

Tarih Öğretiminde Hipotetik Soruların Kullanılması ve Değerlendirilmesi

Muhammet Ahmet Tokdemir¹

Type/Tür:

Research/Araştırma

Received/Geliş Tarihi: December
19/19 Aralık 2017

Accepted/Kabul Tarihi: March
20/20 Mart 2018

Page numbers/Sayfa No: 40-60

Corresponding

Author/İletişimden Sorumlu

Yazar:

ahmet.tokdemir@erdogan.edu.tr



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication. / Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright © 2017 by

Cumhuriyet University, Faculty
of Education. All rights reserved.

Öz

Olabilmesi muhtemel ve mümkün olmasına rağmen gerçekler dünyasında var olmayan şeyler üzerinde düşünmeye hipotetik düşünme denir. Hipotetik düşünmeyi geliştiren en önemli unsurlardan biri olan hipotetik sorular aracılığı ile öğrenciler karşılaştırmalar yaparak akıl yürütür ve tarihsel anlamayı pekiştirirler. Bu çalışmanın amacı, tarih öğretmenleri ile birlikte hipotetik soruların değerlendirilmesine yönelik bir değerlendirme ölçeği geliştirmektir. Trabzon ve Rize illerinde MEB'e bağlı olarak çalışan beş tarih öğretmeni ile 2017 yılı bahar ve güz yarıyollarında iki aşamalı olarak gerçekleştirilen çalışma eylem araştırması deseninde nitel bir çalışmadır. Yapılan çalışmada görüşme ve grup görüşmesi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. İki aşamalı olarak yapılan çalışmada öncelikle öğrencilere yöneltilecek bir hipotetik soru belirlenmiş ve öğretmenlerden bu soruyu öğrencilerine sorarak değerlendirmeleri istenmiştir. Grup görüşmesi yolu ile her öğretmenin değerlendirme kriterleri ele alınmış ve ortak bir değerlendirme ölçeği oluşturulmuştur. İlk aşama sonrasında katılımcı öğretmenlerle hazırlanan değerlendirme ölçeği sekiz kriterden oluşturulmuştur. Her bir kriter için çok iyi, iyi ve zayıf olmak üzere ayrı ayrı ölçütler belirlenmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında yapılan uygulama ile oluşturulan değerlendirme ölçeği gözden geçirilmiş, kriterlerden biri çıkarılarak değerlendirme ölçeğine son hali verilmiştir. Çalışmanın sonucunda tarih derslerinde hipotetik soruların değerlendirilmesine yönelik olarak öğretmenlerin kullanabileceği her biri üç boyutlu yedi kriterden oluşan bir derecelendirme ölçeği hazırlanmış ve sonuçta bu ölçeğin işlevsel olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hipotetik düşünme, hipotetik sorular, tarih öğretimi, eylem araştırması, derecelendirme ölçeği.

Suggested APA Citation/Önerilen APA Atf Biçimi: Tokdemir, M. A.,(2018). Tarih öğretiminde hipotetik soruların kullanılması ve değerlendirilmesi, *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(1), 40-60. DOI: 10.30703/cije.368832

¹ Dr, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Rize/Türkiye
Dr, Recep Tayyip Erdoğan University Faculty of Education, Rize/Turkey
e-mail: ahmet.tokdemir@erdogan.edu.tr
ORCID ID: orcid.org/0000-0002-7812-4770

The Use and Evaluation of Hypothetical Questions in History Teaching

Abstract

Hypothetical thinking is defined as the exploration of possibilities and outcomes of different states of the world which are not actually present in the real life. Hypothetical questions are used in the development of high-level thinking skills. They reinforce reasoning and historical meaning. The aim of this study was to develop a rating scale for assessing hypothetical questions with history teachers. The study was conducted within action research design in the qualitative approach, and interview and group interview were used as data collection tools. The study conducted with five history teachers who worked in different schools of MONE in Trabzon and Rize. The study was carried out in two stages. At the end of the study a rating scale was prepared to evaluate hypothetical questions in history lessons. At the beginning of the study, the hypothetical question which would be asked to students was determined. The teachers were requested to ask these questions to students, to evaluate students' responses and to determine the criteria they used when evaluating students' answers. A rating scale consisting of 8 criteria was established as a result of the first stage implementation. For each criterion, the dimensions as very good, good and weak were set separately. Afterwards, the evaluation scale was tested with a second application and the evaluation scale was finalized by subtracting one of the criteria. As a result of the study, a rating scale consisting of three dimensional seven criteria that teachers could use to evaluate hypothetical questions in history lessons was prepared and it was determined that this scale was functional.

Keywords: Hypothetic thinking, hypothetic questions, history teaching, action research, rating scale.

Giriş

Tarih öğrenmenin en temel gerekçesi insanın merak duygusundan kaynaklanan geçmişi öğrenme isteği yani kendisinin, çevresindeki insan ve toplumların kronolojik süreç içinde bugüne nasıl geldiğini anlamaktır (Carr, 1996; Safran, 2010; Tosh, 1997). Tarihin bu misyonu yerine getirmenin yanı sıra muhakeme becerisi ve ahlâki gelişime de katkı sağladığı ilgili literatüre bakıldığında görülmektedir (Drake and Nelson, 2005; Harari, 2015). Zira mevcut durumun ne doğal ne de kaçınılmaz olduğunu anlamak ve alternatiflerin olabileceğini görmek için tarih okumak gerekir. Tarihin muhakeme ve düşünmeye katkısına ilişkin en önemli vurgu ise geçmişin imgelemi bağlamında zihnin sorgulanması ve düşünmenin en önemli araçlarından birinin tarih olduğunu belirten Colligwood (2007) tarafından yapılmıştır.

Ülkemizde tarih eğitiminin amaçları; öğrencilerin bir kimlik duygusu oluşturmalarına yardımcı olmak ve tarih bilincinin gelişmesini sağlamak gibi iki temel başlık altında ele alınmıştır (Tekeli, 2007). Bu genel sınıflama dışında tarih öğretiminin amaç ve faydalarını ele alan başka çalışmalar da mevcuttur (Clotham and Fines, aktaran Safran, 2006; Demircioğlu, 2005; Dilek, 2002; Nichol and Dean 1997). Geçmişte daha çok bilgi ve kültürel kimlik aktarımı için var olan tarih derslerinin düşünme becerilerinin de pekiştirildiği bir ders olarak ele alındığı anlayış 2005 sonrası tarih öğretim programlarına da yansımıştır. Tarih öğretim programlarına bakıldığında hem milli kimlik aktarımı ve vatandaşlık bağının güçlendirilmesine hem de beceri ve değerlere vurgu yapıldığı görülmektedir (MEB, 2017). Öğretim programlarında bilgi, beceri ve değerler arasında oluşturulmaya

çalışılan denge ile zamanın şartlarına uygun, demokratik topluma ayak uydurabilen, problem çözen, girişimci nesiller yetiştirilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştiren temel unsurlardan biri açık uçlu sorulardır. Eğitimde yaygın olarak kullanılan açık uçlu sorular; problem çözme, yeni ve orijinal fikirler üretme ve bunları kullanabilme, neden- sonuç ilişkileri kurabilme, hipotezler oluşturma, genellemeler yapabilme ve karar verme gibi becerilerin geliştirilmesine katkı sağlar (İlhan, 2016; Tan ve Erdoğan, 2004). Ancak puanlayıcının güvenilirliğini sağlama ve objektif değerlendirme kriterleri oluşturabilme zorluğu açık uçlu soruların dezavantajlarının başında gelmektedir (Doğan, 2013). Yaratıcı düşünme bağlamında sorulan hipotetik soruların değerlendirilmesi de eğitim öğretimde karşılaşılan zorluklardan biridir. Bu tür soruların değerlendirilmesi bağlamında literatüre bakıldığında yaratıcı düşünme testlerinin kullanıldığı, açık uçlu sorular ve etkinlikler içinse rubriklerin geliştirildiği görülmektedir (Mozaffari, 2013).

Bu çalışmada açık uçlu soru türlerinden hipotetik soruların kullanılmasına ve tarih öğretmenlerinin bu tür sorulara verilen cevapları nasıl değerlendirdiğine odaklanılmış, bu tür sorulara verilen cevapların değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçütlere vurgu yapılmıştır.

Hipotetik Düşünme

Hipotetik düşünme, ihtimaller ve onların sonuçları üzerine simülasyonlar oluşturma sürecini kapsar. Yani bir şeyin doğru olduğunu kabullenmeden onun üzerinde kafa yormaktır (Amsel, 2010). Hipotetik düşünme eğer, olursa, varsayarsak, olsaydı, olmasaydı gibi ifadelerle genel bir cümle yapısıyla ifade edilir. Aslında olabilmesi muhtemel ve mümkün olmasına rağmen gerçekler dünyasında var olmayan şeyler üzerinde düşündürmektir. Olayların, fikirlerin doğruymuş gibi düşünülmesine dayanır.

