

# Türkçe Öğretmeni Adaylarının Alfabe ve Heceleme Bilgilerinin İncelenmesi<sup>1</sup>

English Examining Turkish Teacher Candidates' Alphabet and Spelling Knowledge

Dr. Öğr. Üyesi Huzeyfe BİLGE

ORCID: 0000-0001-7664-488X ◆ Kafkas Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, Öğretim Üyesi ◆ hbilge2@gmail.com

## Özet

Doküman incelemesi olarak yürütülen bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmenliği adaylarının alfabe ve heceleme bilgilerinin incelenmesidir. Bu amaçla, Kafkas Üniversitesi'nde okuyan toplam 98 3. ve 4. sınıf öğrencisinin alfabe ve heceleme bilgileri ve bu bilgilerin değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin 37'si (%37,8) erkek 61'i (%52,2) kadındır. Katılımcıların alfabe bilgilerinin incelenmesi için alfabe sırasına uygun bir biçimde yazmaları istenmiş, cevaplar yazılı olarak alınmıştır. Heceleme bilgileri için de ayrı kelimeler hâlinde ve farklı hece yapılarına sahip sekiz kelime verilmiştir. Katılımcılardan her bir kelimeyi hecelere ayırmaları istenmiştir. Cevaplar yazılı olarak alınmıştır. Çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin sadece 29'u (%29,6) hem alfabe hem de heceleme doğru ve eksiksiz bir şekilde yapabilmektedir. 69 öğrenci (%70,4) alfabe ve/veya hecelemede hata veya eksikliğe sahiptir. Alfabe 21 öğretmen adayı tam ve/veya doğru yanıt veremezken hecelemede bu sayı 64 olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının alfabe ve heceleme bilgileri cinsiyet ve sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe eğitimi, öğretmen adayları, alfabe, heceleme, profesyonelleşme

## Abstract

The aim of this study, which was carried out in the document analysis, was to examine the alphabet- and spelling knowledge of Turkish teacher candidates. For this purpose, the alphabet and spelling knowledge of a total of 98 3rd- and 4th-grade students studying at Kafkas University and whether this knowledge differs according to the variables were examined. 37 (37.8%) of the students participating in the study were male and 61 (52.2%) were female. Participants were asked to write the alphabet in order to examine their knowledge of the alphabet, and the answers were received in written form. Eight words with different syllable structures were given as separate words for spelling information. Participants were asked to divide each word into syllables. Responses were received in writing. According to the findings of the study, only 29 (29.6%) of the students were able to do both the alphabet and spelling correctly and completely. 69 students (70.4%) had some kind of mistake or deficiency in the alphabet and/or spelling. While 21 pre-service teachers could not make it completely and/or correctly in the alphabet, this number was found to be 64 in spelling. Alphabet and spelling knowledge of teacher candidates did not differ significantly according to gender and grade level.

**Keywords:** Turkish education, teacher candidates, alphabet, spelling, professionalization

## Giriş

Bir ülkenin gelişmişlik seviyesini etkileyen en önemli unsurlardan birisi şüphesiz ki eğitimidir. Eğitimin kalitesi okulların niteliği ile çok yakından ilişkilidir. Okullar ülkenin geleceği olan öğrencilere bilgi, beceri, davranış ve değer kazandırma yeridir (Eyüp vd., 2012). Dolayısıyla, okul ortamındaki eğitimin niteliği ülkenin geleceğini ciddi bir biçimde etkileme potansiyeline sahiptir. Okullarda eğitimin kalitesinin en belirleyici paydaşı öğretmenlerdir. Cüceloğlu (2019, s. 7) bu konuda şöyle söylemektedir:

*Eğitimin kalitesi hiçbir zaman öğretmenin kalitesini aşamaz. Okul, öğretmenleri kadar iyi olabilir; ne fazla ne eksik. Eğitimin en güçlü aktörü öğretmendir. Okulun bahçesi, spor salonu, laboratuvarları, teknik donanımı ne kadar iyi olursa olsun öğretmen iyi değilse, okul iyi eğitim veremez.*

Cüceloğlu'nun açıklamalarından da anlaşılacağı üzere bir ülkenin eğitimi ve dolayısıyla gelişmişliği öğretmenlerin niteliğine, profesyonelliğine bağlıdır. Ülkemizde sık sık örnek gösterilen Finlandiya eğitim sisteminde öğretmenlerin çok ciddi sorumlulukları vardır. Finlandiya'da öğretmenler öğrencilerine bir konuyu öğretebilecek

<sup>1</sup> Bu makale "16. Uluslararası Eğitim Camiası Sempozyumu"nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

yolları bulmak zorundadır ve bunun için gereken eğitimi alarak çoklu zekâ kuramına göre eğitim vermektedir (Sahlberg, 2018). Ülkemizde de öğretmenlerin benzer yükümlülükleri kanunen olsa da işleyişte bu seviyeden oldukça uzak durumlarla karşılaşmak mümkündür. Örneğin, ortaokul seviyesinde okuma yazma bilmeyen öğrencilerle karşılaşıldığı bilinmektedir (Bilge, 2015). Burada en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir.

Öğretmenlerden sınıf içerisinde yerine getirmeleri beklenen pek çok davranış ve sorumluluk vardır. Örneğin, öğretmenlerin öğrencilerini ders için heyecanlandırabilmesi, dersi planlaması, içerikle ilgili alanlara hâkim olmaları, literatürü takip etmeleri, aktif öğrenme stratejileri geliştirmeleri, öğrencilerine saygı duymaları, planlarında yeri geldikçe esnek olmaları, öğrencilerinin başarılı olmaları için ellerinden geleni yapmaları sayılabilir (Heckendorn, 2006). Ancak Barth (1990'dan akt.: Bakioğlu, 1998) öğretmenlerin rollerinin sadece sınıf içinde olduğu fikrinin aşılması gerektiğini, sınıf dışında da liderlik yapmaları ve görevler üstlenmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Ancak ülkemizdeki hizmet öncesi süreçlerde bu tür bir eğitimin verildiğini söylemek zordur.

Öğretmenlerin mesleklerinde donanımlı olmaları eğitimin kalitesi açısından çok önemlidir. Mesleki profesyonellik dünyada gittikçe daha da önem verilen bir beceridir ve kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık gibi boyutlarda incelenmektedir (Altinkurt ve Yılmaz, 2014). Bu anlamda, öğretmenlerin profesyonelleşmesi çok önemli bir husustur. Crouse (2003) profesyonel öğretmenlerin öğrencilere eğitim veren, rehberlik eden, motivasyon ve rahatlık sağlayan kişiler olduğunu ve bu kişilerin geçmişte de günümüzde de geleceğin parçası olduklarını ifade etmektedir. Bayhan (2011) da profesyonel öğretmenlerin işlerine karşı güdülenmiş, heyecanlı, kendilerini adanmış kişiler olduğunu söylemektedir. Ayrıca öğretmenlerin kendileri istemediği takdirde gelişimin sağlanmayacağını, öğretmenlerin kendilerini profesyonel bir biçimde geliştirmelerinin onların yükümlülüğü olduğunu ifade etmektedir. Araştırmalar, mesleki olarak gelişmenin profesyonelliğe katkı sunan en önemli değişkenlerden birisi olduğunu göstermektedir (Toh vd., 1996). Buradan yola çıkarak, öğretmenlerin profesyonelleşmesinin ülkenin geleceği açısından çok önemli olduğu ve bu profesyonelleşmenin öğretmenlerin bilgi ve donanımlarına bağlı olduğu anlaşılmaktadır.

