

## OKUL ÖNCESİ ÖĞRENCİLERİNİN TARİHE YOLCULUĞU

Onur ÖZ  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
onuroz3517@gmail.com  
ORCID: 0009-0007-3333-8330

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
cavussahin@comu.edu.tr  
ORCID: 0000-0002-4250-9898

### Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 15.05.2025

Revize Tarihi: 28.08.2025

Kabul Tarihi: 28.12.2025

**Atıf Bilgisi:** Öz, O. ve Şahin, Ç. (2025). Okul öncesi öğrencilerinin tarihe yolculuğu. *Ahi Bilge Eğitim Dergisi (ABED)*, 6(2), 114-132.

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı, geliştirilen proje tabanlı tarih eğitiminin okul öncesi çocukların temel tarihsel düşünme becerilerini geliştirme sürecini ve bu deneyimin öğretmenlerin mesleki yaklaşımlarında yarattığı dönüşümü derinlemesine anlamaktır. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından eylem araştırması deseniyle yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları, 5-6 yaş grubundan dokuz çocuk ve onların eğitiminden sorumlu iki okul öncesi öğretmendir. Veriler, proje süresince tutulan gözlem notları, öğrenci ürünleri ve öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve içerik analizi tekniği ile yorumlanmıştır. Bulgular, proje tabanlı uygulamaların, çocukların başlangıçtaki soyut ve dağınık 'tarih öncesi' anlayışını, yaparak-yaşayarak öğrenme deneyimleri aracılığıyla daha yapılandırılmış, bütüncül ve empatik bir kavrayışa dönüştürdüğünü ortaya koymaktadır. Süreç içerisinde çocukların materyallerle doğrudan etkileşime girerek keşfe dayalı öğrenmeler gerçekleştirdiği, karşılaştıkları sorunlara yaratıcı çözümler ürettiği ve sembolik düşünme becerilerini geliştirdiği gözlemlenmiştir. Proje sonunda çocukların, olayları nedensel ve sıralı bir bütünlük içinde anlamlandırma eğilimi gösterdikleri görülmüştür. Benzer şekilde, başlangıçta tarih öğretimine yönelik önyargılara ve mesleki yetersizlik hissine sahip olan öğretmenlerin bakış açılarının, uygulama sonunda değiştiği; bu hislerin yerini mesleki özgüven ve motivasyonun aldığı anlaşılmıştır. Bu doğrultuda, okul öncesi eğitim programlarının tarihsel düşünme becerilerini destekleyecek şekilde zenginleştirilmesi ve öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerini geliştirecek uygulamalı eğitimlerin artırılması önerilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Proje temelli öğretim, tarih öğretimi, okulöncesi eğitim.

## PRESCHOOL STUDENTS' JOURNEY INTO HISTORY

### ABSTRACT

The purpose of this research is to deeply understand the process of how developed project-based history education enhances preschool children's fundamental historical thinking skills and the transformation this experience creates in teachers' professional approaches. The study was conducted using an action research design, one of the qualitative research approaches, which centers on the practitioner systematically examining and improving their own practice. The participants of the research are nine children from the 5-6 age group and two preschool teachers responsible for their education. Data were collected through observation notes kept during the project, student products, and semi-structured interviews with teachers, and were interpreted using the content analysis technique. Findings reveal that project-based applications, through learning-by-doing experiences, transformed the children's initial abstract and fragmented understanding of 'prehistory' into a more structured, holistic, and empathetic comprehension. It was observed that during the process, children engaged in discovery-based learning by interacting directly with materials, produced creative solutions to the problems they encountered, and developed symbolic thinking skills. At the end of the project, children showed a tendency to make sense of events within a causal and sequential integrity. Similarly, it was understood that the perspectives of teachers, who initially had prejudices against history teaching and feelings of professional inadequacy, changed at the end of the application; these feelings were replaced by professional self-confidence and motivation. In conclusion, this shows that when the right pedagogical environments are designed, preschool children can establish a deep connection with an abstract discipline like history, and that project-based education is a powerful tool that both supports children's holistic development and transforms teachers' professional thoughts and practices. Based on these results, it is recommended to enrich preschool curricula to support historical thinking skills and to increase applied trainings that enhance teachers' pedagogical content knowledge.

**Keywords:** Project-based learning, history teaching, preschool education.

## Giriş

Tarih disiplini, bireylerin toplumsal kimliklerini inşa etmelerinde, kültürel mirasla anlamlı bir bağ kurmalarında ve içinde yaşadıkları dünyayı anlamlandırmalarında merkezi bir rol üstlenmektedir (Seefeldt ve Barbour, 1998). Bu temel rol, bireylerin geçmişe yönelik farkındalık geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Ancak bu farkındalık, salt tarihsel bilginin aktarımıyla değil, bu bilginin anlamlı bir bağlam içerisinde deneyimlenmesiyle mümkün olmaktadır. Alanyazın, tarihsel düşünme becerilerinin temellerinin atılması ve zaman algısının geliştirilmesi adına tarih eğitiminin erken yaşlarda başlamasının önemini vurgulamaktadır (Cooper, 2002; Levstik ve Barton, 2001). Zira bir çocuğun kendi yaşamındaki değişimleri fark etmesi, "geçmiş" kavramıyla kurduğu ilk ve en temel teması oluşturur (Egan, 1988). Bu çerçevenin en kritik halkasını oluşturan okul öncesi dönem, çocukların bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimlerinin temellerinin atıldığı bir evre olarak kabul edilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Buna karşın, tarih öğretiminin bu döneme nasıl entegre edileceği konusunda hem kuramsal alanyazında belirgin bir boşluk hem de uygulamada ciddi tereddütler bulunmaktadır. Bu tereddütlerin temelinde, Piaget'nin (1969) "işlem öncesi dönem" olarak tanımladığı evredeki çocukların zaman gibi soyut ve karmaşık kavramları anlamlandırmada güçlük yaşayacaklarına dair yaygın kanı yatmaktadır (Brophy ve Alleman, 2006). Bu gelişimsel varsayım, Türkiye'deki okul öncesi öğretim programlarında tarihsel içeriğe sınırlı düzeyde yer verilmesiyle birleşerek, tarih disiplininin bu yaş grubunda sistematik olarak göz ardı edilmesine yol açmaktadır (MEB, 2013; Oktay, 2002).