Olayları speküle ederek hipotetik düşünme, öğrencilerin farklılıkları görebilmesini, çatışmaları ve zıt durumları daha iyi anlamalarını sağlar ve tarihsel ikilemleri canlı tutarak öğrenmeyi kolaylaştırır (Levstik and Barton, 2005). Bu, yaşanan olayların tek sebep ve sonucu olmadığını ortaya koyarak; analitik düşünmek ve çoklu bakış açısına sahip olmak gibi becerilerin gelişimine katkı sağlar. Bu bakımdan hipotetik düşünme eleştirel, yaratıcı ve empatik düşünme becerilerini geliştiren zihinsel bir etkinlik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Geçmişte olmayan şeyleri yaratmak ve bunların sonuçları üzerine spekülasyonlarda bulunmak Woodcock'un (2011) belirttiği gibi tarihin "*gerçekte ne olmuştur?*" esası ile zıt düşer. Bu noktada insanın var olmayan, gerçekliği kabul edilmeyen bir şey üzerinde neden düşünmesi gerektiği sorusu haklı bir soru olarak sorulabilir. Ancak hipotetik (varsayımsal/tersinden/empatik) sorular nedensellik ilişkilerle ilişkilendirilerek kullanıldığında tarih öğretiminde güçlü bir araç olurlar.

Hipotetik düşünme yapısı gereği yanal düşünme ve iraksak düşünme ile iç içe geçmiş durumdadır. Bilginin sınırlarını genişleterek olağanüstü düşünceler başlatmak, farklı seçeneklerin gözden geçirilmesi, bu seçeneklerin birleştirilerek yeni ve özgün düşüncelerin yaratılması sürecine iraksak düşünme denir (Coşkun, 2005; Dilci ve Babacan, 2012). Iraksak düşünmenin en önemli özelliği mevcut bilgiye dayanılarak değişik cevapların üretilmesi, ayrıntılara inilerek analizler yapılması ve

farklı çözümlere ulaşılmasıdır. Oluşturulan bu cevaplar ve ulaşılan çözümler, yeni, özgün veya yaratıcı olarak değerlendirilirler (Üstündağ, 2002).

Hipotetik düşünme ıraksak düşünmenin yanı sıra Bono (1992) tarafından dile getirilen yanal düşünme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme ile de ilişkilidir. Bu bağlamda hipotetik düşünme yanal düşünme, tersinden düşünme, empatik düşünme ve ıraksak düşünme ile güçlü bağlar ve benzeşiklikler göstermektedir.

Gelişim süreci ele alındığında insanların soyut işlemler döneminin başında, 12 yaş civarında hipotetik düşünme becerisini geliştirdiği genel kabul görmüştür. Piage hipotetik düşünmenin kişiye özgü olduğunu ve mantıksal becerileri gerektirdiğini ve bu nedenle ergenlik dönemine ait bir beceri olduğunu belirtmiştir. Soyut ve hipotetik düşünmenin olduğu bu dönemde tüm olasılıklar ele alınarak sistematik düşünülebilir, akıl yürütülebilir ve varsayımlar üretilebilir (Aktaran, Amsel, Trionfi, and Campbell, 2005; Gültekin, 2013; Senemoğlu, 2007).

Ülkemizdeki eğitim süreci açısından ilköğretim ikinci kademenin başından itibaren öğrencilerin hipotetik düşünme becerileri ortaya çıkar. Yapıcı ve Yapıcı (2006), öğrencilerin zihinsel tasarımlarına uygun tartışmaların yapılmasının hipotetik düşünmenin geliştirilmesi ve sorgulayıcı bir hale dönüşmesi için önemli olduğunu belirtmektedir. Demircioğlu (2005) da hipotetik düşünmeyi beyni güçlendiren öğretim stratejileri başlığı altında ele almıştır. Senemoğlu (2007) da hipotetik düşünmeyi ergenlerin zihinsel gelişmelerinde önemli bir nokta olarak değerlendirmekte ve münazaralarda (tartışma) öğrencilerin katılmasalar da münazara gereği tarafı oldukları konuyu savunmalarını hipotetik düşünmelerine örnek olarak ortaya koymaktadır.

Hipotetik düşünmenin geliştirilmesi için öğrenciler kanıtlara dayalı hipotezler kurmaları yönünde teşvik edilmelidir. Öğrencilere gerçekler ve kurgular dünyasından örnekler sunulmalı ve öğrencilerin doğru olmadığını düşündükleri fikirleri doğruymuş gibi savunmaları istenmelidir (Amsel, 2010).

Öğrencilerin hipotetik / varsayımsal düşünmelerini sağlamak bağlamında kullanılacak diğer bir etkinlik öğrencilere sorular sormaktır. Düşünmeyi tetikleyen hipotetik sorular öğrencilerin sınırları aşarak benzetme ve karşılaştırmalar yapmak suretiyle akıl yürütmelerini sağlar (Barak, 2006). Bu bağlamda tarihi olayların anlaşılmasını pekiştirir ve tarihsel düşünmeye katkı sağlarlar. Literatürde tarih öğretiminde kullanılacak çeşitli hipotetik soru örneklerine yer verildiği görülmektedir (Ata, 1997; Demircioğlu, 2005; Levstik and Barton, 2005).

Levstik ve Barton (2005), tarih biliminin olayların başka türlü gerçekleşmesi halinde neler olabileceği ile ilgili düşünmeye açık oluşunu onun en etkili yönlerinden biri olarak değerlendirir ve tarih derslerinde hipotetik düşünme ve soruların kullanılması ile öğrencilerin olası farklılıkların potansiyel etkisini görebileceklerini belirtir. Zira akademik tarih ve tarihçilik toplumsal bilgi inşası ile ilişkili olsa da okullarda işlenen tarih derslerinin amaçlarının en önemlilerinden biri de düşünmeyi beslemektir (Fordham, 2007). Bu durum ülkemizde tarih öğretim programlarına yansımış, programlarda becerilere önemli oranda yer verilmiştir (MEB, 2017).

Zihinsel becerileri geliştiren bir etkinlik olduğundan hipotetik düşünmenin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu bakımdan da okullarda öğrencilerin hipotetik düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Amsel (2010) okullarda hipotetik düşünme becerisinin geliştirilmesi için öğrencilerin teşvik

edilmeleri gerektiğini vurgular ve romanlarla filmlerin kurgusal olmalarına rağmen öğrencilerin bu tür materyallerden birçok bilgi ve beceriyi kazandığı örneğini vererek hipotetik düşünme becerisinin geliştirilmesinin eğitimin amaçlarından olması gerektiğini belirtir.

Hipotetik Soruların Değerlendirilmesi

Diriöz (2006) tarafından yapılan çalışmada tarih öğretmenlerinin hipotetik düşünmeye ilişkin etkinlikleri %47 oranında hiç yapmadıkları, %20 oranında ise nadiren yaptıkları görülmektedir. Bu durum ülkemizde tarih derslerinde hipotetik etkinliklere sınırlı oranda yer verildiğinin göstergelerinden biridir. Etkinlik temelli örnek çalışmalar bağlamında hipotetik soru ve etkinliklere yer verilmişse de bu etkinliklerin nasıl değerlendirilebileceği ya da öğrencilerin bu etkinlikler aracılığı ile hangi yönlerinin nasıl geliştirileceğine ilişkin yeterince çalışma bulunamamıştır.

Hipotetik sorular üst düzey düşünme becerilerini harekete geçiren ve beynin çok yönlü çalışmasını gerektiren sorulardır. Bu tür sorulara verilen cevaplar, kesin ve nesnel olamayacağından değerlendirilebilmeleri de normal düzeydeki açık uçlu sorulara verilen cevapların değerlendirilmesinden daha farklı ve zordur. Bu tür sorulara verilen cevapları değerlendirirken tarihsel kavram, olgu ve genellemelerin kullanımı ve sebep sonuç ilişkisinin kurulmasının yanı sıra özgünlük ve yaratıcılığın yanında kurgusal öğelerin yerinde kullanımını da ele almak gerekmektedir. Açık uçlu, hipotetik soruların değerlendirilmesinde yaratıcılık teorileri temelli değerlendirme testleri ile farklı değerlendiricilerin fikir birliğini esas alan konsensüs temelli değerlendirme tekniklerinden bahsedilebilir ancak her ikisinin de istenilen düzeyde sonuç veremeyeceği ve okullarda öğretmenler tarafından kullanılmasının zor olacağı belirtilmektedir (Demirtaş ve Baltaoğlu, 2010; Fisher,2003; Öncü, 2003; Piffer, 2012).

Açık uçlu soruların değerlendirilmesinde en çok kullanılan tekniklerden biri farklı uzmanların değerlendirmesi ve ortalama bir puan oluşturulmasıdır. Uzmanların sayısının artması ölçümün güvenilirliğinin artması anlamına gelmektedir. Ancak farklı uzmanlardan değerlendirme alabilmek zaman ve emek bağlamında bir sınırlılık ve zayıflık oluşturmaktadır. Böyle bir yaklaşımda karşılaşılabilecek ikinci sınırlılık ise uzmanların öznelliğinin ortadan kaldırılamayışıdır. Uzman sayısını arttırarak daha fazla kişiden değerlendirme almak ulaşılan sonucu güçlendirse de uzmanların öznelliği kaçınılmazdır.