### Ülkemizde Öğretmenler ve Öğretmen Adayları Üzerine Yapılan Çalışmalar

Ülkemizde hem öğretmenler hem de öğretmen adayları üzerinde çeşitli konularda çalışmalar yapılmıştır (örneğin, Şentürk, 2022; Taşdemir, Çağlayan Dilber, 2021). Öğretmen ve öğretmen adaylarının dil becerilerine yönelik çalışmalarda ciddi sorunların olduğunu gösteren bazı bulguların olması dikkat çekmektedir. Örneğin, öğretmenlerin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırması beklenmektedir. Fakat öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda okuma alışkanlığını yeterince kazanmamış ve hiç kitap okumayan öğretmen adayları olduğu tespit edilmiştir. Üstelik bu öğretmen adayları arasında sınıf öğretmeni adayları da bulunmaktadır. Daha vahim olan ise öğretmen adaylarından kimisinin okumayı sevmediğini ifade etmesidir (Arı ve Demir, 2013; Aydın Yılmaz, 2006; Kuş ve Türkyılmaz, 2010; Yıldız vd., 2015). Altinkurt ve Yılmaz (2014) okumayan ve öğrenmeyen bir öğretmenin gelişmeyi bıraktığını ifade etmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının, okuma alışkanlığı gibi, mesleki profesyonelleşmenin en temel basamağında bile sorunlarının olduğu söylenebilir. Nitekim çalışmalar öğretmenlerin profesyonellik seviyelerinin ortalamasının altında kaldığını göstermektedir (Cerit, 2012). Bu durum, eğitim sistemimizin geleceği konusunda kaygı uyandırmaktadır.

Öğretmenlerle yapılan kimi çalışmalarda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmelerinde yetersizliklerinin olduğu, sınav sorularının dersin amaçlarına götürmeye yaramadığı, soruların düşük seviyeli bilişsel becerileri hedeflediği, öğretmenlerin kendilerinin de bu durumun farkında olduğu, öğretmenlerin soru hazırlama konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğu, öğretmenlerin genelde kendilerine verilen kaynaklara ve kılavuz kitaba bağlı kaldıkları, öğretim yaparken zamanı verimsiz kullandıkları tespit edilmiştir (Akyol vd., 2013; Ateş, 2011; Esen, 2019; İnceçam vd., 2018). Akyol vd.ne (2013) göre nitelikteki bu yetersizliğin sebeplerinden birisi üniversitede verilen

eğitimidir. Bu açıdan bakıldığında, eğitimin temel taşı olan öğretmenlerin eğitiminde ciddi eksiklerinin olduğunu ifade etmek mümkündür.

### **Türkçe Öğretmenleri ve Öğretmen Adayları Üzerine Yapılan Çalışmalar**

Dil becerileri öğrencilerin akademik başarıları açısından oldukça önemlidir. Çalışmalar dil becerilerinin matematik başarıları da dâhil olmak üzere akademik başarıyla ilişkisini ortaya koymaktadır (Özdemir ve Sertsöz, 2006; Yıldız vd., 2019). Dil becerilerinin kazandırılması en başta Türkçe dersinin ve Türkçe öğretmenlerinin görevidir. Bu açıdan, Türkçe dersi akademik başarı için en temel derslerden birisidir.

Türkçe öğretmenleri öğrencilerin anlama ve düşünme becerilerini geliştirmesi beklenen kişilerdir (Eyüp, 2012). Bağcı (2007) Türkçe öğretmenlerinin ülkenin millî değerler ve eğitim sistemimiz bakımından çok önemli bir konuma sahip olduklarını, ciddi bir eğitimden geçmelerinin sağlanmasını, öğretmenlerin öğretimin gayesine uygun davranışları öğrencilere kazandırabilmeleri ve bunu başarabilmeleri için bilgi bakımından yeterli olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla, Türkçe öğretmenlerinin Türk eğitim sistemi içerisindeki önemi ortadadır.

Türkçe öğretmenliğinde okuyan adaylarla yapılan çalışmalarda hedeflenen konumdan çok uzakta olduğumuz ortaya çıkmaktadır. Örneğin Akbaba (2017) Türkçe öğretmenliğinde okuyan öğrenciler arasında bir yıl boyunca hiç kitap okumayanların olduğunu, öğretmen adaylarının %16'sının günlük okuma yapmadığını, %23'ünün bilgisayar oynadığı için, %21'inin kitap okuma alışkanlığı olmadığından kitap okumadığını, %42'sinin boş zamanlarını internette, %18'inin arkadaşlarıyla gezerek, %17'sinin sinema-televizyonla doldurduğunu tespit etmiştir. Ayrıca %34'ünün günlük en az iki saatini internette geçirdiğini bulmuştur. Günlük iki saatini bu tür bir eğlenceye harcayan bir Türkçe öğretmeni adayının her yıl bir ayını sadece internette eğlenerek geçiriyor olması eğitimimiz açısından son derece endişe verici bir durumdur. Ancak Türkçe öğretmenliğindeki adaylar arasında sadece okuma becerisine yönelik yetersizlikler bulunmamaktadır. Türkçe öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin yazılı anlatımlarında dil, içerik, anlatım ve dil öğretimi gibi konularda yetersiz oldukları ve bu konuda kendilerinin de yetersiz olduklarını bildikleri, Bloom taksonomisine göre üst seviyede soru hazırlayamadıkları ve özet yazmada bile istenen seviyeye ulaşamamış oldukları (Bağcı, 2007; Çamurcu, 2010; Eyüp, 2012) görülmektedir. Bu konuda öğretmen adaylarının seçiminde ve lisans seviyesindeki eğitim süreçlerinde hayati eksikliklerin olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim Özbay (2005'ten akt.: Bağcı, 2007) öğrencilerin Türkçeyi kullanmalarındaki eksikler arasında Türkçe öğretmenliğine öğrencilerin seçilme şekillerine, lisanstaki eğitimlerine ve derslere kadar çok boyutlu bir sorunun olduğunu ifade etmektedir. Özarslan (1988'den akt.: Bağcı, 2007) da Türkçe öğretmenlerinin öğrenci ile birebir iletişim kurması ve bunun için sınıfın kalabalık olmaması gerektiğini aktarmaktadır. Lisans seviyesindeki sınıfların çok kalabalık olması Türkçe öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının daha nitelikli ders almasını engellemektedir. Buradan yola çıkarak, Türkçe eğitimindeki başarısızlıkların henüz öğretmen seçimi sürecinden kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Türkçe öğretmenleri ile yapılan çalışmalar da durumun vahametini gözler önüne sermektedir. Türkçe öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruların en çok bilgi ve anlama basamağında olduğu, öğretmenlerin çoğunlukla çoktan seçmeli sorular sordukları, sorularda dil bilgisine ve okuma becerisine ağırlık vererek diğer becerileri genelde göz ardı ettikleri (Karatay ve Dilekçi, 2019; Özen, 2020) görülmüştür. Daha da vahim olanı ise, öğretmenlerin soru hazırlarken internet sitelerindeki soruları değiştirmeden aldıkları, sorularında geçerlilik sorunlarının olduğu, sayfa düzeninde bile yetersizliklerin görüldüğü, sınav hazırlamaya dönük becerilerinin düşük olduğu, sordukları soruların önemsiz bilgi ve becerileri ölçtüğü, üst düzey düşünme becerilerine yönelik soru sorma oranlarının binde sekiz seviyelerinde kaldığı, sınav kâğıtlarında yazma kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmeyenlerin olduğu tespit edilmiştir (Kanık Uysal vd., 2022).

