

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okul Deneyimi Derslerine Yönelik Tutumları

Elementary Student Teachers' Attitudes Towards School Experience Courses

Ahmet KILINÇ*

Yasemin GÖDEK ALTUK**

Özet

Öğretmen eğitiminde yaşanan son reformlar bu eğitimin geçmişe göre daha uygulamalı bir yapıya sahip olması gerektiğini göstermektedir. Buna paralel olarak 1997'de YÖK tarafından yeniden yapılandırılan öğretmen eğitimi müfredatlarına Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması gibi dersler eklenmiştir. Bu noktada, bu çalışmanın ana amacı sınıf öğretmeni adaylarının Okul Deneyimi derslerine yönelik tutumlarını belirlemektir. Bu amaçla, 20 maddeden oluşan Okul Deneyimi Derslerine yönelik Tutum Ölçeği (ODDTÖ) Ahi Evran Üniversitesi'nde okuyan toplam 287 adet sınıf öğretmeni adayına uygulanmıştır. Veri analizinde betimsel istatistikler, faktör analizi ve MANOVA kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının Okul Deneyimi derslerine yönelik tutumlarının genelde pozitif olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının tutumlarında cinsiyet ve yaş gruplarına göre anlamlı farklılıklar olmadığı gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen adayları, sınıf öğretmeni, tutum, okul deneyimi, öğretmenlik deneyimi

Abstract

Recent reforms about teacher training emphasize the importance of the fact that this education should be more practice-based than past. In parallel with this, the courses called School Experience and Teaching Practice were incorporated into curricula of teacher training in Turkey after the reconstruction by HEC (Higher Education Council) in 1997. At this point, the purpose of this study is to determine the attitudes of elementary student teachers towards school experience courses. A Likert style scale including 20 items were administered on 287 student teachers enrolled at the department of Elementary Teacher Education at Ahi Evran University, Turkey. In data analyses, descriptive statistics, factor analysis, and two-way MANOVA were made use of. According to the results of present study, elementary student teachers generally exhibited positive attitudes towards School Experience courses. In addition, student teachers' attitudes did not differ in accordance with their genders and ages.

Key words: Turkish student teachers, elementary teacher, attitude, school experience, teaching practice

*Yrd. Doç.Dr. Ahmet KILINÇ, Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi ABD, ahmet_tr@yahoo.com

** Yrd Doç Dr Yasemin GÖDEK ALTUK, Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi ABD

Giriş

Türkiye’de Öğretmen Eğitimi

Türkiye’de öğretmen yetiştirme konusu 1848’de Darülmualimin adıyla İstanbul’da kurulan öğretmen okulu temel alındığında yaklaşık 160 yıllık bir tarihsel geçmişe sahiptir. Bu deneyim modern cumhuriyetin kurulmasıyla daha laik ve bilimsel bir eksene oturtulmuş ve ilk yıllarda diğer ülkelere örnek teşkil eden modellerle zenginleşmiştir (YÖK, 2007). Cumhuriyetin kuruluşundan 1982 yılına kadar köy enstitüleri, ilk öğretmen okulları, köy muallim mektepleri, üç yıllık eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulları gibi modeller geliştirilmiştir. Öte yandan 1982 yılına kadar öğretmen eğitimi ile ilgili tüm kurumlar Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı iken, bu yıl itibariyle öğretmen eğitimi üniversitelere devredilmiştir. 1989 yılında ise öğretmen eğitimi dört yıla çıkarılmıştır.

Diğer taraftan Türkiye’deki öğretmen eğitiminin kalitesinin artırılması için 1994 yılında YÖK ve Dünya Bankası’nın işbirliğinde ‘Milli Eğitimi Geliştirme Projesi’ başlatılmıştır. Bu projede Türk ve yabancı bilim adamları daha kaliteli bir öğretmen profilinin geliştirilmesi için gereken koşulları tartışmıştır. Bu tartışmaların sonucunda, Türk öğretmen adaylarının alan bilgisi yönünden yeterli ancak öğretmenlik deneyimi ile ilgili beceri ve bilgilerinde eksik olduğu gözlenmiştir (Harmandar ve diğ., 2000). Bu projenin devamında 1997 yılında öğretmen eğitimi programlarında yeni bir düzenlemeye gidilmiştir. İlgili düzenleme; donanım sağlanması, öğretim elemanı yetiştirilmesi, eğitim fakültesi ile uygulama okulu arasında işbirliği oluşturulması, eğitim fakültelerinin akademik açıdan değerlendirilmesi ve öğretmen yetiştirme milli komitesinin kurulması gibi reformları kapsamaktadır. Bu reformlardan fakülte-okul işbirliği ile ilgili olarak öğretmen adayları tarafından uygulama okulunda yapılan uygulamaların süresi uzatılmış ve bu uygulamalar Okul Deneyimi 1, Okul Deneyimi 2 ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri altında toplanmıştır. 2006-2007 döneminde yapılan ikinci bir düzenleme ile öğretmen yetiştirme programları güncellenmiş ve bazı değişiklikler yapılmıştır (YÖK, 2007). Örneğin, Okul Deneyimi 1 ve Okul Deneyimi 2 dersleri, yeterince uygulama okulu bulunmadığı için (YÖK, 2007) birleştirilerek Okul Deneyimi adlı tek bir ders altında okutulmaya başlanmıştır.

Türkiye’de Sınıf Öğretmenliği Programı

1982 yılı itibariyle Eğitim Fakülteleri kurulmuş ve 1992 yılı itibariyle daha önce eğitim yüksek okulları bünyesinde olan sınıf öğretmenliği programı Eğitim Fakültelerine aktarılmıştır. Buna göre 1983-1984, 1997-1998 ve 2006-2007 dönemlerinde Sınıf Öğretmenliği lisans programında değişikliklere gidilmiştir. Buna göre, 1983-1984 dönemi itibariyle toplam 142, 1997-1998 dönemi ile birlikte toplam 152, 2006-2007 akademik yılı itibariyle ise toplam 156 kredilik bir ders programı kabul edilmiştir. 1983-1984 döneminde alan eğitimi dersleri (fen bilgisi öğretimi gibi) bütün programın yaklaşık %30’unu oluştururken, eğitim bilimleri dersleri (rehberlik gibi) bütün programın % 15’ini oluşturmakta, kalan yüzdeler ise alan dersleri ve genel kültür dersleri yer almaktaydı. Ayrıca bu dönemde öğretmenlik uygulamaları için ayrı bir ders olmayıp ikinci sınıfın son yarısında bir aylık staj şeklinde uygulamalar yapılmaktaydı. 1997-1998 döneminde ise alan eğitimi dersleri programın yaklaşık %30, eğitim bilimleri dersleri yaklaşık %12.5’ini, öğretmenlik uygulaması derslerinin ise Okul Deneyimi 1 (1.sınıfın ikinci yarısında), Okul Deneyimi 2 (4.sınıfın ilk yarısında) ve Öğretmenlik Uygulaması (4.sınıfın ikinci yarısında) adı altında toplam programın %7’sini oluşturduğu gözlenmiştir. Kalan yüzdede ise yine alan dersleri ve genel kültür dersleri gözlenirken 1983-1984 programından farklı olarak seçmeli derslere yer verildiği görülmüştür. 2006-2007 döneminde ise alan eğitimi dersleri %25, eğitim bilimleri dersleri % 20, öğretmenlik uygulaması dersleri ise Okul Deneyimi (sadece 3. sınıfın ikinci yarısında) ile Öğretmenlik uygulaması 1 (4. sınıfın ilk yarısında) ve Öğretmenlik uygulaması 2 (4. sınıfın ikinci yarısında) olmak üzere programın % 8’ini oluşturmuştur. Kalan yüzde içinde alan dersleri, seçmeli dersler ve Etkili İletişim gibi yeni dersler yer almaktadır.

Okul Deneyimi dersleri

Okul deneyimi dersleri YÖK ve Dünya Bankası işbirliğinde Milli Eğitim Geliştirme Projesi kapsamında 1997 yılında Eğitim Fakültesi lisans programlarına dahil edilmiştir. 1997-1998 akademik yılı ile 2006-2007 akademik yılları arasında iki ayrı ders halinde verilen bu derslerin 2006-2007 akademik yılı ile birlikte tek bir ders halinde verilmesi karara bağlanmıştır. Ancak 2006 yılı öncesinde kayıt olan öğrenciler bu dersleri Okul Deneyimi 1 ve Okul Deneyimi 2 şeklinde almaya devam etmektedir. 2006-2007 döneminden sonra ise tek derse düşürülen Okul Deneyimi 1 ve Okul Deneyimi 2 derslerinden ilkinin içeriğinin Okul Deneyimi dersine, ikincisinin ise Öğretmenlik Uygulaması 1 dersine kaydırıldığı

gözlenmiştir. Dolayısıyla bu derslerin uygulamalarının farklı isimlerle devam ettiği görülmektedir.

Okul deneyimi 1 dersi öğretmen adayının uygulama yapacağı okulu, öğrencileri, programı ve öğretmenleri genel olarak tanımasını sağlamak için sunulan gözlem ve görüşmelere dayalı bir derstir. Bu derste öğretmen adayının, okulu, öğrencileri ve öğretmenlik mesleğini değişik yönleriyle tanıması amaçlanmaktadır. Bu ders tamamlandığında öğretmen adaylarından (a) okulun öğretimini ve örgütlenmesini sistemli bir yaklaşımla tanımış olmaları, (b) okul yönetimi, okullarda düzenli olarak yapılan işler ve okulun olanaklarına ilişkin bilgi sahibi olmaları ve (c) dersliklerdeki etkinlikleri gözlem yoluyla tanıyabilme yeteneği kazanmış olmaları beklenmektedir. Bu derste dönem planı, soru sormayı gözleme, dersin yönetimi ve sınıf kontrolü, okul müdürleri ve okul kuralları gibi toplam 15 adet etkinlik yer almaktadır (YÖK, 1998).

