

HİZMET ÖNCESİ TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMEYE YÖNELİK ENDİŞELERİ

CONCERNS OF PROSPECTIVE TEACHERS OF TURKISH ON TEACHING

Derya YAYLI¹

Sevil HASIRCI²

Özet

Öğretmenler hizmet öncesi dönemden başlayarak öğretmeye yönelik çeşitli endişeler geliştirirler. Yapılan araştırmalar bu gelişimin sırası ve cinsiyetin etkisi konusunda çelişkili sonuçlar içermektedir. Aynı zamanda Türkiye şartlarına ait bir özellik olan öğretim türü bu çalışmalarda bir değişken olarak incelenmemiştir. Bunların ışığında, bu çalışma bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 432 Türkçe öğretmenliği öğrencisinin endişelerinde sınıf düzeyi, cinsiyet ve öğretim türünün etkilerini saptamayı amaçlamaktadır. Aday öğretmenlere uygulanan Öğretmen Endişeleri Ölçeği'nden elde edilen veriler tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yoluyla değerlendirilmiştir. Sonuçlar sınıf düzeyi ve cinsiyetin her endişe türünde (ben-merkezli, görev merkezli ve öğrenciye etki-merkezli) belirleyici olduğunu, öğretim türünün ise anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen endişeleri; sınıf düzeyi; cinsiyet; öğretim türü

Abstract

Teachers develop some concerns on teaching starting from their preservice education period. Research has shown contradictory findings related with the developmental sequence of concerns and the effect of gender. A Turkey-specific issue deal with in this study was the effect of schooling shift (day or evening). Thus, this study aims to find the effects of year group, gender and schooling shift on the concerns of the 432 participants enrolled in Turkish language teaching program of a state university in Turkey. The data from the Teacher Concerns Checklist were analyzed with one-way ANOVA to indicate that year group and gender have significant effects on all three types of concerns (self, task, and impact) whereas the schooling shift does not.

Key Words: Teacher concerns; year group; gender; schooling shift

GİRİŞ

Öğretmenlerin gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi dönemde değişim gösterdikleri bir gerçektir (Kagan, 1992). Öğretmen endişeleri bu değişimin önemli bir boyutu olarak algılanmıştır (Fuller, 1969) ve bu konuda birçok araştırma yapılmıştır. Kagan'a (1992) göre hizmet öncesi öğretmenler ve yeni öğretmenler zamanla öğretme süreçleriyle ilgili neler bildikleri ve bilmedikleri konusunda bir yürütücü biliş oluştururlar ve kendi sınırlıklarının ve yeteneklerinin farkına varırlar. Başlangıçta daha çok kendine yönelik endişeleri olan öğretmenler daha sonra görev ve öğrenciye etki konusunda endişeler geliştirirler (Fuller, 1969; Kagan, 1992). Bu durumda öğretmen endişeleri sırasıyla şunlardır (Fuller, 1969; Fuller ve Bown, 1975):

1. Ben-merkezli endişeler
2. Görev-merkezli endişeler
3. Öğrenciye etki-merkezli endişeler

Ben-merkezli (kendine yönelik) endişe öğretmenin öğretme ortamlarında hayatta kalabilme isteğiyle örtüşür (Veenman, 1984). Öğretmen adayı bir birey olarak başarılı bir öğretmen olup olamayacağı endişesini duyar. Bu tür endişeler öğretmenin öz-algılamasıyla ilgili bir sürece işaret eder. 'Ders sırasında gözlemlenme durumunda iyi ders anlatabilmem', 'Meslektaşlarımdan saygıyı kaybetme', 'Sınıfta çok gürültü olduğunda müdürün ne düşüneceği' ve 'Öğrencilerin ebeveynlerine yeterli görünme' bu tür endişelere örneklerdir.

¹ Yrd.Doç. Dr. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

² Arş.Gör. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

Daha sonra öğretmenler *görev-merkezli* endişeler geliştirirler. Derslerde yetiştirilmesi ve yapılması gereken görevlerin tamamlanıp tamamlanamayacağı, müfredatın gereklerinin baskısı ve sınıf yönetimi gibi endişeler görev-merkezli endişeleri oluştururlar. 'Not verme ve soru hazırlama için yeterli zamanın olmaması', 'Öğretmenler için çok fazla kural ve yönetmeliklerin bulunması', 'İdare tarafından işlerimin çok fazla aksatılması' ve 'Her gün çok fazla öğrenciyle uğraşma' bu tür endişelere örnek olarak verilebilir.