Yukarıdaki çalışmaların ülke açısından sonuçları PISA sıralamalarında da görülebilmektedir. Bozkurt (2016) 2003-2009 yılları arasında Türk öğrencilerin okuma puanlarının genelde artış göstermesine rağmen doğru cevap

ortalamasının %51'i aşamadığını, öğrencilerimizin OECD ortalamasının gerisinde olduğunu, okuma seviyelerine 2. düzeyi aşamayan öğrencilerin çoğunlukta olduğunu ve bu sonuçların öğrencilerin okuma ve yazmalarındaki zayıflığa işaret ettiğini söylemektedir. PISA 'daki bu durumun tek sebebi elbette öğretmenler arasında nitelikçe yetersiz olanların varlığı değildir. Türkçe öğretimi kitapları ile ilgili yapılan çalışmalar da bu sonuçlara giden yolun değişkenlerini göstermektedir. Bozkurt vd. (2015) Türkçe kitaplarındaki soruların %50'sinin en basit seviyede olduğunu ifade etmiştir. Benzer (2019) ise 5-8. sınıfların Türkçe ders kitaplarındaki soruların %83,9'unun en basit iki basamakta olduğunu ve bunun PISA sonuçları ile uyum gösterdiğini tespit etmiştir.

Yukarıda bahsedilen araştırmalar Türkçe eğitimcileri ve Türkçe öğretmenliği adayları arasında nitelik bakımından çok temel seviyede eksikliklerin olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın amacı, geleceğin Türkçe öğretmenlerinin alfabe ve heceleme bilgilerinin durumunu tespit etmektir. Alfabe ve heceleme bilgisi ilköğretim birinci ve ikinci sınıfın en temel konularındandır. Bu kapsamda, çalışmanın araştırma soruları aşağıda verilmiştir:

- 1-Türkçe öğretmenliği 3. ve 4. sınıfta okuyan öğrencilerin alfabe bilgileri nedir?
- 2- Türkçe öğretmenliği 3. ve 4. sınıfta okuyan öğrencilerin kelimeleri hecelere ayırabilme durumları nedir?
- 3- Türkçe öğretmenliği 3. ve 4. sınıfta okuyan öğrencilerin alfabe ve heceleme bilgileri değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada 2021-2022 yılı bahar döneminde Kafkas Üniversitesi'nde 3. ve 4. sınıf Türkçe öğretmenliği okuyan öğrencilerin alfabe ve heceleme bilgileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu incelemede, elde edilen veriler betimsel olarak sunulmuş ve çeşitli kategorilere göre farklılaşmış farklılaşmadığına bakılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının sınav kâğıtları incelendiği için doküman incelemesi yapılarak veri toplanmıştır (Balci, 2011).

### Araştırma Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları 2021-2022 öğretim yılında Kafkas Üniversitesi'nde Türkçe öğretmenliğinde okuyan 3. ve 4. sınıf öğrencilerdir. Araştırmanın katılımcıları araştırmacının bu sınıf seviyelerinde verdiği birer dersin sınavına katılan öğrencilerdir. Dolayısıyla öğrencilerin seçiminde kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Çalışmaya toplamda 98 öğrenci dâhil edilmiştir. Öğrencilerin 37'si (%37,8) erkek, 61'i (%52,2) kadındır. 3. sınıflardan 41 (%41,8) öğrenci varken 4. sınıflardan 57 (%58,2) öğrenci vardır.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmada öğrencilerin alfabe ve heceleme bilgileri araştırmacının verdiği derslerdeki final sınav kâğıtlarındaki cevaplardan elde edilmiştir. Araştırmacı öğrencilere alfabe bilgilerini ölçmek için "Alfabeyi baştan sona, sırasına uygun bir biçimde küçük harflerle yazınız." sorusunu sormuştur. Heceleme bilgileri içinse "daima, Balıkesir, hortlamak, aile, zooloji, yurttaş, kurtlu, gaile" kelimelerini hecelere ayırmaları istenmiştir. Bu hecelerin seçilmelerinin sebebi Türkçede kullanılan farklı yapılarındaki hecelerden oluşmalarıdır. Türkçede heceler çeşitli özelliklere sahiptir. Örneğin "daima, aile, gaile, zooloji" kelimelerinde iki ünlü yan yana gelmektedir. "Balıkesir" kelimesi iki farklı kelimenin birleşiminden meydana geldiği için ulama olmaktadır. Bu nedenle heceleme şekli değişmektedir. "Kurtlu, yurttaş, hortlamak" kelimelerinde ise üç sessiz harf yan yana gelmektedir. Böylece Türkçe öğretmenliğindeki adayların farklı hece yapılarını doğru bir şekilde hecelere ayırıp ayıramadığı daha net bir şekilde görülmek istenmiştir.

### Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlenmesinde iki farklı değişken için iki farklı süreç işletilmiştir. Alfabe incelenirken üç özellik göz önüne alınmıştır: eksik harf olup olmadığı, fazla harf olup olmadığı, harflerin sırasına uygun olup olmadığı. Alfabeyi tam, eksiksiz ve fazlasız yazan öğrenciler alfabeyi bilenler grubunda değerlendirilmiştir. Diğer öğrenciler ise bilmeyenler olarak kodlanmıştır. Bu bakımdan, alfabaya yönelik cevapların incelenmesinde iki farklı değişken elde edilmiştir. Birincisinde öğrencilerin alfabeyi bilip bilmemesine bakılmıştır (biliyor-bilmiyor). İkinci değişkende öğrencilerin hangi tür hatayı yaptıkları (eksik yazmış, fazladan harf eklemiş, sıralaması yanlış) incelenmiştir.