Söz konusu bu durum, iki temel sorunu beraberinde getirmektedir: Birincisi, tarih eğitiminin erken yaşlarda kazandırmayı hedeflediği temel düşünme becerilerinin gelişimini engellemektedir. İkincisi ise öğretmenlerin bu alandaki pedagojik alan bilgilerini ve öz yeterlik algılarını zayıflatmaktadır (Shulman, 1987). Araştırmacının alandaki gözlemleri ve öğretmenlerle yürüttüğü ön görüşmeler, bu durumu teyit eder niteliktedir. Öğretmenler, tarih konularının öğretimini çoğunlukla belirli gün ve haftalar çerçevesinde, sembolik ve yüzeysel kutlamalarla sınırlı tutmakta; çocukların "dün" ve "yarın" gibi zaman ifadelerini karıştırmalarını (Friedman, 1990), bu alana yönelik derinlemesine bir öğretim yapmamak için geçerli bir neden olarak sunmaktadırlar. Bu durum, öğretmenlerin çocukların gelişimsel özelliklerine dair varsayımlarının, pedagojik uygulamalarını nasıl doğrudan şekillendirdiğini ve sınırladığını göstermektedir. Ancak, çocukların zaman algısının soyutluğuna ilişkin bu yaygın endişelere rağmen, güncel araştırmalar uygun pedagojik yaklaşımlar kullanıldığında okul öncesi çocuklarının tarihsel kavramlara dair temel bir anlayış geliştirebileceğini ortaya koymaktadır. Vygotsky'nin (1978) sosyokültürel gelişim kuramında belirttiği gibi çocuklar, aile anlatıları ve kültürel pratikler aracılığıyla geçmişe dair ilk bilgilerini edinirler. Bu temel üzerine inşa edilen çalışmalar, "eski-yeni", "önce-sonra" gibi somut karşıtlıklar ve hikâye anlatımı, drama, müze gezileri gibi yaşantısal öğrenme deneyimleri aracılığıyla çocukların tarihsel düşünmeye yönelik ilk adımlarını atabileceklerini göstermektedir (Cooper, 2012; Egan, 1988; Epstein, 2003). Nitekim Van Drie ve Van Boxtel (2021) ile Lee (2019) gibi araştırmacılar, çocukların zaman dilimlerini ayırt etme ve neden-sonuç ilişkisi kurma potansiyellerine dikkat çekerek, bu becerilerin sistematik olarak desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Alanyazındaki bu bulgular, sorunun çocukların öğrenme potansiyelinden ziyade, onlara sunulan eğitim ortamının ve öğretmen yeterliklerinin niteliğinden kaynaklandığını düşündürmektedir. Türkiye özelinde yapılan çalışmalar da bu tespiti desteklemektedir. Göktürk ve Akman (2019), okul öncesi öğretmenlerinin tarih eğitimi konusunda sınırlı bilgiye sahip olmalarına rağmen bu alanın potansiyelini kabul ettiklerini belirtirken; Koç ve Karataş (2021), öğretmenlerin bu konudaki yetersizliklerini gidermek için hizmet içi eğitimlerin gerekliliğine işaret etmektedir. Benzer şekilde, Yılmaz ve Çakmak (2021) ile Demir (2022) tarafından yapılan araştırmalar, zaman çizgisi, aile fotoğrafları ve drama gibi somutlaştırılmış öğretim materyallerinin Türkiye bağlamında da etkili sonuçlar verdiğini göstermektedir. Bu durum, Norveç (Odegaard ve Morland, 2020) ve Avustralya (Nicholson ve Rains, 2018) gibi ülkelerde geliştirilen başarılı erken çocukluk tarihi eğitimi programlarının Türkiye için de uyarlanabilirliğine dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Sonuç olarak, ortada belirgin bir çelişki bulunmaktadır: Bir yanda, uluslararası ve ulusal alanyazın okul öncesi çocuklarının doğru pedagojik destekle tarihsel düşünmenin temellerini kazanabileceğini güçlü kanıtlarla ortaya koyarken (Grever ve Stuurman, 2020); diğer yanda Türkiye'deki mevcut müfredat yapısı, öğretmenlerin gelişimsel önyargıları ve pedagojik donanım eksiklikleri, bu potansiyelin hayata geçirilmesini engellemektedir (Barton ve Levstik, 2021). Bu araştırma, tam da bu çelişkinin merkezinde konumlanmaktadır. Mevcut durum, yalnızca çocukların gelişimsel bir hakkının ihmal edilmesi anlamına gelmemekte, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önünde de bir engel teşkil etmektedir. Dolayısıyla, okul öncesi öğretmenlerinin tarih öğretimine yönelik mevcut bilgi, beceri ve tutumlarının derinlemesine anlaşılması, bu alandaki engelleri aşmaya yönelik etkili ve uygulanabilir stratejiler geliştirmenin ilk ve en önemli adımımızdır. Bu çalışma, bu adımı atarak alanyazındaki boşluğu doldurmayı ve Türkiye'deki okul öncesi eğitim pratiğine katkı sunmayı amaçlamaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, geliştirilen proje tabanlı tarih eğitiminin okul öncesi çocukların temel tarihsel düşünme becerilerini nasıl şekillendirdiğini incelemek ve bu deneyimin öğretmenlerin mesleki yaklaşımlarında yarattığı dönüşümü derinlemesine anlamaktır. Bu doğrultuda aşağıda belirtilen alt sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çocukların "geçmiş zaman" kavramına ilişkin ön bilgilerinin değişmesinde proje sürecinin rolü nedir?
2. Proje tabanlı etkinliklerin, çocukların üst düzey düşünme becerilerine katkıları nelerdir?
3. Proje tabanlı etkinlikler, çocukların tarihsel süreçleri içselleştirmesinde nasıl bir rol üstlenmiştir?
4. Projenin, çocukların kronolojik düşünme becerilerinin gelişmesine sağladığı katkılar nelerdir?
5. Uygulama sonunda, öğretmenlerin okul öncesi dönemde tarih öğretimine ilişkin görüşlerinde ne gibi değişiklikler meydana gelmiştir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan eylem araştırması deseniyle yürütülmüştür (Kemmis ve McTaggart, 1988). Bu modelin seçilmesinin temel nedeni, araştırmacıların birinin (uygulayıcının) uygulamanın gerçekleştirildiği okulun kurucusu ve yöneticisi olması, böylece bizzat tasarlayıp uyguladığı bir eğitim sürecinin sonuçlarını, katılımcıların deneyimlerini ve yaşanan dönüşümü derinlemesine analiz etme imkânı sunmasıdır. Araştırmada uygulanan eylem planı, Reggio Emilia yaklaşımından ilham alınarak çocuğun ilgisine göre esneklik gösteren, döngüsel bir yapıda kurgulanmıştır. Toplamda dört hafta süren (haftada 4 gün/4 saat) bu süreç, insanlık tarihinin gelişim aşamalarını temel alan üç ana tema etrafında şekillendirilmiştir. İlk hafta (İlkel Yaşam), çocukların mağara hayatını deneyimledikleri, doğadan topladıkları malzemelerle ilkel aletler tasarladıkları ve doğal boyalarla sanatsal ifade biçimleri geliştirdikleri "keşif ve hayatta kalma" aşamasıdır. İkinci hafta (Yerleşik Yaşama Geçiş), çocukların İnsanların mağaradan çıkarak barınak inşa etmeye başladıkları, tarımı keşfedip buğdayı işledikleri ve doğanın döngüsel zamanını (mevsimler, hasat) kavradıkları süreçtir. Sonraki iki hafta (Üretim, Maden ve Makineleşme): Dokumacılık ve madenlerin işlenmesiyle başlayan zanaat sürecinin, atık materyallerden yeni makinelerin tasarlanmasıyla sanayileşme ve modern teknolojiye evrildiği final aşamasıdır.

### Araştırmacıların Rolü

Birinci araştırmacı, aynı zamanda bu araştırmanın uygulayıcısı rolündedir. Lisans ve yüksek lisans eğitimini Tarih Öğretmenliği alanında tamamlamış olan uygulayıcı, yaklaşık 15 yıl boyunca okul öncesi dönemi hariç tüm yaş gruplarına yönelik tarih öğretmenliği yapmıştır. Meslek hayatı boyunca, öğrencilerin tarihi olayları canlandırarak ve tarihsel karakterlerin rolüne bürünerek deneyimlemelerini sağlayan, kendine özgü ve etkileşimli öğretim yöntemleri geliştirmiştir. Bu araştırma, araştırmacının tarih öğretimindeki bu deneyimsel birikimini ilk kez okul öncesi eğitim kademesine taşıma sürecini kapsamaktadır. Aynı zamanda, araştırmanın yürütüldüğü özel okul öncesi

eğitim kurumunun kurucusu ve yöneticisi olan uygulayıcı, uzaktan eğitim yoluyla Çocuk Gelişimi lisans eğitimine de devam etmektedir. Uygulayıcı, eylem planının hazırlanması, sınıf içi uygulamaların yürütülmesi ve ham verilerin toplanması süreçlerinden birinci derecede sorumlu olmuştur. İkinci araştırmacı ise çalışmada uzman araştırmacı ve akademik danışman rolünü üstlenmiştir. Eylem araştırması deseninin metodolojik olarak kurgulanması, veri toplama araçlarının geçerliliğinin sağlanması ve etik süreçlerin yönetilmesinde rehberlik etmiştir. Ayrıca, uygulayıcı-araştırmacının sürece aşırı yakınlığından kaynaklanabilecek olası yanlılıkları önlemek amacıyla veri analizi sürecinde "dış denetçi" olarak görev yapmıştır. Kodlama ve tema oluşturma aşamalarında verileri bağımsız olarak inceleyerek, bulguların tutarlılığına ve araştırmanın inandırıcılığına katkı sağlamıştır.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim-öğretim yılının başında, Çanakkale il merkezinde bulunan özel bir anaokulda eğitim gören okul öncesi dönem çocukları (9 öğrenciden oluşan 5-6 yaş sınıfı), bu çocukların eğitiminden sorumlu iki okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme kullanılmıştır.

Tablo 1

Çalışma Grubu Katılımcılarına Ait Demografik Bilgiler

Değişken	T1*	T2*	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9
Cinsiyet	K	K	K	K	E	K	E	E	K	K	E
Yaş/Kıdem	2	6	5-6	5-6	5-6	5-6	5-6	5-6	5-6	5-6	5-6

T: Öğretmen, Ö: Öğrenci, K: Kadın, E: Erkek. Yaş/Kıdem satırındaki veriler öğretmenler için "yıl", öğrenciler için "yaş" cinsindedir.

Tablo 1 incelendiğinde 2 öğretmenin birinin 2 ve diğerinin 6 yıllık mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. 9 öğrencinin ise tamamı 5-6 yaş sınıfında öğrencileridir.

## Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, uygulayıcı-araştırmacı tarafından geliştirilen ve Reggio Emilia yaklaşımından (Edwards, Gandini ve Forman, 1998) ilham alan proje tabanlı tarih eğitimi sürecinde toplanmıştır. Çocuğu öğrenme sürecinin aktif öznesi, çevreyi ise 'üçüncü öğretmen' olarak gören bu felsefe doğrultusunda; başlangıçtaki dört aşamalı plan, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre esnetilerek "İlkel Yaşam", "Yerleşik Yaşama Geçiş" ve "Makineleşme" olmak üzere üç ana tema altında dört hafta (haftada 4 gün/4 saat) süreyle uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde çoklu araçlar kullanılmıştır. Bunlar; çocukların katılımı, problem çözme stratejileri ve kavramsal değişimlerine odaklanan yarı yapılandırılmış gözlem notları; süreç boyunca üretilen ve fotoğraflanarak arşivlenen öğrenci ürünleri (kil tabletler, aletler, tasarımlar); öğretmenlerin mesleki ve pedagojik dönüşümlerini belirlemek amacıyla uygulama öncesi ve sonrasında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve destekleyici veri olarak veli görüşleri şeklindedir.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Toplanan verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine işlenerek kavram ve temalara ulaşılmasını sağlayan bir süreçtir. Bu doğrultuda ham veriler sistematik olarak transkribe edilip kodlanmış, birbiriyle ilişkili kavramlar bir araya getirilerek araştırma amaçlarına uygun tematik bir yapı oluşturulmuştur. Yapılan analizler sonucunda; "Kavramsal Değişim", "Problem Çözme Stratejileri", "İçselleştirme", "Kronolojik Düşünme Becerileri" ve "Öğretmen Görüşleri" olmak üzere beş ana tema belirlenmiştir. Bulguların sunumunda, analitik çıkarımların geçerliğini artırmak ve okuyucuya zengin bir betimleme sunmak amacıyla ham verilerden yapılan doğrudan alıntılara sıkça yer verilmiştir.

Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak adına Lincoln ve Guba (1985) ile Yıldırım ve Şimşek (2021) tarafından önerilen stratejiler titizlikle uygulanmıştır. Bu kapsamda; farklı veri kaynaklarının teyit edildiği veri çeşitliliği araştırmacının sahada aktif rol aldığı uzun süreli etkileşim ve katılımcı teyidi mekanizmaları işletilmiştir. Sonuçların benzer bağlamlara aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla, çalışma ortamı ve süreci ayrıntılı betimleme stratejisiyle sunulmuştur. Metodolojik tutarlılık için tüm süreç şeffaf bir şekilde raporlanırken; teyit edilebilirlik adına araştırmacının rolü ve potansiyel önyargıları açıkça belirtilmiş ve tüm ham veriler bir denetim izi (Lincoln ve Guba, 1985) oluşturacak şekilde muhafaza altına alınmıştır.

## Araştırma Etiği

Makalenin her aşamasında araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Öncelikle gerekli etik kurul onayı alınmış, uygulamanın yapılabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığında gerekli ön izinler alınmıştır. Uygulama öncesinde velilerden gerekli izinler alınmıştır. Kişisel verilerin korunması adına öğrenciler ve öğretmen isimleri yerine kodlar kullanılmıştır. Öğretmenler Ö1 ve Ö2 şeklinde, öğrenciler de Ö1'den Ö9'a kadar kodlarla adlandırılmıştır.

Kurul adı: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Karar tarihi: 20.06.2025

Belge sayı numarası: E-80110942-050.99-2500167145

## Bulgular

Bu bölümde, proje tabanlı tarih eğitimi sürecinde toplanan gözlem notları, öğrenci ürünleri, öğretmen ve veli görüşmelerinin içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda yapılandırılmış temalar altında sunulmaktadır.

Çocukların “geçmiş zaman” kavramına ilişkin ön bilgilerinin değişmesinde proje sürecinin rolü nedir?

Projenin başlangıcında, çocukların "geçmiş zaman" ile ilgili düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla uygulayıcı tarafından yöneltilen “*Geçmiş zaman sizce ne anlama geliyor?*” sorusuna verilen yanıtlar, onların bu soyut kavramı kendi yaşam deneyimlerine en yakın ve somut nesnelere üzerinden anlamlandırdıklarını ortaya koymuştur. Çocuklar, geçmişle ilgili ne anladıklarını ortaya koyarken Ö1 (Öğrenci 1): “*Eski eşyalar*”, Ö2 ve Ö3: “*Tahtadan yapılan evler*”, Ö4: “*Buharlı tren*”, Ö5: “*Eski televizyonlar*”, Ö6 ve Ö7: “*Eski oyuncaklar*”, Ö8: “*Eski koltuklar*”, Ö9: “*Tarih öncesi hayvanlar*” şeklinde tanımlamalarda bulunmuştur. Bu yanıtlar, çocukların geçmiş algısının öncelikle kendi aile büyüklerinden veya görsel materyallerden aşına oldukları, bir veya iki nesil öncesine ait teknolojik ve kültürel öğelerle sınırlı olduğunu göstermektedir. Konu, tarih öncesi kavramına daraltıldığında ise çocukların imgelerinin daha ilkel ve dramatik bir yöne evrildiği gözlemlenmiştir. Uygulayıcının “*Peki, tarih öncesi ne demek?*” sorusuna karşılık olarak Ö1: “*Eskiden yaşamış hayvanlar*”, Ö2: “*Eski zamanlar*”, Ö3: “*Toprak evler*”, Ö4: “*Tarihi zaman kulübeleri*”, Ö5: “*Eski evler*”, Ö6: “*Eski savaşlar*”, Ö7: “*Eski arabalar*”, Ö8: “*Tarihin olmadığı zamanlar*” Ö9: “*Mağarada yaşayan insanlar*” şeklinde daha fantastik ve genelleştirilmiş yanıtlar vermişlerdir. Özellikle, mağarada yaşayan insanlar ve tarih öncesi hayvanlar gibi ifadeler, çocukların bu döneme ilişkin bilgilerinin kaynağının popüler kültür ürünleri (çizgi filmler, filmler vb.) ve okul kitapları olduğunu düşündürmektedir. Nitekim bu bilgileri nereden öğrendikleri sorulduğunda, Ö1 ve Ö4: “*Okuldaki kitaplardan*”, Ö3: “*Düşünerek*”, Ö6: “*Akıl yoluyla*”, Ö5 ve Ö7: “*Evde, filmlerden*” yanıtlarını vermişlerdir.

Bu başlangıç noktası, öğretmenlerin süreç öncesindeki beklentileriyle de paralellik göstermektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerden biri, 5-6 yaş grubunun bu kavramı tam olarak öğrenemeyeceğini, sadece bir fikir sahibi olabileceklerini düşündüğünü ve çocukların zaman kavramını somutlaştıramadıklarını belirtmiştir. Diğer öğretmen ise geçmiş kavramının soyut olduğunu ve ancak karşılaştırmalar yoluyla somutlaştırılabileceğini ifade etmiştir. Bu durum, çocukların sahip olduğu dağınık ama somut referans noktalarının, eğitimciler tarafından işlenmeye değer bir başlangıç noktası olarak görülmediğini, aksine bir engel olarak algılandığını göstermektedir. Proje tabanlı

uygulamalar, çocukların zihinsel şemalarını yeniden yapılandırmalarını sağlayan temel mekanizma olmuştur. Bu değişim, soyut bilgiyi dinlemek yerine, dönemin zorluklarını bizzat materyalle etkileşime girerek deneyimledikleri anlarda gerçekleşmiştir. Projenin ilk etkinliklerinden olan “İlkel Alet Yapımı” bu değişimin en somut örneklerinden biridir. Çocuklar, taşları ve deniz kabuklarını, tahta çubuklara, çamur ve otlarla bağlamaya çalışırken modern yapıştırıcıların ve iplerin olmadığı bir dünyada yaşamanın zorluğunu doğrudan deneyimlemişlerdir. Gözlem notlarında, birçok çocuğun taşı otlarla bağlamakta zorlandığı ve öğretmenden yardım aldığı belirtilmiştir. Bu süreç, tarih öncesi insan imgesini, hayatta kalmak için alet icat etmek zorunda olan yaratıcı bir problem çözücüyü dönüştürmüştür. Bir veli, çocuğunun (Ö8 kodlu öğrenci) evde “*çamurdan aletler yapmaya çalıştığını ve taşı iple bağladıklarını*” anlatarak bu deneyimin okul dışına taşıdığını teyit etmiştir.

Benzer şekilde, “Kendi Boyamızı Yaptık” etkinliğinde çocuklar, boyanın doğadaki çiçeklerin ezilmesiyle elde edilebileceğini keşfetmişlerdir. Ö5’in: “*İlkel olsam bile çok mutlu olurum. Çiçeklerle boya yapmak çok güzel ve eğlenceli*” ifadesi, çocuğun o dönemin insanlarıyla duyuşsal bir bağ ve empati kurduğunu göstermektedir. Bu deneyim, bir velinin çocuğuyla (Ö4 kodlu öğrenci) birlikte “*evde topladıklarımızla boya yaptık*” şeklindeki uygulamasıyla pekiştirilmiştir. Proje ilerledikçe, çocukların tarih öncesi yaşama dair anlayışlarının sadece materyal kültürle sınırlı kalmadığı, aynı zamanda sosyal yapı, iletişim ve zaman algısı gibi daha karmaşık alanlara doğru genişlediği gözlemlenmiştir. Yaratıcı drama etkinlikleri sırasında, çocukların herhangi bir yönlendirme olmaksızın ilkel topluluklardaki iş bölümünü canlandırmaları dikkat çekicidir. Ö5 kodlu öğrencinin “*Kızlar meyve sebze toplasın, erkekler mamut avlasın*” şeklindeki spontane yönlendirmesi, grup tarafından doğal bir şekilde benimsenmiş ve oyunun temelini oluşturmuştur. Bu durum, çocukların avcı-toplayıcı bir toplumun temel sosyal dinamiklerini içselleştirdiklerini ve mağarada yaşayan insanlar şeklindeki başlangıçtaki yüzeysel imgelerinin, artık iş bölümü ve ortak yaşam gibi unsurları da içeren daha karmaşık bir sosyal yapı anlayışına dönüştüğünü göstermektedir. Bu deneyimler, Ö9 kodlu çocuğun velisinin “*çocuğum oynarken ilkel sesler çıkarmaya başladı*” şeklindeki ifadesiyle de pekiştirilmiştir.

Projenin en önemli kavramsal sıçramalarından biri, çocukların iletişimin evrimini deneyimlemeleriyle yaşanmıştır. Başlangıçta kömürlerle mağara duvarlarına hayvan resimleri çizen çocuklar, avladıkları ya da avlamak istedikleri hayvanları resmetmenin bir iletişim biçimi olduğunu anlamışlardır. Sürecin ilerleyen aşamasında gerçekleştirilen “kil tablet” etkinliği ise bu anlayışı bir üst seviyeye taşımıştır. Çocuklar, “*okuma yazma bilmiyorlardı ki*” diyerek o dönemin insanların karşılaştığı zorluğu fark etmiş ve ardından kendi yazılarını icat etmişlerdir. Bu derinlemesine öğrenme süreci, proje sonrası öğretmen görüşlerine de yansımıştır. Başlangıçta çocukların ilgisiz kalacağını düşünen bir öğretmen, süreç sonunda fikrinin tamamen değiştiğini, “*uygulama öncesinde çocukların tarihe ilgi ve merak duymayacakları gibi bir hissiyatım varken uygulamalar sonra fikrim değişti*” sözleriyle ifade etmiştir. Ayrıca, “*Çocuklar geçmişle günümüz arasında bağ kurmaya başladılar*” ve “*Öğrendiklerini oyunlarına yansıtılar*” şeklindeki gözlemleri, kavramsal değişimin kalıcı ve davranışa dönük olduğunu kanıtlamaktadır. Diğer öğretmen ise çocukların “*o an sanki tarih sahnesinde yaşıyormuşçasına etkinliklere katıldıklarını*” belirterek öğrenmenin duyuşsal ve bilişsel bütünlüğüne dikkat çekmiştir.