Son aşamada öğretmenler *öğrenciye etki-merkezli* endişelerle başa çıkmak gereksinimi hissederler. Bu endişe tipi öğretmenlerin öğrencilerin gereksinimlerini karşılama, öğrencide pedagojik anlamda bir değişiklik oluşturma ve öğrencinin gelişimini sağlama odaklıdır. Öğretmen adayları ve öğretmenler öğrencilerin öğrenme süreçlerinde ne gibi bir etki yaratabileceklerini bu endişeleri yoluyla sorgularlar. 'Öğrencilerin öğrendiklerini uygulayabilmeleri', 'Öğrencilerimin davranışlarını etkileyebilecek psikolojik ve kültürel farklılıkları anlayabilme', 'Öğrencilerin sağlık ve beslenme problemlerinin öğrenmelerini nasıl etkileyebileceğini anlayabilme' ve 'Bazı öğrencilerin neden yavaş öğrendiklerini anlama' bu tür endişeler arasındadır.

Fuller'a (1969) göre öğretmenler bu endişeleri öğretmenlik kariyerleri sırasında sırayla yaşarlar ama ne zaman yaşamaya başlayacakları önceden kestirilemez. Öğretmenlerin deneyimlerinin bu endişelerin gelişmesinde büyük payı vardır. Deneyimler ise kurallar, zorunluluklar ve öğretmenin dışında gelişen durumlar gibi sosyal bağlam unsurları tarafından şekillenir (Zeichner ve Liston, 1996). Öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine başlamadan önce bazı endişeleri geliştirebilirler. Fakültelerde almış oldukları eğitim ve yöntem dersleri ve Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması gibi fakülte-okul işbirliği süreci onların öğretmen kimliklerinin oluşmasına yardımcı olur. Endişeler de bu kimliğin bir parçası olarak ortaya çıkar. Bu durum Vygotsky'nin (1978) temelini attığı sosyokültürel anlayışın bir destekçisi olarak görülmelidir. Yani endişeler de sosyal ortamlara ve bağlamlara göre şekillenir.

Alanyazında yer alan çalışmalarda (Örneğin, Marso ve Pigge, 1989; Pigge ve Marso, 1987; Swennen, Jörg ve Korthagen, 2004) öğretmen endişeleriyle ilgili çelişkili bulgular vardır ve bu durum yeni çalışmaların yapılmasını gerektirmektedir (Watzke, 2007). Örneğin, Pigge ve Marso (1997) yedi sene süren çalışmalarında 60 öğretmenle hem hizmet-öncesi hem de hizmet-içi dönemde çalışmışlar ve Fuller'ın aşamalı endişe gelişimini bu katılımcılarla sınımladılar. Ben-merkezli endişeler azalırken görev merkezli endişelerin artmıştı. Bu durum Fuller'ın görüşlerini doğrulamaktadır. Ancak öğrenciye-etki merkezli endişelerin anlamlı bir değişim göstermemesi Fuller'ın öngörüsüyle çelişmektedir. Reeves ve Kazelskis (1985) ise öğrenciye-etki merkezli endişeleri hem hizmet öncesi hem de deneyimli öğretmenlerde yüksek bulmuştur. Bu da Fuller'ın modeline uymamaktadır. Türkiye'de Boz (2008) tarafından yapılan çalışma aday öğretmenlerin aşamalı bir endişe gelişimi içinde olmadıklarını ve tüm endişeleri aynı anda taşıdıklarını göstermiştir. Bu bulgu da Fuller'ın sunduğu modelle çelişmektedir ama Pigge ve Marso'nun (1997) bulgularını doğrular niteliktedir. Aynı zamanda Boz sınıf düzeyinin ben-merkezli endişelerde 5. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir etki yarattığını, ancak diğer endişe türlerinde anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya çıkarmıştır.