Uluslararası literatüre bakıldığında geleneksel değerlendirme araçlarının yerini daha işlevsel olan çoklu ve dinamik değerlendirme yöntemlerine bıraktığı görülmektedir. Bu bağlamda yaratıcılığın ölçülmesi ve değerlendirilmesi için subjektif puanlama, öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi yaklaşımların ön plana çıktığı görülmektedir (Kaygın ve Çetinkaya, 2015; Mozaffari, 2013; Piffer, 2012; Silvia, P. J., Winterstein, B. P. Barona, C., Cram, J.T., Hess, K.I., Martinez, J.L., and Richard, C. A. 2008). Ancak bu tür değerlendirme yaklaşımlarının da başta objektifliği sağlayamamak üzere kendi içinde güçlükleri ve sınırlılıkları olduğu görülmektedir.

Tarih öğretim programlarında da (MEB, 2017), performansa dayalı (otantik) değerlendirme bağlamında öğrencilerin çalışmalarının anekdotsal kayıtlar, kontrol listeleri ve derecelendirme ölçekleri aracılığı ile değerlendirilebileceği belirtilmiş ve

dinamik değerlendirme araçlarına vurgu yapılmıştır. Ancak programlarda bu araçların nasıl oluşturulacağı hakkında yeterince bilgi verilmemiştir. Bu değerlendirme teknikleri ve bahsedilen yaratıcılık boyutlarının tespit edilebilmesi, birbirinden ayırt edilebilmesi ve ölçülmesi oldukça zor olsa da hipotetik soruların değerlendirilmesinde oluşturulacak kriterler bağlamında yol gösterici olarak kabul edilmeleri mümkündür.

Yöntem

Çalışmamızın amacı, hipotetik soruların kullanılması durumunda tarih öğretmenlerinin verilen cevapları değerlendirebilmesine yönelik bir derecelendirme ölçeği oluşturulmasını sağlamak ve oluşturulan ölçeğin kullanılabilirliğini tespit etmektir.

Yapılan çalışma bir olayı kendi doğal ortamında inceleme ve derinlemesine anlamaya yönelik nitel bir araştırmadır. Çalışma ile katılımcı öğretmenlerle oluşturulan çalışma grubunda yapılan görüşmeler doğrultusunda hipotetik soruların değerlendirilmesinde kullanılacak bir derecelendirme ölçeği oluşturulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın son adımı olarak oluşturulan derecelendirme ölçeği araştırmaya katılan öğretmenlerin kendi okullarında yaptığı bir uygulama ile sınanmış ve derecelendirme ölçeğine son hali verilmiştir.

Araştırmacı çalışma süresince öğretmenlerle sürekli etkileşim halinde olmuş ve hipotetik sorularla ilgili nelerin yapılabileceğine ilişkin görüşler öğretmen ve araştırmacı arasında paylaşılmış, karşılaşılan durumlar değerlendirilerek çözüm yolları geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda yapılan çalışma eylem araştırması desenli nitel bir çalışmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Eylem araştırması literatürde başta öğretmenler olmak üzere eğitim öğretim sürecinin paydaşlarının yaptıkları işi daha iyi anlamalarına yardımcı olabilecek, karşılaştıkları sorunları sistemli bir şekilde çözerek eğitim ve öğretimde arzulan iyileşmeye katkı sağlayıcı bir yöntem olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen araştırması olarak da adlandırılan bu yöntem; öğretmenlerin kendi uygulamalarını gözlemleyerek bilimsel araştırmalara katılmalarını sağlaması ve böylece eğitim alanında kuram ile uygulama arasındaki boşluğu doldurabilecek bir imkânı sunması bakımından önemlidir (Aksoy, 2003; Kuzu, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2009). Eylem araştırmalarında problemler aşamalı olarak ele alınır ve sonuçlar genellenmez. Çalışmadaki aktif katılımcılar çalışmanın gidişatını etkilediği gibi sonuçlarından da etkilenirler (Creswell, 2014; Wallen, 2009).

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemi içinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla seçilmiştir. Bu örnekleme yolunun araştırmaya pratiklik ve hız kazandırdığı; nitel araştırmalarda en çok başvurulan örnekleme yöntemlerinden biri olduğunu belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek 2009). Katılımcılar Trabzon ve Rize’de MEB’e bağlı ortaöğretim kurumlarında çalışan beş tarih öğretmeni ve onların sınıflarında bulunan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan ortaöğretim öğrencileridir. Çalışmaya katılan beş öğretmenden dördü erkek biri ise kadındır. Farklı özelliklere sahip okullarda çalışmakta olan tarih öğretmenlerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1
Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Öğretmene ilişkin bilgiler	Öğretmen A	Öğretmen B	Öğretmen C	Öğretmen D	Öğretmen E
Cinsiyet	Erkek	Erkek	Erkek	Bayan	Bay
Mezuniyet	Eğitim Fakültesi	Eğitim Fakültesi/ Alan eğitimi YL	Eğitim Fakültesi	Fen Ed. Fak.	Fen Ed. Fak./ Alan YL
Mesleki deneyim	19	16	13	3	19
Çalıştığı okul türü	Sos. Bil. Lisesi	Anadolu Lisesi	Anadolu İHL	Meslek Lis.	Anadolu Lisesi
Çalışmaya katılan toplam öğrenci sayısı	13+3	26+5	17+3	12+4	15+4

Çalışmaya katılan öğretmenlerden A, B ve E orta ve üstü sosyo-ekonomik düzeyde öğrencilerin olduğu okullarda çalışmaktadır. C ve D Öğretmenlerin çalıştığı okullar ise sosyo-ekonomik düzey bakımından orta altı öğrenci gruplarının devam ettiği okullarda çalışmaktadır. A ve E öğretmenler şehir merkezinde çalışırken B, C ve D öğretmenlerin çalıştığı okullar şehir dışında ya da ilçe merkezindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerce gönüllülük esaslı olarak yapılan çalışma, beş farklı okuldan 102 öğrencinin katılımı ile 2017 yılı bahar ve güz yarıyılarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasına 83 öğrenci katılmışken ikinci aşamada bu sayı 19 olmuştur.

Çalışma kapsamında öncelikle öğretmenlerden derslerinde öğrencilere sorulacak bir hipotetik soru üzerinden hipotetik soruların değerlendirilmesine yönelik derecelendirme ölçeği oluşturmaları istenmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında oluşturulan bu derecelendirme ölçeği yapılan ikinci bir uygulama ile sınanmış ve çeşitli maddeler üzerinde değişiklikler yapılarak derecelendirme ölçeğine son hali verilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında öğretmenlerden öğrencilerine hipotetik bir soru sormaları istenmiş ve bu sorulara verilen yazılı cevapları nasıl değerlendirdikleri incelenmiştir. Bu süreçte öncelikle öğretmenlerle ayrı ayrı görüşülmüş daha sonra araştırmacı ve beş öğretmen bir araya gelerek yapılan çalışma ile hipotetik soruların değerlendirilmesi bağlamında ortak kriterlerden oluşan bir derecelendirme ölçeği oluşturulmuştur. Araştırmanın ikinci aşamasında ise çalışmaya katılan öğretmenler başka bir hipotetik soru üzerinden oluşturulan derecelendirme ölçeğini kendi okullarında denemişlerdir. Bu kapsamda öğrencilerine sorulan ikinci bir hipotetik soruya yazılı olarak verilen cevaplar hazırlanan derecelendirme ölçeği üzerinden incelenmiş ve böylece oluşturulan derecelendirme ölçeğinin işlevselliği değerlendirilmiştir. Bu aşamadan sonra öğretmenlerle yapılan ikinci tur görüşmeler sonrasında çeşitli maddeler üzerinde değişiklikler yapılmış ve oluşturulan derecelendirme ölçeğine son hali verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, oluşturulan derecelendirme ölçeği somut değerlendirme kriterleri içermekte olup hipotetik soruların değerlendirilmesi için kullanışlıdır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın ilk aşamasında çalışmaya katılan öğretmenlerden derslerinde öğrencilere hipotetik bir soru sormaları istenmiştir. Ev ödevi mahiyetinde yazılı olarak cevaplandırılacak soru "*Osmanlı Devleti I. Dünya Savaşına hiç girmese idi ne olurdu?*" olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden soruya verilen cevapları yazılı olarak almaları ve alınan cevapları değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmacı katılımcı öğretmenlere cevapları değerlendirirken her öğretmenin kendi puanlama kriterlerini oluşturmasını ve bu kriterler doğrultusunda puanlama yapmasını istemiştir.