Bulgular, proje tabanlı tarih eğitiminin, çocukların tarih öncesine dair başlangıçtaki dağınık ve yüzeysel bilgilerini, materyalle doğrudan etkileşim, problem çözme ve yaratıcı drama yoluyla dönüştürdüğünü göstermektedir. Çocuklar, bu süreç sonunda tarih öncesi dönemi sadece eski ve ilkel bir zaman dilimi olarak değil, aynı zamanda insanların zorluklara yaratıcı çözümler bulduğu, sosyal ilişkiler kurduğu ve karmaşık iletişim sistemleri geliştirdiği dinamik bir yaşam biçimi olarak anlamlandırmaya başlamışlardır.

Proje tabanlı etkinliklerin, çocukların üst düzey düşünme becerilerine katkıları nelerdir?

Bulgular, proje boyunca çocukların bilgiyi pasif bir alıcı olarak değil, materyallerle doğrudan ve aktif bir etkileşim yoluyla bizzat inşa ettiklerini göstermektedir. Eylem planının ilk aşamasından itibaren öğrencilerin keşfetme süreçlerini teşvik edici bir yaklaşım benimsenmiştir. Uygulamanın başlangıcında, öğrencilerin kurgusal bir ilkel yaşam senaryosu üzerinden temel yaşam becerilerini ve

bunlara yönelik çözümleri kendilerinin keşfetmesi amacıyla yönlendirici ve açık uçlu sorulardan faydalanılmıştır. Öğrencilerin bu sorular aracılığıyla keşfetme sürecine aktif olarak katıldıklarını göstermektedir. Araştırmacı tarafından yöneltilen “*Etrafımızda hiçbir ev, bina kalmadığını düşünelim, nerede yaşadınız?*” sorusuna, öğrencilerin büyük çoğunluğunun temel bir barınma ihtiyacına işaret ederek “*mağara*” yanıtını vermesi, keşfetme sürecinin başladığının ilk göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Bu ilk keşfi takiben, ortaya çıkan yeni duruma (mağarada yaşama) yönelik problemlerin çözümü teşvik edilmiştir. “*Mağarayı nasıl aydınlatır ve ısınır?*” sorusuna öğrencilerin çoğunun “*ateş yakarak*” yanıtını vermeleri, temel fiziksel ihtiyaçlara (ısınma, aydınlanma) yönelik problem çözme becerilerinin devreye girdiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, “*Nasıl beslenirdik ve bunun için ne tür aletler geliştirirdiniz?*” sorusuna karşılık öğrencilerin çoğunun “*hayvanlar ve meyvelerle*” (besin kaynağı tespiti) ve “*taşla ve dalla vurarak*” (alet geliştirme) şeklinde yanıtlar üretmeleri, varsayımsal problem durumuna yönelik çözüm geliştirme girişimlerinin ilk adımları olarak yorumlanmıştır. Son olarak, “*Nasıl giyinirdik?*” sorusuna yine çoğu öğrenci tarafından verilen “*yapraklardan ve hayvan derisinden*” yanıtları da öğrencilerin içinde buldukları kurgusal senaryo dâhilinde keşfetme ve çözüm üretme becerilerini sürdürdüklerini teyit etmektedir. Öğrencilerin bu keşif sürecinde verdikleri yanıtlardan yola çıkarak o dönemi yansıtmaları amacıyla oluşturdukları görsel temsiller (çizimler), bu zihinsel sürecin somut çıktıları olarak analize dâhil edilmiştir. Süreci destekleyen bulgulara ilişkin bazı görsel örnekleri aşağıda sunulmuştur (Bkz. Fotoğraf 1...).



Fotoğraf 1. Öğrencilerin “mağarada yaşam” isimli resimlerinden örnekler

"Kendi Boyamızı Yaptık" etkinliği de malzemenin potansiyelini keşfetme sürecine dair çarpıcı kanıtlar sunmaktadır. Çocuklar, bahçeden topladıkları kır çiçeklerini kullanarak kendi boyalarını yapmaya teşvik edilmişlerdir. Fotoğraf 2, bu keşif anının merkezini yakalamaktadır; çocuklardan birinin, iki elini kullanarak daha küçük bir taşla kırmızı bir çiçek yaprağını yassı bir taşın üzerinde ezdiği görülmektedir. Bu eylem, çocukların boyayı elde etmek için doğrudan ve fiziksel bir çaba gösterdiğini somutlaştırmaktadır. Fotoğrafta, ezilen çiçeklerin pigmentlerinin yassı bir taşta geçtiği ve taşı mora yakın canlı bir renge boyadığı net bir şekilde görülmektedir.



*Fotoğraf 2. Öğrencilerin çiçeklerden kendi boyalarını yapma anına ait örnekler*

Bu durum, gözlem notlarında, "Ezilen çiçeklerden çıkan özler taşlara yapışıyor ve taşlar boya kalemi işlevi görebiliyor" şeklinde ifade edilmiştir. Bu an, uygulayıcı tarafından "Çocuklar için bir keşif niteliğindedir" şeklinde tanımlanarak öğrenmenin en saf hali olarak kaydedilmiştir. Ö5 kodlu öğrencinin "İlkel olsam bile çok mutlu olurdum. Çiçeklerle boya yapmak çok güzel ve eğlenceli" şeklindeki ifadesi, bu keşif sürecine eşlik eden yoğun duyuşsal katılımı göstermektedir. Benzer bir keşif süreci, yerleşik yaşama geçiş temasında buğdayın işlenmesi sırasında da yaşanmıştır. Gözlem notlarında bu durum, çocukların "taşlara buğdayı sürterek un yapmaya çalıştılar ve bu keşfi kendiliklerinden yaptılar" şeklinde belirtilmiştir. Fotoğraf 3, bu kendiliğinden gelişen keşif anını doğrudan belgelemektedir. Fotoğrafta bir çocuğun (Ö2 kodlu öğrenci), taşın üzerine koyduğu buğday tanelerini odun parçasıyla ezmeye çalıştığı görülmektedir. Bu görsel, çocukların tarımın sadece tohum ekmekten ibaret olmadığını, aynı zamanda hasat edilen ürünü işlemek için teknoloji (alet) ve emek gerektiğini bizzat deneyimleyerek öğrendiklerini kanıtlamaktadır. Malzeme keşfi, üçüncü haftadaki madencilik etkinliğinde daha karmaşık bir bilişsel seviyeye ulaşmıştır. Çocuklar, toprağın altından çıkardıkları metal nesnelere taş arasındaki farkı anlamakta başlangıçta zorlanmışlardır. Uygulayıcının yönlendirmesiyle bir gazoz kapağını ve bir taşı ezmeyi denediklerinde, taşın kırıldığını, kapağın ise ezildiğini fark etmişlerdir. Fotoğraf 4'te gözükten bu basit deney, onlara madenin taştan farklı olarak kırılarak yok olmak yerine, ezilip şekil verilebilen (dövülebilir) bir malzeme olduğu yönünde temel bir ilkeyi keşfetme olanağı sunmuştur.



*Fotoğraf 3. Un yapımı*



*Fotoğraf 4. Taşla gazoz kapaklarını ezme anı*

Yaratıcı problem çözme stratejileri için de proje, çocukları karşılaştıkları zorluklara yönelik özgün çözümler geliştirmeleri için verimli bir zemin oluşturmuştur. Yaratıcı problem çözme sürecinin proje boyunca, özellikle birinci ve dördüncü haftalarda yoğun bir şekilde gözlemlenmesi, çocukların hem ilkel alet yapımında hem de karmaşık makine tasarımlarında bu beceriyi aktif olarak kullandıklarını göstermektedir. Projenin ilk etkinliklerinden biri olan ilkel yaşam etkinliği esnasında öğrencilerin deniz kabuğundan kaşık yapımı fikri, çocukların karşılaştığı bir zorluğa nasıl yaratıcı bir çözüm ürettiğini göstermektedir. Gözlem notlarına göre, birçok öğrenci, çamurun kıvamı nedeniyle deniz kabuğunu tahta çubuğa yapıştırmakta zorlanmıştır. Fotoğraf 5, çocuklardan birinin (Ö1 Kodlu öğrenci) çamura bulanmış elleriyle bu zorlu süreci deneyimlediği anı betimlemektedir. Bu ortak sorun karşısında ise Ö5 kodlu öğrenci, standart çözümün dışına çıkarak yaratıcı bir çözümle çubuğu deniz kabuğunun içine çamurla tutturdu. Böylelikle daha kolay yapıştırmış oldu. Bu durum, projenin çocukları nasıl alternatif çözümler düşünmeye teşvik ettiğinin somut bir kanıtıdır. Bu yaratıcılık, sadece planlı etkinliklerde değil, aynı zamanda kendiliğinden gelişen oyun anlarında da gözlemlenmiştir. Bahçe oyunu sırasında ilkel insanı canlandırdıkları esnada Ö2 kodlu öğrencinin yaprakları kullanarak yara bandı yapması ve arkadaşının parmağını sarması veya Ö4 kodlu öğrencinin dal parçalarından şapka yaptım demesi, malzemeleri bilinen amaçları dışında yeniden işlevlendirerek yeni ürünler icat etme becerilerini göstermektedir.



