# 

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Vol: 45 No: 2 pp: 243-264

www.cufej.com

# Connecting Theory and Practice in Pre-Service Early Childhood Teacher Education Programs[[1]](#footnote-1)

**Gülsen ÜNVERa[[2]](#footnote-2)\*\***



aUniversity of Ege, Faculty of Education, İzmir/Türkiye

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Article Info** | |  | **Abstract** |
|  | |  | In this study, we aimed to improve the levels of teacher candidates’ sense of teaching efficacy and their attitudes toward teaching. We used non-equivalent control group design with 17 teacher candidates in control group and 23 teacher candidates in experimental group. Different from the control group, we adopted the theory-practice connection as a principle in the experimental group; and we integrated the two methods courses and field experiences. The results of the analysis of covariance revealed that theory-practice connection had a statistically significant effect on the attitude toward teaching but not on the sense of teaching efficacy. Among the strengths of the treatment are structured observations; and being low-cost. Consequently, we recommend that teacher educators should compensate for the limitations of the present study and carry out similar studies. |
|  |
| *Article history:* | |  |
| Received  Revised  Accepted | 15 March 2016  13 June 2016  02 August 2016 |  |
| *Keywords:* | |  |
| Pre-service teacher education,  Connecting theory and practice,  Sense of teaching efficacy,  Attitude toward teaching. | |  |

|  |
| --- |
| Hizmet öncesi Erken Çocukluk Öğretmen Eğitimi Programlarında Kuram-Uygulama Bağlantısının Kurulması |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Makale Bilgisi** | |  | **Öz** |
|  | |  | Bu çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlik algıları ve öğretmenliğe yönelik tutumlarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada 17 öğretmen adayının kontrol grubuna, 23 öğretmen adayının deney grubuna katılımıyla denk olmayan kontrol gruplu desen uygulanmıştır. Deney grubunda, kontrol grubundan farklı olarak; kuram-uygulama bağlantısı ilke edinilmiş, iki öğretim yöntemi dersi ile okul deneyimi çalışmaları birleştirilmiştir. Kovaryans analizi sonuçları, kuram-uygulama bağlantısının öğretmenliğe yönelik tutum üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğunu ancak öğretmenlik yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığını ortaya koymuştur. Denel işlemin güçlü yanları arasında yapılandırılmış gözlemler ve düşük maliyetli olması sayılabilir. Sonuç olarak, öğretmen eğitimcilerinin, bu çalışmanın sınırlılıklarını gidererek benzer çalışmalar yapmaları önerilebilir. |
|  |
| *Makale Geçmişi:* | |  |
| Geliş  Düzeltme  Kabul | 15 Mart 2016  13 Haziran 2016  02 Ağustos 2016 |  |
| *Anahtar Kelimeler:* | |  |
| Hizmet öncesi öğretmen eğitimi,  Kuram-uygulama bağlantısı,  Öğretmenlik yeterlik algısı,  Öğretmenliğe yönelik tutum. | |  |

**Introduction**

Research has detected that early childhood teachers face more adaptation problems in the early years of their profession compared to the teachers in other fields (Öztürk, 2008; Riojas-Cortez, Alanís, & Flores, 2013). One of the main reasons for this is that theory is taught disjointedly from practice in the early childhood teacher education programs (Ertürk, Özen-Altınkaynak, Veziroğlu, & Erkan, 2014; Kennedy & Heineke, 2014; National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2011). Whereas one of the standards for teachers’ professional preparation in early childhood education claims to encourage teacher candidates to connect theory, research and practice in early childhood teacher education programs (NAEYC, 2009, 2011).

Universities have succeeded in connecting theory and practice thanks to qualified field experiences (Cevher-Kalburan, 2014; Darling-Hammond, 2010; Tarman, 2012; Zeichner, 2006). For theory-practice connection, some activities are offered such as doing methods courses in practice schools and teaching practices (Zeichner & McDonald, 2011) and organizing block field experience with methods courses and teaching practices (University of Delaware, 2015). However, many teacher candidates have experienced dissonance between the teaching theory and practice in their field experiences, and they have had negative feelings toward teaching (Rose & Rogers, 2012; Wilson, Floden, & Ferrini-Mundy, 2001).

Gülmez-Dağ (2012) indicates that the major problem with early childhood preservice teacher education in Turkey is putting too much emphasis on theory in the courses and field experiences. To illustrate, early childhood teachers state in Ertürk et al.’s study (2014) that throughout their preservice education they could practice sufficiently in teaching literacy, but that they do not have enough opportunities to practice in teaching science, teaching games, classroom management and family participation. Kadim (2012) also relates early childhood teachers’ lower sense of teaching efficacy in teaching games to lack of practices during their preservice education.

In the last two decades, two reforms were made regarding theory-practice connection in early childhood preservice teacher education programs in Turkey. Within the first reform, three practice courses were added to the program in 1998 on the grounds of “limited emphasis on practice” (MEB, 1998); practice courses were initiated in the first year of the program and practice hours were also added to methods courses. Practice courses in this program were as follows: School Experience 1 (3 credits), School Experience 2 (3 credits) and Teaching Practice (5 credits). Since 2006, when the second reform was made, practice courses have been as follows: School Experience (3 credits), Teaching Practice 1 (5 credits) and Teaching Practice 2 (5 credits). The number of hours of the practice courses in this program has been increased, but these courses start at a later stage of the program, in the third grade. Moreover, a cooperation protocol was signed in 1998 between (Higher Education Council and Ministry of National Education about the coordination of practice courses (MEB, 1998) and that protocol is still valid. Even though studies are carried out with the purpose of enhancing the connection between theory and practice in some courses or in the whole program of early childhood teacher education in Turkey (e.g., Isikoglu, 2008; Özcan, 2013), there is still a need for further studies on this issue.

The central 4-year- early childhood teacher education program of YÖK (2006) has been implemented in the university where present study was carried out. Teacher candidates need to succeed in 59 courses (240 ECTS) in order to graduate from this program. Of all the courses in the program, a total of 131 hours are theoretical while 38 hours are for practice. In the practice hours of the courses, School Experience, Teaching Practice 1 and Teaching Practice 2; teacher candidates gain experiences in a state kindergarten. However, in the methods courses which involve practice, microteachings are carried out in the university campus instead of practice schools. As Gülmez-Dağ (2012) also states, the influence of microteachings is quite limited when they are not done in real learning environments.

Pre-service teachers’ strong sense of teaching efficacy has significant effect on reducing their expectations of reality shock (Kim & Cho, 2014). Bandura, Adams, and Beyer (1977) also put forward that sense of teaching efficacy is the precursor of the performance in different tasks. In their meta-analysis of 43 studies, Klassen and Tze (2014) found out that the biggest effect on teaching performance, which was also evaluated in the analysis, was of sense of efficacy. Teachers with a high sense of efficacy level put more effort in teaching and the goals they set; and also they have higher aspiration in teaching (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). They can implement appropriate teaching and motivating techniques for all students even for the ones with high needs and they can support their students’ sense of efficacy (Bandura, 1997).

People’s sense of efficacy is developed in four different ways which are mastery experience; social modelling; social persuasion; and reducing anxiety and depression, building physical strength and stamina (Bandura, 1977, 2012). However, Bandura et al., (1977) reveal that mastery experience is a stronger factor on sense of efficacy than vicarious experience. Indeed, research shows that the mastery experience is one of the most significant variables for early childhood teacher candidates’ sense of efficacy (Çobanoğlu, 2011; Goddard, Hoy, & Hoy, 2004; Martins, Costa, & Onofre, 2014; Seo & Moon, 2013; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Field experiences enable mastery experiences for teacher candidates. Hence, some researchers declare that early childhood teacher candidates’ sense of efficacy is increased by teaching practices in authentic settings (e.g., Giallousi, Tselfesa & Gialamasa, 2014; Seo & Moon, 2013).

Social modelling theory tells us that observers may aspire and believe in their own capabilities when they observe the others’ reactions to the same situations (Bandura, 2012). In field experiences, teacher candidates observe and discuss teaching performances of cooperating teachers and their peers (Özcan, 2013; Zeichner & McDonald, 2011). They decide on modelling after cognition process (Bandura, 1977; Goddard et al., 2004) about the others’ reactions and their own capabilities.

Social support also contributes significantly to teacher candidates’ sense of efficacy (Bandura, 2012; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Moulding, Stewart, and Dunmeyer (2014) reveal that pre-service teachers’ perception of support during field experiences has a noteworthy moderate correlation to their sense of teaching efficacy scores. A positive correlation between early childhood teacher candidates’ positive professional experiences and their sense of teaching efficacy has also been found out in the studies of Aydilek-Ciftci, Ozgun, & Erden (2011). University teachers and cooperating teachers give teacher candidates positive feedback and persuade them that their performance is satisfying and they will progressively get better. Hereby, teacher candidates have positive feelings about their teaching performance. Besides, gaining mastery experiences in field experiences provides teacher candidates with opportunities to learn how to cope with teaching stress (Bandura, 1977).

Early childhood teacher candidates’ sense of teaching efficacy has been stated as high in many studies (e.g., Gültekin, 2006; Seo & Moon, 2013; Tepe, 2011; Wertheim & Leyser, 2002). On the other hand, early childhood teacher candidates’ sense of teaching efficacy has been notified as lower compared to other fields of teaching (Demirtaş, Cömert, & Özer, 2011; Wertheim & Leyser, 2002).

Bandura (2012) states that sense of efficacy influences human affects. Therefore, it can be asserted that there is also a reciprocal influence between sense of teaching efficacy and attitude toward teaching. For example, Er (2009) suggests that attitude toward teaching could be used to predict the sense of teaching efficacy at a reasonable rate. In addition, Demirtaş et al. (2011) find out that there is a positive but low-level relationship between sense of teaching efficacy and attitude.