Hecelemelerde öncelikle öğretmen adaylarının verilen kelimeleri tam ve eksiksiz yapıp yapmama durumuna bakılmıştır. Bütün kelimeleri ve bu kelimelerin bütün hecelerini eksiksiz ve doğru yapan öğrencilerin heceleme bilgileri doğru kabul edilmiştir. Adaylar bir kelimedede bile yanlış yaptıklarında hecelemede yanlış yapanlar grubunda sayılmışlardır. Benzer şekilde, verilen kelimelerden en az birisini yapmayan öğrenciler yanlış yapanlar arasında sayılmıştır. Ardından kaç kişinin eksik cevap verdiği, kaçının en az bir yanlış heceleme yaptığı incelenmiştir. Sonrasında kelimelerin her birindeki doğru-yanlış heceleme sayılarına ayrı ayrı bakılmıştır. Sonuç olarak, heceleme değişkeninde adayların hecelemeleri doğru ve eksiksiz yapma durumları (doğru ve eksiksiz yapmış, yanlış ve/veya eksik cevap), kaçının cevabı eksik bıraktığı, kaçının en az bir yanlış yaptığı, hangi kelimedede hata yaptığı ve hangi kelimeyi atladığı ayrı ayrı tespit edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Bu çalışmanın verileri basit değişkenlerden oluşmuştur. Bundan dolayı karmaşık istatistikî hesaplara gerek duyulmamıştır. Çalışmadaki veriler betimleyici istatistiklerle (frekans ve yüzde) ve ki kare ile analiz edilmiştir. Çalışmadaki değişkenlerin kategorilere göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde Ki kare analizi kullanılmıştır. Bu analiz, kategorik bir değişkenin bir başka kategorik değişkene göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeye yaramaktadır (Can, 2017). Çalışma kapsamında öğrencilerin alfabe ve heceleme bilgileri cinsiyet ve sınıf seviyesine göre karşılaştırılmıştır. Diğer analizlerde ise sıklık ve yüzde hesapları verilmiştir. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır.

### Geçerlilik ve Güvenilirlik

Verilerin çözümlenmesini araştırmacı tek başına yapmıştır. İncelenecek verilerin basit yapısı sebebiyle ve tutum, motivasyon gibi gözlenemeyen yapılar olmaması, somut bir sayma işleminden ibaret olmasından ötürü puanlayıcılar arası güvenilirliğe gerek görülmemiştir. Bunun yerine araştırmacı, öğrencilerin alfabe ve heceleme cevaplarını farklı zamanlarda iki kere gözden geçirme yoluna gitmiştir. Böylece, gözden kaçması muhtemel hataların tespiti amaçlanmıştır.

### Bulgular<sup>2</sup>

Bu kısımda çalışmanın bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 1'de katılımcıların alfabe bilgilerine ait bulgular gösterilmiştir.

**Tablo 1** Katılımcıların alfabe bilgilerine ait bulgular

| Alfabe yazımı | Hata Türü          | Frekans (f) | Yüzdeler (%) |
|---------------|--------------------|-------------|--------------|
| Doğru ve Tam  |                    | 77          | 78,6         |
| Hatalı        |                    | 21          | 21,4         |
|               | Eksik              | 16          | 16,3         |
|               | Harf Sırası Yanlış | 18          | 18,4         |
|               | Fazla Harf         | 2           | 2            |

<sup>2</sup> Katılımcıların cevaplarına ait örnekler ekler kısmında verilmiştir.

Bulgulara göre alfabeyi doğru ve eksiksiz yapan 77 öğrenci (%78,6) varken herhangi bir şekilde yanlış ve/veya eksik yapan 21 (%21,4) öğrenci vardır. Öğrencilerin 16'sı (%16,3) alfabeyi eksik yazmışken 18'inde (%18,4) harf sırası yanlıştır. 2 (%2) öğrenci ise alfabede olmayan harfler eklemiştir.

Tablo 2'de katılımcıların heceleme bilgilerine ait bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 2** Katılımcıların heceleme bilgilerine ait bulgular

| Hece yazımı  | Hata Türü | Frekans (f) | Yüzdeler (%) |
|--------------|-----------|-------------|--------------|
| Doğru ve Tam |           | 34          | 34,7         |
| Hatalı/Eksik |           | 64          | 65,3         |
|              | Eksik     | 8           | 8,2          |
|              | Yanlış    | 57          | 58,2         |

Hecelemede tamamen doğru ve eksiksiz yapan 34 (%34,7) öğrenci varken, 64 (% 65,3) öğrenci yanlış ve/veya eksik cevap vermiştir. Sorularda en az bir kelimeyi cevap kâğıdına yazmayıp atlayan 8 (%8,2) öğrenci vardır. Hecelemede en az bir kelimeyi yanlış heceleyen öğrenci sayısı 57'dir (%58,2).

Kelimelere tek tek bakıldığında, "daima" kelimesini 8 (%8,2) öğrenci yanlış hecelemişken 3 (%3,2) öğrenci kelimeyi hecelemeden geçmiş, 87 (%88,8) öğrenci doğru hecelemiştir. "Balıkesir" kelimesini Türkçe öğretmeni adaylarının 51'i (%52) yanlış hecelemişken geri kalanı doğru hecelemiştir. "Hortlamak" kelimesini 10 (%10,2) öğrenci yanlış yapmışken 1 öğrenci kelimeyi atlamış, 87 (%88,8) öğrenci ise doğru hecelemiştir.

"Aile" kelimesini 80 (%81,6) öğrenci doğru, 15 (%15,3) öğrenci yanlış hecelemiştir. 3 (%3,1) öğrenci ise kelimeyi atlamıştır. "Zooloji" kelimesini 74 (%75,5) öğrenci doğru, 22 (%22,4) öğrenci yanlış hecelemiştir. 2 (%2) öğrenci ise kelimeyi atlamıştır. "Yurttaş" kelimesini 8 (%8,2) öğrenci yanlış, 88 (%89,8) öğrenci doğru hecelemiştir. 2 (%2) öğrenci ise kelimeyi atlamıştır. "Kurtlu" kelimesini 90 (%91,8) öğrenci doğru, 5 (%5,1) öğrenci yanlış hecelemiştir. 3 (%3,1) öğrenci ise kelimeyi atlamıştır. Son olarak, "gaile" kelimesini 9 (%9,2) öğrenci yanlış, 84 (%85,7) öğrenci doğru hecelemişken 5 (%5,1) öğrenci kelimeyi atlamıştır.

Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf seviyelerinin alfabe ve heceleme bilgilerinde farklılık oluşturup oluşturmadığına dair yapılan Ki kare analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda cinsiyete göre alfabenin ( $\chi^2_{(1)} = ,296, p>.05$ ) ve hecelemenin ( $\chi^2_{(1)} = 2,821, p>.05$ ) doğru veya eksik/yanlış yapıp yapılmaması arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Sınıflar arasında da alfabe ( $\chi^2_{(1)} = ,11, p>.05$ ) ve heceleme becerisi ( $\chi^2_{(1)} = 1,924, p>.05$ ) arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Türkçe öğretmenliği'nde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının alfabeyi ve heceleme bilme durumları incelenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin sadece 29'u (%29,6) hem alfabeyi hem de heceleme bilme durumları tam ve eksiksiz bir şekilde yapabilmıştır. 69 öğrenci (%70,4) bir şekilde alfabede ve/veya hecelemede hata veya eksiğe sahiptir. Öğretmen adaylarının 21'i (%21,4) alfabede bir şekilde hata yapmıştır. Adayların 16'sı alfabeyi eksik yazarken 18'i sıralamada yanlış yapmıştır. İki ise alfabede olmayan x,w gibi harfleri eklemiştir. 34 aday (%34,7) kelimeleri doğru ve eksiksiz bir şekilde heceleyebilmiştir. 64 öğrenci eksik ve/veya yanlış cevap vermiştir. Kimi kelimeleri hecelemeden atlayan öğrenci sayısı 8 iken en az bir kelimeyi hatalı heceleyen 57 (%58,2) kişidir.

Sıralama olarak bakıldığında öğrencilerin en çok Balıkesir kelimesini doğru ve eksiksiz yapamadıkları görülmektedir (%52). Bunu zooloji, aile, gaile, daima, hortlamak, yurttaş ve kurtlu kelimeleri takip etmiştir. Öğrencilerin kelimeyi hecelemeden geçtikleri kelimeler sırasıyla gaile (beş kişi), daima, aile, kurtlu (üçer kişi), zooloji,



yurttaş (ikişer kişi), hortlamaktır (bir kişi). Balıkesir kelimesini herkes doğru veya yanlış da olsa hecelemiştir, kimse cevapsız bırakmamıştır.

Hecelemelele ilgili yapılan hatalara bakıldığında Türkçe öğretmenliğinde okuyan adayların temel bilgilerden ne derece yoksun oldukları net bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Pek çok adayın sessiz harfleri tek başına hece olarak alması (mesela yur-t-taş) veya bir hecede birden fazla ünlü harfe yer vermesi (örneğin zoo-lo-ji) heceleme kurallarının farkında olmadıklarını açık bir şekilde kanıtlamaktadır.

Öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıf seviyelerin göre alfabe ve hecelemelelerinde anlamlı farklılık olup olmadığına dair yapılan Ki kare testinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Dolayısıyla erkek ve bayan adaylar ile üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında alfabe ve heceleme bakımından anlamlı farklılık yoktur. Önceki çalışmalarda bayan öğretmen adayların çeşitli konularda erkek adaylara göre daha iyi olduklarını gösteren bulgulara rastlanmaktadır (Çetinkaya Edizer, 2015; Çetinkaya, 2009; Mavi ve Çetin, 2009; Özbay vd., 2008; O. Özdemir vd., 2015). Ancak cinsiyet arasında anlamlı farklılık bulmayan araştırmalar da vardır (Aydın Yılmaz, 2006). Bizim çalışmamız açısından bakıldığında cinsiyet ve sınıf değişkeninin alfabe ve heceleme bilgisi bakımından anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının alfabe ve heceleme gibi ilkokulun ilk sınıflarına ait donanımlardan yoksun olmaları çok şaşırtıcıdır. Üstelik çalışmaya katılan öğretmen adayları üçüncü sınıfın güz döneminde ilk okuma ve yazmaya yönelik seçmeli dersi almışlar ve ders kapsamında alfabele de görmüşlerdir. Dolayısıyla, ilkokulda görmemiş bile olsalar lisans seviyesinde alınan ders kapsamında alfabele öğrenmişler, güz dönemindeki sınavda araştırmacı tarafından alfabele ezberden yazmaları istenmiştir. Bu durumda, güz döneminde sınavda sorulan alfabele bahar döneminde unutulduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra, alfabele olmayan harflerin yazılması da ilginçtir. X, w gibi harfleri ekleyen öğrencilerden birisinin araştırmacıya yaptığı açıklamada İngilizce, Kürtçe ve Türkçe arasında karışıklık yaşadığını ifade etmesi şaşırtıcıdır. Pek çok öğrencinin araştırmacıya sınav kaygısından dolayı hata yaptığını söylemesi de adayların bu kadar basit bir konudaki donanımlarına ne kadar güvenemediklerinin göstergesi olarak yorumlanabilir. Dolayısıyla, henüz işin "ABC"sinde takılıp kalan ve bilgiden bu kadar yoksun olan adaylarının çoktan seçmeli KPSS sınavı ile atanarak işe başlayacak olmaları oldukça vahim bir durumdur.

Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri mesleki profesyonelliklerine katkı sağlayan en önemli değişkenlerdendir ve kendilerini geliştiren öğretmenlerin öğretim kalitelerinin arttığı tespit edilmiştir (Thoonen vd., 2011; Toh vd., 1996). Fakat ülkemizde yapılan çalışmalarda öğretmen adayları arasında ideal bir öğretmenden beklenen seviyeden uzak olan adayların yaygın olduğunu gösteren pek çok bulgu vardır. Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının olmadığı, kitap okuyanların sadece 1/3'ünün gelişmek için okuduğu, kimisinin topluma kendini kabul ettirmek, eğlenmek gibi sebeplerle okuduğu, her on adaydan birinin kitap okumayı sevmediği, adayların özet yazmada yetersiz oldukları, yazma becerilerinin zayıflığı, soru hazırlamada üst seviyedeki bilişsel süreçleri ölçemedikleri tespit edilmiştir (Akbaba, 2017; Arı ve Demir, 2013; Bağcı, 2007; Eyüp, 2012; Eyüp vd., 2012; Kuş ve Türkyılmaz, 2010; Saracaloğlu vd., 2009). Ne yazık ki öğretmen adaylarını okumaya teşvik etmek için yarışmalar düzenlenmesi gerektiği bile tavsiye edilecek duruma gelinmiştir (Aydın Yılmaz, 2006). İşin daha ilginç yanı ise öğretmen adaylarının okumamalarına gerekçe olarak okuma alışkanlıklarının olmamasını, arkadaşlarıyla zaman geçirmelerini, derslerin fazlalığını, internet kullanmayı göstermeleridir (Yıldız vd., 2015). Okumayı bırakmış ve dolayısıyla kendisini geliştirmeyen (Altınkurt ve Yılmaz, 2014) öğretmen adaylarının öğrencilere Türkçe öğretim müfredatının kazanımlarını kazandırabilmesi oldukça zordur.

Genel olarak öğretmenden, özelde ise Türkçe öğretmeninden beklenen bazı özellikler bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerinin anlama ve düşünme becerilerini geliştirmesi, metindeki beceriyi öğrenciyeye kazandırması, öğrencilere liderlik yapmaları beklenir (Barth 1990'dan akt.: Bakioğlu, 1998; Eyüp, 2012). Ayrıca,

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere millî değerleri aktarması, kendilerine ait görevlerini icra edebilmeleri için bilgi ve donanımlarının yeterli olması gerekmektedir (Bağcı, 2007). Eğitimde öncü ülkelerde öğretmenlerin öğrencilerine bilgiyi aktaracak yolu bulmakla yükümlü oldukları bilinmektedir (Sahlberg, 2018). Ancak ülkemizde yapılan çalışmalarda öğretmenlerin bir kısmının sınav kâğıdı hazırlamada yetersiz olduğu, yazım ve noktalama işaretlerine dikkat etmediği, sınavlarında geçerlilik sorunlarının olduğu, sınav sorularını internetten “kopyala-yapıştır” yaparak hazırladığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin çoğu zaman üst bilişsel becerilere yönelik soru hazırlamadığı, bilgi ve anlama basamağına ait soruların neredeyse bütün soruları oluşturduğu, dilin sınırlı sayıdaki becerilerini ölçtüğü, Millî Eğitim Bakanlığı'nın verdiği kaynaklara bağlı kaldığı, profesyonellik seviyelerinin ortalamanın altında kaldığı, sınavtaki süreyi verimli kullanamadıkları, sınavlarda sordukları soruların amaca hizmet etmediği, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştiremedikleri, ölçme ve değerlendirmede yetersiz oldukları (Akyol vd., 2013; Ateş, 2011; Cerit, 2012; Esen, 2019; İnçeçam vd., 2018; Kanık Uysal vd., 2022; Karatay ve Dilekçi, 2019; Özen, 2020) tespit edilmiştir.

İdeal anlamda bir öğretmenden beklenen pek çok özellik vardır. Öğretmenin öğrencilerini heyecana getirecek şekilde dersi planlaması, öğrencilerin “nitelikli öğretmenden ders alma hak”larını yeterince ifa edebilmesi, öğrencileriyle mümkün mertebe birebir ilgilenmesi vb. hususlar profesyonel bir öğretmenden ve başarılı bir öğretmenden beklenmektedir (Heckendorn, 2006). Ayrıca, öğretmenlerin bilimsel faaliyetleri ve literatürü takip etmesi, kurumuna ve çevresine aktif bir şekilde destek ve katkı sağlaması, mesleki duyarlılığa sahip olması da beklenir (Altınkurt ve Yılmaz, 2014). Öğretmenlerin öğrencilere ders dışında da ve farklı alanlarda destek olması zaruridir çünkü böylesi profesyonel öğretmenler ülkelerin geleceğinde her zaman etkili olmuştur (Crouse, 2003).

Öğretmenlerin ideal bir şekilde mesleklerini icra edebilmeleri için yapılabilecek ve yapılması gereken pek çok konuya değinmek mümkündür. Öncelikle öğretmen adaylarının seçimlerinde titizlik gösterilmesi gerekir. Bağcı'ya (2007) göre ülkemizde öğretmen adaylarının niteliğini artırmak yerine eğitim fakültelerine alınan öğrenci sayılarında artışa gidilmiştir. Bu durumun verimliliği düşürdüğünü tespit eden Bağcı, hizmet öncesi bu dönemde öğretmen adaylarının niteliğini artırmaya yönelik girişimlerde bulunulması gerektiğine değinmektedir. Bayhan'ın (2011) araştırmasında, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçmiş olmak profesyonel manada bir öğretmenliğin temelleri arasında gösterilmiştir. Ancak, öğretmen adaylarının üniversiteye giriş sıralamalarının düşmesi “Bari öğretmen olayım.” düşüncesiyle öğrencilerin öğretmenliği tercih etmesine yol açabilmektedir. Bu konuda öğretmen adayları ile konuşulduğu zaman baskı ile veya mecbur kaldığı için Türkçe öğretmenliğini seçen öğrencilerle karşılaşmaktadır.

Ayrıca Özbay, Türkçe'nin kullanımıyla ilgili genel sıkıntıların sebepleri arasında Türkçe öğretmenlerinin seçiminde izlenen yol, lisans sürecinde verilen eğitim vb.ni saymaktadır (2005'ten akt.: Bağcı, 2007) . Nitekim yapılan çalışmalarda öğretmenlerin lisans sürecinde aldıkları eğitimi yetersiz buldukları ve öğretmenliğin atandıktan sonra öğrenildiğini söyledikleri belirtilmektedir (Bayhan, 2011). Akyol vd. (2013) lisans süresindeki eğitimin kalitesizliğinin öğrenci kalitesini etkilediğini söylemektedir. Bu nedenle, özelde Türkçe eğitimi genelde ise eğitim fakültesinin bütünü için, daha nitelikli öğrenci seçimleri yapılmalıdır. Bu kapsamda, Türkçe öğretmenlerine özel dil becerisi sınavlarının yapılması gibi uygulamalar gündeme getirilebilir.

Ayrıca Özarslan'ın (1988'den akt.: Bağcı, 2007) belirttiği gibi, Türkçe derslerinin nitelikli işlenmesi için öğretmenin öğrenciyle birebir iletişime geçmesi gerekmektedir. Bu nedenle, sınıfların mevcudu önemli bir sorundur. Günümüzde eğitim fakültelerinde sınıfların 40 kişiyi aşması, kimi üniversitelerde her sınıf seviyesinde birden fazla şubenin olması verilen eğitimin niteliğini oldukça düşürmektedir. Öğrenci sayısı arttıkça öğretmen adaylarıyla birebir iletişim azalmakta, sınavlarda klasik soru sormak zorlaşmaktadır. Çoktan seçmeli testlerin çok fazla kullanımı ve açık uçlu soruların tercih edilmemesi neticesinde dil becerilerini tam kullanmadan mezun olan pek çok Türkçe öğretmeni adayından söz edilebilir. Nitekim bu çalışma kapsamında incelenen öğrencilere çoktan seçmeli test yapılsaydı bu adayların daha alfabeyle bile bilmediğini ortaya çıkarmak mümkün olmayacaktı.



Öğretmenlerin profesyonelleşmesini artırmak için bilimsel toplantılara katılmaları ve bilimsel araştırma yapmaları teşvik edilmelidir (Altinkurt ve Yılmaz, 2014). Burada en büyük etki yine öğretmenin kendisinde denebilir. Çünkü öğretmen kendisi istemezse gelişim sağlanamaz ve gelişimin sağlanması, öğretmenin coşkulu bir biçimde öğretim yapması öğretmenin kendi sorumluluğundadır (Bayhan, 2011). Fakat bütün yükün öğretilmekte olduğuna iddia etmek de yanlış olacaktır. İlköğretim okullarındaki sınıf mevcutları kalabalık olduğu zaman öğretmenlerin öğrencilerle ilgilenmesi zorlaşmaktadır. Bundan dolayı, öğretmenlere önce yeterli imkânların verilmesi, ardından Finlandiya gibi (Sahlberg, 2018) gelişmiş ülkelere benzer yükümlülüklerin verilip gereken denetimlerin yapılması gerekmektedir.

#### **Çalışmanın bulguları ışığında aşağıdaki önerilere yer verilebilir:**

1-Eğitim fakültelerine öğretmen seçimlerinde niteliği artıracak adımlar acilen atılmalıdır. Bunun için barajın yükseltilmesi, Türkçe öğretmenliğine gelecek öğrencilerin yazma ve konuşma gibi becerilerinin göz önüne alınarak seçilmesi gündeme getirilebilir. Çünkü Türkçe dersi bilgi ve beceri dersidir. Lisans seviyesindeki öğrencilere temel bilgilerin değil, bu bilgilerin nasıl aktarılacağına öğretimi gerekmektedir. Hâlbuki geline nokta öğretmeni adaylarının temel bilgilerden yoksun oldukları anlaşılmaktadır.

2-Lisans seviyesindeki eğitimlerde öğretmen adaylarının süreci ciddiye almalarını sağlayacak şekilde uygulamalara yer verilmelidir. Örneğin, sürekli çoktan seçmeli test kullanımının öğrencilerin dil becerilerini test etmedeki sınırlılıkları göz önüne alınarak öğretmen adaylarının farklı değerlendirme türleriyle sınavmaları önerilebilir.

3-Öğretmenlere mesleki gelişimleri için bazı desteklerin ve yükümlülüklerin verilmesi tavsiye edilebilir. Örneğin, sempozyumlara katılım için teşvikler, kendi öğrencilerini geliştirmeleri için üniversite ile iş birliğinin sağlanması gibi konularda destek ve/veya yükümlülükler verilebilir.

#### **Kaynakça**

- Akbaba, R. S. (2017). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Ve Okumaya Yönelik Tutumları. *Turkish Studies*, 12(18): 35–52. doi.org/10.7827/TurkishStudies.12215
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya Yönelik Nasıl Sorular Soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1): 41–56.
- Altinkurt, Y., ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği İle İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2): 57–71.
- Arı, E., ve Demir, M. K. (2013). İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1): 116–128. doi.org/10.16916/aded.16025
- Ateş, S. (2011). İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Öğrenme-Öğretme Sürecinin Anlama Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi. *Ankara: Gazi Üniversitesi*.
- Aydın Yılmaz, Z. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığı. *İlköğretim Online*, 5(1): 1–6.
- Bağcı, H. (2007). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatıma Ve Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 12(21): 29–61.
- Bakioğlu, A. (1998). Lider Öğretmen. *M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(10): 11–19.
- Balçı, A. (2011). Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler. *Ankara: PegemA*.
- Bayhan, G. (2011). Öğretmenlerin Profesyonelliğinin İncelenmesi. *İstanbul: Marmara Üniversitesi*.
- Benzer, A. (2019). Türkçe Ders Kitaplarının PISA Okuma Yeterlik Düzeyleri İle İmtihani. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2). 96–109. doi.org/10.35233/oyea.659740

- Bilge, H. (2015). Ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması. Erzincan: Erzincan Üniversitesi.
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye'de Okuma Eğitiminin Karnesi: PISA Ölçeğinden Çıkarımlar. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(4). 1673–1686.
- Bozkurt, B. Ü., Uzun, G. L., ve Lee, Y. (2015). Korece ve Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının Karşılaştırılması: PISA 2009 sonuçlarına dönük bir tartışma. International Journal of Language Academy, 3(4): 295–313. doi.org/10.18033/ijla.327
- Çamurcu, D. (2010). Yüksek Öğrenimine Yeni Başlayan Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin İncelenmesi. Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 29: 503–518.
- Can, A. (2017). Quantitative Data Analysis In The Scientific Research Using SPSS. Ankara: Pegema.
- Cerit, Y. (2012). Okulun Bürokratik Yapısı İle Sınıf Öğretmenlerinin Profesyonel Davranışları Arasındaki İlişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18(4): 497–521.
- Çetinkaya Edizer, Z. (2015). Türkçe Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumları İle Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri Arasındaki İlişki. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23(2): 645–658.
- Çetinkaya, Z. (2009). Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi. İlköğretim Online, 8(2): 298–305.
- Crouse, W. F. (2003). Reflecting On Teacher Professionalism: A Student Perspective. Kappa Delta Pi Record, 40(1): 17–21. doi.org/10.1080/00228958.2003.10516408
- Cüceloğlu, D. (2019). Öğretmenim Bir Bakar Mısın?: Öğretmenin Gücü Üzerine. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Esen, Y. D. (2019). Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Alanına İlişkin Yeterlilik Algılarının Ölçeklenmesi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Eyüp, B. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hazırladığı Soruların Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 20(3): 965–982.
- Eyüp, B., Stebler, M. Z., ve Uzuner Yurt, S. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özetleme Stratejilerini Kullanmadaki Eğilimleri. Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 1(1): 22–30.
- Heckendorn, R. (2006). Building On The Three Rs Of Professionalism. Kappa Delta Pi Record, 42(4): 152–153. doi.org/10.1080/00228958.2006.10518018
- İnceçam, B., Demir, E., ve Demir, E. (2018). Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ölçme Ve Değerlendirmelerde Yazılı Yoklamalarda Kullandıkları Açık Uçlu Maddeleri Hazırlama Yeterlikleri. İlköğretim Online, 17(4): 1912–1927. doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506900
- Kanık Uysal, P., Akın Arıkan, Ç., Acar Erdol, T., Bayrak Özmutlu, E., ve Akyol, H. (2022). Türkçe Dersi Sınav Sorularının Özgünlük, Madde Türü, Madde Yazma Ölçütleri Ve Bilişsel Düzey Açısından İncelenmesi. Eğitim ve Bilim, 47(210): 259–280. doi.org/10.15390/EB.2022.10896
- Karatay, H., ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe Öğretmenlerinin Dil Becerilerini Ölçme Ve Değerlendirme Yeterlikleri. Milli Eğitim Dergisi, 48(1): 685–716.
- Kuş, Z., ve Türkyılmaz, M. (2010). Sosyal Bilgiler Ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Durumları: İlgili Alışkanlık Ve Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri. Türk Kütüphaneciliği, 1: 11–32.
- Mavi, H. F., ve Çetin, B. (2009). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Kitap Okumaya İlişkin Görüş Ve Tutumlarının Değerlendirilmesi. CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 4(1): 1–11.
- Özbay, M., Bağcı, H., ve Uyar, Y. (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15): 117–136.