Cinsiyetin öğretmeye yönelik endişeler üzerindeki etkisi yeterince çalışılmamıştır. Pigge ve Marso (1987) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek endişeler taşıdıklarını bulmuşlardır. Guillaume ve Rudney (1993) de cinsiyetin önemli bir belirleyici olduğunu bulmuştur. Ghaith ve Shaaban (1999) ise cinsiyetin endişe konusunda belirleyici olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının gelişiminde sosyokültürel değişkenlerin önemi büyüktür. Boz (2008) çalışmasını Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi öğrencileriyle gerçekleştirmiştir. Bu yüzden, farklı alan öğrencileriyle benzer çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Türkiye'de öğretmen endişeleri çalışmalarının yok denecek kadar az olması, Türkiye şartlarında farklı sonuçların alınabileceği olasılığı (Boz, 2008) ve potansiyel Türkçe öğretmenleri ile böyle bir çalışmanın yapılmamış olması bu çalışmaya gerekçe hazırlamıştır. Ayrıca az çalışılmış ve çelişkili bulguları olan cinsiyet etkisinin çalışılması da alanyazına bir katkı sağlayacaktır. Öğretim türü (Normal Öğretim ve İkinci Öğretim) etkisi de bu açıdan hiç incelenmediği için üzerinde durulması gereken önemli bir unsurdur. Bu gerekçelere dayanarak, bu çalışma aşağıdaki sorulara yanıt bulmayı amaçlamaktadır:

- (1) Aday Türkçe öğretmenlerinin endişeleri sınıf düzeyine göre değişim göstermekte midir?
- (2) Aday Türkçe öğretmenlerinin endişeleri cinsiyete göre değişim göstermekte midir?
- (3) Aday Türkçe öğretmenlerinin endişeleri öğretim türüne göre değişim göstermekte midir?

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırmaya bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 432 Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği lisans programı öğrencisi katılmıştır. Katılımcı öğrencilerin 110'u 1. sınıf, 89'u 2. sınıf, 95'i 3. sınıf ve 138'i ise 4. sınıf öğrencisidir. Toplam 432 öğrencinin 229'u kadın, 203'ü erkektir. Öğretim türü açısından, 217 öğrenci normal öğretimde, 215 öğrenci ise ikinci öğretimde öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama amacıyla Borich (1992) tarafından geliştirilen ve Rogan, Borich ve Taylor (1992) tarafından yüksek geçerliği ve güvenilirliği (Alpha katsayıları: Ben-merkezli Endişeler için 0,91, Görev-merkezli Endişeler için 0,84 ve Öğrenciye Etki-merkezli Endişeler için 0,94) onaylanan Öğretmen Endişeleri Ölçeği kullanılmıştır. Orijinalinde üç boyuttan oluşan ve her bir boyutu 15 olmak üzere toplam 45 maddeden oluşan ölçek Boz (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin Türkçeye uyarlanmış şekli Ben-merkezli Endişeler (17 madde), Görev-merkezli Endişeler (10 madde) ve Öğrenciye Etki-merkezli Endişeler (15 madde) olmak üzere üç boyuttan oluşmuş ve orijinal ölçekte yer alan üç madde Türkçe ölçekte yer alamamıştır. İç tutarlık (Cronbach alpha) katsayıları Ben-merkezli Endişeler için 0,89, Görev-merkezli Endişeler için 0,81 ve Öğrenciye Etki-merkezli Endişeler için ise 0,91 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise iç tutarlık değerleri Ben-merkezli Endişeler için 0,93, Görev-merkezli Endişeler için 0,79 ve Öğrenciye Etki-merkezli Endişeler için 0,94 olarak belirlenmiştir. Öğretmen Endişeleri Ölçeği 5'li likert tipi bir ölçek olup maddeleri 1=Hiç Endişeli Değilim, 2=Biraz Endişeliyim, 3=Orta Derece Endişeliyim, 4=Çok Endişeliyim ve 5=Tamamen Endişeliyim olarak değerlendirilmektedir.

Verilerin Analizi

Katılımcılardan toplanan verilere ilk olarak Levene homojenlik testi uygulanmış ve varyansların homojen yani normal dağıldığı bulunmuştur. Bunun üzerine veri analizi olarak parametrik testlerin uygulanabileceği görülmüştür (Büyüköztürk, 2006). Araştırmanın üç bağımsız değişkeninin (sınıf, cinsiyet ve öğretim türü) bağımlı değişkenler (ölçeğin boyutları) üzerindeki etkisini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen ortalama, standart sapma ve varyans analizi bulguları tablolarda sunulup tartışılmıştır. Ayrıca, sınıf bağımsız değişkeninin etkisini ayrıntılı ele alıp anlamlı farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu bulmak için Tukey testi uygulanmıştır.

