

Classroom Teacher Candidates' Teaching Anxieties and Solution Proposals Towards Bilingual Students

Ezgi ÇETİNKAYA ÖZDEMİR, Kafkas University, ORCID ID:0000-0002-4341-7864
Yusuf KIZILTAŞ, Yuzuncu Yıl University, ORCID ID:0000-0001-9434-4629

Abstract

There are a significant number of bilingual students in rural areas in the east and southeast of Turkey. The language problem in bilingual students also seriously worries teachers and prospective teachers. This study aimed to determine the classroom teacher candidates' teaching anxieties towards bilingual students and their suggestions for this situation. Phenomenology, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group of the research consists of 62 classroom teacher candidates determined by criterion sampling. The criterion considered here: classroom teacher candidates are studying at universities other than Eastern and Southeastern Anatolia Regions. Research data were collected with an internet survey. Content analysis was used to analyze the obtained data. As a result of the study, it was concluded that classroom teacher candidates' teaching anxieties towards bilingual students are very high in general. It was revealed that the classroom teacher candidates did not receive a serious education regarding bilingual students during their undergraduate education.

Keywords: bilingual students, teaching anxiety, classroom teacher candidates



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 22, No 3, 2021
pp. 2210-2231
DOI:10.17679/inuefd.882027

Article Type
Research Article

Received
17.02.2021

Accepted
04.12.2021

Suggested Citation

Çetinkaya Özdemir, E., & Kızıldaş, Y. (2021). Classroom teacher candidates' teaching anxieties and solution proposals towards bilingual students. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2210-2231. DOI:10.17679/inuefd.882027

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

People may encounter various situations in their daily lives for different purposes. These situations they encounter may be effective in the emergence of some reactions in individuals. According to Unaedi (2019), symptoms such as excitement, restlessness, sweating, tremors, and anxiety may sometimes manifest themselves in such cases. These symptoms can also be explained by the state of anxiety. Most of the time, many people are exposed to anxiety that varies according to gender, experience, marital status, age, and place of work (Aslrasouli & Vahid, 2014). Likewise, when most people encounter any problem during a study, this anxiety is accompanied by; They may experience situations such as restlessness, nervousness, tension, fatigue, inability to focus, sleepiness, and feeling in a mental emptiness (Munir & Takov, 2019). These situations can be considered as the main symptoms of anxiety. Anxiety can be defined as an uncomfortable feeling of tension or worry that occurs in a person in the face of a situation that has or is likely to happen (Cambridge Dictionary, 2021). The anxiety that will be experienced during the organization of all kinds of activities to be prepared and carried out in the school and classroom can be evaluated within the framework of teaching anxiety. (Gardner & Leak, 1994). According to Maulimora (2019), this anxiety seriously affects not only teachers in service but also candidate teachers. Teaching anxiety, which also causes important problems on teaching performance, begins to emerge, especially when students are first faced with it. There are a significant number of bilingual students in Turkey, especially in rural areas. In addition to the harsh climatic conditions of the Eastern and Southeastern Anatolia Regions, the language problem of bilingual students also worries teachers. Sammephet and Wanphet (2013) also stated that the anxiety levels of the teachers who enter the classes of the students who have acquired a new language and who have just started their duties may be higher, and this will negatively affect the teaching process. In particular, it can be said that teachers who have just completed their prospective teaching process have higher levels of anxiety in the classroom environment than experienced teachers (Alashev & Bykov, 2002). Therefore, as well as concerns of bilingual students, prospective teachers who will teach in the classes of bilingual students also experience these concerns. It is also very important to question this. In this research aimed at bilingual students; It was aimed to determine the teaching concerns of prospective classroom teachers, who will be the teachers of the future and their suggestions for this situation.

Purpose

The aim of this study is to reveal the teaching anxieties experienced by classroom teacher candidates towards bilingual students. Suggestions have been made to resolve these concerns.

Method

Case study design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The study group of the research consists of 62 classroom teacher candidates determined by criterion sampling. The criterion considered here; elementary teacher candidates are studying outside of Eastern and Southeastern Anatolia Regions. Teacher candidates in the study group continue their education in Bartın University, Cumhuriyet University, Ege University, Mehmet Akif Ersoy

University, Kastamonu University, and Uludağ University department of classroom education. The rationale for this criterion; Turkey's east and southeast university education outside of the region in the eastern part of the ongoing among students, culture, climate and the number of foreign language teachers who are the possibility that there may be more. As a matter of fact, special attention was paid to collecting data from pre-service teachers included in this context. Teacher candidates in the study group continue their education in Bartın University, Cumhuriyet University, Ege University, Mehmet Akif Ersoy University, Kastamonu University, and Uludağ University department of classroom education. The criterion taken into account in the selection of these universities is that teacher candidates; they are receiving education in the aforementioned universities that actively participate in the KODA project in the fall semester of the 2020-2021 academic year. Research data were collected by internet survey, which is one of the modern survey methods (Coşkun, Altunışık & Yıldırım, 2017). This survey was sent to prospective teachers via Google Forms, and the data collection process was carried out remotely. Content analysis was used to evaluate the obtained data.

Findings

The findings of this research are gathered around two themes. The first theme is classroom teacher candidates' teaching anxieties towards bilingual students. Another theme is these are solutions for the elimination of the anxieties experienced by prospective classroom teachers.

Discussion & Conclusion

As a result of the study, it was concluded that classroom teacher candidates' teaching anxieties towards bilingual students are very high in general. It was revealed that the classroom teacher candidates did not receive a serious education regarding bilingual students during their undergraduate education. It was also concluded that the vast majority of them found themselves inadequate in minimizing these concerns and solving problems. Looking at the other results of the research, the classroom teacher candidates; Their anxieties were grouped under five categories: communicative anxieties (linguistic differences, inability to express oneself, etc.), anxieties about learning-teaching activities (reading-writing problems, incomprehension of reading, problems in the teaching process and loss of time, etc.), personal concerns (feeling inadequate, inability to teach, self-confidence and Loss of motivation, etc.), sociocultural concerns (cultural differences, feeling of foreignness) and concerns about students (language confusion, drowning out from school, failure, feeling lonely, etc.). As a result of the research, the classroom teacher candidates offered solutions to eliminate their teaching anxieties. These recommendations have been categorized under three categories: 'education', 'cooperation', and 'approach to the student'. The education category is presented in the context of teacher (in-service training), student (taking pre-school education, getting Turkish education outside of school, applied education, etc.), parent (cooperation with parents), and teacher candidate (getting support education at university, internship in village schools, getting language support, etc.). Likewise, it is understood that making students love Turkish, increasing children's self-confidence, cooperating with experienced teachers, and taking special care of children are offered as important solution suggestions.

İki Dilli Öğrencilere Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Kaygıları ve Çözüm Önerileri

Ezgi ÇETİNKAYA ÖZDEMİR, Kafkas Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-4341-7864
Yusuf KIZILTAŞ, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-9434-4629

Öz

Türkiye'nin doğu ve güneydoğusundaki kırsal bölgelerinde önemli sayıda iki dilli öğrenci bulunmaktadır. İki dilli öğrencilerdeki dil sorunsalı da öğretmenleri ve öğretmen adaylarını ciddi olarak kaygılandırmaktadır. Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının iki dilli öğrencilere yönelik öğretim kaygılarını ve bu duruma yönelik sundukları önerileri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ölçüt örneklem yolu ile belirlenen 62 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Burada ölçüt; sınıf öğretmeni adaylarının Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri dışındaki üniversitelerde okuyor olmasıdır. Araştırma verileri internet anketi ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analiz edilmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının iki dilli öğrencilere yönelik öğretim kaygıları genel anlamda yüksektir. Sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitimleri süresince iki dilli öğrencilere dair ciddi bir eğitim almadıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: İki dilli öğrenciler, öğretim kaygısı, sınıf öğretmeni adayları



İnönü Üniversitesi
 Eğitim Fakültesi Dergisi
 Cilt 22, Sayı 3, 2021
 ss. 2210-2231
 DOI:10.17679/inuefd.882027

Makale Türü
 Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
 17.02.2021

Kabul Tarihi
 04.12.2021

Önerilen Atıf

Çetinkaya Özdemir, E., & Kızıldaş, Y. (2021). İki dilli öğrencilere yönelik sınıf öğretmeni adaylarının öğretim kaygıları ve çözüm önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2210-2231. DOI:10.17679/inuefd.882027

İki Dilli Öğrencilere Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Kaygıları ve Çözüm Önerileri

İnsanlar gündelik hayatlarında farklı amaçlar bağlamında çeşitli durumlarla karşılaşabilirler. Karşılaştıkları bu durumlar bireylerde birtakım tepkilerin ortaya çıkmasında etkili olabilir. Unaedi'ye (2019) göre böyle durumlarda bireylerde bazen heyecan, huzursuzluk, terleme, titreme, endişe gibi belirtiler kendini gösterebilir. Bu belirtiler de genellikle kaygı durumu ile izah edilebilir. Kişinin cinsiyeti, deneyimi, medeni durumu, yaşı ve çalıştığı yere göre değişen kaygıya (Aslrasouli & Vahid, 2014) çoğu zaman birçok insan maruz kalmaktadır. Aynı şekilde çoğu insan bir çalışma esnasında herhangi bir problemle karşılaştığında bu kaygı ile beraber; huzursuzluk, gerginlik, çabuk yorulma, odaklanamama, uyku hali, zihinsel boşluk hissetme gibi durumları yaşayabilir (Munir & Takov, 2019). Bu durumlar kaygının belli başlı belirtileri olarak değerlendirilebilir.