Belirtilen soru öğrencilere sorulup alınan cevaplar öğretmenler tarafından değerlendirildikten sonra araştırma grubu bir araya gelerek yapılan değerlendirmeler bağlamında oluşturulan puanlama kriterlerini grup görüşmesi şeklinde ele almıştır. Bu görüşmelerde literatürde yer alan değerlendirme alternatifleri de ele alınmış ve hipotetik soruların değerlendirilmesinde kullanılabilir ortak bir derecelendirme ölçeği oluşturulmuştur.

Çalışmanın ikinci aşamasında oluşturulan derecelendirme ölçeği aynı öğretmenler tarafından öğrencilere sorulan ikinci bir hipotetik soru ile denenmiştir. Bu bağlamda katılımcı öğretmenler "*Osmanlı Devleti I. Dünya Savaşına İtilaf Devletleri tarafında girse idi ne olurdu?*" şeklindeki hipotetik soruyu öğrencilerine yöneltmişler ve soruyu yazılı olarak cevaplamalarını istemişlerdir. Bu soruya verilen cevaplar öğretmenler tarafından belirlenen derecelendirme ölçeği ile değerlendirilmiştir. Daha sonra öğretmenlerle yapılan görüşmelerle oluşturulan derecelendirme ölçeğinin işlevselliği ele alınmış ve çeşitli maddeler üzerinde değişiklikler yapılarak hazırlanan ölçeğe son hali verilmiştir.

Bulgular

Yapılan çalışmada uygulama öncesinde öğretmenlere hipotetik düşünme ve hipotetik sorulara ilişkin kısa bilgi verilmiştir. Bu süreçte öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek ve dersleri daha çekici hale getirebilmek için bu tür uygulamalara sınırlı da olsa yer verdikleri tespit edilmiştir. Örneğin öğretmen A beyin fırtınası, öğretmen B, empati ve Öğretmen D kışkırtıcı sorular ve tartışmalar içerisinde hipotetik sorulara yer verdiğini belirtmiştir. Öğretmen E ise "*Ankara savaşını Yıldırım kazansa idi ne olurdu?*" örneğinde olduğu gibi derslerde öğrencilere hipotetik sorular sorduğunu belirtmiştir.

Uygulama öncesi yapılan görüşmelerde tarih öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerin düşüncelerini sağlamak ve olaylara daha yaratıcı ve geniş perspektifle bakmak bağlamında hipotetik ya da benzer etkinliklere yer verdikleri tespit edilmiş olsa da bunların tam bir farkındalık içinde yapılmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin yaptıkları etkinlikleri genellikle değerlendirmedikleri ve bu tür etkinlikleri daha çok zihin açıcı ve keyifli zaman geçirilen etkinlikler olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Oysa bu tür etkinliklerin süreç ya da sonuç değerlendirme ile değerlendirilmesi ve öğrencilerin kazanımlarının tespit edilmesi eğitim ve öğretimin başarıya ulaşıp ulaşılmadığının tespiti açısından bir gerekliliktir.

Uygulama öncesi öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğrencilere hipotetik bir soru sorulması ve cevapların yazılı olarak alınması kararlaştırılmıştır. Yapılan görüşmelerde katılımcı öğretmenler 10 ve 11. sınıf öğretim programında yer alan bir konu olmasından dolayı I. Dünya savaşına ilişkin bir sorunun kullanılması

gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşleri doğrultusunda Tokdemir ve Erol (2008) tarafından yapılan çalışma ile öğrencilerin cevap verebildiği belirlenmiş olan ve “Osmanlı Devleti I. Dünya Savaşına hiç girmese idi ne olurdu?” şeklinde belirlenen sorunun uygulamada kullanılmasına karar verilmiştir. Öğretmenlerden soruya verilen cevapları değerlendirmeleri ve bu değerlendirmeyi yaparken değerlendirme kriterleri oluşturmaları istenmiştir.

Tablo 2

Öğretmenler Tarafından Oluşturulan Değerlendirme Kriterleri

Öğrt.	Oluşturulan Kriter	Puan Değeri
A	Düşüncesini destekleyen bir açıklamada bulunma	15
	Bir örnekten yararlanma	15
	Savunduğu düşüncelerde tutarlılık olması	15
	Dili iyi kullanma (anlatmak istediklerini kısa ve net anlatabilme)	15
	Düşüncelerini destekleyen kaynaklara işaret etme/ referans verme	10
	Düşüncelerini sonuçlandırabilme, sonuca bağlayabilme	10
	Günün şartlarına göre düşünebilme	10
	Güncelle ilişkilendirme	10
B	Tarihi olay ve bilgilerin doğru kullanılması/ tahlil edilebilmesi	20
	Kavramların doğru ve yerinde kullanılması	20
	Özgünlük	20
	Dilin iyi kullanılması (anlamli ve net ifadeler)	15
	Yeni fikirler oluşturma, yeni açıklamalar bulma	15
C	Evrensel değerlere yer verme	10
	Tarihi bilgiyi kullanabilme	30
	Özgün yorum yapabilme	30
	Argümanlarını destekleyebilme	10
	Sebeplere sonuç ilişkisi kurabilme	10
	Dilin iyi kullanılması (anlamli cümle ve paragraflar)	10
	Kâğıt düzeni (imla, yazı ve kâğıt)	10
D	Sorunun doğru anlaşılması ve cevabın soruyla ilişkili olması,	20
	Dönemin şartları ve aktörlerin doğru kullanılması	20
	Empati kurabilme	15
	Objektiflik	15
	Yaratıcı ifadeler	15
	Dilin iyi kullanılması (anlamli ve net ifadeler)	15
E	Konuyu belli bir bütünlük içinde ele alma	15
	Tarihsel olay ve kişileri oluşturduğu kurgu içine yerleştirme	15
	Dönemin şartlarını yansıtabilme	15
	Özgünlük (farklı yorum ve bağlantılar kurabilme)	15
	Olayları çeşitlendirebilme (alternatifler/çok perspektiflilik)	10
	Sonuca/farklı sonuçlara ulaşabilme	10
	Eğer, olsaydı, bundan dolayı, çünkü vb. ifadelere yer verme	10
	Türkçenin iyi kullanılması	10

Araştırmanın ilk aşamasında gönüllülük esası ile yapılan çalışmaya beş farklı okuldan 83 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmelerde verilen cevapları 45 ile 90 arasında puanladıkları görülmüştür. Yapılan uygulama sonrasında araştırmaya katılan öğretmenlerle bir araya gelmiş ve grup görüşmesi şeklinde öğretmenlerin öğrencilerin cevaplarını değerlendirirken

oluşturdukları kriterler ele alınmıştır. Yapılan grup görüşmesinde öncelikle öğretmenlerin öğrencilerin cevaplarını değerlendirirken kullandıkları kriterleri açıklamaları istenmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin cevaplarını değerlendirirken oluşturduğu/kullandığı kriterler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenler öğrenci cevaplarını değerlendirirken kullandıkları kriterleri açıkladıktan sonra yaratıcılık ve yaratıcı düşünceyi ölçme bağlamında literatürde yer alan çeşitli ölçme araçları hakkında öğretmenlere bilgi verilmiştir. Katılımcı öğretmenler, oluşturdukları kriterlerin Torrance ve Guilford’un yaratıcı düşünceyi ölçme bağlamında belirlediği boyutlarla benzeşik olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler tarafından oluşturulan kriterlerin ilişkilendirildiği boyutlara bakıldığında A öğretmen tarafından oluşturulan ‘düşüncesini destekleyen bir açıklamada bulunma’ kriteri *akıcılık*, ‘bir örnekten yararlanma kriteri’ *esneklik ve zenginleştirme* ve ‘güncelle ilişkilendirebilme’ kriteri de *esneklik* boyutuyla ilişkilendirilebilir olarak değerlendirilmiştir. B öğretmen tarafından oluşturulan kriterler arasında olan ‘tarihi olay ve bilgilerin doğru kullanılması, tahlil edilmesi’ *akıcılık*; ‘yeni fikirler oluşturma yeni açıklamalar bulma’ ifadesi *akıcılık, esneklik ve zenginleştirme*; ‘özgünlük’ kriteri ise *özgünlük* boyutları ile ilişkilendirilebilir bulunmuştur. C öğretmen tarafından oluşturulan ‘özgün yorum yapabilme’ *özgünlük* ve ‘argümanları destekleyebilme’ *akıcılık ve zenginleştirme* ile ilişkili bulunmuştur. D öğretmenin oluşturduğu kriterlerden ‘dönemin şartları ve aktörlerin doğru kullanılması’ *akıcılık*, ‘yaratıcı ifadeler’ kriteri *özgünlük* boyutu ile ilişkilendirilebilir bulunurken E öğretmen tarafından oluşturulan kriterlerden ‘tarihsel olay ve kişileri oluşturduğu kurgu içine yerleştirme’ *akıcılık ve zenginleştirme*, ‘dönemin şartlarını yansıtabilme’ *akıcılık*, ‘özgünlük’ *özgünlük*, ‘Olayları çeşitlendirebilme (alternatifler/çok perspektiflilik)’ *esneklik ve zenginleştirme*, ‘Sonuca/farklı sonuçlara ulaşabilme’ ve ‘Eğer, olsaydı, bundan dolayı, çünkü vb. ifadelere yer verme’ kriterleri ise *esneklik* boyutları ile ilişkilendirilebilir bulunmuştur.

