

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ HAZIRLADIĞI SORULARIN YENİDEN YAPILANDIRILAN BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Bircan EYÜP

*Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü,
Trabzon.*

İlk Kayıt Tarihi: 04.04.2011

Yayına Kabul Tarihi: 22.08.2011

Özet

Bu çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının farklı edebi türlerdeki metinlerle ilgili hazırladıkları soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisi açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe öğretmenliği bölümü 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Örneklem grubuna farklı türlere ait üç metin verilip bunlarla ilgili sorular hazırlamaları istenmiştir. Soruların % 34,6'sı hatırlama, % 45,9'u anlama, % 3,2'si uygulama, % 1,3'ü çözümleme, % 10,4'ü değerlendirme ve % 4,5'i yaratma kategorisine göre hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarının daha çok hatırlama ve anlama düzeyinde soru hazırladıkları belirlenmiştir. Bilgi boyutunda olgusal ve kavramsal bilgiye yönelik soruların ağırlıklı olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilecek sorular hazırlayamadıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisi, Türkçe dersi, aday öğretmen, metin türleri, soru sorma.*

EVALUATION OF THE QUESTIONS PREPARED BY TURKISH LANGUAGE TEACHER CANDIDATES ACCORDING TO THE REVISED BLOOM'S TAXONOMY

Abstract

The purpose of this study was to evaluate the questions prepared by Turkish language teacher candidates related to the texts from different literary genres in terms of the revised Bloom's taxonomy. In the study, document review method was used. The study sample included the fourth-grade students of Turkish Language teaching department under the Faculty of Education of Karadeniz Technical University. The sample group was given three texts from different genres and asked to prepare questions related to them. 34,6% of the questions were prepared at the remembering level, 45,9% at the understanding level, 3,2% at the applying level, 1,3% at the analysing level, 10,4% at the evaluating level and 4,5% at the creating level. It was determined that teacher candidates prepared more questions at the remembering and understanding levels. It was seen that in the dimension of knowledge the questions directed to

factual and conceptual information predominated. It was determined that teacher candidates were not able to prepare questions that could develop the higher order thinking skills of the students.

Key Words: *Revised Bloom's taxonomy, Turkish course, teacher candidate, text genres, asking a question.*

1. Giriş

İnsanların birbirleriyle sağlıklı iletişim kurabilmesinde ve bu iletişimin kalitesinin artırılmasında en önemli rol dile düşmektedir. Dil, düşüncenin, eylemin ve toplumsal ilişkilerin içine önemli bir biçimde girmeyi başarabilen bir yapıya sahiptir (1). Bu nedenle insanın var olma mücadelesinde kullanabildiği en etkin araç da dil olmaktadır. Çünkü insan, diliyle varlığının anlamını kazanır (2) ve toplum içerisinde kendisini ifade edebilmesinde, anlatabilmesinde dil en büyük yardımcısı olmaktadır.

İnsanın düşüncelerini, duygularını, inançlarını, tutumlarını, değer yargılarını ifade etmede ve öğrenmede, görüp algılamada, yaşanan olaylarla ilgili kültür birikimini nakletmede, soru sormada, emir vermede, istekte bulunmada ve benzeri durumlarda ilk başvurduğu iletişim aracı dildir (3). Fakat bunların sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için kişinin dili doğru ve etkili kullanabilmesi gerekmektedir. Dilin bu noktada taşıdığı önem, ana dili öğretimi de gerekli kılmaktadır. Bu bakımdan okullarda yapılan ana dili öğretiminde, bireyin içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dili (4) öğrencilere kazandırmak hedeflenir. Birey ana dilini ilk olarak ailesi ve çevresinin aracılığıyla öğrenmeye başlar ve bu bilgilerle birlikte zihinsel gelişimi dikkate alınarak okullarda düzenli, planlı bir ana dili eğitimine tabii tutulur.

Eğitim öğretim kurumlarında Türkçenin ana dili olarak öğretiminde amaç, bireylerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmektir (5). Çünkü dil, bu dört beceriye dayanmaktadır. Birey bu dört becerinin karşılıklı etkileşimi içinde anlama evrenini oluşturmaktadır (6). Böylelikle hem anlama hem de duygu, düşünce ve hayallerini rahatça anlatabilme becerisini kazanmış olmaktadır. Bu becerilerin bütünlük içerisinde öğrenciye kazandırılması gerekir, aksi takdirde bütünlük sağlanamazsa bir becerinin eksik olması diğer becerilerin de tam olarak kazanılmasını engellemiş olur.

Okullarda ana dili öğretiminde en önemli sorumluluk Türkçe dersine verilmektedir (7) ve bütün derslerin temeli olarak Türkçe dersi görülmektedir (8). Türkçe dersi aracılığıyla öğrencilere dört temel dil becerisi en iyi şekilde kazandırılmak istenmektedir. 2005 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda ana dili öğretimiyle birlikte dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı

alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireylerin yetiştirilmesi de hedeflenmektedir (9). Bu becerilere bakıldığı zaman Türkçe dersiyle birlikte öğrencilerin zihinsel, bireysel, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir (10).

Türkçe öğretimi genellikle yazınsal ve eğitici nitelikli metinlerle yapılır ve bu metinler öğretimin merkezinde yer alır (11, 12). Bu metinler aracılığıyla öğrencilere Türkçenin güzellikleri kavratılmaya çalışılırken aynı zamanda metinlerde ele alınan duygularla, düşüncelerle ve olaylarla ilgili farklı hayat zenginlikleri de kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu amaçla ders kitapları için metin belirlenirken bu metinlerin farklı edebî türlerde olmasına da özen gösterilmektedir. Çünkü farklı metin türleri öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yaşamlarının gelişmesinde ve zenginleşmesinde önemli rol oynar. Öğrenci, roman veya hikâyedeki model bir tipten veya derinlemesine tasvirlerden; gezi yazısındaki doğal güzelliklerin cazibesinden; hayatın gerçekliğini yansıtan bir anıdan; fabllarda hayvanlara giydirilen kişilik özelliklerinden; denemede herhangi bir konunun işlenişinden, bir olaya bakış açısından; tiyatrodaki diyaloglardan yahut şiirdeki duygu yoğunluğundan etkilenebilir, bunların birinde kendini bulabilir (12). 2005 Türkçe Dersi Programı'nda 6, 7 ve 8. sınıflarda okutulacak metin türleri açıkça belirtilmiştir. Buna göre sınıflarda okutulacak metin türleri şunlardır (9):