Kaygı, olmuş ya da olması muhtemel bir durum karşısında kişide oluşan rahatsız edici gerginlik ya da endişelenme hissi olarak tanımlanabilir (Cambridge Dictionary, 2021). Öte yandan TDK Sözlüğü'nde (2021) de kaygı; "üzüntü, endişe duyulan düşünce, gam ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu" gibi ifadeler ile açıklanmıştır. Benzer şekilde Wolfe (2015) de kaygıyı; kişinin geçmiş ya da gelecekle ilgili aşırı ve kontrol edilemeyen bir endişe yaşaması olarak tanımlamaktadır. Yapılan tanımlar irdelendiğinde kaygının olumsuz anlamlar içerdiği anlaşılmaktadır. Hiç şüphesiz bu olumsuzluğun oluşmasında etkili olan çeşitli faktörler bulunmaktadır. Helgore, Wilhelm ve Kommor (2005) kaygının birçok nedenden kaynaklanabileceğini belirterek bu çeşitliliği ifade etmişlerdir (Şekil 1).



Şekil 1 Kaygının Nedenleri

Şekil 1'de görüldüğü üzere Helgore vd., (2005) tarafından açıklanan kaygının nedenleri oldukça çeşitlilik göstermektedir. Kişiler üzerinde tahribat ve travma boyutuna varacak erken ve geç yaşam deneyimleri, bir duruma olumsuz açıdan bakmak ya da olumsuz düşünmek ve sıkıntılı durumlarla karşılaşmak kaygıyı tetikleyen nedenlerdendir. Bunların dışında kültürel şoklar ve kimlik krizleri de (Vitasari vd., 2010) kaygılara yol açan önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir. Açıklanan nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan kaygı durumları hayatın her alanında kendini

gösterebilir. Özellikle de okul ve sınıf ortamlarında öğretmen-öğretmen adayları kaynaklı kendini gösteren kaygı durumları oldukça önemlidir. Bu tespit birçok araştırmada da yer almaktadır (Akinsola, 2014; Aslrasouli & Vahid, 2014; Headley & Campbell, 2013; Kwarteng, 2018; Merç, 2015; Peker, 2009; Vitasari, vd., 2010).

Okul ve sınıf içerisinde hazırlanacak ve yürütülecek her türlü etkinliğin organizasyonu sürecinde yaşanacak kaygı, öğretim kaygısı çerçevesinde değerlendirilebilir (Gardner & Leak, 1994). Yaşanan bu kaygı Maulimora'ya (2019) göre sadece hizmet içindeki öğretmenleri değil aynı zamanda aday öğretmenleri de ciddi bir şekilde etkilemektedir. Öğretim performansı üzerinde de önemli sorunlara yol açan öğretim kaygısı, özellikle öğrencilerle ilk defa yüz yüze geldiği zaman ortaya çıkmaya başlar. Nitekim Sammephet ve Wanphet (2013) de öğretmen adaylarının yeni öğrencilerle ve sınıf ortamı ile tanıştığında kaygı yaşamalarının kaçınılmaz olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla öğretim kaygısı özellikle aday öğretmenler için önemli bir korku faktörü olarak değerlendirilebilir. Bu kaygı durumu uzun vadede öğrenci başarılarını olumsuz bir şekilde etkileyerek sınıf içerisindeki aktivitelerin de etkisini azaltmaktadır (Akinsola, 2008). Öğretmen adaylarının sınıf ortamında yaşayacakları öğretim kaygıları çeşitlilik göstermektedir. McKeachie (1986; Akt. Sammephet & Wanphet, 2013) bu kaygıları; “öğretim saatinden önce”, “öğretim saatinde” ve “öğretim saatinden sonra” olmak üzere üç gruba ayırmaktadır. Öğretim saatinden önce öğretmen adaylarının öğretim materyali hazırlama ve planlama noktasında kaygı yaşamaları söz konusudur. Öğretim sürecinde ise beklenmeyen durumlar öğretmenleri kaygıya sevk edebilir. Bu durumlar, sınıf ve zaman yönetimi, öğretmen-öğrenci etkileşiminde yaşanacak olumsuzluklar olabilir. Öğretim sürecinden sonra da gerek öğrencilerden gerekse okul müdüründen gelecek dönütlerin belirsizliği, yeni göreve başlayan öğretmenleri bir endişe içerisinde tutabilir. Öğretmen adaylarının öğretmenliğe yeni başladıklarında çeşitli öğretim kaygıları yaşadıkları bunların da sınıf ortamını ve öğrencileri etkilediği anlaşılmaktadır (Barahmeh, 2016).

Öğretmen adaylarının yaşadıkları öğretim kaygısı oldukça önemlidir. Kwarteng'e (2018) göre öğretmen adayları her ne kadar belli bir eğitimden geçmiş olsalar da mesleğe başladıklarında kaygı yaşayabilirler. Özellikle de sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları kaygılara ayrı bir parantez açmak gerekir. Yürük (2011) sınıf öğretmenleri adaylarının yaşayacakları öğretim kaygısının önemini belirtmektedir. Öğretim kaygısının ilkökul öğrencilerinin özellikle fen bilgisi derslerinde istenmeyen olumsuz sonuçlardaki rolüne de ayrıca dikkat çekmektedir. Unaedi'ye (2019) göre öğretmen adayları, öğrencilere yönelik iletişim kurma, konuşma gibi alanlara yönelik de kaygılar yaşayabilirler. Merç'e (2015) göre sınıf öğretmenleri ile ilgili kaygı çalışmaları spesifik kaygı durumlarından ziyade ağırlıklı olarak öğretmenlerin genel kaygı düzeylerini ortaya koymaya yönelik yapılmaktadır. Oysa burada kaygının öğretim boyutu farklı bir durum olarak değerlendirilmelidir. Öğretmen adaylarının öğretim kaygısı birtakım derslerin öğretimi ile sınırlı olmadığından dolayı öğretim kaygısının kapsama alanını daha geniş düşünmek gerekir. Dolayısıyla öğretmen adayları bağlamında yaşanan öğretim kaygısının kapsamına dil öğretimi kaygısı (İpek, 2016), matematik dersi öğretimi kaygısı (Basso, 2019; Peker, 2009), konuşma becerisi öğretimi kaygısı vb. kaygı durumlarını da eklemek gerekir. Özellikle sınıf içerisinde farklı dil gruplarının bulunduğu öğrencilere yönelik öğretmen adaylarının kaygı yaşamaları birçok araştırmada da değinilen önemli bir konudur (Maulimora, 2019).

Türkiye'nin doğu ve güneydoğusundaki bölgelerde bulunan okullarda ana dilleri (ilk-birinci dilleri, Kürtçe) eğitim dilinden farklı olan önemli sayıda iki dilli öğrenci bulunmaktadır. Bu

gruptaki iki dilli öğrencilere yönelik öğretmen adaylarının birtakım kaygılar yaşama ihtimali bulunmaktadır. Bu kapsamda yer alan öğrencilerin Türkçe dil ve konuşma becerileri yeterli düzeyde değildir (Gözüküçük & Kıran, 2018; Sarı, 2001; Yiğit, 2009). Nitekim kültürel ve dilsel farklılıkların kaygı yaratacağı Vitasari vd., (2010) tarafından da ifade edilmiştir. Şüphesiz ana dilleri (ilk-birinci dilleri) dışında Türkçeyi temel ve ikinci dil olarak öğrenen bu öğrencilerin de öğretmen adayları kadar kaygı yaşayabildikleri de unutulmamalıdır. Öyle ki Brown'a (1994) göre de yeni bir dil öğrenenler genellikle birtakım kaygılar yaşamaktadır. Bu süreçte birçok belirsizlikle karşılaşan öğrenenler, başarısız olma korkularını da beraberinde getirebilmektedirler. Yaşanan bu negatif durumlar, dil öğrenme üzerinde olumsuz bir etkiye yol açmaktadır. Öte yandan Sammephet ve Wanphet (2013) de yeni bir dil edinen öğrencilerin buldukları sınıflara giren ve göreve yeni başlayan öğretmenlerin kaygı düzeylerinin daha yüksek olabileceğini, bunun da öğretim sürecini olumsuz etkileyeceğini belirtmektedir. Özellikle aday öğretmenlik sürecini yeni tamamlamış öğretmenlerin sınıf ortamında kaygı yaşama düzeylerinin deneyimli öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir (Alasheev & Bykov, 2002). Dolayısıyla iki dilli öğrencilerdeki kaygılar kadar iki dilli öğrencilerin sınıflarında öğretim yapacak öğretmen adayları da bu kaygıları yaşayabilmektedirler. Aday öğretmenlerin bu kaygılarını ortaya çıkarmak ve kaygıları en aza indirmeye yönelik çözümler üretmek önemlidir.