Okul Deneyimi 2 dersi öğretmen adayının öğrenme-öğretme süreci içinde uygulama okulunda gözlem ve öğretmenlik uygulaması yapması için planlanmış bir derstir. Bu ders tamamlandığında öğretmen adaylarının, (a) sınıfta yapılabilecek kısa süreli etkinlikleri planlayıp uygulayabilme, (b) öğrenme ve gelişme açısından öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları tanıyabilme, (c) okullarda etkin ve diğer öğretmenlerle uyumlu bir şekilde çalışabilmek için gerekli becerileri kazanma gibi özelliklere sahip olmaları beklenmektedir. Bu derste dönem planı, grup çalışmaları, çalışma yapraklarının hazırlanması ve test hazırlama gibi toplam 13 adet etkinlik yer almaktadır (YÖK,1998).

Öğretmen adaylarına Okul Deneyimi dersleri ile ilgili etkinliklerin ve yönergelerin bulunduğu formlar uygulamalar öncesinde dağıtılmaktadır. Öğretmen adayları Okul Deneyimi dersleri için uygulama okulunda buldukları süre boyunca her hafta birer etkinlik yapmaktadır. Her etkinliğin tamamlanmasının ardından öğretmen adaylarından etkinlik hakkında ayrıntılı bir rapor yazmaları beklenir. Dersin teorik bölümünde danışman öğretim üyesi her hafta öğretmen adayları ile görüşmeli, etkinlikler ile ilgili olarak dönütleri tartışmalıdır. Okul Deneyimi dersleri sonunda öğretmen adayları uygulama okulu dosyalarını danışman öğretim üyesine sunarlar. Dosyada tüm etkinlik raporları ve gerekli tüm diğer bilgiler yer alır. Bu derslerin dönem sonu değerlendirilmesinde, Okul Deneyimi dersleri sırasında yapılan bütün etkinlikler, hazırlanan raporların niteliği, bu derslere olan devam durumu gibi kriterlere dikkat edilir. Ayrıca Okul Deneyimi derslerinin değerlendirilmesinde uygulama öğretmeni de rol almalıdır (YÖK, 1998).

Problem

Öğretmen adayları okullardaki deneyimler sayesinde meslek yaşamları öncesinde karşılaşılabilecekleri durumlar hakkında fikir sahibi olurken öğrendikleri teorik bilgileri sınıf ortamında sınama ve uygulama fırsatı edinmektedir. Diğer bir deyişle öğretmen adayları öğretmenlik mesleğinde profesyonelleşmektedir (Sutherland, Scanlon ve Sperring, 2005). Öğretmen adayları öğrencilerin öğrenme şekilleri ile ilgili durumsal, duygusal, bilişsel, fiziksel ve kültürel doneleri teorik olarak üniversitede öğrenirken okullarda derslerin hazırlanması ve sunulması sırasında bu teorik bilginin profesyonel bilgiye dönüştüğü gözlenmektedir (Shulman, 1998). Nitekim öğretmen adayları genel olarak bu tip okul deneyimlerini faydalı olarak görmektedir (Allsop ve Benson, 1997; Mewborn ve Stanulis, 2000). Öğretmen adaylarının kazanmış olduğu bu ilk deneyimler onların öğretmeyi öğrenme süreçlerinin de önemli bir parçasıdır (Caires ve Almeida, 2005). Uygulama okullarındaki öğretmeyi öğrenme süreçlerinde öğretmen adayının özellikleri, danışman öğretim üyesinin katkıları, uygulama öğretmenin yaklaşımı ve okul ortamının fiziksel özellikleri oldukça etkilidir (Allsop ve Benson, 1997; Flores, 2001; Hobson, Ashby, Malderez ve Tomblinson, 2009).

Öğretmen adaylarının meslek yaşamlarına başlamadan önce okullarda çalışmalar yapması, öğretmenlik deneyimi kazanmaları ve öğretim sürecine aktif bir şekilde katılması yeni kavramlar değildir. Bugüne kadar öğretmenlik deneyimi ile ilgili olarak iki yaklaşım ortaya atılmıştır. Bunlardan ilki olan ‘teorinin pratikleştirilmesi’ yaklaşımında öğretmen adaylarına teori temelli bir eğitim verilmekte (Çepni ve Azar, 1995) ancak bu eğitimde öğretmen adaylarının öğrendiklerini uygulamaları için hazırlanan fırsatlar sınırlı olup, sadece teorik bilgilerin doğrudan sınıf içine transfer edildiği gözlenmektedir (Bullough, 1997). İkinci ve son yaklaşım olan ‘pratiğin teorileştirilmesi’ yaklaşımında ise teorik bilgiyle doldurulmuş müfredatlar yerine (Azar, 2003) bu bilgilerin okul ortamına taşınacağı iyi tasarlanmış öğretmenlik deneyimlerine yer verilmektedir. Bu yaklaşıma göre öğretmen adayları pratiklerden bir şeyler öğrenirken pratiğin içinde yeni şeyler öğrenmemektedir. Birçok öğretmen eğitimcisi pratikler sırasında harcanan zamanı eğitim ile eş değer tutmaktadır (Bullough, 1997), ancak Dewey (1916) (akt., Bullough, 1997, s.7) in yaklaşımı esas alındığında tüm pratiklerin eğitici olmadığı hatta bazılarının eğitimsel problemlere neden olacağı düşünülmektedir. Nitekim bu yenilikçi akımda ‘pratiklerden teori ortaya çıkarılmalı ki, bu teoriler yeni pratiklerde uygulansın’ mantığı vurgulanmaktadır. Bu noktada Buitnik (2009) öğretmen adaylarının sınıf uygulamaları sırasındaki davranışlarında etkili olan ve adayların kendilerinin geliştirmiş olduğu ‘pratiksel teorileri’ üzerine yoğunlaşmıştır. Bir

pratiksel teori öğretmen adaylarının öğretimi hazırlarken, sunarken ve değerlendirirken, hatta öğretim hakkında düşünürken kullandığı bütün algılamalar, düşünceler, tutumlar ve motive edicileri kapsamaktadır. Bu modele göre okullardaki uygulamaların hedefi öğretmen adaylarında zengin bir pratiksel teori gelişmesini sağlamak olmalıdır. Nitekim gelişmiş ülkelerin çoğu bu ‘pratiğin teorileştirilmesi’ yaklaşımına doğru kaymaktadır.

Bu bağlamda 1997 yılında Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanında ilk akım olan ‘teorinin pratikleştirilmesi’ yaklaşımı temel alınarak reformlar yapılmış ve okullardaki uygulamalar tekrar gözden geçirilerek uzun süreli bir yapıya kavuşturulmuştur. Ancak süreç içerisinde, yapılan bu reformun aksayan tarafları ortaya çıkmış ve 2007 yılında tekrar güncelleme yoluna gidilmiştir. Bu noktada örneğin son güncellemede Eğitim Fakültelerinin Dekanları’ndan oluşan bir kurula danışılmıştır. Sürecin ana ögesi olan öğretmen adaylarının duygu, düşünce ve tutumlarına başvurulmaması ve dünyadaki son trendin tam olarak özümsememiş olması son güncellenenin de kısa sürede yetersiz kalacağını göstermektedir. Bu noktada öğretmen adaylarının kendi eğitimleri, öğretmenlik deneyimleri ile ilgili görüş, düşünce, kaygı ve tutumlarını belirlemek oldukça önemlidir (Taşkın, 2006).

Şu ana kadar öğretmenlik deneyimi ile ilgili olarak öğretmen adaylarının inançları (Haney ve McArthur, 2001; Nettle, 1998; Tsangaridou, 2007), algıları (Gödek, 2002; Hergüner vd., 2002; Meyer ve diğ., 1999; Oral ve Dağlı, 1999; Poulou, 2007a; Taşkın, 2006), düşünceleri (Azar, 2003; Boz ve Boz, 2006; Eraslan, 2008; Kocatürk, 2006; Özdemir ve Çanakçı, 2005; Rıza ve Hamurcu, 2000; Taltivie ve diğ., 2000; Yoldaş ve diğ., 2002;) ve endişeleri (Capel, 1997; Gödek, 2002; Poulou, 2007b; Rosalind, 1997) çalışılmış olmasına rağmen tutum boyutundaki çalışmaların (Hogben ve Lawson, 1983; Lambe ve Bones, 2007) sınırlı sayıda olduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı halen ‘geliştirilme’ aşamasında olan Sınıf Öğretmenliği Programı’ndaki öğretmen adaylarının Okul Deneyimi derslerine yönelik tutumlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının Okul Deneyimi derslerine yönelik tutumları nasıldır?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının Okul Deneyimi derslerine yönelik tutumları cinsiyet ve yaş faktöründen etkilenmekte midir?

Yöntem

Veri toplama aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Kılınç ve Salman (2006) tarafından geliştirilmiş olan Okul Deneyimi Derslerine yönelik Tutum Ölçeği (ODDTÖ) kullanılmıştır. Bu ölçek 2006 yılında Gazi Üniversitesi’nde okuyan 111 öğretmen adayı üzerinde denenerik

geliştirilmiş olup 20 adet maddeden oluşan beşli Likert tipindedir. Ölçeğin ilk geliştirilmiş halinin Alpha güvenilirlik katsayısı 0.94 olup ölçeğin tek boyutlu olduğu gözlenmiştir (Kılınç ve Salman, 2006). Ancak yazarlar ölçeğin daha büyük örneklerle geliştirilmesi gerektiğini not olarak düşmüşlerdir. Ölçekte sekiz adet olumsuz, 12 adet olumlu tutum maddesi yer almaktadır. Katılımcılar ölçekteki her bir madde için düşüncelerini ‘kesinlikle katılıyorum’, ‘katılıyorum’, ‘fikrim yok’, ‘katılmıyorum’, ‘kesinlikle katılmıyorum’ seçeneklerinden birini işaretleyerek göstermektedir. Ölçeğin kapak sayfasında çalışmanın bilimsel amaçlar güttüğü, katılımın gönüllülük prensibine dayandığı ve verilen cevapların sadece yazarlar tarafından kullanılacağı ifade edilmiştir. Ölçek uygulamaları, normal sınıf koşullarında öğretmen adaylarının o anki derslerinin öğretim üyesi ve yazarlardan birinin rehberliğinde yapılmıştır.

