



## Tarih öğretiminde sorgulamacı yaklaşım çerçevesinde soru sorma becerisi ve lise tarih ders kitaplarının durumu

**Dr. Ahmet Şimşek\***

### Özet

Türkiye’de ders kitapları, tarih öğretimde hala merkezi bir yere sahiptir. Dolayısıyla ders kitaplarının niteliği tarih öğretimi açısından önemlidir. Bu bağlamda tarih ders kitaplarında yer alan soruların düzeyi ve niteliği öğrencilerin sorgulayarak öğrenmelerinde etkilidir. Bu çalışmada, Türkiye’de liselerde okutulan *Genel Türk Tarihi*, *Tarih 1-2* kitapları ile *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük* adlı dört ders kitabı incelenmiştir. Bu kitaplardaki soruların tamamı Bloom taksonomisine göre çözümlenmiştir. İnceleme sonucunda kitaplarda yer alan toplam 1265 sorunun 757’sinin tamamen bilgi düzeyinde olduğu görülmüştür. Buna ek olarak 351 sorunun ise kavrama düzeyinde gibi görünmesine rağmen hatırlama (bilgi) düzeyinde olduğu fark edilmiştir. Kitaplarda sadece 160 kavrama, 27 uygulama ve 1 sentez düzeyinde soru yer almıştır. Buna göre tarih ders kitaplarında hatırlama gerektiren alt düzey soruların toplamının 1108 (yani % 88) olduğu görülmüştür. Bu durumda mevcut tarih ders kitapları ile eleştirel ve sorgulamacı bir öğrenimin gerçekleşme şansının oldukça düşük olduğu söylenebilir.

**Anahtar sözcükler:** tarih ders kitapları, soru düzeyleri, Bloom taksonomisi, tarih öğretimi, sorgulamacı yaklaşım.

\* Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Tarih Öğretmenliği A.B.D.  
[ahmet.simsek@marmara.edu.tr](mailto:ahmet.simsek@marmara.edu.tr)

## **The questioning skills in perspective of interrogation learning and condition of high school's history textbooks in history teaching**

### **Abstract**

In turkey, text books are still in a central position in history teaching. Because of this, qualities of text books are important. In this context, the level and quality of questions asked in the books are effective factors in student's interrogation learning. In this study, The books, General Turkish History, History 1-2 and Turkish Revolution History and Kemalism, which are used in high schools in Turkey are investigated. The questions in these books are analyzed according to Bloom taksonomy. At the end of the study, it's found that 757 of total 1265 question were at the knowledge stage. 351 questions were seem like they were at the comprehensive stage but actually they were remember (knowledge) stage. In the books there were only 160 comprehensive, 27 application and 1 synthesis stage question. According to this finding, it is found that in the history text books, there were 1108 (%88) lower level questions which need one to just remember the answer. At this condition, it can be said that it is hard to make a critical and interrogation learning by existing history text books.

**Key words:** history textbooks, level of question, Bloom's taxonomy, history teaching, interrogation learning.

## 1. Giriş

Soru sorma eylemi felsefeci Sokrat'tan beri düşünce dünyasının gündemini haklı olarak işgal etmiştir. Her ne kadar Sokrat, “bir şeyi bilmenin ne kadar mümkün olabileceği”, “bilinen şeyin gerçekten bilinebilir olup-olmayacağı” gibi temel çıkarımlarla yaşamı ve dünyayı anlamaya çalışmış ise de öğrenme sürecine getirdiği sorgulama tarzı günümüze kadar gelmiştir (Aydın, 2007). Soru sorma; onun sayesinde değer atfedilen bir eylem olmuş, soruların niteliksel durumu verilen cevapların niteliğini etkilediği için sorgulama sürecinde kullanılan soruların düzeyleri önemsenmiştir. Çünkü bilinmektedir ki doğru zamanda, doğru yerde sorulan nitelikli sorular düşünce ve bilimin anahtarıdır. Bir “sorun” ve buna bağlı olarak ortaya çıkan ve onun bir ifadesi sayılan “soru” var oldukça düşünce ve bilim var olabilecek, aksi takdirde ne bilim ne de düşünce gelişemeyecektir.

Sokrat her ne kadar bilmeyi ve öğrenmeyi sadece sorulara bağlamışsa da bilme ve öğrenmenin başka başlangıç ve süreçleri de içerebildiği bugün herkesçe kabul edilmektedir. Ancak sorgulamacı yaklaşım olarak tanımlanabilecek bu tarz öğrenme, hala önemini korumaktadır.

Burada dile getirilen sorgulamacı yaklaşımın; sokratik yöntemden hareketle tarih öğretiminde bireylerin tarihsel gerçekliği sürekli nedensel olarak karşılaştırmalı bir biçimde öğrenmeye çalışmalarının karşılığı kullanıldığı söylenebilir. Bu kavramsallaştırmaya Türkçe eğitim literatüründe rastlanılmamış, eleştirel öğrenmeyi desteklemesi için bu çalışmada teklif edilmiştir. Bu yaklaşımın temelinde, öğrenci merkezlilik bağlamında ve öğrencinin kendi öznel düşünce ve değer yargılarını, bakış açısını kendisinin oluşturması temel görüşü yatmaktadır. Bu çerçevede öğretmen ve ders materyalleri tüm doğruları bir “otorite” edasıyla sunmaktan uzaklaşmakta; tersine öğrencilerin bilgiyi yorumlayan, oluşturan kimliğini ön plana çıkaran öğeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylelikle, öğrencilerin pasif birer alıcı konumuna indirgeyen bilgileri ezberlemeleri yerine “bilgi ve yorum üretim” sürecine aktif katılımları öngörülmektedir (Doğan, 2007:108).

