

PAPER DETAILS

TITLE: TARİH EGİTİMİNDE SORU SORMA TEMELLİ ÖĞRENME

AUTHORS: Rüstü YESİL

PAGES: 119-137

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1492929>

Tarih Eğitiminde Soru Sorma Temelli Öğrenme¹

Rüştü YEŞİL²

ÖZET

Bu çalışmada, tarih öğretiminde uygulanabilecek soru sorma temelli öğrenme yaklaşımı üzerinde durulmuştur. Soru sorma temelli tarih öğrenme; öğrencilerin, bir tarihçi gibi sorular sorup sorgulayarak öğrenmeye çalışmalarını içeren bir yaklaşımdır. Eğitim bilimleri ve tarih eğitimi alanlarında yapılan çalışmalar incelenmiş; öğrenci sorularının ve soru sorma becerilerinin tarih eğitiminde kullanımı ve öğrencilere kazandırılması için tarih öğretmenine yol gösterebilecek ilkeler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda çalışma sonunda; bu becerilerin kazandırılması doğrultusunda tarih öğretmenlerine rehberlik edebilecek sekiz ilke belirlenmiş ve açıklanmıştır. Tarih eğitiminde bu yaklaşımın hayata geçebilmesi için öncelikle tarih öğretmenlerinin, belirlenen ilkeleri uygulamalara yansıtarak, tarih eğitimi uygulamalarını çağdaş ve bilimsel gelişmelere göre yeniden yapılandırmaları gerekmektedir.

ANAHTAR KELİMELER: Tarih Eğitimi, Soru Sorma, Sorgulama, Öğrenme-Öğretme

Questioning-Based Learning in History Education

ABSTRACT

Learning approach based on questioning which could be applied in history teaching is stressed in this study. History learning based on questioning is an approach which includes the efforts of learning history by questioning and asking questions as a historian. The studies on education sciences and history education are searched; and principles which could guide history teachers to make use of the students' questions and questioning in history and bringing in the students, are tried to be determined. At the end of this study, to make the students acquire these skills, eight principles were determined to guide the history teachers. To be able to make this approach applied in history education, history teachers should structure history education applications in accordance with modern and scientific developments by reflecting the determined principles on the applications.

KEYWORDS: History Education, Questioning, Query, Learning-Teaching

¹ Bu çalışma, 14-16 Mayıs 2008 tarihleri arasında Sosyal Bilgi Alanı Olarak Tarih Eğitiminde Soru Sorma Temelli Öğrenme” adı ile *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu*’unda sunulan bildirinin düzenlenmiş şeklidir.

² Yrd.Doç.Dr., Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ryesil@ahievran.edu.tr

“Sahip olduğumuz tüm bilgiler,
en önemli zihinsel aracımız olan soruların ya da
soru sorma girişimlerimizin birer ürünüdürler” (Postman)

GİRİŞ

Tarih, toplumsal bilinci derinden etkileyen bir birikimdir. Yeni nesle aktarıldığında tarihi birikimin, toplumsal bilinç ve devamlılığın tesis edilmesinde etkin bir vasıta olacağına inanılmaktadır (Arthur, 2005). Bunun bir sonucu olarak, ilköğretimden yükseköğretime kadar tarih eğitimi, öğretim programlarının ayrılmaz bir parçası olmuştur. Özellikle son yüzyıldan beri tarih eğitimi, eğitimcilerin ve tarihçilerin yoğun şekilde ilgilendikleri bir çalışma alanı haline gelmiştir (Chowen, 2005; Levisohn, 2002). Bununla birlikte gerek öğrenme-öğretme yaklaşım ve uygulamaları, gerekse bu yaklaşım ve uygulamaların nasıl bir sınıf ortamında ve hangi yaşlardaki bireylere dönük uygulanabileceği konusunda hâlâ literatür boşluğu bulunmaktadır (Hover, Hicks ve Irwin, 2007).

Dünyada ve Türkiye’de tarih eğitimi genel olarak, sosyal bilgiler eğitiminin bir parçası olarak görülmektedir (Harding, 1999; Arthur, 2005; Dinç, 2005; Şimşek, 2005). Diğer taraftan, soru sorma ve cevap verme sürecinde beyinde gerçekleşen öğrenme işlemlerine ilişkin rehber ilkelerin belirlenmesi ve doğru anlaşılması, eğitimciler için çok önemlidir (Berci ve Griffith, 2005). Bu çalışmada, “nasıl bir tarih eğitimi” sorusundan yola çıkarak “soru sorma temelli tarih eğitimi” üzerinde durulmuştur. Sosyal bilgiler ve tarih öğretmenleri ile bu alanda çalışan diğer eğitimcilerin dikkatleri, “soru sorma temelli tarih öğrenme”ye çekilmeye çalışılmıştır. Böylelikle; (1) tarih eğitimi ve tarih eğitimcilerinin (öğretmenlerin) eğitimi için bir hareket tarzının temellerini irdelemek, (2) bu alanda teorik ve uygulamalı yeni araştırmaların yapılmasına yol açmak amaçlanmıştır. Bu amaçla öncelikle, tarih eğitiminin amacı ve soru sorma temelli öğrenme yaklaşımının özellikleri üzerinde durulmuş; daha sonra da bu konuda öğretmene rehberlik edebilecek ilkeler belirlenmeye çalışılmıştır.

Tarih Eğitiminin Amacı

Tarih eğitiminde amacın belirlenmesinde etkili olan unsurlardan biri, tarihin ya da tarih biliminin ne olduğuna ilişkin kabullerdir. Geçmişten günümüze, “tarih nedir?” sorusu üzerinde yapılan tartışmalar genel olarak iki merkezlidir. Birincisi, “tarih olan şeydir” tezine; diğeri ise, “o, yalnızca geçmişte yaşanan şey değil, farklı bakışlarla biçimlendirilebilen bir şeydir” tezine dayanır (Miller, 2007; Harding, 1999; Drake ve Brown, 2003; Levisohn, 2002).

Buna göre, tarih bilimine ve buna bağlı olarak tarih eğitimine ilişkin iki farklı yaklaşımın ön plana çıktığı söylenebilir. “Geleneksel anlayış” olarak adlandırılacak birinci yaklaşıma göre, akademik anlamda tarih, kralların ya da sultanların tarihini yazmak; olayların tarih ya da yerlerini belirlemekle ilgilenen bir anlayış üzerine kurulmuştur (Kaya, 2006; Martin, 2005; Ragland,

2007; Gömleksiz ve Kan, 2005). Bu anlayış, geçmişte var olmuş olanın olduğu şekliyle ortaya konulmasını gerektirir. Tarih eğitimi de bu doğrultuda, tarihçilerin ortaya çıkardığı bilimsel bilgilerin öğrencilere aktarılmasını amaçlar.

“Yeni tarih anlayışı”nın merkezinde ise, “tarih”in, yalnızca “olan şey” olmadığı düşüncesi yer alır. Çocuk merkezlik, tarih yapma (doing history), tarihçi becerilerini geliştirme, kanıt yorumlama ve analiz etme, nedensellik, değişim, empati gibi temel kavram ve uygulamalar üzerine inşa edilmiştir (Şimşek, 2005; Chowen, 2005). Husband (1996)’a göre “tarih, basit bir hikayeleme işi değildir. Çünkü o, kanıtlarla diyalog sürecini içerir. Bununla birlikte tarih, geçmişin mükemmel biçimde yazılmış biçimi de değildir” (Akt. Levisohn, 2002:9). Çağdaş tarih eğitimi anlayışında, bireylere; tarih yapma becerilerini, tarihsel düşünüş biçimini ve tarih bilincini kazandırmak amaçlanmaktadır (Arthur, 2005; Kaya, 2006). Drake ve Brown (2003:19)’a göre “tarih öğretimi, öğrenci ve öğretmenlerin geçmiş hakkındaki yorumlarını tekrar tekrar biçimlendirmede kullanılan birlikte araştırma-soruşturma sürecidir”.

