğretim programına sahip yaklaşımlardan birisidir. Bilginin çocuk tarafından yapılandırıldığı eğitsel süreç etrafında şekillendiğinden önceden belirlenmiş bir öğretim programına sahip değildir. Öğretim programı süreç içerisinde çocuğun bilgiyle kurmuş olduğu ilişki, çocuğun ilgi ve merakına göre şekillenecek biçimde inşa edilmiştir. Öğretmen ve çocuklar yapacakları etkinlikler konusunda çember etrafında konuşarak müşterek bir öğretim programı oluşturmaktadırlar (Arseven, 2014; Edwards, Gandini ve Nimmo, 2015; Pekdoğan, 2012). Öğretmen bu öğretim programının oluşturulmasında düzenleyici role sahip olup öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini esnek, demokratik ve disiplinler arası bir perspektifle öğretim programına yansıtmalıdır. Reggio Emilia yaklaşımındaki diğer önemli prensip dökümantasyondur. Öğrencinin yapmış olduğu çalışmalar dosyalanarak onun gelişimi eğitsel süreç içerisinde değerlendirilir. Dökümantasyon, her adımı bir önceki basamağın üzerine kurulan bir sonrakini de belirleyici niteliğe sahip olan, merakla sorgulama sürecini yansıtır. Dökümantasyon geriye dönük geniş bir arşiv niteliği de taşımaktadır (İnan, 2012; Keskin, 2015). Dolayısıyla sonuç odaklı değerlendirme anlayışlarından uzaktır.

Reggio Emilia yaklaşımının diğer prensibiye çevrenin rolüdür. Çevre üçüncü öğretmen olarak nitelendirilmiştir (Wilson ve Ellis, 2007). Bu çevre fiziki ve sosyal olmak üzere iki yönlüdür. Reggio Emilia okullarındaki mekan tasarımlarının, çocuğun kendisini ve yeteneklerini keşfetmesini, duyuşsal gelişimini, psikolojik ve sosyal gelişimini, motor gelişimini, ders gereçlerinin düzenlenmesini, çevre etkileşiminin eğitimle ilişkilendirilmesini desteklemesi gerekmektedir. Reggio Emilia okullarında bu amaca hizmet edebilecek pek çok bölüm bulunduğu gibi atölyeler (atelier) de mevcuttur (Gandini, 2005; Hill, 2005; Schwall, 2005). Burada iş birlikli çalışmalar, yaşayarak ve yaparak

öğrenme pratikleri pekiştirilmektedir. Piazza adlı alan sosyal ve fiziksel çevrenin ortak kullanımına örnek gösterilebilecek eğitsel bölümdür (Pekdoğan, 2012). Çevre, çocukların öğrenimini kolaylaştıran bir unsurdur. Bu nedenle Reggio Emilia yaklaşımında çevre, öğrenme sürecinin önemli bir belirleyicisi olarak ele alınmaktadır. Diğer prensipse projeler ve küçük öğrenimlerdir. Öğrenci merkezli bir yaklaşım olan Reggio Emilia’da çocukların ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda projeler oluşturulmaktadır (Abramson, Robinson ve Ankenman, 1995). Dolayısıyla önceden belirlenen bir öğretim programı bulunmamaktadır. Öğretim programı süreç içerisinde gelişmektedir. Bu sebeple bu prensip için İtalyanca’da önceden tayin edilmiş program anlamına gelen “programmazione” teriminin yerine bunun zıt anlamına gelen “progettazione” kavramı kullanılmıştır (İnan, 2012; Rinaldi, 1998). Çocukların ilgi ve ihtiyaçları öğretmen tarafından yapılandırılarak bir projeye dönüştürülür. Öğretmen proje konusu hakkında bilgi toplar ve eğitim süreci boyunca çocukların gelişimini kademeli biçimde takip eder. Projenin nasıl süreceği ve ne kadar devam edeceği önceden belli olmayıp tamamen çocukların ilgisi ve öğretmenin buna göre şekillendireceği programa bağlıdır.

Reggio Emilia Yaklaşımı ve Tarih Eğitimi

Tarih eğitiminin amaçları zamana ve mekana göre değişiklikler göstermiş olsa da özellikle XX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ortaya çıkan anlayışla Reggio Emilia’nın pedagojik ölçütleri benzerlik göstermektedir. Ancak Reggio Emilia’nın önemli kuramcılarında Piaget, insanı bilişsel kategorilere ayırarak tarih eğitiminin Reggio Emilia’nın odak noktası olan 12 yaş öncesi soyut işlemlerin başlamadığı yaşta verilemeyeceğini ifade etmiştir. Reggio Emilia’nın diğer bir önemli kuramcısı Vygotsky, bilişsel gelişimi katı kategorilere ayırmamış ve soyut kavramların daha erken yaşlarda da algılanabileceğini söylemiştir (Bodrova ve Leong, 2013; Freeman, 2011). Malaguzzi de bu noktada Piaget’in yapmış olduğu bu kategorizasyonu sınırlandırılmış bulmuştur. Malaguzzi, çocuğu doğumundan başlamak üzere sosyal etkileşime ilgi duyan, meraklı ve zeka dolu bir yapıda tarif etmiştir (Aslan, 2005; Fraser ve Gestwicki, 2002; Hewett, 2001; New, 2007). Vygotsky’nin bu görüşü özellikle İngiltere’de yapılan tarih eğitimine dair çalışmalarla da desteklenmiştir (Nichol, 1991). Örneğin, Friedman yapmış olduğu çalışmalarda 4 yaşındaki çocukların genel olarak birbirine yakın zaman dilimlerini ifade edebildiklerini ve ayırabildiklerini, Strube, Weber ve Friedman 5 yaşındaki çocukların tarihi olayların günümüze yakınlık ve uzaklık derecelerini tayin edebildiklerini (Friedman, 1991; Friedman, 1977) Aktın ve Dilek 52-60 ve 62-72 aylık çocuklarla da tarih eğitiminin belli koşullarla yapılabileceğini bilimsel olarak ortaya koymuşlardır (Aktın ve Dilek, 2016). Türkiye’de bunu destekleyen benzer diğer çalışmalar az da olsa bulunmaktadır (Coşkun Keskin ve Daysal Ersoy, 2012; Çulha Özbaş ve Doğan, 2012). Küçük yaşlarda tarih eğitiminin yapılabileceğine dair bir diğer görüşe Egan’a aittir. Egan, tarihsel gelişim evresini 4 kademe değerlendirir. Bunları mitsel (4-9 yaş), romantik (9-15 yaş), felsefi (15-20 yaş) ve ironik (+20 yaş) olarak tasnif etmiştir. Mitsel evrede çocuk dünyayı zıtlıklarla kavrar. Tarihsel bağlamı anlamasını sağlayacak yer, zaman, nedensellik ve ötekilik kavramlarından yoksundur. Romantik evredeyse çocuk kendisiyle tarihsel kahramanlar arasında özdeşlik kurar (Egan, 2010).

Tarih eğitiminin çağdaş amaçlarından birisi de öğrencilere deneyim ve bilimsel (tarihsel) düşünme becerileri kazandırmak olarak ifade edilebilir (Demircioğlu, 2007; Iggers, 2003; Schueddekopf, Bruley, Dance ve Vigander,

1961; Stradling, 2003). Tarihsel düşünme becerilerinin edinimi ve bu kapsamda çocuğun eğitsel faaliyetlerde özne olarak merkeze alınması çağdaş tarih eğitim yaklaşımlarında esastır. Çocuk, tarihi küçük bir tarihçi gibi inceler ve tarihsel bilginin inşa sürecini öğretmenin yardımıyla gerçekleştirir (Dilek, 2009). Tarih eğitiminin bu yönü Reggio Emilia yaklaşımındaki çocuk imajıyla doğrudan örtüşmektedir. Zira Reggio Emilia’da çocuk katılımcıdır, aktif sosyal bireylerdir, anlam yapıcıdır ve bilginin ortak yapılandırıcılarıdır (İnan, 2012; Swann, 2008). Bu süreçte öğretmen destekleyici bir konumdadır. Öğretmen tarihi bilgilerle öğrenciye sunulacak birinci elden tarihi kaynakları yapılandırarak çocuğun seviyesine ve inşa sürecine uygun hale getirir (Dilek ve Yapıcı, 2005). Bu durum çağdaş tarih eğitim paradigması ve Reggio Emilia yaklaşımındaki öğretmenin rolüyle de benzeşmektedir. Tarih eğitiminde çocuğun diğer akranlarıyla iş birliği içerisinde öğrenmesi desteklenmektedir. Bu durum Reggio Emilia yaklaşımındaki çevrenin rolü prensibiyle ilişkilidir. Vygotsky’nin yapı iskelesi adını verdiği yaklaşım da konuya ilişkin bir diğer destek noktasıdır. Yapı iskelesine göre çocuğa yardım eden öğretmen, öğrenim gerçekleştikçe 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. Vygotsky’nin PGA (Potansiyel Gelişim Alanı) adını verdiği durum da bu bağlamda değerlendirilebilir. Buna göre bireyin tek başına yapıp öğrenebildikleri onun bağımsız performansı olup PGA’nın en alt düzeyini temsil etmektedir. Ancak çocuğun öğrenme düzeyinin artışına paralel olarak azalan dış destekle öğrenmesi durumu PGA’nın en üst düzeyini temsil etmektedir (Bodrova ve Leong, 2013). Vygotsky’nin bu kuramsal temeli Reggio Emilia ve tarih eğitimindeki çocuk imajı, öğretmen rolü ve çevre etkisiyle yakından ilişkilidir.