Sorgulamacı yaklaşımın en önemli araçları olan soruların nitelikliliği sorgulama sürecine olumlu katkılar sağlayacak, öğrencinin kendi keşfini gerçekleştirmesine imkân tanıyacaktır. Bu nedenle sorgulamacı yaklaşımda “soru sorma becerisi” hem öğretmen hem de öğrenci açısından anahtar konumdur. Hamilton'ın da dediği gibi “iyi soru sorma öğrenmenin özü” sayılmalıdır (Ramsey, Imogene, Gabbard, 1990). Bunlardan kavramsal sorularla, öğrencilerin bilgileri iyi organize etme ve uzun metinleri daha anlaşılır okumalarına

Şimşek, A. (2008). Tarih öğretiminde sorgulamacı yaklaşım çerçevesinde soru sorma becerisi ve lise tarih ders kitaplarının durumu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 5:1. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>

yardımcı olunabilir (Kinder, Bursuck, Epstein, 1992: 476). Sosyal bilimler gibi teori ve pratiğin sürekli birbirleriyle ilişkiler kurması gereken alanlarda ve özellikle sözelliğin belirleyici olduğu tarih öğretiminde soru sorma becerisinin yeterliliğinin öğrenme açısından çok önemli olduğunu söylemek yanlış olmasa gerektir.

Türkiye’de tarih eğitiminde; ortaöğretim başta olmak üzere üniversiter düzeyde bile bir sıkıcılık, bir işlevsizlik, bir gereksizlik duygusunun ve buna neden olan nihayetinde bir “ezber sorunu”nun varlığı herkesçe malumdur. Bunun belki de baş müsebbibi; bilgi temelli “aktarmacı yaklaşım”dır. Çünkü aktarmacı yaklaşım; öğretim sürecinin planlanmasından değerlendirilmesine kadar hiçbir biçimde sorgulamacı, eleştirel ya da yaratıcı ol(a)mayan bir tarzıdır. Beceriden çok bilgi edinimini amaçlayarak “ezber”i sürekli besler. Bu tarzın bir sonucu olarak kendini hissettiren, sorgulama ve eleştiriden oldukça uzak soru tipinin benimsenmesi ise bu “ezberlenen malzemenin ezber tekrarını sağlamaktan” başka bir amaca hizmet etmemektedir (Ramsey, Imogene, Gabbard, 1990). Batıda “katehetik metot” olarak bilinen daha çok ortaçağda Katolik kilisesinin önemli bulduğu bilgilerin edinilmesini sağlayan kısa ve kesin cevapları olan bu tarzın (Aydın, 2001) ülkemizde diğer sosyal bilim alanları gibi tarih öğretiminde de hakimiyetini sürdürdüğü gözlemlere dayalı olarak söylenebilir. Bu sorun-un doğurduğu olumsuz sonucu ülkemizde yapılan ÖSS’de çıkan tarih sorularının doğru cevaplanma ortalamasında görmek mümkündür. Buna göre 2001–2005 arası ÖSS’de sosyal bilimler alanında yer verilen 19 tarih sorusuna verilen doğru cevap ortalaması yıllara göre 6.42’den 4.30’a kadar düşmüştür. Bu oran, 2006–2007 yıllarında ise 13 soruda 4.67–4.77 olarak görülmüştür (web 1). Bu durum, genelde öğrencilerin bir yıl özel hazırlık yaptıkları ÖSS’de çıkan soruların düzeyleriyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Çünkü ÖSS’de bilgiyi hatırlamaktan çok işlemeye dönük sorular yer almaktadır. Bu da öğrencilerin genelinin üst düzey zihinsel becerilerin işletilmesine alışık olmadıklarının bir göstergesi sayılabilir. Oysa Nobel ödüllü Herbert Simon’ın da belirttiği gibi bilmenin anlamı; hatırlamak ve tekrarlamaktan ziyade bulmak ve kullanmaktır (Bellhouse, Johnston, Fuller, Deed, 2005: 1). Dolayısıyla “ezber sorusu” denilebilecek bu tip ve düzey sorularla çağdaş bir tarih eğitimi yapmanın imkânsızlığı ortadadır. Bu yüzden tarih eğitimi gibi sözel bir alanda; yaratıcı ve eleştirel düşünceyi besleyebilecek tip ve düzey soruların tercih edilmesi önemlidir. Bu bağlamda tarih öğretiminde öğrenci tarafından kazanılacak soru sorma becerisi hem bilgi edinimini hem de edinilen bilginin yeniden işlenerek üretime katılmasını sağlayabilecektir.

Şimşek, A. (2008). Tarih öğretiminde sorgulamacı yaklaşım çerçevesinde soru sorma becerisi ve lise tarih ders kitaplarının durumu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 5:1. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>

---

Bu çalışmada, sorgulamacı tarih öğretimi açısından soru sormanın önemi tartışıldıktan sonra ortaöğretimde (lisede) tarih eğitiminin hala asıl belirleyicisi olan tarih ders kitaplarında yer alan hazırlık ve ölçme-değerlendirme amaçlı soruların tipleri ve düzeyleri incelenmiştir.