Teacher candidates’ attitudes toward teaching may well be influenced by their experiences during field experiences. For example, teacher candidates in Alakuş’s study (2005) state that School Experience course has helped them adopt to teaching as a profession. However, as early childhood teacher education programs lack of practice, teacher candidates have negative attitudes toward teaching (Halmatov, Celik, & Kırmızısac, 2014).

Results of the survey reveal that early childhood teacher candidates’ attitudes toward teaching as a profession are mostly positive (e.g., Gültekin, 2006; Tunçeli, 2013). Moreover, early childhood teacher candidates’ attitudes toward teaching are mostly positive compared to teachers of other fields (e.g., Çağlar, 2013; Kesen & Polat, 2014).

Consequently, theoretical bases indicate that connecting theory and practice is an effective variable on sense of teaching efficacy and attitude toward teaching. In present small-scale, quasi-experimental study, we aimed to enhance teacher candidates’ sense of teaching efficacy and their attitudes toward teaching thanks to theory-practice connection in the early childhood pre-service teacher education program in a state university in Turkey. In line with the theoretical bases, we hypothesized as follows: 1) There is a significant difference between the sense of teaching efficacy of experimental group and control group. 2) There is a significant difference between the attitude toward teaching as a profession of experimental group and control group.

**Method**

It was not possible to randomize teacher candidates into experimental and control groups within the scope of the present study since they had already been grouped for the courses and field experiences. Therefore, we applied non-equivalent control group design (Gay, Mills, & Airasian, 2009; Johnson & Christensen, 2004).

**Participants**

We used convenience sampling method in order for the instructors to work easily in coordination and to mentor teacher candidates (Gay et al., 2009). Thus, the participants of the study were junior students studying early childhood teaching as an undergraduate program in a state university, who took the courses of School Experience, Teaching Methods for Science, and Teaching Methods for Physical and Playing in the fall semester of 2014-2015. Sense of Teaching Efficacy Scale as both pre-test and post-test was voluntarily completed by twenty-three out of thirty-five teacher candidates in the experimental group and by seventeen out of thirty-five teacher candidates in control group; Attitude toward Teaching Scale was completed by twenty-three out of thirty-five teacher candidates in the experimental group and by sixteen out of thirty-five in control group. Of the five instructors participating in the study, two taught School Experience to control group and one, the researcher, taught it to experimental group. The other two instructors taught Teaching Methods for Science and Teaching Methods for Physical and Playing to both experimental and control group.

**Instruments**

In order to collect data regarding the first hypothesis (There is a significant difference between the sense of teaching efficacy of experimental group and control group), we used “Sense of Teaching Efficacy Scale” prepared by Tepe (2011). There are 37 items in the five-point Likert-scale which responses vary from “totally disagree” to “totally agree”. Tepe (2011) carried out validity and reliability analysis of the scale with 862 early childhood teacher candidates in Turkey. As a result of the exploratory factor analysis, Tepe concludes that the scale could be applied as single factor because of explaining 45.78% of total variance in the data. Factor loads of the items in the scale are between .55 and .74. According to the results of the confirmatory factor analysis, the comparative fit index (CFI) is .95, normed fit index (NFI) is 0.93, and the root mean square error of approximation (RMSEA) is .05 (Tepe, 2011). Those values show a good fit between the model and the observed data (Schreiber, Nora, Stage, Barlow, & King, 2006). Moreover, Cronbach’s alpha coefficient of the scale is very high (.97).

We collected the data for the second hypothesis (There is a significant difference between the attitude toward teaching as a profession of experimental group and control group) with the scale “Attitude toward Teaching as a Profession” developed by Ünver, Bümen, and Başbay (2008). There are 20 items in five-point Likert-scale which consists of responses from “totally disagree” to “totally agree”. This scale was applied to 177 teacher candidates and as a result of the exploratory factor analysis, the scale is single factor because of explaining 47.85% of total variance. Factor loads of the items in the scale are between .60 and .79. Furthermore, Cronbach’s alpha coefficient of the scale is high (.93).

**Procedure**

Department of Early Childhood Education at the university where the present study was conducted had already applied a guide for School Experience course for two years. In the study, experimental group and control group mainly used this guide. That’s why some activities were applied in similar ways by teacher candidates in both groups (see Table 1). In line with the guide, experimental and control groups got prepared for the observations in the first two weeks of the semester. Between the third and eighth weeks, teacher candidates observed teacher behaviors, student profiles, teaching activities, physical conditions in the practice school. Between the ninth and thirteenth weeks, they prepared a daily plan, either individually or in small groups, and applied that plan to the class they observed. In both groups, teacher candidates prepared daily plans one or two weeks before the application day and instructors gave feedback to the candidates on their plans. However, there were some differences between experimental group and control group in four aspects (see Table 1):

1. The main principle of the field experiences in experimental group was to enable teacher candidates to connect theory and practice. The instructors in control group also gave importance to practice, but they intentionally did not adopt theory-practice connection as a principle.
2. In School Experience course, teacher candidates in experimental group filled in structured observation logs. On these logs there were subtopics for the related week’s topic of observation. Before going for the observation, teacher candidates wrote what they would be observing in the practice school theoretically regarding the subtopics. They also discussed their ideas in the seminar before the observation. On the observation day, teacher candidates wrote on the observation logs about their observations, their comments on the differences between what was expected theoretically and what they observed. Teacher candidates in control group wrote a report on their observations at the end of the six-week period. The points to consider during observations were stated in the guide. The main difference between control group and experimental group during this process was that the former made observations from different aspects in the same period and that observation instructions in the guide were less structured than observation logs.
3. In experimental group, we integrated the methods courses (Teaching Methods for Science, and Teaching Methods for Physical and Playing) syllabi with the syllabus of School Experience course. Teacher candidates worked with the same peers in groups of one to three in all three courses. For instance, in Teaching Methods for Science course, teacher candidates learned the theories of teaching methods of science in early childhood education, in School Experience course they observed teaching activities for science in kindergartens and in both Teaching Methods for Science and School Experience courses they discussed the similarities and differences between the theory and practice about that subject. At the end of the observation weeks, the instructors shared their previous studies with each other and they discussed the teaching or reflection activities in the following weeks. Teacher candidates planned some activities for each methods course, they did microteachings with their classmates and they got some feedback from their instructors and peers. Then, they integrated those activities into their daily plans in School Experience course. After they tried to apply their plans in practice schools, they discussed field experiences for connecting theory with practice in School Experience and methods courses. In control group there was no collaboration among the instructors of School Experience and the methods courses.
4. In experimental group seminars, we discussed before and after practices what teacher candidates wrote on their observation logs. Teacher candidates wrote reflective journals individually after their practices. Teacher candidates were asked to relate their views to theories in their journals. Besides, we held seminars for experimental group in groups of 8 to 10. In this way, teacher candidates had an opportunity to examine their classmates’ daily plans and materials, listen to their observation outcomes and instructors’ feedback on their plans and on their behaviors during practices. The fact that seminars were held on weekly basis is another point that made experimental group different from control group. Thereby, teacher candidates had a chance to give and get feedback more regularly and continuously. In control group, on the other hand, feedbacks on plans and practice were given to small groups of 1 to 2. In other words, seminars were not held regularly every week. Teacher candidates got feedback on their observations only when they asked questions about it.

**Table 1.**

*Summary of Procedure of the Present Study*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Characteristics of the field experiences | In experimental group | In control group |
| Connecting theory and practice | Exactly | Not exactly |
| Number of the teacher candidates in a kindergarten class | 1-3 | 1-2 |
| Duration of observation in practice school | Six weeks (24 hours) | Six weeks (24 hours) |
| Conducting observation logs | Yes | No |
| Practicing in authentic settings | Yes | Yes |
| Duration of the practice | Five weeks (20 hours) | Five weeks (20 hours) |
| Preparing daily plans for practices | Yes | Yes |
| Collaboration between the field experiences and methods courses | Yes | No |
| Seminars | Regularly | Not regularly |
| Reflection on observations and practices | More systematically  In big groups (n= 8-9) | Less systematically  In small groups (n= 1-2) |

**Data Analysis**

We administered Analysis of Covariance (ANCOVA) to analyze data. Pre-test data of Sense of Teaching Efficacy (Kurtosis = -.881) and Attitude toward Teaching as a Profession (Kurtosis = -.845) met the assumption of normal distribution (Tabachnick & Fidell, 2013). In Levene’s test, there was not a significant difference between the pre-test scores of sense of teaching efficacy (*F*(38)=.056, *p*= .815) and between the pre-test scores of attitude toward teaching as a profession (*F*(37) = 3.711, *p* = .062). In that case ANCOVA is suggested to be administered (Johnson & Christensen, 2004).

**Result**

As seen in the Table 2, results of ANCOVA indicates that there is not a significant difference between the experimental and control groups’ pre-test and post-test scores of the sense of teaching efficacy after controlling for attitude toward teaching pre-test scores. Pre-test scores of sense of teaching efficacy and group interaction does not affect significantly on post-test scores of sense of teaching efficacy (*F*(1,36)= 2.819, *p*= .10). Besides, means for experimental group (119.17) and for control group (124.13) is quite low when teacher candidates’ sense of teaching efficacy are compared to the maximum total score (185) that could be obtained from the scale.

**Table 2.**

*Analysis of Covariance for Sense of Teaching Efficacy*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Source of Variation | *Type III Sum of Squares* | *df* | *Mean Square* | *F* | *p* | *η2* |
| Sense of teaching efficacy pre-test | 2.699 | 1 | 2.699 | .023 | .881 | .001 |
| Sense of teaching efficacy pre-test \* Group | 332.430 | 1 | 332.430 | 2.819 | .102 | .073 |
| Error | 4245.28 | 36 | 117.923 |  |  |  |

Table 3 demonstrates there is a significant difference between the experimental and control groups’ pre-test and post-test scores of the attitude toward teaching after controlling for sense of teaching efficacy pre-test scores. Also, pre-test scores of attitude toward teaching and group interaction has significant effect on post-test scores of attitude toward teaching with a medium effect size *F*(1-36) = 4.617, *p<* .05, *η2*=.11 (Green et al., 2000). However, means of attitudes toward teaching for experimental group (67.87) and for control group (65.63) is lower than the maximum total score (100) that could be obtained from the attitude scale.