Alanyazın incelendiğinde Türkiye'de iki dilli öğrencilere yönelik öğretmen adaylarının öğretim kaygılarını sorgulayan bir araştırmanın yokluğu açıkça hissedilmektedir. Her ne kadar öğretmen adaylarının kaygılarını inceleyen sınırlı sayıda araştırma (Peker, 2009; Tabancalı, Çelik & Korumaz, 2016; Üredi, Akbaşlı & Demirtaş, 2016; Yürük, 2011) olsa da bu çalışmalarda iki dilli öğrencilere yönelik bir boyutun işlenmediği anlaşılmaktadır. Ancak KODA (Köy Okulları Değişim Ağı) isimli bir dernek yolu ile Köye İlk Adım Programı yürütülmektedir. Bu program ile öğretmen adaylarının kaygılarını da en aza indirmek hedeflenmektedir. Yine de bu program bünyesinde sadece sınırlı sayıdaki üniversitelerin ve öğrencilerinin katılım gösterdiği söylenebilir. Dolayısıyla sınıf öğretmeni adaylarının öğretim kaygılarını doğrudan inceleyen çalışmaların sınırlılığı kadar bu alandaki projeler de oldukça azdır. Sınıf öğretmeni adaylarının doğrudan kaygılarını inceleyen araştırmalara alanyazında rastlanmadığı söylenebilir. Yurt dışında yapılan çalışmalarda da öğretmen adaylarının iki dilli öğrencilere yönelik yaşadıkları öğretim kaygılarını doğrudan inceleyen araştırmalara ulaşılabilmiştir. Bu araştırmalar kapsamında; Sammephet ve Wanphet (2013) bu konuda dile getirdikleri eleştirilerinde; öğretmen adaylarının dil öğrenme kaygıları üzerinde yapılan araştırmalar kadar genel kaygı düzeylerini ve bunlarla baş etme stratejilerini inceleyen araştırmaların bulunmadığını ifade etmekteledir. Ancak yine de öğretmen adaylarının farklı ana dile sahip öğrencilerin öğretimine yönelik kaygılarını inceleyen birtakım çalışmanın bulunduğunu belirtmek gerekir (Akinsola, 2008; Basso, 2019; Kwarteng, 2018; Sammephet & Wanphet, 2013; Unaedi, 2019).

Bu çalışmada, Türkiye'nin doğu ve güneydoğusundaki bölgelerde eğitimlerine devam eden ana dili (ilk dili) eğitim dilinden farklı iki dilli öğrencilere yönelik sınıf öğretmeni adaylarının öğretim kaygılarını ve bu duruma yönelik sundukları önerileri belirlemek amaçlanmıştır. Öte yandan dil bariyerinden ötürü öğretmenleri zorlayan öğrencilerin varlığına Türkiye'nin batı illerinde de rastlanmaktadır. Özellikle de mülteci çocuklar bu kapsamda önemli bir grubu oluşturmaktadır. Ancak yabancı uyruklu öğrencilere yönelik birçok ilde bulunan PICTES sınıfları bu sorunları en aza indirebilmektedir. Fakat Türkiye'nin doğu ve güneydoğusundaki bölgelerde eğitimlerine devam eden iki dilli öğrencilerde bu sorunları gidermeye yönelik ayrıca bir sınıf ve

planlama bulunmamaktadır. İki dilli öğrencilerin özellikle köylerde Türkçeye yeterince maruz kalmadan okulla tanışmaları bu sorunu daha önemli bir noktaya taşımaktadır. Öğretmen atamalarının çoğunluğunun da doğu bölgelerindeki bu okullara olduğu dikkate alındığında, dil kaynaklı öğretim kaygıları yaşanabilmektedir. Bu araştırma ile sınıf öğretmeni adaylarının kaygılarının ortaya çıkarılması, kaygılarını en aza indirme noktasında çözümler geliştirmeye katkı sunması umulmaktadır. Dil ile ilişkili oluşan/oluşacak öğretim kaygıları ile sınıf öğretmenlerinin daha çok yüzleştikleri de söylenebilir. Çünkü zorunlu öğretim ilkökul kademesi ile başlamaktadır. Bu araştırma gerek çözümlere katkı sağlamak bağlamında gerekse de farkındalık oluşturmak açısından düşünüldüğünde ayrı bir önem teşkil etmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda şu sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim kaygıları nelerdir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim kaygılarını gidermeye yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışmada, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan olgubilim (fenomenoloji) çalışması kullanılmıştır. Olgubilim çalışmalarının temel amacı, bir olguyla ilgili kişisel deneyimleri, daha genel bir düzeye çekmektir (Creswell, 2007). Bu bağlamda çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının iki dilli öğrencilere yönelik yaşadığı öğretim kaygılarını ve bu duruma yönelik sundukları önerileri detaylı bir şekilde belirlemek ve ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının yaşadıkları öğretim kaygıları ve sunulan öneriler birer fenomen olarak ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, ölçüt örnekleme yolu ile belirlenen 62 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Burada dikkate alınan ölçüt; sınıf öğretmeni adaylarının Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri dışındaki üniversitelerde okuyor olmasıdır. Bu ölçütün gerekçesi; Türkiye'nin doğu ve güneydoğusundaki bölgelerin dışında üniversite eğitimlerine devam eden öğrenciler arasında doğu bölgelerine, kültürüne, iklimine ve diline yabancı olan öğretmen adayı sayısının daha çok olabileceği ihtimalidir. Nitekim özellikle de bu kapsamda yer alan öğretmen adaylarından veri toplamaya özen gösterilmiştir. Çalışma grubunda bulunan öğretmen adayları, Bartın Üniversitesi, Cumhuriyet Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenimine devam etmektedir. Bu üniversitelerin çoğunun seçiminde dikkate alınan ölçüt, öğretmen adaylarının KODA derneği bünyesinde faaliyet gösteren Köye İlk Adım Programı 2020-2021 öğretim yılı güz yarısında aktif katılım gösteren adı geçen üniversitelerde eğitim alıyor olmalarıdır. Köye İlk Adım Programı sınıf öğretmeni adaylarının Türkiye'nin doğu ve güneydoğusundaki bölgelerde bulunan özellikle de köy okullarına uyumuna ve hazırlığına katkı sağlayan bir projedir. Bu projeye her üniversiteden belirli sayıda öğretmen adayının katılımı sağlandığı için çalışma grubundaki öğrenci sayıları çeşitlilik göstermektedir. Dolayısıyla söz konusu öğretmen adaylarının tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Katılımcılara ait kişisel veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1*Öğretmen Adaylarına İlişkin Kişisel Bilgiler*

Değişkenler	Yanıtlar	f
Cinsiyet	Kadın	54
	Erkek	8
Öğrenim Gördüğü Üniversite	Bartın Üniversitesi	15
	Cumhuriyet Üniversitesi	6
	Ege Üniversitesi	5
	Kastamonu Üniversitesi	2
	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	21
Kürtçe/Arapça Bilme Durumu	Uludağ Üniversitesi	13
	Evet	6
Doğu /Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Yaşamış Olma Durumu	Hayır	56
	Evet	6
Bölgesinde Yaşamış Olma Durumu	Hayır	56
	Evet	6

Tablo 1'e göre, katılımcıların 54'ünü kadın, 8'ini erkek öğretmen adayları oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının 21'i Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 15'i Bartın Üniversitesi, 13'ü Uludağ Üniversitesi, 6'sı Cumhuriyet Üniversitesi, 5'i Ege Üniversitesi ve 2'si Kastamonu Üniversitesinde okumaktadır. Ayrıca adayların 56'sı Kürtçe/Arapça dillerinden herhangi birini bilmezken, 6'sı bu dillerden herhangi birini bilmektedir. Aynı şekilde öğretmen adaylarının 56'sı Doğu Anadolu ya da Güneydoğu Anadolu bölgelerinin herhangi birinde yaşamamışken, 6'sı yaşamıştır.

Araştırmadan elde edilen diğer kişisel bilgilere göre, öğretmen adaylarının 40'ı iki dillilik ve iki dilli öğrencilerin öğretim sürecine yönelik ders almadığını, 9'u kapsayıcı dil öğretimi dersi aldıklarını, 13'ü Köye İlk Adım Programı¹ adlı proje kapsamında iki dilli öğrencilerin öğretim sürecine yönelik eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca iki dilli öğrencilerin öğretim sürecine ilişkin öğretmen adaylarının 53'ü kendilerini yetersiz, 3'ü kısmen yeterli ve 6'sı yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen, modern anket yöntemlerinden biri olan internet anketi ile toplanmıştır (Coşkun, Altunışık & Yıldırım, 2017). Anketin hazırlık aşamasında araştırmacılar tarafından oluşturulan sorular, dil ve içerik açısından incelenmek üzere 2 sınıf eğitimi ve 1 de ölçme değerlendirme alanında doktora yapan sınıf eğitimi alanında uzman 3 araştırmacıya gönderilmiş ve sorularla ilgili görüşleri alınmıştır. Ardından sorular üzerinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Örneğin; "öğretmen adaylarının duruma ilişkin kaygılarına yönelik" sorudan derinlemesine bilgi almak için sondaj sorular hazırlanmış ve eklenmiştir. Görüşme sorularına son şekli verildikten sonra iki araştırmacı çalıştıkları üniversitede öğrenim gören beşer öğretmen adayına soruları yöneltmişler ve bir pilot uygulama gerçekleştirmişlerdir. (Araştırmacıların çalıştığı kurumda öğrenimine devam eden sınıf öğretmeni adayları araştırmanın çalışma grubuna dâhil değildir.) Anlaşılmayan noktalar düzeltilmiş, veri toplama