Çocuğun eğitimin bir öznesi olarak ele alınması durumu çağdaş tarih eğitimi paradigmalarında ve Reggio Emilia yaklaşımında ortak noktadır. Collingwood’un tarihin, kanıtın yorumlanmasıyla işlenebileceği sözünde olduğu gibi çocuk acemi bir tarihçi gibi öğretmenin yapılandırmış olduğu tarihsel argümanları kullanarak kendi tarihsel inşa sürecini gerçekleştirir (Collingwood, 1990). Çocuk, öğretmen tarafından yapılandırılıp uygun hale getirildikten sonra kendisine verilen tarihsel argümanlar arasındaki ilişkileri ve bütünlüğü inşa eder. Bu inşa sürecini tarihsel imgelem olarak ifade edilebilecek düş gücü ve yaratıcılık gibi kavramlarla beraber yürütür (Dilek, 2009). Bu tarihsel imgelem oluşturulurken düş gücü disipline edilir. Tarihsel imgelemin, bağlama uygun olabilecek şekillerde ifade edilmesi önemlidir. Bu durum disipline edilmiş tarihi imgelem olarak ifade edilmektedir (Alabaş ve Dilek, 2014). Tarihsel imgelem iki şekilde değerlendirilmektedir. Fines, bunu durağan tarihsel imgelem ve süregelen tarihsel imgelem olarak tasnif etmektedir. Durağan tarihsel imgelemde kişi geçmişi olduğu gibi görüp resmederken, süregelen tarihsel imgelemde birey geçmişi yeniden kurarak inşa eder (Fines, 2002). Tarihsel imgelemin oluşturulmasında iş birlikli öğretim önemlidir. Vygotsky de sosyal öğrenme kapsamında iş birlikli öğrenmenin önemini dile getirmiştir (Bodrova ve Leong, 2013). Görüldüğü üzere tarihsel imgeleme Reggio Emilia yaklaşımındaki çocuğun imajı durumu birbirine benzemektedir. Reggio Emilia’da çocuğun anlam yapıcı ve bilginin ortak inşacısı olma durumuyla tarih eğitiminin öğrenci merkezli anlayışı birbiriyle ilişkilidir. Tarih eğitiminin çağdaş amaçları arasında tarihsel empati becerisinin de kazandırılması bulunmaktadır. Tarihsel empati insanların özelliklerini ve kimliklerini anlamaya çalışma, bu kimliklere yön veren geçmiş deneyimleri ve şartları anlayabilme, tarihin, coğrafyanın ve diğer etkenlerin insan düşünce, davranış ve duygularına etkisini değerlendirebilme yetisi

olarak ifade edilebilir (Dilek, 2007). Tarihsel empatiye ilişkin 5 düzey bulunmaktadır. Bunlar basitten karmaşığa doğru sıralanacak olursa, aptal geçmiş, en alt düzey tarihsel empati yetisi olup eskiden insanların günümüzdekiler gibi düşünüp davranmadıklarından dolayı aptal olarak niteler. Bir üst düzeyde bulunan klişe genelleme tarihsel olayların sonuçlarını dini, kültürel bir takım basmakalıp sloganlarla ifade eder. Bir üstteyse günlük empati bulunmaktadır. Günlük empati fikir ve düşüncelerini sanki tarihi karakterin fikir ve düşünceleriymiş gibi onun ağzından açıklar. Tarihi olaylara günümüz değer yargıları açısından bakar ve geçmişte yaşayan insanları bugünün şartlarıyla bir tutar. Bir üstte sınırlı tarihsel empati yer almaktadır. Sınırlı tarihsel empati tarihsel karakterleri kendi zamanlarında değerlendirir ama bunu sadece belli olaylar ve kişiler için yapabilir. En üst düzey evredeyse bağlama uygun tarihsel empati yer almaktadır (Karabağ, 2014). Tarihsel empati bir anlam yapıcı olarak Reggio Emilia'daki çocuk imajı ve sosyal çevre bağlamında çevrenin rolü ilkeleriyle uyumaktadır.

Tarih eğitiminin erken yaşlarda yapılamayacağı anlayışı yukarıda da belirtildiği üzere pek çok araştırmacı tarafından doğru bulunmamaktadır. Bazı araştırmacılar tarih eğitime erken yaşlarda başlanmasının çocukların tarihe önyargısız bakmasını sağlayabileceğini de ifade etmektedirler (Dilek ve Yapıcı, 2005). Zira erken yaşlarda yapılacak tarih eğitimi çocukla tarihi karakterler arasında daha kolay köprünün kurulmasını sağlayacak ve çocukta tarihsel empati ve tarihsel sempati kavramlarının gelişmesini sağlayacaktır (Dilek, 2009). Bu bağlamda erken yaşlardaki çocuklara tarih eğitiminin nasıl verilebileceği sorusu gündeme gelmektedir. Zira erken yaşlardaki çocukların bilişsel ve fizyolojik gelişimleriyle uygulanacak tarih eğitiminin niteliği yakından ilişkilidir. Yukarıda da ifade edildiği gibi tarih eğitiminin çağdaş amaçları erken yaşta çocuklar üzerinde odaklanan Reggio Emilia yaklaşımının kuramsal temelleriyle benzeşmektedir. Dolayısıyla erken yaşlardaki çocuklar için yürütülecek tarih eğitiminde Reggio Emilia yaklaşımı pedagojik anlamda faydalanılabilecek bir kaynak olarak ortaya çıkmaktadır. Türkiye'de tarih eğitimi ve Reggio Emilia yaklaşımına dair uygulamalı bir araştırmanın olmaması da boşluk yaratmaktadır. Çalışma hem alana dair bu boşluğu doldurmayı hem de konuyla alakalı Türkiye'deki ilgiyi arttırmayı amaçlamaktadır. İncelemede araştırmacı tarafından seçilen ve konunun sınırlandırılmasını sağlayan tarihsel beceriler üzerinden çalışma yürütülmüştür. Konuyla alakalı olarak şu sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1. Reggio Emilia yaklaşımıyla tasarlanan tarih derslerinde çocuklar tarihsel düşünme becerilerini nasıl kazanmaktadır?
 - a. Kronolojik düşünme becerisi nasıl kazanılmaktadır?
 - b. Tarihsel kavrama becerisi nasıl kazanılmaktadır?
 - c. Tarihsel analiz ve yorum becerisi nasıl kazanılmaktadır?
 - d. Tarihsel imgelem becerisi nasıl kazanılmaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

İnceleme nitel araştırma yönteminden yararlanılarak yapılmıştır. Nitel araştırmada incelenen konunun nedenlerine ilişkin derinlemesine bilgi elde etmek mümkündür. Böylelikle araştırma süreci boyunca doğal ortamında

gözlemlenen öğrencilerin problemi nasıl anlamlandırdığı ve bunun hangi nedenlerle ilişkilendirildiği hakkında gerekçeleriyle detaylı bilgiler elde edilebilmektedir (Neuman, 2013; Punch, 2005; Seidman, 2006). İncelemede, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırmasından faydalanılmıştır. Eylem araştırmasında sorunlar anlaşılmalı, iyileştirilmeye veya çözülmeye çalışılır. İnceleme sürecince yapılan etkinlikler esnasında araştırmacı sorunun anlaşılması, iyileştirilmesi veya çözümüne yönelik eylem geliştirme çabası içerisine girmiştir. Bu inceleme süreci boyunca veriler sistematik bir biçimde toplanılarak analiz edilir (Derince ve Özgen, 2015; Patton, 2014; Somekh, 2006; Uzuner, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Eylem araştırması, problem durumunu belirleme, veri toplama, veri analizi, eylem planı belirleme, eylem planını uygulama, alternatif eylem planına karar verme ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Eylem araştırmasının temelinde yer alan mevcut durumun nasıl daha iyi yapılabileceği anlayışı sayesinde eğitim konusunda çalışan araştırmacılar kendi eğitim yaklaşımlarını bu araştırma deseniyle sistemli şekilde inceleme imkanı bulmaktadırlar. Reggio Emilia yaklaşımından faydalanılarak küçük yaş gruplarına tarih eğitimi verme düşüncesi alandaki boşluk itibarıyla geliştirilmeye ve üzerinde düşünölmeye muhtaç bir konudur. Geliştirilmesi ve çözüm önerileri getirilmesi gereken bu konu, eylem araştırmasının anlam bütünlüğüyle yakından ilişkilidir. Eylem araştırması, eğitime dair sorunları belirlemek, onarmak veya gidermek için incelemenin gerçek sınıf ortamında yapılmasına imkan sağlamaktadır (Johnson, 2002). Eylem araştırması uygulamaya dönük bir çalışmadır. Araştırmacı da uygulama sürecinin içerisinde yer almaktadır. Dolayısıyla süreç boyunca yoğun bir etkileşim ve paylaşım mevcuttur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu, problem durumunun tespiti ve giderilmesinde sorunun daha net anlaşılmasını, uygulayıcı ve katılımcı arasında iş birliğinin güçlendirilmesini ve önerilen çözümlerin uygulamaya aktarılması noktasında doğabilecek sorunları an aza indirilmesini sağlamaktadır (Aksoy, 2003; Mills, 2011). Bu anlamda çalışma teorik ve pratik arasında rasyonel bir bağ kuran bir praksis olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla beraber öğretim süreci, doğrudan geliştirilebilmekte ve uygulama esnasında araştırmacı tarafından ortaya çıkabilecek durumlardan dolayı değiştirilebilmektedir. Bu açıdan eylem araştırması mesleki bir kanıya varılması, uygulama üzerine araştırmacının düşünüp değiştirebilmesi ve araştırmacının kendi uygulamalarının niteliğini değerlendirebilmesi açısından önemlidir. Eylem araştırması süreç içerisinde şekillenmektedir. Bu yönüyle esnek bir yapıya sahiptir (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Odak noktası küçük yaş gruplarındaki çocuklar olan Reggio Emilia yaklaşımından faydalanarak bu yaş grubundaki çocuklara nasıl bir eğitim verebileceği sorununa getirilebilecek en makul çözüm önerilerinden birisi de sahada yapılan eğitsel faaliyetler sonucunda elde edilen verilerin sistemli bir biçimde analiziyle ortaya çıkacaktır. Bu nedenle çalışmanın uygulamalı olma gerekliliği eylem araştırmasının seçilmesinde önemli rol oynamıştır.