BULGULAR

Sınıf Düzeyi ve Endişeler

Sınıf düzeyinin farklı endişe türleri için ne derece belirleyici olduğunu saptamak için verilere tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Betimleyici istatistik ve varyans analizi sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1:Endişe Türlerinin Sınıflara Göre Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Endişeler	Sınıf	n	X	ss	F	p
Ben-merkezli endişeler	1	110	38,77	14,87	6,725*	,000
	2	89	43,51	13,96		
	3	95	40,36	11,93		
	4	138	46,08	13,89		
Görev-merkezli endişeler	1	110	23,69	7,30	12,027*	,000
	2	89	25,36	6,43		
	3	95	26,79	6,17		
	4	138	28,63	6,59		
Öğrenciye etki-merkezli endişeler	1	110	34,33	13,87	7,421*	,000
	2	89	38,03	12,25		
	3	95	37,04	11,48		
	4	138	41,61	11,53		

* p < 0,05

Tablo 1'de sunulan sonuçlara bakıldığında, sınıf düzeyinin ölçeğin üç alt boyutunu tanımlayan endişe türleri üzerinde anlamlı bir etki yaptığı ortaya çıkmıştır (p<0,05). Bu anlamlı farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu saptayabilmek için uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre, ben-merkezli endişelerde 4. sınıf ortalamaları ile 1. ve 3. sınıf ortalamaları arasında anlamlı fark saptanmıştır. Bu

farklar 4. sınıf öğrencileri lehinedir. Yani Türkçe Öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin ben-merkezli endişeleri ($X=46,08$) 1. sınıf ($X=38,77$) ve 3. sınıf ($X=40,36$) öğrencilerinininkilerden anlamlı bir şekilde farklıdır. Görev-merkezli endişeler açısından bakıldığında fark 4. sınıf öğrencileri ($X=28,63$) lehine 1. sınıf ($X=23,69$) ve 2. sınıf ($X=25,36$) öğrencilerine karşı oluşmuştur. Ayrıca 3. sınıf öğrencilerinin ($X=26,79$) lehine 1. sınıf öğrencilerine ($X=23,69$) karşı da anlamlı bir fark saptanmıştır. 4. sınıf öğrencilerin görev-merkezli endişeleri 1. ve 2. sınıf öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksektir. Aynı şekilde 3. sınıf öğrencilerinin de 1. sınıf öğrencilerinden daha yüksek görev-merkezli endişeler geliştirdikleri bulunmuştur. Öğrenciye etki-merkezli endişeler açısından ise 4. sınıf öğrencileri ($X=41,61$) 1. sınıf ($X=34,33$) ve 3. sınıf ($X=37,04$) öğrencilerinden yüksek endişe düzeyine sahiptirler.

Cinsiyet ve Endişeler

Çalışmanın ikinci sorusu cinsiyetin üç endişe türü açısından belirleyici olup olmadığıdır. Yapılan betimleyici istatistik ve varyans analizi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Endişe Türlerinin Cinsiyete Göre Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Endişeler	Cinsiyet	n	X	ss	F	p
Ben-merkezli endişeler	Kadın	229	45,69	14,10	27,86*	,000
	Erkek	203	38,76	13,05		
Görev-merkezli endişeler	Kadın	229	27,34	6,68	11,45*	,001
	Erkek	203	25,11	6,98		
Öğrenciye etki-merkezli endişeler	Kadın	229	40,79	13,04	25,02*	,000
	Erkek	203	34,89	11,26		

* $p < 0,05$

Tek yönlü varyans analizi sonuçları cinsiyetin üç tür endişe için de belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuçlar kadınlar lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir ($p < 0,05$). Ben-merkezli endişelerde kadınlar ($X=45,69$) erkeklerden ($X=38,76$) daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Aynı şekilde kadınlar ($X=27,34$) erkeklerden ($X=25,11$) daha yüksek görev-merkezli endişeler geliştirmişlerdir. Öğrenciye etki-merkezli endişelerde de durum aynıdır. Yani kadınların ortalamaları ($X=40,79$) erkeklerinkinden ($X=34,89$) anlamlı bir şekilde yüksektir.