Çalışma grubu

2007-2008 öğretim yılının bahar döneminde Ahi Evran Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünün son sınıfında okuyan toplam 287 öğretmen adayı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu grubun seçilmesinde bireylerin Okul Deneyimi 1 ve 2 derslerini almış olmalarına dikkat edilmiştir. Nitekim sınıf öğretmeni adayları Okul Deneyimi 1 dersini birinci sınıfın ikinci yarısında, Okul Deneyimi 2 dersini ise son sınıfın ilk yarısında almıştır. Ayrıca çalışma grubu olarak Sınıf Öğretmenliği Programı öğrencilerinin seçilmesinde bu öğrencilerin Kırşehir il merkezindeki hemen hemen bütün okullarda uygulamalarını gerçekleştiriyor olmaları etkili olmuştur. Böylece il merkezindeki sosyoekonomik düzeyi yüksek ve düşük olan tüm bölgelerden veri toplanması hedeflenmiştir.

Katılımcılardan 159’u (%55.4) kız, 128’i (%44.6) ise erkektir. Katılımcıların yaşları 19 ile 27 arasında değişmektedir. Ayrıca katılımcılar Okul Deneyimi 1 ve Okul Deneyimi 2 derslerini Kırşehir bölgesindeki 30 farklı ilköğretim okulunda gerçekleştirmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu uygulama okullarına göre frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının uygulama okullarına göre frekans ve yüzde dağılımları

| Uygulama okulu* | n | % | Uygulama okulu* | n | % |
|-----------------|----|-----|-----------------|---|-----|
| CA | 27 | 9.4 | I | 9 | 3.1 |
| EG | 15 | 5.2 | A | 8 | 2.8 |
| G | 14 | 4.9 | MS | 8 | 2.8 |
| VM | 13 | 4.5 | AE | 8 | 2.8 |
| H | 12 | 4.2 | C | 8 | 2.8 |
| ZV | 12 | 4.2 | YEŞ | 8 | 2.8 |
| 30A | 11 | 3.8 | 23N | 7 | 2.4 |
| 24 | 11 | 3.8 | ÖK | 6 | 2.1 |
| IMKB | 11 | 3.8 | ZK | 6 | 2.1 |
| AP | 11 | 3.8 | GÖ | 6 | 2.1 |
| ST | 11 | 3.8 | MM | 6 | 2.1 |
| NB | 10 | 3.5 | ŞDR | 5 | 1.7 |
| GŞ | 10 | 3.5 | NK | 5 | 1.7 |
| SK | 10 | 3.5 | ÖA | 5 | 1.7 |
| MG | 10 | 3.5 | OY | 4 | 1.4 |

*Uygulama okullarını gösterirken kısaltmalar yapılmıştır.

Veri analizleri

Toplanan ODDTÖ formları öncelikle SPSS 10 veri sayfasına kodlanmıştır. Olumsuz maddeler için verilen cevaplar 1 (kesinlikle katılıyorum)'den 5(kesinlikle katılmıyorum)'e doğru, olumlu maddeler için verilen yanıtlar ise bu sıralamanın tersi yönde kodlanmıştır. ODDTÖ formlarının analizinde madde ve faktör analizleri yapılmıştır. Faktör analizinde KMO ve Barlett testleri kullanılmış, Scree plot grafiğine bakılmış ve varimax rotasyonları yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesinde Cronbach Alpha katsayısı kullanılmış, maddelerin seçiminde ise Madde Toplam Test Korelasyonları'ndan yararlanılmıştır.

Çalışmanın ilk sorusunun yanıtlanmasında genel ölçeğin ve alt boyutların (daha sonra elde edilecek) ortalama toplam puanları kullanılmıştır. Beşli Likert ölçeği kullanıldığı için bir tutumun olumlu veya olumsuz olmasında '3' değeri belirleyici olmuştur. Eğer ortalama toplam puan 3'ün altında ise tutum olumsuz, 3'ün üzerinde ise tutum olumlu olarak değerlendirilmiştir. Örneğin herhangi bir alt boyuta yönelik elde edilecek ortalama puan 3.9 olursa, öğretmen adaylarının o alt boyuta yönelik tutumlarının olumlu olduğu kabul edilecektir. Öte yandan, çalışmanın ikinci sorusunun yanıtlanmasında iki yollu MANOVA (two-way MANOVA) kullanılmıştır. Bu analiz sırasında öğretmen adayları yaş gruplarına

göre küçükler (19 ile 22 yaş arası) ile büyükler (23 ile 27 yaş arası) olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. MANOVA tasarımıyla toplam ölçek ve alt boyut (daha sonra elde edilecek) puanları bağımlı değişken, cinsiyet ve yaş ise bağımsız değişkenler olarak atanmıştır.

Ayrıca çalışmanın tartışma bölümünde maddelere verilen cevap yüzdeleri kullanılmıştır. Olumlu ve olumsuz maddelerde o maddeye verilen ‘kesinlikle katılıyorum’ ile ‘katılıyorum’ cevaplarının yüzdeleri toplanarak birlikte verilmiştir. Bu uygulamanın çalışma sonuçlarını yorumlamada kolaylık getireceği düşünülmüştür.

Bulgular

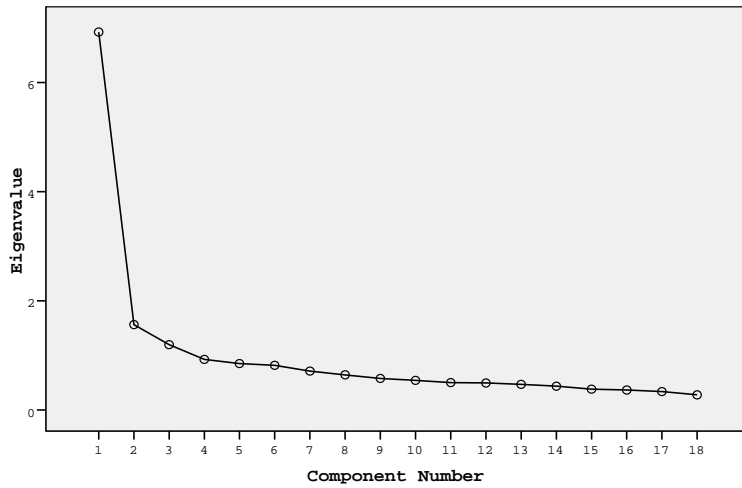
ODDTÖ ile ilgili bulgular

İlk olarak katılımcıların ODDTÖ puanları üzerinde madde analizi yapılmıştır. Madde Toplam Test Korelasyonları (MTTK) 0.30’un altında olan ikinci (MTTK=0.06) ve on sekizinci (MTTK=0.09) maddeler ölçekten çıkarılmış ve sonraki analizlerde kullanılmamıştır. Öte yandan kalan 18 maddenin Madde Toplam Test Korelasyonları 0.31 ile 0.63 arasında değişmiştir. Daha sonra 18 maddelik ölçeğe Faktör analizi uygulanmış ve Tablo 2’de verilen faktör yükleri elde edilmiştir. Buna göre ölçeğin üç alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiş ve bu durum Grafik 1’de verilen Scree plot ile de desteklenmiştir. Yazarlar maddelerin anlamsal içeriklerine bakarak alt boyutlara sırasıyla ‘profesyonel gelişim’, ‘Okul Deneyimi derslerinin gerekliliği’, ‘uygulama okullarındaki gözlemler’ isimlerini vermişlerdir.

Ayrıca birinci, ikinci ve üçüncü alt boyut tarafından açıklanan varyans yüzdeleri sırasıyla % 23.03, %18.51 ve %12.26 şeklindedir. Dolayısıyla ölçek tarafından açıklanan toplam varyans %53.8’dir. 18 maddeli bu ölçeğin KMO katsayısı 0.91 olarak tespit edilirken Barlett test of sphericity’de anlamlı bir farklılık ($p=0.02 < 0.05$) bulunmuştur. Öte yandan ölçeğin genel Alpha güvenilirlik katsayısı 0.90 iken bu değer birinci alt boyutta 0.85, ikinci alt boyutta 0.82, üçüncü alt boyutta ise 0.72 olmuştur. Görüldüğü üzere ölçeğin Alpha katsayısı ölçeğin orjinal halinin Alpha katsayısına (0.91) yakındır. Ayrıca elde edilen bu değerlerin 1’e yakın olması ölçeğin güvenilirlik derecesinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca parametrik bir desende çalışılacağı için puanların normal dağılımını ispatlamada Kolmogorov Smirnov testi yapılmıştır. Bu testte anlamlı bir farklılığın olmaması ($p=0.09 > 0.05$) dağılımın normal olduğunu ispatlamıştır. Ayrıca maddelere verilen cevapların Standart Sapma (SS) ve yüzde değerleri hesaplanmış ve bu betimsel istatistikler Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Anket maddelerinin rotated *varimax* faktör analiz sonuçları

| Madde No | Faktör 1 | Faktör 2 | Faktör 3 |
|----------|----------|----------|----------|
| 11 | 0.729 | | |
| 13 | 0.680 | | |
| 15 | 0.677 | | |
| 17 | 0.646 | | |
| 20 | 0.638 | | |
| 12 | 0.626 | | |
| 16 | 0.619 | | |
| 9 | 0.589 | | |
| 1 | | 0.757 | |
| 19 | | 0.731 | |
| 5 | | 0.690 | |
| 14 | | 0.646 | |
| 3 | | 0.592 | |
| 7 | | 0.446 | |
| 10 | | | 0.801 |
| 8 | | | 0.705 |
| 6 | | | 0.643 |
| 4 | | | 0.507 |