**Table 3.**

*Analysis of Covariance for Attitude toward Teaching*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Source of Variation | *Type III*  *Sum of Squares* | *df* | *Mean Square* | *F* | *p* | *η2* |
| Attitude pre-test | 6.769 | 1 | 6.769 | .377 | .543 | .010 |
| Attitude pre-test \* Group | 82.832 | 1 | 82.832 | 4.617 | .038 | .114 |
| Error | 645.798 | 36 | 17.939 |  |  |  |

**Discussion**

It can be concluded from the study that connecting theory and practice has not a significant effect on teacher candidates’ sense of teaching efficacy. This result support the Atay’s (2007) result that the teacher candidates’ sense of teaching efficacy decreases from the beginning of the teaching practice to end of. However, the result is not compatible with the statement that mastery experiences increase the sense of teaching efficacy (Bandura et al., 1977; Giallousi et al., 2014; Goddard et al., 2004; Martins et al., 2014; Seo & Moon, 2013; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). For instance, Bandura (1977) explains that there are hard evidences in literature concerning the statement that “sources for sense of teaching efficacy affect self-efficacy”. But treatment of this study has some imperfections for increasing the sense of teaching efficacy scores of teacher candidates. In fact, the instructors of the experimental group discussed on these imperfections in division meeting. The weaknesses of the treatment are discussed following.

The other result of the study is that teacher candidates who have had some experiences for connecting theory and practice have higher levels of attitudes toward teaching as a profession than those of control group at a statistically significant level. Hence, the second hypothesis of the study has been supported. According to Bandura (1977), there are no findings in literature as valid as sense of teaching efficacy related to the effects of resources such as mastery experiences and social persuasion on attitude. The present study offers a proof with regard to the statement that mastery experiences are effective for teacher candidates to develop positive attitudes toward teaching. However, it is still essential for teacher candidates in experimental group that their attitudes toward teaching be enhanced. For instance, Engin and Koç (2014) found out that there is a need to enhance early childhood teacher candidates’ attitudes toward teaching. The fact that neither scale in the study could reach means close to the maximum score may be related to short-term application of the treatment.

**Strengths of Treatment**

As can be seen in Table 1, some activities that could affect theory-practice connection were carried out in control group as well. In other words, there were activities regarding theory-practice connection within the already existing program of the faculty of education where the present study was conducted. In fact, for any field experience teacher candidates had a chance to make a connection between theory and practice. However, the fact that activities regarding theory-practice connection in experimental group were performed in a more planned, regular and systematic way enabled to get significant difference related to attitude toward teaching with control group. Strengths of the treatment are discussed below.

First of all, it’s important that theory-practice connection be adopted as a principle in treatment because principles are the starting points for educational studies.

Second, teacher candidates made more structured observations in the practice school. Wilson et al. (2001) also report that teacher candidates learn more in well-structured field experiences. As in the experimental group of the present study, teacher candidates’ observations of a specific topic rather than observing more than one topic concurrently could enable them to reach more detailed outcomes of observations. Researching and writing theoretical information for observation logs before the observation might have helped teacher candidates to remember what they had learned previously, to observe more regularly and to analyse the outcomes of the observations more accurately because in that case teacher candidates could observe a specific topic in practice school on that day, be conscious of what was necessary and how things had to be.

Third, in terms of theory-practice connection and curriculum alignment it is advantageous that treatment coordination be established between field experiences and methods courses that are taught in the same semester. Hence, in division meeting at the end of the semester, the instructor of Teaching Methods for Science expressed that “*Collaboration method has enabled me to see that the methods I taught in class are applicable in real life, besides it has widened the scope of the course and my horizon on teacher education*”. As stated before, the practices in methods courses in the institution where the study was carried out are limited to microteachings in the university campus whereas doing methods courses in real school environments is a factor that promotes theory-practice connection (Cunningham, 2014; Hart, 2006). Furthermore, if teacher candidates take coursework concurrently with fieldwork, they can make more connections between the theories they have learned in the courses and practice (Allsopp, DeMarie, Alvarez-McHatton, & Doone, 2006; Darling-Hammond, 2006).

Fourth, for treatment, instructors volunteered to collaborate between methods courses and field experiences. This is important for research context because amendments in early childhood teacher education programs in Turkey are made mostly centrally. Faculty executives generally wait for amendments in the program to be made centrally and they hesitate to make amendments in the program as an institution. Treatment of the present study gives instructors a chance to collaborate for theory-practice connection regardless of central amendments in the program and of executive support. Besides, if the executives are open and eager to try teacher education models adopting theory-practice connection, quality of teacher education could increase.

Fifth, reflection is strength of the treatment. As NAEYC (2009) reports, reflective field experiences are important variables for quality of teacher education programs. In literature, reflective field experiences in the treatment are also regarded as influential on theory-practice connection (e.g., Giallousi et al., 2014; Öztürk, 2008; Recchia & Beck, 2014). To illustrate, according to Martins et al. (2014), teacher candidates can gain more mastery experiences by getting feedback for their plans.

Last but not least strength of the treatment is that it is quite cost-effective. In most universities in Turkey, those who work in the practice schools are paid only for School Experience and Teaching Practice in line with the requirements of Faculty-School Cooperation Protocol (MEB, 1998). Universities have to afford extra expenses if they make another deal for methods courses; whereas, in treatment the syllabi of methods courses are integrated with School Experience course and it does not charge incremental expense to the university, nor does it cause extra workload for the practice school.

**Weaknesses of Treatment**

First of all, lying heavily on teacher skills on observation logs used in the treatment can be regarded as one of the weaknesses of the treatment. Teacher candidates concentrated more on what activities their cooperating teachers conducted, what materials they used and how they dealt with classroom management since they were going to practice on their own after their six-week observations. This situation contradicts with Dewey’s (1927) suggestion that “*Observation should at first be conducted psychological rather than from the ‘practical’ standpoint* (p. 18-19)”.

Second weakness of the treatment is on timing observation and reflection. Debriefing immediately after observations and practices facilitates connecting theory and practice (Allsopp et al., 2006). Teacher candidates in experimental group had a chance to discuss their writings observation logs and reflective journals as a group with the instructors in the following week’s course. Therefore, they could not debrief immediately about their observations and teaching performances after their practices. On the other hand, teacher candidates’ firstly thinking over their observations and practices individually saved time since it helped them to reflect individually and talk about well-organized thoughts in discussions during the seminars.

Third, seminar hours of School Experience course were not sufficient for connecting theory and practice and reflections which was also handled in the study conducted by Seçer, Çeliköz, and Kayılı (2010). Therefore, in experimental group, instructor and teacher candidates had to allocate time out of seminars as well. Connecting theory and practice is a multifaceted and difficult cognitive process that requires theoretical insight. Thus, seminar hours need to be increased in order for teacher candidates to adopt this cognitive process and advance.

Last, doing reflection activities independently in each course where there is collaboration is also a weakness of the treatment. Even if the instructors of these courses shared experiences out of classes, there was a limitation in reflections in terms of coherence since they did not attend each other’s classes. Hence, in the division meeting, instructors suggested that they meet more frequently in the following years and that the instructors of methods courses join the activities in practice school.

**Limitations**

Despite carried out with the collaboration of three instructors and a small group of teacher candidates, the generalizability of the study is limited. The fact that the treatment was carried out only in one semester is not sufficient to reach a conclusion that such a treatment would be effective on the whole program of early childhood preservice teacher education. In addition, the treatment lacks data regarding the applicability of it with other courses in the program such as classroom management because School Experience course within the program is integrated with only two methods courses in the same semester.

**Conclusion**

Results of the study proved that connecting theory and practice is effective in developing teacher candidates’ attitudes toward teaching as a profession but is not effective in enhancing their sense of teaching efficacy. Nevertheless, post-test scores of the participants’ sense of teaching efficacy and their attitudes toward teaching are not still high enough. Application of connecting theory and practice in the whole program of preservice teacher education may promote teacher candidates’ development in terms of these two dependent variables.

The treatment of the study has some strength such as being theory-practice oriented; coordination between thoroughly structured school observations, practices and methods courses; collaboration among instructors; reflective field experiences; and being cost-efficient. The weaknesses of the treatment; on the other hand, are putting emphasis on teaching skills rather than affective gains in observations; discussions about practice studies not being made immediately after practices; insufficiency of seminar hours; and reflections being independent of each other in School Experience and Methods courses. Teacher educators could make use of these implications in the process of designing and evaluating their programs.

The treatment can be applicable no matter how long the period of teacher education is and whatever courses are in the program. Thus, teacher educators working under different circumstances may well try this treatment in line with their working conditions and they may improve it. Testing applicability and efficiency of the treatment in the whole program could contribute considerably to the literature of teacher education. Moreover, the effect of the treatment on different dependent variables such as teaching performances of teacher candidates, their reflective thinking skills and their success in national proficiency exams may well be studied.

# Türkçe Sürümü

**Giriş**

Araştırmalar erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin mesleğe başladıkları ilk yıllarda, diğer öğretmenlere göre daha fazla uyum sorunu yaşadıklarını göstermektedir (Öztürk, 2008; Riojas-Cortez, Alanís, & Flores, 2013). Bu sorunun en önemli nedenlerinden biri öğretmen adaylarının uygulamadan kopuk bir biçimde hizmet öncesi eğitim görmeleridir (Ertürk, Özen-Altınkaynak, Veziroğlu, & Erkan, 2014; Kennedy & Heineke, 2014; National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2011). Oysa erken çocukluk eğitimi öğretmenlerini mesleğe hazırlama standartlarından biri; öğretmen adaylarının kuram, uygulama ve araştırma bağlantısı kurmalarıdır (NAEYC, 2009, 2011).

