

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2021 | Cilt 4 | Sayı 2

Sayfa: 315-332



**Kocaeli University
Journal of Education**


E-ISSN: 2636-8846

2021 | Volume 4 | Issue 2

Page: 315-332

Tarihsel anlama açısından T.C. İnkılap Tarihi ve
Atatürkçülük ders kitaplarında yer alan soru tipleri

Question types in the T.R. history of revolution and
Kemalism textbooks in terms of historical
understanding

Esra Kaptan-İzmir,  <https://orcid.org/0000-0002-9106-0994>
Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kaptannesra@gmail.com

Ersin Topçu,  <https://orcid.org/0000-0003-0627-2384>
Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ertopcu@gmail.com

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi
11 Nisan 2021

Düzeltilme Tarihi
23 Eylül 2021

Kabul Tarihi
23 Eylül 2021

Önerilen Atıf

Kaptan-İzmir, E., & Topçu, E. (2021). Tarihsel anlama açısından T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında yer alan soru tipleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 315-332. <http://doi.org/10.33400/kuje.913349>

Recommended Citation

ÖZ

Geçmişteki bir konu üzerine öğrencilerin birer tarihçi gibi problem çözme süreci olarak tanımlayabileceğimiz tarihsel anlamının öğrencilerde gerçekleştirilmesini kolaylaştırmak için, ders kitabındaki ilgili konu ve dönem üzerine uygun soru sorma, hem kanıtın orijinalliğinin tespiti hem de analizinde kilit rol oynamaktadır. Bu çalışma ile T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan sorular ile öğrencilerde nasıl bir tarihsel anlama geliştirilebileceğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla söz konusu kitapta yer alan sorular, Goudvis ve Buhrow (2011) tarafından, soru tiplerinin yansıttığı tarihsel anlamayı göstermek amacıyla hazırlanan şemaya göre incelenmiştir. Çalışmada, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında doküman analizi kullanılmıştır. Elde edilen veriler ise betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir. Öncelikle ders kitabında yer alan sorular tiplerine göre kategorilere ayrılmış, ardından soru tiplerinin yansıttığı tarihsel anlama belirlenmiştir. Buna göre, ders kitabında yer alan toplam 435 sorudan 320'sinin bilgi arayan, 99'unun açıklama arayan (Neden? Nasıl?), 1'inin empati, 7'sinin hayalî düşünmeyi ve varsayımı teşvik eden ve 8'inin de tarihsel araştırma veya sorgulama bilgilerini harekete geçiren soru tipinde olduğu tespit edilmiştir. Goudvis ve Buhrow (2011) tarafından geliştirilen kategoriye göre ders kitabında, her beş soru tipinin de bulunduğu ancak bunların dengeli bir dağılımının olmadığı görülmektedir. Ders kitabında yer alan soru tiplerinin öğrencilerde geliştirebileceği tarihsel anlama; tarihsel bilgi verme, var olan bilgileri netleştirme, yanlış anlamaları düzeltme iken; diğer bakış açılarının farkında olma, yorumlama, kalıpların dışında düşünebilme, kanıtları analiz ve sentez edebilme gibi üst düzey tarihsel anlama becerilerini kazandıracak nitelikte olmadığı anlaşılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: tarihsel anlama, soru tipleri, T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı

ABSTRACT

In order to facilitate the realization of the historical understanding, which can be defined as the problem-solving process of students like a historian, on a subject in the past, asking appropriate questions on the relevant topic and period in the textbook plays a key role in both determining and analyzing the originality of the evidence. This study aims to reveal what type of historical understanding can be developed by students with the questions in the "History of the Turkish Revolution and Kemalism" textbook. For this purpose, the questions in the textbook were analyzed according to the scheme prepared by Goudvis and Buhrow (2011) to show the historical understanding reflected by the question types. In the study, document analysis was used within the scope of the qualitative research approach. The data obtained were analyzed with the descriptive analysis technique. First of all, the questions in the textbook were categorized according to their types, and then the historical meaning reflected by the question types was determined. Accordingly, it was determined that out of 435 questions in the textbook, 320 of them are information-seeking questions, 99 of them are explanation-seeking (Why? How?), 1 of them are questions of empathy, 7 of them are questions that encourage imaginative thinking and supposition and 8 of them are questions that prompt historical investigation or challenge information. According to the categorization of Goudvis and Buhrow (2011), it is seen that there are all five question types in the textbook, but their distribution is not balanced. It is understood that the question types in the textbook are capable of developing historical understanding such as providing historical information, clarifying existing information and correcting misunderstandings, however, the question types are not capable of providing high-level historical comprehension skills such as being aware of other perspectives, interpreting, thinking outside the patterns, analyzing and synthesizing evidence.

Keywords: historical understanding, question types, History of the Turkish Revolution and Kemalism textbook

GİRİŞ

Soru sorma, eğitimde kullanılan en eski ve yaygın tekniklerden biridir. Bu tekniği eğitime kazandırdığı kabul edilen Sokrat'ın Anamnesis (Anımsama) Kuramı'na göre ölümsüz olan ve bu nedenle birçok defa doğan ruh, bu süreçte hem burada hem diğer yaşamda her şeyi görüp öğrenmiştir. İşte öğrenme denilen şey de aslında doğmadan önce elde edilen yani zaten kendisinde var olan, ruhun daha önce görüp öğrendiklerini insanın hatırlamasından ibarettir (Platon, 2013, s. 51, 60). Bu anlayışa göre bilmek, öğrendiklerimizi korumak; unutmak da öğrendiklerimizi yitirmekten başka bir şey olmadığından bilgiye ulaşmanın tek yolu doğru soruyu sormaktan geçer (Platon, 2015, s. 69, 70). Sokratik Yöntem olarak da adlandırılan bilgiye ulaşma sürecinde yönlendirici soru sorma tekniği, günümüz eğitim sistemlerinde en çok kullanılan tekniklerden birisidir. Yapılan birçok çalışmada eğitimde soru sormanın çok yaygın olmakla birlikte eleştirel düşünme becerileri ve akademik söylem geliştirme gibi bireysel ve genel eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde de ciddi katkısının olduğu ifade edilmektedir (Açıkgöz-Ün, 2003; Taşpınar, 2005; Gürkaynak, Üstel & Gülgöz, 2008; Çakmak, 2009; Zhang & Patrick, 2012; Tofade, Elsner & Haines, 2013; Minigan, Westbrook, Rothstein & Santana, 2017; Reed & Jackson, 2017; Gong & Yanchar, 2019). Eğitimin her kademesinde ve her alanında kullanılan bu teknik, öğrencilerin geçmişe ait bilgileri ezberlemek yerine onları anlamasının beklendiği tarih eğitiminin hedeflerine ulaşması amacıyla da çok sık başvurulmaktadır (Dilek, 2007; Şimşek, 2008; Demircioğlu, 2009; Yeşil, 2010; Er-Tuna & Gültekin, 2013).