Çalışma Grubu

İnceleme erken yaş grubundaki çocuklarla tarih eğitimini esas aldığı için 78-89 aylık çocuklarla çalışılması tercih edilmiştir. Bunun için Reggio Emilia yöntemiyle eğitim veren bir kurumda çalışma yapılmak istenmiştir. Dolayısıyla çalışmanın yapılması için seçilen örneklem bu amaçlara uygun olmak durumundaydı. Amaçlı örneklemede de belli özellikleri bünyesinde barındıran olgu veya olayların seçilip derinlemesine araştırılması beklenmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu nedenle çalışmada çalışma grubu amaçlı

örnekleme uygun olarak seçilmiştir. Çalışma grubu İstanbul'da Reggio Emilia yaklaşımıyla eğitim veren özel kurum olan bir okuldan seçilmiştir. Toplamda 18 çocukla çalışılmıştır. Çalışma hakkında okul öğretmenleri ve öğrencilerine kısa bilgilendirme konuşmaları yapılmıştır. Bu yaş grubundaki çocuklar için Türkiye'deki resmi müfredat içerisinde tarih dersi bulunmamaktadır. Dolayısıyla çalışmanın yapıldığı kurumda da tarihsel düşünceyi geliştirmeye yönelik etkinlik yapılmadığı tespit edilmiştir. Çocuklara öğrencinin ilk harfi Ö kodu verilmiştir. Çocuklara ait özellikler ve etkinliklere katılıp katılmadıklarına ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 1. Katılımcılara Ait Bilgiler

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	Derse Gelmedi	Derse Gelmedi	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	Derse Gelmedi	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	Derse Gelmedi	Katıldı
Ö17	85 ay	E	Katıldı	Katıldı	Derse Gelmedi	Katıldı
Ö18	84 ay	K	Katıldı	Katıldı	Derse Gelmedi	Katıldı

Uygulama Süreci

Çalışmaya başlanmadan uygulamanın yapılacağı özel okul kurucusu ve yetkilileriyle görüşmeler yapılmıştır. Ardından uygulamanın yapılacağı grubun öğretmeniyle görüşülmüş ve etkinliklerin yapılmasına yönelik izinler bu görüşmeler neticesinde alınmıştır. Uygulama sürecinden önce çocuklarla tanışılmış ve bu bağlamda onlarla görüşmeler yapılmıştır. Ardından etkinlik sürecine başlanmıştır. Verilerin toplanması için 4 adet etkinlik yapılmıştır. Bunlardan ilki 26 Nisan 2018 tarihinde yapılmıştır. 1 numaralı bu etkinlikte öğrencilerle günümüz ev ve mahallelerinin nasıl olduğu tartışılmıştır. Burada çocuklarla toplu diyaloga girilmiştir. Ardından günümüz ev ve mahallelerinin nasıl olduğunun resmedilmesi istenmiştir. Bu resimler üzerinden çocuklarla tek tek görüşülmüştür. İkinci etkinlik 30 Nisan 2018 tarihinde yapılmıştır. 2 numaralı bu etkinlikte çocuklara klasik Osmanlı evlerine ait bazı gravür ve fotoğraflar gösterilmiştir. 1 ve 2 numaralı gravür Cesare Biseo'nun, 3 numaralı gravür William Henry Bartlett'in, 4 numaralı gravür L. Fleury, 5 ve 7 numaralı gravür Thomas Allom, 6 numaralı gravürse Eugène Flandin'e

aittir. Bu gravürler XIX. yüzyıl İstanbul'unun Yeniköy, Üsküdar, Boğaziçi, Kız Kulesi, Salacak, Anadolu Hisarı, Beylerbeyi gibi çeşitli noktalarına ait çizimleridir. (Sevim, 2002). Fotoğraf olarak Üsküdar, Çengelköy ve Acıbadem bölgelerinde bulunan tarihi evlerin XX. yüzyılda çekilmiş siyah beyaz fotoğrafları çocuklara gösterilmiştir (Balci, 2010). Fotoğraflar 8, 9, 11 ve 12 şeklinde numaralandırılmıştır. Bunların dışında Ergin Tınaz'ın yaptığı Üsküdar, Doğançılar'da bulunan ve tarihi bir yapı olan Şekerci Güzeli Hasan Efendi köşkünün maketine ait fotoğraf da çocuklara gösterilmiştir. Bu görselle 10 şeklinde belirtilmiştir. Bu görsellerin konularıyla İstanbul'a ait tarihi konaklar ve yalılar, mahalleler, flora, fauna ve o dönemde yaşayan insanlardır. Dolayısıyla çocuklara tarihi konak, yalı, köşk ve bunların bulunduğu sosyal ve fiziki çevreye ait 7 adet gravür ve 5 adet fotoğraf gösterilmiştir. Bu evlerle alakalı çocuklarla beraber toplu bir yorumlama sürecine girilmiştir. Ardından çocuklardan klasik tarzda ev resmetmeleri istenmiştir. Çizilen resimler hakkında çocuklarla tek tek görüşülmüştür. Üçüncü etkinlik 07 Mayıs 2018 tarihinde yapılmıştır. 3 numaralı bu etkinlikte çocuklara, uyarlanan tarihsel bir hikaye okunmuştur. Zira iyi bir tarihsel hikaye dinleyiciyi içine çekerek buradaki kahramanlarla özdeşim kurulmasına ve tarihsel empati ile tarihsel sempati becerilerinin gelişmesine katkı sunmaktadır (Karabağ, 2014; Blyth, 1989; Şimşek, 2006a). Okunan hikayede İstanbul geçmiş haliyle anlatılmış ve Üsküdar'daki bir mahalleyle buradaki evler betimlemiştir. Karlı soğuk bir kış gecesinde İstanbul, Kuzguncuk sokaklarında boza satan Bozacı İbrahim ile ondan alışveriş yapan mahalleli arasında geçen olay kısa bir biçimde kurgulanmıştır. Mahalleye ve evlere ait betimlemelerse bu olay etrafında çocuklara aktarılmıştır. Hikaye okunduktan sonra çocuklarla beraber yorumlanmıştır. Ardından hikayede tasvir edilen ev ve mahallenin resmedilmesi istenmiştir. Ortaya çıkan ürünler hakkında çocuklarla tek tek görüşülmüştür. Dördüncü etkinlikse 09 Mayıs 2018 tarihinde yapılmıştır. 4 numaralı bu etkinlikte klasik (eski) ve günümüz evlerine ait mimari unsurlar kağıda basılıp parçalar halinde çocuklara verilmiştir. Bunlar klasik ve günümüz evine ait pencere, kapı, balkon/cumba öğeleridir. Etkinlik kapsamında her bir çocuğa 3 adet klasik 3 adet günümüz evine ait kapı fotoğrafı, 4 adet klasik 4 adet günümüz evine ait pencere fotoğrafı, 7 adet cumba 7 adetse balkon fotoğrafı verilmiştir. Çocuklardan parçaları doğru biçimde kullanarak klasik ya da günümüz evine ait bir model oluşturmaları istenmiştir. Burada çocukların parçaları doğru kullanıp kullanmadıkları ve yaratıcılıkları gözlemlenmiştir. Ortaya çıkan ürünlerle ilgili çocuklarla yapılan bire bir görüşmelerle bilgi alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Çocukların yaşlarının küçük olması sebebiyle ifadelerinin ucunun kapalı olabilme ve bu nedenle izaha ve açıklamaya muhtaç olabilme durumu bulunmaktadır. Görüşme yöntemi sayesinde çocukların ucu kapalı ifadelerinin veya etkinliklerdeki çalışmalarına dair yorumlarının sondaj soruları ile daha açık bir hale getirilmesi amaçlanmıştır. Bu sebeple veri toplama aracı olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerle elde edilen veriler not defterine kaydedilmiştir. Çocukların ortaya nasıl bir ürün koyacakları önceden kestirilemeyeceği için görüşme soruları önceden hazırlanmamıştır. Bu nedenle yapılandırılmamış görüşme tercih edilmiştir. Çocukların kendilerini net olarak ifade edememe ihtimaline karşı onların sınıf içindeki etkinliklere dair hal ve hareketleri de gözlemlenmiştir. Bu nedenle gözlem de araştırmacının bir diğer veri toplama aracı olmuştur. Gözlem sonucu elde edilen veriler not defterine kaydedilmiştir (Gerson ve Horowitz, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çocukların katıldıkları etkinlikler sonunda ortaya çıkarttıkları ürünler de araştırmacının veri toplama sürecinde faydalandığı

diğer bir unsur olmuştur. Yapılan 4 etkinliğin her birinin sonunda çocuklar tarafından yapılmış olan çıktılar elde edilmiştir. Bu çıktılar hem araştırmacı tarafından incelenmiş hem de gerekli durumlarda çıktıya çocuk tarafından yüklenen anlamın daha detaylı olarak anlaşılması için çıktı hakkında çocuklarla görüşülmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde olabildiğince nesnel bir yöntem izlenmeye çalışılmıştır. Eylem araştırmasında araştırmacının yanlılığının karışması durumunun yüksek olduğu ifade edilir. Bu nedenle incelemenin planlanması, yürütülmesi ve verilerin çözümlenmesinde olabildiğince şeffaf ve dikkatli olmak gerekmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bu sorunları en aza indirmek için araştırmacı süreç boyunca tüm karışıklıkları açıkça beyan etmelidir. Bu inandırıcılık kriteri olarak ifade edilmektedir. Araştırmacı, inceleme süreciyle ilgili yeterli açıklamaları yapmalıdır. Bu transfer edilebilirlik kriteri olarak tanımlanmaktadır. Araştırma süreci hakkında detaylı bilgiler sunulmalıdır. Bu güvenilebilirlik kriteridir. Araştırmacı süreç boyunca tarafsızlık konusunda dikkatli davranmalıdır. Bu onaylanabilirlik kriteri olarak ifade edilmektedir (Gay, Mills ve Airasian, 2011). Bu bağlamda araştırma verilerinin analizinin olabildiğince objektif olabilmesi için içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bunun için görüşme ve gözlem sırasında kaydedilen notlar, etkinlik çıktıları çözümlenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu veriler kendi içlerinde tasnif edilmiş ve uygun bir kategori geliştirilerek adlandırılmışlardır. Kategorikleştirilen çıktılar kendi içlerinde araştırmacı tarafından yorumlanarak bulgular başlığı altında ifade edilmişlerdir. Verilerin sunduğu içerikler değerlendirildiği gibi imkan ölçüsünde bunların oransal olarak bulgularda sunulmasına da çalışılmıştır.

BULGULAR

Kronolojik Düşünme Becerisi Nasıl Kazanılmaktadır?

Yapılan etkinliklerde kronolojik düşünme becerisine ilişkin tespitler eski ve bugünkü ev modellerinin ayrımına yönelik olmuştur. Bununla beraber evin parçalarının da tek tek eski veya yeni eve ait olduğuna ilişkin kronolojik algının düzeyini tespitiye yöneliktir. Çalışmada kronolojik düşünme becerilerinin tespitinde evlerin eski ve yeni olarak tasnif edilebilmesi üzerinden tarihsel değişim ve süreklilik öğeleri gözlemlendi. 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. Çalışma süresince çocukların günümüz ev anlayışına uygun olarak ortaya koydukları algılar “klasik ev ve apartman ev genellemesi; yatay mimari-dikey mimari”, “beton ve doğa”, “köhne ve lüks yapılar” olarak sınıflandırılmıştır.