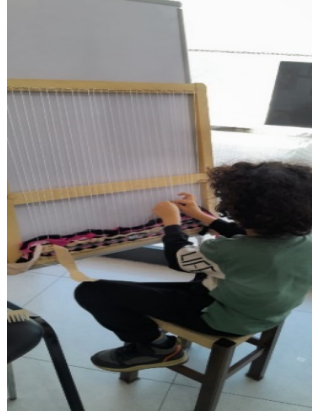
Fotoğraf 5. Çamur ve deniz kabuğundan ilkel kaşık yapımı

Projenin en üst düzey yaratıcılık örnekleri, çocukların somut nesnelere soyut temsillere ve sistemlere geçiş yaptığı anlarda gözlemlenmiştir. Kil tabletler üzerine kendi yazılarını icat ettikleri etkinlik bu duruma en iyi örnektir. Fotoğraf 6, çocukların dal parçasını kalem gibi kullanarak kil tablet üzerine ilk sembollerini çizdiği o anı göstermektedir. Bu özgür yaratım süreci, çocukların yazı kavramını farklı şekillerde yorumladığı zengin ürünler ortaya çıkarmıştır. Fotoğrafta çocukların geometrik şekillerle soyut bir yazı sistemi oluşturduğu görülürken, aynı zamanda resim yazısı gibi semgesel bir anlatım yolunu seçtikleri görülmektedir. Bu sembollerin sadece rastgele çizgiler olmadığı, çocukların onlara anlam yüklediği gözlem notlarındaki diyaloglarla kanıtlanmaktadır. Örneğin Ö5 kodlu öğrenci, tabletindeki sembolleri "Yazın buğday yapıyorum, taşla buğdayı ezme" gibi bir dizi talimat olarak açıklarken, Ö1 kodlu öğrenci "Uyandığında yürüdüm, tohum ekmeye gittim" diyerek tabletini bir hikâye anlatma aracı olarak kullanmıştır. Bu durum, "Sembolik Düşünce ve İcat" kodunun sahadaki somut karşılığıdır.



Fotoğraf 6. Kil tablet üzerine kendi yazımızı icat ettik

Öğrencilerin keşfetme ve problem çözme becerilerine ilişkin benzer bir süreç, araştırmanın ikinci teması olan "yerleşik yaşam" kapsamında yürütülen "dokumacılık" etkinliği sırasında gözlemlenmiştir. Bu etkinlikte, uygulayıcı tarafından hazırlanan dokuma tezgâhı, dokuma materyali olarak ise uzun kumaş şeritleri öğrencilere sunulmuştur. Araştırmanın eylem planı doğrultusunda, öğrencilerin süreci bizzat deneyimlemeleri hedeflenmiş ve uygulayıcı tarafından herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Öğrenciler ilk denemelerinde, kumaş şeritlerini tezgâhtaki dikey iplerin (çözümlerin) yalnızca altından geçirmeyi denemişlerdir. Ancak bu yöntemin işlevsel olmadığını ve dokumanın söküldüğünü fark etmişlerdir. Bu problem durumu karşısında öğrenciler, yeni bir strateji geliştirerek kumaş şeridini "bir alttan bir üstten" geçirme tekniğini kullanmaya başlamışlardır. Sürecin sonunda ise dokumanın sabitlenmesi için kumaş şeridinin ucuna düğüm atmak suretiyle problemi çözmüş ve dokuma işlemini başarıyla tamamlamayı keşfetmişlerdir (Bkz. Fotoğraf 7).



Fotoğraf 7. Dokuma tezgâhını deneyimlerken

Bu yaratıcı düşünme becerisi, projenin dördüncü haftasında ele alınan sanayileşme temasıyla modern teknolojiye evrilmiştir. Çocuklardan atık materyaller kullanarak kendi makinelerini tasarlamaları istenmiştir. Fotoğraf 8’de çocukların boş ilaç kutuları, kapaklar ve yumurta kolileri gibi malzemelerle fotoğraf makinesi, fotokopi makinesi ve bilgisayar gibi karmaşık teknolojik aletleri nasıl yeniden yorumladıkları görülmektedir. Bu ürünler, çocukların projenin başındaki ilkel alet yapımından (deniz kabuğu kaşık) projenin sonundaki karmaşık makine tasarımına (bilgisayar) uzanan teknolojik evrimi zihinsel olarak kat ettiklerini ve sembolik düşünme becerilerinin ne denli geliştiğini somut bir şekilde kanıtlamaktadır.

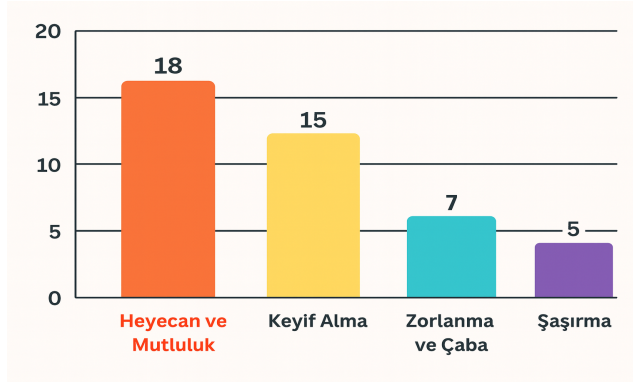


Fotoğraf 8. Çocukların atık materyallerden tasarladıkları kendilerine ait makinelere iki örnek

Uygulama sonrası öğretmenlerle yapılan görüşmeler, gözlemlenen bu keşif ve yaratıcılık süreçlerinin kalıcı öğrenmeye dönüştüğünü doğrulamaktadır. Öğretmenlerden Ö1, sürecin yaparak-yaşayarak ilerlemesinin "*Dikkat çekici, heyecanlı ve kalıcı öğrenme*" sağladığını belirtmiştir. Ayrıca, çocukların öğrendiklerini "*Serbest zaman oyunlarına yansıtıklarını*" gözlemlemesi, bilgilerin içselleştirildiğini göstermektedir. Başlangıçta çocukların tarih konularına ilgi duymayacağı yönünde bir önyargısı varken, "*Uygulama sonrası fikrinin değiştiğini*" ifade etmesi, projenin pedagojik yaklaşımının çocukların doğal merak ve keşfetme arzusunu ne kadar etkili bir şekilde harekete geçirdiğinin bir kanıtıdır. Benzer şekilde, öğretmen Ö2 de çocukların "*Tarihi sevdiğini gözlemleme fırsatı bulduğunu*" ve "*Büyük bir heyecanla 'yarın ne öğreneceğiz?' dediklerini*" belirtmiştir. Özellikle "*Bol fikir üretme imkânı buldukları*" ve "*O an sanki tarih sahnesinde yaşıyormuşçasına etkinliklere katıldıkları*" yönündeki gözlemi, çocukların keşif ve yaratıcılık süreçlerine ne denli derin bir duyuşsal ve bilişsel katılım gösterdiğini teyit etmektedir.

Proje tabanlı etkinlikler, çocukların tarihsel süreçleri içselleştirmesinde nasıl bir rol üstlenmiştir?

Analizler, çocukların tarihsel süreçleri yalnızca bilişsel düzeyde öğrenmekle kalmayıp, aynı zamanda duyuşsal, bedensel ve sosyal olarak deneyimleyip kendi anlam dünyalarına dâhil ettiklerini göstermektedir. Araştırmanın bulguları, yaratıcı drama yönteminin, çocukların tarihsel dönemlerin atmosferini duyuşsal bir yoğunlukla deneyimleyerek içselleştirmeleri için temel pedagojik araç olduğunu ortaya koymuştur. Çocuklar, etkinlikler sırasında salt birer gözlemci olmak yerine, tarihsel birer aktör haline gelmişlerdir. Bu durumun en belirgin göstergelerinden biri, çocukların bir yönlendirme olmaksızın sık sık dönemin ruhunu yansıtmak amacıyla "ilkel sesler" çıkarmalarıdır. Bu sesler, onların sürece ne denli yoğun bir duyuşsal katılım gösterdiklerinin kanıtıdır. Örneğin, çamurla oynarken Ö8 kodlu öğrencinin "*Derin bir keyifle ıyyy diye ses çıkarması*", öğrenme sürecinin ne kadar içsel ve keyifli bir deneyime dönüştüğünü göstermektedir. Bu duyuşsal katılım, çocukların ifadelerine de yansımıştır. Ö5 kodlu öğrencinin, çiçeklerden boya yapma etkinliği sırasında, "*İlkel olsam bile çok mutlu olurdum. Çiçeklerle boya yapmak çok güzel ve eğlenceli*" şeklindeki ifadesi, projenin sadece bilgi aktarımı olmadığını, aynı zamanda tarihsel empati kurma ve geçmişe yönelik olumlu bir duyuşsal bağ geliştirme fırsatı sunduğunu kanıtlamaktadır. Proje sonrası görüşülen Ö2 kodlu öğretmenin, çocukların "*O an sanki tarih sahnesinde yaşıyormuşçasına etkinliklere katıldıklarını*" belirtmesi de bu bulguyu desteklemektedir. Gözlem notlarında geçen "heyecan" ve "mutluluk" ifadelerinin yoğunluğu, duyuşsal katılımın projenin temel motivasyon kaynağı olduğunu doğrulamaktadır. Grafik 1, proje sürecinde gözlemlenen duyuşsal tepkilerin baskın olarak olumlu olduğunu açıkça göstermektedir. "Heyecan ve Mutluluk" en sık gözlemlenen tepki olup, bunu "Keyif Alma" takip etmektedir. Bu bulgu, çocukların etkinliklere yüksek bir motivasyon ve isteklilikle katıldıklarını kanıtlamaktadır. Aynı zamanda, "Zorlanma ve Çaba" kategorisinin de anlamlı bir sayıda gözlemlenmesi önemlidir. Bu durum, öğrenme sürecinin pasif bir eğlenceden ibaret olmadığını, çocukların zorluklarla yüzleştiğini, sebat gösterdiğini ve bu zorlukların üstesinden geldiklerinde mutluluk yaşadıklarını göstermektedir. Bu dengeli dağılım, projenin anlamlı ve geliştirici bir öğrenme ortamı sunduğunu desteklemektedir.



Grafik 1. Gözlemlenen Duyuşsal Tepki Türlerinin Dağılımı

Projenin, çocukların tarihsel süreçleri içselleştirdiğini gösteren en üst düzey bulgularından biri, onların sembolik düşünme ve soyutlama becerilerini kullanarak kendi anlam sistemlerini yaratmalarıdır. Bu durumun en net örneği, kil tabletler üzerine kendi yazılarını icat ettikleri etkinliktir. Sürecin sonunda ortaya çıkan ürünler, çocukların yazı kavramını ne kadar farklı ve özgün biçimlerde içselleştirdiğini göstermiştir. Bu sembollerin rastgele çizgiler olmadığını, aksine birer anlam taşıdığını çocukların kendi açıklamaları kanıtlamaktadır. Ö5'in tabletindeki sembolleri, "*Yazın buğday yapıyorum*", "*Taşla buğdayı ezme*"... şeklinde açıklaması ve Ö1'in kendi çizimiyle "*Uyandığında yürüdüm, tohum ekmeye gittim*" gibi bir hikâye anlatması, onların yazının "olayları kaydetme ve bir hikâye anlatma" işlevini derinden kavradıklarını ve aynı zamanda yazının tarım toplumuna geçişle birlikte kullanılmaya başlandığını içselleştirdiklerini göstermektedir.

İçselleştirmenin en önemli göstergelerinden biri, öğrenilen bilgi ve rollerin herhangi bir yetişkin yönlendirmesi olmaksızın, serbest oyun anlarında kendiliğinden ortaya çıkmasıdır. Proje kapsamındaki yaratıcı drama etkinlikleri, bu durumun gözlemlenmesi için zengin bir zemin sunmuştur. Gözlemler, proje boyunca bazı çocukların doğal lider olarak öne çıktığını ve ilkel topluluk

yapısını yansıtan rolleri kendiliğinden canlandırdıklarını göstermiştir. Bu duruma en çarpıcı örnek, Ö5 kodlu öğrencinin bir oyun anında "*Kızlar meyve sebze toplasin, erkekler mamut avlasin*" şeklindeki yönlendirmesidir. Bu önerinin tüm grup tarafından sorgulanmaksızın doğal bir şekilde kabul edilmesi ve oyunun devamında erkek çocukların tutarlı bir şekilde "mamut avı" oynamaları, kız çocuklarının ise "sebze ve meyve toplama" rollerini üstlenmeleri, ilkel toplumlardaki iş bölümü bilgisinin çocuklar tarafından içselleştirilerek bir oyun senaryosuna dönüştürüldüğünü göstermektedir. Uygulayıcının bu durumun tamamen çocukların kendi dinamikleriyle, hiçbir dış müdahale olmadan ortaya çıktığını belirtmesi bulgunun önemini artırmaktadır. Proje sonrası öğretmenlerle yapılan görüşmeler de bu bulguyu teyit etmektedir. Bir öğretmen, proje etkinliklerinden sonra çocukların "*Serbest zaman oyunlarında da öğrendiklerini oyunlarına yansıttıklarını*" belirtirken, diğer öğretmen bu durumun öğrenilen bilgilerin kalıcı hale geldiğinin bir göstergesi olduğunu "*Sonraki süreçlerde serbest zamandaki oyunlarına katmaları öğrendikleri bilgileri kalıcı hale getirmiştir*" ifadesiyle vurgulamıştır. Bu, proje aracılığıyla öğrenilen tarihsel rollerin ve süreçlerin, çocukların hayal dünyalarının ve oyun repertuarlarının bir parçası haline gelerek tamamen içselleştirildiğini kanıtlamaktadır.

Projenin, çocukların kronolojik düşünme becerilerine sağladığı katkılar nelerdir?

Analizler, çocukların proje başlangıcındaki dağınık geçmiş algılarından, proje sonunda olayları nedensel ve sıralı bir bütünlük içinde anlama becerisine doğru ilerlediklerini ortaya koymaktadır. Araştırma analizine göre "Kronolojik Düşünme" temasının projenin ilk haftasında hiç gözlemlenmezken, ikinci ve üçüncü haftalarda gözlemlenir (✓ gözlemlendi) hale geldiği ve özellikle dördüncü haftada (Sanayileşme) "yoğun olarak gözlemlendiği" (✓✓) Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2

Ana Temaların Proje Aşamalarına Göre Gözlemlenme Durumu

Ana Temalar	1. Hafta: İlkel Yaşam	2.Hafta: Yerleşik Yaşam	3.Hafta: Dokumacılık	4.Hafta: Sanayileşme
Keşfe Dayalı Öğrenme	✓✓	✓✓	✓	✓
Problem Çözme	✓✓	✓	✓	✓✓
Kronolojik Düşünme		✓	✓	✓✓

Bu durum, bilişsel gelişimin proje ilerledikçe kazandığı ivmeyi ortaya koymaktadır. Bu becerinin gelişimindeki en önemli sıçrama, ikinci haftada işlenen "Yerleşik Yaşam" temasında yaşanmıştır. Tarımın başlangıcı üzerine yapılan tartışmalarda uygulayıcının, "*Sizce tohumu ne zaman ekerlerse tohum topraktan çıkıp büyüme fırsatı bulabilir?*" sorusuyla mevsimlerin rolünü vurgulaması kritik bir rol oynamıştır. Çocukların birçoğunun hep bir ağızdan bu soruya "*İlkbahar*" cevabını vermesi ve bunu "*Güneş, bulut, yağmur*" gibi nedenlerle açıklaması, zamanı artık sadece "önce-sonra" ikiliğinden çıkarıp, doğanın döngüsel ritmiyle ilişkilendirmeye başladıklarını göstermiştir. Bu bilişsel gelişimin somut bir ürünü, "İlkel Takvim" etkinliğinde ortaya çıkmıştır. Çocuklardan bir kâğıdı ikiye bölerek bir tarafa "ilkbahar – ekme zamanı", diğer tarafa ise "yaz – biçme zamanı" görselleri yapmaları istenmiştir. Ortaya çıkan ürünler (Fotoğraf 9), çocukların zamanın döngüsel yapısını ve tarımsal faaliyetlerin bu döngüye bağlılığını anladıklarını görsel olarak kanıtlamıştır. Bu etkinlik, çocukları ilk kez, geleceği planlamak (ekim yapmak) ve belirli bir zaman sonra sonuçlarını beklemek (hasat yapmak) üzerine düşünmeye sevk ederek kronolojik düşünmenin temellerini atmıştır. Bu durum, uygulayıcının "*Bu zamanı takip etmek için bir sisteme ihtiyaçları vardı. Sizce biz size her sabah hangi gün, ay, mevsimde olduğumuzu sorarken aslında neyden bahsediyoruz?*" sorusuyla çocukları "takvim" kavramına ulaştırmasıyla pekiştirilmiştir.

Fotoğraf 9. Öğrencilerimizin tasarladığı ilkel takvimlerden ikisine örnek

Projenin sonunda gerçekleştirilen “Zaman Yolculuğu” etkinliği, çocukların proje boyunca edindikleri dağınık bilgileri sıralı ve anlamlı bir bütünlük içinde sunabildiklerini, bir başka deyişle, kronolojik düşünme becerilerinde kayda değer bir gelişim gösterdiklerini kanıtlamıştır. Bu etkinlikte çocuklardan, öğrendikleri dönemleri sıraya koyarak resimli bir kitap tasarımları istenmiş ve sürece hiç müdahale edilmemiştir. Öğrencilerin de anlatılarına tutarlı bir şekilde Mağara Dönemi ile başladığı görülmektedir. Ardından, tarihsel sürece uygun olarak Yerleşik Hayat temasına geçmişler ve bu dönemi taştan evler ve Çatalhöyük imgesiyle temsil etmişlerdir. Anlatının devamında, Teknolojik Gelişimler (dokuma tezgâhları, madencilik ve ilk saatler gibi) ve son olarak Sanayileşme (büyük çarklar, petrol ve savaşlar) gibi temaları mantıksal bir sıra ile resmettikleri gözlemlenmiştir. Bu gözlem, çocukların artık sadece münferit tarihsel olguları (mağara, Çatalhöyük vb.) bilmekle kalmayıp, aynı zamanda bu olgular arasında bir ardıllık ilişkisi kurabildiklerini ve kendi başlarına tutarlı bir ‘insanlık tarihi’ anlatısı inşa edebildiklerini ortaya koymaktadır. Bu sıralamanın ötesinde, çocukların kurduğu nedensellik bağları da dikkat çekicidir. Örneğin, öğrencilerin kitabının son sayfasında petrolün kaynaklık ettiği savaşları çizmesi, projenin çocukları sadece olayları sıralamanın ötesinde, karmaşık tarihsel temalar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaya yönelttiğini göstermektedir. Örnek teşkil etmesi adına bir öğrencinin bu etkinlikte hazırladığı kitapçığa ait görseller (Fotoğraf 10), ulaşılan bilişsel seviyeyi adım adım belgelemektedir.



Fotoğraf 10. Ö5 kodlu öğrenciye ait “zamanda yolculuk” isimli kitap tasarımı

Proje sonrası yapılan görüşmeler, öğretmenlerin de çocuklardaki bu gelişimi fark ettiğini ve kendi pedagojik bakış açılarında önemli bir değişim yaşadığını doğrulamaktadır. Öğretmen Ö1, uygulama öncesinde çocukların tarihle ilgilenmeyeceği yönündeki önyargısının tamamen değiştiğini belirterek, "Uygulamalar sonra fikrim değişti. Çocuklar geçmişle günümüz arasında bağ kurmaya başladılar" ifadesini kullanmıştır. Ayrıca, proje sonunda artık kendisinin de "tarih öğretimiyle ilgili

*benzer etkinlikler geliştirebileceğini*" söylemesi, projenin sadece çocuklar üzerinde değil, öğretmen yetkinliği üzerinde de dönüştürücü bir etki yarattığını göstermektedir. Benzer şekilde, öğretmen Ö2 de çocukların öğrendikleri bilgileri serbest zaman oyunlarına taşıdıklarını ve bunun kalıcı öğrenmeyi sağladığını vurgulamıştır. Öğretmen Ö2'nin de belirttiği gibi "*Çocukların büyük bir heyecanla yarın ne öğreneceğiz demeleri*" ve "*O an sanki tarih sahnesinde yaşıyormuşçasına etkinliklere katılmaları*", tarihsel süreçleri içselleştirdiklerini ve zaman içinde bir yolculuk yapma fikrinden keyif aldıklarını göstermektedir. Bu bulgular, proje tabanlı ve yaparak-yaşayarak öğrenme modelinin, okul öncesi çocukların soyut bir kavram olan kronolojik düşünme becerisini somut deneyimler yoluyla inşa etmelerinde ne denli etkili olduğunu kanıtlamaktadır.

Uygulama sonunda, öğretmenlerin okul öncesi dönemde tarih öğretimine ilişkin görüşlerinde ne gibi değişiklikler meydana gelmiştir?

Uygulama öncesinde, her iki öğretmenin de tarih konusunu yapılandırılmış bir şekilde ele almadıkları; bunun yerine "zaman" ve "geçmiş" kavramlarına, belirli günler ve haftalarla sınırlı, yüzeysel bağlamda değindikleri görülmüştür. İki yıllık deneyime sahip Ö1, zaman kavramını yalnızca temel boyutlarıyla (dün-bugün-yarın) ele aldığını, tarihsel konuları ise genellikle yaşlanma olgusu üzerinden ve takvim gibi güncel materyallerle somutlaştırmaya çalıştığını belirtmiştir. Altı yıllık deneyime sahip Ö2 ise geçmiş kavramını daha önce teknolojik gelişim odaklı bir projede ele aldığını, ancak bu tür uygulamaların süreklilik arz etmediğini ifade etmiştir. Ö2, temel amacının çocuklarda geçmiş ve günümüz arasında karşılaştırma yaparak büyüme farkındalığı yaratmak olduğunu vurgulamıştır. Başlangıçta her iki öğretmen de okul öncesi dönem çocuklarının "geçmiş" gibi soyut bir kavramı anlamakta zorlanacağı konusunda hemfikirdir. Ö1, bu yaş grubunun tarihsel kavramları tam olarak idrak edemeyeceğini, çocukların ilgisini çekemeyeceğini ve somutlaştırma sorunları yaşanacağını savunarak mesleki yetersizlik hissettiğini dile getirmiştir. Benzer şekilde Ö2 de kavramın soyut doğasına dikkat çekerek, küçük yaş gruplarında zaman algısındaki karmaşanın (dün ve yarının karıştırılması gibi) tarih öğretimini zorlaştırdığını belirtmiştir. Akademik kaynak eksikliği nedeniyle bilgi ihtiyacını genel internet aramalarıyla gidermeye çalıştığını ifade etmiştir. Bu doğrultuda öğretmenler, etkili bir tarih öğretimi için görsel materyallere, yaş grubuna uygun kaynaklara, hizmet içi eğitimlere ve pedagojik formasyon desteğine ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır. Proje tabanlı tarih eğitimi uygulamasının ardından ise öğretmenlerin algılarında köklü bir değişim gözlemlenmiştir. Başlangıçta çocukların ilgisiz kalacağından endişe eden Ö1, yaparak-yaşayarak öğrenme süreci sayesinde çocukların tarihe büyük bir merak duyduklarını ve kazanımlarını serbest oyunlarına transfer ettiklerini belirtmiştir. Özellikle ilkel yaşam etkinliklerinin, geçmişle bağ kurmada etkili olduğunu gören öğretmen, benzer etkinlikler geliştirme konusunda mesleki özgüven kazanmıştır. Ö2 ise çocukların tarihsel süreçleri içselleştirdiklerini ve öğrendikleri bilgileri oyunlarına katarak kalıcı hale getirdiklerini vurgulamıştır. Sürecin çocuklarda yüksek motivasyon sağladığını, beyin fırtınası ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini gözlemleyen öğretmen, çocukların etkinliklere "tarih sahnesinde yaşıyormuşçasına" odaklandıklarını ifade etmiştir. Sonuç olarak öğretmenler, doğru yöntem ve materyallerle soyut tarih kavramlarının somutlaştırılabileceğini ve çocukların bu süreçten keyif alarak öğrenebildiklerini deneyimlemişlerdir.

## **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bu eylem araştırması, okul öncesi dönemde tarih eğitiminin imkânsız olduğu veya çocukların bilişsel seviyesinin buna uygun olmadığı yönündeki geleneksel varsayımları sorgulayan önemli sonuçlar ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, Piaget'nin (1969) işlem öncesi dönem çocuklarının zaman algısı gibi soyut kavramları yapılandıramayacağı iddiasının aksine, uygun pedagojik araçlar sunulduğunda çocukların tarihsel düşünme becerilerini sergileyebildiklerini göstermektedir. Bu bağlamda araştırma, Cooper (2002) ve Levstik ile Barton'ın (2001) savunduğu "çocuğun tarihsel kapasitesinin, gelişimsel bir kısıtlılıktan ziyade öğretimsel bir tercih sorunu olduğu" görüşünü, Türkiye örneği üzerinden doğrulamaktadır. Çalışmada çocukların "mağara adamı" veya "eski eşya" gibi dağınık ve kopuk imgelerinin, proje sonunda neden-sonuç ilişkisine dayalı tutarlı bir anlatıya dönüşmesi, yapılandırmacı yaklaşımın gücünü ortaya koymaktadır. Marcus ve Hawley'in (2019) belirttiği gibi, çocuklar tarihi pasif bir şekilde dinlemek yerine, materyallerle (kil, taş, doğal boya)

doğrudan etkileşime girerek bizzat inşa etmişlerdir. Vygotsky'nin (1978) sosyokültürel teorisi bağlamında değerlendirildiğinde, proje ortamının çocuklara sunduğu "yapı iskeleleri" onların mevcut bilişsel seviyelerinin üzerine çıkmalarını sağlamıştır. Çocukların etkinlikler sırasında sık sık "*İlkel olsam bile mutlu olurum*" gibi ifadeler kullanmaları, Egan'ın (1988) vurguladığı "hikâyeleştirme" ve "duyuşsal katılım"ın tarihsel empatinin gelişimindeki kilit rolünü kanıtlar niteliktedir. Bu durum, tarih öğretiminin sadece bilişsel bir süreç olmadığını, Edwards ve diğerlerinin (2012) Reggio Emilia yaklaşımında altını çizdiği gibi, sembolik ve sanatsal dillerle desteklendiğinde çocukların geçmişle derin bir bağ kurabildiğini göstermektedir.

Kronolojik düşünme becerisi açısından araştırma, Friedman'ın (1990) "küçük çocukların zamanı sıralayamayacağı" tezine karşı güçlü bir antitez sunmaktadır. Dawson'ın (2017) önerdiği "döngüsel zaman" (mevsimler, hasat) modelinin bir köprü olarak kullanılması, çocukların soyut zamanı somut doğa olaylarıyla ilişkilendirerek anlamlandırmalarını sağlamıştır. Bu bulgu, Yılmaz ve Çakmak (2021) ile Demir (2022) tarafından yapılan yerel çalışmalarla paralellik gösterse de bu çalışma çocukların sadece sıralama yapmadığını, aynı zamanda "tarım-yerleşik hayat" veya "makineleşme-savaş" gibi olaylar arasında nedensel bağlar kurabildiğini (Lee, 2019) göstermesi bakımından alanyazına özgün bir katkı sunmaktadır. Öğretmen boyutunda ise bulgular, alanyazında sıklıkla işaret edilen pedagojik alan bilgisi ve öz yeterlik eksikliği (Hinde, 2018; Shulman, 1987) sorununa pratik bir çözüm modeli önermektedir. Başlangıçta tarihi "belirli gün ve haftalarla" sınırlı tutan öğretmenlerin (Göktürk ve Akman, 2019), uygulama sonunda önyargılarından sıyrılarak mesleki özgüven kazanmaları, teorik eğitimin ötesinde "eylem içinde öğrenmenin" dönüştürücü etkisini vurgulamaktadır. Bu sonuç, öğretmenlerin çocukların potansiyeline (Grever ve Stuurman, 2020) yönelik inançlarının, somut sınıf içi başarılarla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir: Öğretmenler, tarih öğretimini sembolik kutlamalardan kurtararak; yaparak-yaşayarak öğrenme, drama ve materyal etkileşimini merkeze alan proje tabanlı yöntemleri benimseyebilir. Program Geliştiriciler, okul öncesi eğitim programı (MEB, 2013), tarihsel düşünme becerilerini destekleyecek sarmal ve yapılandırılmış ünitelerle zenginleştirebilir; öğretmenlere "resimli/sesli tarih kitapları" gibi somut materyal desteği sağlayabilir. Lisans ve hizmet içi eğitim programlarına, sadece teorik değil, pedagojik alan bilgisini (Shulman, 1987) geliştirecek uygulamalı "Erken Çocuklukta Tarih Öğretimi" atölyeleri eklenebilir. Modelin etkililiğini test etmek için daha geniş örneklemlerle nicel/karma desenli çalışmalar ve kazanımların kalıcılığını (ilkokul başarısına etkisini) inceleyen boylamsal araştırmalar yapılabilir.

## Etik Kurul İzni

Kurul adı: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu  
Karar tarihi: 20.06.2025  
Belge sayı numarası: E-80110942-050.99-2500167145

## Yazarların Katkı Oranı

Yazarların katkı oranı; %60 ilk yazar, %40 ikinci yazar şeklindedir.

## Çıkar Çatışması

Çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir durum yoktur.

**Açıklama:** Bu makale "23. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumuna"nda sözlü bildiri olarak sunulan çalışmadan üretilmiştir.

## Kaynaklar

Barton, K. C. and Levstik, L. S. (2021). *Teaching history for the common good*. Routledge.

- Brophy, J. and Alleman, J. (2006). *Children's thinking about cultural universals*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cooper, H. (2002). *History in the early years*. Routledge.
- Cooper, H. (2012). *History 3–11: A guide for teachers*. Routledge.
- Dawson, K. (2017). Developing temporal understanding in young children: The role of sequencing and cyclical events. *Journal of Early Childhood Social Studies*, 4(1), 45–62.
- Demir, H. (2022). Okul öncesi dönemde tarihsel kavram öğretimi: Zaman çizelgeleri ve somut materyal kullanımı. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(2), 145–163.
- Edwards, C., Gandini, L. and Forman, G. (Eds.). (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (3rd ed.). Praeger.
- Egan, K. (1988). *Teaching as storytelling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. University of Chicago Press.
- Epstein, A. S. (2003). *How planning and reflection develop young children's thinking skills*. HighScope Press.
- Friedman, W. J. (1990). Children's understanding of the time of future events. *Child Development*, 61(1), 139–147.
- Göktürk, Ö. ve Akman, B. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin tarih eğitimi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 845–865.
- Grever, M. and Stuurman, S. (2020). *Beyond the canon: History for the twenty-first century*. Palgrave Macmillan.
- Hinde, E. R. (2018). Teacher efficacy in elementary social studies: A review of the literature. *The Journal of Social Studies Research*, 42(3), 275–284.
- Kemmis, S. and McTaggart, R. (Eds.). (1988). *The action research planner* (3rd ed.). Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Koç, H. ve Karataş, E. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin tarih öğretimine ilişkin yeterlik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 25–42.
- Lee, P. (2019). *Understanding history*. Cambridge University Press.
- Levstik, L. S. and Barton, K. C. (2001). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Marcus, A. S. and Hawley, T. S. (2019). Teaching history in early childhood: Moving from constructivism to praxis. *Social Studies Research and Practice*, 14(2), 179–191.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Nicholson, J. and Rains, C. (2018). Young children making meaning of history through museum experiences. *Early Child Development and Care*, 188(5), 741–754.

- Ødegaard, E. E. and Mørland, B. (2020). Early childhood teachers exploring history with children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(4), 563–576.
- Piaget, J. (1969). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Seefeldt, C. and Barbour, N. (1998). *Early childhood education: An introduction*. Merrill/Prentice Hall.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Van Drie, J. and Van Boxtel, C. (2021). Historical reasoning: Conceptualizations and educational applications. *Journal of Curriculum Studies*, 53(1), 1–24.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B. ve Çakmak, Z. (2021). Okul öncesi tarih eğitimi uygulamalarında drama ve zaman çizgisi etkinliklerinin etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(3), 985–1006.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

History plays a fundamental role in shaping individuals' sense of identity, belonging, and cultural continuity. Early engagement with historical understanding enables children to recognize change over time, relate to the experiences of others, and interpret the present through connections with the past. However, in Turkey's preschool curriculum, history-related content has been largely overlooked, mainly due to Piaget's (1969) assumption that children in the preoperational stage are unable to comprehend abstract temporal concepts. Consequently, teachers often avoid structured historical learning and instead limit such experiences to symbolic commemorations or brief discussions of "yesterday–today–tomorrow." Recent research challenges this developmentalist assumption, showing that when appropriate pedagogical approaches are adopted—particularly experiential, inquiry-based, and narrative-centered ones—young children can build the foundations of historical thinking (Cooper, 2012; Levstik and Barton, 2001). Grounded in this perspective, the present study sought to explore how project-based history education can be integrated into early childhood learning environments. Specifically, the research aimed to understand both (1) how preschool children's conceptual understanding of "past time" and historical processes evolve through project-based experiences, and (2) how teachers' professional perceptions, attitudes, and practices regarding history teaching are transformed in the process.

### **Method**

This study adopted a qualitative action research design, which positions the practitioner as both researcher and active participant. The researcher—an experienced history educator and preschool administrator—designed, implemented, and systematically examined a project-based history education program throughout one academic semester. The study group consisted of nine children aged 5–6 years, two preschool teachers, and parents who provided supporting feedback. The project was implemented in a private preschool in Çanakkale, Turkey. The activities were inspired by the Reggio Emilia approach, emphasizing exploration, creativity, and child participation. Initially planned in four thematic stages—Primitive Life, Settled Life, Inventions, and Modernization—the project evolved dynamically according to the children's interests into three main themes: Primitive Life, Transition to Settled Life, and Industrialization. Data Collection Instruments: The researcher conducted systematic observations during each activity, focusing on children's participation, problem-solving behaviors, and conceptual changes. Student Products: Artifacts such as handmade primitive tools, clay tablets, natural dyes, drawings, calendars, and "machine" models were collected and photographed as evidence of learning. Interviews: Semi-structured interviews were conducted with both teachers before and after implementation to explore shifts in their beliefs and experiences. Parental reflections were also documented. The data were analyzed through content analysis, following a thematic framework derived from the study's sub-objectives. Themes included Conceptual Change, Discovery-Based Learning, Problem Solving, Internalization of Historical Processes, Chronological Thinking, and Teacher Transformation. To enhance credibility, triangulation of data sources (observations, interviews, products), participant verification, prolonged engagement, and rich descriptions were employed. An audit trail was maintained to ensure transparency. Ethical approval was obtained from the Çanakkale Onsekiz Mart University Social and Human Sciences Ethics Committee (Decision No: E-80110942-050.99-2500167145, 20.06.2025).

### **Findings**

The findings, presented under the five sub-objectives, illustrate the multidimensional impact of the project-based approach: At the beginning of the project, children associated "past" mainly with "old objects" or familiar visual cues (old TVs, trains, and dinosaurs). Through hands-on experiences—such as making primitive tools and cave paintings—these fragmented perceptions evolved into a more

structured understanding of human life in earlier times. Children began to perceive prehistoric humans as creative problem solvers rather than as passive or mythical figures. Project activities encouraged discovery and problem solving. For example, while creating primitive spoons from shells and sticks, children experimented with materials, hypothesized, and tested ideas collaboratively. Later, in weaving and metalworking simulations, they developed strategies for overcoming design challenges. These experiences promoted creative reasoning, logical sequencing, and symbolic representation—key components of historical thinking. Children’s engagement extended beyond cognitive learning to emotional and bodily participation. Through drama and play, they reenacted ancient community life, invented symbolic languages, and demonstrated empathy with historical characters. Their emotional expressions—excitement, curiosity, and joy—showed that the learning process had become personally meaningful and affectively internalized.

### **Conclusion, Discussion and Recommendations**

The findings of this action research demonstrate that project-based history education possesses a twofold transformative potential: it significantly enhances children’s historical thinking and temporal reasoning while simultaneously reshaping teachers’ professional perspectives on early history education. Through experiential and inquiry-based methods, children transitioned from viewing history as a collection of “old things” toward understanding it as a dynamic human process characterized by change, causality, and creativity. This aligns with the constructivist perspective emphasizing the active role of learners in building knowledge through social interaction and reflection (Vygotsky, 1978; Cooper, 2012). In discussing these findings, the study challenges the Piagetian notion that preschool children are cognitively unprepared for abstract temporal reasoning. Instead, it confirms that with proper scaffolding, tangible materials, and narrative-rich contexts, children can exhibit early forms of chronological sequencing, causal inference, and historical empathy. Similar to the results of Levstik and Barton (2001) and Grever and Stuurman (2020), the present study supports the idea that young learners are capable of constructing meaningful historical understanding when guided through discovery, dialogue, and symbolic play. The observed transformation of teachers—from perceiving history as “too abstract” to embracing it as “playable, teachable, and exciting”—also parallels findings from Koç and Karataş (2021) and Odegaard and Morland (2020), who emphasize reflective professional growth through practice-based inquiry. Overall, the study concludes that project-based history education is a powerful pedagogical tool that bridges the gap between abstract historical concepts and young children’s experiential world. It provides a holistic learning environment where cognitive, emotional, and social domains interact synergistically. Moreover, it contributes to teacher empowerment by promoting reflection, creativity, and confidence in integrating interdisciplinary content into preschool education.