Scree Plot**Grafik 1.** ODDTÖ puanlarının Scree Plot grafiği

Çalışmanın soruları ile ilgili bulgular

Çalışmanın ilk sorusu ile ilgili olarak tüm ölçek ve alt boyutlar için ortalama puanlar hesaplanmıştır. Buna göre tüm ölçeğin ortalama toplam tutum puanı 3.71, ilk alt boyutta bu değer 3.73, ikinci alt boyutta 3.92, üçüncü ve son alt boyutta ise 3.34 olmuştur. Bu durum öğretmen adaylarının tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde okul deneyimi derslerine yönelik tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın ikinci sorusunu cevaplamada ise iki yollu MANOVA'dan yararlanılmıştır. Bu analizde cinsiyet ve yaş gibi bağımsız değişkenlerin alt boyutlar ve genel ölçek puanları gibi bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Varyansın homojenliği Box's M Test of Equality Covariance Matrices ile test edilmiş ve anlamlı değerler gözlenmemiştir (1. alt boyutta $F_{3-283}=0.79$, $p>0.05$, 2. alt boyutta $F_{3-283}=1.14$, $p>0.05$, 3. alt boyutta $F_{3-283}=1.12$, $p>0.05$, genel ölçekte $F_{3-283}=0.42$, $p>0.05$). Bu her bağımlı değişkenin cinsiyet ve yaş gruplarında benzer varyanslara sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 3: ODDTÖ'de yer alan maddelere verilen cevapların standart sapma (SS) ve yüzde dağılımları

| Alt boyutlar | Maddeler | SS | Seçenekler (%) | | | | |
|---------------------|---|-------|----------------|------|----------|--------------|-------------------|
| | | | Kes. Kat. | Kat. | Fik. yok | Kat. mıyolar | Kes. Kat. mıyolar |
| Profesyonel gelişim | Ölçme ve değerlendirmede kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum. | 1.181 | 22.3 | 38.0 | 18.9 | 13.9 | 7.0 |
| | Lisans döneminde fark etmediğim becerilerimin Okul Deneyimi dersleri sayesinde geliştiğini düşünüyorum. | 1.000 | 27.5 | 47.0 | 11.1 | 12.9 | 1.4 |
| | Okul Deneyimi dersleri sayesinde sınıf önündeki heyecanımı yendiğimi düşünüyorum. | 1.144 | 29.6 | 38.7 | 10.5 | 18.8 | 2.4 |
| | Öğrendiğim şeyleri günlük hayat aktarmanın mutluluğunu yaşıyorum. | 1.038 | 26.1 | 44.9 | 13.6 | 13.2 | 2.1 |
| | Müdür ve uygulama öğretmeninin öneri ve eleştirilerinden yararlandım. | 1.085 | 21.6 | 42.2 | 17.1 | 16.0 | 3.1 |
| | Okul Deneyimi dersleri sırasında iyi örneklerle karşılaştım. | 1.045 | 22.6 | 53.0 | 10.5 | 9.1 | 4.9 |
| | Uygulama öğretmenlerinin işbirlikçi ve cesaret verici olduklarını düşünüyorum. | 1.176 | 22.6 | 40.8 | 15.0 | 15.3 | 6.3 |
| | Öğretmenlik deneyimi kazandığıma inanıyorum. | 1.073 | 36.6 | 40.1 | 10.8 | 9.1 | 3.5 |

| | | | | | | | |
|--|--|-----------|------|------|------|------|------|
| <i>Okul Deneyimi derslerinin gerekliliği</i> | Bence Okul Deneyimi dersleri gerekli. | 1.1 72 | 57.8 | 26.8 | 2.1 | 7.3 | 5.9 |
| | Bence Okul Deneyimi dersleri gerekli değil. | 1.2 35 | 3.1 | 16.0 | 17.1 | 42.2 | 21.6 |
| | Öğretmen, ders ve öğrenci gözlemlerinin yararlı olduğuna inanıyorum. | 1.1 30 | 38.7 | 38.0 | 9.1 | 9.8 | 4.5 |
| | Okul Deneyimi derslerinden dolayı öğretmen olma isteğimi yitirdim. | 1.1 51 | 5.9 | 11.1 | 12.5 | 42.5 | 27.9 |
| | Okul Deneyimi dersleri sayesinde öğretmenliği sevdim. | 1.1 47 | 37.3 | 36.9 | 9.8 | 11.8 | 4.2 |
| | Alan bilgisinin yeterli olmadığını fark ettim. | 1.0 25 | 30.7 | 44.6 | 13.2 | 8.4 | 3.1 |
| <i>Uygulama okullarındaki gözlemler</i> | Gözlemler sırasında sıkılıyorum. | 1.2 28 | 10.5 | 31.0 | 13.2 | 34.5 | 10.8 |
| | Gözlemler için ayrılan zamanın gereğinden fazla olduğuna inanıyorum. | 1.2 87 | 13.6 | 21.6 | 13.9 | 37.3 | 13.6 |
| | Uygulama okullarında dersten kaçmanın yollarını arıyorum. | 1.2 88 | 9.8 | 13.6 | 15.3 | 33.8 | 27.5 |
| | Uygulama öğretmenlerinin bu gözlemlerin içeriğini ve amaçlarımızı bilmediğini düşünüyorum. | 1.0 67 | 16.0 | 31.7 | 19.2 | 27.2 | 5.9 |

MANOVA sonuçları her bir bağımsız değişkende gruplar arasında anlamlı değişikliklerin olmadığını göstermiştir (yaş için: Wilk's Lamda= 0.996 $F_{4-280} = 0.289$ $p > 0.05$, cinsiyet için: Wilk's Lamda= 0.975, $F_{4-280} = 1.816$, $p > 0.05$, yaş*cinsiyet için: Wilk's Lamda= 0.987, $F_{4-280} = 0.924$, $p > 0.05$). Bu durum erkekler ve kızlar ile küçükler ve büyükler arasında profesyonel gelişim, Okul Deneyimi derslerinin gerekliliği, uygulama okullarındaki gözlemler ve toplamda Okul Deneyimi derslerine yönelik anlamlı tutum değişikliklerinin olmadığı anlamına gelmektedir.

Tartışma

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adayları Okul Deneyimi derslerine yönelik olumlu tutumlar sergilemiştir. Bu durum ölçekten elde edilen her bir alt boyut için de geçerlidir. Aşağıda bu alt boyutlar sırasıyla tartışılmıştır.

Profesyonel gelişim

Katılımcılar Okul Deneyimi dersleri ile kazanılan profesyonel gelişime yönelik olumlu tutumlara sahiptir. Buna göre katılımcıların çoğu (%75) öğretmenlik mesleğinde kullanacakları sunum yapma, ölçme ve değerlendirme gibi becerileri geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu yönde tutumların gelişmesinde içsel ve dışsal faktörler etkili olmuş olabilir. Nitekim katılımcıların yaklaşık üçte ikisi (%63) uygulama öğretmenlerinin işbirlikçi ve cesaretlendirici olduğunu ifade ederken, benzer oranda (%64) katılımcı uygulama öğretmeni ve müdürlerin öneri ve eleştirilerinden yararlandıklarını belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların dörtte üçü (%75) Okul Deneyimi sırasında iyi örneklerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar düşünüldüğünde, beklenildiği üzere okul ortamındaki aktörlerin (uygulama öğretmeni ve müdürler) öğretmen adaylarının profesyonel gelişiminde güçlü etkilere sahip dış faktörler olduğu söylenebilir. Diğer taraftan katılımcıların yaklaşık dörtte üçü (%71) teorik bilgilerini günlük hayata aktardıkları için mutlu olduklarını söylemiştir. Buna ek olarak benzer oranda (%68) birey sınıf önünde artık daha kolay konuşabildiklerini ifade etmiştir. Bu bulgular düşünüldüğünde, başarıma duygusu (içsel ödül) ve öz-yeterlilik algıları profesyonel gelişime yönelik olumlu tutumların gelişmesinde etkili olan içsel faktörler olabilir. Benzer sonuçlar Oral ve Dağlı (1999)'nın çalışmasında da görülebilir. Bu çalışmada, Sosyal Bilgiler öğretmen adayları Okul Deneyimi dersleri sayesinde öğretmenlikte gerekli olan profesyonel yeterlilikleri en üst seviyede kazandıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Azar (2003) öğretmen adaylarının profesyonel gelişim açısından Okul Deneyimi derslerinin sayısız yararı olduğunu düşündüklerini rapor etmiştir.