Klasik ev ve apartman ev genellemesi; yatay mimari-dikey mimari kapsamında 1, 2 ve 3 numaralı etkinlik verilerinden faydalanılmıştır. 1 numaralı etkinlikte günümüz evine ilişkin algıda Ö12'nin resmi hariç diğer 17 çocuk Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16 dikey mimari tarzda çalışma ortaya koymuşlardır. Ö1 “evlerin site olduğunu ve pek çok binadan oluştuğunu” söylemiştir. Kendi apartmanlarının da 15 kattan oluştuğunu ifade etmiştir. Ö1'in yaptığı resimde de binada onun yüksek olduğuna işaret eden bir asansör

bulunmaktadır. Bu konuda Ö3 “evlerinin 7 kat olduğunu ve yüksek bir apartman olduğunu” söylemektedir. Ö17 “evlerinin yüksek bir apartman olduğunu”, Ö13 “evlerinin 5 katlı bir apartman olduğunu söyleyip dışının gri ile yeşil arası bir renk olduğunu” söylemektedir. Ö13 çizmiş olduğu resimde ifade etmiş olduğu tarifi daha güzel bir şekilde tasvir etmiştir. Bu konuda Ö4 “evlerinin yanında pek çok binalar olduğunu” söylemiştir. Öğretmenin evlerinde balkon ve pencere olup olmadığına ilişkin sorusuna “evlerinde pek çok pencere ve balkon olduğunu” söyleyerek cevaplamıştır. Şehir hayatının yüksek, kalabalık ve sık binalarının bulunduğu anlayışını Ö15 “evlerinde balkon olduğunu bir apartmanda oturduklarını ve dış kapısının bulunduğunu bunun önünde de çitler olduğunu” Ö9 “oturdukları binanın kalabalık olduğunu, binalarının çok büyük ancak içindeki evlerin apartmana oranla küçük olduğunu” söyleyerek ifade etmişlerdir. Günümüz evlerine dair genel algının yüksek binaların, bol pencere ve balkonların, sık evlerin bulunduğu binalar olduğu anlaşılmaktadır.

Ö1 yukarıdaki yorumuna uygun biçimde yaptığı resim çalışmasında kağıdı dikey bir vaziyette kullanarak evi dik bir dikdörtgen halinde resmetmiştir. Aynı zamanda binanın ortasına ancak yüksek katlı yapılarda bulunabilecek çizgi şeklinde bir asansör de ilave etmiştir. Bu Ö1’in zihnindeki günümüz evlerinin dikey mimari ile olan ilişkisini yansıtması açısından önemlidir. Ö2 çalışmasında pek çok pencere kullanması ve bunlara paralel olarak kapı girişine pek çok dairenin zilini eklemesi binada çok kişinin yaşadığını bize göstermektedir. Bu tarzda yüksek pek çok daireden oluşan, sıkışık bina tasavvuru Ö14’ün çalışmasında da dikkat çekmektedir. Ö3, 7 adet dairenin bulunduğu Saray isimli apartmanın yanı sıra kafenin, sandalye ve masalarında bulunduğu bir mahalle çizmiştir. Ö4’te benzer bir şekilde yukarıda ifade ettiğine paralel olarak dik dikdörtgen formda çizdiği dikey mimariye ait bir evi ve trafik içerisindeki bir mahalleyi resmetmiştir. Yine Ö7 dikey bir ev resmetmiş ve görüşme sırasında “evlerine gitmek için yokuştan geçtiklerini” söyledi. “Apartmanlarının hemen yanında bir kuaför ve çiçekçi olduğunu” söylemiş ve anlattığı gibi de çalışmasını tamamlamıştır. Sadece evlerin değil aynı zamanda mahallelerin de değişen ve şehirleşen hayat tarzının birer yansıması olarak çocukların zihninde yer aldığı görülmektedir.



Şekil 1: Ö14’ün 1. Etkinlikteki Çalışması

2 numaralı etkinlikteyse günümüz evleri ile geçmişteki evler arasında bulunan benzerlikler ve farklılıklar üzerinden tarihsel süreklilik ve değişim bağlamında kronolojik düşünme becerileri tespit edilmeye çalışılmıştır. 1 numaralı gravür hakkında Ö18 “çok fazla ev olduğunu, sıkış sıkış olduğunu ve bu yüzden sevmediğini” söylese de 5 numaralı gravür hakkında “evin çok katlı olmayan güzel bir ev olduğunu” 7 numaralı gravür hakkında “evin orta boylu olduğunu ve çok yüksek bir bina olmadığını, yanlarında çok fazla ev olduğunu” söylemektedir. Ö7, 7 numaralı gravür hakkında “önünde deniz olduğu ve orta boylu bir bina olduğu için atlanarak intihar edilemeyeceğini” Ö15, 4 numaralı gravür hakkında “evin iki katlı” yani yüksek olmayan bir yapı olduğunu belirtmiştir. Genel manada gravürdeki evlerin az katlı olması durumunun yüksek katlı ev algısına karşı çocukların dikkatini hızlıca çektiği ve yorumların bu yönde toplandığı söylenebilir. Etkinliğe katılanlardan Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17 ve Ö18 yaptıkları çalışmalarda yatay mimari tarzında evler inşa ederlerken Ö10 ve Ö16 bu tip bir çalışma yapmamışlardır. Ö4 ve Ö5’in çalışmaları fotoğraf 11’e çok benzemektedir. Burada Ö7’nin çalışması özgün nitelikte olduğu göze çarpmaktadır. Ö11’in resmine baktığımızdaysa resmini dört parçaya böldüğü ve kendisinin ifadesine göre konu ile ilgili resmini sol alta yaptığını diğerlerininse serbest çalışmaları olduğu anlaşılmaktadır. Yine Ö11 evi iki katlı olduğunu sözel olarak ifade etmiştir. Ö14 de yatay mimariye ait bir ev resmetmiş ve evin ahşaptan yapılmış olduğunu belirtmek için evi kahverengiye boyamıştır. 7 numaralı gravürü yatay mimari şeklinde yorumlayan Ö18 aynı şekilde bu yorumunu resme de yansıtmıştır.

3 numaralı etkinlikteyse hikaye okunmuş ve sonrasında çocuklarla hikaye hakkında konuşulmuştur. Ö1, Ö5, Ö8, hikayede sözü geçen evin “2 katlı bir ev olduğunu” Ö18, Ö10 ve Ö14 “evin ahşap ve 2 katlı olduğunu” ifade etmiştir. Hikayede de çocukların evin yatay kısmının ilgilerini çektiğini ve bunu günümüz evlerinden ayrı bir özellik olarak zihinlerinde yapılandırdıklarını görmekteyiz. Hikayeyi resmedenlere baktığımızdaysa Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15 yatay mimaride evler resmederken aksi bir çalışma bulunmamaktadır. Bunlardan Ö2 ve Ö7 evin yanı sıra hikayede bahsedilen yokuşu, Ö4 ve Ö5 hikayede geçen kahramanları da tasvir etmişlerdir.



Şekil 2: Ö10’un 1. Etkinlikteki Çalışması

Beton ve doğa kapsamındaysa 1 ve 2 numaralı etkinlikler esas alınmıştır. Bazı çocuklar günümüz evlerinde doğadan bahsetseler de yaptıkları çalışmalarda bunların sınırlı alanlara hapsolmuş bir yeşil alan olduğu görülür. Bu bağlamda

yapılan 1 numaralı etkinliğe bakıldığında günümüze evlerini ve çevresini Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö14 ve Ö18 betonarme bir biçimde tasarlarlarken Ö9, Ö10, Ö11, Ö15, Ö16 ve Ö17 doğaya ilişkin bir takım unsurlarla resmetmişlerdir. Fakat doğa ile iç içe olmaktan ziyade bu yukarıda da bahsedildiği gibi sınırları belli çok az yeşillikten ibaret bir görünüm arz etmektedir. Zira Ö5 bu konuda *“evlerinin hemen önünde bir cami olduğunu, pencerelerinin önünde orman olduğunu ve hemen yanında da park olduğunu söyleyip, mahallelerinde bakkal ve lokantanın da olduğunu”* ifade etmektedir. Ancak Ö5’in çalışmasına baktığımızda orman olarak ifade ettiği yerin yalnızca bir ağaçtan oluştuğunu ve park olarak söz ettiği yerinse betonların arasında sıkışmış birkaç çiçekten ibaret olduğu görülmektedir. Yine Ö9 da çitlerle çevrili ufak bir bahçe yapmış ve içerisine birkaç kedi resmetmiştir. Burada çocukların günümüz evlerine ilişkin doğa ile iç içe söylemi bile aslında kalabalık, yüksek binalarla örülü ve sıkışık şehirde mahsur kalmış birkaç yeşil alandan ibarettir. Orman olarak kastedilen yerin bir ağaç ile ifade edilmesiye kelimenin anlamı ve çocuk tarafından ona yüklenen manayla arasındaki uçurumu bizlere göstermektedir. Ö17 ve Ö15 mahallelerinde park olduğunu ifade ederken Ö10 orman bulunduğunu söylemiştir. Yine Ö10’un çalışmasında ormandan ziyade, tek bir ağaçtan ibaret yeşil alan görülmektedir. Ö11, Ö15 ve Ö16’nın çalışmalarındaysa doğaya ilişkin unsurlar sınırlandırılmış ve minimize edilmiş bir biçimde tasvir edilmiştir.

2 numaralı etkinliğe bakıldığı zaman Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15 ve Ö18’in çalışmaları klasik evleri doğayla iç içe göstermekteyken Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö13, Ö16 ve Ö17’in çalışmalarında klasik evlere dair tarihsel inşa odağı, doğa olmamış ve günümüz ev algısından yola çıkarak doğadan tecrit edilmiş evler resmedilmiştir. Ö7 ve Ö18, 1 numaralı gravüre bakarak sokaklarda koyunlarını gezdiren çoban görmeleri sebebiyle burasını bir çiftliğe benzetmektedirler. Çocukların ormanla kastettikleri durumu resmederken tek bir ağaçla ifade etmesi ile XVIII. yüzyılın sonu XIX. yüzyılın başı bir dönemi konu edinen gravürde şehrin sokaklarında koyunlarını ilerleten çobanı gören çocukların burayı çiftlik sanması aynı zihni ürünün bir neticesi olmalıdır. Nitekim şehirlerde doğup büyüyen çocuklar için sokaklarda yürütülen koyunlar uzak bir olgudur. Onlar için bu durum ancak modern şehirlerin dışında yaşanabilirdi. Ö15, 3 numaralı gravür hakkında *“Zeminin taştan olduğunu ve karşısının deniz olduğunu ve yanlarında da çiçekler bulunduğunu”* ifade etmiştir. Yine Ö7 ve Ö18’de evin çevresinde ağaçlar ve çiçekler olduğunu ifade ederek bu özelliğe vurgu yapmışlardır. Aynı konuya ilişkin Ö15, 4 numaralı gravür için *“evin iki katlı doğa içinde suyun yanında ve denize baktığını ve çok pencere, ferah manzaralı bir ev”* olduğunu Ö13 aynı gravür hakkında *“çok güzel, restoran gibi dedi. İçi boş, ağaçlı ve denize yakın”* demektedir. Benzer yorumları uzatmak mümkündür. 5 numaralı gravürle ilgili Ö11 *“burasının önünden deniz veya nehir aktığını”* Ö18 *“orman ve denizin yan yana olmasından duyduğu ferahlığı”* ifade etmiştir.