Bu hedeflerden birisi de tarihi daha anlamlı ve öğrenmeyi daha kalıcı hale getirerek ondan verimli bir şekilde faydalanmayı mümkün kılan ve süreç odaklı olan tarihsel anlamının öğrencide gerçekleşmesidir. Tarihsel anlama, yazarın genel bilgisi ve zekâsının elverdiği ölçüde kanıt dayalı bir şekilde gerçek hikâyeye ulaşabilme kapasitesinin kullanılmasıdır (Gallie, 1963). Bu süreçte tarihsel kanıt ve bu kanıtların öğrenciler tarafından uygun strateji, yöntem ve tekniklerle, sistematik bir şekilde incelenip yorumlanması üzerinde durulmaktadır. Kısaca, tarihsel anlama bir problem çözme sürecidir diyebiliriz. Bu süreçte, hem kanıtın orijinallliğini sorgularken hem de analizini yaparken uygun soru sorma kilit rol oynamaktadır. Dilek'in de (2007: 72) dediği gibi, geçmişin izleri uygun sorular yöneltildiği takdirde anlam kazanır. Zira uygun soru sorma, dersi konunun gideceği yönü ve gireceği derinliği belirleme konusunda öğrencinin öğretmeni adeta yönlendirdiği daha doğrusu dersin dümenine geçtiği bir yapıya dönüştürür. Geçmişe ait olgu, terim, kavram ve teoriler arasındaki ilişkileri anlayarak konunun derinlemesine öğrenilmesi ile gerçekleşen tarihsel anlama, öğrencilerin sadece önlerine sunulan kitaplardaki bilgi metinleri ile değil tarihsel kanıtlarla tarihçi gibi kuracağı sistematik bir diyalogla mümkündür (Husbands, 1996; Dilek, 2007; Demircioğlu, 2009). Bu süreçte birinci ve ikinci elden kanıtlarla çalışan öğrenciler, tarihsel muhakeme ve bağlam oluşturmak için önemli bir araç olan sorgulama tekniğiyle tarihte tek doğru olmadığını fark ederek tarihsel anlamayı gerçekleştirme sürecine gireceklerdir (Drie & Boxtel, 2008).

Tarih eğitiminde geçmişten günümüze ezberleme, öğrenme ya da anlama gibi aslında birbirinden oldukça farklı anlamlar ihtiva eden süreçler söz konusudur. Geleneksel eğitim anlayışında, her daim önemli ve etkili bir yöntem olarak değerlendirilen ezberin, düz anlatımı tamamlayıcı niteliğiyle tarih eğitiminde de özellikle 1990'lara kadar sıklıkla başvuru hatta başat teknik olduğu bilinmektedir (Ramsey, Gabbard, Clawson, Lee & Henson, 1990; Paykoç, 1991; Açıkgöz, 1998; Tekeli, 1998). Fakat davranışçı eğitim anlayışı yerine oluşturmaçılığın önem kazanmaya başladığı 1990'lardan itibaren bu anlayış değişmeye başlamış ve tamamen terk edilmese de gittikçe daha az başvuru hali gelmiştir (Altıkulaç, 2008; Topçu, 2010). Anlamadan ziyade ezberlemenin önem kazandığı geleneksel tarih öğretimine karşı geliştirilen bu yeni anlayışa göre, öğrencilerde tarihsel anlamının gerçekleştirilmesi için soru temelli keşfetme, problem çözme ve deneyim gibi teknikler işe koşulmalıdır (Dilek, 2007, s. 71). Demircioğlu (2009) bu amaçla problem çözme, beyin fırtınası, tartışma, soru-cevap, örnek olay, gezi gözlem gibi yöntemleri işe koymak için öğrencileri aktif ve üretken kılacak olan araştırma-inceleme ve buluş yoluyla öğrenmeye dayalı öğretim stratejilerinin kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. İlk çağlardan günümüze kadar eğitimde kullanılan soru sorma tekniği, burada

amaç itibarıyla önceki dönemlerden ayrılmaktadır. Zira geleneksel anlayışta soru sormadaki amaç önemli tarihlerin, olayların ya da kişi isimlerinin ezberlenmesine hizmet eden hatırlamaya dayalı ve kapalı uçlu iken; bu yeni anlayışta, geçmiş olayları analiz etme, çıkarımda bulunma gibi tarihsel anlamayı gerçekleştirme amaçlı üst düzey düşünme becerileri gerektiren niteliktedir. Kısacası her daim ve durumda eğitimde var olan/olacak olan soru sorma, amaca uygun bir biçimde olduğunda eğitimin hedeflerine ulaşması adına vazgeçilmez bir nitelik kazanmaktadır. Nitelikli, amaca hizmet eden soru tipleri, eğitim sürecinde en önemli ölçme-değerlendirme unsurlarından olduğundan, bu konu ile ilgili yapılmış birçok çalışma söz konusudur. Araştırmanın amacı kapsamında ilgili literatür incelendiğinde çalışmaların, ders kitaplarında/yazılı sınavlarda ve ülke genelinde yapılan merkezî sınavlarda sorulan soruların incelendiği çalışmalar ile öğretim programlarının kazanımlarının incelendiği çalışmalar olarak üç türde toplandığı görülmektedir. Bunlardan bazıları aşağıdadır.

Ders kitaplarında/yazılı sınavlarda sorulan soruların incelendiği çalışmalar: Şimşek, 2008; Kılıç, 2010; Çalışkan, 2011; Kavruk & Çeçen, 2013; Eroğlu & Sarar-Kuzu, 2014; Çintaş-Yıldız, 2015; Candeğer, 2016; Güleriyüz, 2016; Arseven, Şimşek & Güden, 2016; Şanlı & Pınar, 2017.

Ülke genelinde yapılan merkezî sınav sorularının incelendiği çalışmalar: Erman, 2008; Çevik, 2010; Baş & Beyhan, 2012; Gökler, Aypay & Arı, 2012; Sönmez, Koç & Çifçi, 2013; Dalak, 2015; Topçu, 2017; İkinci & Bal, 2019; Yamak, Ayvaci & Duru, 2018; Gökdeniz & Demirci, 2020.

Öğretim programlarının kazanımlarının incelendiği çalışmalar; Gezer, Şahin, Öner-Sünkür & Meral, 2014; Özdemir, Altıok & Baki, 2015; Demir, 2015; Karadeniz, Eker & Burunsuz, 2015; Göçer & Kurt, 2016; Çerçi, 2018; Çelik, Kul & Çalık, 2018; Aslan & Atik, 2018; Büyükalın-Filiz & Yıldırım, 2019; Aktan, 2020.

Türlere göre değişmeksizin yukarıda adı geçen çalışmalardan elde edilen sonuçların, öğretim programı kazanımlarının ve sınavlarda sorulan soruların büyük oranda alt düzey bilişsel basamaklarda (daha çok hatırlama olmak kaydıyla uygulama ve anlama) yoğunlaştığı, analiz, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey basamaklarda ise son derece yetersiz olduğu görülmektedir.

Bunlar içerisinde bu çalışmada olduğu gibi doğrudan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarındaki soruların incelendiği iki çalışma dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki; Şimşek'in (2008), liselerde okutulan Tarih 1-2, Genel Türk Tarihi ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında yer alan soruları Bloom Taksonomisi'ne göre incelediği çalışmasıdır. Bu çalışmada, kitaplarda yer alan toplam 1265 sorunun 757'sinin tamamen bilgi düzeyinde olduğu, 351 sorunun ise yanıtıcı kavrama (hatırlama), 160 kavrama, 27 uygulama ve 1 sentez düzeyinde soru yer aldığı ve genel olarak tarih ders kitaplarında hatırlama gerektiren alt düzey soruların toplamının 1108 (%88) olduğu tespit edilmiştir. Diğeri ise Candeğer'in (2016) T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan ünite sonu ölçme ve değerlendirme sorularını Bloom Taksonomisi'ne göre incelediği çalışmasıdır. Elde edilen sonuçlara göre, soruların çoğunluğunun hatırlama ve anlama düzeyinde olduğu, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamaklarının ders kitabında yer alan ölçme değerlendirme soruları ile karşılanmadığı görülmüştür. Tüm bu çalışmalar, ders kitaplarında ya da sınavlarda sorulan soruların çağın eğitim gereksinimlerini karşılayacak biçimde olmadıklarını net olarak göstermektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun incelemesini Bloom Taksonomisi'ne göre yaptığı görülmektedir. Bu çalışmanın ise ders kitabında yer alan soruları, yazarların tespit ettiği kadarıyla daha önce literatürde rastlanmayan Goudvis ve Buhrow (2011) tarafından, soru tiplerinin yansıttığı tarihsel anlama şemasına göre incelemeyi amaçlaması bakımından alana katkı sağlaması beklenmektedir.