Diğer taraftan Yıldız (2002) çalışmasında öğretmen adayı ve uygulama öğretmenlerinin Okul Deneyimi derslerinin öğrencilerle iletişim kurma, öğrenciler arasındaki farklılıkları algılama, öğretme yetilerini artırma gibi profesyonel gelişim becerilerin kazanılmasında yetersiz kaldığını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Boz ve Boz (2006) örneklemelerinde öğretmen adaylarının teorik bilgilerini pratiğe aktarma fırsatlarının olmadığı için profesyonel gelişimlerinde yetersizliklerinin olduğunu belirtmiştir. Araştırmacılar bu durumun nedeni olarak uygulama öğretmenleri tarafından kullanılan geleneksel metotların öğretmen adaylarının üniversitede gördüğü yenilikçi metotlarla uyuşmamasını ve öğretmen adaylarının bir ikilem içinde kalmalarını göstermiştir. Görüldüğü üzere Türk örneklemelerinde Okul Deneyiminin profesyonel gelişime olan etkileri ile ilgili olarak farklı sonuçlarla karşılaşılmaktadır. Kendi çalışmamızda olumlu sonuçların elde edilmesinde öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun ifade ettiği gibi uygulama

okullarında iyi örneklerle karşılaşmaları veya literatürdeki bu çalışmalarını takip eden yıllarda uygulama öğretmenlerinin yenilikçi metotlardaki deneyimlerinin artması etkili olmuş olabilir. Sonuçta öğretmenlik deneyimi literatürü okul deneyimi aktivitelerini profesyonel öğretmenlik becerilerinin gelişiminde bulunmaz bir fırsat olarak kabul etmektedir (Caires ve Almeida, 2005).

Okul Deneyimi derslerinin gerekliliği

Katılımcılar Okul Deneyimi derslerinin gerekliliği ile ilgili olarak genelde olumlu tutumlara sahiptir. Bu bağlamda çoğu (%85) Okul Deneyimi derslerinin gerekli olduğunu, yine büyük bir bölümü (%75) öğretmen olmada alan bilgisinin yeterli olmadığını gördüklerini ifade etmişlerdir. Yine benzer oranda (%74) katılımcı bu dersler sayesinde öğretmenlik mesleğini sevdiklerini belirtmişlerdir. Bu noktada herhangi bir dersin gerekliliği ile ilgili tutumların motivasyonel bir faktör olan görev değeri (task value) ile yakından ilişkili olduğunu düşünülmüştür. Görev değeri; elde etme değeri (attainment value), içsel değer (intrinsic value), fayda değeri (utility value) ve maliyeti (cost) kapsamaktadır. Bu değerlerden fayda değeri (utility value) dikkat çekmektedir. Fayda değeri bir ders veya konunun öğrenciler için yararlılığına işaret etmektedir. Bu fayda analizi okulda öğrenilenlerin okul dışında yapılanları daha iyi yapmada etkili olması prensibine dayanır (Gredler, 2005). Okul Deneyimi dersleri düşünüldüğünde öğrencilerin bu derslere yönelik kafalarındaki fayda değerinin yüksek olması bu derslerin gerekliliği için olumlu tutumların geliştirilmesini sağlamış olabilir. Benzer şekilde Hergüner ve diğerleri (2002) öğretmen adaylarının Okul Deneyimi derslerini öğretmenliğe olan ilgilerini arttırdıkları için gerekli buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Harmandar ve diğerleri (2000) ise öğretmenlik mesleğini sevmeyen öğretmen adaylarının bu derslerden sonra başka meslek düşünmediklerini belirtmiş ve derslerin gerekliliğine dikkat çekmişlerdir.

Yukarıdaki çalışmalarla zıt sonuçları içeren araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Yoldaş ve diğerleri (2002) Okul Deneyimi derslerinin gerekliliği ile ilgili olarak öğretmen adaylarının net bir fikirlerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Aynı durum Yıldız (2002)'in çalışmasında da gözlenmiştir. Bu çalışmada öğretmen adayları Okul Deneyimi derslerinin gerekliliği ile ilgili olarak olumsuz tutumlar ifade etmişlerdir. Diğer taraftan Gödek (2002) İngiltere'deki bazı öğretmen adaylarının okul deneyimlerinden sonra öğretmenliğin kendileri için uygun bir meslek olmadığını gördüklerini ifade etmiştir. Yani öğretmen adaylarına böyle fırsatların verilmesi kendi gelecekleri ve kariyer kararları ile ilgili olarak yeniden düşünmelerini

sağlamıştır. Bu durum Okul Deneyimi derslerinin gerekliliği ile ilgili olarak diğer bir önemli noktayı oluşturmaktadır. Ancak okullardaki gözlemlerden dolayı bu mesleği yapmayı düşünmeyen öğretmen adaylarının varlığı İngiltere gibi gelişmiş ülkelerde gözlenen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim bu tip ülkelerde kariyer değiştirenleri (career changers) özel sektördeki iş fırsatlarının cazibesi etkilemektedir (Richardson ve Watt, 2005, Priyadharshini ve Robinson-Pant, 2003, Hammernes, 2006). Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde de kariyerlerini değiştirmek isteyen öğretmen adayları bulunabilir ancak rekabetçi iş dünyası, son on yılda gözlenen büyük ekonomik krizler (Kılınç ve Mahiroglu, 2009) ve aile baskısı gibi sosyal faktörler bu bireylerin düşüncelerini hayata geçirmelerini engelleyecektir. Yinede bu durum olumlu bir olgu olarak algılanmamalı, Okul Deneyimi dersleri sayesinde kariyer değişikliği planlayan öğretmen adaylarının öğretmenlik yıllarındaki motivasyonlarının düşük olacağı hesaba katılmalıdır. Çalışmamızda olumlu sonuçlar almamıza rağmen, Okul Deneyimi derslerinin gerekliliği ile ilgili olarak Türk örneklemelerinde gözlenen olumsuz sonuçlar her bir örneklemdaki birçok faktörden kaynaklanabilir. Ayrıca bu çalışmalardaki örneklem büyüklüğünün sınırlı kalması da ayrı bir metodolojik sorunu gündeme getirmektedir. Ancak bu temada da tartışmalı sonuçların varlığı bu derslerin içeriği ve uygulamaları ile ilgili değişikliklere ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Uygulama okullarındaki gözlemler

Uygulama okullarındaki gözlemler öğretmen adayları için elzem niteliktedir. Öğretmen adayları bu gözlemler ile izledikleri modeller (uygulama öğretmenleri) ve sınıf atmosferi hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Bu noktada Bandura (1973) tutum gelişiminde önemli bir faktör olan model alma (taking model) üzerinde durmuştur. O'na göre model alma gözlemler yoluyla öğrenmedir. Yani bireyler diğer bireylerin tepkilerini gözlemleyerek karşılaştıkları olayların olumlu veya olumsuz sonuçları hakkında tutumlar geliştirirler. Okullardaki gözlemler ise uygulama öğretmenlerinin sınıf içinde karşılaştıkları durumlar, kullandıkları metotların etkililiği ve öğretmen-öğrenci ilişkisinin izlenmesi açısından oldukça önemlidir (Selçuk, 2001).

Bu çalışmada katılımcılar sınıf içi gözlemlere yönelik olumlu tutumlar geliştirmişlerdir. Ancak katılımcıların çoğu (%77) ders, öğretmen ve öğrenci gözlemlerinin gerekli olduğunu ifade ederken yaklaşık olarak yarısı (%45) gözlemler sırasında sıkıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu paradoksal durum gözlemlerin süresi, gözlem yerine öğretmenlik yapma isteği, öğrencilerin olumsuz davranışları, uygulama öğretmenlerinin kullandığı öğretim

metotları gibi birçok nedenden kaynaklanabilir. Diğer taraftan öğretmen adayları yeterli gözlem becerilerine sahip olmayabilir (Selçuk, 2001). Öğrencilerin olumsuz davranışları ile ilgili olarak öğretmen adaylarının çoğu (%70) bu tip davranışların Okul Deneyimi derslerine olan ilgilerini azaltmadığını ifade etmişlerdir. Diğer taraftan adayların yaklaşık olarak yarısı (%51) gözlemler için ayrılan sürenin gerekenden uzun olmadığını ifade etmişlerdir. Ancak katılımcıların yine yarısı (%48) uygulama okullarındaki öğretmenlerin Okul Deneyimi derslerinin içeriğini bilmediklerini ifade etmiştir. Çalışmada kullanılan ölçek ile öğretmen adaylarının bu gözlemler sırasında neden sıkıldığını sorgulamak zor olsa da Okul Deneyimi uygulamaları ile ilgili olarak yeterince bilgisi olmayan öğretmenlerin bu problemin olası nedenlerinden birisi olduğu söylenebilir.

Uygulama öğretmenlerinin Okul Deneyimi dersleri ile ilgili yeterli farkındalığa sahip olmaması fakülte-okul işbirliğindeki eksikliklere işaret etmektedir. Örneğin Gödek (2006) uygulama öğretmeni ve fakülte-deki danışman öğretim üyesinin öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisinin (pedagogical content knowledge) oluşumunda en önemli kaynaklar olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Taltivie ve diğerleri (2000) uygulama öğretmeni ve danışman öğretim üyesinin öğretmen adayının profesyonel gelişimini oldukça etkilediğini ve öğretmen adaylarının bu iki taraf arasındaki diyalog ne kadar iyi ise o kadar başarılı olduklarını belirtmiştir. Bu çalışmada da elde edildiği gibi Türkiye’de fakülte-okul işbirliğinde eksiklikler mevcut olup bu durum uygulama öğretmenleri ve danışman öğretim üyelerince de onaylanmaktadır (Azar, 2003). Saratlı (2007) ise uygulama öğretmenlerinin yeterince bilgiye sahip olmamasını, danışman öğretim üyesinin uygulama öğretmeni ile sık sık görüşmemesine bağlamaktadır. Türkiye’deki bazı örneklerde uygulama öğretmenlerinin öğretmen adayının sunumu sırasında yaptığı gereksiz müdahaleler (Boz ve Boz, 2006, Taşkın, 2006) ve öğretmen adaylarına uygulama öğretmenleri tarafından yüklenen angarya işler (kitap taşıma, özel işlerini yaptırma gibi) (Yıldız, 2002) uygulama öğretmenlerinin Okul Deneyimi ile ilgili yeterince bilgiye sahip olmadığını göstermektedir. Öte yandan Rosalind (1997) ve Capel (1997) öğretmen adaylarının en büyük korkularının danışman öğretim üyesi ve uygulama öğretmeni tarafından değerlendirilmek olduğunu ifade ederken, benzer korkuların Türkiye’deki örneklerde (Akkoç, 2003; Azar, 2003; Eraslan, 2008; Boz ve Boz, 2006; Saratlı, 2007; Taşkın, 2006; Yıldız, 2002; Yoldaş ve diğ. 2002) gözlenmemesi fakülte-okul işbirliğindeki kopuklukların bir sonucu olarak tarafların ilgisizliğine yordanabilir. Bu verilerin ışığı altında, fakülte-okul işbirliğinin öğretmen adaylarının okul deneyimlerindeki en önemli parçalardan birisi olduğu göze çarpmaktadır. Bu ilişkinin aktif bir şekilde kurulması için uygulama öğretmeni ve danışman öğretim üyesi

arasında daha etkili bir iletişim kurulmalı (Hobson, Ashby, Malderez ve Tomlinson, 2009) ve öğretmen adayları da bu iletişimin bir parçası olmalıdır. Bu noktada taraflar için hazırlanacak ve bu konudaki deneyimleri içerecek rehber kılavuzlar etkili olabilir.