Öğretmenler, literatürde yer alan farklı uzmanlar tarafından değerlendirme seçeneğinin birden fazla tarih öğretmenin çalıştığı okullarda uygulanabileceğini, teorik olarak bu mümkün olsa da pratikte böyle bir uygulamaya gitmediklerini ifade etmişlerdir. Okullarda yapılan ortak sınav uygulamalarında açık uçlu soruların da kullanılabildiğini ancak aynı öğrenci tarafından verilen cevapların birden çok öğretmen tarafından değerlendirilerek ortalama bir puan oluşturma yolunda bir uygulamanın yapılmadığını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler hipotetik soruların değerlendirilmesi bağlamında öz değerlendirme ve akran değerlendirme tekniklerinin kullanılmasının da mevcut öğrenci yapısı ele alındığında sınırlı kalacağını vurgulamışlardır. Katılımcı B, D ve E öğretmenler bu tür uygulamaların sosyal bilimler liseleri gibi daha nitelikli öğrencilerin bulunduğu okullarda uygulanabilir olduğunu belirtmiştir. Ancak sosyal bilimler lisesinde çalışmakta olan A öğretmen, öğrencilerin daha çok sınav odaklı düşündüklerini ve objektif olarak birbirlerini değerlendirme eğilimlerinin zayıf olduğunu belirterek bu görüşe tam olarak katılmadığını ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenler öğretim programında yer alan yenilikçi/otantik değerlendirme yöntemlerini pek kullanmadıklarını, derecelendirme ölçekleri ve kontrol listeleri gibi değerlendirme tekniklerinin hipotetik soruların değerlendirilmesinde kullanılabileceğini ifade etmiştir. Ancak öğretmenler daha çok

klasik (test, açık uçlu sorular) değerlendirme yöntemlerini uyguladıklarını, açık uçlu soruların da üst düzey düşünme becerilerinden daha çok kavrama ve anlama düzeyinde sorular olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 3

Değerlendirme Kriterleri ve Puan Değerleri

Değerlendirme kriteri	Puan Değ.
Tarihi olay ve kavramları kullanabilme	15
Argümanlar ileri sürebilme ve bunları destekleyebilme	15
Yaratıcı fikir ve ifadeler kullanabilme	15
Düşüncelerini sonuçlandırabilme	15
Güncelle ilişkilendirebilme ve genellemeler yapabilme	10
Geleceğe dönük çıkarımlar ve projeksiyonlar oluşturabilme	10
İmla ve yazım kurallarına uyma	10
Anlaşılabilir net ifadelerle anlamlı cümle ve paragraflar oluşturma	10

Yapılan grup görüşmesinde öğretmenler hipotetik soruların değerlendirilmesinde ortak puanlama yapmaktan ziyade oluşturulacak ortak derecelendirme ölçeği üzerinden bireysel puanlama yapmanın daha işlevsel olabileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenler, hem literatürde yer alan bilgiler hem de yapılan uygulama bağlamında kendi oluşturdukları kriterleri göz önünde tutarak hipotetik soruların değerlendirilmesinde kullanılacak kriterleri belirlemişlerdir. Katılımcı öğretmenler tarafından oluşturulan bu kriterlerden altısı içeriğin niteliği ile ilişkili iken son ikisi dilin kullanılması ve gramer yapısına ilişkindir. Katılımcı öğretmenler tarafından oluşturulan kriterler ve puan değerleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde bu tür bir değerlendirmenin programın yoğunluğu ve sınıf mevcutları düşünüldüğünde uygulanabilir olduğu, öğretmenlerin değerlendirmede esas alacağı bu kriterlerle özneliği azaltabileceği ifade edilmiştir. Öğretmenler tarafından oluşturulan bu kriterler doğrultusunda taslak bir derecelendirme ölçeği hazırlanmış ve bu derecelendirme ölçeğinde öğrencilerin cevapları 'çok iyi', 'iyi' ve 'zayıf' şeklinde kategorize edilerek her bir kategori tanımlanmıştır (bkz: Ek 1).

Çalışmanın ikinci aşamasında katılımcı öğretmenler tarafından hazırlanan bu derecelendirme ölçeği öğrencilere sorulan başka bir hipotetik soru ile sınanmıştır. Yapılan uygulama ile her öğretmen çalıştığı okulundaki 11. Sınıf öğrencilerinden gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen ve soruyu cevaplayabileceğini düşündüğü sınırlı sayıdaki öğrenciye "Osmanlı Devleti I. Dünya Savaşına İtilaf Devletleri tarafında girse idi ne olurdu?" sorusunu yöneltmiş ve soruların yazılı olarak cevaplanmasını istenmiştir. Hazırlanan derecelendirme ölçeğini sınamak amacı ile yapılan bu uygulamaya 19 öğrenci verilen soruyu yazılı olarak cevaplamak suretiyle katkı sağlamıştır.

Oluşturulan derecelendirme ölçeği üzerinden örnek öğrenci cevapları değerlendirildiğinde beklenildiği gibi daha çok 'iyi' ve 'zayıf' kategorisinde

sonuçlara ulaşılmış, çok iyi kategorisinde değerlendirilebilecek az sayıda cevabın olduğu ifade edilmiştir.

Bu uygulama sonrasında öğretmenlerle yapılan görüşmelerde derecelendirme ölçeğinde yer alan kriterler ele alınmıştır. Öğretmenler, "Tarihî olay ve kavramları kullanabilme" şeklinde belirlenen kriterle ilgili olarak öğrencilerin verdikleri cevaplarda tarihi olay ve kavramlara yer verdiklerini ancak özgün bir kurgudan ziyade var olan tarihsel gerçeklikler bağlamında olay ve kavramlara yer verdiklerini belirtmiştir. A Öğretmen çalışmanın ikinci aşamasında sorulan sorunun ilk soruyla benzeştiğini ifade etmiştir. A öğretmen bir öğrencinin "*Osmanlı İtilaf Devletleri ile savaşa girseydi savaş kısa sürecek, İtilaf devletleri ABD'nin yardımına ihtiyaç duymayacak ve ABD süper güç olamayacaktı*" şeklindeki cevabını örnek olarak vererek bu öğrencinin tarihsel kavramları kullanmanın yanı sıra bütüncül bir kurgu oluşturabildiğini ifade etmiştir.

B Öğretmen durumu şöyle açıklamıştır: "*Öğrenci verdiği cevapta itilaf devletleri, ittifak devletleri, Wilson ilkeleri, cephe vb. kavramları doğru kullanıyor. Almanya ve İngiltere'nin savaştaki pozisyonlarını izah ediyor, ABD'nin savaşa girme nedenini ve zamanı doğru bir şekilde ele alıyor yani kavram ve olayları doğru kullanıyor. Ama oluşturduğu kurgu yeni değil, tarihsel bağlamın içinde. Bu da doğru bir şey yaptığımızı gösteriyor. Olmamış bir şeyi soruyoruz, öğrenci bunun üzerinden analizler yapıyor.*"

C,D ve E öğretmenler de benzer şekilde öğrencilerin tarihsel gelişimi dikkate alarak düşündüklerini, olgu ve kavramları yerinde kullandıklarını, cevap olarak oluşturdukları kurgunun mantıksal bir tutarlılığa sahip olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin çoğu İtilaf Devletleri ile savaşa girse de Osmanlı Devleti'nin yıkılacağını ifade etmiş, dolayısıyla tarihsel bağlam dışına çıkmamıştır. Katılımcı öğretmenlere göre oluşturulan "*Tarihî olay ve kavramları kullanabilme*" kriteri gerçekleştirilebilir olup, kritere ilişkin konulan ölçütler de yerindedir.

Oluşturulan değerlendirme ölçeğindeki ikinci kriter "*Argümanlar ileri sürebilme ve bunları destekleyebilme*" şeklindedir. Katılımcı öğretmenler öğrencilerin verdikleri cevaplarda genellikle tek argümana dayalı bir kurgu oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler tarafından en çok ifade edilen argümanlar "*Osmanlı yine de yıkılırdı*", "*Türkiye yine Anadolu'ya sıkışmış bir devlet olarak kurulurdu*", "*Savaş daha kısa sürerdi ancak Osmanlı çok kazançlı olamazdı*" vb. gibidir. Buna göre, kritere dair oluşturulan ölçütlerin (bkz: Ek 1) ancak iyi derecede karşılanabildiği, çok iyi derecede karşılanmasının zor olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcı öğretmenler öğrencilerin ileri sürdükleri argümanların çalışmanın ilk aşamasında sorulan "*Osmanlı Devleti Savaşa Girmeseydi Ne Olurdu?*" sorusuna karşı öne sürülen argümanlarla benzer olduğunu, soru değişse de tarihsel bağlam çerçevesinde aynı argümanlar üzerinden cevaplar üretildiğini ifade etmişlerdir. Bu durum bir taraftan öğretilmek istenilen bilginin kazandırılması bağlamında olumlu değerlendirilmiş diğer taraftan ise oluşturulan üçüncü kriterde yer alan farklı fikirlerin ileri sürülmesi ve yaratıcılığı olumsuz etkilemiştir.