Davranışçılık yerine yapılandırmacı bir anlayışla hazırlanan yeni öğretim programlarıyla birlikte, soru sorma yöntemi, geleneksel yöntemlerde olduğu gibi birebir cevap verilmesinden öte farklı yorumlarda bulunma, tartışma, sonuç çıkarma, çıkarımda bulunma gibi farklı düşünme biçimlerine bürünmüştür (Kan, 2006, s.537). MEB'e (2005) göre, açık uçlu olarak nitelendirilen

uzun cevaplı soruların bu türünün, yeni programların özüne oldukça uygun olduğu söylenebilir. Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, analiz, sentez ve değerlendirme becerilerinin ölçülmesinde kullanılan bu tür sorularda öğrenci, cevabın niteliği, içeriği ve uzunluğu açısından serbest bırakılır (MEB, 2005, s. 113). Bu tür soruların puanlanma zorluğu, zaman alıcılığı ve öznel oluşu gibi olumsuzlukları olsa da öğrencilerin düşüncelerini organize ettiğini, yaratıcılıklarını ortaya koymalarına yardımcı olduğunu ve onları üst düzey düşünme etkinliklerinde bulunmaya teşvik ettiğini söylemek mümkündür. (Tekin, 2003, s. 111).

8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin: "...tarihe özgü beceri ve yeterlikleri de kazanarak geçmiş, günümüz ve gelecek arasında bağlantılar kurmaya dayalı bir tarih bilinci..." ve tarihsel düşünme becerileri geliştirilerek tarihsel anlamalarının geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu sebeple konuların işlenişinde birinci el kaynakların (arşiv belgeleri, somut tarihî miras öğeleri vb.) kullanılması önerilmektedir (MEB, 2018, s. 8). Ders kitapları ülkemizde genelde temel materyal olarak kullanıldığından T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabının bu amaçlara hizmet ederek tarihsel anlamayı gerçekleştirmeye katkı sağlaması beklenmektedir. Bu çalışma ile söz konusu ders kitabında yer alan soruların, soru tiplerine göre kategorilendirilerek tarihsel anlama hakkında nasıl bilgi verdiğini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Böylece ders kitabında yer alan soruların öğretim programı ile hedeflenen tarihsel anlamaya ulaşma konusunda yeterince hizmet edip etmediği ortaya konmaya çalışılacaktır. Bu sebeple aşağıda yer alan sorulara cevap aranmaktadır:

- 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı'nda yer alan sorular, soru tiplerine göre hangi kategoridedir?
- 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı'nda yer alan sorular, tarihsel anlama hakkında nasıl bilgi vermektedir?

YÖNTEM

Bu çalışmada amaca uygun olarak nitel araştırma yaklaşımı kapsamında doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılacak konular hakkında bilgi içeren yazılı kaynakların analiz edilmesini kapsayan mevcut belgeler ya da kayıtların, veri kaynağı olarak sistemli bir şekilde incelenmesidir. Bu yöntem, çalışmanın amacına yönelik verilere ulaşılmasını ve bu verilerden bulguların tespit edilip bir araya getirilerek genellemelere ve yorumlara ulaşılmasını sağlar (Creswell, 2007; Çepni, 2010; Yıldırım & Şimşek, 2016).

Veri Toplama

Bu çalışmada doküman olarak 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı (MEB, 2019) incelenmiştir. Ders kitabında yer alan konu başı-sonu-ortası soruları, kazanımla ilgili etkinlik soruları, ölçme-değerlendirme soruları listelenmiş ve ardından soru formatında olmayan ancak ders kitabında soru olarak nitelendirilen kısımlar listeden çıkarılarak veriler analize hazır hale getirilmiştir.

Veri Analizi

Bu çalışmada araştırma neticesinde elde edilen verilerin araştırmanın problemlerine uygun bir şekilde yeniden düzenlenmesine ya da farklı boyutlarda dikkate alınarak ortaya konulmasına imkân veren betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Veriler analiz edilirken Goudvis ve Buhrow (2011) tarafından geliştirilen aşağıdaki şemadan faydalanılmıştır.

Veri analizi yapılırken listelenen sorular ünite bazlı ayrılarak tiplerine göre gruplandırılmış ve ardından bu soru tiplerine karşılık gelen tarihsel anlama kategorisi belirlenmiştir. Bu aşamada çalışmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla kodlayıcı tarafından dört hafta arayla iki kez kodlanarak güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca ders kitabındaki soruların incelenmesiyle oluşturulan kategorilendirme, iki tarih eğitimi uzmanına kontrol ettirilerek çalışmanın kendi içerisindeki tutarlılığı tespit edilmiştir (Tavşancıl & Aslan, 2001). Fikir ayrılığı yaşanmaması,

analiz sonucunda her araştırmacının aynı sonuçlara ulaşabileceğine işaret ederek çalışmanın güvenilirliğine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Tablo 1

Soru Tipleri ve Yansıttıkları Tarihsel Anlama (Goudvis & Buhrow, 2011, s. 56)

Soru tipi	Örnek Sorular	Bu tür sorular tarihsel anlama hakkında nasıl bilgi veriyor?
Bilgi arayan sorular	Tabitha batıya yolculuğunda Kızilderililerle tanışmış mı? Amerikan Kızilderilileriyle karşılaştığında ne oldu?	Bilgilerdeki boşlukları doldurun. Bilgileri netleştirin. Yanlış anlamalara değinin.
Açıklama arayan sorular (Neden? Nasıl?)	Neden bu kadar yaşlı biri batıya gitsin? O ve ailesi bu zorluklardan nasıl kurtuldu?	Büyük fikirlere ve konulara odaklanmak için bilgiyi kullanın. Kalıcı ve temel soruları ele alın.
Empati soruları	Bir nehirden tüm eşyalarımı kaybetmeyi hayal bile edemiyorum. Bundan sonra nasıl yiyecek ve barınak buldular? Nasıl devam ettiler?	Diğer bakış açıları ve görüşler hakkında farkındalık oluşturun (Build awareness of other perspectives and viewpoints) İlgi ve katılımı teşvik etmek
Hayali düşünmeyi- varsayımı teşvik eden sorular	Durum farklı olsa nasıl olabilirdi? (How might things have turned out differently if...?) Ya Tabitha onlara bir kestirme yolu vaat eden "rehberi" takip etmeseydi?	Yorumlamayı ve kalıpların dışında düşünmeyi teşvik edin
Tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren sorular	Hikayesi o kadar şaşırtıcıydı ki doğruyu söyleyip söylemediğini merak ettim. Bunun gerçekten olup olmadığını nasıl anlarız? Başka hangi kaynaklar bize daha fazla bilgi verebilir?	Kanıtlara dayanarak kaynakları analiz edin ve yorumlayın. Metin kanıtı temelinde sonuçları değerlendirin. Kaynaklar arasında bilgi sentezleyin ve kanıtları doğrulayın.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Çalışma doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

BULGULAR

8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabında yer alan 435 soru, tiplerine göre incelenmiş ve aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

1. Üniteye Yer Alan Soruların Analizi

Tablo 2'ye göre 1. üniteye toplam 48 soru yer almaktadır. Bunlardan 36'sı bilgi arayan ve 12'si de açıklama arayan (Neden? Nasıl?) soru tipindedir. Bilgi arayan soru tipinde olan 36 sorudan 14'ü konu ortası, 2'si konu sonu, 6'sı kazanımla ilgili etkinlik/tartışma ve 14'ü de ölçme-

değerlendirme sorusudur. Açıklama arayan (Neden? Nasıl?) soru tipinde 1 adet konu başı, 7 adet konu ortası, 1 adet konu sonu, 2 adet kazanımla ilgili etkinlik/tartışma ve 1 adet de ölçme-değerlendirme sorusu yer almaktadır.