## **2. Sorgulamacı Bir Yaklaşım: Eleştirel Soru Sorma Becerisi ve Önemi**

Gazeteciler haber yaptıkları olayları tanımlayabilmek için 5N 1K denilen bir formül belirmişlerdir. 5N sırasıyla ne, nerede, ne zaman, neden, nasıl sorularından oluşmaktadır. 1K ise kim sorusunu temsil etmektedir. Bu formül ile gazeteciler yazdıkları haberlerin eksiksiz bir biçimde okuyucuya ulaştırılmasını öngörürler. Bu formül aslında tarihsel olayların tanımlanmasında da kullanılabilir durumdadır. Yani her tarihsel olayın kim tarafından, ne isimle, nerede, ne zaman, neden ve nasıl olduğunu resmetmek tarih öğretimini daha anlaşılır kılacaktır. Peki, nasıl olmaktadır da bu sorularla analitik bir bakış açısıyla işlenmesi mümkünken tarih dersleri bu sıkıcı aktarımdan kendini kurtaramamaktadır?

Tarih derslerinde genellikle öğretmen anlatımı ve ders kitabı merkezinde bir öğretimin olduğu, sorgulayıcı/eleştirel bir yaklaşımın yine genel olarak göz ardı edildiği bilinmektedir. Yani öğretmenler, genelde tarih konularını öğrenciye doğrudan anlatmakta, sonra bazı sorular yardımıyla konunun anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemekte, bazen öğrencilere kitaptaki değerlendirme sorularının, bazen de hazırlık sorularının çözümünü ödev olarak vermektedir. Dönemde iki ya da üç kez olmak üzere, çoğunlukla test ya da klasik olarak adlandırılan sınavlarla yine genelde sorgulama ve eleştirel yaklaşıma pek imkân vermeyen soru formları ile ölçme ve değerlendirme yapmaktadır. Diğer derslerde olduğu gibi (Kutlu, 2004) bu ölçme değerlendirmede kullanılan soruların da genelde bilgi sorusu olduğu bilinmektedir. Bu durum öğrencilerin, kendilerine sunulan içeriğin üzerinde üst zihinsel bir faaliyet göstermesine gerek kalmadan, bilgi düzeyinde (hatırlama, ezberleme, kopyalama vb.) bir performansla (Kutlu 2004), çoğu zaman da yaptıkları ezberle, derslerde başarılı olmalarını sağlamaktadır. Kaldı ki Bloom, 1956 yılında öğrencilerin ihtiyacının; yorumlamak, uygulamak, analiz etmek, sentezlemek ve değerlendirmek olarak belirlemiştir (Bellhouse, Johnston, Fuller, Deed, 2005: 1). Buna karşın bugünkü durum öylesine sorunludur ki, öğrenme/öğretme ve ölçme/değerlendirme süreçlerinde nadiren kullanılan sorgulama amaçlı soru-cevaplar dışında tarih derslerinde tam bir bilgi aktarımının hâkim olduğu, yıllardır yaptığımız gözlemlere dayalı olarak, iddia edilebilir.

Şimşek, A. (2008). Tarih öğretiminde sorgulamacı yaklaşım çerçevesinde soru sorma becerisi ve lise tarih ders kitaplarının durumu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 5:1. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>

Bir diğer sorun ise kavrama düzeyinde gibi görünen ama cevabı her zaman ders kitabında yer alan ya da öğretmen tarafından derste üzerine basa basa kazandırılmaya çalışılan sorulardır<sup>1</sup>. Bunlar genelde bir tarihsel olayın nedenlerini, sonuçlarını, etkilerini, önemini ele almaktadır. Peki, bu sorular da mı bilgi düzeyinde değerlendirilmelidir? Evet, bu sorular da bilgi düzeyinde değerlendirilmelidir. Çünkü tarih derslerinde bir biçimde sorulan neden ve sonucu açıklamayı gerekli kılan soruların cevapları öğrencilere önceden öğretilmesinden dolayı bu sorular biçimsel olarak en az kavrama düzeyinde gibi görünse de aslında bilgi düzeyinde bir yoklama imkânı sunabilmektedir. Örneğin, öğrenciye “İstanbul’un fethinin neden ve sonuçlarını açıklayınız”<sup>2</sup> diye sorduğumuzda öğrencinin, sorunun biçiminden kaynaklı olarak en az kavrama düzeyinde zihinsel bir performans göstermesini bekleriz. Bunun nedeni; soruda olayın hem neden-sonucu istenmekte hem de buna ilişkin bir açıklama beklenmesidir. Ancak bu gelişme, ülkemizdeki tarih ders kitapları ve öğretimi dolayısıyla mümkün olmaz. Çünkü daha önceden “İstanbul’un fethinin neden ve sonuçları” ders kitabında aynen açıklandığı<sup>3</sup> için böyle bir soru ile karşılaşan öğrenci daha önce öğrendiği yorumu aktarmaya çalışır. Yani zihinsel olarak en fazla, öğrenmiş olduğu yorumsal bilgiyi hatırlama yoluna gider. Bu soru, öğrenciye cevabı daha önce öğretilmeden sorulsa ve öğrencinin konuya ilişkin fikir yürütmesi istense o zaman öğrenciden, daha önce de değimiz gibi, en az kavrama düzeyinde zihinsel bir performans bekleyebileceğimiz için soru kavrama düzeyinde olur. Yani “İstanbul’un fethinin nedenleri ve sonuçlarını açıklayınız” sorusu yerine Osmanlı’nın ve Bizans İmparatorluğunun durumunu kısaca özetleyen bir bilgi verildikten sonra “Sizce İstanbul’un fethinin nedenleri neler olabilir?” ya da bu özete bağlı olarak “Sizce İstanbul’un fethinin ne gibi sonuçları ortaya çıkmış olabilir?” şeklinde bir sorunun sorulması gibi. Ancak bu durumda öğrencinin zihinsel olarak yapması gereken tek şey daha önce öğrendiğini sadece hatırlaması ve yazılı hale getirmesidir.