Değerlendirme ölçeğinin üçüncü kriteri "*Yaratıcı fikir ve ifadeler kullanabilme*" şeklindedir. Çalışmanın ikinci aşamasında verilen soruyu cevaplayan 19 öğrencinin cevapları değerlendirildiğinde öğrencilerin istenilen başarıyı gösteremedikleri ve öğretmenleri tarafından bu kriter bazında daha çok zayıf derecesinde değerlendirildikleri görülmüştür. Yapılan değerlendirmede öğrencilerin yeni ya da özgün denilebilecek cevap üretmede zorlandıkları ifade edilmiştir. Öğretmen A, bir

öğrenci tarafından verilen cevapta yer alan İtilaf Devletleri yanında yer alacak bir Osmanlının Japonya'nın II. Dünya Savaşı sonrasındaki gelişimi ile benzer bir gelişme gösterebileceğine ilişkin argümanı ile başka bir öğrenci tarafından yazılan ABD'nin süper güç olamayacağına ilişkin argümanı özgün ve yaratıcı olarak değerlendirmiştir. Öğretmen D ise İtilaf devletleri yanında savaşa girilmesi halinde Osmanlı'nın devam edeceği, Cumhuriyetin kurulmasının gecikeceği ve Osmanlı Hanedanının modernleşip laikleşebileceğine ilişkin öğrenci cevabını özgün ve kısmen yaratıcı olarak değerlendirmiştir. Öğretmen D cumhuriyetin gecikmesi ve hanedanın laikleşmesi gibi ifadelerin kışkırtıcı ve şaşırtıcı ifadeler olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen D bu öğrencinin oluşturduğu metinde Osmanlı Hanedanının modernleşmesine ilişkin kurgunun hem tarihsel kavram ve olgularla örtüştüğünü hem de yaratıcı ifadeleri barındırdığını vurgulamıştır. Öğretmen E ise I. Dünya savaşına ilişkin verilen soruda öğrencilerin yaratıcı fikirler ileri sürme bakımından zayıf kaldıklarını ancak farklı konulardaki hipotetik sorularda öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koyabileceklerini bu nedenle oluşturulan kriter ve ölçütlerinin anlamlı ve makul olduğunu belirtmiştir. Katılımcı öğretmenler öğrenci cevaplarında ilgili kriteri iyi ve zayıf düzeyinde değerlendirmiş olsalar da kriter ve ölçütlerinin aynen kalması gerektiğinde mutabık kalmışlardır.

Değerlendirme ölçeğinde "düşüncelerini sonuçlandırabilme" şeklinde oluşturulan kriter ve ölçütlerinin karşılanmasında her hangi bir problem olmadığı ve öğrencilerin her üç seviyeye uygun cevapları verdikleri katılımcı öğretmenlerin tamamı tarafından ifade edilmiştir. Beşinci kriter olan "güncelle ilişkilendirme ve genellemeler yapabilme" kriterinde ise A, B ve E öğretmenlere göre oluşturulan ölçütler işlevseldir. A öğretmeni güçlü devletlerin zayıf devletleri parçalamaya çalıştığı, 'devletlerarası güç dengelerinin kollanması', 'savaşan unsurların değişmesinin savaşın süresini etkilemesi' gibi birçok genellemenin öğrencilerin verdiği cevaplarda yer aldığını; sınırlı da olsa bazı öğrencilerin 'Osmanlı Devleti var olmaya devam edebilirdi', 'Osmanlı her şeye rağmen yıkılırdı ve Cumhuriyet kurulurdu' 'Türkiye daha güçlü olurdu' vb. ifadelerle güncelle ilişkiler kurduğunu ifade etmiştir. B ve E öğretmeni de benzer ifadelerle bu görüşe katılmışlardır. C ve D öğretmenler ise hem genellemeler hem de güncelle ilişki kurma bakımından verilen cevapların 'zayıf' olduğunu belirtmiştir.

Katılımcı öğretmenler öğrencilerin verdikleri cevaplarda geleceğe dönük çıkarımlara yer verilmediğini, bu nedenle ilgili kriterlerin değerlendirme ölçeğinden çıkarılmasının uygun olacağını ifade etmişlerdir. A ve B öğretmenler farklı bir hipotetik soruda bu kriterin işlevsel olabileceğini ancak I. Dünya savaşına ilişkin olarak sorulan hipotetik soru için alınan cevaplarda geleceğe dönük herhangi bir ifadeye rastlanılmadığını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler oluşturulan değerlendirme ölçeğinde imla ve anlatıma ilişkin olarak yer alan son iki kriter ve bu kriterlere ait ölçütlerin yerinde olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerle yapılan bu değerlendirme sonucunda daha önce oluşturulmuş olan değerlendirme ölçeği revize edilerek altıncı kriter (Geleceğe dönük çıkarımlar ve projeksiyonlar oluşturabilme) çıkarılmış böylece değerlendirme ölçeğinde yer alan kriter sayısı yediye düşürülmüştür. Öğretmenler tarafından son hali verilen değerlendirme ölçeği Ek 1'de gösterilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Tarih öğretim programlarında tarihsel düşünme becerileri bağlamında üst düzey düşünme becerilerine vurgu yapılmış olsa da pratikte bu becerilerin geliştirilmesi işi öğretmenlerin yapacağı uygulamalara bağlı kalmaktadır. Tarih öğretmenleri ülkemizdeki sistemin de etkisi ile sınav odaklı bir anlayışla test çözmeye ön planda olduğu bir tarih öğretim anlayışı ile hareket etmektedir. Programın yoğun olmasının da etkisi ile düşünme becerilerini geliştirici etkinliklerin sınırlı olarak yapıldığı bilinmektedir (Diriöz, 2006).

Tarih öğretiminde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak öğretmenlerin yaptıkları sınırlı çalışmalarda karşılaşılan problemlerden biri bu tür çalışmaların nasıl değerlendirilebileceğinin bilinmemesidir. Bu çalışmada ile tarih derslerinde hipotetik soruları değerlendirilmesinde kullanılacak değerlendirme kriterleri oluşturulmuştur.

Hipotetik sorularla olmayan olayların kurgulanması ve bu kurguların speküle edilerek olaylar örgüsü yaratılması istenir. Böylece öğrencilerin geçmişteki olayların nasıl ve niçin olduğuna ilişkin düşünceleri ve kendi açıklamalarını ortaya koymaları sağlanır. Olayları speküle ederek hipotetik düşünme; öğrencilerin farklılıkları görebilmesini, çatışmaları ve zıt durumları daha iyi anlamalarını sağlar. Ayrıca tarihsel ikilemleri canlı tutarak öğrenmeyi kolaylaştırır ve nedenselliğin öğrenilmesine katkı sağlar. (Levstik and Barton, 2005; Woodcock, 2011).

Çalışmanın ilk aşamasında öğretmenlerin açık uçlu soruların değerlendirilmesinde farklı bakış açıları ile öğrenci cevaplarını değerlendirdikleri; oluşturdukları değerlendirme kriterlerinin yaratıcılığın ölçülmesinde kullanılan testlerde yer alan boyutlarla benzeştiği görülmüştür. Bu durum hipotetik soruların yaratıcı düşünmeyle ilişkili olduğunun açık göstergelerinden biridir. Literatüre bakıldığında da hipotetik düşünmenin yaratıcı ve eleştirel düşünmeye katkı sağladığı açıkça belirtilmektedir (Levstik and Barton, 2005; Mozaffari, 2013; Piffer, 2012; Woodcock, 2011).