Şekil 3: Ö8'in 2. Etkinlikteki Çalışması

Tüm bu genel yorumların haricinde Ö7'nin 7 numaralı gravür hakkındaki düşünceleri ilginçtir. Ö7 *"burasının pek korunaklı olmadığını ve hırsızların her an girebileceğini ayrıca önünde deniz olduğu ve orta boylu bir bina olduğu için atlanarak intihar edilemeyeceğini"* söylemektedir. Zira Ö7 için evler, siteler şeklinde duvarlarla çevrili belirli sosyokültürel ve sosyoekonomik zümreleri homojen bir biçimde içerisinde barındıran ve duvarın diğer tarafında bulunan ötekileri güvensiz ilan eden bir şehirleşme anlayışına sahiptir. Bu nedenle Ö7 evin tabiat unsurları ile iç içe olmasının yanı sıra mahalle ile bütünleşmiş bir biçimde ferdi değil kolektivist bir anlayışla mahalle kültürü üzerinden şekillenen farklı sosyokültürel ve sosyoekonomik heterojen yapısına da yabancı hissetmektedir. Bu durum tarihsel değişim ve süreklilik bağlamında farkındalığı sağlanan kronolojik düşünme becerisinin bir uzantısını oluşturmaktadır.

Köhne ve lüks yapı algısı kapsamında günümüz evlerinin lüks geleneksel evlerin köhne olduğu yönünde çalışmalara rastlanmıştır. Klasik evlerin ahşap oluşu çocuklardaki bu anlayışı tetiklemiştir. 2 numaralı etkinliğe baktığımızda evlerin ahşap olması ve boyasız vaziyette bulunması çocukların klasik evlere karşı "eski" algısına sahip olmalarına neden olmuştur. Bu konuda 1 numaralı gravür hakkında Ö7 *"evler güzel bir şekilde boyanırsa çok hoş duracağını"* beyan etmiştir. 9 numarada gösterilen klasik eve bakan çocuklar buranın eskimiş olduğuna kanaat getirerek hayaletlerle dolu olabileceğini söylemişlerdir. 9 numaralı fotoğraf hakkında Ö2 *"hayaletli ve eski bir ev olduğunu"*, Ö1, Ö7 ve Ö13 de 9 numaralı fotoğrafta *"evin hayaletli olduğunu"* söylemişlerdir. Buna daha çarpıcı bir örnek olarak Ö17'nin 9 numaralı fotoğraftaki klasik ev hakkındaki *"evin korku filmi kahramanı Freddy'nin evi olabileceğini"* yorumu gösterilebilir. Benzer bir biçimde Ö7 aynı fotoğraf için *"evin hayaletli olduğunu ve burada Freddy'nin veya onun büyükannesinin olabileceğini"* ifade etmiştir. Klasik eve ait fotoğrafa bakarak bilişsel inşa süreçlerini Freddy ile yapılandırmaları kültürel kimliğin konumlandığı yerin tespiti açısından da önemlidir. Yukarıda sözü edilen Ö1, Ö17, Ö13 ve Ö7'nin yorumları Egan'ın mitsel evresiyle uyumludur.

Ö1'in yapmış olduğu çalışmaya bakıldığında binanın yanında bir ağaca rastlamaktadır. Ö1 bu ağacın yılbaşı ağacı olduğunu ifade etmiştir. Ö1'in çok benzer mimari öğelere sahip olan iki klasik ev görseli olan 11 ve 10 yorumlarken birisine duvarları soyulmuş köhne diğerine lüks demiştir. Aslında bunlardan birisi siyah beyaz bir fotoğrafla gösterilirken diğeri klasik eve ait bir maket görseliydi. Burada iki klasik evin ayrımını yapamamış ve boyalı bir halde

olan klasik eve ait maket görselini 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. Ö2 yaptığı çalışmada evin dış cephesini soyulmuş olarak resmetmiştir. 11 numaralı görseli de yorumlarken “burasının duvarlarının soyulmuş olduğunu” söylemektedir. Ö13 de eski eve ait çalışmasında benzer bir resim tasvir etmiş ve sarı noktaların soyulmuş yerler olduğunu ifade etmiştir. Ö13, 9 numaralı görseli yorumlarken evin “eski ve kırık dökük olduğunu” ifade etmiştir.

3 numaralı etkinlikte yine klasik evlerin köhneleşmiş olduğuna ilişkin var olan görüşlerin devam ettiğini görmekteyiz. Ö8 “eski bir ev olduğunu” ifade etmektedir. Bu bağlamda Ö1 “evin korkunç ve hayaletli olabileceğini”, Ö17 “evin korku filmi karakteri olan Chucky’nin evi olduğunu” söylemektedir. Burada eskimiş yıkık dökük evlerin hayaletli olabileceği imajı ve hayaletin de Chucky olarak yorumlanması özneye nesne arasındaki kültürel farklılığın bir neticesi olarak görülebilir. Çocukların geçmiş ev algısının “eski” kavramı altında toplandığı anlaşılmaktadır. Yani evin tarihi veya klasik olmasının bir önemi yoktur. Eski ve yıpranmış olması onu bu kategoriye sokan kıstastır. Örneğin ev klasik olsa bile onun boyalı ve yeni gibi olması evin modern bir ev olarak yorumlanmasına yetmiştir.

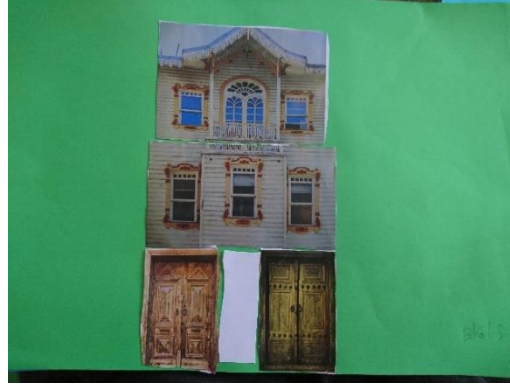
Tarihsel Kavrama Becerisi Nasıl Kazanılmaktadır?

Tarihsel kavrama becerisi geçmişe ait olan kavram, olgu, terim ve teoriler arasında münasebet kurmayı ve bunları anlamlandırmayı içerir (Demircioğlu, 2009). Çocukların basit düzeyde sıralama becerilerine en iyi hitap eden etkinlik 4 numaralı etkinliktir. Burada çocuklar klasik ve günümüz evine dair karışık olarak verilen mimari öğeleri kullanarak klasik veya günümüze ait bir ev tasarlamışlardır. Klasik ve günümüz evlerine dair mimari malzemeler olarak kapı, pencere, cumba ve balkon unsurları değerlendirmeye alınıp çocuklara dağıtılmıştır. Malzemelerden hangilerini ne kadar ve nasıl kullanıp kullanmayacakları tamamen çocuklara bırakılmıştır.

4 numaralı etkinlik sonucu kapı unsuruna dair ortaya çıkan ürünlere bakıldığında Ö1, Ö2, Ö3, Ö9, Ö10, Ö11 ve Ö12’nin 1 tane kapı kullandıklarını ve Ö3 haricinde bunları doğru olarak yerleştirdikleri görülmektedir. Ö5, Ö6, Ö8, Ö13, Ö14 ve Ö17’i 2 tane kapı kullandıklarını ve 2’sini de doğru seçtikleri görülmektedir. Bunlar arasından sadece Ö6, 2 seçimini de yanlış yapmıştır. Ö4, Ö15 ve Ö18, 3 parça kapı kullanmış ve 3’ünü de doğru olarak seçmiştir. Kullanılan 28 parça kapıdan 25 tanesi doğru olarak seçilmiştir. Bunlardan günümüze ait ev tasarlayıp bunlara ait kapıyı doğru olarak kullananlar Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö14, Ö17 ve Ö18’dir. Klasik ev tasarlayıp ona ait kapıyı doğru olarak kullananlar Ö2, Ö4, Ö5, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15 ve Ö18’dir. Ö4, Ö5 ve Ö18 hem klasik hem günümüze ait tasarım yapmış ve kapı unsurunu ikisinde de doğru olarak kullanmışlardır. Ö3 ve Ö6 klasik bir ev tasarlamış ancak kullanmış olduğu kapı günümüze aittir. Klasik bir ev tasarlayan Ö7 kapı kullanmak yerine evin kapı bölümünü yırtmış ve buranın kapı olduğunu ifade etmiştir. Ö16 da kapı kullanmamıştır. Çocukların klasik ve günümüz evlerine ilişkin bir mimari öğe olan kapı seçimlerinde ayırt edebildiklerini ve tarihsel kavrama becerilerinin geliştiğini görmekteyiz.

4 numaralı etkinlik sonucu cumba ve balkon unsuruna dair ortaya çıkan ürünlere bakıldığında Ö1, 1 parçayı yanlış olarak, Ö2, 2 parçayı, Ö3, 5 parçanın 4’ünü, Ö4, 6 parçanın 5’ini, Ö5, 2 parçanın 1’ini, Ö6, 2 parçanın 2’sini, Ö7, 1

parçanın 1'ini, Ö8, 1 parçanın 1'ini, Ö9, 3 parçanın 3'ünü, Ö10, 1 parçanın 1'ini, Ö11, 1 parçanın 1'ini, Ö12, 1 parçanın 1'ini, Ö13, 2 parçanın 2'sini, Ö14, 3 parçanın 1'ini, Ö15, 3 parçanın 3'ünü, Ö16, 3 parçanın 2'sini, Ö17, 3 parçanın 1'ini, Ö18, 3 parçanın 3'ünü doğru olarak kullanmıştır. Ö1, Ö4, Ö5, Ö14 ve Ö17 seçmiş oldukları parçalarda cumbaları yanlış olarak günümüz evlerine yerleştirmişlerdir. 43 parçadan 34'ü doğru olarak kullanılmıştır. Çocukların balkon ve cumbaları doğru biçimde ayırt ettikleri görülmektedir.



Şekil 4: Ö15'in 4. Etkinlikteki Çalışması

4 numaralı etkinlik sonucu pencere unsuruna dair ortaya çıkan ürünlere bakıldığında klasik eve ilişkin Ö2, 6 parçanın 4'ünü, Ö12, 2 parçanın 2'sini, Ö13, 1 parçanın 1'ini, Ö15, 2 parçanın 2'sini doğru kullanmışlardır. Günümüz evine ilişkin çalışma yapanlardan Ö1, 2 parçanın 2'sini, Ö14, 3 parçanın 2'sini, Ö17, 2 parçanın 1'ini doğru kullanmışlardır. 18 parçadan 14'ü doğru kullanılmıştır. Çocukların pencerenin eski veya yeni ayırımını genel olarak yapabildikleri ve tarihsel kavrama becerisine genel hatlarıyla sahip olabildikleri görülmektedir.