Burada aslında görünenden daha büyük bir tehlike vardır. Bu tehlike; bugün ülkemizde lisede tarih öğretimi alanı ve derslerinin içerik olarak kanıt, doküman, kısacası ana malzemenen oldukça uzaklaşılması sonucunda<sup>4</sup> içerik olarak oluşturulan metinde, tarihsel

<sup>1</sup> Bunlara şimdiye kadar literatürde bir isim verilmediği için bu çalışmada “yanıltıcı kavrama düzeyi sorular” denilecektir.

<sup>2</sup> Vicdan Cazgır, Servet Yavuz, Niyazi Ceyhan. (2006). *Lise Tarih 2*, Ankara: Devlet Kitapları, Sayfa. 28.

<sup>3</sup> a.g.e. s.13-14. Kitapta “İstanbul’un Fethi” başlığı altında; fethin nedenleri ve sonuçları açıklanmış, olayın Türk ve Dünya tarihi bakımından önemi de geniş bir biçimde maddeler halinde yorumlanmıştır.

<sup>4</sup> Türkiye’de bugün lise düzeyinde tarih öğretiminde bu tarz sorunlar bulunmasına rağmen, ilköğretimde yaşanan program reformu dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde öğrencileri merkeze alan beceri temelli bir tarih öğretimi yapılmaktadır. Bu çerçevede etkinlikle aracılığıyla tarih konuları çeşitli öğretim materyallerinin öğrenci tarafından çözümlenerek bir takım çıkarımlarda bulunmasına dayanmaktadır. Benzer bir yaklaşımla lise tarih

Şimşek, A. (2008). Tarih öğretiminde sorgulamacı yaklaşım çerçevesinde soru sorma becerisi ve lise tarih ders kitaplarının durumu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 5:1. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>

olgular kadar bu olguların çeşitli yorumlarına da yer verilmesidir. Yani içerikte yer alan tarihsel bir olay, bütün yorumsallığı (konuyla ilgili tüm genel tarafından benimsenmiş yorumlarıyla birlikte) ile bulunmaktadır. Böylece dersin bir tarih öğretiminden çok tarihsel yorum öğretimi dersine dönüştüğü, hatta bu yorumların öğretiminin olguların öğretiminden daha çok önemsendiği de söylenebilir. Bundan dolayı tarihin, öğrencilerce zihinsel açıdan çok fazla performans gerektirmeyen, ders kitabı ya da öğretime yapılmış yorumların aktarıldığı bir ders haline geldiği, bunun ise çağdaş ve sorgulamacı tarih öğretimiyle bağdaşamayacağı düşünülmektedir.

### 3. Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılacaktır (Yıldırım Şimşek, 2003). Araştırmanın evreni lise tarih ders kitapları, örneklemi ise MEB'in liselerde okuttuğu, "Genel Türk Tarihi", "Tarih 1-2" ve "T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük" ders kitapları oluşturmaktadır.

Bu çalışmada ders kitaplarında yer alan hazırlık ve değerlendirme soruları incelenmiştir. Soruların sınıflandırılmasında yaygın olarak herkesçe bilindiği düşünülen Bloom taksonomisinden yararlanılmıştır. Buna göre sorular; Bloom taksonomisinin bilişsel boyutuna ait olan bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere toplam altı farklı düzeyde incelenmiştir. Bunlar; basit hatırlamayı gerektiren alt düzey sorulardan, cevabı gittikçe karmaşıklaşan daha üst düzey sorulara doğru bir sınıflama sunar. Alt düzey sorular bilişsel alanın bilme, hatırlama, anlama gibi alt düzeyde düşünme yeteneğini, üst düzey sorular ise uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyindeki davranışlarla ilişkilidir. Bu yönden bilişsel alan basamaklarını kapsayan soru türleri alt düzeyden üst düzeye doğru olmak üzere;

1. Bilgi basamağında - hatırlama ve tekrarlama düzeyinde sorular (ne, ne zaman, kim, nerede, nedir?),

2. Kavrama basamağında (olay ve olguları, ilke ve genellemeleri açıklama, yorumlama, betimleme, karşılaştırma, çevirme, nedenini belirleme ve öteleme, önemini vurgulama vs.),

3. Uygulama düzeyinde (elde edilen bilgi ve deneyimi bir sorunun çözümünde kullanma vs.),



Şimşek, A. (2008). Tarih öğretiminde sorgulamacı yaklaşım çerçevesinde soru sorma becerisi ve lise tarih ders kitaplarının durumu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 5:1. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>

4. Analiz basamağında (bütünü anlamlı parçalara ayırma, çözümlenme vs.),
5. Sentez basamağında (her biçimde parçalardan anlamlı bir bütün oluşturma, kompozisyon yazma, rapor hazırlama vs.)
6. Değerlendirme düzeyini içeren değerlendirme soruları (seçim yapma, düşünce üretme ve yargılama vs.) şeklinde listelemek mümkündür (YÖK, 1997).