6. Sınıfta; şiir, hikâye, anı, masal, fabl, deneme, tiyatro, mektup.

7. Sınıfta; şiir, hikâye, anı, deneme, tiyatro, sohbet (söyleşi), gezi yazısı, biyografi.

8. Sınıfta; şiir, hikâye, anı, makale, roman, deneme, sohbet (söyleşi), eleştiri, destan.

Türkçe derslerinde işlenen metinleri öğrencilerin en iyi şekilde anlayabilmesinde ve kavrayabilmesinde en etkili unsurlardan biri öğretmendir. Ders içerisinde metin okunduktan sonra öğretmenin metni anlamaya yönelik soracağı sorular aracılığıyla metin öğrenciler tarafından daha iyi anlaşılabilir. Çünkü sorular, öğrenenle öğretene arasında en sağlıklı, en etkili iletişimi sağlayan ve öğrenme sürecini derinleştiren bir yapı bütünlüğü taşıdığı için önem arz etmektedir (13). Bu yüzden öğretmenin neler soracağını, nasıl soracağını bilmesi ve bu soruları hangi amaçla sorduğunun farkında olması gerekir (14, 15). Aksi takdirde sorular uygun özelliklere sahip olmaz ve uygun stratejilerle kullanılmazsa etkisiz olabilirler (16).

Metin sonu sorularda öğretmenin öncelikli amacı öğrencilerin o metinden anlam çıkarmasını olumlu yönde etkilemektir. Öğretmen, öğrencilerinin metne yönelik kısa cevaplı sorularla anlam kurmasını sınırlandırmak yerine açık uçlu, çok yönlü ve öğrenciyi merkeze alan sorularla edebî yazılar ve okuma metinleri hakkında öğreneceklerini zenginleştirebilmelidir. Öyle ki metni anlamaya yönelik sorular öğrencileri kişisel, kültürel, sosyal ve estetik açılarından metnin kendilerini nasıl ilgilendirdiği konusunda bir anlayış geliştirmeye sevk etmelidir (17).

Öğretmen düşünmeyi ateşleyen ve uyaran sorular üretmek öğrencilerini bizzat

düşünmeye sevk etmelidir (18). Özellikle Türkçe öğretmenleri sınıfta işledikleri metinlerin aracılığıyla öğrencinin dünya görüşünü zenginleştirecek sorularla dersi yönlendirebilmektedir. Soracağı sorular öğrencilerin düşünme, eleştirme, kritik etme, kanıt geliştirme yeteneklerini geliştirmeli, öğrencileri öğrenmeye isteklendirmelidir (19). Çünkü düşünmenin olmadığı bir ortamda öğrenme tam anlamıyla gerçekleşmeyebilir.

Bu bakımdan alt ve üst düşünme becerilerini gerektiren sorularla öğrenci ders içerisinde yönlendirilmelidir. Bu noktada öğretmenin hangi soruyu hangi amaçla, niçin sorduğunu bilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu bakımdan eğitim öğretim sürecinde ölçme değerlendirme önemli bir yere sahip olan sorular daha çok Bloom taksonomisine göre hazırlanmaktadır (20). Bloom taksonomisinde bilişsel süreç kategorileri somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme olmak üzere 6'ya ayrılmaktadır. Bloom taksonomisinde hiyerarşik bir sıralama vardır ve alttaki hedef düzeyine ulaşılmadan üstteki hedef düzeyine ulaşılamaz (21).

Fakat Bloom taksonomisinin gündeme çıktığı 1956 yılından bugüne gelişim ve öğrenme psikolojisi, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme değerlendirme (22) ile ilgili dünyadaki gelişmeler öğrenmenin yeniden ele alınmasının ve öğrenme hedeflerinin yeniden düzenlenmesinin gerektiği sonucunu ortaya çıkarmıştır (23). Bu durum dünya genelinde programların yeniden değerlendirilmesine neden olmuştur. Dünyada en çok kabul gören yaklaşımlardan biri yapısalcı kurama dayalı öğrenci merkezli programdır. Bloom ve arkadaşlarının yapmış oldukları sınıflandırmanın yapılandırmacı yaklaşımın ölçülmesini ön gördüğü üst düzey bilişsel becerileri tam olarak ölçemediği görülmüştür. Öğrenci merkezli programların istediği üst düzey becerileri sınıflandırabilecek şekilde düzenlemek amacıyla Bloom'un hazırladığı taksonomi Krathwohl ve arkadaşları tarafından yeniden düzenlenmiştir (24).

Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisi 1995-2000 yılları arasında sürdürülen çalışmaların sonucu Anderson ve Krathwohl editörlüğünde Airasian, Cruikshank, Mayer, Pintrich, Raths ve Wittrock tarafından "A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives" ismi ile yayımlanmıştır. Bu düzenlemeyle birlikte taksonomi iki boyutlu bir yapı kazanmıştır. Bu iki boyutlu yapı, hedeflerin belirlenmesinde bir isim ve bir fiil ögesinin bulundurulmasıyla sağlanmaktadır. Fiil genellikle bilişsel süreci belirtirken, isim de öğrencilerin öğrenmeleri veya oluşturmaları beklenen bilgiyi belirtir (25). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisinin bilgi boyutu olgusal (factual), kavramsal (conceptual), işlemsel (procedural) ve üstbilişsel (metacognitive) bilgi olmak üzere 4 kategoriden oluşmaktadır. Bu kategorilerin somuttan soyuta doğru sıralandığı kabul edilmektedir. Olgusal bilgi, bir konu alanının tanınmış, o alandaki problemleri çözebilen bir öğrencinin bilmesi zorunlu olan temel öğeler; kavramsal bilgi, geniş bir yapının temel öğeleri arasında bulunan ve bu yapıyı oluşturan öğelerin birlikte hareket etmesini sağlayan ilişkileri; işlemsel bilgi, bir şeyin nasıl yapılacağı, araş-

tırma yöntemleri, beceri algoritma, teknik ve yöntemlerden nasıl yararlanılacağına ilişkin ölçütleri; üstbilişsel bilgi, bilişle ilgili bilgiyi, kişinin kendi bilişinin farkında ve onunla ilgili bilgi sahibi olmasını içermektedir. Taksonominin bilişsel süreç boyutunda 6 kategori vardır. Bilişsel süreçler boyutunun temelini, bu süreçlerin karmaşıklık derecesi oluşturmaktadır. Bunlar; Hatırlama (Remember), Anlama (Understand), Uygulama (Apply), Çözümleme (Analyze), Değerlendirme (Evaluate) ve Yaratma (Create) kategorileridir. Hatırlama, bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesini; anlama, öğrenilenlerin yorumlama, örneklendirme, sınıflama, özetleme, sonuç çıkarma, açıklama gibi becerilerle transferini sağlama; uygulama, alıştırmaları yapma ve problemleri çözme amacıyla işlemlerden yararlanma; çözümleme, materyalin kısımlara ayrılması ve kısımların birbirleriyle ve materyalin bütünüyle nasıl bir ilişki içinde olduğunu belirleme; değerlendirme, ölçütler ya da standartlara dayalı yargılamalar yapma; yaratma, öğeleri bütünlük ve işlevsel bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirmeyi içermektedir (26).

Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisi bir faaliyetin sadece bilişsel derinlikte değil aynı zamanda bilginin farklı türleriyle nasıl derin bir etkileşim içinde olduğunu göstermesi açısından öğrenme ortamlarında öğretmenlere rehberlik yapmaktadır (27). Ayrıca öğrencinin faaliyetlerini oluşturan hem bilişsel süreçleri hem de bilgi alanlarını birleştirerek çok daha karmaşık bir model ortaya çıkarmaktadır (22). Böylelikle öğrencilerin düşüncelerini çok üst düzeyde kullanmasını gerektiriyor (28). Yeni programla birlikte öğrencilere kazandırılmak istenen üst düzey düşünme becerileri bu yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisiyle birlikte daha sistemli bir şekilde derslerin işlenmesine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle bu çalışmada Türkçe derslerinin ana materyallerinden olan metinlere yönelik öğretmen adaylarının hazırlayacakları soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesiyle öğretmen adaylarının öğrencileri ne kadar düşündürmeye yönelik sorular hazırladıkları belirlenmek istenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının farklı türlerdeki metinlere yönelik hazırladıkları soruları yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirmek amacıyla yapılmıştır.

2. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (29). Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının metinlerle ilgili hazırlamış oldukları soru kâğıtları incelenmiştir.

2.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi 2009-2010 öğretim yılı Karadeniz

Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi 4. sınıf Türkçe Öğretmenliği öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma tüm teorik ve okul deneyimi derslerini tamamlamış gönüllü 43 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının 25'i kız (% 58), 18'si (% 42) erkek öğrenciden oluşmaktadır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Öğretmen adaylarına uygulamadan bir hafta önce yapılacak çalışmayla ilgili gerekli bilgiler verilir. Bilgilendirme aşamasında Türkçe derslerinde ele alınan metin türlerinden ve hazırlayacakları soruların hangi kıstaslara göre olacağı belirtilmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda öğretmen adaylarına üç farklı metin verilmiştir. Bu metinler Ercüment Ekrem Talû'nun 'Babamın Verdiği Ceza' isimli hikâyesi, Mehmet Kaplan'ın 'Tiyatro ve Gençlik' isimli makalesi ve Nazım Hikmet Ran'ın 'Türk Köylüsü' isimli şiiridir. Uygulama öğretmen gözetiminde ve zaman sınırlaması yapılmadan gerçekleştirilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının hazırladıkları soru kâğıtları doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Hazırlanan sorular yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisinde yer alan bilişsel süreç ve bilgi boyutunun kategorilerine göre analiz edilmiştir. Bu işlemler sürecinde uzman kişilerin yardımı alınmıştır. Soruların analizini araştırmacı yaptıktan sonra farklı iki uzman tarafından da sorular incelenmiştir. Farklı çıkan konularla ilgili tartışmalar yapılarak bu konular hakkında ortak karara varılmış ve analizlerde bu doğrultuda düzenlenmiştir. Elde edilen veriler çeşitli tablolarla ve grafiklerle sunulmuştur.

3. Bulgular

Öğretmen adaylarının, kendilerine verilen hikâye, makale ve şiir türlerindeki metinlere yönelik hazırlamış oldukları soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre dağılımları çeşitli tablo ve grafiklerle aktarılmıştır.

Tablo 1. Hikâye metniyle ilgili hazırlanan soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisindeki bilişsel süreç ve bilgi boyutu kategorilerine göre dağılımı

	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Toplam	%
Olgusal	111	38	6	2	22	4	183	63,4
Kavramsal	4	46	5	1	41	7	104	36
İşlemsel	0	0	0	1	0	0	1	0,3
Üstbilişsel	0	0	0	0	1	0	1	0,3
Toplam	115	84	11	4	64	11	289	
%	39,8	29	3,9	1,3	22,1	3,9		100

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğretmen adayları hikâye metni için toplam 289 soru hazırlamışlardır. Sorulardan 115’i (% 39,8) hatırlama, 84’ü (% 29) anlama, 11’i (%3,9) uygulama, 4’ü (% 1,3) çözümlenme, 64’ü (% 22,1) değerlendirme ve 11’i (% 3,9) yaratma basamağıyla ilgilidir. Bilgi birikimi boyutuna göre soruların 183’ü (% 63,4) olgusal bilgi, 104’ü (% 36) kavramsal bilgi, 1’er tanesi de (% 0,3) işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi basamaklarına göre hazırlanmıştır.

Hatırlama basamağındaki soruların 111’i olgusal bilgi, 4’ü kavramsal bilgi; anlama basamağındaki soruların 38’i olgusal bilgi, 46’sı kavramsal bilgi; uygulama basamağındaki soruların 6’sı olgusal bilgi, 5’i kavramsal bilgi; çözümlenme basamağındaki soruların 2’si olgusal bilgi, 1’i kavramsal bilgi, 1’i işlemsel bilgi; değerlendirme basamağındaki soruların 22’si olgusal bilgi, 41’i kavramsal bilgi, 1’i üstbilişsel bilgi ve yaratma basamağındaki soruların 4’ü olgusal bilgi, 7’si kavramsal bilgi kategorisinde olduğu görülmektedir. Hatırlama, anlama, uygulama ve yaratma basamaklarında işlemsel ve üstbilişsel bilgiye; çözümlenme basamağında üstbilişsel; değerlendirme basamağında ise işlemsel bilgiye yönelik sorular hazırlanmamıştır.

Tablo 2. Makale metniyle ilgili hazırlanan soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisindeki bilişsel süreç ve bilgi boyutu kategorilerine göre dağılımı

	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümlenme	Değerlendirme	Yaratma	Toplam	%
Olgusal	97	40	3	1	4	2	147	50,6
Kavramsal	5	106	3	2	12	7	135	46,5
İşlemsel	0	2	1	0	1	0	4	1,3
Üstbilişsel	0	2	0	0	2	0	4	1,3
Toplam	102	150	7	3	19	9	290	
%	35,1	51,7	2,4	1	6,7	3,1		100

Tablo 2’de gösterildiği üzere Türkçe öğretmeni adayları makale türünde yazılmış metne yönelik toplam 290 soru hazırlamışlardır. Bu soruların 102’si (% 35,1) hatırlama, 150’si (% 51,7) anlama, 7’si (%2,4) uygulama, 3’ü (%1) çözümlenme, 19’u (% 6,7) değerlendirme ve 9’u (% 3,1) yaratma basamağına göre oluşturulmuştur. Soruların bilgi basamaklarındaki dağılımı, 147’si (% 50,6) olgusal bilgi, 135’i (% 46,5) kavramsal bilgi, 4’ü (% 1,3) işlemsel bilgi ve 4’ü (% 1,3) üstbilişsel bilgi şeklindedir. Öğretmen adaylarının hatırlama, çözümlenme ve yaratma basamaklarında işlemsel ve üstbilişsel bilgiye yönelik soru hazırlamadıkları belirlenmiştir.

Bilgi boyutundaki basamakların bilişsel süreç boyutundaki basamaklara dağılımı ise; hatırlama basamağında olgusal bilgiye yönelik 97, kavramsal bilgiye yönelik 5;

anlama basamağında olgusal bilgiye yönelik 40, kavramsal bilgiye yönelik 106, işlemsel ve üstbilişsel bilgiye yönelik 2; uygulama basamağında olgusal ve kavramsal bilgiye yönelik 3, işlemsel bilgiye yönelik 1; çözümleme basamağında olgusal bilgiye yönelik 1, kavramsal bilgiye yönelik 2; değerlendirme basamağında olgusal bilgiye yönelik 4, kavramsal bilgiye yönelik 12, işlemsel bilgiye yönelik 1, üstbilişsel bilgiye yönelik 2; yaratma basamağında olgusal bilgiye yönelik 2, kavramsal bilgiye yönelik 7 soru şeklindedir. Bu dağılıma bakıldığında öğretmen adayları olgusal bilgiyle ilgili en çok soruyu (97) hatırlama basamağında; kavramsal bilgi (106) ve işlemsel bilgiyle (2) ilgili en çok soruyu anlama basamağında; üstbilişsel bilgiyle ilgili en çok soruyu (2) anlama ve değerlendirme basamaklarına yönelik hazırlamışlardır.

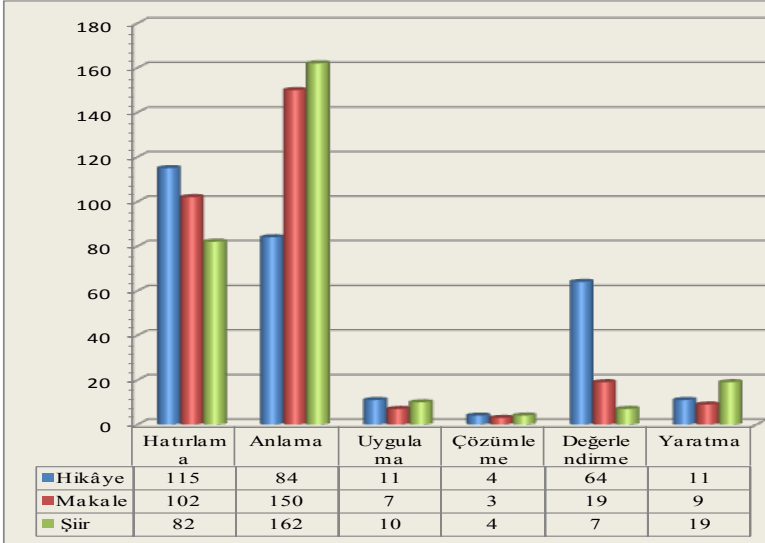
Tablo 3. Şiir metniyle ilgili hazırlanan soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisindeki bilişsel süreç ve bilgi boyutu kategorilerine göre dağılımı

	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma	Toplam	%
Olgusal	80	76	4	2	3	6	171	60,2
Kavramsal	2	86	6	2	4	13	113	39,8
İşlemsel	0	0	0	0	0	0	0	0
Üstbilişsel	0	0	0	0	0	0	0	0
Toplam	82	162	10	4	7	19	284	
%	28,9	57	3,5	1,4	2,4	6,7		100

Tablo 3 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının kendilerine verilen şiir metnine yönelik toplam 284 soru hazırladıkları görülmektedir. Bu soruların 82'si (% 28,9) hatırlama, 162'si (% 57) anlama, 10'u (% 3,5) uygulama, 4'ü (%1,4) çözümleme, 7'si (% 2,4) değerlendirme ve 19'u (% 6,7) yaratma basamağında yer almaktadır. Soruların bilgi basamaklarındaki dağılımına bakıldığında ise 171'i (% 60,2) olgusal bilgi ve 113'ü (% 39,8) kavramsal bilgi kategorisine göre hazırlandığı görülmektedir.

Bilişsel süreç boyutunda yer alan basamaklardaki soruların bilgi boyutundaki basamaklara dağılımına bakıldığında ise hatırlama basamağında olgusal bilgiye yönelik 80, kavramsal bilgiye yönelik 2; anlama basamağında olgusal bilgiye yönelik 76, kavramsal bilgiye yönelik 86; uygulama basamağında olgusal bilgiye yönelik 4, kavramsal bilgiye yönelik 6; çözümleme basamağında olgusal ve kavramsal bilgiye yönelik 2; değerlendirme basamağında olgusal bilgiye yönelik 3, kavramsal bilgiye yönelik 4; yaratma basamağında olgusal bilgiye yönelik 6, kavramsal bilgiye yönelik 13 soru hazırlandığı görülmektedir. Bu dağılıma bakıldığında olgusal bilgiyle ilgili en çok soru hatırlama basamağında (80), kavramsal bilgiyle ilgili en çok soru anlama (86)

basamağındadır. Öğretmen adayları işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi kategorilerinde soru hazırlamamışlardır.

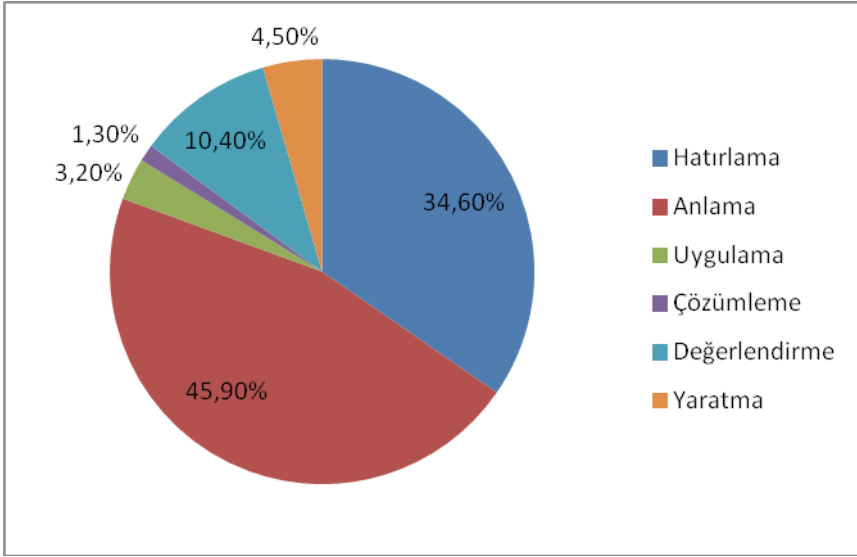


Grafik 1. Metinlerle ilgili sorularının bilişsel süreç boyutundaki kategorilere dağılımı

Grafik 1’de öğretmen adaylarının hikâye, makale ve şiir türünde seçilen metinlerle ilgili hazırladıkları soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisindeki bilişsel süreç boyutundaki kategorilere göre dağılımı gösterilmiştir. Grafikte görüldüğü üzere öğretmen adayları kendilerine verilen üç farklı metin türüne yönelik en çok hatırlama ve anlama basamağında soru hazırlamıştır. Uygulama ve çözümleme basamağına yönelik hazırlanan soru sayısı üç tür içinde oldukça azdır. Hikâye metni için 115 tane hatırlama, 84 tane anlama, 64 tane değerlendirme, 11 tane uygulama ve yaratma ile 4 tane çözümleme basamağında soru hazırlanmıştır. Makale metni için 102 tane hatırlama, 150 tane anlama, 7 tane uygulama, 3 tane çözümleme, 19 tane değerlendirme ve 9 tane yaratma basamağında soru hazırlanmıştır. Şiir metni için 82 tane hatırlama, 162 tane anlama, 10 tane uygulama, 4 tane çözümleme, 7 tane değerlendirme ve 19 tane yaratma basamağında soru hazırlanmıştır. Öğretmen adayları en çok şiir için anlama basamağında 162 tane soru hazırlamışlardır. İkinci olarak makale için anlama basamağında 150 soru, üçüncü olarak da hikâye için hatırlama basamağında 115 soru hazırlamışlardır. Öğretmen adayları en az soruyu ise çözümleme basamağında hazırlamışlardır. Üç tür için de durum aynıdır, çözümleme basamağında hikâye için 4, makale için 3, şiir için 4 soru hazırlamışlardır.

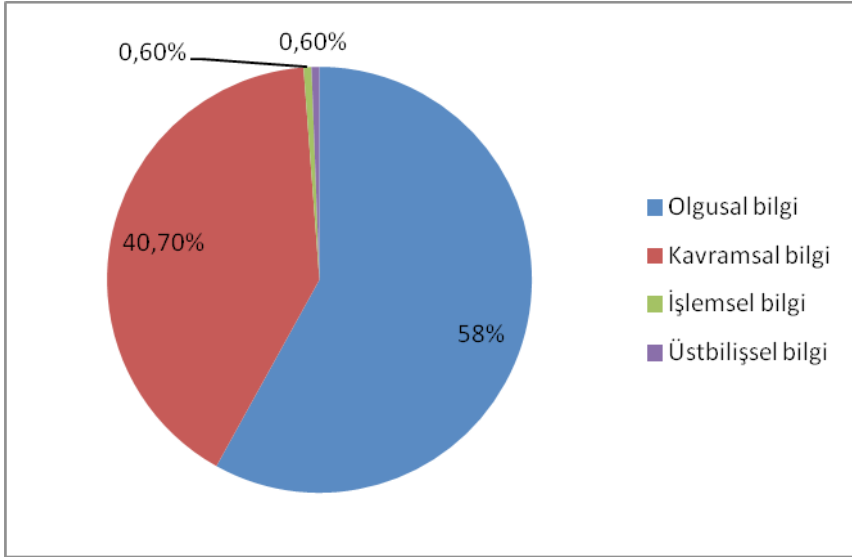
Öğretmen adaylarının farklı türlerle ilgili hazırladıkları soruların bilişsel süreç

basamaklarına dağılımları eşit değildir. Hatırlama basamağıyla ilgili en çok soru hikâye türünde (115), anlama basamağıyla ilgili en çok soru makale türünde (150), uygulama basamağıyla ilgili en çok soru hikâye türünde (11), çözümlenme basamağıyla ilgili en çok soru hikâye ve şiir türlerinde (4), değerlendirme basamağına yönelik en çok soru hikâye türünde (64), yaratma basamağına yönelik en çok soru ise şiir türünde (19) hazırlanmıştır.



Grafik 2. Tüm soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutundaki kategorilere göre dağılımı

Öğretmen adayları kendilerine verilen üç metinle ilgili toplam 863 soru hazırlamışlardır. Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisi açısından soruların geneli incelendiğinde hatırlama ve anlama kategorilerinin diğer kategorilere göre daha ön planda olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının hazırladıkları soruların % 45,9'u anlama ve % 34,6'sı hatırlama kategorisindedir. Diğer kategorilere yönelik hazırlanan soruların oldukça düşük oranda olduğu grafik 2'de görülmektedir. Bu kategorilerle ilgili soruların % 10,4'ü değerlendirme, % 4,5'i yaratma ve % 3,2'si çözümlenmeyle ilgilidir. Öğretmen adayları en az soruyu uygulama (% 1,30) kategorisine yönelik hazırlamışlardır.



Grafik 3. Tüm soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisinin bilgi birikimi boyutu kategorilerine göre dağılımı

Öğretmen adaylarının hazırladıkları soruların bilgi birikimi boyutundaki kategorilere dağılımı eşitlikten çok uzaktır. Soruların 501'i (% 58) olgusal bilgi, 352'si (% 40,7) kavramsal bilgi, 4'ü (% 5) işlemsel bilgi ve 4'ü (% 5) üstbilişsel bilgi kategorilerine uygun hazırlanmıştır. Öğretmen adaylarının daha çok metindeki temel unsurları buldurmaya yönelik sorular sordukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışla önem kazanan işlemsel ve üstbilişsel bilgiye yönelik soru hazırlamadıkları görülmektedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

2005 yılında uygulanmaya başlayan yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçlarında 'Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri' (4. madde) ve 'Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri'ne (7. madde) yönelik amaçlara yer verilmiştir (9). Bu becerileri öğrencilere ders içerisinde kazandırma görevi öğretmene düşmektedir. Öğretmen, sınıf içerisinde düzenleyeceği çeşitli çalışmalarla ya da etkinliklerle öğrencinin zihnen ve bedenen devamlı aktif olarak derse katılmasında rehberlik rolü üstlenmektedir.

Türkçe dersinin en önemli materyallerinden biri ders içerisinde işlenen metinlerdir. Ders kitaplarında yer alan farklı türlere ait metinlerle öğrencinin anlama ve anlatma

becerileriyle birlikte kişilik gelişiminde de olumlu özellikleri kazanması amaçlanır. Kitaplarda çeşitli metin türlerine yer verilmesinin nedeni öğrenciye farklı bakış açıları, farklı yaşantı zenginlikleri sunmaktır. Ders içerisinde işlenen metinlerin beklenen becerileri kazandırmadaki rolü öğretmen tarafından belirlenmektedir. Çünkü öğretmen öğrencinin dikkatini metne çekmeye ve metin sonunda soracağı sorularla öğrencinin anlama ve anlatma becerileriyle birlikte düşünme becerilerini de geliştirmeyi sağlayabilecek kişidir. Bu yüzden öğretmenin metne yönelik sorular sorarken neden, niçin sorduğunu bilmesi ve öğrencinin hem alt hem de üst düzey düşünmesini gerektirecek sorular sormasına özen göstermesi gerekir. Bundan dolayı öğretmenlerin yetiştirildikleri kurumlarda gerekli eğitimi en iyi şekilde almış olmalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Eğitim fakültelerinde, öğretmen adaylarının soru sorma, ölçme değerlendirme konularında eksiksiz olarak mezun edilmesinin gerekliliği kendini göstermektedir.

Bu çalışmada 4 yıllık lisans eğitimini ve okul deneyimi uygulamalarını bitirmiş öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik hazırladıkları soruların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Soruların özellikle yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi uygun görülmüştür. Çünkü bu taksonominin yapılandırmacı yaklaşımın ölçülmesini ön gördüğü üst düzey bilişsel becerileri ölçmeye daha uygun olmasıdır (24).

Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının farklı türlerdeki metinlere yönelik hazırladıkları soruların hatırlama ve anlama kategorilerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Öğretmen adayları hatırlama kategorisine yönelik en çok soruyu hikâye metni (115) için oluşturmuşlardır. Devamında makale (102) ve şiir (82) türündeki metinlere yönelik hatırlama düzeyinde sorular hazırlamışlardır. Hatırlama düzeyinde hikâye metnine yönelik soruların diğer türlere oranla daha fazla olmasının nedeni, metnin olaya dayalı bir hikâye olması ve bu doğrultuda hazırlanan soruların daha çok metindeki unsurları buldurmaya, hatırlatmaya yönelik olması etkili olmuştur. Bütün kategorilerin toplamında hatırlama sorularının oranı % 34,6'dır. Hatırlama basamağı öğrencinin alt düzey düşünme becerilerine yönelik soruların yer aldığı bir bilişsel süreç kategorisidir.

Anlama kategorisine yönelik en çok soru ise şiir (162) türünde hazırlanmıştır. Daha sonra sırayla makale (150) ve hikâye (84) türünde hazırlandığı belirlenmiştir. Şiir ve makaleye yönelik soruların anlama kategorisinde yoğunluk kazanmasındaki sebep ise bu metinlerin hikâye türündeki metne oranla daha karmaşık olması ve öğretmen adaylarının öğrencilerin yorumlama, sonuç çıkarma, açıklama yapma gibi becerilerine yönelik sorulara sıkça yer vermiş olmasıdır. Anlama kategorisine yönelik sorular genel toplamda % 45,9 oranıyla en fazla sorunun hazırlandığı düzeydir.

Uygulama kategorisine uygun soru sayısı oldukça azdır. Öğretmen adayları hikâye (11), şiir (10) ve makale (7) türlerindeki metinler için birbirine yakın değerlerde soru hazırlamışlardır. Genel dağılımda, uygulama kategorisi için % 3,2 oranında soru ha-

zırlandığı belirlenmiştir.

Öğretmen adayları en az soruyu çözümlene kategorisine yönelik hazırlamışlardır. Soruların bilişsel süreç kategorilerine dağılımında % 1,3'lük bir orana sahiptir. Hikâye ve şiir için 4, makale için 3 soru hazırlanmıştır. Bu sorular genellikle dil bilgisi konularıyla ilgili olup, çözümlenmeyi gerektirecek hususlara yöneliktir.

Üst düzey düşünme becerilerine yönelik soruların en çok yoğunlaştığı alan değerlendirme kategorisidir. Öğretmen adayları bu kategoriyle ilgili toplam 90 soru hazırlamışlardır ve bu soruların genel dağılımdaki oranı % 10,4 düzeyindedir. Değerlendirme kategorisiyle ilgili en çok soruyu hikâye metni (64) için hazırlamışlardır. Daha sonra ise makale (19) ve şiir (7) için oluşturdukları belirlenmiştir. Makale ve şiire oranla hikâye için değerlendirme kategorisine yönelik daha çok soru hazırlanmasındaki sebep metinde ele alınan konunun evrensel değerlerle ilgili olmasıdır. Metin, insanların yanlış davranışları sonucunda ortaya çıkan durumları ele alındığından öğretmen adayları bu davranışlara yönelik çeşitli değerlendirme soruları hazırlamışlardır. Makale ve şiire yönelik değerlendirme soruları ise daha çok metinlerin biçimleriyle, dil ve anlatım unsurlarıyla ilgilidir.

Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutunun son kategorisi olan yaratma düzeyinde toplam 39 soru hazırlanmıştır. Genel dağılım içerisinde % 4,5'lik bir orana sahiptir. Yaratma kategorisiyle ilgili en çok soru şiir (19) metni için olup devamında hikâye (11) ve makale (9) metinleri için hazırlanmıştır. Bu kategoriye yönelik sorular genellikle yeni, özgün bir metin oluşturma şeklindedir.

Öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları soruların hatırlama ve anlama kategorilerinde yoğunlaşması özellikle Türkçe öğretimi için oldukça yetersizdir. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı Türkçe dersinde metne yönelik soruların sadece hatırlama ve anlama düzeyinde değil aynı zamanda öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirecek, çözümlene, analiz yapma, sentez yapma, empati kurma, değerlendirme, eleştirme, üretme, yaratma gibi becerilerini de geliştirecek nitelikte sorulara da yer verilmesi gerekir. Bu anlayıştan uzak hazırlanan soruların öğrencinin zihinsel gelişimine katkısı çok düşük düzeyde olacaktır.

Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisi bilgi birikimi boyutu ve bilişsel süreç boyutu olmak üzere iki boyutlu bir yapıya sahiptir. Öğretmen adaylarının hazırladıkları sorular bilgi birikimi boyutu içerisinde değerlendirildiğinde soruların genellikle olgusal ve kavramsal bilgiye yönelik olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının hazırladıkları toplam 863 sorunun % 58'i olgusal bilgi, % 40,7'si kavramsal bilgi, %, 0,6'sı işlemsel bilgi ve % 0,6'sı üstbilişsel bilgi düzeyindedir. Bu durum göstermektedir ki öğretmen adayları daha çok metinle ilgili temel bilgileri buldurmaya yönelik sorular hazırlayabilmektedirler. Öğretmen adayları öğrencilerin metinde var olan bilgiyi tekrarlaması ya da metinden hareketle kısmi bir yorum yapmalarını gerekti-

recek sorular hazırlamışlardır, fakat öğrencinin etkin bir zihinsel beceri gelişmesini sağlayıcı sorular hazırlayamadıkları belirlenmiştir. İşlemsel ve üstbilişsel bilgiye yönelik çok az sayıdaki soru ise öğretmen adaylarının soru sorma konusunda yeterli beceriye sahip olmadıklarını göstermektedir. İşlemsel bilgi, öğrencinin kendine has bir yöntemle bütünsel olarak olaylara bakmasını ve empati kurma gibi farklı üst düzey beceriler kazanmasına yardımcı olurken; üstbilişsel bilgi, öğrencinin bilgisinin farkında olmasını ve bu sayede bilgisine yön verebilmesini sağlar (24). Yeni programla birlikte okullarda uygulanmaya başlayan yapılandırmacı anlayış, öğretmenin bilgiyi öğrenciye doğrudan aktarmasını değil, öğrencinin bilgiye nasıl ulaşacağını ve kendi bilgisinin farkında olmasını sağlayacak şekilde rehberlik yapmasına dayanmaktadır. Öğretmen adaylarının hazırladıkları sorularda yapılandırmacı anlayışın yansımalarına çok fazla rastlanılamamıştır. Bu çalışmadaki sonuçlara paralel olarak Ayvacı ve Türkoğlu (2009) Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin hazırladıkları yazılı kâğıtlarını inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin sorularının olgusal (% 39) ve kavramsal bilgi (% 38) boyutunda olduklarını belirlemişlerdir (24). Bu durumda öğretmen ve öğretmen adaylarının hazırladıkları soruların benzer düzeylerde oldukları söylenebilir. Sonuç olarak öğretmen adayının mesleğine yönelik aldığı eğitimin öğretmenlik hayatında büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir.

Yapılan çalışma sonucunda öğretmen adaylarının soru hazırlama konusunda yeterli donanıma sahip olmadıkları belirlenmiştir. Bu nedenle eğitim fakültelerinde öğrencilerin soru sorma becerilerini geliştirecek etkinliklere daha fazla yer verilmesi ilerde bu öğrencilerin öğretmen olduklarında öğrencilerine daha nitelikli ve istenilen düzeyde öğrenme ortamları sağlamalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Özellikle öğrencinin düşünme becerilerinin en üst düzeye çıkarılmasını amaçlayan yeni eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleşebilmesi ve öğrencinin kendi bilgisinin ve becerilerinin farkına varabilmesi için öğretmen adaylarımızın eğitim fakültelerinde sınıf içi uygulama çalışmalarına yönelik etkinliklerine daha fazla ve özenle yer verilmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır.

5. Kaynakça

1. Chomsky, N. (2009). Bilgi Sorunları ve Dil, (Çev. Veysel Kılıç). İstanbul: bgst Yayınları.
2. Süğümlü, Ü. (2009). Dil bilgisi öğretiminde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının etkililiği: kelime türleri örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
3. Calp, M. (2005). Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi. Konya: Eğitim Kitabevi.
4. Vardar, B. (1980). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü. İstanbul: ABC Kitabevi.
5. Özbay, M. (2009). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I. Ankara: Öncü Kitap.
6. Yıldız, C. (2008). Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

7. Güney, N., Aytan, T., Gün, M. (2010). Türkçe öğretmeni özel alan yeterlilikleri ile ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretim programı ilişkisi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (10), 286-315.
8. Güneşli, A. (2008). Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınavması (Ankara üniversitesi örneği), *Millî Eğitim*, 179, 82-92.
9. MEB, (2006). Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: MEB Yayınları.
10. Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
11. Coşkun, E., Taş, S. (2008). Ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 60-74.
12. Çeçen, M. A., Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi, *Millî Eğitim*, 173, 39-49.
13. Özbay, M. (2010). Türkçe Öğretimi Yazıları. Ankara: Öncü Kitap.
14. Büyükalın, S. (2007). Soru Sorma Sanatı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
15. Sönmez, V. (2009). Öğretmen El Kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.
16. Ün Açıkgoz, K. (2009). Aktif Öğrenme. İzmir: Biliş Yayıncılık.
17. Akyol, H. (2011). Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
18. Özden, Y. (2009). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem Akademi.
19. İşman, A., ESKİCUMALI, A. (2001). Eğitimde Planlama ve Değerlendirme. Adapazarı: Değişim Yayınları.
20. Ayvacı, H.Ş., Şahin, Ç. (2009). Fen bilgisi öğretmenlerinin ders sürecinde ve yazılı sınavlarda sordukları soruların bilişsel seviyelerinin karşılaştırılması, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 441-455.
21. Senemoğlu, N. (2009). Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Ankara: Pegem Akademi.
22. Hanna, W. (2007). The new Bloom's taxonomy: implications for music education, *Arts Education Policy Review*, 108 (4), 7-16.
23. Başbay, M. (2007). Yenilenmiş taksonomiye göre düzenlenmiş öğretim tasarımı dersinde projeye dayalı öğretimin öğrenme ürünlerine etkisi, *Ege Eğitim Dergisi*, 8 (1), 65-88.
24. Ayvacı, H.Ş., Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi, *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 7 (1), 13-25.
25. Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: an overview, *Theory Into Practice*, 41 (4), 212-264.
26. Anderson, L. W., Krathwohl, D.R. (2010). Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme İle İlgili Bir Sınıflama, (Çev. Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Pegem Akademi.
27. Green, K. H. (2010). Matching functions and graphs at multiple levels of Bloom's revised taxonomy, *PRIMUS*, 20 (3), 204-216.

28. Ferguson, C. (2010). Using the revised taxonomy to plan and deliver team-taught, intergrated, thematic units, *Theory Into Practice*, 41 (4).
29. Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

In the general aims of Turkish lecture teaching program which was started to be applied in 2005, it included the aims concerning ‘developing the skills of understanding, ordering, relating, classifying, questioning, criticizing, guessing, analyzing, synthesizing, interpreting, assessing’ (item 4) and ‘learning the ways of being constructive, creative, reasonable, critical and right thinking’ (item 7). It is teacher’s task to make students get these skills in the class. Teacher guides students continuously both mentally and physically with the various works and activities in the class.

One of the most important materials of Turkish lecture is the passage that is studied in the class. It is aimed to develop students’ understanding and expressing skills along with personality with the different passages in the course books. The reason why different passages are given the students is to present different point of views and experiences of life. The expected roles of the passage that are studied in the class are determined by the teacher. Because the teacher is the one who is able to improve students’ understanding and expressing skills with the questions after the passages and who can take their attention to the passage so the teacher should be careful about asking questions that can enable students to think both simply and in detail and also he is supposed to know ‘why, how and what for’ while asking questions. Because of that, having the best education for teachers in teaching faculties is crucial. It is very important that teacher candidates should graduate from school with complete training on asking, measuring and assessing.

In this study, it was aimed to assess the questions of the teachers who complete four-year higher education and internship at schools on different passage genres. The assessment of the questions, especially according to reconstructed Bloom taxonomy, is suitably accepted. Because this taxonomy is more suitable to measure cognitive skills.

In the study, document investigation method was used. This method consists of analysis of written materials and these materials include some information about targeted fact and facts. The question papers of candidate teachers of Turkish lecture about the passages were investigated. The samples of the investigation are the fourth grade students of Fatih teaching faculty at Karadeniz Tech. Uni. between 2009 and 2010. The investigation was done with 43 candidate teachers who accomplished their theoretic courses and school experience. 25 of the teacher candidates who attended this study are females (58 %), 18 of them are males (42 %). The required information

was given to the teacher candidates about the study one week before the application. It was defined that what passage genres in Turkish courses are dealt with and how they prepared the questions in the enlightenment of these 3 different passages were given to the candidates.

The questions papers of teacher candidates were investigated by document analyzing method. The prepared questions were analyzed according to the categories of cognitive process and information range that are in reconstructed Bloom taxonomy.

It was seen in the study that teacher candidates focused on remembering and understanding categories of the questions that were prepared on different types of passages. Teacher candidates produced the most questions for the fiction passage (115) at remembering category.

And they produced various questions respectively for article category (102) and poem category (82).

At understanding category the most questions are prepared for poet (162). Then respectively for article (150) and for fiction (84). The reason why so many questions are asked for poet and article genres at understanding category is that these passages are more complex than fiction genre passages and teacher candidates often preferred to use the questions on students' interpreting, inferring and making explanation skills.

At explanation category, the number of suitable questions is highly less. Teacher candidates prepared questions at similar numbers for fiction (11), poetry (10) and article (7).

Teacher candidates prepared the least questions for solution category. Questions have 1.3 % rate in cognitive process category. Four questions for fiction and poetry, three questions for article were prepared. These questions are generally about grammar and orientated solution required methods.

Assessment category is the field that focused on the questions related to high thinking skills most. Teacher candidates prepared 90 questions and the rate of questions in general is 10.4 %. They prepared the most questions related to assessment category for fiction (64). Then, respectively for article (19) and for poetry (7).

In total 39 questions were prepared at the latest category of cognitive process of reconstructed Bloom taxonomy which is creation level. This level has 4.5% rate in general. The most questions about creation category were prepared for poetry (19), fiction (11) and article (9).

Reconstructed Bloom taxonomy has two dimensions: One is knowledge, the other is cognitive process dimension. When the questions prepared by teacher candidates are considered in knowledge dimension. It is seen that the questions are generally oriented to factual and conceptual knowledge. 58 % of 863 questions prepared by teacher

candidates is on factual knowledge level. 40.7 % of it is on conceptual knowledge level. 0.6 % of it is on operational knowledge level and 0.6 % of it is on high cognitive knowledge level. This situation shows that teacher candidates are tend to prepare questions about passages and fundamental information.

The constructive approach that has been started to be used at schools with the new program wants teachers not to give the information directly to the students but to show the students how they get the information and discover themselves. In the questions prepared by teacher candidates, the trace of constructive approach was not seen. It was understood from the study that the candidate teachers are not equipped for preparing questions. Therefore, it is thought to be helpful that more activities should be done at teaching faculties to improve teachers' question preparing skills. And it is thought that when the teacher candidates become teachers, they can give quality questions to their students. To be able to achieve the aims of new education system that aims to improve students' thinking skills to the highest point and to make the students realize their knowledge and skills, giving more importance to the classroom activities is essential.