Öğretim Türü ve Endişeler

Çalışmanın son sorusu öğretim türünün (Normal Öğretim ve İkinci Öğretim) Türkçe öğretmeni adaylarının endişeleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadığıdır. Bu soruyu yanıtlamak amacıyla yürütülen betimleyici istatistik ve varyans analizinden elde edilen sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Endişe Türlerinin Öğretim Türüne Göre Ortalama, Standart Sapma ve Varyans Analizi Sonuçları

Endişeler	Öğretim Türü	n	X	ss	F	p
Ben-merkezli endişeler	Normal Öğretim	217	43,58	13,89	2,92	,088
	İkinci Öğretim	215	41,27	14,11		
Görev-merkezli endişeler	Normal Öğretim	217	26,54	6,89	,569	,451
	İkinci Öğretim	215	26,04	6,94		
Öğrenciye etki-merkezli endişeler	Normal Öğretim	217	38,76	12,69	,218	,218
	İkinci Öğretim	215	37,27	12,44		

* $p < 0,05$

Öğretim türünün öğretmeye yönelik endişelere etkisi açısından Tablo 3 değerlendirildiğinde, ben-merkezli endişelerin normal öğretim öğrencilerinde ($X=43,58$) ikinci öğretim öğrencilerinden ($X=41,27$) biraz yüksek olduğu bulunmuştur. Bu fark görev-merkezli endişelerde daha da azdır ($NÖ=26,54$, $İÖ=26,04$). Öğrenciye etki-merkezli endişelerde de normal öğretimin ortalamalarının ($X=38,76$) ikinci öğretim ortalamalarından ($X=37,27$) biraz yüksek olduğu görülmektedir. Ancak normal öğretim ile ikinci öğretim arasında endişe türleri açısından bu farkların anlamlı olmadıkları saptanmıştır ($p<0,05$). Bu durumda, öğretim türünün hiçbir endişe türü üzerinde belirleyici bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Bu çalışma sınıf düzeyi, cinsiyet ve öğretim türü değişkenlerinin hizmet öncesi Türkçe öğretmenlerinin öğretmeye yönelik endişeleri üzerindeki etkileri saptamayı amaçlamıştır. Bu amaçla toplanan verilerin analizi sonunda sınıf düzeyinin genel anlamda 4. sınıflar lehine etki yarattığı gözlenmiştir. Son sınıf Türkçe öğretmenliği öğrencileri ben-merkezli, görev-merkezli ve öğrenciye etki-merkezli endişeleri 1. sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha fazla geliştirmişlerdir. Yıllara göre basamaklı bir gelişim olmaması Fuller'ın (1969) sunduğu modelle çelişmektedir ve Türkiye'de Boz (2008) tarafından elde edilen sonuçlara yakındır. Aynı zamanda Pigge ve Marso'nun (1997) bulgularını kısmen desteklemektedir. Çünkü 4. sınıf öğrencileri tüm endişe türlerini aynı anda geliştirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre anlamlı farklar tamamen üst sınıflar lehine çıkmıştır. Boz (2008) çalışmasında sadece ben-merkezli endişeler için son sınıf öğrencileri lehine bir durum belirlemiştir. Oysa bu çalışmada tüm endişe türleri için son sınıflar lehine bir durum ortaya çıkmıştır. Bu bulgu Boz'un çalışmasını doğrular nitelikte değildir. Bu çalışmada ortaya çıkan son sınıf lehine farklar 4. sınıf öğretmen adaylarının aldıkları Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin etkisi olarak açıklanabilir. Öğrenciler ileride üyesi olacakları sosyal ortamların içinde buldukları zaman ben-merkezli, görev-merkezli ve öğrenciye etki-merkezli endişeleri artmaktadır. Ayrıca 3. sınıf öğrencilerinin 1. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek görev-merkezli endişeler geliştirmiş olmaları da eğitim bilimleri ve yöntem derslerinin yaratmış olduğu farkındalıkla açıklanabilir (Boz, 2008). 1. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflardan daha düşük endişe düzeylerine sahip olmaları da bu görüşü destekler niteliktedir.

Verilerin analizi sonucunda cinsiyetin üç endişe türünün gelişiminde belirleyici olduğu ortaya çıkmıştır. Kadın öğrencilerin hem ben-merkezli, hem görev-merkezli, hem de öğrenciye etki-merkezli endişeleri erkeklerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir. Özellikle bu farklardaki anlamlılık düzeyi açısından bakıldığında ben-merkezli ve öğrenciye etki-merkezli endişelerin daha güçlü bir şekilde farklı olduğu belirlenmiştir. Kadınlar lehine bu anlamlı fark Pigge ve Marso'nun (1987) ve Guillaume ve Rudney'in (1993) bulgularını desteklerken Ghai ve Shaaban'ın (1999) bulgularıyla çelişmektedir. Kadın Türkçe öğretmeni adayları hizmet öncesi eğitimleri süresince erkek öğretmen adaylarından daha yüksek endişeler taşımaktadırlar.