Üniversiteler hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısını nitelikli öğretmenlik uygulamaları sayesinde gerçekleştirmektedir (Cevher-Kalburan, 2014; Darling-Hammond, 2010; Tarman, 2012; Zeichner, 2006). Kuram-uygulama bağlantısı için öğretim yöntemleriyle ilgili derslerin uygulama okulunda yapılması (Zeichner & McDonald, 2011) ve öğretmenlik uygulamaları ile öğretim yöntemleri derslerinin birlikte bloklar halinde yürütülmesi (University of Delaware, 2015) gibi etkinlikler yapılmaktadır. Bu tür çalışmalara rağmen, öğretmen adayları öğretmenlik uygulamalarında kuram ve uygulama bağlantısı kurmada sorunlar yaşamaktadırlar. Bu durum onların öğretmenliğe yönelik olumsuz duygular oluşturmalarına neden olabilmektedir (Rose & Rogers, 2012; Wilson, Floden, & Ferrini-Mundy, 2001).

Gülmez-Dağ (2012) Türkiye’deki erken çocukluk hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının en büyük sorununu; derslerde ve okul uygulamalarında kurama ağırlık verilmesi olarak saptamıştır. Ertürk vd.’nin (2014) çalışmasında erken çocukluk dönemi öğretmenleri hizmet öncesi eğitimleri sırasında dil öğretimi için yeterli uygulama yapabildiklerini ancak fen öğretimi, oyun öğretimi, sınıf yönetimi ve aile katılımına ilişkin yeterli uygulama yapma olanağı bulamadıklarını belirtmişlerdir. Kadim (2012) de erken çocukluk öğretmenlerinin oyun öğretimi yeterlik algılarının düşük olmasını hizmet öncesindeki uygulama çalışmalarının yetersizliğine bağlamaktadır.

Türkiye’de son yirmi yılda erken çocukluk hizmet öncesi öğretmen eğitimi programında kuram uygulama bağlantısını ilgilendiren iki “reform” yapılmıştır. Bunlardan ilkinde, 1998 yılında “öğretmenlik uygulamalarına yeterince ağırlık verilmemesi” (MEB, 1998) gibi gerekçelerle programa üç uygulama dersi konulmuştur; uygulamalar programın ilk yılında başlatılmıştır ve öğretim yöntemleriyle ilgili derslere de uygulama saatleri eklenmiştir. Bu programdaki uygulama dersleri “Okul Deneyimi 1” (3 kredi), “Okul Deneyimi 2” (3 kredi) ve “Öğretmenlik Uygulaması” (5 kredi) şeklindedir. İkinci reform çalışmasının yapıldığı 2006 yılından beri uygulanan programda uygulama dersleri “Okul Deneyimi” (3 kredi), “Öğretmenlik Uygulaması 1” (5 kredi) ve “Öğretmenlik Uygulaması 2” (5 kredi) şeklindedir. Bu programda uygulama derslerinin saati arttırılmıştır. Fakat uygulama dersleri geç, üçüncü sınıfta başlamaktadır. Ayrıca, 1998 yılında YÖK ile MEB arasında uygulama derslerinin koordinasyonu için halen geçerli olan bir işbirliği protokolü imzalanmıştır (MEB, 1998). Türkiye’de erken çocukluk öğretmen eğitimi programının tümünde ya da bazı derslerinde kuram-uygulama bağlantısını geliştirmek amacıyla bazı çalışmalar yürütülmesine (ör., Isikoglu, 2008; Özcan, 2013) rağmen, bu konuda yeni çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın yapıldığı üniversitede de YÖK (2006) tarafından hazırlanan merkezi program uygulanmaktadır. Programdan mezun olabilmek için öğretmen adaylarının toplam 59 dersi (240 AKTS) başarmış olmaları gerekmektedir. Programdaki derslerin toplamda 131 saati teorik, 38 saati uygulamadır. “Okul Deneyimi”, “Öğretmenlik Uygulaması 1” ve “Öğretmenlik Uygulaması 2” derslerinin uygulama saatlerinde öğretmen adayları bir devlet anaokulunda bazı deneyimler edinmektedir. Ancak uygulama saati olan öğretim yöntemleriyle ilgili derslerde uygulama okulları yerine fakültede mikro-öğretimler yapmaktadırlar. Gülmez-Dağ’ın (2012) da belirttiği gibi, gerçek öğrenme ortamlarında yapılmayan mikro-öğretimlerin etkisi sınırlı olmaktadır.

Öte yandan, hizmet öncesinde öğretmenlik yeterlik algısının yüksek olması, mesleğe başlandığında yaşanan uyum sorunlarının azalmasına anlamlı düzeyde etki etmektedir (Kim & Cho, 2014). Bandura, Adams ve Beyer (1977) öğretmenlik yeterlik algısının farklı görevlerdeki performansın yordayıcısı olduğunu ortaya koymuşlardır. Klassen ve Tze (2014) 43 araştırma üzerinde yaptıkları meta-analiz çalışmasında değerlendirilen öğretim performansı üzerinde en büyük etkiyi öğretmenlik yeterlik algısının gösterdiğini saptamışlardır. Öğretmenlik yeterlik algısı yüksek öğretmenler öğretim hedeflerine ulaşılması için daha fazla çaba harcamakta ve öğretmeye isteklilik düzeyleri daha yüksek olmaktadır (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Bu tür öğretmenler öğrenme güçlükleri olan öğrenciler dâhil bütün öğrenciler için uygun öğretim ve güdüleme tekniklerini uygulayabilirler ve öğrencilerin yeterlik algılarını da güçlendirebilirler (Bandura, 1997).

İnsanların yeterlik algıları dört yolla geliştirilebilmektedir. Bunlar doğrudan yaşantılar; sosyal model alma; sosyal ikna; kaygı ve depresyonu azaltma, bedensel güç ve dayanıklılığı sağlamaktır (Bandura, 1977, 2012). Bununla birlikte, Bandura vd. (1977) doğrudan yaşantıların öğretmenlik yeterlik algısı üzerinde dolaylı yaşantılara göre daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmalar da doğrudan yaşantıların erken çocukluk öğretmen adaylarının yeterlik algıları üzerindeki en etkili değişkenlerden biri olduğunu göstermektedir (Çobanoğlu, 2011; Goddard, Hoy, & Hoy, 2004; Martins, Costa, & Onofre, 2014; Seo & Moon, 2013; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Alan deneyimleri öğretmen adaylarına doğrudan yaşantılar sunabilir. Nitekim bazı araştırmacılar erken çocukluk öğretmen adaylarının yeterlik algılarının gerçek eğitim ortamlarındaki öğretmenlik uygulamalarıyla yükseldiğini iletmektedirler (ör., Giallousi, Tselfesa & Gialamasa, 2014; Seo & Moon, 2013).

Sosyal öğrenme kuramına göre bireyler aynı kurumdaki diğer kişilerin tepkilerini gözlemlediklerinde kendi yeterlikleri üzerinde düşünmeye daha istekli olabilirler (Bandura, 2012). Öğretmen adayları, alan deneyimlerinde uygulama öğretmenlerinin ve arkadaşlarının öğretim performanslarını gözlemleyebilirler ve bunlar üzerinde tartışabilirler (Özcan, 2013; Zeichner & McDonald, 2011). Onların tepkileri ve kendi yeterlikleri üzerinde gerçekleştirdikleri bilişsel bir sürecin ardından, gözlemledikleri özellikleri model alıp almayacaklarına karar verirler (Bandura, 1977; Goddard et al., 2004).

Toplumsal destek de öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik inancına önemli bir katkı sağlamaktadır (Bandura, 2012; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Moulding, Stewart ve Dunmeyer (2014) öğretmen adaylarının alan deneyimleri sırasında aldıkları desteğe ilişkin algılarıyla öğretmenlik yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Aydilek-Ciftci, Ozgun ve Erden’in (2011) çalışmasında da okulöncesi öğretmen adaylarının olumlu mesleki deneyimleri ile öğretmenlik yeterlik algıları arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarına olumlu geribildirim verirler ve onları performanslarının yeterli olduğu konusunda ikna ederlerse, öğretmen adayları gittikçe daha yeterli duruma gelirler. Böylelikle öğretim performanslarına ilişkin olumlu duygular oluştururlar. Bunun yanında, alan deneyimlerinde doğrudan yaşantılar edinmek öğretmen adaylarına öğretim kaygılarıyla başa çıkma yollarını öğrenme olanağı sunar (Bandura, 1977).

Çoğu araştırmada erken çocukluk öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlik algısı yüksek bulunmaktadır (ör., Gültekin, 2006; Seo & Moon, 2013; Tepe, 2011; Wertheim & Leyser, 2002). Erken çocukluk öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlik algıları diğer öğretmenlik dallarıyla karşılaştırıldığında ise daha düşük çıkmaktadır (Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Wertheim & Leyser, 2002).

Bandura (2012) yeterlik algısının duyguları da etkilediğini ifade etmiştir. Buna göre, öğretmenlik yeterlik algısı ile öğretmenliğe yönelik tutum arasında da bir ilişki öngörülebilir. Örneğin, Er (2009) öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun öğretmenlik yeterlik algısını anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuştur. Demirtaş vd. (2011) ise, öğretmenlik yeterlik algısı ile tutum arasında olumlu yönde ancak düşük düzeyde bir ilişki olduğunu saptamışlardır.

Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını uygulamalar sırasındaki yaşantıları da etkileyebilir. Örneğin, Alakuş’un (2005) çalışmasında öğretmen adayları “Okul Deneyimi” dersinin öğretmenlik mesleğine uyum sağlamalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Fakat erken çocukluk öğretmen eğitimi programlarındaki uygulamaların yetersizliği nedeniyle öğretmen adayları öğretmenliğe yönelik olumsuz duygular edinmektedir (Halmatov, Celik, & Kırmızısac, 2014).