Tablo 2. Tarihsel Kavrama Becerisine İlişkin İstatistik

Kod	Doğru Kullanma Oranı
Ö1	%75
Ö2	%77.77
Ö3	%66.66
Ö4	%88.88
Ö5	%75.00
Ö6	%50.00
Ö7	%100
Ö8	%100
Ö9	%100
Ö10	%100
Ö11	%100
Ö12	%100
Ö13	%100
Ö14	%62.5
Ö15	%100
Ö16	%33.33
Ö17	%57.14
Ö18	%100

Tarihsel Analiz ve Yorum Becerisi Nasıl Kazanılmaktadır?

Tarihsel analiz ve yorum becerisi tarihsel durumlar üzerinde özgün ve orijinal çıkarımlarda bulunmak, tarihsel durumu yaratıcı bir biçimde inşa edebilme becerisi olarak değerlendirilebilir. Tarihsel analiz ve yorum becerisi daha çok soyut işlemler dönemine hitap eden bir kavramdır. Çalışmanın 3 ve 4 numaralı etkinlikleri becerinin ölçülmesine yönelik olmuştur. 3 numaralı etkinlikte Ö6, Ö7, Ö11 ve Ö15, 4 numaralı etkinlikteyse Ö1, Ö2, Ö4, Ö12 ve Ö15 bu beceriye yönelik çalışmalarda bulunmuştur.



Şekil 5: Ö15'in 4. Etkinlikteki Çalışması

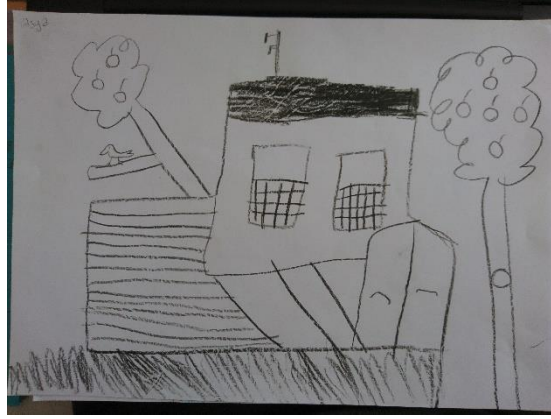
3 numaralı etkinlikte Ö6 yaptığı çalışmada klasik unsurları barındıran evin alt kısmını bir kuşak gibi saran taşlarla kaplı olarak resmetmiştir. Böylece devrin teknik unsurları ve yapı malzemelerine uygun perspektif ortaya konulmuştur. Çalışma bu yönüyle tarihsel bağlama uygun olarak oluşturulmuştur. Hikayede tasvir edilmemesine rağmen Ö7 çalışmasında evinin önüne birkaç basamak merdiven eklemiştir. 2 numaralı etkinlikte gösterilen 3 numaralı gravürde yer alan merdivenlerin buraya yeniden yapılandırılarak eklendiği görülmektedir. Süreğen tarihsel imgelem burada kullanılmıştır. Aynı zamanda hikayede geçen kuyu hiçbir şekilde tasvir edilmezken Ö7 makarası ve taş yapısı ile kuyuyu dönemin yapı teknik ve malzemeleriyle örtüşür bir biçimde kendi imgelem gücünü kullanarak tasarlamıştır. Benzer durum Ö15'in çalışmasında da görülmektedir. Ö11 hikayede anlatılan evin karşısına evler çizerek bir klasik mimariye uygun mahalle oluşturmuştur. 4 numaralı etkinlikteyse Ö1 evi oval olarak tasarlamışsa da bundan önemlisi mimari unsurların sıralanışı özgün biçimde çalışmanın neticelenmesini sağlamıştır. Ö2, Ö4 ve Ö12 de tarihsel bağlama uygun olarak özgün şekilde binayı yapılandırmıştır.

Tarihsel analiz ve yorum becerisi Piaget'in üst düzey bilişsel beceriler olarak adlandırdığı soyut düşünme Vygotsky'nin yüksek bilişsel fonksiyonları tasnifine denk gelmektedir. Burada çocukların çok azı sınırlı bir biçimde olmuş olsa da tarihsel bağlama uygun ve özgün çalışmalar ortaya koyabilmişlerdir. Bu çalışmanın verilerinde de anlaşılacağı üzere tarihsel analiz ve yorum becerisinin basit şekillerde küçük yaşlardaki çocuklarda ortaya çıkarılabilmesi için birey merkezli ve yapılandırılmış bir eğitim süreci önemlidir.

Tarihsel İmgelem Becerisi Nasıl Kazanılmaktadır?

Tarihsel imgelem, tarihi olaylar arasındaki boşlukların tarihçi tarafından tarihi bağlama uygun olarak inşa edilmesini ifade eder. Bu inşa sürecinde çocuk merkeze alınarak ufak bir tarihçi gibi anakronizme sapmadan tarihsel bağlama uygun olarak ve tarihsel olgulara dayalı olarak süreci yönetir. Tarihsel imgelem bu özellikleriyle Reggio Emilia yaklaşımında bilişsel aktiflik ilkesi ile doğrudan ilişki içerisinde. Çalışmada yer alan 2 ve 3 numaralı etkinlikler çocukların tarihsel imgeleme yönelik yaratıcı çalışmalarda bulunabilecekleri ve sınırlılıkların daha az olduğu bir alandır. O sebeple ölçüt olarak yukarıda bahsedilen 2 ve 3 numaralı etkinliklerin ürünleri kullanılmıştır. Zira 2 ve 3 numaralı etkinlikler çocukların tarihsel bağlama uygun kalarak kendi yetenek ve düşüncelerini en az sınırlandırılarak ifade edebilecekleri etkinlikler konumundadır. Buradaki mimari öğelerden kapı, pencere ve cumbanın çocuklar tarafından nasıl resmedildiği incelenmiştir. 2 numaralı etkinliğe baktığımızda tarihsel imgeleme yönelik Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö12, Ö14 ve Ö18'in kapı, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö13 ve Ö18'in pencere ve Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö15 ve Ö18'in cumba üzerinde çalıştıklarını görmekteyiz. 3 numaralı etkinliğe baktığımızda tarihsel imgeleme yönelik Ö5'in pencere ve Ö6, Ö7, Ö11, Ö14 ve Ö15 cumba üzerine çalıştıklarını görmekteyiz.

Ö4 ve Ö5'in yapmış olduğu kapı modellerine bakıldığında kapı iki cumbanın arasındadır. Bu kapının, klasik evde yer alan cumbaların ortasına yerleştirilerek yeniden yorumlanmasıdır. Ö6 cumbanın hemen altına ilaştirdiği kapının üzerine klasik tipteki evlerdeki benzer işlemler nakşetmiştir. Bu çalışma süregelen imgeleme uygun bir tasvir. Ö7 ve Ö9 bahçe kapısı çizerek mekanı ayırmışlardır. Ö7 kapının üzerine noktalar koyarak onun eski bir kapı olduğunu vurgulamak istemiştir. Yine kapı tel benzeri bir maden madde ile tutturularak kapatılmıştır. Aynı zamanda kapılar çift kanatlı olarak tasvir edilmiştir. Ö9 da çift kanatlı ancak üzeri oval olan ve kapı kollarına sahip bir bahçe kapısı tasvir etmiştir. Ö7 ve Ö9'un çalışmaları da süregelen tarihsel imgeleme örnek gösterilebilir. Ö12 çizmiş olduğu resimde kapının üst kısmını asma salkım şeklinde bitkilerle süslemiştir. Süregelen tarihsel imgeleme uygun bir çalışmadır. Ö14 diğerlerinde olmayan bir ayrıntıyı işleyerek kapıya tokmak eklemiştir. Günümüz evlerinde bulunan zilin yerine çözüm olarak tarihsel bağlama uygun biçimde Ö14 tokmak eklemiştir. Ö18 resmettiği bahçe kapısının üzerine dikey çizgiler çekip noktalar koymak suretiyle eski ve ahşaptan imal edilmiş olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum süregelen tarihsel imgelem kapsamında değerlendirilmektedir. 3 numaralı etkinlikteyse bu beceriye uygun bir çalışmanın yapılamadığı görülmektedir.



Şekil 6: Ö9'un 2. Etkinlikteki Çalışması

Pencere unsuruna bakıldığında Ö4'ün çizmiş olduğu pencereler panjurlu, diklemesine uzun ve geniş bir biçimde tasvir edilmiştir. 1 numaralı etkinlikte gösterilen 12 numaralı görsele benzer biçimde yapılandırılmıştır. Ö5'in çalışmasındaysa diklemesine uzun tarzda bir pencere yapmış ancak pencerelerin üst kısımlarını oval bir biçimde tasvir edilmiştir. Bu çalışma 11 numaralı görsele benzemektedir. Ö6 dik ve geniş pencereleri klasik eve yerleştirmiştir. Aynı şekilde 12 numaralı görsele de benzemektedir. Ö7 çalışmasında penceresini dantel gibi işlemiştir. Buna benzer pencere örneklerini 1 numaralı etkinlikte çocuklara gösterilen görsellerde görmek mümkündür. Ö9'da benzer biçimde 9 numaralı görsele yakın bir biçimde kafesli olarak resmetmiştir. Ö9'un çalışması durağan tarihsel imgeleme bir örnektir.

Diğer unsur olan cumbaysa çocukların en fazla dikkatini çeken obje olmuştur. Ö4 ve Ö5, 2 numaralı etkinlikte binanın sağına ve soluna boydan boya iki tane çıkma eklemişlerdir. Bu çalışma resim 11'e benzediğinden Ö4 ve Ö5'in çalışması durağan tarihsel imgeleme örnektir. Ö6 cephede bulunan ilk katı tek ikinci katı çift pencere, asimetrik bir cumba resmetmiştir. Süreğen tarihsel imgeleme örnek gösterilebilir. Ö7, Ö9 ve Ö15 çalışmalarında eli bögüründe olarak tarif edilebilecek bir biçimde cumba resmetmişlerdir. Gösterilen örneklere benzediğinden durağan tarihsel imgeleme örnek olarak gösterilebilir. Ö15 çatısında ikişer tane cumba resmetmiştir. Süreğen tarihsel imgeleme örnektir. 3 numaralı etkinlikte evin birinci ve ikinci katını asimetrik olarak bağlayan bir alan görülmektedir. Süreğen tarihsel imgeleme örnektir. Ö7 örneklerde gösterilen alttan destekli bir cumba çalışmıştır ki durağan tarihsel imgeleme örnektir. Ö11 cumba çizimini parmaklıklarla süslemiş, Ö14 buna benzer bir çalışma yapmış, Ö15 cumbayı balkona benzer bir tarzda ev ile bütünleştirmiştir. Ö11, Ö14 ve Ö15'in çalışmaları süreğen tarihsel imgeleme örnek olarak gösterilebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonuçları neticesinde objelerin eski ve yeni olarak günümüze yakınlığı ve uzaklığının çocuklar tarafından tayin edilebildiği tespit edilmiştir. Çocukların objeleri zihinlerinde sınıflandırarak doğru biçimde eski ve yeni olarak ayırt edebilmektedirler. Köhne ve lüks, dikey ve yatay mimari, doğa ve beton gibi nitelendirmeler çocukların bu