#### 4. Bulgular

Tablo 1. Genel Türk Tarihi ders kitabının soru düzeyleri açısından durumu

		Bilgi	Gerçek kavrama	Yanıltıcı kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Toplam
	Hazırlık	81	22	17	17	-		-	137
Değerlendirme	Kısa ve uzun cevaplı, açık uçlu	118	12	87	1	-	-	-	218
	Çoktan seçmeli	93	48	16	-	-	-	-	157
	Toplam	292	81	120	18	-	-	-	511

Yukarıdaki tabloya bakıldığında kitapta yer alan toplam 511 sorunun 292 tanesinin bilgi düzeyinde olduğu görülmüştür. Buna göre bilgi düzeyindeki sorular toplam soruların % 57'sini oluşturmaktadır. Ancak bu tabloda asıl yanıltıcı olan bir gösterge bulunmaktadır. O da, yukarıda açıklamaya çalıştığımız, doğası itibarıyla kavrama düzeyinde görünen, ancak cevabı ders kitabında aynen yer aldığı için bizim “yanıltıcı kavrama” dediğimiz sorulardır. Bunlar; “neden”, “niçin”, “oluşan etki”, “en önemlisi”, “en temeli” gibi soru köklerine sahip, bakıldığında yorumlama, karşılaştırma gibi bilgiyi işlemeyi gerektiren zihinsel işlemleri içermesine rağmen, cevaplarının ders kitabında aynen yer alıyor olması sebebiyle bilgi düzeyinde kabul ettiğimiz sorulardır. Dolayısıyla her soruda ders kitabının içeriğinin kontrol edilmesi ile elde ettiğimiz bu kategorideki soruları da bilgi sorularına dâhil etmek gerekmektedir. Bu durumda 292 olan bilgi sorusu sayısı 412'ye çıkmaktadır. Bunun toplam sorulara olan yüzdesi ise 81'dir. Bu durum, derslerde en çok kullanılan ders kitaplarının sorgulamacı bir tarih eğitimi açısından yetersizliğini ve engelleyiciliğini açıkça ortaya koymaktadır.



Şimşek, A. (2008). Tarih öğretiminde sorgulamacı yaklaşım çerçevesinde soru sorma becerisi ve lise tarih ders kitaplarının durumu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 5:1. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>

Diğer yandan, tablodan da anlaşılacağı üzere, kitapta bilgi, kavrama ve kısmen uygulama soruları yer almaktadır. Yani, analiz, sentez ve değerlendirme gibi daha üst düzey zihinsel performans gerektiren sorular yer almamaktadır. Bu durumda mevcut ders kitabının sorgulamacı tarih öğretimi açısından önemli bir eksikliğini göstermektedir.

Tablo 2. Tarih Lise 1 Ders Kitabının Soru Düzeyleri Açısından Durumu

	Bilgi	Gerçek kavrama	Yanılıcı kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Toplam
Hazırlık	42	3	8	5	-	-	-	58
Değerlendirme	Kısa ve uzun cevaplı, açık uçlu	84	8	43	1	-	-	136
	Çoktan seçmeli	47	8	5	1	-	-	61
Toplam	173	19	56	7	-	-	-	255

Tablo 2’de görüldüğü gibi Tarih Lise 1 kitabında toplam 255 sorunun 173 tanesi doğrudan bilgi düzeyindedir. Bu soruların toplamda oranı % 68’dir. Diğer yandan kavrama düzeyi soru gibi görünen ama cevabı kitap içeriğinde aynen yer alan sorular yine vardır. Bunların toplamda oranı ise % 22’dir. Bunlar da bilgi düzeyinde bir zihinsel performans (hatırlama) gerektirdiği için bu soruları da bilgi sorularına dâhil ettiğimizde kitapta bilgi düzeyi soruların oranı % 90’a çıkmaktadır. Bu durumda % 7 gerçek kavrama, % 3 ise uygulama sorusu yer almaktadır.

Tablo 3. “Tarih Lise 2” Ders Kitabının Soru Düzeyleri Açısından Durumu

	Bilgi	Gerçek kavrama	Yanılıcı kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Toplam
Hazırlık	31	4	8	2	-	-	-	45
Değerlendirme	Kısa ve uzun cevaplı, açık uçlu	61	3	48	-	-	-	112
	Çoktan seçmeli	47	31	6	-	-	-	83
Toplam	139	38	61	2	-	-	-	240

Tablo 3’e bakıldığında yine bilgi düzeyinde soruların toplam sorulara oranının % 58 olduğu görülmüştür. Buna ek olarak yine yanılıcı kavrama soruları da bulunmuştur. Toplam

Şimşek, A. (2008). Tarih öğretiminde sorgulamacı yaklaşım çerçevesinde soru sorma becerisi ve lise tarih ders kitaplarının durumu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 5:1. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>

sorulara oranı % 25 olan yanıltıcı kavrama düzeyi sorularını da bilgi düzeyine eklendiğinde bilgi düzeyi soruların toplam sorulara oranı % 83 olmaktadır. Gerçek kavrama soruların oranı ise % 16'dır. Sadece 2 soru uygulama basamağında yer almıştır. Yine bu ders kitabında da analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında soru bulunmamıştır.

Tablo 4. "Lise Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük" Ders Kitabının Soru Düzeyleri Açısından Durumu

		Bilgi	Gerçek kavrama	Yanıltıcı kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Toplam
	Hazırlık	33	5	7	-	-	1	-	45
Değerlendirme	Kısa ve uzun cevaplı, açık uçlu	65	3	31	-	-	-	-	99
	Çoktan seçmeli	55	24	36	-	-	-	-	115
	Toplam	153	32	74					259

Son olarak Tablo 4'e bakıldığında yine benzer bir manzara ile karşılaşmak mümkündür. Buna göre toplam sorulara göre; bilgi düzeyi soruların oranı % 60, yanıltıcı kavrama düzeyi soruların oranı % 29, gerçek kavrama düzeyi soruları % 12'dir. Bu kitapta uygulama, analiz ve değerlendirme düzeylerine ait hiç soru sorulmamıştır. Ancak Atatürk'ün hayatı ile ilgili olarak öğrencilerden bir kompozisyon yazmalarını isteyen sentez düzeyinde 1 soru yer almıştır.