- Özdemir, A. Ş., ve Sertsöz, T. (2006). The Effect Of Reading Comprehension Ability On The Mathematics Achievement. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences*, 23: 237–257.
- Özdemir, O., Özdemir, M., ve Kaya, B. (2015). Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2): 219–233.
- Özen, O. (2020). Türkçe Öğretmenlerinin Açık Uçlu Soru Hazırlama Becerilerinin İncelenmesi. *Erzurum: Atatürk Üniversitesi*.
- Sahlberg, P. (2018). *Eğitimde Finlandiya Modeli*. İstanbul: Metropolis.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., ve Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen Adaylarının İletişim Ve Problem Çözme Becerileri İle Okuma İlgisi Ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2): 187–206.
- Şentürk, Y. (2022). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Girişimcilik Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 7 (2): 98-132
- Taşdemir, G. G. & Çağlayan Dilber, N. (2021). Öğretmen Adaylarının Dinlediklerini Özetleme Becerileri. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6 (2): 178-195.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., ve Geijsel, F. P. (2011). How To Improve Teaching Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3): 496–536. doi.org/10.1177/0013161X11400185
- Toh, K., Diong, C., Boo, H., ve Chia, S. (1996). Determinants Of Teacher Professionalism. *British Journal of In-Service Education*, 22(2): 231–244. doi.org/10.1080/0305763960220209
- Yıldız, D., Ceran, D., ve Sevmez, H. (2015). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Profili. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3): 141–166.
- Yıldız, M., Kanık Uysal, P., Bilge, H., Patricia Wolters, A., Saka, Y., Yıldırım, K., ve Rasinski, T. (2019). Relationships Between Turkish Eighth-Grade Students' Oral Reading Efficacy, Reading Comprehension And Achievement Scores On A High-Stakes Achievement Test. *Reading Psychology*, 40(4): 329–349. doi.org/10.1080/02702711.2018.1555363

### Extended Abstract

It is very important for the quality of education that teachers are well-equipped in their profession. Occupational professionalism is a skill that is given more and more importance in the world, and it is examined in dimensions such as personal development, contribution to the institution, and professional sensitivity (Altinkurt & Yılmaz, 2014). In this sense, the professionalization of teachers is a very important issue.

In this study, the alphabet and spelling knowledge of the 3rd and 4th grade Turkish teachers studying at Kafkas University in the spring semester of 2021-2022 were examined in terms of various variables. The data obtained were presented descriptively and it was examined whether they differed according to various categories. The research was conducted in the survey model (Fraenkel et al., 2012).

The participants of this research are 3rd and 4th grade students studying in Turkish teaching at Kafkas University in the 2021-2022 academic year. The participants of the research are the students who took the exam for a course given by the researcher at these grade levels. Therefore, easy sampling method was used in the selection of students.

A total of 98 students were included in the study. 37 (37.8%) of the students are male and 61 (52.2) are female. While there are 41 (41.8%) students from the 3rd grades, there are 57 (58.2%) students from the 4th grades.

In this study, the alphabet and spelling information of the students was obtained from the answers on the final exam papers in the lessons given by the researcher. In order to determine the alphabet knowledge of the

students, the researcher asked the following question: "Write the alphabet from beginning to end, in lowercase letters, in the correct order.". For spelling information, they were asked to divide the words "daima, Balıkesir, hortlamak, aile, zooloji, yurttaş, kurtlu, gaile" into syllables. The reason why these syllables were chosen is that they consist of syllables with different structures used in Turkish. Syllables in Turkish have various features. For example, in the words "daime, aile, gaile, zoologi", two vowels come together. The word "Balıkesir" is a combination of two different words. Therefore, the way of spelling changes. In the words "kurtlu, yurttaş, hortlamak", three consonants come side by side. Thus, it is desired to see more clearly whether the candidates in Turkish teaching can separate different syllable structures into syllables correctly.

In the analysis of the data, two different processes were used for two different variables. While examining the alphabet, three features were taken into account: whether there are missing letters, whether there are more letters, whether they are suitable for the order of the letters. Students who wrote the alphabet truly, completely, and without extras were evaluated in the group of those who knew the alphabet. Other students were coded as those who did not know. In this respect, two different variables were obtained in the analysis of the answers to the alphabet. In the first one, it was checked whether the students knew the alphabet (know-not). In the second variable, what kind of mistakes the students made (misspelled, added extra letters, wrong order) was examined.

In spelling, it was checked whether the pre-service teachers used the given words truly and completely. The spelling information of the students who made all the words and all the syllables of these words completely and correctly was accepted as correct. When students made a mistake in even one word, they were counted in the group of those who made mistakes in spelling. Similarly, students who did not do at least one of the given words were counted among those who made mistakes. Then, it was examined how many students gave incomplete answers and how many students made at least one misspelling. Afterwards, the correct and incorrect spelling numbers in each of the words were examined separately. As a result, in the spelling variable, the students' correct and complete spellings (correct and complete, wrong and/or incomplete answers), how many students missed the answer, how many students made at least one mistake, how many students made a mistake in which word and which word they missed identified separately.

The data of this study consisted of simple variables. Therefore, complex statistical calculations were not required. The data in the study were analyzed with descriptive statistics (frequency and percentage) and chi-square analysis. Chi-square analysis was used to examine whether the variables in the study differed according to the categories. This analysis serves to examine whether a categorical variable differentiates according to another categorical variable (Can, 2017). Within the scope of the study, the alphabet and spelling knowledge of the students were compared according to gender and grade level. In other analyses, frequency and percentage calculations are given. SPSS program was used in the analysis of the data.

According to the findings of the study, only 29 (29.6%) of the students were able to do both the alphabet and spelling completely and correctly. 69 students (70.4%) have some kind of mistake or deficiency in the alphabet and/or spelling. 21 (21.4%) of the pre-service teachers made some mistakes in the alphabet. While 16 of the candidates wrote the alphabet incompletely, 18 of them made a mistake in the order. Two of them added letters such as x, w that are not in the alphabet. 34 candidates (34.7%) were able to spell words correctly and completely. 64 students gave incomplete and/or incorrect answers. While the number of students skipping some words without spelling is 8, 57 (58.2%) misspelled at least one word.

No significant difference was found in the Chi-square test conducted to determine whether there is a significant difference in the alphabet and spelling of the pre-service teachers according to their gender and grade levels. Therefore, there is no significant difference between male and female candidates and third and fourth grade

students in terms of alphabet and spelling. In previous studies, there are findings showing that female teacher candidates are better than male teacher candidates in various subjects (Çetinkaya Edizer, 2015; Çetinkaya, 2009; Mavi & Çetin, 2009; Özbay et al., 2008; O. Özdemir et al., 2015). However, there are also studies that do not find a significant difference between gender (Aydın Yılmaz, 2006).

#### **Etik Kurul Kararları**

Araştırma kapsamında Kafkas Üniversitesi'nden 05.07.2022 tarihli ve E-23666 sayılı etik kurul izni alınmıştır.

#### **Çatışma Beyanı**

Bu makalede herhangi bir şekilde çatışma sağlayacak bir durum bulunmamaktadır.

#### **Yayın Etiği Beyanı**

Bu makalenin planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.