Tablo 2*8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı, 1. Ünite Soru Tipleri*

Ünite	Soru Türü	Soru Tipi				
		Bilgi arayan	Açıklama arayan (Neden? Nasıl?)	Empati	Hayali düşünmeyi-varsayımı teşvik eden	Tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren
1	Konu başı	-	1	-	-	-
	Konu ortası	14	7	-	-	-
	Konu sonu	2	1	-	-	-
	Kazanımla ilgili etkinlik/tartışma	6	2	-	-	-
	Ölçme-Değerlendirme	14	1	-	-	-
Toplam	48	36	12	-	-	-

Tiplerine göre örnek sorular

Bilgi arayan: Ham madde ve pazar nedir? Açıklayınız.

Açıklama arayan: Doğup büyüdüğümüz yer, yaşamımızı nasıl etkiler? Açıklayınız.

2. Üniteye Yer Alan Soruların Analizi**Tablo 3***8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı, 2. Ünite Soru Tipleri*

Ünite	Soru Türü	Soru Tipi				
		Bilgi arayan	Açıklama arayan (Neden? Nasıl?)	Empati	Hayali düşünmeyi-varsayımı teşvik eden	Tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren
2	Konu başı	2	1	-	-	-
	Konu ortası	28	18	-	-	-
	Konu sonu	4	-	-	-	-
	Kazanımla ilgili etkinlik/tartışma	14	3	-	1	-
	Ölçme-Değerlendirme	20	-	-	-	-
Toplam	91	68	22	-	1	-

Tablo 3'e göre 2. üniteye toplam 91 soru yer almaktadır. Bunlardan 68'i bilgi arayan, 22'si açıklama arayan (Neden? Nasıl?) ve 1'i de hayali düşünmeyi-varsayımı teşvik eden soru tipindedir. Bilgi arayan soru tipinde olan 68 sorudan 2'si konu başı, 28'i konu ortası, 4'ü konu sonu, 14'ü kazanımla ilgili etkinlik/tartışma ve 20'si de ölçme-değerlendirme sorusudur. Açıklama arayan (Neden? Nasıl?) soru tipinde 1 adet konu başı, 18 adet konu ortası ve 3 adet de kazanımla ilgili etkinlik/tartışma sorusu yer almaktadır. Hayali düşünmeyi-varsayımı teşvik eden soru tipinde olan 1 adet soru ise kazanımla ilgili etkinlik/tartışma sorusudur.

Tiplerine göre örnek sorular

Bilgi arayan: I. Dünya Savaşı sırasında taraf değiştiren devlet hangisidir? Söyleyiniz.

Açıklama arayan: "Dünya Savaşı" kavramından ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.

Hayali düşünmeyi ve varsayımı teşvik eden: Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşı'nda tarafsız kalması mümkün olabilir miydi? Tartışınız.

3. Üniteye Yer Alan Soruların Analizi

Tablo 4

8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı, 3. Ünite Soru Tipleri

Ünite	Soru Türü	Soru Tipi				
		Bilgi arayan	Açıklama arayan (Neden? Nasıl?)	Empati	Hayali düşünmeyi- varsayımı teşvik eden	Tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren
3	Konu başı	4	1	-	-	-
	Konu ortası	16	6	-	-	-
	Konu sonu	3	-	-	-	-
	Kazanımla ilgili etkinlik/tartışma	14	3	-	-	-
	Ölçme-Değerlendirme	24	2	1	1	-
Toplam	75	61	12	1	1	-

Tablo 4'e göre 3. üniteye toplam 75 soru yer almaktadır. Bunlardan 61'i bilgi arayan, 12'si açıklama arayan (Neden? Nasıl?), 1'i empati ve 1'i de hayali düşünmeyi-varsayımı teşvik eden soru tipindedir. Bilgi arayan soru tipinde olan 61 sorudan 4'ü konu başı, 16'sı konu ortası, 3'ü konu sonu, 14'ü kazanımla ilgili etkinlik/tartışma ve 24'ü de ölçme-değerlendirme sorusudur. Açıklama arayan (Neden? Nasıl?) soru tipinde 1 adet konu başı, 6 adet konu ortası, 3 adet kazanımla ilgili etkinlik/tartışma ve 2 adet de ölçme-değerlendirme sorusu yer almaktadır. Hayali düşünmeyi-varsayımı teşvik eden ve empati tiplerinde olan 1'er adet soru ise ölçme-değerlendirme sorusudur.

Tiplerine göre örnek sorular

Bilgi arayan: Türk halkı, Doğu ve Güney cephelerinde hangi devletlerle mücadele etmiştir? Söyleyiniz.

Açıklama: Bu soruda kişiden, sahip olduğu bilgilerden hareket ederek yeni bir bilgi, çıkarım, yorum ya da görüş istenmemekte, doğrudan yazılı/hazır bir bilgi ezbere dayalı olarak yorumsuz bir şekilde aynen geri istenmektedir. Bu nedenle yukarıdaki soru, "bilgi arayan" soru tipine bir örnektir.

Açıklama arayan: Mecliste yasama görevini yerine getirmek için seçilen milletvekilleri neden belirli bir süre için seçilirler? Yorumlayınız.

Açıklama: Bu soruda kişiden, herhangi bir yerde/kitapta doğrudan tek bir doğru cevabı olmayan ve kişinin kendi tecrübelerinden, şahitliklerinden yahut okuyup izlediklerinden hareket ederek bir cevap vermesi beklenmektedir. Cevabı ancak sahip olunan tüm bilgi türlerinden hareketle verilebilecek yukarıdaki bu soru, "açıklama arayan" soru tipine bir örnektir.

Empati: Görseldeki insanların yerinde olsaydınız o anki duygularınızla geleceğe nasıl seslenirdiniz veya gelecek nesillere nasıl bir öğüt verirdiniz? Yazınız.

Açıklama: Bu soru, çok açık bir şekilde kişinin, kendini duygu ve düşüncede bir başkasının yerine koyarak cevap vermesini istediğinden, "empati" soru tipine bir örnektir.

Hayali düşünmeyi ve varsayımı teşvik eden: Tümen komutanının sorusunu kadınlar nasıl cevaplamış olabilir? Yazınız.

Açıklama: Bu soruda kişiden, gerçekte ne olduğunun bilinmediği bir durumla ilgili eksik/bilinmeyen kısmı kendi zihninden tamamlaması istenmektedir. Cevabı, söz konusu

durumun zihinde canlandırılmasıyla tamamen kişinin tasavvuruna bırakılan bu soru, “hayâli düşünmeyi ve varsayımı teşvik eden” soru tipine bir örnektir.