Tarihsel düşünme ve tarih bilincinin oluşması üzerinde özellikle son dönemlerde çok sayıda araştırmanın yapıldığı; çok farklı strateji ve yöntemlerin geliştirildiği gözlenmektedir (Thacker, 2007; Musselman, 2004; Scappini, 2004; Levisohn, 2002). Bu çalışmalarda özellikle, tarih bilgisinin yapılandırılması ve anlamlandırılması konularına odaklanıldığı; sorun merkezli yaklaşımın vurgulandığı dikkati çekmektedir (Chowen, 2005; Eisenberg, 2005; Mucher, 2007; Tabak ve Karakoç, 2005).

Diğer taraftan, sosyal bilgilerin konusu ve farklı disiplinlerine ilişkin metodolojileri, öğrencilerin etkili vatandaşlar olmasının esas alınmasını gerektirmektedir. Bütün program, konu ve öğretmenler, bu esası gerçekleştirmek için gerekli görülen bilgi ve beceriler üzerine odaklanmalıdır (Berci ve Griffith, 2005). Vatandaşlık eğitimi perspektifinde, tarih eğitiminin amacına ilişkin iki farklı yaklaşım vurgulanmaktadır. Bu perspektif, vatandaşlık eğitiminin etkin vasıtalarından birinin, tarih eğitimi olduğu kabulüne dayanmaktadır. Granetstein (1998) ve Bliss (2002)’e göre tarih eğitimi, milli vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamalıdır. Sexias (2002), Morton (2000), Levesque (2005) ise, tarih eğitimi ile, evrensel değer, kavram ve becerilerle bütünleşmiş vatandaşların yetiştirilmesi gerektiğini belirtmektedirler (Akt.: Arthur, 2005). Birinci yaklaşıma göre tarih eğitiminde tarihi bilgi ve milli değerler; ikinci yaklaşımda ise tarihi anlama, yorumlama ve tarih yapma becerileri önemsenmektedir.

Tarih eğitimi açısından önemli olan, tarih bilincinin sağlam temellere oturtulmasıdır. Berci ve Griffith (2005:142)’e göre “ihtiyaç duyduğumuz şey, salt bilgiden ziyade diğerlerini de üreten yeni bir bilgi türüdür”. “Tarihsel düşünüş” ya da “tarih yapma” olarak da ifadelendirilen bu yaklaşım biçimi, tarih metodolojisine dayanan, bir tarihçi yetiştiriyormuş gibi verilen bir eğitimi gerektirir (Miller, 2007; Kaya, 2006; Şimşek, 2005).

Bununla birlikte, okullardaki tarih eğitimi çalışmaları incelendiğinde, bilgi ve değer aktarımı merkezli yaklaşımın egemen olduğu söylenebilir (Martin, 2005; Hall ve Scott, 2007; Gömleksiz ve Kan, 2005). Okutulan çoğu ders kitabı, yoruma kapalı bilgilerle doludur. Bu durum, öğrencilerin hayal gücü, yorumlama, sorgulama gibi becerilerinin gelişmesine zarar vermektedir (Miller, 2007; Humprey et al., 2005; Dinç, 2005). Thacker (2007), Amerikalı öğrenciler kendilerine öğretilen tarihin niçin çok azını hatırladıklarını sorar ve bunu, ders kitaplarının çok sıkıcı bilgi ile dolu olmasına; soru sorma, sorgulama ve tartışma imkanlarına sahip olmayışlarına dayandırarak açıklar. Ona göre bu durum, niçin tarih öğrendikleri konusunda bilinçli olmadıklarını da göstermektedir.

Türkiye’de de tarih eğitiminin, ders kitabı ve öğretmen anlatısına dayalı olarak yapıldığı; öğrencilerin, doğruluğu kabul edilen yoğun bir bilgi içeriği altında pragmatik amaçlarla pasif bir konuma itildiği görülmektedir. Öğrenciler; tarihin doğasını, güncelliğini, metodolojisini kavramak yerine savaş tarihlerini, antlaşma maddelerini, kral isimlerini ezberlemek zorunda kalmaktadırlar. Ezberci tarih eğitimi öğrencileri tarih derslerinden soğuttuğu gibi, birincil kaynaklardan yararlanma, öğrenmeyi öğrenme, aktif öğrenme gibi imkanlardan da öğrenci ve öğretmenleri mahrum etmektedir (Kaya, 2006; Şimşek, 2005; Gömleksiz ve Kan, 2005; Dinç, 2005).

Humprey et al. (2005), bu alanda yapılan çalışmalardan ve literatür taramalarından yola çıkarak, tarih öğretmenlerinin eğitimi ile ilgili olarak, tarih eğitiminin amaçlarını gerçekleştirecek şekilde bir mesleki gelişimin nasıl sağlanacağı konusunda, her kesim tarafından kabul edilen bir stratejinin geliştirilememiş olduğunu belirtmektedirler. Onlara göre literatür, tarih biliminin pratiğe nasıl aktarılacağına; öğretmenlerin, öğrencilerine eleştirel düşünüş beceri ve bilgilerin ne kadarını aktarabileceklerine ilişkin kesin bilgi ve yaklaşımları içermemektedir. Eisenberg (2005) ise öğrencilerin bilim dalını ve tarihçilerin rolünü anlamalarının önemli olduğunu; ancak bunu sağlamak için ek stratejiler geliştirmeye ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir.

Yeni tarih anlayışı ve ona uygun eğitim yaklaşımı ile tutarlı bir tarih eğitiminin yapılabilmesi, öğretmen ve öğrencilerin, tarihi bilgi ve bulguları sorgulama ve böylelikle anlamlandırma çabaları ile sıkı bir ilişki içerisinde (Tabak ve Karakoç, 2004; Dinç, 2005). Sorgulamanın temelinde ise doğru sorular sorabilmek ve eleştirel bir düşünce biçimine sahip olmak yatmaktadır.

Soru Sorma Temelli Öğrenme

“Okul ve öğretmene ilişkin evrensel ve toplumsal imaj, onların soru sormaları gerektiği yönündedir” (Rousmaniere, 2001: 110). Soru sorma etkinliği, öğretmenlerin değişmeyen bir davranış biçimi şeklinde değerlendirilmektedir (Berci ve Griffith, 2005).

Öğrenme-öğretme sürecinde soru soran kişi esas alındığında, öğretmen ve öğrenci soruları olmak üzere iki tür sorudan bahsedilebilir. Shulman (1986)'a göre eski eğitim anlayışı; okunacak literatür, sınıf organizasyonu, zamanlama, pekiştiricilerin neye göre verileceğini belirleme; soruların nasıl formüle edileceğine karar verme gibi durumları önemsemektedir. Bu yönüyle öğretmen merkezliliği yansıtmaktadır (Akt. Harding, 1999). Oysa çağdaş eğitimde öğrenci; kendisine aktarılanları absorbe eden, aktarılanla yetinen ya da sorulara yalnızca cevap veren değil; sorular soran, ilişkilendirmeler yapan, düşünceler üreten; böylelikle duygu, düşünce ve deneyimleri ile süreci etkileyen kişidir (Morgan ve Saxton, 1994). Sürecin merkezinde bulunan ve onu biçimlendiren kişi, öğrencidir.

Bu çerçevede, öğretim sürecinde sorulardan yararlanabilmenin önemli bir boyutunu da öğrenci sorularının oluşturduğu söylenebilir. Öğrencilerin soru sormaları, sürecin merkezinde yer aldıklarının ve onu biçimlendirme çabalarının önemli bir göstergesidir (Berci ve Griffith, 2005). Çünkü öğrencinin soru sorması; bilgi ihtiyacının farkında olduğunu, öğrenmeye istekli olduğunu, öğrenme-öğretme süreci ile ilgilendiğini, sürecin sonraki aşamalarını kontrol etme isteği ve yönlendirme çabasını göstermektedir.