Betimsel tarama çalışmalarının sonuçları erken çocukluk öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çoğunlukla olumlu olduğunu göstermektedir (ör., Gültekin, 2006; Tunçeli, 2013). Erken çocukluk öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları diğer dallara göre de çoğunlukla olumlu çıkmaktadır (ör., Çağlar, 2013; Kesen & Polat, 2014).

Sonuç olarak kuramsal bilgiler kuram-uygulama bağlantısının öğretmenlik yeterlik algısı ve öğretmenliğe yönelik tutum üzerinde etkili bir değişken olduğunu göstermektedir. Bu küçük ölçekli çalışmada Türkiye’deki bir devlet üniversitesinin hizmet öncesi erken çocukluk öğretmen eğitimi programında kuram-uygulama bağlantısının öğretmenlik yeterlik algısı ve öğretmenliğe yönelik tutum üzerindeki etkilerine ilişkin sonuçlar elde edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın denenceleri şu şekilde oluşturulmuştur: 1) Deney ve kontrol grubunun öğretmenlik yeterlik algısı ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark vardır. 2) Deney ve kontrol grubunun öğretmenliğe yönelik tutum ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

**Yöntem**

Bu çalışma kapsamındaki dersler ve okul deneyimi için öğretmen adayı grupları hâlihazırda oluşturulmuş olduğundan, öğretmen adaylarını deney ve kontrol gruplarına tesadüfi olarak atamak mümkün olamamıştır. Bu nedenle, yarı-deneysel desenlerden eşitlenmemiş kontrol gruplu desen uygulanmıştır (Gay, Mills, & Airasian, 2009; Johnson & Christensen, 2004).

**Katılımcılar**

Bu çalışmada öğretim elemanlarının kolayca eşgüdüm içinde çalışabilmeleri ve öğretmen adaylarına yakın rehberlik edebilmeleri için kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Gay et al., 2009). Buna göre, çalışmaya Türkiye’deki bir devlet üniversitesinin erken çocukluk öğretmenliği lisans programı üçüncü sınıf öğrencilerinden 2014-2015 öğretim yılı Güz döneminde “Okul Deneyimi”, “Fen Eğitimi” ve “Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi” derslerini alanlar katılmıştır. Ancak hem ön-test hem son-test olarak Öğretmenlik Özyeterlik İnancı Ölçeğini gönüllülük esasına göre deney grubunda 23/35, kontrol grubunda 17/35 öğretmen adayı; Öğretmenliğe Yönelik Tutum Ölçeğini ise deney grubunda 23/35, kontrol grubunda 16/35 öğretmen adayı doldurmuştur. Çalışmaya katılan beş öğretim elemanının ikisi kontrol grubunun, biri (araştırmacı) deney grubunun “Okul Deneyimi” dersini vermiştir. Diğer iki öğretim elemanı ise hem kontrol hem de deney gruplarının “Fen Eğitimi” ve “Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi” derslerini vermiştir.

**Kullanılan Veri Toplama Araçları**

Çalışmanın birinci denencesine (Deney ve kontrol grubunun öğretmenlik yeterlik algısı ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark vardır) ilişkin verileri toplamak için Tepe’nin (2011) erken çocukluk öğretmenleri için geliştirmiş olduğu “Öğretmenlik Özyeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. “Hiç Katılmıyorum” ile “Tamamen Katılıyorum” arasında seçenekleri olan beşli Likert tipindeki bu ölçekte 37 madde vardır. Tepe (2011) ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını Türkiye’deki 862 erken çocukluk öğretmeniyle gerçekleştirmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü (açıkladığı toplam varyans= %45.78) olarak uygulanabileceği sonucuna ulaşmıştır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .55-.74 arasında yer almıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucuna göre karşılaştırmalı uyum indeksleri de (χ2/sd=3.11, p=0.00, CFI=0.95, NFI= 0.93, SRMR=0.34, RMSEA=0.05, GFI=0.92, AGFI=0.88) ölçme modeli ile oldukça iyi uyum göstermiştir (Tepe, 2011). Beşli Likert tipi ölçekte toplam 37 madde vardır. Ayrıca, ölçeğin Cronbach alfa katsayısı yüksek bulunmuştur (.97).

İkinci denenceye (Deney ve kontrol grubunun öğretmenliğe yönelik tutum ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir fark vardır) ilişkin veriler ise Ünver, Bümen ve Başbay’ın (2008) geliştirdiği “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. “Hiç katılmıyorum”dan “Tamamen katılıyorum”a doğru ilerleyen Beşli Likert tipi ölçekte toplam 20 madde vardır. Ünver vd. (2008) bu ölçeği 177 öğretmen adayı ile denemişler; açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü (açıkladığı toplam varyans= %47.85) bir yapıda olduğunu saptamışlardır. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri .60 ile .79 arasındadır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı oldukça yüksek (.93) hesaplanmıştır.

**Veri Toplama Süreci**

Bu çalışmanın yapıldığı üniversitenin erken çocukluk eğitimi lisans programında “Okul Deneyimi” dersi için iki yıldır kullanılmakta olan bir kılavuz vardır. Çalışmanın deney ve kontrol grupları bu kılavuzu temel almıştır. Bu nedenle, Tablo 1’de görüldüğü gibi, iki gruptaki öğretmen adayları bazı etkinlikleri benzer biçimde uygulamışlardır. Kılavuz doğrultusunda deney ve kontrol grupları dönemin ilk iki haftasında gözlemler için hazırlık yapmışlardır. Dönemin 3.-8. haftalarında uygulama okulunda öğretmen davranışları, öğrenci özellikleri, öğretim etkinlikleri, fiziksel koşullar vb. açılardan gözlem yapmışlardır. 9.-13. haftalarda ise bireysel ya da küçük gruplar halinde bir günlük plan hazırlayıp gözlem yaptıkları sınıfta bu planı uygulamışlardır. Öğretmen adayları her iki grupta da günlük planlarını uygulama gününün iki hafta öncesinde hazırlamışlardır; öğretim elemanları da günlük planları inceleyerek geribildirim vermişlerdir. Bununla birlikte, deney grubunun, kontrol grubundan farklı yanları şunlardır (Bknz. Tablo 1):

1. Deney grubunda kuram-uygulama bağlantısı belirgin bir ilke olarak benimsenmiştir. Kontrol grubunun öğretim elemanları da uygulamaya önem vermiş ancak kuram-uygulama bağlantısını kasıtla ilke olarak benimsememişlerdir.
2. Deney grubundaki öğretmen adayları “Okul Deneyimi” dersinde yapılandırılmış gözlem formları doldurmuşlardır. Bu gözlem formlarında o haftanın gözlem konusu için alt başlıklar yer almıştır. Öğretmen adayları gözlem yapmaya gitmeden önce bu alt başlıklarla ilgili kuram temel alındığında uygulama okulunda neleri gözlemleyebileceklerini yazmışlardır. Gözlemden bir önceki seminerde bu yazılar üzerinde tartışmışlardır. Gözlem günü ise bu formlara gözlem sonuçlarını ve bunlarla beklentileri arasındaki farkları yorumlamışlardır. Kontrol grubundaki öğretmen adayları ise, altı haftanın sonunda gözlem sonuçlarını içeren bir rapor oluşturmuşlardır. Gözlem sırasında dikkat edecekleri noktalar kılavuzda belirtilmiştir. Bu süreçte, deney grubundan temel farklılıkları çeşitli açılardan aynı zaman diliminde gözlem yapmaları ve kılavuzdaki yönergelerin gözlem formlarındakilere göre daha az yapılandırılmış olmasıdır.
3. Deney grubunda öğretim yöntemleriyle ilgili derslerin (“Fen Eğitimi” ile “Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi”) öğretim planları “Okul Deneyimi” dersinin planı ile bütünleştirilmiştir. Bu üç derste, öğretmen adayları aynı arkadaşlarının yer aldığı üç kişilik gruplar halinde çalışmışlardır. Örneğin, “Fen Eğitimi” dersinde erken çocukluk döneminde fen eğitimi yöntemlerini öğrenmişler; “Okul Deneyimi” dersinde bu yöntemleri gözlemlemişler; sonra her iki derste fen eğitimi açısından kuram ve uygulama arasındaki benzerlik ve farklılıkları tartışmışlardır. Gözlem haftalarının sonunda, öğretim elemanları o zamana kadarki çalışmalarını paylaşmışlar ve sonraki haftaların öğretim ve yansıtma yöntemlerini planlamışlardır. Öğretmen adayları öğretim yöntemleriyle ilgili dersler için bazı etkinlikler planlamışlar; arkadaşlarıyla birlikte mikro-öğretimler yapmışlar ve öğretim elemanları ile arkadaşlarından geribildirimler almışlardır. Sonra, bu etkinlikleri “Okul Deneyimi” dersindeki günlük planlarına yerleştirmişlerdir. Bu planlarını uygulama okulunda denedikten sonra “Okul Deneyimi” ve öğretim yöntemleri derslerinde kuram-uygulama bağlantısına yönelik tartışmalar yapmışlardır. Kontrol grubunda “Okul Deneyimi” ve öğretim yöntemleri derslerinin öğretim elemanları arasında işbirliği yapılmamıştır.
4. Deney grubunun seminer derslerinde, öğretmen adaylarının gözlem formlarına yazdıkları üzerinde uygulama öncesi ve sonrasında tartışılmıştır. Öğretmen adayları kendi uygulamalarının sonrasında bireysel olarak yansıtıcı yazılar yazmışlardır. Öğretmen adaylarından, bu yazılarını yazarken, kuramla bağlantı kurmaya çalışmaları istenmiştir. Deney grubunun seminer dersleri 8-10 kişilik gruplar halinde yapılmıştır. Bu şekilde öğretmen adayları arkadaşlarının günlük planlarını inceleme, materyallerini görme, onların gözlem sonuçlarını dinleme, onların planlarına ve uygulamadaki davranışlarına ilişkin öğretim elemanı geribildirimlerini dinleme fırsatı bulmuşlardır. Seminerlerin her hafta düzenli olarak yapılmış olması da deney grubunun kontrol grubundan farklı bir özelliğidir. Böylece öğretmen adaylarının daha düzenli ve sürekli geribildirim alma ve verme şansı olmuştur. Kontrol grubunda ise, planlara ve uygulamalara ilişkin geribildirimler 1-2 kişilik küçük gruplara verilmiştir. Yani seminerler her hafta düzenli olarak gerçekleştirilmemiştir. Öğretmen adayları gözlemleriyle ilgili geribildirimleri ise bu konuda herhangi bir soru sorduklarında almışlardır.

**Tablo 1.**

*Deney ve Kontrol Gruplarında Okul Deneyiminin Özellikleri*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Okul Deneyiminin Özellikleri | Deney Grubunda | Kontrol Grubunda |
| Kuram-uygulama bağlantısı | Belirgin bir ilke | Belirgin bir ilke değil |
| Bir uygulama sınıfındaki öğretmen adayı sayısı | 1-3 | 1-2 |
| Uygulama okulundaki gözlem süresi | Altı hafta (24 saat) | Altı hafta (24 saat) |
| Gözlem formları kullanma | Evet | Hayır |
| Gerçek sınıflarda uygulama yapma | Evet | Evet |
| Uygulama süresi | Beş hafta (20 saat) | Beş hafta (20 saat) |
| Uygulamalar için günlük planlar hazırlama | Evet | Evet |
| “Okul Deneyimi” dersi ile öğretim yöntemleri dersleri arasında işbirliği ve eşgüdüm | Evet | Hayır |
| Seminer dersleri | Düzenli | Daha az düzenli |
| Gözlemler ve uygulamalar üzerinde yansıtmalar | Sistemli  Büyük gruplar halinde (n= 8-9 | Daha az sistemli  Küçük gruplar halinde (n= 1-2) |

**Veri Analizi**

Çalışmanın verileri Kovaryans Analizi (ANCOVA) ile çözümlenmiştir. Öğretmenlik yeterlik algısı (Kurtosis= -.881) ve öğretmenliğe yönelik tutum (Kurtosis= -.845) ön-test verileri normal dağılım sayıltısını karşılamıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Levene'in *F* testinde deney ve kontrol gruplarının öğretmenlik yeterlik algısı ön-test puanları (*F*(38)=.056, *p*= .815) ve öğretmenliğe yönelik tutum ön-test puanları arasında anlamlı fark çıkmıştır (*F*(37) = 3.711, *p* = .062) Bu durumda ANCOVA’nın uygulanması önerilmektedir (Johnson & Christensen, 2004).

**Bulgular**

Tablo 2’de görüldüğü gibi, ANCOVA sonuçları öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutum ön-test puanları kontrol edildiğinde, deney ve kontrol grubunun öğretmenlik yeterlik algısı ön-test ve son-test puanları arasındaki fark anlamlı değildir. Öğretmenlik yeterlik algısı ön-test ve grup ortak etkisinin de anlamlı olmadığı görülmektedir (*F*(1,36)= 2.819, *p*= .10). Bunun yanında, öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlik algıları, ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puanla (185) karşılaştırıldığında, aritmetik ortalamalar hem deney (119.17) hem de kontrol grubunda (124.13) oldukça düşük bulunmuştur.

**Tablo 2.**

*Öğretmenlik Yeterlik Algısına İlişkin ANCOVA Sonuçları*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Değişimin Kaynağı | *Tip III*  *Kareler Toplamı* | *sd* | *Kareler Ortalaması* | *F* | *p* | *η2* |
| Yeterlik algısı ön-test | 2.699 | 1 | 2.699 | .023 | .881 | .001 |
| Yeterlik algısı ön-test \* Grup | 332.430 | 1 | 332.430 | 2.819 | .102 | .073 |
| Hata | 4245.28 | 36 | 117.923 |  |  |  |

Tablo 3, öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlik algısı ön-test puanları kontrol edildiğinde, deney ve kontrol grubunun öğretmenliğe yönelik tutum puanlarının ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Öğretmenliğe yönelik tutum ön-test ve grup etkileşimi de istatistiksel olarak anlamlıdır (*F*(1-36) = 4.617, p< .05). Bu etkinin orta düzeyde olduğu (*η2*=.11) hesaplanmıştır (Green et al., 2000). Ancak öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutum aritmetik ortalamaları ölçekten alınabilecek en yüksek puana (100) göre oldukça düşük hesaplanmıştır (deney grubu için 67.87, kontrol grubu için 65.63).

**Tablo 3.**

*Öğretmenliğe Yönelik Tutuma İlişkin ANCOVA Sonuçları*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Değişimin Kaynağı | *Tip III Kareler Toplamı* | *sd* | *Kareler Ortalaması* | *F* | *p* | *η2* |
| Tutum ön-test | 6.769 | 1 | 6.769 | .377 | .543 | .010 |
| Tutum ön-test \* Grup | 82.832 | 1 | 82.832 | 4.617 | .038 | .114 |
| Hata | 645.798 | 36 | 17.939 |  |  |  |

**Tartışma**

Bu çalışmanın ilk bulgusu, kuram-uygulama bağlantısının öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlik algıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki oluşturmadığı şeklindedir. Bu bulgu, Atay’ın (2007) öğretmenlik uygulamaları sonrasında yeterlik algısının düştüğünü saptayan bulgusuyla uyumludur. Ancak bulgu, doğrudan deneyimlerin öğretmenlik yeterlik algısını yükselttiği yönündeki açıklamalarla uyumlu değildir (Bandura et al, 1977; Giallousi et al., 2014; Goddard et al., 2004; Martins et al., 2014; Seo & Moon, 2013; Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Örneğin, Bandura (1977), alanyazında öğretmenlik yeterlik algısı kaynaklarının, bu algıyı etkilediğine ilişkin güçlü kanıtlar bulunduğunu belirtmektedir. Bu durumda, denel işlemin öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlik algılarını desteklemede sınırlılıkları olduğu anlaşılmaktadır. Bunlar üzerinde denel işlem sürecinde deney grubu öğretime elemanları toplantısında da tartışılmıştır. Denel işlemin zayıf yanları aşağıda tartışılmaktadır.

Çalışmanın diğer bulgusu, kuramla uygulama arasında bağlantı kurmalarını destekleyebilecek etkinlikler yapan öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumlarının kontrol grubundakilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek çıkmasıdır. Böylece çalışmanın ikinci denencesi doğrulanmıştır. Bununla birlikte, Bandura’ya (1977) göre, alanyazında doğrudan yaşantılar ve sosyal ikna gibi kaynakların tutum üzerindeki etkilerine ilişkin, öğretmenlik yeterlik algısında olduğu kadar geçerli bulgular yer almamaktadır. Bu çalışma öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde doğrudan yaşantıların etkili olduğuna ilişkin bir kanıt sunmaktadır. Buna rağmen, deney grubundaki öğretmen adaylarının da öğretmenliğe yönelik tutumlarının halen yükseltilmesi gerekmektedir. Nitekim Engin ve Koç (2014) öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumlarının yükseltilme ihtiyacını ortaya koymuştur. Ayrıca, bu çalışmada kullanılan her iki ölçekten de tam puana yakın ortalamalara ulaşılamaması denel işlemin kısa süreli uygulanmasına bağlı olabilir.

**Denel İşlemin Güçlü Yanları**

Tablo 1’de görüldüğü gibi, bu çalışmanın kontrol grubunda da kuram-uygulama bağlantısına doğrudan ya da dolaylı olarak etki edebilecek bazı etkinlikler uygulanmıştır. Yani çalışmanın yapıldığı kurumda hâlihazırda uygulanmakta olan programda kuram-uygulama bağlantısına yönelik bazı çalışmalar vardır. Esasen herhangi bir alan deneyiminde öğretmen adaylarının kuramla uygulama arasında bağlantı kurma şansı vardır. Ancak deney grubunda kuram-uygulama bağlantısına yönelik etkinliklerin daha planlı, düzenli ve sistematik olarak yürütülmesinin, öğretmenliğe yönelik tutum puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olmasını sağladığı düşünülmektedir. Denel işlemin güçlü yanları aşağıda tartışılmaktadır.

Birincisi, ilkelerin eğitim uygulamalarının çıkış noktaları olmaları nedeniyle, denel işlemde kuram-uygulama bağlantısının ilke olarak benimsenmiş olması önemlidir.

İkincisi, öğretmen adayları uygulama okulunda daha fazla yapılandırılmış gözlemler yapmışlardır. Wilson vd. (2001) iyi yapılandırılmış alan deneyimlerinde öğretmen adaylarının daha fazla öğrendiklerini rapor etmişlerdir. Bu çalışmanın deney grubunda olduğu gibi, öğretmen adaylarının aynı zamanda birden fazla tema için gözlem yapmak yerine belirli bir temaya ilişkin gözlem yapmaları, daha ayrıntılı gözlem sonuçlarına ulaşmalarını destekleyebilir. Öğretmen adaylarının gözlem öncesinde, yapılandırılmış gözlem formlarına kuramsal bilgileri araştırıp yazmaları bu konularda önceki öğrenmelerini hatırlamalarını, gözlemlerini daha düzenli yapmalarını ve gözlem sonuçlarını daha isabetli yorumlamalarını sağlayabilir. Çünkü bu durumda öğretmen adayları o gün uygulama okulunda belirli bir tema için nelerin, nasıl olması gerektiğini bilerek gözlem yapabilirler.

Üçüncüsü, “Okul Deneyimi” dersi ile aynı dönemdeki öğretim yöntemleriyle ilgili dersler arasında eşgüdüm sağlanması da kuram-uygulama bağlantısı ve programın kenetliliği açısından olumlu bir durumdur. Nitekim paylaşım toplantısında ”Fen Eğitimi” dersinin öğretim elemanı bu modelin “*derste öğrettikleri yöntemlerin gerçek yaşamda uygulanabilirliğini görmesini sağladığını; dersin sınırlarını ve öğretim elemanı perspektifini genişlettiğini*” söylemiştir. Daha önce belirtildiği gibi, bu çalışmanın yapıldığı kurumda öğretim yöntemi derslerindeki uygulamalar üniversite yerleşkesindeki mikro-öğretimlerle sınırlıdır. Oysa öğretim yöntemi derslerinin de gerçek okul ortamlarında yapılması kuram-uygulama bağlantısını destekleyici bir etmendir (Cunningham, 2014; Hart, 2006). Ayrıca, öğretmen adayları dersleri, alan çalışmalarıyla eşzamanlı olarak aldıklarında, derslerde öğrendikleri kuramlarla uygulama arasında daha fazla bağlantı kurabilirler (Allsopp, DeMarie, Alvarez-McHatton & Doone, 2006; Darling-Hammond, 2006).

Dördüncü olarak, öğretim elemanları yöntem dersleri ile uygulama çalışmaları arasında işbirliği yapmaya gönüllü olmuşlardır. Bu durum çalışmanın bağlamı açısından önemlidir. Çünkü Türkiye’de erken çocukluk öğretmen eğitimi programlarındaki değişiklikler çoğunlukla merkezi olarak yapılmaktadır. Fakülte yöneticileri de genellikle programdaki değişikliklerin merkezi olarak yapılmasını beklemekte, kurum olarak programda değişiklik yapma konusunda çekinik davranmaktadırlar. Çalışmanın denel işlemi, öğretim elemanlarına merkezi program değişikliğine ve yönetici desteğine ihtiyaç duymaksızın da kuram-uygulama bağlantısı için işbirliği yapma şansı vermektedir. Bununla birlikte, yöneticiler de kuram-uygulama bağlantısını temel alan öğretmen eğitimi modellerini denemeye açık ve istekli olurlarsa, öğretmen eğitiminin niteliği daha da yükselebilir.

Beşincisi, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin yapılmış olmasıdır. NAEYC’nin (2009) raporunda belirtildiği gibi, yansıtıcı okul deneyimleri öğretmen eğitimi programlarının niteliğinde önemli bir değişkendir. Yansıtıcı düşünme etkinlikleri alanyazında da kuram-uygulama bağlantısı üzerinde etkili görülmektedir (ör., Giallousi et al., 2014; Öztürk M, 2008; Recchia & Beck, 2014). Örneğin, Martins vd.’ne (2014) göre de, öğretmen adayları planlarına ilişkin geribildirim alarak daha doğrudan deneyimler edinebilirler.

Son olarak, denel işlem oldukça az maliyetlidir. Türkiye’de çoğu üniversitede Fakülte-Okul İşbirliği Protokolü (MEB, 1998) gereğince uygulama okulu çalışanlarına yalnızca “Okul Deneyimi” ve “Öğretmenlik Uygulaması” dersleri için ücret ödenmektedir. Üniversiteler yöntem dersleri için de ayrı bir anlaşma yaptıkları durumda ek bir maliyeti karşılamak zorunda kalacaklardır. Oysa denel işlemde, öğretim yöntemleriyle ilgili derslerin planları “Okul Deneyimi” dersinin planıyla bütünleştirildiği için üniversiteye ek maliyet getirmeyeceği ve uygulama okulu çalışanlarına ek iş yükü oluşturmayacağı düşünülmektedir.

**Denel İşlemin Zayıf Yanları**

İlk olarak, yapılandırılmış gözlem formlarında öğretmenlik becerilerine ağırlık verilmesi denel işlemin zayıf yanı olarak nitelendirilebilir. Bu nedenle, öğretmen adayları altı haftalık gözlemlerin ardından kendileri uygulama yapacakları için uygulama öğretmenlerinin hangi etkinlikleri uyguladıklarına, hangi materyalleri kullandıklarına, sınıf yönetimini nasıl yaptıklarına daha fazla odaklanmışlardır. Bu durum, Dewey’in (1927) gözlemlerin başlangıçta uygulamadan ziyade duyuşsal boyutta olması gerektiği önerisine ters düşmektedir.

İkincisi, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin gözlem ve uygulamalardan sonra kısa süre içinde gerçekleştirilememesidir. Oysa gözlemler ya da uygulamalardan sonra kısa süre içinde konuşmak kuram ve uygulama arasında bağlantı kurmayı kolaylaştırmaktadır (Allsopp et al., 2006). Deney grubu öğretmen adayları gözlem formlarındaki yorumlarını ve yansıtıcı günlüklerini bireysel olarak yazmışlardır. Bunlar üzerinde grup olarak öğretim elemanlarıyla birlikte sonraki haftanın dersinde tartışabilmişlerdir. Öte yandan, öğretmen adaylarının gözlem ve uygulamaları üzerinde önce bireysel olarak düşünmeleri de hem bireysel yansıtmalar yapmalarını hem de seminer dersindeki tartışmalarda daha örgütlenmiş düşünceler üzerinde konuşulduğundan zaman tasarrufu sağlamıştır.

Üçüncüsü, “Okul Deneyimi” dersinin seminer süresi Seçer, Çeliköz ve Kayılı’nın (2010) çalışmasında olduğu gibi, yansıtmalar ve kuram-uygulama bağlantısı için yeterli olamamıştır. Bu nedenle “Okul Deneyimi” dersi öğretim elemanı ve öğretmen adayları seminer dışında da zaman kullanmak durumunda kalmışlardır. Kuram-uygulama bağlantısı kurmak, kuramsal iç görü gerektiren çok yönlü ve zor bir bilişsel süreçtir. Seminer süresinin öğretmen adaylarının bu bilişsel sürece ısınmaları ve ilerlemeleri için arttırılması gerekmektedir.

Son olarak, yansıtıcı düşünme etkinliklerinin, işbirliği yapılan her bir derste birbirinden bağımsız olarak yapılması da denel işlemin zayıf yanıdır. Bu derslerin öğretim elemanları ders dışında paylaşımda bulunsalar da, birbirlerinin derslerine katılamadıkları için yansıtmalarda tutarlılık açısından sınırlılık yaşandığı gözlemlenmiştir. Nitekim öğretim elemanları paylaşım toplantısında sonraki yıllarda daha sık görüşmek ve öğretim yöntemleri ile ilgili dersleri veren öğretim elemanlarının da uygulama okulundaki etkinliklere katılmalarını önermişlerdir.

**Sınırlılıklar**

Üç öğretim elemanının işbirliği ve küçük bir öğretmen adayı grubuyla gerçekleştirilen bu çalışmanın genellenebilirliği çok sınırlıdır. Çalışmanın yalnızca bir dönem sürmesi denel işlemin erken çocukluk eğitimi hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının tümünde etkili olabileceği sonucuna varmak için yeterli değildir. Ayrıca, çalışma kapsamında “Okul Deneyimi” dersi aynı dönemdeki yalnızca iki yöntem dersi ile bütünleştirildiğinden denel işlemin programdaki “Sınıf Yönetimi” vb. diğer derslerle birlikte uygulanabilirliğine ilişkin veri toplanamamıştır.

## Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın sonuçları kuram-uygulama bağlantısının, öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olduğunu ancak öğretmenlik yeterlik algıları üzerinde anlamlı etki oluşturamadığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, katılımcıların öğretmenlik yeterlik algıları ve öğretmenliğe yönelik tutum son-test puanları halen yeterince yüksek bulunmamıştır. Kuram-uygulama bağlantısının hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının tümünde uygulanması öğretmen adaylarının bu iki değişken açısından gelişmelerini sağlayabilir.

Bu çalışmada uygulanan denel işlemin; kuram-uygulama odaklı olma, ayrıntılı yapılandırılmış okul gözlemleri, uygulamalar ve öğretim yöntemleriyle ilgili dersler arasında eşgüdüm, öğretim elemanları arasında işbirliği, yansıtıcı okul deneyimleri ve düşük maliyetli olma gibi üstün yanları olduğu belirlenmiştir. Denel işlemin zayıf yanları ise, gözlemlerde duyuşsal kazanımlar yerine öğretmenlik becerilerine ağırlık verilmesi, uygulama çalışmaları üzerinde tartışmanın uygulamadan kısa süre sonra yapılamaması, seminer süresinin yetersizliği ve “Okul Deneyimi” dersi ile öğretim yöntemleri derslerinde birbirinden bağımsız yansıtmaların yapılmış olmasıdır. Öğretmen eğitimcileri, bu çıkarımlardan, programlarını tasarlama ve değerlendirme süreçlerinde yararlanabilirler.

Denel işlemin; öğretmen eğitiminin süresi ne kadar olursa olsun ya da programda hangi dersler yer alırsa alsın uygulanabileceği öngörülmektedir. Dolayısıyla, farklı bağlamlarda çalışan öğretmen eğitimcileri denel işlemi kendi koşullarında deneyerek geliştirebilirler. Denel işlemin hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının tümünde uygulanabilirliğinin ve etkililiğinin test edilmesi öğretmen eğitimi alanyazınına önemli bir katkı sağlayabilir. Ayrıca denel işlemin farklı bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi (ör., öğretmen adaylarının öğretim performansları, yansıtıcı düşünme becerileri, ulusal yeterlik sınavlarındaki başarıları) de incelenebilir.

## References

Alakuş, A. O. (2005). Öğretmen adaylarının okul deneyiminin kazandırdığı mesleki yeterliklere ilişkin algıları [Perceptions of student teachers’ professional competences acquired through school experiences]. *Eğitim ve Bilim, 30*(138), 3-9.