4. Üniteye Yer Alan Soruların Analizi

Tablo 5

8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı, 4. Ünite Soru Tipleri

Ünite	Soru Türü	Soru Tipi				
		Bilgi arayan	Açıklama arayan (Neden? Nasıl?)	Empati	Hayali düşünmeyi-varsayımı teşvik eden	Tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren
4	Konu başı	8	1	-	1	-
	Konu ortası	22	10	-	1	-
	Konu sonu	3	3	-	-	-
	Kazanımla ilgili etkinlik/tartışma	17	7	-	2	-
	Ölçme-Değerlendirme	22	-	-	-	1
Toplam	98	72	21	-	4	1

Tablo 5'e göre 4. üniteye toplam 98 soru yer almaktadır. Bunlardan 72'i bilgi arayan, 21'i açıklama arayan (Neden? Nasıl?), 4'ü hayali düşünmeyi-varsayımı teşvik eden ve 1'i de tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren soru tipindedir. Bilgi arayan soru tipinde olan 72 sorudan 8'i konu başı, 22'si konu ortası, 3'ü konu sonu, 17'si kazanımla ilgili etkinlik/tartışma ve 22'si de ölçme-değerlendirme sorusudur. Açıklama arayan (Neden? Nasıl?) soru tipinde 1 adet konu başı, 10 adet konu ortası, 3 adet konu sonu, 7 adet de kazanımla ilgili etkinlik/tartışma sorusu yer almaktadır. Hayali düşünmeyi-varsayımı teşvik eden soru tipinde 1 adet konu başı, 1 adet konu ortası ve 2 adet kazanımla ilgili etkinlik/tartışma sorusu bulunmaktadır. Tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren soru tipindeki 1 soru ise ölçme-değerlendirme sorusudur.

Tiplerine göre örnek sorular

Bilgi arayan: Devletçilik ilkesi çerçevesinde Cumhuriyet döneminde çeşitli alanlarda yapılan yatırımlara örnekler veriniz.

Açıklama arayan: Atatürk milliyetçiliğine göre dış politika anlayışı nasıldı? Açıklayınız.

Hayali düşünmeyi ve varsayımı teşvik eden: Toplumsal ilişkileri düzenleyen kuralların olmaması veya uygulanmaması durumunda ortaya çıkabilecek sorunları tartışınız.

Tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren: 1934 yılında Türk kadınına seçme ve seçilme hakkı verildiği halde, bu konunun 1924 Anayasası hazırlık çalışmalarında görüşülüp tartışılmasını yorumlayınız.

Açıklama: Bu soruyu kişinin, tarihsel bir durumu yine tarihsel bilgilere, gerçeklere kısacası o dönemin şartlarına dayandırarak cevaplandırması istenmektedir. Bu nedenle kişinin cevap verebilmesi için tarihsel araştırma ve sorgulama yapmasını şart koşan yukarıdaki soru, “tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren” soru tipine bir örnektir.

5. Üniteye Yer Alan Soruların Analizi

Tablo 6'ya göre 5. üniteye toplam 36 soru yer almaktadır. Bunlardan 28'i bilgi arayan ve 8'i de açıklama arayan (Neden? Nasıl?) soru tipindedir. Bilgi arayan tipte olan 28 sorudan 2'si konu başı, 4'ü konu ortası, 5'i kazanımla ilgili etkinlik/tartışma ve 17'si de ölçme-değerlendirme sorusudur. Açıklama arayan (Neden? Nasıl?) soru tipinde 6 adet konu ortası, 1 adet kazanımla ilgili etkinlik/tartışma ve 1 adet de ölçme-değerlendirme sorusu yer almaktadır.

Tablo 6**8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı, 5. Ünite Soru Tipleri**

Ünite	Soru Türü	Soru Tipi				
		Bilgi arayan	Açıklama arayan (Neden? Nasıl?)	Empati	Hayali düşünmeyi-varsayımı teşvik eden	Tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren
5	Konu başı	2	-	-	-	-
	Konu ortası	4	6	-	-	-
	Konu sonu	-	-	-	-	-
	Kazanımla ilgili etkinlik/tartışma	5	1	-	-	-
	Ölçme-Değerlendirme	17	1	-	-	-
Toplam	36	28	8	-	-	-

Tiplerine göre örnek sorular

Bilgi arayan: Muhalefet nedir? Açıklayınız.

Açıklama arayan: Çok partili siyasi hayata geçilmesinin demokrasi açısından önemini açıklayınız?

6. Ünite Yer Alan Soruların Analizi**Tablo 7****8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı, 6. Ünite Soru Tipleri**

Ünite	Soru Türü	Soru Tipi				
		Bilgi arayan	Açıklama arayan (Neden? Nasıl?)	Empati	Hayali düşünmeyi-varsayımı teşvik eden	Tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren
6	Konu başı	2	2	-	-	-üst düzey
	Konu ortası	8	7	-	1	1
	Konu sonu	-	-	-	-	1
	Kazanımla ilgili etkinlik/tartışma	5	-	-	-	1
	Ölçme-Değerlendirme	12	-	-	-	1
Toplam	41	27	9	-	1	4

Tablo 7'ye göre 6. üniteye toplam 41 soru yer almaktadır. Bunlardan 27'si bilgi arayan ve 9'u da açıklama arayan (Neden? Nasıl?) tipindedir. Bilgi arayan tipte olan 27 sorudan 2'si konu başı, 8'i konu ortası, 5'i kazanımla ilgili etkinlik/tartışma ve 12'si de ölçme-değerlendirme sorusudur. Açıklama arayan (Neden? Nasıl?) tipinde 2 adet konu başı ve 7 adet de konu ortası sorusu tespit edilmiştir. 1 adet kazanımla ilgili etkinlik/tartışma ve 1 adet ölçme-değerlendirme sorusu yer almaktadır. Hayali düşünmeyi-varsayımı teşvik eden soru tipinde 1 adet konu ortası ve tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren soru tipinde ise 1 adet konu ortası, 1 adet konu sonu, 1 adet kazanımla ilgili etkinlik/tartışma ve 1 adet de ölçme-değerlendirme sorusu yer almaktadır.

Tiplerine göre örnek sorular

Bilgi arayan: Atatürk'e göre Türk dış politikası hangi temeller üzerine kurulmuştur? Söyleyiniz.

Açıklama arayan: Kamuoyu oluşturmada en etkili araç size göre nedir? Açıklayınız.

Hayali düşünmeyi ve varsayımı teşvik eden: Atatürk'ün Mersin gezisi sırasında orada bulunduğunuzu varsayalım. Bir pankart hazırlamış olsaydınız ne yazardınız?

Tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren: Lozan Antlaşması'nın dış basındaki yansımalarıyla ilgili metni okuyup olayın Türk Devleti'nin dış politikasına etkisini değerlendiriniz.

7. Üniteye Yer Alan Soruların Analizi

Tablo 8

8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı, 7. Ünite Soru Tipleri

Ünite	Soru Türü	Soru Tipi				
		Bilgi arayan	Açıklama arayan (Neden? Nasıl?)	Empati	Hayali düşünmeyi- varsayımı teşvik eden	Tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren
7	Konu başı	1	2	-	-	-
	Konu ortası	7	9	-	-	1
	Konu sonu	-	1	-	-	-
	Kazanımla ilgili etkinlik/tartışma	3	3	-	-	2
	Ölçme-Değerlendirme	17	-	-	-	-
Toplam	46	28	15			3

Tablo 8'e göre 7. üniteye toplam 46 soru yer almaktadır. Bunlardan 28'i bilgi arayan ve 15'i de açıklama arayan (Neden? Nasıl?) soru tipindedir. Bilgi arayan tipte olan 28 sorudan 1'i konu başı, 7'si konu ortası, 3'ü kazanımla ilgili etkinlik/tartışma ve 17'si de ölçme-değerlendirme sorusudur. Açıklama arayan (Neden? Nasıl?) soru tipinde 2 adet konu başı, 9 adet konu ortası, 1 adet konu sonu ve 3 adet de kazanımla ilgili etkinlik/tartışma sorusu bulunmaktadır. Tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren sorulardan ise 1'i konu ortası ve 2'si de kazanımla ilgili etkinlik/tartışma sorusudur.