Soru sorma temelli öğrenme; öğrenme aracı olarak öğrenci sorularının kullanıldığı; öğrencilerin meraklarını gidermek üzere sorular sorduğu; kendi soruları üzerinde düşünerek ve farklı bilgi kaynaklarından yararlanarak cevaplar aradığı; böylelikle de mevcut bilgilerinin ötesinde yeni bilgiler ürettiği bir öğrenme sürecini içermektedir. Öğretmen ise, süreci başlatmak ve amaçlar doğrultusunda yönetmekle görevlidir. Kısaca soru sorma temelli öğrenme, öğrencilerin; soru sorma yoluyla düşünme, düşünceleri örgütleme, yeni düşünceler üretme, bilgi ve düşüncelerini yansıtmaya imkanını buldukları, öğrenme odaklı bir yaklaşımdır.

Diğer taraftan, soru sorma temelli öğrenme; öğretmen sorularına değil öğrenci sorularına dayalı bir öğrenmeyi esas alır. Öğrencilerin kendileri sorular üretip yine kendileri cevaplar üretmeye çalışırlar. Bu nedenle, öğretmen merkezli bir görünüm arz eden geleneksel soru-cevap yönteminden farklılaşmaktadır. Bu yaklaşım, bir öğretim yöntemini değil, öğrenme yaklaşımını ifade etmektedir.

Öğrenci sorularının, “öğrencinin öğrenmesi” üzerinde önemli katkılarının bulunduğu araştırmalarla ortaya konulmuştur (Açıkgöz, 2004; Miller, 2007; Thacker, 2007; Berci ve Griffith, 2005). Örneğin, bilgiyi kodlama yolları üzerinde yapılan çalışmalar, bilgi kodlamada sorular sormanın faydalı bir strateji olduğunu göstermiştir (Kauchak ve Eggen, 1998). Schlozman (1993) tarafından yapılan bir çalışmada, soru üretme ve not alma stratejilerinin kullanılmasıyla öğrencilerin öğrenme konusuna ve öğretime karşı olumlu tutumlar geliştirdikleri; öğrencilerin bireysel dikkat algılarını artırdığı ve süreç boyunca düşünmeye yöneldikleri belirlenmiştir (Akt. Thacker, 2007).

Holt (1997), insanların kendi dikkatleri üzerinde kontrollerinin oldukça zayıf olduğunu; iyi bir öğrencinin sürekli sorular soran ve anlamadığı şeyleri belirleyen kişiler olması gerektiğini belirtmektedir (Akt. Açıkgöz 2004). Her şeyden önce öğrencilerin soru sorması, anlama sürecine katıldığının bir kanıtı; kavramak için verdikleri mücadelenin bir göstergesidir. Bu nedenle, düşünme becerilerini geliştirme üzerinde duran eğitimciler, öğrencilerden soru oluşturmalarının istenmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar (Filiz, 2002).

Buna göre soru sorma temelli öğrenmenin; öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciyi etkin kılan ve bu ölçüde öğrenme miktarının ve kalıcılığının artacağı tezine dayanan; soru sorma, sorgulama, eleştirel düşünme gibi çağdaş bilim ve eğitim anlayışının önemsendiği becerileri geliştirmeye uygun, öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımı olduğu söylenebilir. Yukarıda belirtilenler çerçevesinde, soru sorma temelli öğrenme yaklaşımının temel özellikleri arasında şunlar sayılabilir:

1. Öğrenme yaklaşımıdır.
2. Öğrenci merkezlidir.
3. Öğrenci etkinliğine dayanır.
4. Beyinden etkin yararlanmayı gerektirir ve düşünme becerilerini geliştiricidir.
5. Öğrenci soruları üzerine temellenir.
6. Bir süreci gerektirir.
7. Öğrenme yaşantılarının devamlılığını beraberinde getirir.

Tarih Eğitiminde Soru Sorma Temelli Öğrenme Yöntemi

“Soru sorma temelli tarih eğitimi”; tarih biliminin ortaya koyduğu bilimsel nitelikli bilgileri, öğrencilerin, öğretmenlerinden dinleyerek ya da okuyarak değil, bir bilim adamı mantığı içerisinde sorular (problemler) üretip sorgulayarak öğrenmeye çalışmasını içermektedir.

Tarih eğitiminde böyle bir öğrenme yaklaşımın, hem tarih eğitimine hem de öğrenciye önemli avantajlar sağlayacağı söylenebilir. Nitekim Wineburg (2001), VanSledright (2002) Levstick (1997), Cooper (1995) gibi araştırmacılar, soruların, öğrencilerin tarihi yorumlama, eleştirel düşünme ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesinde, aynı zamanda tarihsel düşüncü öğrenmelerinde önemli katkıların olduğunu belirtmektedirler (Akt. Chowen, 2005; Kotzin, 2001). Bu yaklaşım, Miller’e (2007) göre dört temel yarar sağlamaktadır. Bunlar; (1) öğrencilerde tarihe karşı ilginin artmasını sağlar, (2) demokratik vatandaşların yetişmesine katkı sağlar, (3) olaylara çok yönlü bakmada öğrenciye yardımcı olur ve (4) bilgiyi tüketme konusunda öğrencilerin bilinçli davranmasını, aynı zamanda bilgi üretici olmasını sağlar. Segall (1999) ise soruları sosyal denge aracı olarak değerlendirmekte ve öğrencilerin sınıflarda tarihe nasıl angaje olacaklarını belirleyen şeyin, soru sorabilmeleri ve soru sormaktan zevk almalarının olduğunu belirtmektedir (Akt. Miller 2007).

Buna göre; tarih eğitiminin ezberden uzaklaşması, tarih bilgisine sahipliğin ötesinde tarih bilincine ulaşılması, soru sorma ve sorgulama becerilerinin gelişmesi, öğrencinin sürece etkin katılarak bilgisini kendisinin yapılandırmasına imkan vermesi, öğrenciyi bilgiyi tüketen değil üreten konumuna çıkarması, kalıcı ve transfer edilebilir bilgi ediniminin temin edilmesi, bilgiyi yüklenmekten ziyade yorumlama ve sağlıklı tahminlerde bulunma becerisinin gelişmesi, öğrencinin kendisine ilişkin sağlıklı değerlendirmelerde bulunması gibi daha bir çok yarar, soru sorma temelli öğrenme yaklaşımının tarih eğitimi sürecinde kullanılmasıyla büyük ölçüde temin edilebilir.

Bu aşamada, soru sorma temelli tarih öğrenmenin, hangi yaş ya da düzeyde öğrencilere uygun olacağı sorunu gündeme gelmektedir. Bir başka ifade ile, soru sorma temelli öğrenmedeki soru sorma, sorgulama, tarih yapma, tarihsel düşünme gibi yöntem ve beceriler, hangi gelişmişlik düzeyindeki öğrenciler için uygundur?

Özellikle Wineburg (1994) ve Leinnhart (1994)'ün çalışmasından bu yana; öğrencilerin, ilköğretimden itibaren tarihi olaylarla diyalog kumaları, dokümanları doğrudan incelemeleri, sorgulamaları ve sorular üretmeleri durumunda tarih bilgisini daha iyi öğrenebileceği, tarihsel düşüncü kazanabilecekleri, tarih bilincine ulaşabilecekleri tezi sıklıkla savunulmaya başlanmıştır (Akt.: Chowen, 2005). VanSledright (2002), beşinci sınıf öğrencilerini içerecek şekilde soru sorma ve sorgulama temelli bir öğretim ortamı oluşturmuş ve bu tip öğretimin, öğrenciyi motive edici olduğunu kanıtlamıştır. Bu durum; çocukların da ezberlemeye göre soru sorma ve sorgulama yoluyla daha çok motive olduklarını, olay ya da durumları daha iyi anladıklarını, bilgilerini diğer durumlara daha etkin uyarlayabildiklerini ortaya koyan diğer çalışmalarla desteklenmiştir (Akt. Miller, 2007; Thacker, 2007; Eisenberg, 2005). Hover, Hicks ve Irwin (2007), okul öncesi eğitim yaşı kadar küçük yaşlarda bile çocukların, tarihsel sorular oluşturarak analizlerde bulunup yorumlar yapabileceklerini; bu becerilerin bu yaşlarda bile kazandırılabilmesi konusunda kısmen de olsa bir konsensüsün sağlandığını belirtmektedir.