## 5. Tartışma

Sorgulamacı tarih öğretimi açısından incelediğimiz lise 1-2 ve 3. sınıflarda MEB tarafından ücretsiz gönderilerek okutulan tarih ders kitaplarında yer alan hazırlık ve değerlendirme soruları değerlendirilmiştir. Kitaplarda toplam 1265 soru, düzeyleri açısından çözümlenmiştir. Bunlardan 285 tanesinin hazırlık, geriye kalan 980'inin ise değerlendirme amacıyla hazırlandığı görülmüştür. 285 hazırlık sorusunun 187'sinin bilgi düzeyinde, 40'ının ise "yanıltıcı kavrama" düzeyinde yer alması, sadece 58 tanesinin üst düzey zihinsel performans gerektirmesi söz konusudur. Bu oranlamanın hazırlık sorularının daha çok bilgiye giriş niteliği taşıması dikkate alınarak değerlendirildiğinde bile yetersiz kabul edilmesi mümkündür. Kaldı ki ölçme değerlendirme amaçlı yer alan sorularda durum daha da sorunludur. Değerlendirme amaçlı yer alan 980 sorunun 570 tanesi doğrudan bilgi, 272'si

Şimşek, A. (2008). Tarih öğretiminde sorgulamacı yaklaşım çerçevesinde soru sorma becerisi ve lise tarih ders kitaplarının durumu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 5:1. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>

“yanıltıcı kavrama” sorusudur. Ancak geriye kalan 138 soru kavrama, uygulama, analiz ve sentez sorusudur. Bu durum değerlendirme amaçlı soruların genel olarak düzeylerinin hatırlama, bilme gibi alt düzeye hitap ettiğini göstermiştir.

İncelenen dört ders kitabında yer alan toplamda 1265 sorunun 757’si tamamen bilgi, 351’i yanıltıcı kavrama (hatırlama), 160’ı gerçek kavrama (yorumlama, karşılaştırma, önem derecesine göre sıralama vs. 27’si uygulama (harita üzerinde bulgulama, içinde bulunduğu yılı takvimlere göre tarih çevirisi, kişisel gelir-gider çizelgesi oluşturma vs.) ve 1’i sentez (kompozisyon oluşturma) sorusu olarak yer almıştır. Bu oranlama dikkate alındığında tarih ders kitaplarında doğrudan bilgi ve yanıltıcı kavrama (hatırlama) sorularının toplamının 1108 (yani % 88) olduğu görülmüştür. Savage (1998) bilgi düzeyindeki sorulardan öğrenilenlerin % 90 oranında unutulduğunu buna rağmen, üst düzey düşünmeyi gerektiren sorulardan (analiz, sentez, değerlendirme) elde edilen bilgi ve becerilerin %80 ya da %85 oranında hatırlandığını belirtmiştir. Bu durumda mevcut tarih ders kitapları merkezinde bir öğrenme ile kalıcı bilgi ve beceri elde etme şansının oldukça düşük olduğu söylenebilir.

Öğretimin hâlâ “ders kitap merkezinde” yapıldığı tarih derslerinde kullanılan ders kitaplarında yer alan soruların % 88’inin bilgi düzeyinde olması, sorgulayıcı ve yaratıcı öğretimin yerini ezberin aldığı önemli bir göstergesi sayılmalıdır. Çünkü sadece hatırlamayı gerektiren bu düzey sorularla sadece ezber devam ettirilebilir. Ancak bundan daha büyük sorun, daha önce de açıklandığı gibi, kavrama sorusu gibi görünen, ama cevabı aynen kitabın içeriğinde yer alan soruların varlığı ve kitaplardaki yüksek oranı olarak görülmelidir. Bu sorular görünüşü itibarıyla kavrama düzeyinde bir zihinsel işlem gerektirmekte, bu durumları dolayısıyla öğretimde yanılgıya yol açmaktadır. Oysa bilgi düzeyinde sayılması gereken bu soruların yerinde gerçek anlamda kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde soruların var olması gerekirdi. Bunun, tarih ders kitaplarında içerikte sunulan bilgilerin çoğunun olgusal olması gerekirken yorumsal olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yani tarih öğretimine konu olan malzemenin ağırlıklı olarak tarihsel olgu yerine tarihsel yorumlardan oluşması, hem içeriğin üst düzey sorularla çözümlenmesini hem de sorulan bazı üst düzey soruların cevaplarını manipüle etmektedir. Bunun yerine tarihsel olgular metinlerde malzeme olarak sunulsa, üst düzey sorularla; “ilişki kurmaya”, “çıkarımda bulunmaya”, “nedenini belirlemeye”, “sonuç çıkarmaya” vs. imkân tanımak mümkün olabilecektir. Zaten mevcut ders kitaplarında % 60 oranında bilgi düzeyi sorularının yer alması bir ezber kültürünün oluşması için yeterli sayılmalıdır. Bu durumda

Şimşek, A. (2008). Tarih öğretiminde sorgulamacı yaklaşım çerçevesinde soru sorma becerisi ve lise tarih ders kitaplarının durumu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 5:1. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>

geriye kalan % 40 oranında soru üst düzey zihinsel basamaklarla ilişkili olsa bile bunun tarih derslerinde sorgulamacı tarih öğretimini destekleyeceği şüphelidir. Kaldı ki bahsi geçen ders kitaplarında gerçekte % 12 civarında bir kavrama, uygulama ve tek soru ile sentez sorusu tespit edilmiştir. Ve bu oranın içinde analiz ve değerlendirme düzeylerinde hiç soru yoktur.