Tiplerine göre örnek sorular

Bilgi arayan: Afet İnan, "Vatandaş İçin Medeni Bilgiler" kitabını yazarken bilimsel açıdan nelere dikkat etmiştir? Yazınız.

Açıklama arayan: İnsanların hatırlanmasında bıraktıkları eserlerin rolü nedir? Tartışınız.

Tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren: I. Dünya Savaşı sonunda Milletler Cemiyetinin varlığına rağmen dünyada neden kalıcı bir barış sağlanamamıştır? Açıklayınız.

TARTIŞMA ve SONUÇ

8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında yer alan soruların, Goudvis ve Buhrow'ın şemasına göre kategorilendirilmesini ve tarihsel anlama bağlamında nasıl bilgi verdiğini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmadan elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde: toplamda yer alan 435 sorudan 320'sinin bilgi arayan, 99'unun açıklama arayan (Neden? Nasıl?), 1'inin empati, 7'sinin hayali düşünmeyi-varsayımı teşvik eden ve 8'inin de tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren soru tipinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum değerlendirildiğinde Goudvis ve Buhrow (2011) tarafından geliştirilen kategorilere göre ders kitabında her 5 (beş) soru tipinin de bulunduğu ancak bunların dengeli bir dağılımının olmadığı görülmektedir.

Bununla birlikte soruların tamamına yakınının (%96,3) kavramsal bilgi sınıfında dolayısıyla alt düzey sorulardan tercih edildiği, buna rağmen üst düzey düşünme becerileri gerektiren empati, hayali düşünmeyi-varsayımı teşvik eden ve tarihsel araştırma/sorgulama bilgilerini harekete geçiren soruların ise oldukça yetersiz olduğu (%3,7) görülmektedir. Kavramsal bilgi sınıfındaki

bilgi arayan sorular, tarihsel anlama bakımından temel seviyede yer almaktadır. Bunlar, Goudvis ve Buhrow (2011) tarafından oluşturulan soru tipi-tarihsel anlama ilişkisi açısından ele alındığında ders kitabının; öğrencilerin yer/zaman gibi tarihsel bilgileri edinmelerine, onu tekrarlamalarına ve yanlış öğrendikleri bilgileri düzeltmelerine yardımcı olması bakımından önemli olsa da tarihsel anlama bakımından daha üst düzey olan diğer bakış açılarını sorgulama, yorumlama, analiz etme, sentezleme ve değerlendirme gibi tarihsel anlama becerilerini geliştirme konusunda yeterli olamamaktadır. Medley (1977), bilgi sorularının yakınsak yanıtlar gerektirmelerinden ötürü düşük kabiliyetli öğrenciler için daha uygun olduğunu belirtmiş olsa da bu durum aynı zamanda yetenekli öğrenciler için üst düzey tarihsel anlama uygulamalarına olanak sunma konusunda ders kitaplarının yetersiz hale gelmesine sebep olmaktadır.

Kitapta yer alan soruların cevapları genellikle, aynı sayfa içerisinde bilgi metni olarak verilmekte ve öğrencilerin bu bilgileri olduğu gibi işaretlemeleri veya boşlukları doldurmaları beklenmektedir. Lise Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında yer alan soruları Bloom taksonomisine göre inceleyen Şimşek (2008), çalışmasında kavrama düzeyinde gibi görünen soruları, cevaplarının aynen kitapta yer alması dolayısıyla üst düzey zihinsel performans gerektirmediği için bu düzeyde değerlendirmeye almamıştır. Bu çalışmada da bazı soru sonlarında “açıklayınız, tartışınız” gibi ifadelerle yer verilse de soru ile ilgili bilgi hemen yanında verildiğinden bu sorular bilgi arayan sorular olarak değerlendirilmiştir. Benzer amaçlı yapılan ve araştırmanın giriş kısmında bahsi geçen birçok çalışma incelendiğinde bu çalışmadan elde edilen, “soruların büyük oranda alt düzey düşünme becerileri gerektiren türlerde olduğu” bulgusuyla paralellik gösteren sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Ders kitabında yer alan soru türlerinden konu başı veya ortası sorularda bilgi ve açıklama soruları, yeni öğrenilen konuları tekrar ettirmesi bakımından daha düşük tarihsel anlama becerilerini kullanmayı makul kılsa da doğası gereği ölçme-değerlendirme soru türleri açısından aynı durum söz konusu değildir. Çünkü, Kutlu'nun da (2004) belirttiği gibi ölçme-değerlendirme etkinlikleri, öğrenilenlerin olduğu gibi kullanılması değil, yeni durumlarda nasıl kullanıldığını ve öğrenilenlerden yeni bilgiler oluşturmada ne derece yararlandığını ortaya koyma amacındadır.

Öğrencilerin Bilgi Çağı da denilen 21. yüzyılda bilgi arayan sorulara yönlendirilmesi, geçen yüzyılın eğitim sistemine hâkim davranışçı anlayıştaki bilgi aktarım geleneğinin bir uzantısıdır ki bilginin çok hızlı arttığı ve değiştiği bu dönemde, kısa bir sürede atıl hale gelebilecek gereksiz bir yükün öğrenciye yüklenmesi anlamına gelmektedir. Bu durumun zamanın gerçeklerine aykırı olduğu düşünülmektedir. Öğrenciye, bilgiyi kendisinin üretmesine fırsat veren oluşturmaçılığın temel mantığına uygun olarak bilgiden ziyade bilgiyi üretme yolunun öğretilmesi, bu çağın gerçeklerine daha uygun düşmektedir. Bu anlayış ise öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek tarzda içerik ve soru hazırlanmasını zorunlu kılmaktadır.

Bilimsel çalışmaların ilk başladığı İlkçağ ve sonrasında herhangi bir alanda mevcut bilgilerin nicelik olarak az olması, zeki bir insanın birbirinden çok farklı alanlarda söz konusu bilgilere hâkim olup iyi bir bilim adamı olmasına imkân tanırken, önce bilgisayarın ardından da internetin kullanılmaya başlamasıyla 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren, bilim dünyasında oluşan bilgi birikimini kontrol etmek ve ona hâkim olmak insan beyni için son derece imkânsız hale gelmeye başlamıştır. Her alanda hızla artan ve değişen bilgi, bilim dallarının önce kendi içinde farklı uzmanlık alanlarına bölünmesine neden olmuş ardından da birçok alanda oluşan yük/birikim belli biçim ve oranlarda bilgisayarlarla paylaşılmaya başlanmıştır. Artan bilginin bu şekilde insan zihninden bilgisayar disklerine/bulut teknolojisine kaydedilmeye başlanması, insan beynine duyulan ihtiyacın şekliyle beraber 1990'ların sonundan itibaren gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerini de topyekün değiştirmiştir. Bu dönemden itibaren eğitimin binlerce yıllık temel yaklaşımı olan aktarma-ezberleme döngülü davranışçılığın yerini, işleme-üretme döngülü oluşturmaçılık almaya başlamıştır. Günümüzde tüm çağdaş eğitim sistemlerine egemen olan bu anlayış, ders kitaplarına, öğretim programlarına ve sınavlarda sorulan sorulara kadar kendi sistematiğini yansıtarak, temelde aynı uygulamada farklı bilgi taksonomileriyle öğrenciyi bilgiyi üreten bir birey haline getirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç eğitim sürecinin en önemli

halkalarından olan ölçme-değerlendirme aşamasına da ciddiyle önem verilmesini gerekli kılmaktadır. Yapılan bu araştırmada da giriş kısmında bahsi geçen araştırmalarla örtüşen bir şekilde alt düzeyde sorular sorulduğunun tespiti, oluşturmacılık başta olmak üzere onunla doğrudan ilişkili düşünme becerileri seviyesini de gösteren bilgi kategorilendirmelerinin bu süreçte daha fazla dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Ancak bu şekilde çağın ihtiyaç duyduğu, geçmişi doğru anlayıp bugünü doğru anlamlandırabilen, geleceğe dair daha sağlam, isabetli kararlar alabilen ve tüm bunları tek bir potada eritebilen problem çözme becerisi kazanmış demokratik bireyler yetiştirebilir.