Tarih eğitiminin, yukarıda belirtilen amaçları ve nasıl olması gerektiği ile ilgili bilim adamlarının düşünceleri ve dünyadaki yönelişler dikkate alındığında, soru sorma temelli tarih eğitiminin, bu amaçlar ve önerilen usulle birebir örtüştüğü söylenebilir. Bununla birlikte tarih eğitiminde soru sorma temelli öğrenmeden etkin yararlanabilmek için üç koşulun sağlanabilmesinin önemi olduğu belirtilmelidir. Bunlar;

1. Soruların niteliği,
2. Soru sorma uygulamalarının niteliği ve
3. Öğretmen ve öğrencilerin bu yaklaşımı benimsemeleri ve sorumluluklarını yerine getirmeleridir.

Tarih Eğitiminde “Nitelikli Soru”

Soru sorma temelli tarih eğitiminin başarılı olabilmesi öncelikle, bu yaklaşımın temelini oluşturan sorunun “nitelikli” olması ile ilgilidir. Nitelikli soru sormak ise, çoğu zaman cevap vermekten bile zor olabilir. Berci ve Griffith (2005)’e göre iyi soru sorma, iyi öğretimin önemli bir ölçütüdür. Bu nedenle öğretimde nitelikli soruların kullanılması, verimlilik açısından önemli bir gerekliliktir. Sorunun nitelikli olması ise belirli özellikleri taşımasını gerektirir.

Nitelikli bir soruda; (1) açıklık, (2) amaçlılık, (3) faydalılık, (4) seviyeye uyarlanmışlık, (5) ardışıklık, (6) düşünmeye yönelticilik ve (7) esneklik, (8) doğru kurgulanmışlık özelliklerinin bulunmalıdır (Good ve Brophy, 2000; Kauchak ve Eggen, 1998). Cunningham (1971) da nitelikli soruda kurgulanış ifadesinin açık ve anlaşılır olmasına, soru düzeyini yansıtacak ifadelerle sahip olmasına önem verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Akt. Akbulut, 1999).

Sorular, bireylerin etkileşime girmesiyle onların bilgi ve düşüncelerini ortaya çıkarıcı olmalıdır (Kauchak ve Eggen, 1998). Rousmaniere (2001) bu soruları “kışkırtıcı sorular” olarak nitelemekte ve onların, okul ve öğretmenin evrensel ve toplumsal imajını güçlendirdiğini ileri sürmektedir. Düşünmeye yöneltme özelliği esas alındığında, özellikle üst düzey düşünmenin akla gelmesi gerektiği belirtilmelidir. Yapılan kuramsal ve deneysel araştırmalar, üst düzey soruların, bilgiyi işleme sürecini derinleştirdiğini ortaya koymuştur.

Diğer taraftan Good ve Brophy (2000)’e göre, her zaman için düşünme sorularının olgu sorularından; üst düzey ve karmaşık soruların alt düzey ve basit sorulardan daha iyi olduğu düşüncesi yanlıştır. Hunkins (1972) araştırmalarında, farklı soru tiplerinin farklı düşünme süreçlerini açığa çıkardığını belirterek öğretmenlerin bilinçli bir şekilde ve farklı seviyelerde sorular hazırlayıp kullanmaları gerektiğini belirtmektedir (Filiz, 2002).

Bu çerçevede tarih eğitiminin verimliliğini artırmak için öncelikle, nitelikli sorulardan yararlanılmasının gerektiği belirtilmelidir. Nitelikli sorulardan yararlanabilme ise öncelikle, nitelikli soru hazırlama bilgi ve becerisine sahip olmayı ve önceden hazırlık yaparak öğrenme-öğretme sürecine başlamayı gerektirir. Nitelikli soru sorma becerisi, bu konuda bilgilenmenin yanı sıra, yeterli egzersiz yapma ve bu tür sorularla etkileşime girmekle mümkündür (Kauchak ve Eggen, 1998). Öğretim sürecine hazırlıklı olarak gelip ders sürecinde nitelikli sorular soran öğretmen ve öğrenciler, hem kendilerinin hem de diğer kişilerin soru sorma yeteneklerini geliştirebilirler (Chowen, 2005; Dinç, 2005; Mucher, 2007).

Humprey et al. (2005), sürece hazırlıksız gelen öğretmen ve öğrencilerin, bilgi ve bakış açısı yetersizliklerine paralel olarak düşünme, soru sorma, sorgulama, analiz etme ve yorumlama davranışlarında güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Buna karşılık, öğrenme sürecinde nitelikli soruların kullanılması

durumunda, ders kitapları ya da öğretmenin aktarımının ötesinde düşünme, ilişkiler kurma, etkin dinleme, sorgulama, yeni bilgiler üretme, tarih yapma gibi, çağdaş tarih anlayış ve eğitim yaklaşımının amaçlarıyla tutarlı bir eğitim süreci yaşanabilir. Böylelikle, öğretmenlerinden nitelikli sorular dinleyen ve soru oluşturma gayreti gösteren öğrencilerin, hem nitelikli soru sorma becerilerinin gelişmesine hem de çağdaş tarih eğitiminin amaç ve gereklerine uygun bir zemin ortaya çıkar.

Tarih Eğitiminde “Soru Sorma Uygulamaları”

Tarih eğitiminin verimliliği açısından nitelikli soruların kullanımı önemli olmakla birlikte, yeterli değildir. Bunun yanı sıra, soruları sorma uygulamalarının da belirli özellikleri taşıması önemlidir. Uygun biçimde ve zamanında kullanılmaması durumunda sorular etkisizleşmektedir. Ayrıca düşük düzeyli sorular ezberlemeye, düşünme süresinin verilmemesi zihinlerin karmaşıklaşmasına ve ilgisizliğe, soru sorma konusunda öğretmenlerin baskın olması ise öğrencinin edilgenliğine yol açabilir (Açıkgöz, 2004; Sundberg, 2006).

Literatür incelendiğinde, soru sorma uygulamalarını şekillendiren ve etkililiği üzerinde belirleyici olan unsurlar olarak; (1) Soru sayısı, (2) Eşit dağılım, (3) Yöneltilme/Yönlendirme, (4) Vurgu için tekrar, (5) Bekleme süresi, (6) Ardışıklık ve (7) Etkili ifade üzerinde durulduğu görülmektedir (Kauchak ve Eggen, 1998; Akbulut, 1999).

Bunlardan soru sayısı, belirli bir zaman aralığında sorma sıklığını; eşit dağılım, sınıftaki tüm öğrencilerin olabildiğince eşit ifade şansına sahip olduğu öğretmen-öğrenci etkileşimini; yöneltilme, soruya karşı verilen cevabın niteliğine bağlı olarak verilen tepkinin içeriğini ifade eder. Vurgu ve tekrar ise, yöneltilme kapsamında takip edilecek yollardan biridir. Kabul edilebilir bir cevap alınmadığında ya da sorunun anlaşılmadığının düşünüldüğü durumlarda yapılabilecek şeylerden biri, orijinal soruyu, farklı bir yolla tekrar sormaktır. Bekleme zamanı ise bir soru sorulduktan sonra ya da soru ile cevaba müdahale etme arasında geçen zamanı ifade eder. Ardışıklık adım adım üst düzeyde düşünmeye doğru ilerleticiliği; etkili ifade ise soru cümlesinde kullanılan kelime ve kavramlar ile onların ifade biçimlerinin etkililiğini ifade etmektedir (Kauchak ve Eggen, 1998).

Belirtilen bu özelliklere bütün olarak bakıldığında, bu ilkeler belirlenirken daha çok öğretmen sorularının esas alındığı dikkati çekmektedir. Öğrencilerin soru sorma davranışları konusunda ise bir ilke ya da kural belirlemeye genel olarak gidilmemiştir. Bu durum, öğretimi planlayan, organize eden ve yönlendiren kişinin öğretmen olmasından kaynaklanabilir.

Ancak, öğretmenlerin süreçteki bu etkinliği de dikkate alınarak, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci sorularından daha verimli biçimde

yararlanılabilmesine dönük ilkeler de belirlenmelidir. Bu çerçevede öğretmen, süreç içindeki konumunu değiştirerek, soru soran değil öğrencilerinin soru sorması için gerekli planlama ve düzenlemeleri yapan kişi olarak rol alabilir.

Bu çerçevede, öğrencilerin soru sorma uygulamalarında;

1. Soru sayısı: Ürettikleri soru sayısı ve sık soru sormaları,
2. Farklılık: Farklı bilişsel basamaklara dönük sorular sorabilmeleri,
3. Yönelme: Düşünmeye, ilişkiler kurmaya ve bilgi üretmeye dönük sorular sorabilmeleri,
4. Dönüştürerek Tekrarlama: Aynı soruları farklı biçimlerde ifade edebilmeleri,
5. Bekleme süresi: Doğru ve orijinal sorular ve cevaplar üretebilmek için kendilerine ve başkalarına zaman tanımaları,
6. Ardışıklık: Adım adım üst düzeyde düşünme sorularına doğru ilerleyebilmeleri,
7. Destekleyici tutum: Güzel sorular karşısında heyecan duymaları, etkin dinlemeleri ve takdir duygusu geliştirebilmeleri,
8. Demokratik tutum: Sorularına ilişkin aldıkları farklı cevaplar ve diğer geribildirimleri olgunlukla karşılayabilmeleri

gibi ilkelerin göz önünde bulundurulması önerilebilir. Soru sorma uygulamaları bu özellikleri taşıyan öğrencilerin, tarih öğrenme çerçevesinde sorulardan daha etkin yararlanabildikleri söylenebilir.

Buna göre soru sorma temelli tarih öğrenme; öğrencilerin, kendi özel çalışmalarında ve sınıf içinde, yukarıda belirtilen özelliklere uygun olarak soru sorma uygulamalarında bulunmalarını gerektirmektedir. Böylelikle soru sorma temelli tarih öğrenme, çağdaş tarih eğitimi anlayışının amaçlarına ulaşmasına önemli katkılar sağlayabilir.

Soru Sorma Temelli Tarih Öğrenmede Öğretmenin Rolü

Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin kişisel inançlarının ve eğitim yaklaşımlarının, öğretim uygulamalarında merkezi bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Martin, 2005; Harding, 1999). Arthur (2005), çalışmasında, tarih eğitimi ile ilgili olarak aynı okulda aynı kursu veren öğretmenlerin bile çok farklı yaklaşım ve uygulamalara sahip olduğunu gözlemiştir. Ona göre bu durum, en başta öğrencilerin zihinlerinde, tarih eğitimine ilişkin ciddi belirsizlikler oluşturmaktadır.

Calderhead'e (1988) göre, tarihin yalnızca bir öğretim konusu olduğu düşüncesinin değiştirilmesinde öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Öğretmenler; sınıf seviyesi, ortamsal özellikler ve öğrencilerin akademik seviyesi gibi değişkenleri dikkate alarak tarih eğitimi anlayış ve uygulamalarını değiştirmelidirler (Akt.: Harding, 1999).

Tarih eğitimi sürecinde öğrencilerin soru sorma ve sorulardan etkin yararlanma becerilerini yönlerini geliştirebilmek için öğretmenin rolünü, sekiz başlıkta ele almak mümkündür. Bunlar; (1) Model olma, (2) Teşvik etme, (3) İmkan verme (4) Ortam oluşturma, (5) Alıştırma, (6) Geribildirim verme, (7) Pekiştirme, (8) Değerlendirme şeklinde sıralanabilir.

1. Model Olma: Özellikle becerilerin öğrenilmesinde görmek ve yapmak, önemli bir gerekliliktir. Soru sormanın entelektüel bir beceri olması, onun öğrenilmesi açısından öğretmenin model olmasını daha önemli hale getirmektedir.

Tarihsel düşüncü, tarih bilincini, tarih duygusunu, tarih yapma becerilerini sergileme biçimi, öğretmenlerin, tarih eğitimi açısından öncelikle model olması gereken alanları içermektedir (Chowen, 2005). Tarih öğretmenlerinin, tarih öğrenmenin amaçlarına ulaşmasında etkin bir vasıta olduğu belirtilen soruların türünden sayısına, ifade biçiminden verdiği tepkiye kadar her şey, öğrenciler tarafından gözlenmektedir. Bu nedenle öğretmenler, önce yazar ve dokümanla ilgili, sonra da metnin içeriği ile ilgili analitik sorular sorarak öğrencilere model oluşturmalarıdır (Drake ve Brown, 2003). Berci ve Griffith (2005)'e göre öğretmenlerinden nitelikli sorular işiten öğrenciler "soru sormak ya da sormamak" yerine, "iyi bir soru nasıl sorabilirim?" şeklinde düşünmeye başlarlar.

Sorularını yöneltirken kullandığı dilin özellikleri, soru sorma tarzları, ifadelendirme biçimleri, dinleme ve tepki verme biçimleri, öğrenciler tarafından model alınan öğretmen davranışlarıdır. Tarih öğretmenin konuyu yalnızca okuyarak değil de, önce metinle ilgili bir soru sorup cevabını metin içerisinde aradığını, bunun için eski bilgileriyle de ilişkilendirmeler yaptığını gören öğrencilerin de benzer davranışları sergileme eğilimine girmesi beklenebilir.

2. Teşvik etme: Sınıf içi öğretim sürecinde ve genel olarak öğrenme biçimleri konusunda öğretmenlerin yöneltme ve yönlendirmeleri, öğrencilerin öğrenme davranışlarının biçimlenmesinde önemli bir etkidir (Martin, 2005; Musselman, 2004). Buna göre, öğrencilerin soru sormaları konusunda öğretmenin üslubunun teşvikçi ya da engelleyici nitelikte olmasının, öğrencilerin soru sorma davranışları üzerinde etkili olacağı söylenebilir. Bu nedenle tarih öğretmenleri, öğrencilerin tarihsel düşünmelerine yardımcı olmak ve tarihsel deneyimlerine anlam katmak için soru sormalı ve öğrencilerini soru sormaya teşvik etmelidir (Drake ve Brown, 2003; Hover, Hicks ve Irwin, 2007).

Bu çerçevede tarih öğretmenlerinin, öğrenci sorularına açık olmaları önemli bir gerekliliktir. Bunun ötesinde öğretmenlerin, öğrencilerin soru sormalarına ilişkin olumlu tutum içerisinde olduklarını hissettirmeleri, onlardan soru beklediklerini belirtmeleri, soru sormak isteyenlere söz hakkı vermeleri gibi önlemlerin, öğrencileri soru sormaya yönleltebilir. Tarih konularının yer aldığı bir metin içerisinde sorular çıkarmalarının, anlaşılmayan yerlerle ilgili soru sormalarının

istenmesi; metni okumaya geçmeden önce metinle ilgili sorular tasarlayıp bu sorular çerçevesinde okumaları yönünde tavsiyelerde bulunulması, öğrencileri soru sormaya teşvik edebilecek önlemler arasında sayılabilir.

Buna göre, söz, tutum ve davranışlarıyla, soru sormaları konusunda öğrencilerine karşı teşvikçi olmalarının, soru sorma temelli tarih öğrenme açısından öğretmenlerin önemli bir görevi olduğu söylenebilir. Nitekim Musselman (2004)'a göre soru sorma, sorgulama ve tartışma etkinliklerinde öğrencilerini harekete geçiren öğretmenler, görevlerini önemli ölçüde yerine getirmiş olurlar.

3. İmkan verme: Sınıf içi öğrenme öğretme etkinlikleri çerçevesinde neyin, ne zaman ve nasıl yapılacağına ilişkin kararlar, öğretmen tarafından verilmektedir. Bu süreçte öğrenciye düşen ise, öğretmenin verdiği kararlar doğrultusunda öğrenme-öğretme sürecinin bir parçası olmaktır. Buna göre, sorulardan nasıl yararlanılacağına da karar veren, öğretmendir.