Katılımcı öğretmenlerle grup görüşmesi yapmak suretiyle ortak değerlendirme kriterleri oluşturulmuştur. Oluşturulan bu ortak kriterlerin öğretmenlerin öznelliğini azaltabileceği ve daha standardize bir değerlendirme imkanı sağlayabileceği ifade edilmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında oluşturulan bu kriterler sınanmış ve oluşturulan ölçekte yer alan ikinci ve üçüncü kriterlerin (Argümanlar ileri sürebilme ve bunları destekleyebilme; Yaratıcı fikir ve ifadeler kullanabilme) ancak iyi derecede karşılanabildiği, altıncı kriterin ise (Geleceğe dönük çıkarımlar ve projeksiyonlar oluşturabilme) karşılanamadığı / zayıf derecede karşılandığı görülmüştür. Katılımcı öğretmenler, yaptıkları değerlendirme ile altıncı kriterin değerlendirme ölçeğinden çıkarılmasının uygun olacağına, ikinci ve üçüncü kriterlerin ise kalması gerektiğine karar vermişlerdir. Öğrenci cevaplarına ilişkin değerlendirmelere bakıldığında ikinci ve üçüncü kriterlerde öğrencilerin tek argüman üzerinden görüşlerini belirtmiş olmaları ve özgü ifadeler kullanma bakımından da çeşitlenimin az olmasının ilgili kriterleri çok iyi derecede karşılayamamalarına neden olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenler; kullanılan soruların aynı konuyla alakalı olması, öğrencilerin cevap verme motivasyonu ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişmişliği gibi hususları dikkate alarak bu iki kriterin karşılanabilir olduğunu belirtmişler ve değiştirilmeksizin değerlendirme ölçeğinde

kalmasına karar vermişlerdir. Diğer taraftan altıncı kriterin tarih dersleri için lise seviyesinde karşılanmasının çok güç olacağını belirtmişler ve bu kriteri oluşturulan değerlendirme ölçeğinden çıkarmışlardır. Bu durum, tarihin geçmiş ve gelecek arasında bir köprü olması işlevinin lise seviyesinde istenilen derecede karşılanmadığı şeklinde de yorumlanabilir. Ortaya çıkan bu durum Amsel (2010) tarafından belirtilen öğrencilerin akıl yürütmede başarısızlığa uğrayabileceği, gerçeklerden uzaklaşabileceği ve öğrencilerin tuhaf içerikli hipotezler geliştirebileceği gibi uyarıları ile örtüşmektedir.

Hipotetik sorular beyni kışkırtarak yeni ve özgün bir bakış açısı ile meseleleri ele almayı gerektirir. Woodcock'un (2011) belirttiği gibi bu alışlageldik tarihçi düşünce yapısına terstir. Ancak yapılan çalışmada da görüldüğü üzere öğrenciler bu tür sorulara verdikleri cevaplarda hem tarih bilgilerini kullanabilmekte hem de farklı bakış açıları ve argümanlar geliştirmek suretiyle üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu bakımdan hipotetik soruların tarih öğretiminde kullanılması gerekmektedir. Tarih öğretiminde geçmişte yaşanan bir olayın manipüle edilmesi ile oluşturulacak hipotetik sorular öğrencilerin tarihi olayları ve günümüzü anlamasına ilişkin doğru genellemeler, yargılamalar yapmasına ve doğru sonuçlara ulaşmasına katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda tarih derslerinde hipotetik sorulara daha çok yer verilmesi, öğretmenlerin bu tür sorulara verilen cevapların değerlendirilmesi bağlamında eğitilmesi bu çalışmanın önerileri olarak ortaya çıkmaktadır.

Kaynakça

- Aksoy, N. (2003), Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36(güz), 474-489.
- Amsel, E. (2010). Hypothetical thinking: Its nature, development and promotion in college. <http://faculty.weber.edu/eamsel/Research%20Groups/Belief%20Contravening%20Reasoning/Hypothetical%20Thinking.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Amsel, E., Trionfi, G., and Campbell, R. (2005). Reasoning about make-believe and hypothetical suppositions: Towards a theory of belief-contravening reasoning. *Cognitive Development*, 20, 545-575. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2005.08.002>.
- Ata, B. (1997). *Tarih Öğretimine Bilimsel Problem Çözme Yönteminin Uygulanmasına Yönelik Bir Model*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Barak, L. O. (2006). Convergent, divergent and paralel dialogos: Knowledge construction in professional conversations. *Teachers and Teaching*, 12(1) 13-31. <https://doi.org/10.1080/13450600500364547>
- Bono. E. (1992). *Teach your child how to think*. Penguin books. London.
- Carr, E. H. (1996). *Tarih nedir?* (Çev. Gizem Gürtürk). İstanbul: İletişim Yay.
- Collingwood, R. G. (2007). *Tarih tasarımı* (Çev. Kurtuluş Dinçer). Ankara: Doğu Batı Yay.

- Coşkun, H. (2005). Iraksak düşünme ve kategori yapısının bireysel beyin fırtınasında düşünce üretimine etkisi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(10)67-85.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design : Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage.
- Demircioğlu, İ. H. (2005). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayınları.
- Demirtaş, V. Y., ve Baltaoğlu, M. G., (2010). Öğrenme stillerine göre öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri, *Education Sciences E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 2206-2215.
- Dilci, T., ve Babacan, T. (2012). İlköğretim 5. sınıf programının öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmesine ilişkin sınıf öğretmenleri görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 141-161.
- Dilek, D. (2002). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Diriöz, U. (2006). *Tarih öğretiminde eleştirel ve yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Doğan, N. (2013). Yazılı yoklamalar. H. Atılgan (Editör) *Eğitimde ölçme değerlendirme İçinde* (s. 145-168), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Drake, F. D., and Nelson, L. R. (2005). *Engagement in teaching history theory and practice for middle and secondary teachers*, Ohio: Pearson Education Ltd.
- Fisher, R. (2003). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom*, London: Continuum.
- Fordham, M. (2007). Slaying dragons and sorcerers in year 12: In search of historical argument. *Teaching History*, 129, 31-38.
- Fraenkel J. R., and Wallen N. E. (2009). *How to design and evaluation research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gültekin, F. (2013). Ortaöğretimde tarih derslerinin öğrencilerin akıl yürütmeleri üzerine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Harari, Y. N. (2015). *Hayvanlardan tanrılara sapiens*, (Çev: Ertuğrul Genç) İstanbul: Kolektif Yay.
- İlhan, M. (2016). Açık uçlu sorularla yapılan ölçmelerde klasik test kuramı ve çok yüzeyli rasch modeline göre hesaplanan yetenek kestirimlerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2) 346-368. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016015182>.
- Kaygın, B., ve Çetinkaya, Ç. (2015). Yaratıcılığın değerlendirilmesinde yeni yaklaşımlar, *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 2(1), 1-11

- Kuzu, A. (2009). Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimde eylem araştırması, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 425-433.
- Levstik L. S., and Barton K. C. (2005). *Doing history investigating with children in elementary and middle schools*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, New Jersey, London.
- MEB.(2017). Ortaöğretim Tarih Dersi 9-11 Öğretim programı, <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=181> Ardesinden erişilmiştir.
- Mozaffari, H. (2013). An analytical rubric for assesing crativity in creative writing. *Theory and Practive in Language Studies*, 3(12), 2214-2219. <https://doi.org/10.4304/tpls.3.12.2214-2219>.
- Nichol, J., and Dean, J. (1997). *History 7-11 developing primary teaching skills*, London: Routledge.
- Öncü, T. (2003). Torrance yaratıcı düşünme testleri-şekil testi aracılığıyla 12-14 yaşları arasındaki çocukların yaratıcılık düzeylerinin yaş ve cinsiyete göre karşılaştırılması, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 43(1) 221-237. https://doi.org/10.1501/Dtcfder_0000000164
- Piffer, D. (2012). Can creativity be measured? An attempt to clarify the notion of creativity and general directions for future research. *Thinking skills and creativity*, 7 258-264. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.04.009>
- Safran, M. (2010). Tarih, tarih yazımı ve tarih öğretiminin neliği üzerine, *Tarih nasıl öğretilir tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* (Ed: Mustafa Safran) s. 17-21). İstanbul: Yeni İnsan Yayınları.
- Safran, M. (2006). Tarih öğretiminin eğitimsel amaçları, *Tarih eğitimi makale ve bildiriler* (s. 129-145). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Silvia, P. J., Winterstein, B. P. Barona, Cm., Cram, J.T., Hess, K.I., Martinez, J.L., and Richard, C. A. (2008). Assesing creativity with divergent thinking tasks: Exploring the reliability and validity of new subjective scoring methods. *Psicology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2, 68-85.
- Tan, Ş. ve Erdoğan, A. (2004). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Tekeli, İ. (2007). *Birlikte yazılan ve öğrenilen bir tarihe doğru*, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tokdemir, M. A., ve Erol, N. (2010). Tarih öğretiminde hipotetik soruların kullanılması, *Yayımlanmamış bildiri, Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu*, 16-18 Haziran 2010 Erzurum.
- Tosh, J. (1997). *Tarihin peşinde*, (Çev: O. Akınhan). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yay.
- Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcılığa Yolculuk*, Ankara: Pegem A Yayınları.

Woodcock, J. (2011). Causal explanation. In I. Davies (Ed.) *Debates in history teaching* (pp. 124-136). Routledge, London and New York.

Yapıcı Ş., ve Yapıcı, M. (2006), *Çocukta Bilişsel Gelişim, Üniversite ve Toplum Dergisi*, 6(1). <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=263> adresinden erişilmiştir.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2009). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınları.

Ek 1

Değerlendirme ölçeği

Kriter	Puan Değ.	Çok iyi	İyi	Zayıf
Tarihi olay ve kavramları kullanabilme	20	Oluşturulan metinde tarihi olaylar maksimum tarihi aktörü içine alacak şekilde kurgulanır. Kurgu 'olsaydı', 'eğer', 'hâlbuki' vb. bağlaçlarla çok yönlü bir içeriğe sahip olur. Metinde tarihi kavramlara yer verir ve tarihi aktör ve kavramları gerçekte olmamış ancak olması mümkün bir bağlamda kullanır.	Oluşturulan kurguda konuya ilişkin bir aktör ve bu aktör üzerinden tarihi bir olayı ele alınır. Metin, tek yönlü olarak tutarlı ve akla uygun bir şekilde geliştirilir. Metinde sınırlı tarihi kavrama yer verilir.	Oluşturulan metinde ele alınan tarihi olay ve aktör alakasız olur ya da aktörlere hiç yer verilmez. Metin herhangi bir amaca matuf olmayıp konu başlığı, konu ve sonuç bütünlüğü yoktur.
Argümanlar ileri sürebilme ve bunları destekleyebilme	15	Oluşturulan kurguya ilişkin maksimum sayıda argüman ileri sürülür ve bu argümanlar tutarlı ilişkiler ağı ile bir bütün olarak ortaya konulur. Ortaya çıkan bütün, mantık çerçevesinde kabul edilebilir (akla yatkın) olur. İleri sürülen argümanlar düşünülen zamanın şartları doğrultusunda desteklenir.	Oluşturulan kurguda ele alınan konuya ilişkin gerekçelendirilmiş bir argüman ortaya konulur. İleri sürülen argüman ele alınan tarihi olayın geçtiği zamanın şartlarına uygun olur.	Oluşturulan metinde desteklenen bir argüman ve tutarlı bir düşünüş ortaya konulamaz.
Yaratıcı fikir ve ifadeler kullanabilme	15	Oluşturulan metinde maksimum düzeyde farklı fikir olur. Bu fikirler özgün, şaşırtıcı ve kışkırtıcı ifadelerle ortaya konulur. Konu ile ilişkili ve akla uygun fikirler öne sürülmelidir yoksa yaratıcılık adı altında bağlamdan kopuk ifadeler özgün olsalar da kapsam dışında bırakılırlar.	Oluşturulan metinde okuyucuyu etkileyecek özgün bir fikir ve yaklaşım bulunur. Bu yaklaşım konu içeriği ve mantık bağlamında uygun olur.	Oluşturulan metinde yaratıcı ifadeler yoktur ya da konu ile ilişkisiz, ilgili dönemin dışında bir bağlamda farklı fikir ve düşünceler (maval okumak/mugalata) ortaya konmuştur.
Düşüncelerini sonuçlandırabilme	15	Düşüncesini mantıklı bir çerçeve içerisinde sonuçlandırır ve bir bütün oluşturur. Sonuç kısmında yargılamalar ya da karar	Düşüncesini mantıklı bir çerçeve içerisinde sonuçlandırır ve bir bütün oluşturur. Sonuç konu başlığı ve içerikle	Konu başlığı ve içeriğe uygun tutarlı bir sonuç oluşturulamamıştır.

		cümleleri kullanılır. Sonuç konu başlığı ve içerikle örtüşür.	örtüşür.	
Güncelle ilişkilendirebilme ve genellemeler yapabilme.	15	Geçmişe dair bir kurgu oluşturulsa da bunun akla uygunluğu güncelle ilişkilendirme suretiyle yapılır. Bunun için çeşitli örneklemeler kullanılır ve genellemeler yapılır.	Oluşturulan kurgunun güncelle ilişkilendirilmesi en az bir örnek üzerinden yapılır ve kurgu çerçevesinde genellemelere yer verilir.	Oluşturulan metinde güncelle ilişkilendirme yapılmamıştır.
İmla ve yazım kurallarına uyma	10	Oluşturulan metinde imla ve yazım kuralları açısından hata yoktur.	Oluşturulan metin imla ve yazım kuralları açısından yeterlidir. İstisnai haller dışında hata yoktur.	İmla ve yazım hataları vardır.
Anlaşılabilir net ifadelerle anlamlı cümle ve paragraflar oluşturma	10	Kısa ve anlaşılır cümlelerle akıcı ve net bir anlatım kullanılır. İfadelerde mecazlar, metaforlar vb. unsurlarla anlatım zenginleştirilir. Paragraflarda bütünlük ve paragraflar arası geçişlerde güçlü bir bağlam oluşturulur	Kısa ve anlaşılır cümlelerle akıcı ve net bir anlatım kullanılır. Paragraflar ve kurgu kendi içinde bir bütünlük taşır.	Anlatım muğlak olup gereksiz ifadelerle kurgu manipüle edilmiştir.

Summary

Introduction

Hypothetical thinking is defined as the exploration of possibilities and outcomes of different states of the world which are not actually present in the real life. Hypothetical questions are used in the development of high-level thinking skills, especially in creativity and problem-solving skills. Hypothetical thinking is intertwined with lateral thinking and divergent thinking in the context of creativity and problem solving. From the perspective of developmental process, it is seen that these skills developed after 12 years of age. And, it is possible to use hypothetical questions in history teaching in the after 8th or 9th grade.

For the development of hypothetical thinking, students should be encouraged to build evidence-based hypotheses. Besides, students should be provided with examples from the world of facts and fiction. Thus, students can compare these facts and fictions to improve their analytical thinking skills. Hypothetical activities have been recommended in various studies in order to improve students' thinking skills and contribute to their mental development. However, there are not enough studies on the influence of hypothetical activities on learning of social studies and history. There is an absence also about assessing hypothetical activities and questions.

Method

The aim of this study was to develop a rating scale for assessing hypothetical questions with history teachers. The study was conducted within action

research design in the qualitative approach. Interview and group interview were used as data collection tools in the study. The study was conducted with five history teachers who work in different schools of MONE in Trabzon and Rize. Four of the five teachers who participated in the study were male and, one of them was female. There were differences between participants in terms of professional experience, the types of schools where they worked, and faculties which they graduated from. Moreover, 102 students supported the research by answering two different hypothetical questions that were asked in two phases. Participants of the study were selected through convenience sampling which is a part of purposeful sampling. Convenience sampling refers to individuals who are currently available for the study and close to hand.

The study was carried out in two stages. At the first stage, a hypothetical question was asked to the students and teachers were asked to evaluate the written answers of this hypothetical thinking question. After that, participating teachers developed a common rating scale via group interview. At the second stage, the created rating scale was tested with another hypothetical question. Thus, teachers were enabled to understand if the criteria were functional for assessing hypothetical questions.

Results

At the first phase of the study, a rating scale was prepared to evaluate hypothetical questions in history lessons. In this phase, the criteria were determined as using historical events and concepts, creating and supporting arguments, using creative ideas and expressions, conclusion of ideas, associating with current events and making generalizations, creating futuristic implications and projections, writing skills, and creating clear and understandable sentences and paragraphs. The functionality of these criteria was tested at the second phase of the study. Therefore, another hypothetical question was asked to students and the answers of this question were evaluated by participant teachers via using the improved rating scale. In a group discussion, teachers evaluated all the criteria and they decided that the criteria were functional except for the criterion of creating futuristic implications and projections. At the end of study, the rating scale was finalized as 7 criteria which participant teachers determined that they were functional for evaluating hypothetical questions.

Discussion

History lessons have important opportunities for the development of students' thinking skills. Besides, teachers have duties such as asking provocative hypothetical questions to develop these skills. When such questions are asked, the question of how the answers are to be assessed appears as a separate problem. In this study, how the answers given to such questions can be evaluated is discussed. Hypothetical questions are asked to set things that have not happened in the past. Students try to create fictions by speculating the events which took place in the past but also they can create imaginative fictions. The important thing is to make students think and

reveal their own explanation on how and why events in the past were happened. Thinking hypothetically by speculating events allows students to see differences and understand conflicting and opposite situations better. It also facilitates learning by keeping historical dilemmas alive and contributes to the learning of causality.

It is difficult to assess hypothetical questions because it is an abstract subject associated with creative thinking. Even so, it is possible to establish some standards in the evaluation of hypothetical questions that are asked in history lessons. This study is a small step in this direction and should be supported with new studies. In order to be able to do this, teachers need to include more questions and hypothetical activities in their lessons.

Authors' Biodata

Dr Muhammet Ahmet TOKDEMİR Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde çalışmaktadır. 2013 yılında Gazi Üniversitesinde doktorasını tamamlamış ve ardından Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinde Yrd. Doç. Dr. olarak çalışmıştır. Tarih eğitimi ve eğitim tarihi üzerinde çalışmalarına devam etmektedir.

Dr Muhammet Ahmet Tokdemir is working at Faculty of Education of Recep Tayyip Erdoğan University. He completed his doctorate in Gazi University in 2013, and then worked as an assistant professor at Recep Tayyip Erdoğan University. Tokdemir has studies on history education and history of Turkish education.