Kitapta yer alan açıklamaya dayalı bilgi metinlerinin öğrencilerin yorum, analiz veya sentez gibi bilişsel süreçler gerektiren tarihsel kanıtlara dayalı veya birincil kaynaklar yerine derleme/yorum metinleri olması da kitabın öğrencinin çıkarımda bulunmasına imkân tanımamaktadır. Bu sebeple tarih öğretiminin temel amaçlarından olan tarihçi gibi çalışma becerilerinin kazandırılması (Harnett, 2000) amacıyla kitapta yer alan soruların, bütün soru tiplerini yansıtan ve üst düzey düşünme becerileri gerektiren biçimlere dönüştürülmesinin gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan bu araştırma, yazarların tespit ettiği kadarıyla Goudvis ve Buhrow'ın şemasına göre soruları kategorilendiren ilk çalışma olmasından ve sadece bir ders kitabındaki soruların incelenmesinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine eşit derecede katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Çalışma doküman inceleme çalışması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle Etik Kurul İzni beyan edilmemiştir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1998). Tarih derslerinde öğrencileri güdüleme stratejileri. (S. Özbaran Der.), *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları* (s.321-339). Dokuz Eylül Yayıncılık.
- Açıkgöz-Ün, K. (2003). *Aktif öğrenme* (7. Baskı). Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aktan, O. (2020). İlkokul matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 15 – 36.

- Altıkulaç, A. (2008). *8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde bir öğretim tekniği olarak "drama"*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arseven, A., Şimşek, U., & Güden, M. (2016). Coğrafya dersi yazılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(1), 243-258.
- Aslan, M., & Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 İlkokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 528-547.
- Baş, G., & Beyhan, Ö. (2012). Seviye belirleme sınavı (SBS) İngilizce sorularının bilişsel alan taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 31(2), 1-18.
- Büyükalan-Filiz, S., & Yıldırım N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Elementary Education Online*, 18(4), 1550-1573.
- Candeğer, Ü. (2016). Türkiye Cumhuriyeti inkılâp tarihi ve atatürkçülük ders kitabı ölçme ve değerlendirme sorularının incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(15), 391-405.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design* (2. Baskı). Sage Publication.
- Çakmak, M. (2009). Pre-service teachers' thoughts about teachers' questions in effective teaching process. *Elementary Education Online*, 8(3), 666-675.
- Çalışkan, H. (2011). Öğretmenlerin hazırladığı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 120-132.
- Çelik, S., Kul, Ü., & Çalık-Uzun, S. (2018). Ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 775-795.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Celepler Matbaacılık.
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. sınıf) yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81.
- Çevik, Ş. (2010). *Ortaöğretim 9, 10 ve 11. sınıf fizik ders kitaplarında bulunan sorular ile 2000- 2008 yılları arasında öğrenci seçme ve yerleştirme sınavlarında sorulan fizik sorularının Bloom taksonomisi açısından incelenmesi ve karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çintaş-Yıldız, D. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(2), 479-497.
- Dalak, O. (2015). *TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, P. (2015). *Yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre 2005 yılı sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanımlar ve seviye belirleme sınav soruları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demircioğlu, İ. H. (2009). Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(184), 228-239.
- Dilek, D. (2007). Using a thematic teaching approach based on pupil's skill and interest in social studies teaching. *History Education Research Journal*, 7(1), 1-8.
- Drie, J. V., & Boxel, C. V. (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Education Psychological Review*. 20, 87-110. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9056-1>
- Ekinci, O., & Bal, A. P. (2019). 2018 yılı liseye geçiş sınavı (LGS) matematik sorularının öğrenme alanları ve yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. (7), 3, 9-18.
- Erman, E. (2008). *2003-2006 yılları arasında yapılan orta öğretim kurumlarına öğrenci seçme sınavında yer alan tarih bölümü sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Er-Tuna, Y., & Gültekin, F. (2013). Ortaöğretim 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin tarihsel materyallere ilişkin soru sorma becerilerinin belirlenmesi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 2(1), 30-61.

- Eroğlu, D., Sarar-Kuzu, T. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi. *Baskent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Gallie, W. B. (1963). The Historical Understanding. *History and Theory*, 3(2), 149-202.
- Gezer, M., Şahin, İ. F., Öner-Sünkür, M., & Meral, E. (2014). 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 433-455.
- Gong, S., P., & Yanchar, S. C. (2019). Question asking and the common good: a hermeneutic investigation of student questioning in moral configurations of classroom practice. *Qualitative Research in Education*, 8(3), 248-275. <https://doi.org/10.17583/qre.2019.3947>
- Goudvis, A., & Buhrow, B. (2011). History lessons. *Comprehension going forward*, 128-149. Graesser, A. & Person, N. K. (1994). Question asking during tutoring. *American Educational Research Journal*, (31), 104-137.
- Göçer, A., & Kurt, A. (2016). Türkçe dersi öğretim programı 6, 7 ve 8. sınıf sözlü iletişim kazanımlarının solo taksonomisine göre incelenmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(3), 215-228.
- Gökdeniz, M., & Demirci, C. (2020). TEOG sınavı İngilizce sorularının İngilizce öğretim programına uygunluğu ve yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması. *Education Sciences*, 15(1), 1-10.
- Gökler, Z. S., Aypay, A., & Arı, A. (2012). İlköğretim İngilizce dersi hedefleri kazanımları SBS soruları ve yazılı sınav sorularının yeni Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(2), 115-133.
- Güleryüz, H. (2016). 5., 6., 7. sınıfların fen ve teknoloji dersine ait sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muş Alpaslan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., & Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel düşünme. Eğitim reformu girişimi raporu* (3.Baskı). Baskı Artpres.
- Harnett, P. (2000). History in the primary school; Re-Shaping our pasts. the influence of primary school teachers' knowledge and understanding of history on curriculum planning and implementation. *History Education Research Journal*, 1(1), 7-19.
- Husbands, C. (1996). *What is history teaching?: Language, ideas and meaning in learning about the past*. Open Univ. Press.
- Kan, Ç. (2006). Etkili sosyal bilgiler öğretimi arayışı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 537-544.
- Karadeniz, O., Eker, C., & Burunsuz, E. (2015). Ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırmacı öğrenme kuramı ilkelerine göre değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish*, 10(3), 563-580.
- Kavruk, H., & Çeçen, M. A. (2013). Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 1-9.
- Kılıç, D. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konularıyla ilgili soru sorma becerilerinin Bloom taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kutlu, Ö. (2004). Tek soruyla öğrenci performansının belirlenmesi. *Eğitimde İyi Örnekler Konferansı*, Sabancı Üniversitesi.
- MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4- 5. sınıflar öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2018). *T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı (Ortaokul 8. Sınıf)*, MEB yayınları. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=355>
- MEB. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu ders kitabı, Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı 8*, MEB yayınları.
- Medley, D. M. (1977). *Teacher competence and teacher effectiveness: A review of process-product research*. American Association of Colleges for Teacher Educators.
- Minigan, A., Westbrook, S. Rothstein, D., & Santana, L. (2017). Stimulating and sustaining inquiry with students questions. *Social Education*, 81(5), 268-272.

- Özdemir, S. M., Altıok, S., & Baki, N. (2015), Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 363-375.
- Paykoç, F. (1991). *Tarih Öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınevi.
- Platon. (2013). *Menon* (2. Baskı) (Akderin, F. Çev.). Say Yayıncılık.
- Platon. (2015). *Phaidon* (2. Baskı) (Akderin, F. Çev.). Say Yayıncılık.
- Ramsey, I., Gabbard, C., Clawson, K., Lee, L., & Henson, K. T. (1990). Questioning: An effective teaching method. *The Clearing House*, 63(9), 420-422.
- Reed, S., & Jackson, C. (2017). *Response: 'questions are the currency of learning'*. http://blogs.edweek.org/teachers/classroom_qa_with_larry_ferlazzo/2017/11/response_questions_are_the_currency_of_learning.html
- Sönmez, Ö. F., Koç, H., & Çifçi, T. (2013). ÖSS, YGS ve LYS sınavlarındaki coğrafya sorularının Bloom taksonomisi bilişsel alan düzeyi açısından analizi. *Karadeniz Araştırmaları*, (36), 257-275.
- Şanlı, C., & Pınar, A. (2017). Sosyal bilgiler dersi sınav sorularının yenilenen Bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3), 949-959. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330234>
- Şimşek, A. (2008). Tarih öğretiminde sorgulamacı yaklaşım çerçevesinde soru sorma becerisi ve lise tarih ders kitaplarının durumu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1). 1-15.
- Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri* (2. Baskı). Nobel Basımevi.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınevi.
- Tekeli, İ. (1998). *Tarih bilinci ve gençlik*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (10. Baskı). Yargı.
- Tofade, T., Jamie E., & Stuart H. (2013). Best practice strategies for effective use of questions as a teaching tool. *American Journal of Pharmaceutical Education*. 77(7), 155.
- Topçu, E. (2010). *Sosyal Bilgiler öğretmenleri ve ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin tarihsel bilgiye ilişkin algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Topçu, E. (2017). TEOG Tarih sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (9), 321-335.
- Yamak, S., Ayvacı, H. Ş., & Duru, M. K. (2018). Analysis of 2016 LYS and YGS physics questions according to Bloom Taxonomy and outcomes in the curriculum. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 798-832.
- Yeşil, R. (2010). Tarih eğitiminde soru sorma temelli öğrenme. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 11(2), 119-137.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, Y., & Patrick, P. (2012). Introducing questioning techniques to pre-service teachers. *Journal of Teacher Education and Educators*, 1(2), 159-184.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Historical understanding is the use of the ability to achieve the true story in an evidence-based manner as far as the general knowledge and intelligence of the author allow (Gallie, 1963). In this process, historical evidence and its systematic analysis and interpretation by students with appropriate strategies, methods and techniques are emphasized. In short, we can say that historical understanding is a problem-solving process. Asking appropriate questions is key to this process, both in questioning the originality of the evidence and in analyzing it. Working with primary and secondary evidence with the questioning technique, students will step into the process of historical understanding by realizing that is not the only truth in history, which is an essential tool for historical reasoning and context (Drie & Bostel, 2008). In the relevant literature, it is observed that the majority of the studies have been examined questions according to Bloom's taxonomy. It is expected that the study will contribute to the field in terms of aiming to examine the questions in the textbook according to the scheme of Goudvis and Buhrow (2011), which researchers have never seen in the literature. Since textbooks are generally used as basic materials, it is expected that the textbook "History of Turkish Revolution and Kemalism" will contribute to achieving historical understanding by serving its purpose. This study is intended to reveal what type of historical understanding can be developed by students with the questions in the textbook. Thus, it is aimed to demonstrate whether the questions in the textbook serve enough to reach the historical understanding targeted by the curriculum. This is why the following questions are being asked:

- According to the question types, in which categories are the questions within the "8th Grade Turkish Republic History of Revolution and Kemalism" Textbook?
- How do the questions in the "8th Grade Turkish Republic History of Revolution and Kemalism" Textbook provide information about historical understanding?

Method

In the study, document analysis was used within the scope of the qualitative research approach. The document analysis method is the systematic examination of existing documents or records as a data source, which includes the analysis of written sources containing information about the subjects to be researched. This method enables access to data for the purpose of the study and to find generalizations and interpretations by identifying and gathering findings from these data (Creswell, 2007; Çepni, 2010; Yıldırım & Şimşek, 2016). In this study, "8th Grade Turkish Republic History of Revolution and Kemalism" Textbook (MEB, 2019) was examined as a document.

In this study, the descriptive analysis method was used, which allows the data obtained as a result of the research to be rearranged in accordance with the research problems or to be presented by considering them under different dimensions (Yıldırım & Şimşek, 2016). While analyzing the data, the listed questions were divided into units and grouped according to their type, and then the historical understanding category corresponding to these question types was determined.

Results

Accordingly, it was determined that out of 435 questions in the textbook, 320 of them are information-seeking questions, 99 of them are explanation-seeking (Why? How?), 1 of them is a question related to empathy, 7 of them are questions that encourage imaginative thinking and supposition and 8 of them are questions that prompt historical investigation or challenge information. According to the categorization of Goudvis and Buhrow (2011), it is seen that there are all five question types in the textbook, but their distribution is not balanced. It is observed that almost all of the questions (96.3%) are at the level of conceptual knowledge, however, the questions that require high-level thinking skills, such as encouragement for empathy, imaginary

thinking-assumption, and stimulation for historical research/inquiry knowledge, are quite inadequate (3.7%).

Discussion and Conclusion

The question types in the textbook are capable of developing historical understanding such as providing historical information, clarifying existing information and correcting misunderstandings, however, the question types are not capable of providing high-level historical comprehension skills such as being aware of other perspectives, interpreting, thinking outside the patterns, analyzing and synthesizing evidence. Although Medley (1977) stated that information-seeking questions are more appropriate to low-ability students because they require convergent answers, this situation also makes textbooks insufficient to enable high-level historical comprehension practices for gifted pupils.

The answers to the questions in the textbook are usually given as info text on the same page and students are expected to mark this information or to fill in the blanks. Although phrases like “explain, discuss” are used at the end of some questions, these questions are considered as information-seeking questions because the information on the question is given right beside it. Questions of information and explanation at the beginning or middle of the subject in the textbook make it reasonable to use lower historical understanding skills in terms of repeating the newly learned subjects, but the same is not the case in terms of assessment and evaluation question types. Because, as mentioned by Kutlu (2004), measuring and evaluating activities are not intended to be used to repeat what has already been learned, but to reveal how they are used in new situations and to what extent they are used to create unexplored knowledge from that. In accordance with the basic logic of constructivism that gives the student the opportunity to create knowledge, teaching how to produce knowledge instead of giving knowledge is more appropriate for the realities of this age. This understanding requires the preparation of content and questions in a way that will allow students to develop their high-level thinking skills.