Okul Deneyimi derslerine yönelik tutumlarda yaş ve cinsiyetin etkisi

Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının Okul Deneyimi derslerine yönelik tutumları cinsiyet ve yaşa göre değişmemiştir. Aslında Yıldız (2006)'nın dışında bu bağımsız değişkenler daha önce ayrıntılı bir şekilde incelenmemiştir. Yıldız (2006)'ın sonuçlarına göre cinsiyet Okul Deneyimi uygulamalarının yapılmasını etkilememiş, erkek ve kızlar bu uygulamalarda aynı oranlarda başarılı olmuştur. Dünya literatürüne bakıldığında sınıf öğretmenliğini kızların erkeklere nazaran daha fazla tercih ettikleri gözlenmektedir (Carrington, 2002; Johnston ve diğ., 1999). Öte yandan sınıf öğretmenliği, Türkiye'de, diğer batı ülkelerinde olduğu gibi, 'bayan mesleği' olarak düşünülmemekte ve annelik, çocuk bakma gibi kavramlarla ilişkilendirilmektedir (Saban, 2003). Çalışma öncesinde bu verileri düşünerek kızların erkeklere nazaran Okul Deneyimi uygulamalarına daha olumlu bakacağı, daha yüksek bir başarı beklentisinde olmaları ve bu başarıda toplumdaki cinsiyet rollerinin onlar için avantaj sağlaması beklenmekteydi. Ancak kız ve erkek öğretmen adayları Okul Deneyimi derslerine yönelik benzer ve olumlu tutumlar sergilemişlerdir. Bu durum toplumdaki cinsiyet rollerinin öğretmenlik mesleği üzerindeki etkisinin okuldaki pratikler yönünden geçerli olmadığını göstermektedir.

Diğer taraftan yaş faktörü düşünüldüğünde yaş ile tutum arasındaki ilişkiyi açıklamada birçok teori ortaya atılmıştır. Bunlardan bazıları insanların tutum geliştirme ve değiştirmeye hayatlarının tüm dönemlerinde açık olduğunu, bazıları ise küçüklerin büyüklere göre tutum geliştirme ve değiştirmeye daha yatkın olduğunu iddia etmektedir (Hogg ve Vaughan, 2005). Çalışmada yaş grupları arasında Okul Deneyimi derslerine yönelik tutumlar açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu durumun oluşmasında iki yaş grubu arasındaki farklılığın çok büyük olmaması etkili olmuş olabilir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmen eğitimi teori ile pratiğin uyumlu olduğu bir ortamda yapılmalıdır. En iyiye ulaşmak için öğretmen adaylarının okullarda yapılan uygulamaların ve pratiklerin doğasını iyi anlaması gereklidir. Bu uygulamalarda öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve danışman

öğretim üyesi başlıca faktörler olup öğrenciler ile fakülte ve uygulama okulunun yönetimi ikincil aktörlerdir. Bu tarafların Okul Deneyimi derslerine yönelik inanç, düşünce, algı ve endişeleri ile ilgili geniş bir literatür bulunmasına rağmen birçok psikolojik ve davranışsal etkinlikte rolü olan tutum boyutunda sınırlı oranda çalışma yapılmıştır. Bu araştırma ile literatürdeki bu boşluğun giderilmesi için sınırlı sayıda olsa da bazı veriler elde edilmiş ve bu veriler var olan diğer çalışmalarla birlikte tartışılmıştır. Ayrıca sonuçların muhakemesinde bazı psikometrik değişkenlerden (fayda değeri gibi) yararlanılmıştır. Yapılan bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında sınıf öğretmeni adaylarının Okul Deneyimi derslerine yönelik genelde olumlu tutumlara sahip olduğu ve bu tutumların cinsiyet ve yaş değişkenlerinden etkilenmediği gözlenmiştir.

Bu çalışmadaki bulguların ışığı altında yapılabilecek eğitsel uygulamalar için birkaç tema üzerinde yoğunlaşılabilir. Öncelikle bilgi-tutum-davranış şeklindeki sıralamaya dayanan linear modellere bakıldığında çalışmamızdaki öğretmen adaylarının okul deneyimi sırasında olumlu davranışlar sergilediği söylenebilir. Ancak tutum ve davranış arasındaki ilişki üzerine geliştirilen yeni modeller tutumdan davranışa geçişte birçok faktörün etkili olduğunu göstermiştir. Ancak bu modeller tutumun davranışın tahmin edilmesinde ana unsurlardan biri olduğunu kabul etmeye devam etmektedir. Dolayısıyla Okul Deneyimi derslerinde dönemin öncesi, devamı ve bitiminde yapılacak tutum testleri sürecin etkililiği ve yapılması gereken yeni düzenlemeler hakkında fikirler verecektir. Öte yandan diğer birçok çalışmada olduğu gibi bu çalışmada da fakülte-uygulama okulu arasındaki kopukluklar gündeme gelmiştir. Bu kopukluk veya boşlukların giderilmesinde öncelikle tarafların etkin bir şekilde dinlenilmesi ve bu boşluğun giderilmesini sağlayacak uygulamaların hayata geçirilmesi gerekmektedir. Danışman öğretim üyesi, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı üçlüsünün yapacağı düzenli toplantılar bu durum için önerilebilir. Ayrıca çalışmamızda görüldüğü üzere tutum gelişiminde birçok psikolojik değişken etkili olmaktadır. Bu değişkenlerin kültür, sosyal normlar, toplumsal roller gibi dış etkenlerle etkileşim halinde olduğu düşünüldüğünde daha geniş kapsamlı çalışmaların öğretmen adaylarının Okul Deneyimine yönelik tutumlarını anlamada etkili olacağı düşünülmektedir. Öte yandan bu çalışmada cinsiyet ve yaş faktörlerinin öğretmen adaylarının Okul Deneyimine yönelik tutumlarında etkili olmadığı gözlenmiştir. Bu durum Okul Deneyimine yönelik Türkiye’de yapılacak yeni düzenlemelerde bu faktörlerin en azından ikinci önem sırasında dikkate alınmasına işaret etmektedir.

KAYNAKÇA

- Akkoç, V. (2003). *Türkiye’de Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında öğrenim gören öğretmen adayı öğrencilerin Okul Deneyimi I, II ve öğretmenlik uygulaması derslerinde karşılaştıkları problemlerin belirlenmesi ve çözüm önerileri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Allsop, T. & Benson, A. (1997). *Mentoring for science teaching*. Open University press. Buckingham
- Azar, A. (2003). Okul Deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerin yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 159.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Boz, N. & Boz, Y. (2006) Do prospective teachers get enough experience in school placement. *Journal of Education for Teaching*. 32(4), 353-368.
- Bullough, R.V. (1997). Practicing theory and theorizing practice in teacher education. *Teaching about teaching: Purpose, Passion, and Pedagogy in Teacher Education*. (Loughran, J(ED)). RoutledgeFalmer.
- Buitnik, J. (2009). What and how do student teachers learn during school-based teacher education. *Teaching and teacher education*. 25, 118-127.
- Caires, S. & Almeida, L.S. (2005) Teaching practice in initial teacher education: its impact on student teachers’ professional skills and development. *Journal of Education for Teaching* 31(2), 111-120.
- Capel, S. A. (1997) Changes in students’ anxieties and concerns after their first and second teaching practices, *Educational Research*, 39(2), 211-228.
- Carrington, B. (2002). A quintessentially feminine domain? Student teachers’ constructions of primary teaching as a career. *Educational Studies*, 28(3), 287-303.
- Çepni, S. & Azar, A. (1995). Two approaches to the international initial science teacher education program. *Teacher Training For The Twenty First Century*. İzmir. 65-77.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: McMillan.
- Eraslan, A. (2008). A faculty-school partnership program: prospective mathematics teachers’ reflections on school practice course. *H.U. Journal of Education*. 34: 95-105.
- Ergüneş, Y. (2005) Okul Deneyimi dersi uygulamasının öğrenciler tarafından amacına uygun olarak yapılıp yapılmadığının değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13), 106-128.