tasnifte genel değerlendirme kistaslarından olmuştur. Bu durum erken yaşlardaki çocukların kronolojik düşünme becerisini öncelik ve sonralık bağlamında anlamlandırabileceklerini göstermektedir. Tarihsel objelerin ayırt edilmesi noktasında çocukların yüksek başarı gösterdiği gözlemlenmiştir. Konuya ilişkin etkinlikte %50'nin altında kalan tek bir öğrenci varken %100 başarı gösteren 9 öğrenci bulunmaktadır. Bu durum tarihsel kavrama becerisinin erken yaş gruplarında kolaylıkla edinilebileceğini göstermektedir. Daha kompleks bir tür olan tarihsel analiz ve yorum becerisininse erken yaşlardaki çocuklarda ancak çok sınırlı bir biçimde ortaya çıkabileceği tespit edilmiştir. Çocukların anakronizme sapmayacak şekilde hayal güçlerini kullanarak oluşturdukları ürünlerse tarihsel imgelemin erken yaş gruplarındaki çocuklar için ne kadar etkin kullanılabileceğini göstermektedir. Bu bağlamda çalışma sonucunda elde edilen bulguların literatürdeki benzer çalışmaları desteklediği görülmektedir (Aktın ve Dilek, 2016; Aktın ve Dilek, 2014; Friedman, 1977; Friedman, 1997). Dolayısıyla erken yaşlardaki çocukların tarih eğitimi alabileceği görülmektedir. Ancak bunun belirli pedagojik yöntem ve anlayışlar çerçevesinde yapılması göz önüne alınması gereken bir husustur. Ancak Türkiye’de okul öncesi ve ilkökul öğretim programlarında doğrudan tarih dersleri bulunmamaktadır. Fakat ilkökulda verilen hayat bilgisi öğretim programında tarihe dair konular yer almaktadır (MEB, 2018). Hayat bilgisi dersi içerisinde bulunan tarih konularına ilişkin az da olsa çalışmalar bulunmaktadır (Dere ve Kalender, 2019; Kılıç, 2018; Safran ve Şimşek, 2006; Şimşek, 2006b; Şimşek, 2007). Yine okul öncesi dönem için müzede yapılan çalışmaların da tarih eğitimiyle ilgisi olduğu söylenebilir (Aktın, 2017). Erken yaş gruplarındaki tarih eğitimine dair bu tür uygulamalı çalışmaları destekleyecek incelemeler de bulunmaktadır (Altun ve Kaymakçı, 2016; Sidekli ve Gökdemir, 2016). Türkiye’de okul öncesi ve ilkökullarda tarih eğitimine dair sayıca az olsa da bazı çalışmalar yer almakla birlikte Reggio Emilia yaklaşımından faydalanarak erken yaş gruplarındaki çocuklara tarih eğitimi vermeyi amaçlayan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak Reggio Emilia yaklaşımıyla yapılan bazı çalışmalardaki uygulamaların tarih eğitimine de rahatlıkla uygun hale getirilebileceği görülmektedir (İnan ve Kayır, 2015). Küçük yaş gruplarındaki çocuklara tarih eğitimi verilebilmesi noktasında çeşitlendirilerek yapılacak uygulamalı araştırmalar bu konuda ufuk açıcı olacaktır.

ÖNERİLER

2019 yılı TÜİK verilerine göre Türkiye’de nüfusun %27,5’ini çocuklar oluşturmaktadır. Bu sayısal olarak 22 milyon 876 bin 798 insana tekabül etmektedir. Bunlar içerisinde 5 yaşındaki çocukların okullaşma oranının %75,2 olduğu görülmektedir (TÜİK, 2019). Okullaşma oranının erken yaş gruplarındaki çocuklarda giderek arttığı ülkemizde tarih eğitiminin bu alana dair nasıl bir yöntem takip edeceği önemlidir. Araştırma sonuçlarına göre erken yaş gruplarındaki çocuklara verilecek tarih eğitiminin onların pedagojik ihtiyaçları gözeterek verilmesi gerekmektedir. Yaş gurubuna uygun tarihsel materyallerin, öğretim araç ve tekniklerinin seçilmesi erken yaş gruplarında tarih eğitiminin başarıya ulaşabilmesinde kilit roledir. Okul öncesi ve ilkökul öğretim programlarında tarih dersine dair doğrudan bir ifade bulunmasa da özellikle hayat bilgisi dersi içerisinde tarih konuları kendisine yer bulmuştur. Erken yaş gruplarındaki çocuklarla bu tarih konularının verimli biçimde işlenebilmesi için uygun materyal ve etkinliklerin oluşturulması ve bunu çeşitlendirecek daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Türkiye’de bu bağlamda bazı çalışmalar bulunsa da bunların genel anlamıyla erken çocukluk dönemine cevap veren yaklaşımlardan faydalanmadığı görülmüştür. Araştırma sonucuna göre bu yaklaşımlardan biri olan Reggio Emilia’dan yararlanılarak

oluşturulacak tarih derslerinin çocukların ihtiyaç ve beklentilerine karşı daha kapsamlı bir çerçeve çizebileceği görülmüştür. Dolayısıyla tarih eğitimi erken yaş gruplarındaki çocuklarla yapılırken erken çocukluk dönemine dair yaklaşımlardan faydalanılarak konunun çeşitlendirilmesi ve derinleştirilmesi önemlidir. Reggio Emilia haricinde Waldorf, Montessori, Pikler ve Demokratik Okul gibi alternatif yaklaşımlardan da faydalanılarak erken çocukluk dönemine ait tarih derslerinin üretilmesi ve şekillendirilmesi tavsiye edilebilir. Böylelikle Türkiye’de alternatif yaklaşımlara dayalı tarih eğitimine dair literatürün zenginleştirilmesi mümkün olabilecektir. Bu nedenle araştırmamızın daha sonra yapılacak benzer çalışmalara ışık tutması ümit edilmektedir.

ETİK METNİ

Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazara aittir.

KAYNAKÇA

- Abrahamson, S., Roxane, R., ve Katie, A. (1995). Project Work with Diverse Students: Adapting Curriculum Based on the Reggio Emilia Approach. *Childhood Educational*. 71, 197-202. <https://doi.org/10.1080/00094056.1995.10522597>
- Aksoy, N. (2003). Eylem Araştırması: Eğitimsel Uygulamaları İyileştirme ve Değiştirmede Kullanılacak Bir Yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(4), 474-489. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108417>
- Aktın, K. (2017). Okul Öncesi Dönemde Müze Eğitimi ile Çocukların Tarihsel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 465-486. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.336734>
- Aktın, K. ve Dilek, D. (2016). Okul Öncesi Dönemde Kronolojik Düşünme: Bir Durum Çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 129-144. <https://doi.org/10.19126/suje.281329>
- Aktın, K. ve Dilek, G. (2014). Tarih/Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Okul Öncesi Dönemde Tarih Öğretimi: ABD Örneği. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*. 5(16), 36-56. <http://www.ijoess.com/DergiTamDetay.aspx?ID=219&Detay=Ozet>
- Alabaş, R. ve Dilek, D. (2014). Tarihsel İmgelem. Safran., M. (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir?* içinde (s. 125-131). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Althusser, I. (2016). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. Çev., Alp Tümertekin. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Altun, A. ve Kaymakçı, S. (2016). Zaman ve Kronolojinin Öğretiminde Bir Materyal: Zaman Şeritleri. *Turkish History Education Journal*, 5(1), 157-192. <https://doi.org/10.17497/tuhed.279917>
- Apple, W. M. (2012). *Eğitim ve İktidar*, Çev., Ergin Bulut. İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Arseven, A. (2014). The Reggio Emilia Approach and Curriculum Development Process. *International Journal of Academic Research*. 6(1), 166-171. DOI: 10.7813/2075-4124.2014/6-1/B.23

- Aslan, D. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 75-84. https://www.researchgate.net/publication/283296241_Okul_Oncesi_Egitimde_Reggio_Emilia_Yaklasimi
- Balcı, P. (2010). *Eski İstanbul Evleri ve Boğaziçi Yalıları*. İstanbul: Türkiye Tarihi Evleri Koruma Derneği.
- Birinci, C. M. (2018). Teacher in Reggio Emilia Approach: Educational Needs and Views. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(1), 279-290. <https://doi.org/10.12973/ejmste/79800>
- Blyth, J. (1989). *History in Primary Schools*. Philadelphia: Open University Press.
- Bodrova, E. ve Leong, J. D. (2013). *Zihnin Araçları Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı*. Çev.,Kollektif. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel., F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Ankara: Akademi Yayıncılık.
- Cadwell, L. B. (2011). *Eğitimciler ve Anne Babalar İçin Reggio Emilia Yöntemiyle Harika Çocuk Yetiştirmek*. Çev., Aslıhan Akman. İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.
- Collingwood, R. G. (1990). *Tarih Tasarımı*. Çev., Kurtuluş Dinçer. İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Copeaux, E. (2016). *Tarih Ders Kitaplarında (1931-1993) Türk Tarih Tezinden Türk-İslam Sentezine*. Çev., Ali Berktaş. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Creswell, J.W. (2013). *Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları Araştırma Deseni*. Çev., Selçuk Beşir Demir. Ankara: Eğiten Kitap.
- Coşkun Keskin, S. ve Daysal Ersoy, D. (2012). Erken Çocukluk Döneminde Sosyo-Kültürel Eğitime Dair Örnek Bir Çalışma: Mimar Sinan. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 117-130.
- Çulha Özbaş, B. ve Doğan, Z. (2012). Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların Tarihi Yeniden İnşası. 2. *Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu*, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.
- 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. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36201/407181>
- Dere, İ. ve Kalender, M. (2019). "Benim Bir Tarihim Var!": Sözlü Tarih Etkinlikleriyle Hayat Bilgisi Öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 44 (200), 153-173. DOI: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.8132>
- Dereli, H. M. (2013). *Reggio Emilia Temelli Dökümantasyon Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Çocuk Merkezli Uygulamaları Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Dalı, Ankara.
- Derince, Z. M. ve Özgen, B. (2015). Eylem Araştırması. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel Araştırma Yöntem Teknik Analiz ve Yaklaşımları* içinde (s. 146-161). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Dilek, D. (2009). Geçmiş İmgelerle Yeniden Kurmak: İlköğretim Düzeyinde Tarihsel İmgelem Becerilerinin Kullanımı Üzerine İkonografik Bir Analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (2), 633-689. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRZMU9UQTBOQT09>
- Dilek, D. (2007). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dilek, D. ve Yapıcı, G. (2005). Öykülerle Tarih Öğretimi Yaklaşımı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 115-130. <http://hdl.handle.net/20.500.12397/353>
- Durkheim, E. (2016). *Sosyoloji Dersleri*. Çev., Ali Berktaş. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Dündar, S. (2007). *Alternatif Eğitimin Felsefî Temeller ve Alternatif Okullardaki Uygulamalar*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Edwards, C. (1998). Partner, Nurturer and Guide: The Role of the Teacher by Carolyn Edwards. Edwards, C., Gandini, L. ve Forman, G. (Ed.), *The Hundred Languages of Children The Reggio Emilia Approach* içinde (s. 179-199). London: Ablex Publishing Corporation Greenwich.
- Edwards, C., Gandini, L. ve Nimmo, J. (2015). *Loris Malaguzzi and the Teachers Dialogues on Collaboration and Conflict Among Children, Reggio Emilia 1990*. Lincoln: University of Nebraska.
- Ersanlı, B. (2018). *İktidar ve Tarih, Türkiye’de Resmi Tarih Tezinin Oluşumu (1929-1937)*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ferrer, F. (2014). *Özgür Eğitim Modern Okulun Kökenleri*. Çev., Hakan Şahin. İstanbul: Pales Yayınları.
- Fines, J. (2002). Imagination in History Teaching. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 2(2), 63-8.
- Fraser, S. ve Gestwicki, C. (2002). *Authentic Childhood Exploring Reggio Emilia in the Classroom*. New York: Delmar.
- Freeman, R. (2011). Reggio Emilia, Vygotsky and Family Childcare: Four American Providers Describe Their Pedagogical Practice. *Child Care in Practice*, 17(3), 227-246. DOI: 10.1080/13575279.2011.571236
- Freire, P. (2017). *Ezilenlerin Pedagojisi*. Çev., Erol Özbek. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Friedman, W. J. (1977). The Development of Children's Understanding of Cyclic Aspects of Time. *Child Development*, 48(4), 1593-1599. https://calio.org/wp-content/uploads/2014/06/The_development_of_childrens_understanding_of_cyclic_aspects_of_time.pdf
- Friedman, W.J. (1991). The Development of Children's Memory for The Time of Past Events. *Child Development*, 62(1), 139-155. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01520.x>
- Gandini, L. (2005). From the Beginning of the Atelier to Materials as Languages: Conversations from Reggio Emilia. Gandini, L., Hill, L., Cadwell, L. ve Schwall, C. (Ed.), *In The Spirit of the Studio Learning From the Atelier of Reggio Emilia* içinde (s. 6-16). USA: Teachers College Press.
- Gandini, L. (2005). The Essential Voices of the Teachers: Conversations from Reggio Emilia. Gandini, L., Hill, L., Cadwell ve L., Schwall, C. (Ed.), *In The Spirit of the Studio Learning From the Atelier of Reggio Emilia* içinde (s. 58-73). USA: Teachers College Press.

- Gandini, L. (2005). Experiences from a First Atelier in the United States: Conversations with Amelia Gambetti and Jennifer Azzariti. Gandini, L., Hill, L., Cadwell, L. ve Schwall, C. (Ed.), *In The Spirit of the Studio Learning From the Atelier of Reggio Emilia* içinde (s. 32-47). USA: Teachers College Press.
- Gatto, J. T. (2018). *Eğitim Bir Kitle İmha Silahı, Zorunlu Eğitimin Karanlık Dünyasına Yolculuk*. Çev. Mehmet Ali Özkan. İstanbul: Edam Yayınları.
- Gay, L. R., Mills, G. E. ve Airasian, P. W. (2011). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. Boston: Pearson Higher Ed.
- Gerson, K. ve Horowitz, R. (2002). Observation and Interviewing: Options and Choices in Qualitative Research. May, T. (Ed.), *Qualitative Research in Action* içinde (s. 119-225). Wiltshire: SAGE Publications.
- Giorgetti, F. (2016). *Eğitim Ritüelleri*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Gündüz, M. (2013). Modern Eğitimin Doğuşu ve Alternatif Paradigmalar. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Eğitim Felsefesi Özel Sayı 1. https://www.academia.edu/5467639/Modern_E%C4%9Fitimin_Do%C4%9Fu%C5%9Fu_ve_Alt_ernatif_E%C4%9Fitim_Paradigmalar%C4%B1_The_Emergence_of_Modern_Education_and_Alternative_Education_Paradigms_
- Hewett, V. M. (2001). Examining the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*. 29(2), 95-100. DOI: 10.1023/A:1012520828095
- Hill, L. (2005). Border Crossings and Lessons Learned: The Evolution of an Atelier. Gandini, L., Hill, L., Cadwell ve L., Schwall, C. (Ed.), *In The Spirit of the Studio Learning From the Atelier of Reggio Emilia* içinde (s. 73- 94). USA: Teachers College Press.
- Iggers, G. (2003). *Tarihin Kötüye Kullanımı*. Çev., Nurettin Elhüseyni. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- Illich, İ. (2016). *Okulsuz Toplum*. Çev. Mehmet Özyay. İstanbul: Şule Yayınları.
- İnan, H. Z. (2007). *An Interpretivist Approach to Understanding How Natural Sciences Are Represented in a Reggio Emilia Inspired Preschool Classroom*. Doktora Tezi, The Ohio State University.
- İnan, H. Z. (2012). *Okul Öncesi Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar, Reggio Emilia Yaklaşımı ve Proje Yaklaşımı*. Ankara: Anı.
- İnan, H. Z. ve Kayır, G. (2015). Reggio Emilia Inspired Projects Conducted In a Preschool: An Action Research. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38), 733-747. DOI: 10.17719/jisr.20153813682
- Johnson, P. A. (2002). *Eylem Araştırması El Kitabı*. Çev., Yıldız Uzuner. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karabağ, G. (2014). Tarihsel Empati Becerisi: Öğretimi, Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi. Safran., M. (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir?* içinde (s. 137-143). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

- Keskin, B. (2015). Reggio Emilia Yaklaşımına Genel Bir Bakış. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*. 13(7).https://www.researchgate.net/publication/335611302_Reggio_Emilias_yaklasimina_genel_bir_bakis_An_overview_of_the_Reggio_Emilias_approach
- Kılıç, A. (2018). *Hayat Bilgisi Dersi, "Dün, Bugün, Yarın" Temasında Sözlü ve Yerel Tarih Etkinliklerinin Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas and Basic Philosophy: An Interview with Lella Gandini by Loris Malaguzzi. Edwards, C., Gandini, L. ve Forman, G. (Ed.), *The Hundred Languages of Children The Reggio Emilia Approach* içinde (s. 49-99). London: Ablex Publishing Corporation Greenwich.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2018). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3. Sınıflar)*. MEB.
- New, R. S. (2007). Reggio Emilia As Cultural Activity Theory in Practice. *Theory into Practice*. 46(1), 5-13. DOI: 10.1080/00405840709336543
- Nichol, J. (1991), *Tarih Öğretimi*. Haz. Mustafa Safran. Ankara.
- Mills, G. E. (2011). *Action Research: A Guide for The Teacher Researcher*. Boston: Pearson.
- Neuman, L. W. (2013). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*. Çev., Sedef Özge. Ankara: Yayın Odası.
- Oral, M. (2015). *Türk Ulusunun İnşası Ortak Tarih Söylemi*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Öztaş, G. G. (2013). *Türkiye'de Çocukluğun Politik İnşası*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Öztürk, Ş. (2006). Avustralya New South Wales Erken Çocukluk Eğitimi Programı: Bir Reggio Emilia Örnekleme. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21, 30-38.https://arastirmax.com/en/system/files/1066/uvt_71670.pdf
- 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.<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16565>
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*. Çev., Dursun Bayrak. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Rinaldi, C. (1998). Projected Curriculum Constructed Through Documentation Progettazione: An Interview with Lella Gandini by Carlina Rinaldi. Edwards, C., Gandini, L. ve Forman, G. (Ed.), *The Hundred Languages of Children The Reggio Emilia Approach* içinde (s. 113-127). London: Ablex Publishing Corporation Greenwich.
- Safran, M. ve Şimşek, A. (2006). İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi. *İlköğretim Online*, 5(2), 87-109.https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-detay&Alan=sosyal&Id=AWXw4oWOHDbCZb_mQxjl
- Sarıbay, A. Y. (2001). *Postmodernite, Sivil Toplum ve İslam*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Schueddekopf, O. E., Bruley, E., Dance, E. H. ve Vigander, H. (1969). *Tarih Öğretimi ve Tarih Kitaplarının Geliştirilmesi*. Çev., Necati Engez. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Schwall, C. (2005). The Atelier Environment and Materials. Gandini, L., Hill, L., Cadwell ve L., Schwall, C. (Ed.), In *The Spirit of the Studio Learning From the Atelier of Reggio Emilia* içinde (s. 16-32). USA: Teachers College Press.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing As Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. New York: Teachers College Press.
- Sevim, M. (2002). *Gravürlerle Türkiye: Cilt (I, II, III)*. Ankara: TTK Basımevi.
- Sidekli, S. ve Gökdemir, A. (2016). Hayat Bilgisi Öğretiminde Tarih ve Çocuk. S. Güven ve S. Kaymakçı (Ed.), *Hayat Bilgisi Öğretimi* içinde (s. 401-437.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Somekh, B. (2006). *Action Research: A Methodology for Change and Development*. Glasgow: Open University Press.
- Stradling, R. (2003). *20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli*. Çev., Ayfer Ünal. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- Swann, A. C. (2008). Children, Objects, and Relations: Constructivist Foundations in the Reggio Emilia Approach. *Studies in Art Education*, 50, 36-50. <https://eric.ed.gov/?id=EJ875607>
- Şimşek, A. (2006a). İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihsel Hikayeye Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 26, Sayı 1. https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-detay&Alan=sosyal&Id=AWCuucGoDuH9Br_eAFn
- Şimşek, A. (2006b). *İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman Kavramının Gelişimi ve Öğretimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek, A. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kronolojik Algılarının Geliştirilmesine Yönelik Yarı Deneysel Bir Çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 589-615. <https://hdl.handle.net/20.500.12513/189>
- Temel, Z. F. ve Dere, H. (1999). *Okul Öncesi Eğitimde Yaklaşımlar*. İstanbul: Ya-Pa Yayın.
- TÜİK, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33733> adresinden erişildi.
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 1-12. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000092
- Wilson, T. S. ve Ellis, J. (2007). Children and Place: Reggio Emilia's Environment As Third Teacher. *Theory into Practice*, 46, 40-47. DOI: 10.1080/00405840709336547
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırmalarda Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.