¹ Köye İlk Adım Programı: 'Türkiye'nin kırsal bölgelerindeki köy öğretmenlerinin kapasitelerini güçlendirmek, bu okullara atanacak sınıf öğretmeni adaylarının kişisel ve mesleki manada hazırlayarak donanımlı hale getirmek, iki dilli öğrenciler konusunda farkındalık yaratarak çözüm önerileri sunmak vs.' amaçlara hizmet eder. 2015 yılından itibaren faaliyet göstermektedir. Faaliyetler KODA (Köy Okulları Değişim Ağı) kapsamında yürütülür (<https://www.kodegisim.org/>).

aracına son şekli verilmiştir. Bu anket, Google Forms aracılığıyla öğretmen adaylarına gönderilerek verilerin toplanma süreci uzaktan gerçekleştirilmiştir. Türkiye'nin farklı bölgelerindeki farklı üniversitelerinde eğitimlerine devam eden sınıf öğretmeni adaylarına Köye İlk Adım Programı aracılığıyla çevrim içi olarak ulaşılmıştır. 2020-2021 öğretim yılı I. yarısında Köye İlk Adım Programından eğitim almış sınıf öğretmeni adaylarıyla, programı yürüten KODA (Köy Okulları Değişim Ağı) aracılığıyla iletişim sağlanmıştır. Bu program kapsamında sınıf öğretmeni adaylarına; Türkiye'nin doğu ve güneydoğusundaki bölgelerde eğitimlerine devam eden iki dilli öğrencilerin öğretim sürecine yönelik eğitimler verilmektedir. Verilen eğitimlerin en önemli amaçları arasında; sınıf öğretmeni adaylarını bölge ve köy şartlarına hazırlamak yer almaktadır. O bakımdan projenin amacı öğretmen adaylarının kaygılarını tamamen gidermek değildir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı KODA'ya bağlı Köye İlk Adım Programının etkililik düzeyini ve öğretim kaygılarını azaltmadaki rolünü belirlemek olarak sınırlandırılmamıştır. Öyle ki Köye İlk Adım Programı kapsamında eğitim almamış öğretmen adayları da araştırma grubuna dâhil edilmiştir. Bu araştırmanın amacına bağlı olarak iki dilli öğrencilerin öğretim sürecine yönelik Köye İlk Adım Programı dışında lisans eğitimleri boyunca herhangi bir ders alıp almadıkları, kendilerini bu anlamdaki sorunlarla baş etme noktasında ne kadar yeterli gördükleri ve bu sürece ilişkin kaygı düzeylerini ortaya çıkarmaya yönelik çevrim içi anket yoluyla sorular sorulmuştur. Özellikle de Köye İlk Adım Programı almamış öğretmen adayları ile ilgili bu manada gelen yanıtlar, öğretim kaygılarının boyutunu daha iyi gözler önüne sermiştir. Veri toplama sürecinin başında öğretmen adayları gerçekleştirilen araştırmaya ilişkin bilgilendirilmiş, kişisel bilgilerin gizli tutulacağı ve verilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı ifade edilerek gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Ayrıca istedikleri takdirde araştırmadan ayrılabilme özgürlüklerinin olması görüşlerini samimi bir şekilde sunmalarına yardımcı olmuştur.

Veri Analizi

Öğretmen adaylarından çevrim içi anket yolu ile toplanan veriler, içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Analiz aşamasında ilk olarak, elde edilen veriler araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamına aktarılarak, öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar bir araya toplanmıştır. Ardından verilerin analiz süreci başlamış ve veriler öncelikle iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Analiz aşamasında veriler birçok kez okunarak ortak kavramlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu süreçte Miles ve Humberman'ın (2016) ifade ettiği gibi, bir metinde geçen kelimelerin ne sıklıkta kullanıldığı onun kayda değer bir kod olup olmadığını belirlemede araştırmacıya yardımcı olur. Bu ifadeden yola çıkarak görüşmede en sık kullanılan kelimeler kodlanmıştır. Ardından her iki araştırmacı tarafından hazırlanan kodlar bir araya gelinerek aralarındaki uyuma bakılmış kodlar üzerinde düzenlemeye gidilmiştir. Bu aşamada zayıf kalan kodlar çıkarılmış, bazı kodların isimlerinde değişikliğe gidilmiştir (Miles & Humberman, 2016). Örneğin "sosyokültürel kaygılar" kategorisinde belirtilen "ortamı yabancılaşma" kodu "ortama uyum sağlayamama" şeklinde değiştirilmiştir. Ya da "iletişime yönelik kaygılar" kategorisinde sunulan "anlaşamama kaygısı" ve "dil farklılığı kaygısı" kodları birleştirilerek "dil farklılığından dolayı anlaşamama kaygısı" şeklinde sunulmuştur. Kodlardaki belirsizlikler ortadan kaldırılarak öğretmen adaylarının ne söylediğine net bir şekilde işaret edecek düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin ilk başta "okul öncesi Türkçe öğretimi" şeklinde sunulan kod sonrasında değiştirilerek "zorunlu okul öncesi eğitim" şeklinde verilmiştir. Kodlar belirlendikten sonra ilişkili olan kodlar kendi aralarında gruplandırılıp kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilerden sonra süreci daha genel tanımlayabilmek için temalar

oluşturulmuştur. Tema isimleri belirlenirken araştırmancının ortaya koymaya çalıştığı iki nokta olan kaygı ve çözüm önerileri kavramları temel alınmıştır. Bu süreç gerçekleştirilirken araştırmacılarından biri, ölçme değerlendirme alanında doktora yapan sınıf eğitimi alan uzmanı başka bir araştırmacıdan yardım almıştır. Son şekli verilen kod, kategori ve temalar öğretmen adaylarının ifadelerinden alıntılarla sunulmuştur.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen kişisel bulguların yanında sınıf öğretmeni adaylarının iki dilli öğrencilere yönelik yaşadıkları öğretim kaygıları ve bu kaygıları gidermeye yönelik çözüm önerileri de iki tema altında sunulmuştur.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının İki Dilli Öğrencilerin Öğretim Sürecine Yönelik Kaygıları

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda, iki dilli öğrencilerin öğretim sürecine yönelik kaygıları, “iletişime yönelik kaygılar”, “öğrenme-öğretme etkinliklerine yönelik kaygılar”, “kişisel kaygılar”, “sosyokültürel kaygılar” ve “öğrenciye yönelik kaygılar” olmak üzere beş kategori altında toplanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının iki dilli öğrencilerin öğretim sürecine yönelik kaygıları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Sınıf Öğretmeni Adaylarının İki Dilli Öğrencilerin Öğretim Sürecine Yönelik Kaygıları

	Kategori	Kodlar
Sınıf Öğretmeni Adaylarının İki Dilli Öğrencilerin Öğretim Sürecine Yönelik Kaygıları	İletişime yönelik kaygılar	-Dil farklılığından dolayı anlaşamama kaygısı -Kendini ifade edememe kaygısı
	Öğrenme-öğretme etkinliklerine yönelik kaygılar	-Verimsiz ders süreci yaşama endişesi, -Öğretim sürecinde yaşanacak aksamalar, -Öğretimde yavaşlama, -Zaman kaybı -Okuma-yazma öğretiminde oluşacak sorunlar, -Okuduğunu anlama sürecinde oluşacak sorunlar, -Türkçeyi doğru ve etkin kullanma becerisi kazandırmada oluşacak sorunlar
	Kişisel kaygılar	-Kendini yetersiz hissetme endişesi, -Öğrenciye yardımcı olamama korkusu, -Öğretme hevesinin azalması, -Özgüven kaybı-Motivasyon kaybı, -Öğrenci sevgisini kaybetme endişesi, -Sorunlara çözüm bulamama
	Sosyokültürel kaygılar	-Kültürel farklılık -Ortama uyum sağlayamama
	Öğrenciye yönelik kaygılar	-Dil çatışması yaşama -Akademik başarısızlık -Motivasyon eksikliği -Olumsuz okul tutumu -Kendini yalnız hissetme endişesi

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının kaygılarından biri, karşılıklı etkileşime yönelik kaygılardır. Öğretmen adayları, iki dilli öğrencilerin baskın olarak kullandığı dil ile kendi dilleri arasındaki farklılık, karşılıklı anlaşmakta zorluk yaşama ve hem öğrencinin hem de öğretmenin kendini ifade edememesinin endişe oluşturan durumlardan biri olduğunu belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen adayları görüşleri şu şekildedir:

“En büyük kaygım dil konusunda anlaşamamak. Derste bu konudan konuştuk ama net olarak hâlâ dil anlaşmazlığında ne yapacağımı bilemiyorum.” (ÖA3)

“Nasıl anlaşım iletişim kurabileceğimi bilmiyorum sonrasında bunun çözümü olarak neyi kullanırsam sorun kalkacağını bilemiyorum. Vazgeçmekten korkuyorum.” (ÖA8)

“Kaygı duyuyorum çünkü ben onların konuştukları dili yeterince bilemeyeceğim için bazı zorluklar yaşayacağım bunun kaygısı var ama aldığım eğitimde aynı dili konuşmadan da iletişim kurabileceğimi öğrendim ve bu mesleği çok istediğim için bu kaygı beni zorlayan ve umutsuzluğa düşüren bir kaygı değil.” (ÖA10).

“Öğrencilerle aramda dil problemi olması en büyük kaygım.” (ÖA39)

Öğretmen adaylarının bir diğer kaygısı öğrenme-öğretme etkinliklerine yöneliktir. Öğretmen adayları, sınıf içinde gerçekleştirilen ders sürecinin verimsiz olması, aksamaların meydana gelmesi, dil farklılıklarına bağlı olarak zaman kaybı yaşanması ve öğretimin yavaşlamasının kaygı nedeni olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte spesifik olarak özellikle ilkökul 1. sınıf öğrencileri açısından okuma-yazma, okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılması noktasında yetersiz olmaktan endişe duymakta iki dilli öğrencilere kazandırılması gereken temel becerilerden biri olan ve sınıf öğretmenlerine büyük bir görevin düştüğü Türkçeyi doğru ve etkin kullanma becerisini kazandırmada sorun yaşayacaklarından kaygılanmaktadırlar. Öğretmen adaylarından biri *“İki dil mantığıyla düşünen çocuğa Türkçeyi doğru ve etkin kullanma kazanımını nasıl verebilirim.”* (ÖA32) şeklinde kaygısını ifade ederken bir başka aday, *“Öğrencilerle iletişim kuramamız halinde verilen eğitim nitelikli olamayacağı için öğrenciler içinde bizim içinde yıpratıcı ve oldukça verimsiz bir süreç olacaktır.”* (ÖA40) diyerek öğretim sürecinin etkili olamayacağından bahsetmektedir. Zaman kaybına yönelik kaygı yaşayan bir öğretmen adayı *“Evet kaygı yaşıyorum. Kendimi ifade edemeyeceğimi, öğrencileri anlayamayacağımı, bu yüzden eğitim öğretim faaliyetini gerektiği şekilde yerine getiremeyebileceğimi, getirsem bile anlaşmak için zaman harcarken çok zaman kaybı olacağını düşünüyorum.”* (ÖA3) şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. Ayrıca bazı öğretmen adayları özellikle ilkökula yeni başlayan öğrencilere temel beceriler olan okuma ve yazma becerisi kazandırılması noktasında kaygı yaşamaktadırlar. Bu duruma yönelik öğretmen adaylarından biri *“Türkçe bilmeyen ya da az bilen öğrencilere Türkçe okuma yazma öğretmek oldukça zor bir mesele ve beni endişelendiriyor bu.”* (ÖA37) demiştir.

Öğretmen adaylarının kaygı duyduğu durumlardan biri de kişisel kaygıdır. Adaylar, eğitim-öğretim sürecine yeterli düzeyde katkı sunamadığı, verimli bir süreç gerçekleştirmediği durumda kendini yetersiz hissedeceğini ve bağlantılı olarak da öğretme hevesinin azalacağı, motivasyon ve öz güven kaybının meydana geleceğini ifade etmiş aynı zamanda sorunlara çözüm bulamamak ve öğrenciye herhangi bir konuda yardımcı olamamak öğrencinin sevgisini kaybetmeye neden olabileceği kaygısını taşımaktadırlar. Bu duruma yönelik öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

“İlk görev yerimdeki öğrencilerimle bu şekilde iletişim problemi yaşarsam tabii ki bu durum kendimi yetersiz hissetmeme sebep olacaktır diye düşünüyorum.” (ÖA49)

“Öğrencinin beni anlayamadığını düşünmek ya da dersimi anlamadığını görmek bir öğretmen için çok moral ve motivasyon bozucu olur. Bu durumu yaşamaktan korkuyorum açıkçası.” (ÖA22)

“Başarı ve motive eksikliği duymaktan kaygılanıyorum.” (ÖA53)

“Öğrencilerimle iletişim kuramadığım için daha az yardım edebilmek beni üzer, inşallah böyle bir durum yaşamam. Onlarla konuşarak ve onları dinleyerek bazı becerilerin gelişeceğini düşünüyorum. Ancak iki dilli öğrencilerim için her ne kadar çaba göstersem de bana yeterli gelmeyecek. Onların öğrendiğini, çekinmeden soru sorabildiğini anlamak daha zor olacaktır.” (ÖA25)

Ayrıca öğretmen adayları kültürel farklılık ve ortama uyum sağlayamama gibi sosyokültürel kaygılar da taşımaktadırlar. “En çok hangi konularda kaygı duyuyorsunuz?” sorusuna birkaç öğretmen adayı kültürel farklılık ve ortama uyum sağlayamama olarak cevap vermişlerdir. (ÖA2, ÖA3, ÖA5, ÖA12, ÖA18)

Son olarak öğretmen adaylarının yaşadığı kaygılar öğrenciye yönelik kaygılardır. Öğrencilerin iki dil arasında karmaşa yaşaması, öğretmen ve öğrenci arasında yeterli düzeyde iletişimin kurulamaması ve öğretim sürecinin veriminin düşük olmasına bağlı olarak öğrencide meydana gelecek başarısızlık, motivasyon eksikliği, olumsuz okul tutumu ve kendini yalnız hissetme gibi bilişsel ve duyuşsal sonuçların öğretmen kaygılarından olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarından biri *“Onlara bir şey katamamaktan korkuyorum iletişim kuramamaktan ve okuldan soğumalarından tedirgin oluyorum.” (ÖA18)* derken bir başkası *“Ülkemizde özellikle doğuda eğitim hayatına başlamadan önce ana dilleri farklı olan öğrenciler vardır. Bu öğrencilerin eğitim hayatlarının daha zorlu olduğunu düşünmekteyim. Özellikle ailelerinde Türkçe konuşan bireylerin bulunmaması bu süreci çok daha fazla zorlaştırmaktadır. Bu durum aile ile iş birliği yapmayı da zorlaştırır. Ben de öğrencilerin hem derslere katılımının az olması hem de başarısızlığından kaygılanıyorum.” (ÖA61)* şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının İki Dilli Öğrencilerin Öğretim Sürecindeki Kaygılarını Gidermeye Yönelik Çözüm Önerileri

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda iki dilli öğrencilere yönelik öğretim kaygılarını gidermeye yönelik çözüm önerileri “eğitim”, “iş birliği” ve “öğrenciye yaklaşım” olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının çözüm önerileri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Kaygılarını Gidermeye Yönelik Çözüm Önerileri

	Kategori	Kodlar	Alt Kodlar
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Kaygılarını Gidermeye Yönelik Çözüm Önerileri	Eğitim	-öğrenciye	-Zorunlu okul öncesi eğitim -dili geliştirme uygulamaları -ailede ve çevrede Türkçe öğretimi desteği -beden dilini kullanma -olumlu dil tutumu kazandırma
		-öğretmene	-Hizmet içi eğitim seminerleri
		-öğretmen adayına	-Kaygıları gidermeye yönelik lisans dersleri -çevrimiçi ücretsiz dil eğitimi desteği -öğretmenlere dil desteği kursları -öğrencilerde sözlük kullanma alışkanlığı geliştirme -köy okullarında staj yapmayı sağlamak
		-veliye	-velilere Türkçe dili desteği
	İş birliği	-	-veli ile iş birliği -iki dili bilen öğrencilerle iş birliği -tecrübeli öğretmenlerle iş birliği -okul yöneticilerinden destek almak
		Öğrenciye yaklaşım	-

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının önerilerinden en temeli, süreç içinde bulunan öğrenci, öğretmen, öğretmen adayı ve veliye eğitim verilmesine yöneliktir. Öğrenciye verilecek eğitimin ilkökula başlamadan önce okul öncesinde Türkçe öğretimiyle başlaması gerektiğini ifade eden öğretmen adayları olduğu gibi okul dışı zamanlarda Türkçe dili üzerine çalışılması gerektiğini söyleyen katılımcılar da bulunmaktadır. Bununla birlikte öğrenciye verilecek eğitim esnasında beden dilinin kullanılması, uygulamalı öğretimin gerçekleştirilmesi ve kendi diliyle bütünleştirmenin de işe yarar olacağını belirten öğretmen adayları bulunmaktadır. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarından biri “Bence okulöncesi eğitimde bu dil sorunu halledilmeli. Çocuk öyle ilkökula başlamalı.” (ÖA2) derken bir başka öğretmen adayı, “Katıldığım birkaç seminerde iki dilli öğrencilerle nasıl iletişim kurmam gerektiğini öğrendim. İlk sınıfa girdiğimde beden dilimle öğrencilerle iletişime geçmeyi planlıyorum. Ne kadar güler yüzlü ve çaba sarf ederek onlara hissettirsem onlarda benimle iletişime geçmek için çaba sarf edeceklerini umuyorum. Yani karşılıklı etkileşim olabileceğine inanıyorum.” (ÖA28) şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Ders süresi dışındaki zamanın aktif olarak kullanılması gerektiğini ifade eden öğretmen adaylarından biri, “MEB bu bölgelere tayini çıkan öğretmenler için yaygın olan dilin temel kelimelerini içeren hizmet içi eğitim verebilir ya da daha uygun ama zor olan öğrencilerin tamamına Türkçe konuşma kurallarına uygun Türkçe öğretimini okul dışı zamanda tercihen okul öncesi en geç ilkökulda gerçekleştirebilir.” (ÖA41) demiştir.