- Flores, M. A. (2001) Person and context in becoming a new teacher, *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 135–148.
- Gödek, Y., (2002) *The Development of Science Student Teachers' Knowledge Base in England*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Nottingham: University of Nottingham.
- Gödek, Y. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi temellerinin etkili gelişim yolları. 3. *Uluslararası öğretmen yetiştirme sempozyumu*. Çanakkale: 18 Mart Üniversitesi, 4-5 Mayıs.
- Gredler, M. E. (2005). *Learning and instruction: Theory into practice* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Hammerness, K.M. (2006). Choosing teaching (Again and Again and Again). *Journal of Teacher Education*. 57 (4) 431-437
- Haney, J.J. & McArthur, J. (2001). Four case studies of prospective science teachers' beliefs concerning constructivist teaching practices. *Science Education*. 86, 783-802.
- Harmandar, M., Bayrakçeken, S., Kıncal, R.Y., Büyükkasap, E. ve Kızılkaya, S. (2000). Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde “Okul Deneyimi” Uygulaması ve Sonuçlarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 148, Ekim, Kasım, Aralık.
- Hergüner, G., Arslan, S. ve Dünder, H. (2002). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin Okul Deneyimi dersini algılama düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (11), 44-58
- Hobson, A.J, Ashby, P., Malderez, A., & Tomblinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't? *Teaching and teacher education*. 25, 207-216.
- Hogben, D. & Lawson, M. (1983). Attitudes of secondary school teacher trainees and their practice teaching supervisors. *Journal of Education for Teaching*. 9(3), 249-263.
- Hogg, M.A. & Vaughan, G.M. (2005). *Social psychology*. (4th edition). Pearson Education Limited.
- Johnston, J., Mckeown, E., & Mcewen, A. (1999). Choosing primary teaching as a career: the perspectives of males and females in training. *Journal of Education for Teaching*. 25 (1), 55-64.
- Kılınç, A. ve Salman, S. (2007) Okul Deneyimi derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 27. Sayı 1.
- Kılınç, A. & Mahiroğlu, A. (2009). The Attractors of Teaching Biology: A Perspective From a Turkish Context. *Australian Journal of Teacher Education*. 34(5). 15-39

- Kocatürk, F. (2006). *Okul Deneyimi II dersi ile ilgili uygulama öğretmen elemanlarının, uygulama öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının görüşleri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Lambe, J. & Bones, R. (2007). The effect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusive education in Northern Ireland. *Journal of Education for Teaching*, 33(1), 99-113.
- Meyer, H., Tabachnick, R., Hewson, P.W., Lemberger, J., & Park, H. (1999). Relationships between prospective elementary teachers' classroom practice and their conceptions of biology and of teaching science. *Science Education*. 83, 323-346 .
- Mewborn, D.S. & Stanulis, R.N. (2000). Making the teacit explicit: teacher educators' values and practices in a co-reform teacher education program. *Teacher Education Quarterly*. 3. 5-22.
- Nettle, E.B. (1998). Stability and change in the beliefs of student teachers during practice teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (2), 193-204.
- Oral, B. ve Dağlı, A. (1999). Öğretmen adaylarının Okul Deneyimine ilişkin algıları. *Çağdaş Eğitim*, 254, 18-24.
- Özdemir, A.Ş. ve Çanakçı, O. (2005) Okul Deneyimi I dersinin öğretmen adaylarının öğretim-öğrenme kavramlarına ve öğretmen-öğrenci rollerine bakış açıları üzerindeki etkileri. *İlköğretim online*, 4(1), 73-80.
- Poulou, M. (2007a) Personal teaching efficacy and its sources: student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191-218.
- Poulou, M. (2007b) Students teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*. 30(1): 91-110.
- Priyadharshini, E. & Robinson-Pant, A. (2003). The attractions of teaching: an investigation into why people change careers to teach. *Journal of Education for Teaching*. 29(2), 95-112.
- Rıza, E.T. ve Hamurcu, H. (2000) Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin Okul Deneyimi ve öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, özel sayı.
- Richardson, P.W. & Watt, H.M.G. (2005). I've decided to become a teacher: Influences on career change. *Teaching and Teacher Education*. 21, 475-489.
- Rosalind, Y. M. (1997) Concerns of student teachers: implications for improving the practicum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25(1), 53-65.

- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 829-846.
- Saratlı, E. (2007). *Okul Deneyimi I dersi uygulamasında ilköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarına sunulan danışmanlık hizmetinin yeterliliği*. Yayınlanmış Yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Selçuk, Z. (2001). *Okul Deneyimi ve uygulama*. (2. baskı). Ankara: Nobel yayınları.
- Sevim, S. ve Ayas, A. (2002). Okul Deneyimi I etkinliklerinin yeniden düzenlenmesi ve etkililiği. 5. *Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*. ODTÜ. Ankara.
- Shulman, L.S. (1998). Theory, practice and the education of professional. *The Elementary School Journal*. 98, 511-526
- Sutherland, L.M., Scanlon, L.A., & Sperring, A. (2005). New directions in preparing professionals: examining issues in engaging students in communities of practice through a school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*. 21. 79-92
- Şahin, İ., Erdoğan, A. ve Aktürk, A.O. (2007). Öğretmen adaylarının okul uygulamalarından doyumlarını yordayıcı faktörler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 17, 509-517.
- Taltivie, U., Peltokallio, L., & Mannisto, P. (2000) Student teachers' views about their relationships with university supervisors, co-operating teachers and peer student teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(1), 79-88.
- Taşkın, S.Ç. (2006). Student teachers in the classroom: their perception of teaching practice. *Educational Studies*. 32(4), 387-398.
- Tsangaridou, N. (2007) Trainee primary teachers' beliefs and practices about physical education. *Physical education & Sport pedagogy*, 7, 1-22.
- Yıldız, E (2002). *Okul Deneyimi I ve okul Deneyimi II derslerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi
- Yıldız, H. (2006). *YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme projesi kapsamında yer alan OD II etkinliklerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Yoldaş C., Aycan, Ş., Arı, E. ve Türkoğuz, S. (2002). Okul Deneyimi uygulamalarının teknik eğitim fakültesi ve eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarına etkilerinin karşılaştırılması, 5. *Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, ODTÜ. Ankara.
- YÖK (1998). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. Ankara: YÖK.

YÖK (2007) *Öğretmen yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: YÖK.

Elementary student teachers' attitudes towards School Experience courses (Extended Summary)

Introduction

Up to date, the scholars who are expert on teaching practice have put forward two approaches called 'practicing theory' and 'theorising practice' (Çepni & Azar, 1995; Azar, 2003; Bullough, 1997; Buitnik, 2009). In the former one, the curriculum of teacher training concentrates on theoretical knowledge and student teachers have limited opportunities to implement their knowledge in daily experiences. In addition, the main principle is transferring theoretical knowledge into practical situations directly. On the other hand, in the latter one, the main attempt is to make theoretical knowledge convenient with practical knowledge (Sutherland, Scanlon and Sperring, 2005) and learn new knowledge 'in' experience. In this design, student teachers have opportunities not only to inquire and implement their theoretical knowledge in real classroom environments (Shulman, 1998), but also acquire new theoretical knowledge. In this context, in 1997, Higher Education Council (HEC) in Turkey restructured teacher training programs in accordance with 'practicing theory' approach and incorporated the courses School Experience 1, School Experience 2, and Teaching Practice into curricula of teacher training in order to address the importance of the implementations in school (HEC, 1998). However, it was observed that this program included some problematic aspects and needed to change in upcoming years. In 2007, HEC renewed teacher training program according to the ideas of Deans of Faculties of Education in Turkey (HEC, 2007). The fact that there was not enough number of national studies about teacher training or that policy-makers did not focus on new trends might be influential in eliciting these problems (Taşkın, 2006). In the second place, the curriculum decision-makers did not adequately hear the voice of student teachers who were the main element of this process. On the other hand, considering existing literature about teaching practice, it is clear that the attitudes of student teachers did not attract scholars' attention apart from a few studies (Hogben and Lawson, 1983; Lambe and Bones, 2007) relative to other variables such as ideas (Azar, 2003; Boz and Boz, 2006; Eraslan, 2008; Rıza & Hamurcu, 2000; Taltivie et al., 2000; Yoldaş et al., 2002; Özdemir and Çanakçı, 2005; Kocatürk, 2006), perceptions (Gödek, 2002; Hergüner et al., 2002; Meyer et al., 1999; Oral and Dağlı, 1999; Poulou, 2007a; Taşkın, 2006), beliefs (Haney and McArthur, 2001; Nettle, 1998; Tsangaridou, 2007) as well as concerns (Capel, 1997; Gödek, 2002;

Poulou, 2007b; Rosalind, 1997). Accordingly, the purpose of this study is to investigate the attitudes of Turkish elementary student teachers towards School Experience courses. The research questions of present study were twofold: a) How are the attitudes of elementary student teachers towards School Experience courses?, b) Do elementary student teachers' attitudes differentiate in accordance with their genders and ages?

Methods

As a data collection instrument, the scale called Attitudes Towards School Experience Courses (ASEC) developed by Kilinc and Salman (2006). This scale including 20 items was five-choice Lickert style. In the present study, these scales were handed out a total 287 senior elementary student teachers at Ahi Evran University, Turkey. In data analyses, at first, the choices selected by participants were transformed into the numbers and then coded into SPSS data files. In data analyses, descriptive statistics, item tests, factor analysis and two-way MANOVA were made use of. Additionally, the test of Kolmogorov Smirnov were employed in order to prove the normality of distribution of responses. During item tests, item total test correlations were investigated. In Factor analyses, the tests of Barlett and KMO were performed, Scree plot were investigated and varimax rotations were realised. In two-way MANOVA, whereas total scores of sub-dimensions and general scale were addressed as dependent variables, the variables gender and age were addressed as independent variables. Besides, student teachers were fell into two groups as 'younger' and 'older' in accordance with their ages. The elementary student teachers at 19-22 years of age constituted younger group, whereas those at 23-27 constituted older group. Furthermore, the alpha reliability coefficient were utilised to ascertain the reliability of the scale.