Allsopp, D. H., DeMarie, D., Alvarez-McHatton, P., & Doone, E. (2006). Bridging the gap between theory and practice: Connecting courses with field experiences. *Teacher Education Quarterly, 33*(1), 19-35.

Atay, D. (2007). Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context. *Journal of Teacher Development, 11*(2), 203-219.

Aydilek-Ciftci, M., Ozgun, O., & Erden, S. (2011). Self-efficacy and satisfaction of pre-service early childhood education teachers as a function of perceived needs and experiences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 15*, 539–544.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman & Company.

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management, 38*(1),9-44.

Bandura, A., Adams, N. E., & Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of Personality and Social Psychology*, *35*(3), 125–139.

Cevher-Kalburan, N. (2014). Early childhood pre-service teachers’ concerns and solutions to overcome them: The case of Pamukkale University. *South African Journal of Education, 34*(1),1-18.

Cunningham, D. D. (2014). Re-conceptualizing early childhood teacher education: Enacting a paradigm shift to bring developmentally appropriate practice to higher education. *Critical Questions in Education, 5*(1),52-63.

Çağlar, Ç. (2013). The relationship between the levels of alienation of the education faculty students and their attitudes toward the teaching profession. *Educational Sciences: Theory & Practice, 13*(3), 1507-1513.

Çobanoğlu, R. (2011). *Teacher self-efficacy and teaching beliefs as predictors of curriculum implementation*. Unpublished master’s thesis, Middle East Technical University, Turkey.

Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, *61*(1-2), 35–47.

Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve mesleğe yönelik tutumları [Pre-service teachers’ self-efficacybeliefs and attitudes towards profession]. *Eğitim ve Bilim,* *36*(159),96-111.

Dewey, J. (1927). The relation of theory to practice in education. In Charles A. Mc Murry (Ed), *The relation of theory to practice in the education of teachers (Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education, Part I) (3rd ed.)* (pp. 9-30). Illinois: Public School Publishing Company.

Engin, G., & Koç, G. Ç. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği [The attitudes of prospective teachers towards teaching: The case of Ege University, Faculty of Education]. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *18*(2),153-167.

Er, E. (2009). *Self-efficacy levels of pre-service teachers and its predictors*. Unpublished master’s thesis, Middle East Technical University, Turkey.

Ertürk, H. G., Özen-Altınkaynak, Ş. Ö., Veziroğlu, M., & Erkan, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerin üniversite deneyimlerinin mesleki yaşantılarına etkisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi [A study on the views of preschool teachers on the effects of their university experiences on their professional lives]. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(3), 897-908.

Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (9th ed.). New Jersey: Pearson.

Giallousi, M., Tselfesa, V., & Gialamasa, V. (2014). Using student-teachers’ reports of self-efficacy to evaluate an early childhood science course. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 35*(4), 337-356.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher, 33*(3), 3-13.

Green, S., Salkind, N., & Akey, T. (2000). *Using SPSS for Windows: Analyzing and understanding data* (2nd ed.). New Jersey: Prentice-Hall.

Gülmez Dağ, G. (2012). *Effectiveness of early childhood teacher education programs: Perceptions of early childhood teachers*. Unpublished master’s thesis, Middle East Technical University, Turkey.

Gültekin, M. (2006). The attitudes of preschool teacher candidates studying through distance education approach toward teaching profession and their perception levels of teaching competency. *Turkish Online Journal of Distance Education, 7*(3),184-197.

Gürbüztürk, O., & Şad, S. N. (2009). Student teachers’ beliefs about teaching and their sense of self-efficacy: A descriptive and comparative analysis. *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 10*(3),201-226.

Halmatov. M., Celik, İ., & Kırmızısac, Z. (2014). Preschool teachers candidates’ view on the profession in the context of past, today and tomorrow. *International Journal of Elementary Education, 3*(1), 14-20.

Hart, L. C. (2006). Standards-friendly lessons in university methods courses. *Teaching Children Mathematics, 13*(4),211-215.

Isikoglu, N. (2008). The effects of a teaching methods course on early childhood preservice teachers’ beliefs. *Journal of Early Childhood Teacher Education**, 29*(3), 190-203.

Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2nd ed.). Boston: Pearson.

Kadim, M. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliklerinin incelenmesi*. Unpublished master’s thesis, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Kennedy, A. S., & Heineke, A. (2014). Re-envisioning the role of universities in early childhood teacher education: Community partnerships for 21st-century learning. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 35*(3),226-243.

Kesen, İ., & Polat, M. (2014). Determination of 4th class preservice teachers' attitudes toward the teaching profession in faculty of education: Sample of Muş Alparslan University.*Journal of Theory and Practice in Education, 10*(2), 556-578.

Kim, H., & Cho, Y. J. (2014). Pre-service teachers’ motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock.*Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 421*, 67–81.

Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers’ self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76.

Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2014). Practicum experiences as sources of pre-service teachers’ self-efficacy. *European Journal of Teacher Education**, 38*(2), 263-279.

MEB. (1998). *Öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge* [Directions for teaching practices in Ministry of National Education schools]. Retrieved November 27, 2014, from <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/62-1998>

Moulding, L. R., Stewart, P. W., & Dunmeyer, M. L. (2014). Pre-service teachers’ sense of efficacy: Relationship to academic ability, student teaching placement characteristics, and mentor support. *Teaching and Teacher Education*, *41*, 60–66.

NAEYC. (2011). 2010 *NAEYC Standards for initial & advanced early childhood professional preparation programs*. Retrieved August 18, 2015, from <http://www.naeyc.org/ncate/files/ncate/file/faculty/Standards/NAEYC%20Initial%20and%20Advanced%20Standards%203_2012.pdf>

National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. (2009). *NAEYC standards for early childhood professional preparation programs*. Retrieved February 26, 2015, from <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/ProfPrepStandards09.pdf>

Özcan, M. (2013). *Okulda üniversite: Türkiye’de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi* [University within school: A new model to re-structure teacher education in Turkey]. Retrieved July 12, 2014, from [http://www.tusiad.org.tr/komisyonlar/sosyal-620 politikalar-komisyonu/rapor/okulda-universite--turkiyede-ogretmen-egitimini-yeniden-621 yapilandirmak-icin-bir-model-onerisi/](http://www.tusiad.org.tr/komisyonlar/sosyal-620%20politikalar-komisyonu/rapor/okulda-universite--turkiyede-ogretmen-egitimini-yeniden-621%20yapilandirmak-icin-bir-model-onerisi/)

Öztürk, M. (2008). *Induction into teaching: Adaptation challenges of novice teachers*. Unpublished master’s thesis, Middle East Technical University, Turkey.

Recchia, S. L., & Beck, L. M. (2014). Reflective practice as “Enrichment”: How new early childhood teachers enact preservice values in their classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 35*(3), 203–225.

Riojas-Cortez, M., Alanís, I., & Flores, B. B. (2013). Early childhood teachers reconstruct beliefs and practices through reflexive action. *Journal of Early Childhood Teacher Education,* *34*(1), 36–45.

Rose, J., & Rogers, S. (2012). Principles under pressure: student teachers' perspectives on final teaching practice in early childhood classrooms. *International Journal of Early Years Education, 20*(1), 43-58.

Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A Review. *The Journal of Educational Research, 99*(6),323-338.

Seçer, Z., Çeliköz, N., & Kayılı, G. (2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri [Problems in school practices in Department of Pre-School Teaching and solution offers]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* *7*(1), 128-152.

Seo, S., & Moon, H. (2013). A comparative study of teaching efficacy in pre-service and in-service teachers in Korean early childhood education and care (ECEC). *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 41*(4),363-376.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.

Tarman, B. (2012). Prospective teachers’ beliefs and perceptions about teaching as a profession. *Educational Sciences: Theory & Practice, 12*(3),1964-1973.

Tepe, D. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme*. Unpublished master’s thesis, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001).Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education,* *17*(7), 783–805.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education,* *23*(6), 944–956.

Tunçeli, H. İ. (2013). The relationship between candidate teachers’ communicatıon skills and their attitudes toward teaching profession: Sakarya University sample. *Pegem Journal of Education & Instruction, 3*(3), 51-58.

University of Delaware. (2015). *Overview of field experiences*. Retrieved September 16, 2015, from <http://www.education.udel.edu/ete/overview-of-field-experiences/>

Ünver, G., Bümen, N., & Başbay, M. (2008). *Ege Üniversitesi’nde yürütülmekte olan ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programının değerlendirilmesi* [Evaluation of the Secondary Teacher Education Graduate Program at Ege University]. (Tech. Rep. No. 05.EGF.003). İzmir: Ege University.

Wertheim, C., & Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research**, 96*(1),54-63.

Wilson, S. M., Floden, R. E., & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations: A research report prepared for the U.S. Department of Education* (Document R-01-3). University of Washington. Retrieved February 26, 2015, from [http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/TeacherPrep-WFFM-02- 2001.pdf](http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/TeacherPrep-WFFM-02-%202001.pdf)

Yükseköğretim Kurulu. (2006). *Eğitim fakültelerinde uygulanacak yeni programlar hakkında açıklama* [Announcement about new teacher education programs at educational faculties]. Retrieved November 27, 2014, from <http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/programlar_aciklama.doc>

Zeichner, K. (2006). Reflections of a university-based teacher educator on the future of college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education, 57*(3),326-340.

Zeichner, K., & McDonald, M. (2011). Practice-based teaching and community field experiences for prospective teachers. In A. Cohan & A. Honigsfeld (Eds), *Breaking the mold of preservice and inservice teacher education: Innovative and successful practice for the 21st century* (pp. 45-54). Plymouth: Rowman & Littlefield.

1. This study was presented with Assoc. Prof. Pınar Çavaş and Inst. Erdem Erem at IIIrd International Eurasian Educational Research Congress in Muğla on May 31-June 03, 2016. [↑](#footnote-ref-1)
2. \*\***Author:** gulsen.unver@ege.edu.tr [↑](#footnote-ref-2)