Öğretmen için, dil gelişimine yardımcı olarak hizmet içi eğitim ve seminerlerin olması gerektiğini söyleyen öğretmen adayları, kendileri için ise dil kursları, üniversite programında dil öğretimine yönelik dersin olması, sözlük kullanma ve köy okullarında staj yapmanın onlara yardımcı olabilecek durumlar olduğundan bahsetmişlerdir. Bununla birlikte Türkçe bilmeyen veliye de Türkçenin öğretilmesi gerektiğinden bahsetmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“İlk olarak bu süreç uzun sürebilecek bir süreç olduğu için çok ama çok önemli. Bunun içinde üniversitelerde bu konu daha ayrıntılı olarak ayrı bir ders olarak verilmeli. Stajlar merkez okullarda değil de köy okullarında olmalı ve biz stajda yaşayarak öğrenmeliyiz.” (ÖA61)

“MEB bu bölgelere tayini çıkan öğretmenler için yaygın olan dilin temel kelimelerini içeren hizmet içi eğitim verebilir.” (ÖA50)

“Sınıf öğretmenliği eğitim programında dil dersleri ya da kursları mevcut olabilir.” (ÖA43)

“Veliler eğer Türkçe biliyorlarsa mutlaka evde Türkçe konuşmalarını sağlamalı, bilmiyorlarsa Türkçe öğrenme kursları açılarak orada yaşayan insanlara Türkçe öğretilmeli. Özellikle üniversitelerde bu konunun üzerinde daha fazlası durulmalı.” (ÖA29)

“Ekstra Arapça ya da Kürtçe öğrenmek için kendime sözlük alabilirim onun dışında Türkçe bilen velilerle iletişime geçip temel kavramları öğrenebilirim.” (ÖA27)

Öğretmen adaylarının önerilerinden biri de iş birliği içinde süreci devam ettirmektir. Bu noktada veli, her iki dili bilen biri, tecrübeli öğretmen ya da sürecin diğer paydaşlarıyla iş birliği kurmanın onlara yardımcı olabileceğinden bahsetmektedirler. Buna ilişkin adaylardan biri *“Ben üniversitelerde, atandığımız zaman karşılaşabileceğimiz dillerin ders olarak verilmesi gerektiğini düşünüyorum, zorunlu olmasa bile seçmeli olarak verilebilir. Velilerle seminerler düzenlenerek, öğrencilere Türkçe konuşmaları için yardım etmeleri istenebilir, bu konuda zorluk çekebilecek öğretmenlere atandıkları ilk bir ay hızlandırılmış kurs vererek temel kelimeler öğretilbilir.”* (ÖA25) şeklinde önerilerini dile getirirken bir diğeri *“Tecrübeli öğretmenlerin diğer öğretmenlere ve öğretmen adaylarına bu konuda yardımcı olabileceğini düşünüyorum.”* (ÖA11) demiştir.

Son olarak öğrenciye yaklaşıma dair öneriler sunan öğretmen adayları, öğrencilere özel ilgi gösterilmesi, onların sorunlarını görmezden gelmeden, öz güvenlerini arttırmaya yardımcı olarak ve olaylara objektif bir yaklaşımla bakılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte Türkçeyi sevdirecek dile dair kültürel etkinlikler gerçekleştirilebileceğinden bahsetmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

“Çocuklara bağırmadan, onlara olan sevgimizi hissettirerek, güven vererek onların özgüvenlerini sağlayacak şeyler yapmalıyız bir öğretmen olarak.” (ÖA45)

“İki dilli öğrencilere Türkçe eğitimi verilebilir. Bu kurs daha çok konuşma gibi becerilerini destekleyen yapıda olabilir. Çocuklara çeşitli oyunlarla etkinliklerle Türkçe sevdirebilir.” (ÖA48).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye'nin kırsal bölgelerinde eğitimlerine devam eden iki dilli öğrencilere yönelik sınıf öğretmeni adaylarının öğretim kaygıları yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Araştırmadan çıkan sonuçlar bağlamında sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları öğretim kaygılarının düzeyinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmeni adaylarının birçoğunun, öğretim kaygılarını gidermeye yönelik lisans eğitimleri boyunca KODA'ya bağlı Köye İlk Adım Programı dışında

herhangi bir ders ve destek almadıkları da anlaşılmaktadır. Yine büyük çoğunluğunun bu kaygıları en aza indirmede ve sorunları çözüme kavuşturma noktasında kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna varılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de sınıf öğretmeni veya diğer branşlardaki öğretmen adaylarının doğrudan iki dilli öğrencilere yönelik öğretim kaygılarını inceleyen araştırmalara yeterince rastlanmamıştır. Bu eksiklik, iki dilli öğrencilere yönelik öğretmen adaylarının kaygılarını inceleyen araştırmaların ihtiyacını hissettirmektedir.

Araştırmada çıkan diğer sonuçlara bakıldığında sınıf öğretmeni adaylarının kaygıları; *iletişime yönelik kaygılar* (dilsel farklılıklar, kendini ifade edememe vs.), *öğrenme-öğretme etkinliklerine yönelik kaygılar* (okuma-yazma sorunları, okuduğunu anlayamama, öğretim sürecinde aksaklıklar ve zaman kaybı vs.), *kişisel kaygılar* (kendini yetersiz hissetme, öğretememe, öz güven ve motivasyon kaybı vs.), *sosyokültürel kaygılar* (kültürel farklılıklar, yabancılık hissi) ve *öğrenciye yönelik kaygılar* (dil karmaşası, okuldan soğuma, başarısızlık, kendini yalnız hissetme vs.) olmak üzere beş kategori altında toplanmıştır. Buna karşın Sammephet ve Wanphet (2013) ikinci dil öğrenen öğrencilere karşı öğretmen adaylarının kaygılarını incelediği araştırmasında bu kaygıları çeşitli kategorilere ayırmaktadır. Bu kategoriler; öğretmenlerin kişilikleri ile ilgili güven ve belirsizliği içeren kaygılar, derslerin içeriği, prosedürü ve plan hazırlamaya dair öğretimin içeriğine yönelik kaygılar ve yöneticilerce denetlenmeye yönelik kaygılardır. Bunun yanında zaman kaybı, zamanı yönetememe, öğrencilere uygun etkili etkinlikler hazırlama ve tasarlama vs. konularda da kaygılar yaşadıkları sonuçları ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler bu araştırmadan çıkan kaygı kategorileri ile belirli oranda tutarlılık göstermektedir.

Alanyazında öğretmen adaylarının Türkiye’deki iki dilli öğrencilere yönelik kaygılarını ortaya koyan çalışmaların ciddi bir şekilde eksikliği hissedilmektedir. Mevcut araştırmalarda daha ziyade öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar ve karşılaştıkları sorunlar, kaygı durumlarının kaynakları olarak değerlendirilebilir. Bu çerçevede Yılmaz ve Şekerci (2016) tarafından yapılan araştırmada iki dilli öğrencilere yönelik öğretmenlerin iletişim konusunda birtakım sorunlar yaşadıkları görülmektedir. İki dilli öğrencilerin ilk-birinci dillerinin dışında Türkçeyi temel ve ikinci dil edinme süreçlerinde kendilerini ifade ederken bazı kelimelerin Türkçe karşılıklarını bilmedikleri bunun da iletişim eksikliği yarattığı anlaşılmaktadır. Bu sonuç, yapılan bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları iletişim kaygıları ile tutarlılık göstermektedir. Öğrencilerdeki dil yeterlikleri bağlamında öğretmen adaylarında yaşanan kaygılar Shrestha (2009) tarafından da desteklenmektedir. Öyle ki bu kaygı en temel kaygı olarak ifade edilmektedir. Aynı şekilde öğrencilerde yaşanacak içine kapanıklık, özgüven ve motivasyon bağlamındaki kaygılar, Yılmaz ve Şekerci (2016) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Coşkun, Derince ve Uçarlar (2010) ise gerçekleştirdikleri çalışmada iki dilli öğrencilerin kendini ifade etme, iletişim, öz güven, akademik başarı konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. İki dilli öğrencilerle sınıf öğretmenleri arasında yaşanan iletişim ve dil sorunlarına çeşitli araştırma sonuçlarında da rastlanmaktadır (Susar Kırmızı, Özcan & Şencan, 2016; Uğur, 2017; Yiğit, 2009). Bu durum sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları öğretim kaygılarının haklılığını ortaya koymak açısından oldukça önemlidir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının iki dilli öğrencilere yönelik yaşadıkları öğrenme-öğretme etkinliklerine yönelik kaygılar Tulu (2009) ve Sarı (2001) tarafından da belirtilmiştir. Susar Kırmızı vd., (2016) tarafından yapılan araştırma sonucuna bakıldığında, Türkçeyi az bilen iki dilli öğrencilerin okuma yazma konusunda çeşitli sıkıntılar yaşadığı ve bunun da zaman kaybına yol açtığı ortaya çıkmıştır.