Lise 1. sınıf seviyesinde analiz ve değerlendirme sorularının yoğun yer almaması bir yerde öğrencilerin zihinsel gelişimlerinden dolayı anlaşılabilir. Ancak zihinsel gelişimlerini neredeyse tamamlamış öğrencilerin öğrenim gördüğü üst sınıflarda, üst düzey zihinsel beceri geliştirmeye katkı sağlayabilecek sorulara yer verilmemesi anlaşılabilir bir tutum olarak değerlendirilmelidir.

Diğer bir sorun ise kitapların tamamen davranışçı yaklaşımın bir sorucu olarak sadece sonuç değerlendirmesine göre tasarlanmış olmasıdır. Yani incelediğimiz ders kitaplarının dördünde de; giriş için genelde konu başlıklarından devşirilmiş sorulardan oluşan hazırlık bulunmakta, kesintisiz konu anlatımından sonra yer verilen kısa ya da uzun cevapların istendiği değerlendirme soruları ve test soruları yer almaktadır. Bu durum her şeyden önce konu işlenmesi sırasında bir dikkat çekmeyi, bir ara değerlendirme yapmayı imkânsız kılmaktadır. Soruların genelinde savruk bir üsluba ve bazılarında bilgi yanlışlarını da içeren bulgulara rastlanılmış olması durumu daha da vahimleştirmiştir. Oysa tarih denilen öğretim alanı insanların yorumsal-olgusallık ayrımını yapmaları için uygun malzeme sunma şansına sahiptir. Bu orijinal malzemeler ile üst düzey zihinsel beceriler edinilmesine katkı sağlayacak üst düzey soruların yer aldığı tarih ders kitaplarının varlığı arzu edilir. Aksi takdirde bir takım olgu koleksiyonlarını ezberleyen, bu ezberi neden yaptığını da bilmeyen, sahip olduğu parça bilgileri bir araya getirerek anlamlı bütünler oluşturamayan bireyler yetiştirme sorunu çözümlenemez görünmektedir.

Ders kitapları dışında, ancak ders kitaplarıyla ilişkili olan öğretimin diğer önemli ögesi öğretmenlerdir. Ülkemizde tarih öğretmenlerinin ders kitaplarını merkeze alan öğretim yaklaşımlarının bu ilişkiyi daha da güçlü kıldığı açıktır. Kaldı ki yapılan araştırmalar öğretmenlerin öğrencilere yöneltmiş oldukları soruların çoğunluğunun bilgi ve kavrama gibi alt düzey düşünme becerilerinin ötesine geçemediğini göstermiştir (Safran, 1993). Buna göre tarih öğretmenlerinden açık uçlu beş soru hazırlamaları istenmiş, öğretmenlerin % 56'sı bilgi, % 41'i kavrama, % 3'ü analiz ve % 2'si değerlendirme basamağında soru üretebilmiştir. Bu durum Koray ve Yaman (2002) tarafından hizmet içi Fen Bilgisi öğretmenlerinin soru sorma becerileri üzerine yapılan başka bir çalışmada yine teyit edilmiştir. Özetle öğretmenlerin

Şimşek, A. (2008). Tarih öğretiminde sorgulamacı yaklaşım çerçevesinde soru sorma becerisi ve lise tarih ders kitaplarının durumu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 5:1. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>

sınıfta sordukları soruların niteliğinin düşük olması sorununu çözümlenebilecek ders kitaplarındaki soruların niteliği bir kez daha önem kazanmaktadır.

Sonuç olarak, tarih derslerinde cevaplanması istenen yorumlar, karşılaştırmalar, etkiler, önem dereceleri, neden ve sonuçlar öğrencinin kendisinin bulması yerine önceden öğretildiği için sadece aktarım yapılmaktadır. Bu da tarih derslerinde öğrencilerin yorum yapma, tasarlama, eleştirme, analiz etme, sentez ve değerlendirme yapma gibi üst düzey zihinsel beceri isteyen performanslara yönelmelerini engellemektedir. Çözüm olarak çokça dile getirilip arzu edilmesine rağmen, tarih derslerinin mevcut öğretim anlayışı ve öğeleriyle eleştirel bir doğaya sahip olmasının ontolojik olarak mümkün olamayacağı söylenebilir. Oysa ölçme-değerlendirme etkinlikleri, öğrenilenlerin olduğu gibi nasıl kullanıldığını belirlemekten çok, yeni durumlarda nasıl kullanıldığını ve öğrenilenlerden yeni bilgiler oluşturmada ne derece yararlandığını da gösterebilmelidir (Kutlu, 2004).