Results

Upon accounting the scores of scale, item analysis were firstly executed and then two items that had low item total test correlations were discarded from the scale. After that, the factor analysis were employed on the remaining 18-item scale and it was revealed that the scale composed of three sub-dimensions. These sub-dimensions were termed by authors as 'professional development', 'the necessity of school experience courses' and 'the observations in practice schools'. Then, it was investigated the mean total scores of all sub-dimensions and general scale and two-way MANOVA were employed by using these scores. According to findings, the mean scores of professional development, the necessity of school experience courses, the observations in practice schools, and general scale were 3.73, 3.92,

3.34, and 3.71 respectively. This means that elementary student teachers in this study held positive attitudes towards general scale and all sub-dimensions. As far as two-way MANOVA results are concerned, it was conducted that the attitudes of elementary student teachers did not differentiate in accordance with the variables 'gender' and 'age'.

Discussion

Considering the results of this study, we can argue that elementary student teachers had positive attitudes towards school experiences. When we looked over the sub-dimensions, firstly we conducted that participants held positive attitudes towards professional development gained by means of these courses. The probable reasons of this situation may be both intrinsic and extrinsic. The participants expressed that they faced good samples (mentor teachers) as well as benefited from the critics and suggestions of mentor teachers and principals. The positive influences of mentor teachers and principals were categorized under extrinsic reasons. On the other hand, some participants said that they were happy because they transferred their theoretical knowledge into daily life and some conveyed that they could more easily talk in front of students after these courses. Accordingly, the emotions about accomplishment (intrinsic reward) and perceived self efficacy may have affected participants and we can put these under intrinsic reasons. Similar results were also reported by Oral and Dağlı (1999) as well as by Azar (2003). However, Yıldız (2002) pointed out that student teachers considered that these courses were inadequate in gaining professional skills such as recognizing the differences among students, increasing teaching abilities, and creating communication with students. Similarly Boz and Boz (2006) argued that student teachers in their sample were not enough in exhibiting professional skills because they could not have opportunities to reflect their theoretical knowledge into practical ones. Considering these findings in different Turkish samples, we can say that the Turkish literature about the effects of school experiences on student teachers' professional development were controversial. Nevertheless, we can put forward that the reason of positive results in the present study were likely that elementary student teachers confronted with good samples. On the other hand, international literature accepts that these kinds of experiences are unequal in terms of professional development (Caires & Almeida, 2005).

With regard to the necessity of school experience courses, elementary student teachers exhibited positive attitudes towards this sub-dimension. Most of the participants stated that they noticed that the subject matter knowledge was not sufficient in becoming a teacher and that they enjoyed teaching profession thanks to these courses. We believe that the attitudes

towards the necessity of any course are closely associated with the *task value* which is one of motivational factors. The *task value* embraces *attainment value*, *intrinsic value*, *utility value* and *cost*. At this point, the *utility value* receives our attention. *Utility value* means the usefulness of the course or domain to the students. One assessment of utility states that some things in school can help in learning to do things better out of class (Gredler, 2005). In the case of school experience, we can say that the participants had positive attitudes towards the necessity of these courses perhaps because their *utility values* towards school experience courses were high. Similarly, in another case, the student teachers stressed that school experience courses were necessary because these courses led an increase in their interest towards teaching profession (Hergüner, et al, 2002). Harmandar and others (2000) also observed same situation. On the other hand, there were also some studies in which the opposite results were obtained. Yoldaş and others (2002), for example, conducted that student teachers were undecided about the necessity of school experience courses. The same situation was also found in the study by Yıldız (2002). In her study, the student teachers held negative attitudes towards the necessity of these courses. In addition, Gödek (2002) concluded that some student teachers in UK thought that this profession was not a career choice that fit their skill sets and teaching profession was not as easy as they expected after teaching practices in school. This situation is another point concerning the necessity of these courses. However, the presence of student teachers who consider leaving their university education (or career) due to the practices in school is one of the problems of developed countries, such as the UK and the US. The job alternatives in modern sector of these countries may also attract these type of *career changers* (Hammernes, 2006; Priyadharshini & Robinson-Pant, 2003; Richardson and Watt, 2005) However, in developing countries, such as Turkey, though there may be such student teachers who are possible *career changers*, we believe that economical reasons and social factors, such as family press, would prohibit them to change their career. Even though we found that elementary student teachers had positive attitudes towards the necessity of school experience courses, the negative results in Turkish samples may stem from a plethora of factors. In addition, we should take into account the fact that the researchers constituted small samples in these studies. Still, these controversial evidences displayed that the curriculum decision-makers in Turkey needs to change some aspects of these courses.

When it comes to the observations in practice schools, elementary student teachers had positive attitudes towards this sub-dimension like the other ones. Selçuk (2001) argued that student teachers acquire useful information by observing how different teachers use teaching methods and keep the discipline in classroom. This process can also be seen in arguments of

Bandura (1973) about the duration called *taking model*. Though most of the participants in the present study exhibited positive attitudes towards observations, about half of whom said that they were getting bored during observations. This situation may stem from many factors, such as the time of the observations, desire to teach instead of observation, the misbehaviors of students and the teaching methods used by mentor teachers. Furthermore, participants may not be well equipped in the domain of observation (Selçuk, 2001). With respect to the misbehaviors of students, most of the participants stressed that these types of behaviors did not decrease their interest towards school experience. On the other hand, about half of the participants believed that the time that was spent for the observations was not longer than required. However, about half considered that the mentor teachers in practice school did not know the content of these courses. Though it is hard to determine the reasons why participants were getting bored during observations by investigating this scale, we can argue that the mentor teachers who do not have enough information about these courses are probably one of possible reasons. At this point, Gödek (2006) reported that the mentor teachers and tutors were leading sources of student teacher's pedagogical content knowledge (PCK). Similarly, Taltvie and others (2000) emphasized that mentor teachers and tutors affected prospective teachers' professional development. However, in Turkey, it was accepted that there were some disconnections in the university-school partnership (Azar 2003). On the other hand, like in the present study, Saratlı (2007) declared that tutors did not negotiate with mentor teachers frequently and therefore mentor teachers could not help prospective teachers since they did not have enough information. In some cases, wrong interventions made by such mentor teachers (Boz & Boz, 2006; Taşkın, 2006) during presentations of the student teachers displays that most of the mentor teachers do not give importance to these courses (Ergüneş, 2005). Also, Rozalind (1997) and Capel (1997) stressed that the fundamental concern of student teachers was being evaluated by tutors or mentor teachers; nevertheless, similar concerns were not observed in such samples in Turkey due to the apathy of parties (Akkoç, 2003; Azar, 2003; Boz & Boz, 2006; Eraslan, 2008; Saratlı, 2007; Taşkın, 2006; Yıldız, 2002; Yoldaş et al. 2002). In the light of these results, we can conclude that the 'university-school partnership' is one of crucial opponents of teaching practice. In order to construct an active partnership, an effective communication should be created between mentor teachers and tutors (Hobson, Ashby, Malderez and Tomlinson, 2009). At this point, the guidance books including the parties' experiences in recent years may be influential.

On the other hand, the results of this study showed that the participants' attitudes towards school experience courses did not differentiate according to age and gender.

Normally, gender and age are crucial opponents in developing or changing an attitude. In terms of gender, the fact that more female than male choose elementary teaching is observed all around the world (Carrington, 2002; Johnston et al, 1999). Besides, elementary teaching in Turkey, as in most western countries, is becoming closely associated with ‘women’s job’ because people create connections between this profession and mothering as well as nurturing (Saban, 2003). At the beginning, we considered that these gender roles in society would affect the participants in developing positive or negative attitudes towards school experience courses. However, both male and female participants developed similar attitudes towards these courses. In terms of age, on the other hand, many hypotheses were put forward to explain the relation between age and attitude. While some assume that people are open to develop or change an attitude at all stages of life, some suggest that younger people are more disposed than older ones in developing or changing an attitude (Hogg and Vaughan, 2005). Yet, in the present study, younger and older participants exhibited similar attitudes towards school experience courses. This result may also stem from the fact that the gap between age groups (younger and older) was not rather big.

Conclusions And Implementations

The best teacher education has to provide prospective teachers with field experience consistent with theory. To reach the best, it is important for prospective teachers to understand the nature of fieldwork and experiences in schools. In these experiences, the primary elements are student teacher, mentor teacher and tutor, whereas secondary ones school students and administration of school and faculty. Though there was a huge body of research about these parties’ beliefs, ideas, perceptions and concerns about teaching practice, the attitudes did not receive attention. With the help of this study, we strived to close this gap in limited proportion. On the other hand, we made use of some psychometric variables (i.e. *utility value*) while interpreting the results. As a result, elementary student teachers had positive attitudes towards school experience courses and these attitudes did not differentiate in accordance with their ages and genders.

With regard to the educational implications, a few important points come into question. To begin with, considering the linear models (the attitudes create intentions and in turn, intentions create behaviors) we can say that the student teachers exhibited positive behaviors through school experience courses. However, new models, which strive to explain the relation between attitude and behavior, point out that there is a plethora of factors influencing behaviors in addition to attitudes. Still, these innovative models agree that the

attitudes are one of fundamental opponents in estimating any behavior. Therefore, pre- and post-attitude tests to be employed before and after these courses can give an idea about the effectiveness of these courses and the changes in behavioral patterns of student teachers. In the second place, we noticed that there were certain disconnections between university and practice school and therefore a part of mentor teachers did not have enough information about school experience courses. We are aware that the deficiencies in university-school partnerships are on many countries' agenda. In this regard, we believe that paying close attention to the parties should be first step before making decisions about teaching practices. Since, as can be seen in our study, many psychological factors are influential in developing attitudes and taking into account the other variables, such as culture, social norms, emotions, concerns, and so on, we can conclude that more detailed studies should be carried out to understand the parties. Finally, in the present study, age and gender differences did not affect the attitudes towards school experience. This result can be used in preparing teaching practice courses; at the very least, these stereotypes can be investigated in the second place.