Nitekim bu sonuçlar da sınıf öğretmeni adaylarının öğrenme-öğretme etkinliklerine yönelik yaşadıkları kaygılardan biri olarak bilinmektedir. Öte yandan Barahmeh (2016) ise öğretmen adaylarının ikinci dil edinen öğrencilerin yer aldıkları sınıflardaki yönetim ve sınıftaki olumsuzluklarla başa çıkma konularında kaygılar yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç da öğretmen adaylarının, öğretim sürecini aksatmaya ve zaman kaybına yol açacak öğretim kaygısının farklı bir boyutu olarak değerlendirilebilir. Benzer sonuçlar Ekşi ve Yakışık'ın (2016) araştırma sonuçlarında görülmektedir. Akinsola (2014) da öğretmen adaylarının kaygılarını incelediği çalışmasında, öğretmen adaylarında kendine güven, sınıf yönetimi konusunda birtakım kaygıların yaşandığına dikkat çekmektedir. Ayrıca bu kaygının öğretim etkinliğini ciddi anlamda etkileyerek nihayetinde öğrenci başarısı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Daha da önemlisi öğretmen kaygıları öğrencilerde de kaygıya yol açabilmektedir. Öğretmen adaylarının genel olarak öğretim kaygısı yaşadığı Kwarteng (2018) tarafından da sunulmuştur. Unaedi (2019) ise öğretmen adaylarında dil öğretimi noktasında yaşanan öğretim kaygılarının çeşitlilik gösterdiğini belirtmektedir. Bu kaygıların genel olarak dil öğretimi konusunda yaşanacak zorluklar, yöneticiler tarafından yapılacak değerlendirmelere bağlı gelecek eleştiriler, derslerin planlanması ve öğretimi gibi konularda yoğunlaştığını vurgulamaktadır.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adayları, öğretim kaygılarını gidermeye yönelik birtakım çözüm önerileri sunmuşlardır. Bu öneriler; “eğitim”, “iş birliği” ve “öğrenciye yaklaşım” olmak üzere üç kategori altında toplanmıştır. Eğitim kategorisi öğretmen (hizmet içi eğitim desteği), öğrenci (okul öncesi eğitim almaları, okul dışı zamanlarda Türkçe eğitimi almak, uygulamalı öğretim vs.), veli (velilerle iş birliği) ve öğretmen adayı (üniversitede destek eğitimi almak, köy okullarında staj yapmak, dil desteği almak vs.) bağlamında sunulmuştur. Aynı şekilde öğrencilere Türkçeyi sevdirmeye, çocukların öz güvenlerini artırmaya, tecrübeli öğretmenlerle iş birliği yapmak, çocuklarla özel olarak ilgilenmenin de önemli çözüm önerileri olarak sunulduğu anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının iki dilli öğrencilere yönelik yaşadıkları öğretim kaygıları ile ilgili araştırmaların alanyazında eksikliği hissedilmektedir. Bu bakımdan sınıf öğretmenlerinin ve diğer branşlardaki öğretmenlerin öğretim kaygılarına getirdikleri çözümlerin sorgulanması bu bağlamda tartışılmaya değer görülmüştür. Yiğit'in (2009) iki dilli öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasından çıkan sonuca göre; sınıf öğretmenlerinin çocuklarla birebir ilgilenerek, etkinlikleri zenginleştirerek iki dilli öğrencilerle ilgili yaşadıkları sorunları kendilerince çözmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Yılmaz ve Şekerci (2016) tarafından yapılan çalışma sonucunda da sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara çözüm getirme noktasında çeşitli öneriler sundukları görülmektedir. Bu öneriler arasında; üniversitelerde nitelikli eğitimin verilmesi, okul öncesi eğitimin yaygın hale getirilmesi, bölgesel farklılıklara göre öğretim programlarının düzenlenmesi, çocukların dilini iyi bilen öğretmenlerin birinci sınıf okutması konusunda teşvik edilmesi vs. bunlardan en dikkat çekenleridir. Bu çözümler yapılan bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının sundukları birtakım çözüm önerileri ile tutarlılık taşımaktadır. Özellikle öğretmen adaylarına lisans eğitimleri boyunca iki dilli öğrencilere yönelik verilecek eğitim oldukça önem arz etmektedir. Nitekim Uçarlar ve Derince (2012) bu durumun önemine dikkat çekmektedir. Öte yandan Koşan (2015) tarafından iki dilli öğrenciler üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında okul öncesi eğitim almanın öğrencilerin alıcı dil düzeyleri üzerinde ciddi bir katkısı olduğu ortaya çıkmıştır. Koşan'ın (2015) araştırmasından çıkan bu sonuç bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının öğrencilere yönelik yaşadıkları kaygıları (okul öncesi eğitim almak vs.) giderme bağlamında oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitimin iki

dilli öğrencilerde yaşanan dil probleminin çözümündeki rolüne Susar Kırmızı vd., (2016) da yaptıkları araştırmalarında dikkat çekmektedir. Benzer sonuçlar Emeç (2011) tarafından yapılan araştırmada da yer almaktadır. Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları öğretim kaygılarını en aza indirme adına sundukları önerilerin dışında farklı önerilerin sunulduğu araştırmaların varlığından da bahsetmek gerekir. Bu manada Susar Kırmızı vd., (2016) Milli Eğitim Bakanlığının programları geliştirirken ve ders düzenlemelerini yaparken Türkiye'nin kırsal bölgelerini, bölge şartlarını dikkate almasının Türkçe anlama ve konuşma sorunun çözümünde katkı sağlayıcı olacağını belirtmektedir. Öte yandan Sammephet ve Wanphet (2013) ise yaptıkları araştırmalarından çıkan sonuçlara göre yeni dil öğrenen öğrencilere yönelik öğretmen adaylarının yaşadıkları öğretim kaygılarının altında yatan nedenlerin araştırılmasının önemine dikkat çekmektedir. Özellikle mesleğe başlamadan önce bu durumların sorgulanması ve çözüm yollarının geliştirilmesinin gerekli olduğunu belirtmektedirler. Bu açıdan öğretmen yetiştiren kurumlara ve bu kurumlardaki eğitimcilere büyük sorumluluklar düştüğünü dile getirmektedirler. Şüphesiz bu öneriler de öğretmen adaylarının kaygılarını en aza indirme noktasında lisans eğitimlerinin zenginleştirilmesinin ve akademisyenlere düşen sorumluluğun önemini bir kez daha gözler önüne sermektedir. Akinsola (2014) da hizmet öncesinde öğretmen adaylarının yaşadıkları kaygıların takip edilmesinin ve dikkate alınmasının oldukça önemli olduğunu dile getirmektedir. Öğretmen adaylarının kaygılarını azaltmada öğretim programlarının günümüz şartlarına göre güncellenmesinin etkili olabileceği Tabancalı vd., (2016) tarafından yapılan araştırmada da vurgulanmaktadır. Bu noktada akademisyenlerin de sorumluluk almaları gerektiği görüşü paylaşılmıştır. Benzer çözüm önerileri Karakaya, Avgin, Gömlek ve Balık, (2017) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da görülmektedir. Ayrıca Akinwumi, Emerole ve Oyarekua (2018), üniversitelerde düzenli oryantasyon programları ve atölye çalışmaları ile öğretmen adaylarında kaygı seviyesinin azaltılabileceğini belirtmektedir. Unaedi'ye (2019) göre hizmet öncesinde öğretmen adaylarının kaygılarını azaltma noktasında olumlu düşünceler içerisinde olmaları sağlanmalıdır. Kendilerini ve öğrencileri strese sokmamak için rahat bir şekilde sınıfa girmelerinin gerekli olduğunu belirtmektedir. Ayrıca üniversitelerin kaygı azaltmadaki rolünü ifade etmektedir. Bu araştırmadan ortaya çıkan sonuçlar bağlamında birtakım öneriler sıralanabilir.

- Türkiye'nin kırsal bölgelerinde görev yapacak sınıf öğretmeni adaylarına lisans eğitimleri süresince iki dilli öğrencilerle ilgili yaşanacak olası sorunlara çözüm getirme noktasında içeriği zenginleştirilmiş etkili eğitimler ve dersler verilmelidir. 'Kapsayıcı Dil Öğretimi' dersi ise zorunlu hale getirilebilir.
- İki dilli öğrencilere yönelik öğretmen adaylarında yaşanan öğretim kaygılarını en aza indirmek adına samimi ve uzun vadeli projeler yapılmalıdır. Sınıf öğretmeni adaylarını köy öğretmenleri ile buluşturan, ciddi bir farkındalık oluşturarak öğretmen adaylarının öğretim kaygılarını en aza indiren 'Köye İlk Adım Programı' gibi projelerin sayısı artırılmalıdır. Daha da önemlisi böyle projelerin desteklenmesi ve içeriğinin daha da zenginleştirilmesi de oldukça önem arz etmektedir.
- Sınıf öğretmeni adaylarının, öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında köy okullarında staj yapmaları sağlanarak bir nebze de olsa öğretmen adaylarını dezavantajlı ortamlarla tanıştırmak ve farkındalık oluşturmak önemlidir.