Öğretim türü bir değişken olarak ele alındığında ortaya çıkan sonuç öğretim türünün endişe türlerinin hiçbirini üzerinde etkili olmadığını ortaya koymuştur. Yani öğrencilerin normal öğretimde ya da ikinci öğretimde öğrenim görüyor olmalarının endişelerin gelişimi üzerinde bir etkisi yoktur. Ülkemizde benzeri bir araştırmanın bulunmamasından dolayı böyle bir bulgudan ilk kez söz edilmektedir. Araştırmanın yapıldığı kurumda daha önce yapılan bir çalışma ikinci öğretim öğrencilerinin akademik anlamda programlardan şikâyetçi olmadıklarını ortaya koymuştur (Tanrıoğen ve Baştürk, 2005). Bu da akademik açıdan normal öğretim ile ikinci öğretim arasında farklılıkların olmadığını göstermiştir. Aynı akademik donanıma sahip olan normal öğretim ve ikinci öğretim öğrencilerinin endişeler konusunda fark göstermemeleri akademik boyutun endişeler açısından önemini vurgulayan bir bulgudur.

Bu çalışma sadece bir devlet üniversitesinin Türkçe öğretmenliği programı öğrencileriyle yürütülmüştür. Farklı üniversitelerde yapılacak çalışmalar farklı sonuçlar verebilir. Bu yüzden benzer çalışmaların farklı akademik ve sosyal ortamlarda gerçekleştirilmesi önemlidir. Ayrıca endişelerin gelişimini takip edebilmek için bir grup öğretmen adayıyla uzun süreli bir çalışma da yapılabilir. Hizmet öncesi dönem çalışmalarının yanı sıra hizmet içi dönem çalışmaları da önemlidir.

Öğretmen adaylarının endişe düzeyleri konusuna fakülte-okul işbirliği çerçevesinde yaklaşmak yararlı olacaktır. Özellikle 4. sınıf öğrencilerinin tüm endişe türlerini geliştirmiş görünmeleri bu işbirliği sürecini kritik bir dönem haline getirmektedir. Yapılacak araştırma ve alınacak önlemlerde bu gerçeklik

göz önünde bulundurulmalıdır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının endişelerinin bağlamsal boyutları da unutulmamalıdır.

KAYNAKÇA

- Borich, G.D. (1992). *Effective teaching methods* (2nd ed.). Columbus, OH: Macmillan.
- Boz, Y. (2008). Turkish student teachers' concerns about teaching. *European Journal of Teacher Education*, 31(4), 367-377.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi kitabı* (6. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Fuller, F., & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ghaith, G., & Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 15, 487-496.
- Guillaume, A. & Rudney, G. (1993) Student teachers' growth toward independence: an analysis of their changing concerns, *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 65-80.
- Kagan, D.M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Marso, R.N., & Pigge, F.L. (1989). The influence of preservice training and teaching experience upon attitude and concerns about teaching. *Teaching and Teacher Education*, 5, 33-41.
- Pigge, F.L., & Marso, R. N. (1987). Relationships between student characteristics and changes in attitudes, concerns, anxieties, and confidence about teaching during teacher preparation. *Journal of Educational Research*, 81, 109-115.
- Pigge, F.L., & Marso, R.N. (1997). A seven year longitudinal multi-factor assessment of teaching concerns development through preparation and early years of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13(2), 225-235.
- Reeves, C.K., & Kazelskis, R. (1985). Concerns of preservice and inservice teachers. *Journal of Educational Research*, 78, 267-271.
- Rogan, J.M., Borich, G.D., & Taylor, H.P. (1992). Validation of the stages of concern questionnaire. *Action in Teacher Education*, 2, 43-49.
- Swennen, A., Jörg, T., & Korthagen, F. (2004). Studying student teachers' concerns, combining image-based and more traditional research techniques. *European Journal of Teacher Education* 27(3), 265-283.
- Tanrıoğen, A. ve Baştürk, R. (2005). İkinci Öğretim Öğrencilerinin İkinci Öğretim Programına İlişkin Düşünceleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 60 - 71.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Watzke, J.L. (2007). Longitudinal research on beginning teacher development: Complexity as a challenge to concerns-based stage theory. *Teaching and Teacher Education*, 23, 106-122.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zeichner, K., & Liston, D.P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum