

Öğretmenlik Deneyimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik İnançlarına Etkisi

Bülent TARMAN*

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, Amerika Birleşik Devletleri'nin doğusunda yer alan bir üniversitenin öğretmen yetiştirme programına kayıt yaptırmış olan öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimi programı kapsamında öğretmenlik mesleği hakkındaki düşünce ve algılarının zaman içerisindeki değişimini incelemektir. Ayrıca üniversitenin öğretmen yetiştirme programının ne kadar etkili bir şekilde öğretmen adaylarının eğitimini ve öğretmenlik mesleği hakkındaki düşünce ve inançlarını geliştirmeye yönelik olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu araştırma yorumsal "Nitel" bir araştırmadır. Yorumsal nitel bir çalışmada, yapılan her yorum veriye dayalı ve kanıt gösterilerek yapılmaktadır. Bu araştırma kapsamında, "Özel Durum Yöntemi" ve durum çalışmasının desenlerinden biri olan "Bütüncül Çoklu Durum Deseni" kullanılmıştır. "Durum" bir birey veya program olabilir. Bu araştırmada da her bir birey ve öğretmen yetiştirme programı birer "durum" olarak kabul edilmiştir. Bu desende, kendi başına algılanabilecek birden fazla durum mevcuttur. Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır. Bu araştırmada da öğretmen adayları bütüncül olarak ele alınmış ve birbirleri ile kıyaslamalar yapılarak incelenmiştir. Bu araştırma deseni ile bağlantılı olarak araştırmanın problemleri şu şekilde belirlenmiştir: Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği hakkındaki görüş ve düşünceleri nelerdir? Bu düşünceler öğretmenlik uygulaması dersini aldıkları sonra değişmiş midir? Değişti ise bunu etkileyen faktörler nelerdir? gibi sorulara öğretmen adaylarının bakış açısıyla cevaplar aranmaya çalışılmış ve bu sorular hakkındaki görüşlerinin veya algılarının zaman içerisinde nasıl değiştiği izlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler, yorumsal analize dayalı olarak analiz edilmek üzere öncelikle detaylı şekilde incelenmiş ve birinci seviye (first level) kodlamalar yapılmıştır. Ayrıca veriler analiz edilirken "betimleme" "sınıflama" ve ilişkilendirme şeklinde üç aşamada incelenmiştir. Betimleme aşamasında toplanan verilerin ayrıştırına ve derinliğine yer verilmeye çalışılmıştır. Sınıflama aşamasında veriler kodlanarak sınıflandırılmış ve buna göre temalar ortaya çıkarılmıştır. Son aşamada ise belirli temalar altında sınıflandırılan veriler ilişkilendirilerek yorumlama yoluna gidilmiştir. Temaları oluşturan kodların kendi içinde anlamlı bütünlük oluşturmasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin öğretmen adaylarına, öğretmenlik kariyerleri ile ilgili algılarının değiştirmeleri için önemli fırsatlar sunduğunu göstermektedir. Aynı zamanda bu araştırma, öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açılarını yanıtsmaları için de önemli fırsatlar sunarak öğretmenlik mesleğini kariyer olarak seçip seçmemelerini birinci elden değerlendirme fırsatı bulduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları dersi boyunca gözlemlediği ve tecrübe edindiği olumsuz durumlar, katılımcıların öğretmenlik mesleğine dair inanç ve algılarını şekillendirmede önemli rol oynamıştır.

Anahtar Kelimeler

Öğretmen Adayı İnançları, Öğretmen Adayı Algıları, Öğretmenlik Uygulaması, Öğretmen Yetiştirme Programları, Olumsuz Öğretmenlik Deneyimi.

Öğretmen adaylarının, öğretmen yetiştirme programlarına kayıt yaptırdıklarındaki öğretmenlik mesleğine yönelik algı ve inançlarının neler olduğu,

- a **Dr. Bülent TARMAN** Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında yardımcı doçenttir. Çalışmaları arasında Sosyal Bilgiler öğretiminde alternatif metotlar ve bilgisayar teknolojileri destekli Sosyal Bilgiler Eğitimi, Avrupa Birliği, Vatandaşlık ve İnsan Hakları eğitimi gibi konular yer almaktadır. Aynı zamanda Sosyal Bilgiler Eğitimi Birliği Derneği kurucu üyesi ve başkan yardımcısıdır. İletişim: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Meram Yerleşkesi, Meram, 42090, Konya. Elektronik Posta: btarmant@gmail.com Tel: +90 332 323 8220/5867.

bu algı ve inançların öğretmenlik mesleğine yönelik deneyimlerinden nasıl etkilendiği, öğretmen adayları kendi çalışma programlarına kayıt yaptırdıklarında veya programı tamamladıklarında, öğretme kavramını nasıl yapılandırdıklarına yönelik sorular bu alanda çeşitli araştırmacılar tarafından çok kez sorulmuştur (Ezer, Gilat ve Sagee, 2011). Öğretmen adaylarının, öğretmen eğitimi programlarını nasıl değerlendirdiklerinin hikâyesi, "Onlar kim ve eğitimlerine başlarken mesleğe yönelik ne tür inançları beraberinde getiriyorlar?" sorusuyla başlamaktadır. Bu tür sorulara verilen cevaplar, aday öğretmenlerin, öğretmenlik eğitim programlarıyla ilerledikçe zaman içinde değişiklik gösterebilir ve karşılığında da

bu cevaplar öğretmenlerin, öğretimle ilgili inanç ve algılarını etkileyebilir. Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik sahip oldukları inançlara bakmaksızın, özellikle öğretmenlik uygulaması boyunca sonradan kazanılan alan deneyimiyle ilgili olan öğretmen eğitim programlarında kazandıkları deneyimler ve öğretmen adaylarının başlangıçtaki inançlarının ne oranda değişikliğe tabi olduğu merak edilen bir konudur. Örneğin, öğretmen adayları alan deneyimlerine başladıklarında, eğitim ve öğretimle ilgili düşünceleri, alanlarıyla ilgili deneyimlerinden sonra değişebilir, çünkü öğretmen adayları Öğretmenlik Deneyimi veya Uygulaması dersi süresince sınıfta (ya bir öğretmen ya da bir katılımcı gözlemci olarak) bulunurlar ve derste öğrendikleriyle uygulamanın ne derece birbiriyle uyum sağladığını görürler. Belki de, mesleğe yönelik başlangıçtaki ve sonraki inançları arasında farkın olması öğretmenlerin, öğretimi öğrenciyle başlayan ve öğrenciyle biten karmaşık bir süreç olarak düşünmüyor olmalarından kaynaklanmaktadır. Nitekim Öğretmenlik Uygulaması dersi onlara düşünme fırsatı verir ve sınıfta öğretmenin farklı rollerini tecrübe etme imkânı sağlar (Enerson, 1997, s. 12). Diğer bir değişle, bu staj programı sayesinde, öğretmen adayları sınıfın karmaşık değişkenlerini daha iyi tanıma imkânı bulur (Collier, 1999; Çakmakçı, 2009). Bu yüzden bu araştırmanın öğretmen eğitimi programında bir aday öğretmen olmaktan başlayıp alanında bir öğretmen adayı olma sürecinde yaşanan geçişin etkilerini araştırmak ve bu geçiş sürecini kolaylaştırmak için yapılacak şeyler hakkında araştırmacıları ve eğitimcileri bilgilendirme adına faydalı bir çalışma olacağına inanılmaktadır.

Yöntem

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Amerika'nın doğusundaki bir üniversitede öğretmen yetiştirme programına kayıt yaptırmış olan adayların öğretmenlik deneyimi programı kapsamında öğretmenlik mesleği hakkındaki inanç ve düşüncelerinin nasıl değiştiğini incelemektir.

Alt Amaçlar: Bu çalışmada takip edilen araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Öğretmenlik Uygulaması dersini alan katılımcı öğretmen adaylarının öğretmenliği bir meslek olarak seçmelerindeki inançları nelerdir?
2. Kendi çalışma programlarında ilerlerken ve Öğretmenlik Uygulaması deneyimini tamamladıklarında, öğretmen adaylarının inanç ve algılarını ne tür deneyimler, ne yönde etkilemektedir?

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine dair algı ve inançları staja başladıktan sonra değişiyorsa bu farklılığa sebep olan nedenleri belirleyip yeni bir bakış açısı sağlamamız gerekmektedir. Bu farklılığın doğasını ve sebeplerini tanımlamak eğitimcilerle sadece teori ve pratik arasındaki açığı nasıl kapatacaklarına dair ipuçları vermekle kalmayıp aynı zamanda, öğretmen eğitim programlarının kalitesini yükseltmek için eğitim fakültelerinde şu anda sunulan Öğretmenlik Deneyimi veya Uygulaması derslerini yeniden gözden geçirmek için fırsat sunacaktır.

Kavramsal Çerçeve

Öğretmen adayları, mesleki yaşantılarının temelini okullarda yaptıkları uygulamalar esnasında oluşturmaktadır. Adayların uygulama okullarında yürüttükleri okul uygulamaları çift yönlü bir süreçtir ve bu süreçte, uygulama öğretmenleri ile öğretmen adayları birbirlerinden karşılıklı olarak yararlanmaktadır (Schön, 1990). Okul Deneyimi dersleri kuram ile uygulama arasında önemli bir köprü oluşturmaktadır (Giebelhaus ve Bowman, 2002). Öğretmenlik deneyimi veya uygulaması gibi dersler öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğini daha yakından tanımalarını ve mesleki inanç ve algılarının netleşmesini sağlamaktadır.

Literatürde “inançların” birkaç farklı fakat birbiriyle bağlantılı tanımı vardır. İnanç için yapılmış kapsamlı bir tanım, kişisel inanca, felsefeye ya da öğretim ve öğrenmeyle ilgili düşüncelere işaret etmektedir (Czerniak, Lumpe ve Haney, 1999). Rokeach (1968) inançları, “kişinin bilinçli veya bilinçsiz olarak yaptıkları veya söylediklerinden yola çıkarak ‘İnanıyorum ki’ ibaresiyle söylenebilen herhangi basit bir ‘sav’ olarak” tanımlamaktadır [113]. Bu çalışmada yazar, bu kapsamlı tanımları, genel anlamda, katılımcıların seminerlerde/görüşmelerde bahsettikleri şeyin bir inanç mı yoksa başka bir şey mi olduğunu ayırt edebilmek ve katılımcıların inançlarını analiz etmek için kullanmıştır.

Fishbein ve Ajzen (1975) gibi Sanger ve Osguthorpe (2010) de, inancın tanımı arkasındaki karmaşıklığı vurgulayarak “inanç ve eylem arasındaki varsayılan ilişki” şeklinde kapsamlı bir tanım yapmaktadır [3]. Onlar aynı zamanda, inançlardaki değişikliklerin, öğretmenlik (öğretim) uygulamasında kesinlikle tutarlı, öngörülebilir değişikliklere ihtimal bile vermezler [3]. Diğer taraftan, Richardson (1996), eğer öğretmen yetiştirme programları öğretmen adaylarının var olan inançları üzerine odaklanırsa ve konu üzerine alan temelli deneyimler, dersler ve fırsatlar sunarlarsa, öğretmen aday-

larının önceki inançlarının değişime açık olacağını kabul etmektedir. Bu bağlamda, algıları, öğretmen adaylarının düşüncelerini ve davranışlarını etkileyen olağanüstü bir şey olarak tanımlanan inançlar üzerinde literatürde bir tutarsızlık vardır (Pajares, 1992). Malone, Jones ve Stallings (2002), perspektif dönüşümü “öğrencinin farklı konular üzerinde bağımsız (devamlı olarak) kendi algısını ve bakış açısını değiştirdiği bir süreç olarak tanımlamaktadır [62]. Bu çalışmada, öğretmenlik mesleğini seçen katılımcıların inançlarının nasıl değiştiğini araştırırken, yazar yukarıda belirtilen bu perspektif değişimi tanımını esas almıştır.

Öğretmen eğitiminde önemli bir aşama olan hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarına temelinde alan bilgisine, alan eğitimi (öğretmenlik meslek) bilgisine ve genel kültüre dayalı mesleki beceri ve yeterliklerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin eğitimleri boyunca kazandıkları bilgi ve becerileri, görevleri süresince kendilerini sürekli yenileyen bir yaklaşımla geliştirerek kullanmaları beklenmektedir (Öztürk, 2001).

Fakülte-Okul işbirliği kapsamında eğitim fakülteleri merak eden, sorgulayan, araştıran ve tartışan öğretmenler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu işbirliğinde yer alan tarafların, görev ve sorumlulukları paylaşarak ortaya çıkan sorunları çözümlemeye birlikte hareket etmeleri gerekmektedir. Bu modelde temel amaç Fakülte-Uygulama Okulu kapsamında, okullarda görevli uygulama öğretmenlerine, fakültedeki öğretim elemanlarına ve mesleğe yeni başlayacak öğretmen adaylarına yol göstermek ve tarafların mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaktır (Yükseköğretim Kurumu [YÖK], 1998).

İlgili Literatür

Geleneksel anlamda, öğretmen adayları için uygulanan staj dönemi teori ve uygulama arasındaki köprü olarak görülür. Bu köprü öğretmen adaylarının üniversite öğrenimi sırasında kazandıkları gerekli bilgi ve becerileri gerçek öğretim ortamında uygulamasına veya transfer etmesine yardımcı olur (Bell ve Robinson, 2004; Britzman, 1986). Öğretmen yetiştiren fakültelerde araştırma yapan öğretim üyeleri veya araştırmacılar genellikle öğretmen adaylarının ilk öğretmenlik tecrübelerini, öğretimin farklı yönlerini araştırmak, fakültede öğrenilen pedagojik içerik bilgisinin uygulanabilirliğini sorgulamak (Onslow, Beynon ve Geddis, 1992), risk almak (Chandler, Robinson ve Noyes, 1994) ve öğretimin “nasıllarından” çok “ne için’lerine” odaklanmak için bir zaman olarak görürler (Pape, 1992).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği hakkında sahip oldukları inanç ve algılar bu geçiş sürecinde büyük bir rol oynamaktadır (Pajares, 1992; Griffin, 1989). Bu bağlamda öğretmen adaylarının mesleğe yönelik sahip oldukları başlangıçtaki bu inançlar nelerdi ve bunlar zamanla nasıl gelişti? Bu daha sonraki bölümlerde detaylıca incelenecektir.

Pajares (1992) ve Richardson (1996), öğretmen adaylarının inançlarına ilişkin araştırmaları inceleyerek öğretmen adaylarının fakültelerdeki öğretmen yetiştirme programına başlamadan önce sahip oldukları inançların önemini vurgulamaktadırlar. Bu araştırmacılar öğretmen adaylarının inançlarına ilişkin dört önemli noktayı açıklığa kavuşturmuştur. İlk olarak, bir öğrenci fakülteye geldiği zaman öğretimle ilgili belli başlı ve yerleşmiş inançlara sahip olarak gelmektedir. İkincisi, yetişkinlik çağındaki inançlardaki değişiklikler oldukça azdır. Üçüncüsü, düşüncelerde değişiklikler meydana geldiği zaman, bu değişiklikler Pajares’ın “değişme” [14] olarak bahsettiği öğretmen adaylığından öğretmenliğe geçiş aşamasında meydana gelmektedir. Son olarak, öğretim ile ilgili (öğretme ile ilgili) önceki inançlar, kişisel deneyim, eğitim ve öğretimden ve formel bilgilerden kaynaklanmaktadır. Dahası pek çok araştırmacı, öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programlarına girdikleri zamanki inançlarını ve öğretmenliği kişilik ya da duygusal açıdan değerlendirebilir. Örneğin, bazı araştırmacılar (Bell ve Robinson, 2004; Mahlios ve Maxson, 1995; Orion ve Thompson, 1995; Weinstein, 1990) öğretmen adaylarının “gerçekten iyi bir öğretmen” deyimine nasıl tepki verdiklerini araştırarak, öğretmen adaylarının “gerçekten iyi bir öğretmeni” düşünceli, sıcakkanlı, şefkatli ve çocukları anlayabilme yeteneği gibi niteliklerle ilişkilendirdikleri sonucuna varmışlardır. Diğer taraftan, Bolin (1990) gibi diğer araştırmacılar da, öğretmen yetiştirme programına giren bu öğrencilerin mesleki bilgileriyle, nasıl öğreteceklerini bildiklerine ve hepsinin başlamaları için sadece birkaç stratejiye ihtiyaçları olduklarına inandıklarını ve kendilerinden emin olduklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca Weinstein da bu tür inançların/algıların öğretmen yetiştirme programları hakkında fikir edinmek için araştırmacılar açısından oldukça önemli olduğunu eklemektedir.

Öğretmenlerin yeni öğretim stratejileri edinmelerinde mesleğe yönelik inançlarının/algılarının güçlü bir etkisi vardır. Bu nedenle Tobin, Tippins ve Gallard (1994) bu konun araştırılmasının önemine ilişkin şunları belirtmektedir:

“Gelecekteki araştırmalar, öğretmenlerin inançları ve eğitim reformları arasındaki ilişkilerin daha iyi anlaşılmasını sağlamak için uğraşmalıdır. Geçmişteki araştırmaların çoğu mevcut veya içinde bulunulan durumu desteklemek için öğretmenlerin inançlarının rolünü ihmal etmiştir. Oysaki incelenilen pek çok araştırma öğretmenlerin inançlarının sınıfta olup biteni belirleyen faktörlerin önemli bir parçası olduğunu öne sürmektedir” [64].

Geçmiş yıllarda yapılan araştırmalar ile öğretmenlerin mesleki inançları, inançların nasıl geliştiği ve bu inançların öğretmenlik uygulamasını nasıl etkilediği gibi konular açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır (Donovan ve Bransford, 2005; Pajares, 1992; Richardson, 1996). Ancak öğretmen adaylarının mesleğe yönelik inançlarını ve algılarını inceleyen araştırmalara çok fazla rastlanılmaması hem henüz öğretmen yetiştirme programlarında ele alınmamış bir konu olması hem de öğretmen adaylarının üzerinde etkisi olan metot derslerinin yeniden yapılması için üzerinde araştırma yapılması ihtiyacı duyulan bir konudur. Bu konu ile ilgili yapılacak araştırmalar aynı zamanda diğer öğretmen yetiştirme programları için de faydalı olabilir.

Öğretmen adaylarının mesleki inançlarını ve algılarını olumlu yönde geliştirmek ve değiştirmek için etkin yolları tanımlamak ve açıklamak öğretmen yetiştiren öğretim üyeleri için öncelikli bir konu olmalıdır. Öğretmen adaylarının inançlarına odaklanan araştırmacılar daha kapsamlı araştırmalar yapılmasını gerekli kılan sonuçlar buldular. Bu bulgulara göre öğretmen adayları, farklı kültürden gelen öğrenci gruplarına karşı empati geliştirme, öğretmenlik mesleğine sıkı bir bağlılık, kendi uygulamalarını öz değerlendirme yaparak sürekli geliştirerek, inançlarda ve algılardaki sürekli değişimler sayesinde faydalı beceriler geliştirdiler (Hedrick, McGee ve Mittag, 2000; Molane ve ark., 2002). Bununla bağlantılı olarak Pajares (1992) yaptığı araştırmada inançlar üzerine şu bulguları sentezleyerek ortaya koydu: (i)Yeni bilgi daha önce edinilmiş inançlardan geçirilerek/süzerek alınır; (ii) İnançlar, diğer inançlara olan bağlarına göre öncelik kazanır; (iii) Bazı inançlar diğerlerine göre daha tartışmasız kabul edilir; (iv)Yetişkinlerin inançlarını değiştirmesi daha zordur; (v) İnançlar algıları etkiler fakat, gerçek için güvenilir bir rehber olmayabilirler; (vi) inançlar davranışları ciddi bir şekilde etkiler; (vii) İnançlar algıyı etkiler ancak gerçeğe götürecek güvenilirlikte rehberlik edemeyebilir; ve (viii) inançlar, öğrenci fakülteye geldiğinde çoktan şekillenmiş olabilir. Ayrıca McKenna (2000), öğretmenlik deneyimi veya uygulamaları derslerinin

öğretmen adaylarında nasıl önemli değişikliklere yol açtığını araştırdı. İnançların nasıl tanımlandığına bakmaksızın, önemli olan şey bu inançların öğretmen adaylarını büyük oranda etkilediğidir ve bu yüzden inançlar üzerinde duran araştırmalar öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi için büyük önem taşımaktadır. Pajares'e göre, çok az kişi, inancın öğretmen adaylarının sınıftaki davranışlarını ya da onların anlayışını etkilediğini ve öğretmen adaylarının algıları ve yargıları üzerinde etkili olan inançlara sahip olduklarını iddia eder. Oysaki mesleki inanç bu konuda önemli bir etkiye sahiptir ve bu nedenle inanç yapısını anlamak/inceleme öğretmen adaylarının mesleki hazırlıklarını ve öğretmenlik uygulamalarını geliştirmeleri için gereklidir. [307].

Öğretmenlik deneyimi veya uygulamaları dersleri öğretmen adaylarına öğrendikleri teorik bilgileri pratiğe dönüştürmek ve uygulamak için çeşitli fırsatlar sunmaktadır. Öğretmenlik deneyimi veya Uygulama dersi olarak bilinen staj dönemi sadece edinilmiş teorik pedagojiyi uygulamak için bir zaman değil aynı zamanda sınıfın nasıl yönetileceğini öğrenmek için de çok değerli bir zamandır (Britzman, 1986; Collier, 1999; Çakmakçı, 2009). Öğretmen yetiştirme programları öğretmen adaylarını öğretim teorik bilgiler içeren metot dersleri ile hazırlamaya çalışsa da, uygulama dersi ile sınıftaki çeşitli sorunları ele almasını sağlayan, inisiyatifli ele alan bir tutum sergilemelerine yardım etmek çok daha zordur (Fosnot, 1996; Shapiro, 1991).

Okulların ve öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarının işbirliği üzerine yapılan çalışmalar, bu tür hazırlıkların okulda edinilen deneyimle ve okullarda uygulama yapanlarla bağdaştırılması bakımından öğretmen adaylarının mesleğe hazır hale getirilmesindeki yeri ve önemini vurgulamaktadır (Bell ve Robinson, 2004; Imig ve Switzer, 1996; Tarman, 2010; Tarman ve Acun, 2010). İşbirliği programı fikrinin arkasındaki amaç, gerçek okul ortamındaki deneyimle ve öğretmenlerle çalışma fırsatı sağlayarak, öğretmen adaylarının öğretime başladıkları zaman teori ve pratik arasındaki kopukluk sorununun giderilmesidir (Asan, 2002; Bell ve Robinson, 2004; Valiandes ve Tarman, 2011; Yücel, Acun, Tarman ve Mete, 2010). Diğer taraftan öğretmen yetiştiren fakülteler ve öğretmen adayları ile uygulama okulları arasındaki ilişki büyük ölçüde resmi ve karmaşık olarak tanımlanmaktadır. Fakülte-Okul işbirliği sürecinde, güçlü bir etkileşim ve işbirliği ile gerçekleşmemekte, daha çok görev ve sorumluluk odaklı bir ilişki yürütülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma yorumsal “nitel” bir araştırmadır. Yorumsal nitel bir çalışmada, yapılan her yorum veriyeye dayalı ve kanıt gösterilerek yapılmaktadır. Bu araştırma kapsamında, “Özel Durum Yöntemi” ve durum çalışmasının desenlerinden biri olan “Bütüncül Çoklu Durum Deseni” kullanılmıştır. “Durum” bir birey veya program olabilir. Bu araştırmada da her bir birey ve öğretmen yetiştirme programı birer “durum” olarak kabul edilmiştir. Bu desende, kendi başına algılanabilecek birden fazla durum mevcuttur. Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır. Bu araştırmada da öğretmen adayları bütüncül olarak ele alınmış ve birbirleri ile kıyaslamalar yapılarak elelenmiştir. Elde edilen veriler, yorumsal analize dayalı olarak analiz edilmek üzere öncelikle detaylı şekilde incelenmiş ve birinci seviye (first level) kodlamalar yapılmıştır. Daha sonra kodları belirli kategoriler altında toplayan temalar bulunmuştur. Temaları oluşturan kodların kendi içinde anlamlı bütünlük oluşturmalarına özen gösterilmiştir. Veri toplama araçları ve veri analizi araştırmacı tarafından aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır

Çalışma Grubu

Bu çalışmadaki katılımcılar Amerika Birleşik Devletleri’nin bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesine bağlı öğretmen yetiştirme programına kayıt yaptırmış olan (tüm katılımcıların ismi ve okul isimleri takma addır) yedi öğretmen adaydır. Yazar tarafından öğretilen Öğretmenlik Deneyimi (Aslında dersin asıl ismi “Field Experience” yani “Alan Tecrübesi”dir. Ancak Türkiye’de ki karşılığı tam denk olmasa da Öğretmenlik Deneyimi ve Uygulaması derslerine karşılık gelmektedir. Bu nedenle daha iyi anlaşılması için bundan sonra Öğretmenlik Deneyimi Dersi şeklinde ifade edilecektir.) dersine kayıt yaptıran beşi ilköğretim, ikisi de lise (ortaöğretim) eğitimi programı öğrencisidir. (Eğitim Fakültesi kapsamında öğretmen yetiştirmek amacıyla verilen bu program Türkiye’deki programlardan oldukça farklıdır. Bu programa kayıt yaptıran öğrenciler, Türkiye’dekinden farklı olarak aynı branşı seçmiş öğretmen adayları olmak durumunda değildir. Bilakis farklı öğretmenlik branşlarını seçmiş olan öğrenciler bu dersi alabilmektedir. Öğrenciler bu dersi üniversite öğrenimlerinin ikinci senesinde almaktadırlar. Bu ders sayesinde öğretmen adaylarının hem ilköğretim hem de lise seviyesindeki okullarda staj yapmaları sağlanarak hangi seviyenin

kendileri için daha uygun bir öğretmenlik olacağına karar verebilmeleri amaçlanmaktadır.) İlköğretim eğitim programına kayıt yaptıranlardan üçü banyan ikisi de erkek, lise öğretmenliği sertifikası veren programa kayıt yaptıran öğretmen adaylarının ikisi de bayandır. Bu Öğretmenlik Deneyimi dersi sürecinde katılımcılar iki farklı seviyedeki eğitim programına tabii tutulmuşlardır. Her bir katılımcı ilk beş haftalık stajını bir ilköğretim okulunda tamamlarken, takip eden diğer beş haftayı da lise seviyesinde eğitim veren resmi bir devlet okulunda tamamlamışlardır. Katılımcıların her biri ilk beş hafta boyunca öğrenim gördükleri eğitim fakültesinin önceden işbirliği yaparak belirlediği üç ilköğretim okulundan birine katıldılar. Dora (okul öncesi), Jess (anaokulu), Rodgers (üçüncü sınıf) ve Jim (anaokulu) aynı okula yerleştirildi; Jill (ikinci ve üçüncü sınıflar) ve Lee (dördüncü, beşinci ve altıncı sınıflar fen/sağlık dersleri) ise farklı bir okula öğretmenlik deneyimlerini uygulamak üzere yerleştirildi. Linda (dördüncü sınıf) ise üçüncü farklı bir okula yerleştirildi. Bu okulların tamamı üniversitenin anlaşmalı uygulama okulları arasında yer alan devlet okullarıdır. İkinci beş haftalık dönemde ise, katılımcılar lise seviyesinde öğretmenlik tecrübesi kazanmaları için yine anlaşmalı uygulama okullarına yerleştirildiler. Buna göre: Jim (matematik), Jess (özel eğitim), Rodgers (Trafik Eğitimi/Sosyal Bilgiler), Dora (Sosyal Bilgiler), Jill (Özel Eğitim), Lee (Sosyal Bilgiler/İngilizce), ve Linda (Resim) alanında öğretmenlerin bulunduğu sınıflara yerleştirildiler.

Öğretmenlik Deneyimi Dersi ve Seminerler

Bu ders araştırmanın yapıldığı üniversitede, eğitim fakültesi kapsamında ilköğretim ve ortaöğretim eğitimi programları için hazırlanmış ilk öğretmenlik deneyimi dersidir. Öğretmen adayları bu dersi çalışma programlarının ikinci yılında almaktadırlar. Bu ders, ilk resmi öğretmenlik deneyimi dersidir ve katılım büyük oranda gözleme dayanmaktadır. Bu çalışmadaki katılımcılar bu öğretmenlik deneyimi dersini almadan önce sadece genel eğitim dersleri (Eğitim Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Felsefesi vs. gibi) almış bulunmaktadırlar. Bu dersi alabilmenin tek ön şartı, eğitim fakültesine bağlı olarak öğretmen adaylarının dersi almaya başlamadan önce bir yıl boyunca tam zamanlı olarak öğrenci olmalarıdır.

Bu ders öğretmen adaylarının uygulama yapacağı okulu, öğrencileri, programı ve öğretmenleri, başka bir ifadeyle, okul yaşamını genel olarak tanımlamayı sağlamak için yapılan gözlem ve görüşmelere dayalı bir derstir. Bu derste öğretmen adaylarının,

okulu, öğrencileri ve öğretmenlik mesleğini değişik yönleriyle tanımaları ve lisans programında yer alan derslerle ilişkilendirerek gözlemler yapmaları amaçlanmaktadır.

Bu uygulama ile öğrencilerin öğrenim gördükleri bu üniversite; eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerinin ayrı, ayrı beşer haftalık ilk ve ortaöğretim tecrübeleri edinmelerini sağlayarak adayların hangi seviyede (ilköğretim veya ortaöğretim) öğretmenliğin kendileri için daha uygun olduğunu anlamalarını amaçlamaktadır. (Ders bu yönü ile Türkiye'deki öğretmenlik deneyimi veya uygulaması derslerinden ayrılmaktadır. Çünkü Türkiye'de eğitim fakültesinin her hangi bir bölümüne yerleştirilen öğretmen adayları programı tamamladığında hangi branşta veya hangi eğitim basamağı düzeyinde (ilköğretim veya ortaöğretim seviyesi) öğretmenlik yapabileceğini en baştan bilmektedir. Oysa buradaki ders ile öğrenci kendisi için en uygun öğretmenlik düzeyini veya alanını belirlemeye çalışmaktadır).

Bu ders ağırlıklı olarak sınıf gözlemlerine dayanmasına rağmen, bu resmi öğretmenlik deneyimini önceki eğitim programlarından ayıran en önemli şey öğretmen adaylarının kendilerini bir sınıf veya branş öğretmeninin yerine koyarak öğretmenlik mesleğini inceleme şansını yakalamış olmalarıdır. Diğer bir deyişle, öğretmen adayları, ilk kez resmi olarak sınıf ortamında öğrenciliğin dışında, bir öğretmenim sorumluluğundaki yönetim, öğrenci bilgisi, öğretim, öğrenme ve motivasyonu gibi konuları kapsayan farklı bir rol ile bulunmaktadır. Katılımcı öğretmen adayları, gözlemler tamamlandıktan hemen sonra yazarın yürüttüğü seminerlerde öğretmenlik uygulaması ile elde ettikleri kendi tecrübeleri ve gözlemlerini analiz etme ve tartışma imkânı buldular. Zorunlu olmamasına rağmen, katılımcıların gözlemlediği uzman öğretmenler öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimleri süresince zaman, zaman ders anlatma gibi öğretmenlik rolünü üstlenmelerine izin vermişlerdir.

Gözlem sonrası seminerlerdeki görüşmeler sadece katılımcıların uzman öğretmenlerinin öğretimine dair gözlemleri değil aynı zamanda katılımcıların öğretmen rolünü üstlendikleri kendi öğretmenlik deneyimlerini de içermektedir. Seminerlerin ilk yarım saati sınıf gözlemleri/öğretimi odaklı gerçekleşmiştir. Seminer esnasındaki ana soru "Bugün biz ne öğrendik/kazandık?" sorusudur. Araştırmacı tarafından öğretmen adaylarına yöneltilen bu soruya verilen cevaplara göre, araştırmacı daha detaylı bilgi alabilmek için "Bunun hakkında bana daha detaylı bilgi verebilir misin?", ya da "Bununla neyi kastediyorsun?" türünden sorular sorulmuş ve öğ-

retmen adaylarının edindikleri tecrübeleri olabildiğince detaylı bir şekilde aktarmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca katılımcılardan daha fazla veya detaylı cevap/bilgi edinmek için "Öğretmenin öğrettiği günün konusu neydi?", "Öğretmen ne tür metotlar kullandı?", "Kullanılan metotlar öğrenciler için faydalı mıydı?", "Öğrencilerin tepkileri nasıldı?", "Eğer sen öğretmen olsaydın ve böyle zor bir durumla karşılaşılsaydın ne yapardın?" gibi diğer bazı özel sorular da araştırmacı tarafından bu seminerler esnasında sorulmuştur. Bu sorular öğretmen adaylarına, öğretmenlik deneyimiyle ilgili olarak, kendilerini öğretmenlik mesleğinin doğasıyla ilgili sahip oldukları inançlar üzerinde değişimler yaşayıp yaşamadıklarını bireysel olarak ifade etme imkânı sağlamıştır. Diğer bir deyişle, katılımcılar seminerlerdeki tartışmalar yoluyla gözlemlerini analiz ettikleri için, öğretmen adayları aynı zamanda, öğretmenlik mesleğiyle ilgili önceki inanç ve algılarını açıklama fırsatı bulmuşlardır. Seminerlerin ikinci yarım saati "Okulun hedefleri ve kazanımları", "Sınıf ortamı", "Öğrenci gelişim takibi", "Tüm öğrencilerin katılımı" ve "Öğrencinin öğrenip öğrenmediğinin değerlendirilmesi" gibi konuları kapsayan makalelerden oluşan ders paketinden yapılan okumalar ile ilgiliydi. Bu okuma metinleri veya makaleler aynı zamanda, öğretmen adaylarına farklı öğretim yöntem ve ilkelerini değerlendirmeye, öğretim sürecini yakından takip edebilme, sınıf yönetimi ve farklı öğretim stratejileri gibi bazı konular üzerine yeniden düşünme fırsatı vermiştir. Bu makalelerde verilen bilgiler ve öğretmen adaylarının uygulama okulunda edindikleri tecrübeler arasında nasıl bir bağlantı olduğu, nelerin örtüşüp, hangi bilgilerin çatıştığı gibi tartışmalar, araştırmacı ile öğretmen adayları arasında yapılan ve bu seminerlerin en önemli parçasıydı. Bu tartışmalar aracılığı ile öğretmen adaylarının mesleki algı veya inançlarındaki değişim araştırmacı tarafından takip edilmeye çalışılmıştır. Yine bu seminer tartışmalarında en çok üzerinde durulan konulardan birisi "iyi öğretmen" kimdir, nasıl olmalıdır, uygulama okullarındaki uzman öğretmenlerin bu "iyi öğretmen" tanımı veya modeliyle ne derece örtüşüp, çatışmaktadır gibi tartışmalardır. Bu tartışmalar araştırmacı tarafından bizzat yürütülerek öğretmen adaylarının görüş ve düşünceleri edinilmeye çalışılmıştır.

Öğretmen adaylarının talip oldukları öğretmenlik mesleğini gerçek bir uygulama ortamında tanıyabilmeleri, mesleki nitelik ve becerilerini geliştirebilmeleri için; kendilerini objektif biçimde değerlendirmeleri, sorunları çözmek için çaba harcamaları, çevresindeki öğretmenlerle görüşüp tartışarak, onların derslerini izleyerek bilgi ve deneyimlerinden

yararlanmalarının gerektiği araştırmacı tarafından her seminerde üzerinde durulan bir konu olmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının bu söylenenleri ne kadar uygulayabildikleri dersin sürekli tartışılan bir konusu olmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmacı çok çeşitli araçların kullanımıyla bu çalışma için gerekli olan verileri/bilgileri toplamıştır. Bu verilerin toplanmasını sağlayan araçlar şu şekilde sıralanabilir:

Alan Deneyimi Bilgi Anketi- (Field Experince Information Sheet): Bu veri toplama aracı, üniversitenin Öğretmenlik Uygulaması Koordinatörlüğü tarafından geliştirilmiş ve programa kayıt yaptıran her adayın doldurması gereken bir anket formudur. Böylece programa kayıt yaptıran öğrencilerin, öğretmenlik mesleği hakkındaki görüşleri/inançları ve bu programdan neler bekledikleri vs. gibi bilgilerin edinilmesi amaçlanmaktadır.

On dört hafta boyunca sürdürülen seminer derslerinin kayıt altına alınması ve öğretmen adayları ile yapılan tartışma notları (Odak grup görüşmesi ve araştırmacı notları);

Öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimi süresince gittikleri okullardaki uygulamalarının gözlemlenmesi ve alan notlarının tutulması (araştırmacı gözlem notları);

Üniversitenin sağladığı “Angel” adı verilen çevrimiçi (online) sistem aracılığı ile öğretmen adaylarının katılmak zorunda oldukları tartışmaların kayıtları (Öğrenci yazıları, ödevleri).

Alan Deneyimi Bilgi Anketi- (Field Experince Information Sheet): Çeşitli soru maddeleri içeren bir ankettir. Bu anket ile Öğretmenlik Deneyimi dersinin başında, öğretmen adaylarına şu tür sorular sorulmuş veya cümleler verilerek tamamlamaları istenilmiştir:

“Benim öngördüğüm öğretmenlik sertifikası programı...”,

“Çocuklarla olan önceki deneyimlerimde....bu sürede....”,

“Özel ilgi alanlarım...”,

“En çok ilgilendiğim konu/ders alanlarım...”,

“Bu Öğretmenlik Deneyimi dersi boyunca edineceğim tecrübeler...” ve

“Niçin öğretmen olmayı çok istediğinize dair otobiyografik bir skeç hazırlayın” gibi ifadelere cevap bekleyen anket sorularını doldurdular.

Ek olarak katılımcılara “İyi bir öğretmen kimdir?” ve/veya “Bir öğretmeni ne iyi kılar?” gibi soruların yazılı bir şekilde cevaplanması istenmiştir. Bu anketin kullanılmasının amacı katılımcıların Öğretmenlik Uygulaması deneyimine başlamadan önce öğretmenlik mesleğinin doğasına ilişkin inanç ve algılarını belirlemektir.

Haftalık seminerler boyunca ve seminer sonrası elde edilen veriler (araştırmacı notları) düzenli bir şekilde tutularak tekrar kullanılmak üzere tasniflendi ve olabildiğince seminerlerde yapılan tartışmalara ilişkin bilgiler belgelendirilmeye ve kategorizelendirilmeye çalışıldı. Dersin gereklerinin bir parçası olarak, katılımcıların, “Angel” olarak bilinen çevrimiçi (online) ders yönetim sistemini kullanarak öğretmen adaylarının seminer dersi dışındaki zamanlarda çevrimiçi tartışmalara katılmaları hedeflenmiştir. Bunun yanı sıra ders ile ilgili önceden belirlenmiş okuma metinlerine ilişkin fikirlerini de bu çevrimiçi tartışmalarda ifade etmeleri istenilmiştir. Öğretmen adaylarının çevrimiçi tartışmalarının kayıtları da yazara katılımcıların gelişmelerini izleme ve onların düşüncelerini, algılarını ve inançlarını analiz etme fırsatı vermiştir.

Veri Çözümleme Süreci

Veri toplama sürecinde yukarıda sözü edilen veri toplama araçlarının da yardımıyla oldukça kapsamlı bir veri birikimi gerçekleştirildi. Bu veriler analiz edilirken “betimleme” “sınıflama” ve ilişkilendirme şeklinde üç aşamada incelenmiştir. Betimleme aşamasında toplanılan verilerin ayrıntısına ve derinliğine yer verilmeye çalışılmıştır. Sınıflama aşamasında veriler kodlanarak sınıflandırılmış ve buna göre temalar ortaya çıkarılmıştır. Son aşamada ise belirli temalar altında sınıflandırılan veriler ilişkilendirilerek yorumlama yoluna gidilmiştir.

Başlangıçtaki anketlerden, seminer oturumlarından ve çevrimiçi (online) tartışma belgelerinden elde edilen bilgiler detaylı bir şekilde incedikten sonra araştırmacı öncelikle, katılımcı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini meslek olarak seçmelerine yönelik algı ve inançlarını sınıflandırmaya çalışmıştır. Bu sınıflandırma süreci, sürekli karşılaştırma ve kategorilere ve alt gruplara ayırma işlemlerini içermektedir. Böylece öğretmen adaylarından elde edilen veriler ile inançların daha sonra bahsedilen tanımlar ve inançlardaki değişiklikleri tespit edebilme açısından ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Bilgiyi sınıflandırma işleminin kapsamlı amacı, katılımcıların fikirlerini sürekli kıyaslayarak ortak tema ve alt grupları belirlemeye çalışmaktır

ki bu şekilde adayların zamanla gelişen veya değişen mesleki inançları ve algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

Daha da ayrıntılı açıklamak gerekirse, bilgi, tamamıyla daha özel sınıflandırmaya ulaşmak için sürekli karşılaştırmalı çözümlemelerle (analizle) işlendi (Glaser ve Strauss, 1967). Bilgi öncelikle “kulağa doğru geliyor” ya da “doğru görünüyor” gibi yargılara dayanarak her bir düşüncüyü olabildiğince çok sınıflandırmayla kodlayarak (Lincoln ve Guba, 1985) kesin olmayan sınıflandırmalara gidildi. Daha sonra, sınıflandırmaların benzer özelliklerini bulmak için her bir görüş bir diğeriyle karşılaştırıldı ve ortak/benzer temalar tespit edildi (Glaser ve Strauss). Büyük oranda, karşılaştırmalardan yinelenen sınıflandırmaları oluşturmak için faydalanılmıştır. Katılımcıların cevapları, onların “öğretimi” değerlendirilmesine ve “öğretmeliği meslek olarak seçmelerine” ilişkin genel olarak farklı bir kıstas kullanıp kullanmadıklarını belirlemek için birbirleriyle tutarlılıkları da incelendi.

Bulgular ve Yorumlar

Verilerin analizi iki kapsamlı sınıflama ve birkaç alt sınıflandırmayı ortaya çıkarmıştır. Kapsamlı olan iki kategorinin ilki katılımcı öğretmen adaylarının öğretmenlik kariyerlerine ilişkin başlangıçtaki düşünceleri/inançları ve diğeri de öğretmen adaylarının öğretmenlik kariyerine ilişkin değişen düşünce ve inançlarıyla ilgilidir. Katılımcıların öğretmenlik kariyerleriyle ilgili değişen inançlarını etkilediği düşünülen bazı faktörler bulgulara dayalı olarak aşağıda her biri ayrıntılı bir şekilde açıklamaya çalışılan beş alt kategoride toplanarak incelenmiştir.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Kariyerine İlişkin Başlangıçtaki Düşünceleri

Öğretmen adaylarının düşünceleri onların niçin öğretmenliği meslek olarak seçtiklerini açıklayan pek çok sebep ortaya koymuştur. Bu sebepler, araştırmacının, katılımcıların *Alan Deneyimi Bilgi Anketini* (FEIS) tamamladıktan sonra verdikleri cevapların analizini inceledikten sonra ortaya koyduğu önerilerden ortaya çıkmıştır. Ancak bunun yanı sıra seminerler esnasında öğretmen adayları ile yürütülen tartışmalar da göz önüne alınarak her bir katılımcının anketlerde verdiği cevaplar ile tutarlılık gösterip göstermediği araştırmacı tarafından kontrol edilmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının neden bu mesleği seçmek istediklerine yönelik verdikleri cevaplar incelenerek değerlendirilmiştir.

dirildiğinde bunlar; “öğretme arzusu”; “yeni bir nesil yetiştirmek için çabalamak” (Dora ve Jill’in ifade ettiği gibi); “toplumu eğitmek” (Lee, Linda ve Jim’in vurguladığı gibi) ve “geçmişte çok takdir edilen ve hayranlık duyulan bir öğretmenin oynadığı rol” (Rodgers, Jim ve Jess’in bahsettiği gibi) olarak sıralanabilir. Sıralanan cevaplar ve seminerlerde yapılan tartışmaları dikkate alarak değerlendirdiğimizde her bir öğretmen adayının bilinçli bir şekilde bu programa geldiklerini söyleyebiliriz. Gerek öğretmenlik mesleğinin yeni bir nesil yetiştirilmesindeki önemini vurgulayan ifadeler gerekse toplumun bilinçlendirilmesi gibi bir görev üstleneceklerini düşünceleri, öğretmen adaylarının bilinçli olarak bu programa geldiklerini düşünmemize veya yorumlamamıza neden olmaktadır. Yukarıda öğretmen adaylarına ait sıralanan bu düşünceler, katılımcıların alan deneyimi dersine başladıklarında öğretmenlik mesleğine dair çeşitlilik gösteren kişisel inançları olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kişisel inançlar aynı zamanda bu dersten beklentilerini belirlemede yardımcı olmaktadır. Verilerin incelenmesi neticesinde öğretmen adaylarının bu derse neden değer verdikleri üç ana kategoride toplanmaya çalışılmıştır. Bu kategoriler şu şekilde belirlenmiştir: (i) Kendilerinin öğretmenlik mesleği kariyerine uygun olup olmadıklarını öğrenmek; (ii) öğretmek istedikleri alanı (konuyu) doğrulamak veya belirlemek ve (iii) çeşitli öğretim tekniklerini gözlemlemek için değer verdikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Kariyerine İlişkin Değişen Düşünce ve İnançları

Öğretmen adaylarının 10 haftalık uygulamalı öğretmenlik deneyimi dersini bitirdikten sonra, öğretmen olmaya dair inançları ilk baştaki düşüncelerinden oldukça farklılaşmıştır. Diğer bir deyişle, onlar bu uygulamalı programa öğretmenliği meslek olarak seçip seçmeyeceklerine karar vermek için kaydolmuşlar ve neticede bu öğretmenlik uygulaması bu konuda karar vermelerine yardımcı olmuş ve bazı öğretmen adayları öğretmenliğinin kendileri için uygun bir meslek olmadığı kanaatine varmışlardır. Örneğin; Rodgers, Linda ve Jill’in bu deneyimden sonra gelecekte öğretmenliği kariyer olarak seçip seçmeyecekleri konusunda kafası karışırken, diğerlerinin (Jess, Jim, Lee ve Dora) deneyimleri büyük oranda olumsuz olmasına rağmen hala öğretmen olmak istemektedirler. Buradaki “olumsuz” terimi adayların öğretmenliği meslek olarak seçmelerini etkileyen alan deneyimleri esnasındaki olumsuz durumlara izafen kullanılmıştır. Alan deneyimlerinde gördükleri olumsuz örnekler sadece

öğretimle ilgili fikirlerini pekiştirmekle kalmamış aynı zamanda öğretmenliği gelecekteki bir kariyer olarak seçip seçmemelerini de etkilemiştir. Örneğin, Lee, “Ben uzman öğretmenin iyi tekniklerinden tam olarak öğrenmiyor olmama rağmen, öğrencilerin gözlemlerinden ve onların öğrencileri eğitirken kullandıkları kötü tekniklerden pek çok şey öğreniyorum.” dedi. Rodgers, “Bir uzman öğretmenin bir öğrenciyle kötü bir şekilde baş etmeye çalıştığını görüyorum ve kendime diyorum ki “Ben bunu asla yapmayacağım, bu durumun üstesinden gelmek için diğer yollar da var.” diye ekledi. Katılımcıların inançları öğretimin olumsuz örneklerinden etkilenmesi veya etkilenmesin, katılımcılar öğretmenlik mesleği hakkında pek çok bilgi kazanmıştır. Bu yüzden, çalışmanın bu noktasından hareketle, yazar katılımcıların gözlemlediği ya da alan yerleştirmelerinde maruz kaldıkları olumsuz olaylara ve bu olayların katılımcıların öğretmenlik kariyerlerine dair inançları ve öğretmenlik mesleğine dair kararlarına etkilerine odaklanmıştır. Bu olumsuz deneyimler takip eden kategoriler içinde detaylandırılmıştır: (i) Uygulama okulunun bulunduğu yer (kırsal, kentsel ya da varoşlar); (ii) Uygulama okulunun seviyesi (ilköğretim veya ortaöğretim seviyesi); (iii) Uzman öğretmenin görevi; (iv) Okulun ve çevrenin sosyo-ekonomik yapısı ve (v) Uygulama okulunun üniversiteye olan mesafesi.

Uygulama Okulunun Bulunduğu Yer (Kırsal, Kentsel ya da Varoşlar)

Katılımcıların öğretmenlik deneyimlerini tamamladıkları okul bölgesi Amerika'nın orta doğusunda yer alan kırsal bir alandaki oldukça küçük bir bölgeydi. Katılımcıların hepsi önceden kentsel ve büyük okul bölgelerinde yetiştikleri ve bu tür okullarda öğrenim görerek deneyimleri oldukları için, onlar kasıtlı olarak böyle bir okula yerleştirildiler ve alışkın olduklarından farklı bir sınıf ortamına maruz bırakıldılar. Öğrencilik hayatları boyunca çevrelerindeki bütün dünyanın kendi dünyalarının bir benzeri şeklindeki algıları bu öğretmenlik deneyimi dersini almaya başladıktan sonra değişmeye ve kendi yetiştikleri çevrenin ötesinde çok farklı dünyaların var olduğu gerçekliği ile bizzat tanışmaya başlamışlardır. Örneğin Jess'in bu deneyimle ilgili düşüncesi, bu dönem aldığı derste bazı önyargılarının değişmesini sağlamıştır. “Ben varoş bir ortamdaki daha çok büyük bir okul ortamında yetiştim. Ben başka bir yerde hiç yaşamadığım için, okul sistemlerinin çoğunun benim tecrübe ettiklerimle benzer olduğunu düşünüyordum. Bu okul bölgesindeki deneyimlerim bütün fikirlerimi alt üst etti ve bana

yeni bir eğitim şeklini, herkesin birbirini tanıdığı bir yeri tanıma fırsatı verdi.” Bir diğer öğretmen adayı (Linda) da benzer bir şeyi ifade etmektedir. “Büyük bir bölgeden geldiğim için, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun birbirlerini ve ailelerini bilmesi beni çok şaşırttı.” Linda, kırsal alanda çalışmanın avantajları ve dezavantajlarını aşağıdaki gibi detaylandırmıştır:

“Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu birbirlerini ve ailelerini tanıyorlardı. Herkesin birbirini tanıması motive edici bir sebep olabilir ancak kötü bir dedikoduya da sebep olmaktadır. Öğretmenlerin, özellikle de ilköğretimdeki öğrencilerin ve ailelerinin durumları hakkında dedikodu yapmaları beni bir hayli üzmüştü. Onlar, benim öğrenciliğimdeki kendi kentsel okul tecrübemde kimsenin asla bilemeyeceği tarzda şeylerden bahsediyorlardı.”

Bu gibi düşünceler, katılımcıların okul kültürü hakkındaki inançlarının kentsel okullardaki tecrübelerine dayalı olarak geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Daha önce edindikleri tecrübelerden çok farklı bir ortamda edindikleri bu tecrübeler öğretme adaylarının mesleğe ve öğrencilere yönelik algı ve inançların da değişimine neden olmuştur. Katılımcıların kendi öğrenim hayatlarındaki tecrübelerine dayalı olan bir okulda öğrencilerin birbirlerini bilmediğine ilişkin bireysel algıları, sadece öğrencilerin birbirlerini tanımlarına değil aynı zamanda öğrenci velilerinin de birbirlerini çok iyi bilmelerine şahit olmaları nedeniyle üzerlerinde şok etkisi yaparak çok farklı bir tecrübe edinmelerine ve önceki algılarının değişimine sebep olmuştur. Öğrenciler hakkında öğretmen adaylarının inançlarındaki bu değişimin kaynağı, katılımcıların alışkın olduklarının aksine kırsal bir okul ortamında çalışma şansı bulmaları ki bu durum olumsuz bir tecrübe gibi görüne de mesleğin farklı bir ortamına yönelik edinilen bu deneyim olumlu bir tecrübe katmış olarak da değerlendirilebilir.

Eğitim Basamağının Düzeyi (İlköğretim ya da Ortaöğretim)

İstisnasız bütün katılımcıların on haftalık öğretmenlik deneyimleri veya uygulamaları dersi son bulduğunda, liseye yönelik deneyimlerinin olumsuzluk taşıdığını görmekteyiz. Katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda öğretmen adaylarının lise öğretmenlik deneyimi, ilköğretim alan deneyimiyle karşılaştırıldığında bir hayal kırıklığı yaşandığını ortaya çıkartmaktadır. Örneğin Linda'nın bu konu hakkındaki düşüncesi şöyle idi: “Bizim, lisedeki görevimizden dolayı, öğretmen olmak istediğim eğitim basamağı düzeyini kesin olarak belirleye-

bilmek için mükemmel bir deneyim ya da imkânım olduğunu düşünmüyorum.” Jim, “Lisede birkaç hafta geçirdikten sonra buranın benim için uygun olmadığını anladım. Sınıfta edindiğim tecrübeden büyük keyif aldım fakat bu okulun her köşesinde buranın bir parçası olmadığımı hissettim. Belki de bu kendimi lise deneyimi boyunca izole edilmiş hissetmemden kaynaklanmaktadır.” diye ekledi. Jess de lisedeki deneyimini “boş zaman” olarak tanımladı. Bu deneyimin sonunda, Jill hala öğretmen olmayı istiyordu ancak lisede değil. Jill, “Yaratıcılık ve çocuklarla çalışmaya olan doğal yeteneğimin beni lise yaşlarındaki öğrencilerden çok ilkokul çağındaki çocuklar ile çalışmam için daha uygun olduğuna inanmaya başladım. Hala öğretmen olmak için yaratıldığımı hissediyorum ancak bu öğretmenlik deneyime başlamadan önce tercih ettiğim lise İngilizce öğretmeni olarak değil İlköğretim seviyesinde veya anaokulu eğitimi alanında bir diploma almak istediğimden eminim.” dedi. Bu yorum öğretmenlik deneyimi dersinin amacına uygun olarak hizmet ettiğini ve öğrencilerin kendilerini mesleki kariyer belirleme açısından daha iyi tanımlarına ortam sağlamıştır.

Linda, Jim ve Jess’in yukarıda belirtilen düşüncelerine bakılarak onların lise deneyimlerinin ve bir lisede öğretmen olmanın veya öğretmenin ne anlama geldiğine ilişkin inançlarını nasıl ve ne yönde etkilediği rahatlıkla anlaşılabilmektedir. Onların bir lisede öğretmen olmaya dair algıları lise ortamında edindikleri olumsuz deneyimlerden dolayı değişmiştir. Bu olumsuz deneyimler çoğunlukla, öğrencilerin yaşlarıyla ve sınıf yönetiminin zorluğundan kaynaklanmaktadır. Katılımcılar lisede bu tür olumsuz deneyimlere sahip olmalarına rağmen, aslında bu deneyim onlara hangi eğitim basamağı düzeyinde öğretmen olmak istediklerine karar vermelerine yardımcı olduğu için önemli katkı sağlamıştır şeklinde yorumlanabilir.