- Türkiye'nin kırsal bölgelerinde, özellikle de köy okullarında görev yapmış/yapan öğretmenlerle bir araya gelmeleri, iletişim kurmaları sağlanarak bu okullarda görev yapan öğretmenlerin birikimlerinden faydalanmaları önemlidir.
- İki dilli öğrencilerin dilsel dezavantajlarını en aza indirmek adına ve Türkçe öğretiminde başarılı olmalarını sağlamak için okul öncesi eğitim zorunlu hale getirilmelidir.
- Türkiye'nin kırsal bölgelerine atanan öğretmen adaylarına verilen hizmet içi eğitim seminerleri revize edilerek etkililiği artırılmalıdır. Bu seminerlere köylerde görev yapmış deneyimli, birikimli yöneticilerin ve özellikle bu birikime sahip akademisyenlerin rehberlik etmeleri de sağlanabilir.
- Türkiye'nin doğu ve güneydoğusundaki kırsal bölgelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin veya diğer branş öğretmenlerinin yaşadıkları öğretim kaygıları araştırılabilir. Bu kaygıların yarattıkları sonuçlar incelenebilir.

Sınırlılıkları

Araştırma grubu sınıf öğretmeni adayları ile sınırlıdır. Aynı şekilde araştırma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin de Türkiye'den sınırlı sayıda üniversitelerden seçilmiş olması da ayrı bir sınırlılık olarak ifade edilebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde destek sunan Köye İlk Adım Projesi ekibine teşekkür ederiz.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 29.01.2021 tarihli 2021/01-11 sayılı etik oluru ile gerekli izinler alınmıştır.

Kaynakça/References

- Akinsola, M. (2008). In-service mathematics teachers' beliefs about mathematics teaching and learning. *European Journal of Social Sciences*, 5(4), 137-141.
- Akinsola, M. (2014). Assessing pre-service teachers teaching anxiety. *American Journal of Educational Research*, 2(12A), 41-44. <https://doi.org/10.12691/education-2-12A-7>
- Akinwumi, F. S., Emerole, E. N., & Oyarekua, M. (2018). *Anxiety and students-teacher performance practice in the federal colleges of education in Southwes; Nigeria*. https://www.researchgate.net/publication/337732475_Anxiety_and_Student-Teacher_Performance_In_Teaching_Practice_in_the_Federal_Colleges_Of_Education_in_Southwest_Nigeria
- Alasheev, S. I., & Bykov, S. (2012). Teachers' state of anxiety. *Russian Education and Society*, 45(12). <https://doi.org/10.2753/RES1060-9393441262>
- Aslrasouli, M., & Vahid, M. P. (2014). An Investigation of teaching anxiety among Novice and experienced Iranian EFL teachers across gender. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 304 – 313. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.421>
- Barahmeh, M. Y. (2016). A study of sources of EFL student teachers' anxiety during their practicum experience. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 4(1). <http://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2016/01/Full-Paper-A-STUDY-OF-SOURCES-OF-EFL-STUDENT-TEACHERS%E2%80%99-ANXIETY-DURING-THEIR-PRACTICUM-EXPERIENCE.pdf>
- Basso, A. (2019). *Mathematics anxiety in pre-service elementary teachers and its impact on their teaching*. <https://osf.io/preprints/socarxiv/536gq>
- Brown, H. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ
Camdbridge Dictionary. (2021). Anxiety. <https://dictionary.cambridge.org/tr/s%C3%B6zl%C3%BCK/ingilizce/anxiety>
- Coşkun, R., Altunışık, R., ve Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. Sakarya
- Coşkun, V., Derince, M. Ş., ve Uçarlar, N. (2010). *Dil yarası: Türkiye'de eğitimde ana dilinin kullanılmaması sorunu ve Kürt öğrencilerin deneyimleri*. Diyarbakır.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (2nd Ed.)*. USA.
- Ekşi, G. Y., & Yakışık, B. Y. (2016). To be anxious or not: Student teachers in the practicum. *Universal Journal of Educational Research*, 4(6), 1332-1339. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040610>
- Emeç, H. (2011). *Türkçenin yeterince etkin ve güzel konuşulmadığı yerlerde ilkokuma yazma öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar (Erzurum ili örneği)*. Erzurum.
- Gardner, L., & Leak, G. (1994). Characteristics and correlates of teaching anxiety among college psychology teachers. *Teaching of Psychology*, 21(1), 28-32. https://doi.org/10.1207/s15328023top2101_5
- Gözüküçük, M., & Kıran, H. (2018). İkinci dili Türkçe olan ilkokul öğrencileriyle iletişim kurmada karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 225-236. <https://doi.org/10.30794/pausbed.424365>

- Headley, C., & Campbell, M. A. (2013). Teachers' knowledge of anxiety and identification of excessive anxiety in children. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(5), 48-66. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n5.2>
- Helgore, L. A., Wilhelm, L. R., & Kommor, M. J. (2005). *The anxiety answer book*. United States.
- İpek, H. (2016). A qualitative study on foreign language teaching anxiety. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD*, 4(3), 92-105. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c3s5m>
- Karakaya, F., Avcı, S. S., Gömlek, E., & Balık, M. (2017). Examination of pre-service teachers' anxiety levels about teaching profession. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 4(2), 162-172. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/164/160>
- Susar Kırmızı, F., Özcan, E., & Şencan, D. (2016). Türkçenin az konuşulduğu bölgelerde ilk okuma yazma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 412-445. <https://doi.org/10.7884/teke.555>
- KODA. (2021). *Biz kimiz?* <https://www.kodegisim.org/>
- Koşan, Y. (2015). *Okul öncesi eğitimin iki dilli çocukların okula hazırbulunuşluk etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Ankara.
- Kwarteng, J. T. (2018). Preservice accounting teachers' anxiety about teaching practicum. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 9(4), 71-80. https://ijrte.penpublishing.net/makale_indir/687
- Maulimora, V. N. (2019). English pre-service teachers' perception of anxiety in peer teaching: A case study at Universitas Kristen Indonesia. *Journal of English Teaching*. 5(3), 144-156. <https://doi.org/10.33541/jet.v5i3.1307>
- Merç, A. (2015). Teaching anxiety of student teachers from different disciplines. *International Journal of Global Education*, 4(1), 12-20. <http://www.ijtase.net/ojs/index.php/ijge/article/download/355/472>
- Miles, M.B., ve Humberman, A.M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.) Ankara.
- Munir, S., & Takov, V. (2019). *Generalized anxiety disorder*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK441870/>
- Peker, M. (2009). Pre-service teachers' teaching anxiety about mathematics and their learning styles. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(4), 335-345. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75284>
- Sammephet, B., & Wanphet, P. (2013). Pre-Service teachers' anxiety and anxiety management during the first encounter with students in EFL classroom. *Journal of Education and Practice*, 4(2), 78-87. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/4071/4106>
- Sarı, M. (2001). *İki dilli çocukların çözümleme yöntemi ile okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Adana.
- Shrestha, P. (2009). *Teacher's anxiety*. <https://neltachoutari.wordpress.com/2009/04/01/teachers-anxiety/>
- Tabancalı, E., Çelik, K., & Korumaz, M. (2016). *Professional anxiety level of pre-service teachers in Turkish context*. *E-International Journal of Educational Research*, 7(3), 63-73. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.89817>
- TDK. (2021). *Kaygı*. <https://sozluk.gov.tr/>

- Tulu, Y. (2009). *Ana dili Türkçe olan ve ana dili Türkçe olmayan (ikidilli) 4-7 yaş çocukların dil düzeyine etki eden faktörlerin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Konya.
- Uçarlar, N., & Derince, M. Ş. (2012). Türkiye’de ana dili sorunu: Kürt öğrencilerin deneyimleri. *Eğitim Bilim Toplum*, 10(37), 21-51. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRNMU1URTN0dz09>
- Uğur, N. (2017). *Anadili eğitim dilinden farklı olan öğrenci ve velilerin yaşadıkları sorunların çözümlenmesi (Diyarbakır ili örneği) (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Diyarbakır.
- Unaedi. (2019). *Identifying the causes of non-native pre-service English teachers’ anxiety in facing teaching practicum*. Endonezya.
- Üredi, L., Akbaşlı, S., & Demirtaş, B. (2016). Anxiety of pre-service teachers about being appointed to their profession (A Mersin Case). *Yaşadıkça Eğitim*, 30(2), 21-36. [https://www.semanticscholar.org/paper/Anxiety-of-Pre-Service-Teachers-about-being-to-\(A-%C3%9Credi-Akbasli/aa9295d6a1a7a367f0fab8e8c9e025157d4c5b27](https://www.semanticscholar.org/paper/Anxiety-of-Pre-Service-Teachers-about-being-to-(A-%C3%9Credi-Akbasli/aa9295d6a1a7a367f0fab8e8c9e025157d4c5b27)
- Vitasari, P., Abdul Wahab, M. N., Othman, A., & Awang, M. G. (2010). A research for identifying study anxiety sources among university students. *International Education Studies*, 3(2), 189-196. <https://doi.org/10.5539/ies.v3n2p189>
- Wolfe, B. E. (2015). *Understanding and treating anxiety disorders: An integrative approach to healing the wounded self*. Washington.
- Yılmaz, F., ve Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - ENAD*, 4(1), 47-63. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c1s3m>
- Yiğit, V. (2009). *Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Adana.
- Yürük, N. (2011). The predictors of pre-service elementary teachers' anxiety about teaching science. *Journal of Baltic Science Education*, 10(1), 17-26. http://www.scientiasocialis.lt/jbse/files/pdf/vol10/17-26.Yuruk_Vol.10_No.1.pdf

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Ezgi ÇETİNKAYA ÖZDEMİR

ezgicetinkaya1990@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf KIZILTAŞ

ysfkiziltas@gmail.com