## 6. Öneriler

Tarih ders kitaplarında yer alacak soruların eleştirel düşünceyi harekete geçirebilmesi gerekir. Bu bağlamda en iyisi budur denilebilecek bir soru tarzından ve tipinden bahsetmek zor olmasına rağmen ders kitabındaki soruların bazı özelliklere sahip olması gerektiği açıktır. Bunlar her şeyden önce öğrencinin düşünmesini sağlayıcı nitelikte; ilişkilendirme, yorum, kişisel tercih, neden, iddia ve kanıt ve etki sözcüklerini soru kökü yapan sorulardır. Bu noktada öğrencilerin evet ya da hayır şeklinde kısaca cevaplandırabileceği (tasdik ettirme) sorulardan kaçınılmalıdır. Öğrencilerin gelişimsel seviyelerini dikkate alan, ancak bu seviyeyi geliştirmek için katkı sağlayan sorulara yer verilmelidir. Ders kitaplarında sadece sonuç değerlendirme kesinlikle terk edilmeli, süreci değerlendirmeyi ve anlamlı öğrenmeyi destekleyecek bir içerik dizayn edilmelidir. Bugün ülkemizde ilköğretim sosyal bilgiler derslerinde yer alan tarih konularının öğretiminde benimsenmiş olan “kazanım-açıklama” ile çizilen çerçevenin hazırlanmış bir etkinlikle gerçekleştirilmeye çalışılmasında olduğu gibi; lise tarih öğretim programlarında da bir değişiklik yapılmalıdır. Bu derslerde öğrenciye kazandırılması amaçlanan beceri, kavram, tutum, değer çerçevesi çizilmiş, etkinlikler aracılığıyla tercih edilecek çeşitli tarihsel örneklerden oluşabilecek bir içerikle amaçlananlar kazandırılmaya çalışılmalıdır. Başka bir çözüm, Caron’un (2005) makalesinde bahsettiği gibi tarih öğretimi için önemli bazı merkezi temalarla ilgili sorular çerçevesinde bir öğretim

Şimşek, A. (2008). Tarih öğretiminde sorgulamacı yaklaşım çerçevesinde soru sorma becerisi ve lise tarih ders kitaplarının durumu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 5:1. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>

programı dizayn etmekle sağlanabilir. Burada tarih içeriği, seçilmiş önemli konulara ilişkin merkezi sorular çerçevesinde inşa edildiği için ezberden bağımsız bir öğretim mümkün gözükmektedir. Öğretim programlarıyla ilgili bahsedilen değişimlerin hangisi gerçekleşirse gerçekleşsin bunun en görünür yansıması ders kitaplarında olacağı için araştırmamızda konu olan sorgulamacı yaklaşımın benimsenmesiyle yıllardır eleştirilen ezber kırılacaktır.

### **Kaynakça**

- Aydın, M. Z. (2001), “Aktif Öğretim Yöntemlerinden Buldurma (Sokrates) Yöntemi”, *CÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 5 (1), 55-80.
- Aydın, H. (2007), “Sokrates’in Felsefesi Işığında Sokratik Yönteme Analitik Bir Yaklaşım”. Yayınlanmamış Çalışma.
- Bellhouse, R.; Johnston, G.; Fuller, A.; Deed, C. (2005), *Social, Emotional And Cognitive Development And Its Relationship To Learning In School Prep To Year 10*, A discussion paper prepared in August 2004 for the Victorian Curriculum and Assessment Authority as theoretical background for development of the Victorian Essential Learning Standards. <http://vels.vcaa.vic.edu.au/downloads/discusspapers/socialdeveloplearning.pdf> 21.03.2008 tarihinde alınmıştır.
- Caron, E. J. (Mar-Apr 2005), “What Leads to the Fall of a Great Empire? Using Central Questions to Design Issues-Based History Units”, *Social Studies*, 96 (2): 51–60
- Doğan, Y. (2007), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıtların Kullanımı*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kinder, D.; Bursuck, B.; Epstein, M. (1992), “An Evaluation History Textbooks”, *The Journal of Special Education*, 25 (4): 472–491.
- Koray, Ö., Yaman, S. (2002), “Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Soru Sorma Becerilerinin Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi”, *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10 (2): 317-324.
- Kutlu, Ö. (2004), “Tek Soruyla Öğrenci Performansının Belirlenmesi” *Eğitimde İyi Örnekler Konferansı*, Sabancı Üniversitesi.
- Ramsey, I.; Gabbard, C. (May 1990), “Questioning: An effective teaching method”. *Clearing House*, Vol. 63, Issue 9.
- Safran, M. (1993), “Değişik Öğrenim Basamaklarında Tarih Becerisine İlişkin Tutumlar Üzerine Bir Araştırma”, *Eğitim Dergisi*, S.4: 34-40.
- Savage, L. B. (May/Jun 1998), “Eliciting critical thinking skills through questioning”. *Clearing House*, 71 (5): 291-294.
- Sönmez, V. (2001), Program Geliştirmede Öğretmenin El Kitabı, Ankara: Anı Yayınları.
- Web 1. ÖSS Arşivi, <http://www.osym.gov.tr> 21.03.2008 tarihinde alınmıştır.
- Yıldırım, A.; Şimşek, H. (2003), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- YÖK (1997), *Ünite 9 “Soru Sorma Becerisinin Öğrenilmesi”*, Sosyal Bilgiler Öğretimi Öğretmen Kitabı içinde. [www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/kitaplar/sosbilgi/ogrt/unite9.doc](http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/kitaplar/sosbilgi/ogrt/unite9.doc).

Şimşek, A. (2008). Tarih öğretiminde sorgulamacı yaklaşım çerçevesinde soru sorma becerisi ve lise tarih ders kitaplarının durumu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 5:1. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com>

---

### **İncelenen tarih ders kitapları**

Çetin, N.; Kutluay, M.; Avlar, M. (2006), *Liseler için Genel Türk Tarihi*, Ankara: Devlet Kitapları.

Maden, M.; Kablan M.; Sever, A. (2007), *Lise Tarih 1*, İstanbul: Devlet Kitapları.

Cazgır, V.; Yavuz, S.; Ceyhun, N.. (2006), *Lise Tarih 2*, Ankara: Devlet Kitapları.

Kara, K. (2006), *Lise, Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük*, İstanbul: Önde Yayıncılık.