Öğrencilerini tarih konuları ile ilgili kendi belirlediği sorularla yüzleştirecek kişi olduğu gibi, öğrencilerine soru hazırlama ve sorma etkinlikleri yaptıracak ve bunun için gerekli imkanı verecek kişi de tarih öğretmenleridir. Bu nedenle sorulardan etkin yararlanmayı isteyen bir öğretmen, öğrencilerine soru sorma ve sorgulama imkanı vermelidir (Martin, 2005; Thacker, 2007). Kotzin (2001), doküman temelli soru sorma yoluyla tarih öğrenme sürecinde sorular üretme konusunda bir potansiyel varken yapılacak uygun bir rehberlik ve yol gösterme ile öğrencilerin, hem soru sorma ve sorgulama becerilerinin geliştirileceğini hem de süreçten zevk alacaklarını belirtmektedir.

“Sosyal bilgiler sınıflarında soru sorma ve sorulardan yararlanma süreçlerini öğrencilerin anlaması için öğretim yoluyla öğrencilere yardımcı olunmalıdır. Öğretim çalışmalarında ... sosyal bilgiler alanı ile ilgili sorular üretme konusunda dersler yapılarak sorular üretmeye odaklanılmalıdır” (Berci ve Griffith 2005: 427).

Bununla ilgili olarak öğrencilerin, tarihi metinlerle ilgili sorular tasarlamalarını istemesi, ders süresinin belirli bölümlerini öğrencilerin sorular üretme ve sormalarına ayırması gibi uygulamalarla, öğrencilerin soru üretmelerine imkan verilebilir. Ancak burada, öğretmenin bu etkinlikler için zaman ayırması ve etkinlikleri, soru üretme ve sormaya uygun biçimde yapılandırmasının önemli bir gereklilik olduğu belirtilmelidir.

4. Ortam oluşturma: Eğitim ortamının niteliği, öğrenme sürecinin önemli bir değişkenidir. Öğrencilerin oturma düzeni, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasındaki ilişkinin niteliği, duygusal atmosfer, eğitim ortamının farklı yönlerini oluşturmaktadır. Eğitim sürecinde sorulardan etkin yararlanabilme üzerinde etkili olan değişkenlerden biri de, eğitim ortamının yapısıdır.

Tarih öğretimi sürecinde öğrencilerin birbirini ya da öğretmenini görerek soru sorabileceği ya da kendisine yöneltilen soruları işitebileceği fiziksel bir yapının

oluşturulması; soru sorma esnasında herhangi bir korku ve kaygı geliştirmeyecekleri psikolojik atmosferin tesis edilmesi; öğrenciler ve öğretmen arasında kaynaşma temeline dayalı bir sosyal ortamın temin edilmesi, soru sorma uygulamalarından etkin biçimde yararlanılmasına olumlu katkılar sağlar (Thacker, 2007; Hover, Hicks ve Irwin, 2007). McKeatchie (1994), geniş sınıfların, küçük sınıflardaki kadar bilginin akılda kalması, eleştirel düşünmenin gelişmesi, olumlu tutum değişiminin sağlanması için etkili olmayacağını belirtmektedir (Akt.: Sundberg, 2006). Öğrenciler sorgulamaya başladıklarında, sınıflarının güvenli bir ortam olduğunu hissetme ihtiyacı içerisinde oldukları (Musselman, 2004). Bu çerçevede tarih öğretmenleri, öğrencilerini soru sormaya teşvik ederken bunun için gerekli fiziksel, sosyal ve psikolojik olarak uygun ortamsal özellikleri tesis etmeye de çalışmalıdır.

5. Alıştırma Yapma: Soru sorma uygulamalarının artmasıyla birlikte nitelikli soru sorma ve buna bağlı olarak nitelikli düşünme ve düşünce üretme geliştiğini gösteren bir çok çalışma bulunmaktadır. Bu durum, başkalarının sorularının dinlemenin ötesinde, soru sorma deneyimleri geçirmenin gerektiğini göstermektedir. Çünkü soru sorma, pratikle geliştirilebilecek bir beceridir (Mucher, 2007; Ragland, 2007).

Tarih öğretiminde “iyi uygulama”yı tarif eden bir çalışmada, şu öğelere dikkat edilmesi önerilmektedir: (1) tarihsel soruların sorulması, (2) metindeki tarihsel bilgilerin toplanması ve analiz edilmesi, (3) düşüncelerle ilgili farklı kaynakların incelenmesi (4) kendi tarihsel yorumlarının oluşturulması, (5) yorumların sorularla organize edilmesi. Bu basamaklarda öğretmen, öğrencilere yardımcı olmalıdır (Hover, Hicks ve Irwin, 2007).

Buna göre, öğretmenlerin üzerine düşen sorumluluklardan biri de öğrencilerine, soru sorma alıştırmaları yaptırmalarıdır. Tarihsel düşünme ve tarihsel bilgiyi yorumlama becerilerini geliştirmek için öğretmenin önce kendisi sorular sormalı; sonra da öğrencilerine benzer sorular oluşturma pratikleri yaptırmalıdır (Drake ve Brown, 2003). Musselman (2004), kendisinin, öğrencilere 20-25 sayfalık metinleri vererek metnin yazarı ile uyuşmadıkları bir konuyu soru olarak üretip öğrencileri tartıştırdığını; böylelikle öğrencilerin metnin farklı bölümlerine ve farklı kaynaklara yönelerek bilgi ve düşünceleri sorgulamak yoluyla öğrenmeye yöneldiklerini belirtmektedir. Ona göre bu yöntem, “olgunlaşmamış materyallerin dışında tarih yaparak doğrudan deneyim kazanmalarına imkan vermektedir” (s. 336). Scappini (2004) de benzer yol izlediğini ve başarılı sonuçlar elde ettiğini belirtmektedir.

Bu çerçevede, bazen özel bir zaman ayırarak bazen de diğer öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştirilmeye çalışıldığı süreçte, öğrencilerinden soru cümleleri organize etmelerinin istemesi, tarihi bir bilgiyi içeren bir metnin ana ve yardımcı fikirlerini buldurmaya dönük sorular sordurulması, metni olduğu gibi okutmak yerine soru sordurarak okutmaya çalışılması, tarih öğretiminde öğrenci sorularından yararlanılmasına önemli katkılar sağlayabilir.

6. Geribildirim Verme: Holt (1997)'a göre çocuklar kendilerinden bir şey istenildiğinde çok kısa bir zaman içerisinde yapıp doğru ya da yanlış yaptığı yönünde geribildirim ister. Yanlış denildiği zaman ise konu üzerinde genellikle düşünmez, unutmaya çalışır. Geribildirim verilmemesi durumunda zihinde belirsizlik oluşur (Akt. Akbulut, 1999). Bu belirsizliğin ise, yanlış ya da en azından bilinçsiz yönelişleri beraberinde getirmesi beklenir. Bu nedenle öğretmenler, öğrenci sorularının niteliğini yükseltmek ve doğru yönlendirmek için, ders sürecinde; soruların niteliği, yapılandırılışı, ifadelendirilişi gibi özellikler yönüyle öğrencilere geribildirimler vermelidir.

Bu çerçevede tarih öğretmeni, ders süreci içerisinde sordukları sorularla ilgili olarak öğrencileri bilgilendirmeli; böylelikle daha sonraki soracakları sorulara ilişkin bilinçli ve kontrollü davranmalarının yolunu göstermelidir. Bu doğrultuda, öğrencilerin soru oluşturma çabalarının ve sonuçta oluşturdıkları soruların niteliğine ilişkin değerlendirmeler yaparak öğrenciler öğretmen tarafından bilgilendirmeli; soru sorma konusunda doğru yönlendirmelerde bulunmalıdır. Bu geribildirimler, soru cümlelerinin ifade tarzından üst düzey düşünmeyi teşvik ediciliğine kadar geniş bir içeriğe sahip olmalıdır.

7. Pekiştirme: Pekiştirme, öğrenme psikolojisinin, üzerinde önemle durduğu kavramlardan biridir. Buna göre, soru sorma davranışını gösteren öğrencilerin, bu davranışları sonunda öğretmenlerinin takdir ettiğini gözlemeleri sonrasında soru sormaya devam etmeleri; aksi durumda ise soru sormaktan vazgeçmeleri beklenir.

Tarih öğretimi sürecinde, öğretmenine; konuyu anlamak, farklı yorum biçimlerini öğrenmek, merakını gidermek, ilgilendiğini hissettirmek gibi farklı amaçlara hizmet etmek üzere soru soran bir öğrencinin, tarih öğretmeni tarafından takdir görmesi, dikkatle dinlenmesi, teşekkür edilmesi, etraflıca cevap vermeye çalışıldığının hissettirilmesi gibi durumlar, öğrencileri, tarih derlerinde daha çok soru sormaya yöneltebilir (Thacker, 2007).

Bunun dışında, tarih öğretmeninden yalnızca soru sorduğu ya da sorguladığı, sorular oluşturmaya çalıştığı için özel pekiştireçler alması öğrenciyi daha da motive edecek ve farklı sorular sormaya yöneltecektir. Bu nedenle, hem soru sorma becerisini öğretmek ya da geliştirmek, hem de tarihsel düşünme, tarih yapma gibi tarih eğitiminin amaçlarına hizmet etmek açısından tarih öğretmeni, öğrenci soruları sonrasında pekiştireçlerden yararlanmalıdır.

8. Ölçme ve Değerlendirme: Öğrencilerin başarı ya da başarısızlıkları ile ilgili kararlar alınırken öğretmenler farklı değişkenlere ilişkin ölçümleri esas alabilmektedir. Bu çerçevede öğretmenlerin, ölçme yapabilecekleri ve değerlendirme yaparken kullanabilecekleri özelliklerden biri de, öğrencilerin soru sorma ve sorulardan yararlanma yeterlikleri olabilir.

Tarih öğretmenleri, öğretim sürecinde, öğrencilerin tarih derslerindeki başarı düzeyleri hakkında kararlar verirken, öğrencilerin sorularının niteliğini ve soru sorma uygulamalarını da dikkate alabilir (Drake ve Brown, 2003). Nitekim Adams (1996), soru-cevap arasındaki önemli ilişkiyi belirlemiştir; Marshall McLuhan da bu ilişkiyi, “cevaba sahip olamadığımız sürece soruya da sahip değiliz” şeklinde ifade etmiştir (Akt. Berci ve Griffith, 2005). Buna göre öğrencilerin, tarihi bir metin ile ilgili güzel sorular oluşturabilme, üst düzey düşünmeyi gerektiren sorular organize edebilme, olaylar arasındaki ilişkileri belirlemeye dönük sorular üretebilme yeterlikleri, öğrencilerin tarih eğitimindeki başarıları ile ilgili ölçülen bir özellik ya da karar ölçütü olarak kullanılabilir. Başarılı olma isteğinde olan bir öğrencinin, tarih öğretmeni tarafından başarılı gösterilebilmesi için soru sorma ve sorulardan etkin yararlanabilmelerinin gerektiğini fark eden bir öğrencinin, soru sormaya ve sorgulamaya önem vermesi, bunun için gayret göstermesi beklenir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Tarih bilimi, bireyler arasındaki bağların tesis edilip güçlenmesinde; böylelikle toplum olma bilinç ve şuurunun oluşmasında etkin bir vasıta. Tarih biliminin ortaya koyduğu bilgi ve belgelerden etkin yararlanabilmek için, doğru temeller üzerine oturtulmuş bir tarih eğitimi ihtiyacı vardır.

Etkin ve doğru bir tarih eğitimi, öncelikle, “niçin ve nasıl bir tarih eğitimi?” sorularına verilecek doğru cevaplar ile ilgilidir. Tarih eğitiminin amacına ilişkin var olan bazı yanlış kabuller, ondan etkin biçimde yararlanabilmenin önündeki en önemli engellerden biridir. Tarih eğitimi alanında yapılan son çalışmalar incelendiğinde; çağdaş tarih eğitimi anlayışının, geçmişte yaşanmış olay ya da durumların, kişi ya da kurumların olduğu şekliyle aktarımı esasına dayalı ezberci geleneksel anlayıştan farklı olarak; “tarihsel düşünme”, “tarih yapma”, “tarih bilinci”, tarih duygusu” gibi kavramlar üzerine oturtulduğu; öğrencileri, bir tarihçi yetiştiriyormuş gibi “tarih yapma”, “tarihsel düşünme”, “sorgulama”, “analiz etme”, “yorumlama”, “çıkarımlar yapma” becerilerini geliştirmeye odaklandığı; böylelikle sağlıklı temellere oturtulmuş bir “tarih bilinci”nin yeni yetişen nesillere kazandırılmaya çalışıldığı dikkati çekmektedir.

“Soru sorma temelli tarih öğrenme”, tarih eğitime ilişkin belirtilen bu amaç ve içeriğe paralel düşen öğrenme yaklaşımlarından biridir. Tarih eğitimi sürecinde, öğrencilerin sorular sorup sorgulayarak tarihi olay ya da durumları anlamlandırma, yorumlama ve çıkarımlar yapmasını gerektiren bir öğrenme yaklaşımıdır. Öğrenci sorularını ve sorgulamalarını merkeze alması nedeniyle de geleneksel soru-cevap yönteminden farklılaşan bir yapıya sahiptir. Öğrencilerin; öğretmenlerinin sorularına cevap bulmanın ötesinde, soruları bizzat kendileri üretip yine kendileri cevaplar arayarak tıpkı bir tarihçi gibi etkin çalışmalarını gerektirmektedir.

Sınıf içi tarih öğretiminde belirleyici unsur olmaları nedeniyle, tarih öğretmenlerinin eğitim anlayışları önemli bir değişkendir. Tarih öğretmenlerinin; nitelikli soru sorma konusunda öğrencilerine iyi model olmaları, onları soru sormaya teşvik etmeleri, soru sorabilme imkanı vermeleri, bunun için uygun ortam oluşturmaları, soru sorma alıştırmaları yaptırmaları, geribildirimler vermeleri, pekiştirmeleri, ölçme-değerlendirmelerde öğrencilerinin soru sorma yeterliklerini de dikkate almaları, tarih eğitiminin amaçlarına ulaşmasında öğrenci sorularından etkin yararlanılmasına önemli katkılar sağlar.

Bu doğrultuda, mevcut tarih öğretmenlerine ve tarih öğretmeni olarak yetişen öğretmen adaylarına, soru sorma temelli tarih eğitimi yaklaşımının tanıtılması ve uygulamalarının yaptırılması önerilebilir. Nitekim Hall ve Scott (2007), soru sorma ve sorgulama yoluyla tarih öğrenme yaklaşımının kazandırılmasının güç olduğunu, ama kazandırılmayacak bir nitelik taşımayıp bunun bir gereklilik olduğunu belirtmektedirler. Soru sorma temelli öğrenme ile tarih öğretiminin ilköğretimden itibaren yapılabileceği, farklı bilim adamları tarafından ortaya konulmuştur (Martin, 2005; Chowen, 2005). Buna göre, tarih öğretmenlerinin öğretim yaklaşımlarında bu yönde bir değişim sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K.Ü.. Aktif Öğrenme. 6. baskı. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları, 2004.
- Akbulut, T.. *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Soru Sorma Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 1994), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arthur, A.J.. *History Education in Nova Scotia: Purpose and Practise*. (Unpublished Master of Education Thesis, 2005), Acadia University Fall Convocation.
- Bérci, M.E. ve Griffith, B.. "What Does It Mean to Question?", *Interchange*, 2005, 36(4), 405-430.
- Chowen, B.W.. *Teaching Historical Thinking: What Happened in A Secondary School World History Classroom*. (Doctor of Philosophy Thesis, 2005), Austin: The University of Texas. UMI Microform 3203515, ProQuest Information and Learning Company.
- Dinç, M.E.. "Sosyal Bilgiler Öğretimi Alanı İçinde Tarih Konularının Öğretimini Yönlendiren ve İçeriğini Oluşturan Soruların Analizi", *II. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi (26-28 Mayıs 2005)*. Van: Milli Eğitim Bakanlığı, YYÜ Eğitim Fakültesi, Van Valiliği İşbirliği, 2005, 193-194.
- Drake, F.D. ve Brown, S.D.. "A Systematic Approach to Improve Students' Historical Thinking. *The History Teacher*, 2003, 37(2), paragraph 1-41. Retrieved June 20, 2007 from <http://www.historycooperative.org/journals/ht/36.4/drake.html>.
- Eisenberg, E.. "Looking for Zalman: Making Historical Scholarship Visible to Undergraduates", *The History Teacher*, 2005, 38(3), 325-340.
- Filiz, S.B.. "Soru-cevap Yöntemine İlişkin Öğretimin Öğretmenlerin Soru Sorma Düzeyi ve Tekniklerine Etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2002), Ankara, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Good, T.L. ve Brophy, J.E.. *Looking in Classroom*. New York: Longman, 2000.
- Gömlüksiz, M.N. ve Kan, A.Ü.. "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kavram Haritalarının Öğrenci Başarısına Etkisi. *II. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi (26-28 Mayıs*

- 2005). Van: Milli Eğitim Bakanlığı, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Van Valiliği İşbirliği, 2005, 148-159.
- Hall, T.D. ve Scott, R.. "Closing The Gap Between Professors And Teachers: 'Uncoverage' as A Model of Development for History Teachers", *The History Teacher*, 2007, 40 (2), 257-263.
- Harding, J.C.. *Teachers' conceptions of history education: A Phenomenographic inquiry*. (Unpublished Doctor of Philosophy Thesis, 1999), The University of British Columbia, UMI Microform 800-521-0600. The University of British Columbia. Bell ve Howell Information and Learning.
- Hover, S.V., Hicks, D. ve Irwin, W.. "Beginning Teachers Thinking Historically?", *International Journal of Social Education*, 2007, 22 (1), 85-114.
- Humprey, D.C., Chang-Ross, C., Donnelly, M.B., Hersh, L. ve Skolnik, H.. *Evaluation of The Teaching American History Program*. Washington: U.S. Department of Education, Education Publications Center, 2005.
- Kauchak, D.P. ve Eggen P.D.. *Learning And Teaching: Research Based Method*. Boston: A Viacom Company 160 Gould Street Needham Heights, 1998.
- Kotzin, D.. "The Internet as An Opportunity for Students to Create Their Own Document-Based Question", *History Teacher*, 2001, 37(2), paragraph 1-17. Retrieved June 20 2007 from <http://www.historycooperative.org/journals/ht/34.4/kotzin.html>.
- Levisohn, J.A.. *The Interpretive Virtues in Historiography and History Education*, (Unpublished Doctor of Education, 2002), UMI Microform Number: 3085323, ProQuest Information and Learning Company.
- Martin, D.A.. *Teaching for Historical Thinking: Teacher Conceptions, Practices and Constraints*. (Unpublished Doctor of Philosophy Thesis, 2005), Stanford University, UMI Microform 3187316, ProQuest Information and Learning Company.
- Miller, G.R.. *Engaging Diverse Learners in Historical Thinking*. (Unpublished Doctor of Philosophy Thesis, 2007), Boston: Lynch Graduate School of Education, UMI Microform 3268509.
- Morgan, N. ve Saxton, J.. *Asking Better Questions*. Ontario: Pembroke Publications, 1994.
- Mucher, S.. "Building A Culture of Evidence Through Professional Development", *The History Teacher*, 2007, 40 (2), 265-273.
- Musselman, E.G.. "Using Structured Debate to Achieve Autonomous Student Discussion", *The History Teacher*. 2004, 37(3), 335-349.
- Ragland, R.G.. "Changing Secondary Teachers' Views of Teaching American History", *The History Teacher*, 2007, 40(2), 220-246.
- Rousmaniere, K. (2001). "Questioning Visual in The History of Education", *History of Education*, 2001, 30(2), 109-116.
- Scappini, R.A.. "Teaching High School History in The Context of Performance-Based Standards: An Innovative Approach for Urban Schools", *The History Teacher*, 2004, 37(2), 184-189.
- Sundberg, S.B.. "An Investigation of the Effects of Exam Essay Questions on Student Learning in United States History Survey Classes", *The History Teacher*, 2006, 40 (1), 59-68.
- Şimşek, A. (2005). "İlköğretimde Tarih Öğretimi Açısından 1998 ve 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Karşılaştırılması", *II. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi (26-28 Mayıs 2005)*. Van: Milli Eğitim Bakanlığı, YYÜ Eğitim Fakültesi, Van Valiliği İşbirliği, 202-211.
- Tabak, S. ve Karakoç, Ş.. "Sorgulayıcı Öğretme Stratejisi", *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 2004, 29(313), 9-15.

Thacker, J.. *A Study of A Theme-Based Curriculum for Secondary American History Education*. (Unpublished Doctor of Education, 2007), Texas A. ve M. University-Kingsville, UMI Microform 3274048, ProQuest Information and Learning Company.

SUMMARY

The present study sets out from the question of “what kind of history education is needed?” to deal with “questioning-based learning in history education”. It tries to draw the attention of social studies and history teachers and other educators of the field toward “questioning-based learning in history education”.

Questioning-based learning is a learning-focused approach that allows students to think by asking questions, organize their thoughts, generate new ideas, and express their knowledge and ideas. On the other hand, questioning-based learning focuses on students’ questions, rather than teacher questions. Thus, it differs from the conventional question-answer method which tends to be a teacher-centered approach. This approach represents a learning approach, rather than a teaching method.

In “questioning-based learning in history education”, students try to learn the scientific knowledge introduced by the science of history by producing and asking questions (problems) following the logic of a scientist, instead of by hearing them from their teachers or reading about them.

The use of questioning-based learning approach throughout the process of history education may offer numerous advantages such as moving history education away from learning by rote, achievement of historical consciousness by stepping beyond simple possession of historical knowledge, improvement of question-asking and questioning skills, raising students from the status of knowledge consumers to that of knowledge producers, improvement of the skills to interpret, not simply carry around, knowledge and to make healthy estimations.

Nevertheless, it should also be noted that three conditions must be met for effective use of questioning-based learning in history education. One of these conditions is the ability to use quality questions in history education. Quality questions should mainly possess the qualities of clarity, purposefulness, usefulness, level customization, sequence, orientation to thinking, flexibility, and well-constructedness. The second condition is that question-asking practices should possess certain features throughout the process of history education. Teachers should take into consideration the variables of the number of questions, difference, orientation, repetition by transforming, waiting period, sequence, supportive attitude and democratic attitude while they direct their students toward asking questions or evaluating students’ questions.

The third condition involves the qualities concerning the teachers’ attitudes and behaviors in the role they play in the process of question-based history education. Studies reveal that teachers, their personal beliefs and educational

approaches play a key role in educational practices. In order to improve students' skills to ask questions and use them effectively in the process of history education, teachers can perform the following eight methods: (1) Acting as a model, (2) Encouragement, (3) Creating opportunities (4) Creating an environment, (5) Exercise, (6) Providing feedback, (7) Reinforcement, (8) and Evaluation.

An efficient and accurate history education principally concerns the right answers to the question of "why and what kind of history education?". Some fallacies about the goal of history education constitute the most important barriers to its efficient use. Recent studies on history education have shown that the modern notion of history education is based on the concepts of "historical thinking", "history making", "historical consciousness", "sense of history" and the skills to "make history" like a historian, "think historically", "question" and "make inferences" and thus aim to create a healthy "historical consciousness".

"Learning history on the basis of questioning" is one of the suitable learning approaches for the objectives and content of history education. And it is distinguished from the conventional question-answer method as it focuses on students' questions and questionings. It encourages students to produce questions by themselves and seek answers to those questions by actively working like historians, rather than simply answering their teachers' questions.

In this context, significant contributions could be made to achieve the goals of history education by history teachers who act as good role models for their students in asking high-quality questions; encourage their students to ask questions and provide them with opportunities to do so by creating suitable environments; have their students make exercises about question asking and offer them feedback and reinforcers; and also consider their competency to ask questions in assessments/evaluations.

Accordingly, it could be suggested to introduce in-service and pre-service history teachers to questioning-based history education approach and help them implement the approach. As a matter of fact, research has demonstrated that teaching how to learn history by question asking and questioning; yet, it is a quality that can actually be acquired and even an essential quality. Consequently, there is a need to create a change in this direction in history teachers' teaching approaches.