Lise öğretmenlik uygulaması deneyiminin yanı sıra, ilköğretim seviyesindeki öğretmenlik uygulaması döneminde ortaya çıkan bazı olumsuz durumlar, katılımcıların öğretmeliği meslek olarak seçmelerine ilişkin algılarını daha sonra da öğretmenlik kariyerlerini sürdürüp sürdürmeyeceklerini veya öğretmenlik kariyerlerini nasıl sürdürecekleri yönündeki düşüncelerini etkilemiştir. Bu deneyimler, katılımcıların eğitim yaparken öğrencilerin yaş seviyelerini önemle dikkate almaları gerektiğini algılamalarına yol açmıştır. Aşağıdaki üç örnek belli bir yaş grubuna öğretmenin ne kadar zorlu olduğunu gözler önüne sermektedir. Örneğin, Dora, şöyle diyor:

“Benim ilk yerleştirildiğim uygulama okulu sınıfta yapıyor olmayı umduğum şeyden çok uzaktı. Oku-

löncesi bir sınıfı gözlemekle bilgilendirici ve eğlenceliydi. Sabahları çok erken saatlerde olmasına rağmen, uzman (uygulama) öğretmenin sınıfını haftada bir ziyaret etmeyi dört gözle beklerdim. Fakat öğretmek istediğim ders aslında lise İngilizce dersi idi ve bulunduğum uygulama okulunda yerleştirildiğim sınıf ise anaokulu öğrencilerine hitap ediyordu. Dört yaşındakilerle veya küçük çocuklarla olmayı sevmiş olamama rağmen bu durum benim lise İngilizce öğretmeni olma fikrimi değiştirmek için yeterli değildi. Sanırım, yerleştirildiğim bu sınıf ve erken çocukluk eğitimi deneyiminden çok şey kazandım. Okul öncesi eğitimi haftada birkaç saate mahsus olmak üzere seviyordum ancak bunu her gün yapmaya sabrım yok. Genç çocuklarla çalışmayı seviyorum ve edinmiş olduğum deneyimden büyük keyif alıyorum.”

Rodgers ise ilköğretim okul deneyimi sonunda kullandığı şu ifadeler hangi seviyede öğretmenlik yapmak istediği konusunda oldukça net bir fikrin oluştuğunu belirtmektedir: “6. sınıftan aşağı bir sınıfa girmek istemiyorum, çünkü çocuklar iyi oldukları kadar istikrarlı olamıyorlar.”

Jim’in deneyimine dair verdiği bilgilere baktığımız zaman da benzer bakış açısını görmemiz mümkün:

“Anaokulu seviyesine öğretmenlik yapmak istememem iki önemli sebebi bulunmaktadı: Bunlardan ilki bu yaştaki çocuklara öğretmenlik yapacak kadar sabırlı olduğumu düşünmüyordum. Diğer sebep ise kendi anaokuluma benzeyen bir sınıfta öğretmenlik yapmak istemiyordum. Tabii... Anaokulları son on dört yıl içinde köklü bir değişiklik geçirmede fakat bu seviyeye diğer yaştaki çocuklara göre daha uygun olduğum derslerini taşımaktaydım. Buraya öğrenmek için geldiğimi biliyorum. Anaokulu için mükemmel bir kişi olmadığımı düşünmeme rağmen, şey... belki de bu sınıf için uygun birisi olabilirim. Şimdi buna hazır değilim, zaten bu sebeple üniversitedeyim; kendi sınıfıma öğreteceğim zamanlar veya kendi sınıfımın öğretmeni olma zamanı geldiğinde kendimi hazır hissetmek için.”

Katılımcıların ilköğretim seviyesine yerleştirilmeleri onlara belirli yaş gruplarına öğretmenlik yapmaya dair inançlarını açıkça ifade etme şansını verdi. Dora, Jim ve Rodgers, kendilerini daha küçük yaş seviyesindeki sınıfları yönetmek için yeteri kadar sabırlı bulmadıkları için, kendilerini daha küçük yaş seviyedeki sınıflara öğretmen olma düşüncelerini tekrar değerlendirme imkânı yakaladılar; bu imkân onlara belirli sınıflara/seviyelere veya yaş gruplarına öğretmekle yapmakla ilgili algılarını değiştirmelerine yardım etti. Öğretmenlik uygulaması dersinde edinilen deneyim neticesinde katılımcıların çoğu,

öğretmelik kariyerlerine devam etmek istemekle birlikte diğer yandan öğreteceği seviyeye ilişkin verdiği kararları değiştirdikleri gözlemlenmiştir. Bu durum adayların öğretmenlik yapacağı yaş grubunun ya da sınıf seviyelerinin olumsuz bir etken olarak algılanmaları şeklinde değerlendirilebilir.

Uzman (Uygulama) Öğretmenin Görevi

Katılımcıların okul deneyimlerinde uzman öğretmenin davranış tarzı ve öğretim yaklaşımı, katılımcıların öğretmenlik kariyerlerine nasıl devam edebilecekleri veya öğretmenlik kariyerlerine devam edip etmeyeceklerini şekillendirmede oldukça önemli bir rol oynamıştır. Örneğin, Jess okul deneyimi için yerleştirildiği okuldaki uzman öğretmeni değerlendirirken edindiği olumsuz izlenimleri şu şekilde ifade etmektedir: *"Neredeyse tüm zamanımı hiçbir şey yapmadan oturarak geçirdim. Sınıfta bulunan iki öğretmen öğretmekten çok sadece çocukların başında bulunarak onların sınıf öğretmenlerinin verdiği görevleri yerine getirip getirmediklerinden emin olmaya çalışmaktadırlar."* Jill'in ilköğretim seviyesindeki yerleştirildiği uygulama okulunda görev yapan uzman öğretmene yönelik ifade ettiği diğer bir olumsuz bakış açısı da şu şekildedir: *"Ben ilkokuldaki uzman öğretmenimi ve onun olaylara bakış tarzını çok sevmedim. İkinci sınıf öğretmeni olan bu öğretmen -ki bu yaş grubu öğrencilerin bilinmesi gereken pedagojik özelliklerinden birisi dikkatlerini uzun süre dağıtmadan bir konuya ilgi gösterememeleridir- konuşan bir öğrenci olduğunda çok çabuk morali bozulur ve üzüldü."* Bu yorum uzman öğretmenin öğrencilerin yaş grubuna göre gelişim seviyelerini ve özelliklerini dikkate almadan öğretmenlik yapmaya çalıştığını sergilemekte ve aday öğretmenin bu durumdan duyduğu rahatsızlığı ifade etmektedir.

Linda'nın belirttikleri de yerleştirildiği iki farklı uygulama okulundaki iki farklı uzman öğretmen-den edindiği deneyimler Jill'inkine benzer bir durum ortaya koymaktadır. Linda Öğretmenlik uygulaması için yerleştirildiği lise hakkında *"Lise, bir okul (öğrenme yeri) olmaktan çok, mezun olana kadar çocukları sokaktan uzak tutmak için günlük bakım hizmeti gibi algılanmaktadır. Öğretmenler testlerdeki başarısızlıklardan şikâyet ediyorlar, ancak kendilerinin bu sorunun asıl sebebi olduklarının farkında değiller. Öğrencilerin çoğunun liseden sonra eğitime devam etmeyecek olmasına rağmen, onlarla birlikte oldukları bu küçük zaman diliminde her bir öğrenciyi olabildiğince iyi bir eğitim-öğretim sağlama öğretmeninin görevidir. Bu öğretmenler basit bir şekilde öğrencilerinin gelecekleri hakkında ilgisiz ve*

umursamaz bir tavırdalar." gibi ifadeler kullanarak uzman öğretmenlerin görevlerini yerine getirmediğini belirterek yaşadığı olumsuz tecrübeyi vurgulamaktadır.

Jess'in durumunda olduğu gibi, uzman öğretmenlerin öğretmenlikle ilgili ilgi ve becerilerinin olmaması, sabırsız olmaları (Jill'in edindiği tecrübeye olduğu gibi) ve uygun değerlendirme yapamamaları gibi (Linda'nın edindiği tecrübeye olduğu gibi) yukarıda sıralanan olumsuz deneyimler katılımcıların öğretmenlik mesleğine dair inançlarını yeniden şekillendirmesine yardım etmiştir.

Bu olumsuz deneyimler sadece katılımcıların gelecekteki kariyerlerine karar vermesine yardım etmekle kalmayıp aynı zamanda iyi bir öğretmenin ne olduğunu yeniden tanımlama fırsatı vermiştir; bu yeniden şekillendirilmiş inançlar katılımcıların dönem sonunda yer aldığı çevrimiçi (online) tartışmalarda da ifade edilmiştir. Hemen her öğretmen adayının (Rodgers, Jill, Dora, Lee ve Linda) iyi bir öğretmenin iyi bir mizah anlayışının olması, mesleğini ve öğreteceği konuyu sevmesi gerektiğini (Dora, Lee, Jill ve Linda), yaratıcı olması ve sınıfa hâkim olması (Dora, Jim, Lee, Rodgers) gerektiğini düşünmektedirler. Mizah basit bir şeydir ancak sınıfı eğlenceli hale getirmek gereklidir; doğru kullanıldığı zaman, bir eğitim aracı bile olabilir. Mizah anlayışı göz önünde bulundurulduğu zaman, katılımcıların çoğu yani öğretmen adayları hem ilköğretim hem de lisede bulundukları vakit uzman öğretmenlerinin bu aracı nasıl uygun bir şekilde kullandıklarının örneklerini vermektedirler.

Öğretmen adaylarının gerek seminer tartışmalarında gerekse çevrimiçi tartışmalarda *"İyi"* bir öğretmenin sahip olması gereken mesleki nitelikler ve bu nitelikler için de gerekli kişilik özellikleri daha önce yapılan araştırmaların bulguları ile örtüşmektedir. Bu nitelikler ve kişilik özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır: iyi huylu olmak, başkalarını düşünmek, işbirliğine açık olmak, duygusal yönden dengeli ve ahlaklı olmak, ahlaklı olmak, kendini yönetmede başarılı olmak, bağımsız olmak, kendi kendine yeterli olmak, zeki olmak, objektif olmak, kişisel olarak giyim ve görüntü açısından çekici olmak, başarılı olmak için istekli olmak, güvenilir ve dürüst olmak, alanı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmak (Kuran, 2002; Selçuk, 2000): Ayrıca *"iyi"* bir öğretmen; *"alanındaki en son bilgi ve becerilere sahip ve bunları en iyi biçimde kullanabilen, kendini yetiştirmiş, yaşadığı dünyayı doğru tanımlayabilecek ve topluma uyum sağlayabilecek genel kültüre sahip, işinin gerektirdiği tüm bilgi ve becerileri özümsemiş kimse"* olarak ifade edilmektedir (McPhee

ve Humes, 1998). Yapılan tartışmalar neticesinde öğretmen adaylarının tümünün bu özellikler hususunda hem fikir oldukları izlenmiştir.

Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumları

Katılımcıların öğretmenlik mesleğine dair inançlarını ve öğretmen olup olmamaya yönelik kararlarını etkileyen bir diğer faktör de staj yaptıkları okulun sosyal ve ekonomik yapısıyla ilgilidir. Öğretmen adaylarının tamamının okulun içinde bulunduğu toplumunun önemine değer verdiği anlaşılmaktadır. Fakat bu deneyimin büyük çoğunluğu yine olumsuz olayları veya örnekleri gözlemleyerek kazanılmıştır. Jim bununla ilgili olarak düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir: *“...okulun bulunduğu bölge, insanların birbirlerinden ve çevrelerinde olup bitenlerden haberdar oldukları küçük kırsal bir toplumdan oluşmaktadır.”* Linda ise öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının onların eğitimleri üzerinde nasıl etkili olduğunu aşağıdaki gibi açıklamıştır:

“Bölgedeki öğrencilerin çoğunun sosyo-ekonomik durumları oldukça kötü durumda. Çoğu çiftliklerde yaşıyor ve ailelerinden eğitimleri için çok az bir destek alıyorlardı. Öğrencilerin çoğu bu küçük kasabanın dışına asla çıkamayacaklardı. Aileleri onlardan (öğrencilerden) ya çiftlikte ya da kasabada bulunan birkaç fabrikada çalışmasını bekliyordu. Aileleri için öğrenciler çiftlik işlerinde yardım edebilecek yaşa veya seviyeye geldikleri zaman, okula gitmek zaman ve emek kaybı olarak görünüyor.”

Gerek olumlu gerekse olumsuz deneyimlerden ortaya çıkan bu gözlemler, katılımcıların eğitimde eşitlik için öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının göz önünde bulundurulması gerektiğini algıladıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlik deneyimi uygulamasına başlarken hiç sözü edilmeyen sosyo-ekonomik durum, katılımcıların öğretmenlikle ilgili değişen algılarının bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır ve bu durum öğretmen adaylarının öğretmenlik yapılıcak yerin sosyo-ekonomik seviyesinin eğitim-öğretimin kalitesinin artırılmasında ne kadar önemli bir unsur olduğunu değerlendirmeye başladıklarının göstergesi olarak kabul edilebilir.

Uygulama Okulunun Üniversiteye Olan Mesafesi

Katılımcı tüm öğretmen adaylarının motivasyonu (istegi), alan deneyimini edinmeleri için yerleştirildikleri okul bölgesi ve öğrenim gördükleri üniversiteleri arasında bulunan uzun mesafeden dolayı olumsuz bir şekilde etkilenmiştir. Üniversiteden

uygulama okulunun bulunduğu bölgeye gitmek hem, hemen bir saati buluyordu, bu tüm öğretmen adayları tarafından zaman kaybı olarak algılanıyordu. Sonuçta, katılımcıların öğrencilik yaşarındaki yaşadıkları yerden dolayı (yani büyük şehirlerde yaşamış bireyler olarak) kırsal bir alanda çalışmaya dair inançları bu öğretmenlik deneyimi ile birlikte olumsuz bir şekilde etkilenmiş olarak görülmektedir. Bu katılımcıların inançlarını etkileyen küçük bir mesele olarak görünebilir, ancak ulaşımın mesafesi önemli bir faktör olarak ele alınmalıdır. Uzun yolculuklar olumsuz bir deneyim olsa da, böylesi yolculuklar, katılımcılara öğretim ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili konuları tartışmak, bu konular üzerine fikirlerini söylemek ve öğretmenlikle ilgili inanç ve kararlarını değiştirmek için bir imkân sağlayabilir ki bu durum bu araştırmaya katılan öğretmen adayları için bu şekilde gerçekleşmiştir. Aynı minibüste bütün adayların ve araştırmacının birlikte uygulama okullarına gidip gelmesi, bu seyahat süresinin uygulama okulunda yaşanan deneyimleri çeşitli yönleri ile tartışarak verimli bir şekilde geçirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, böyle olumsuz bir deneyimin aynı zamanda katılımcılar için pozitif bir etkisi de olduğu yönünde değerlendirme yapılabilir.

Sonuçlar, Tartışma ve Tavsiyeler

Bu çalışma, bir üniversitedeki öğretmen eğitimi programındaki öğretmen adaylarının alan deneyimlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin köklü inanç ve algılarını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Önceki birkaç çalışmanın (Bell ve Robinson, 2004; Mahilos ve Maxson, 1995; Orion ve Thompson, 1995) sonuçlarına benzer olarak, bu çalışmanın bulguları şu şekilde özetlenebilir. Öğretmenlik deneyimi dersi öğretmen adaylarına öğretmenlik kariyerleri ile ilgili algılarını değiştirmeleri için imkân sunmuştur. Bununla da kalmayıp aynı zamanda onlara öğretmenlik mesleğine dair bakış açılarını yansıtmaları için de önemli fırsatlar sunarak öğretmenlik mesleğini kariyer olarak seçmemelerini birinci elden değerlendirme fırsatı bulduklarını ortaya koymuştur.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları dersi boyunca gözlemlediği ve tecrübe ettiği gerek olumlu gerekse olumsuz durumlar, katılımcıların öğretmelik mesleğine dair inanç ve algılarını şekillendirmede önemli rol oynamıştır. Olumsuz deneyimlerden bir tanesi, katılımcıların öğretim basamaklarından farklı düzeylerdeki kurumlara, (ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına) yerleştirilmeleriyle ilgiliydi. İlköğretim programındaki

katılımcılar, ortaöğretimdeki olumsuz durumları gözlemledikten sonra bir ilkokul öğretmeni olup olmamaya dair alacakları/aldıkları kararları yeniden değerlendirme eğiliminde oldukları ortaya çıktı. Aynı durum lise öğretmeni olmak için bu programa başlamış olan öğretmen adayları için de söz konusuydu; onlar da hangi öğretim basamağı düzeyinde öğreteceklerini tekrar gözden geçirme şansı buldular. Farklı düzeydeki yerleştirmeler, katılımcılara öğretimin farklı bileşenlerini (öğrencilerin yaş seviyesinin önemi, öğretmenlerin tutumu, çeşitli öğrenci seviyelerine uygun farklı öğretim metotları vs. gibi bileşenleri) daha iyi görmelerini sağladı ve hangi seviyeye öğretmenin ve hangi yaş grubundan kaçınmanın yanı sıra onlara öğretmenlikte ne yapılıp yapılmamasına dair bakış açılarını değiştirmelerine de yardımcı olmuştur.

Bu bağlamda bahsedilmesi gereken bir diğer önemli sonuç da, öğretmenlik uygulaması ve deneyimi için seçilen okulun yeri veya bulunduğu konumdur. Öğretmen adaylarını anakent gibi büyük kentlerden veya bölgelerden alıp kırsal bölgedeki okullara yerleştirmek, öğretmen adaylarının öğretim ve öğretmenlik mesleğine dair inançlarını şekillendirmede önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bölgenin yapısına bakmaksızın aslında eğitim-öğretim faaliyeti sosyal bir eylemdir ve bireylerin deneyimleri onları katıldıkları sosyal kurumlarca ve sergiledikleri sosyal rollerle tanımlanan çok boyutlu sosyal bir yapı içine yerleştirir (Pallas, 1993).

Önceden de söz edildiği gibi, bu çalışma öğretmen adaylarının inançlarını değiştirmesinde etkili olan etkenlerin yanı sıra zaman içinde öğretmen adaylarının köklü inançlarının değişim sürecini daha iyi anlamak için önemli bir rol üstlenmiştir (Bell ve Robinson, 2004). Uygulama okulunun yeri, eğitim basamağının düzeyi (ilköğretim-ortaöğretim), uzman öğretmen (uygulama öğretmeni), sosyo-ekonomik durum ve öğretmen adayının üniversitesi ve uygulama okulu arasındaki mesafe gibi olumsuz etkenler, öğretmenliği bir meslek olarak seçmelerine karar vermelerinin yanı sıra öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin inançlarını değiştirmede kesinlikle önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarındaki öğretmenlik deneyimi ve uygulaması derslerini tasarlarken, eğitimciler veya karar vericiler, bu araştırma kapsamında belirtilen gerek olumlu gerekse olumsuz deneyimlerin öğretmenlerin inançlarını nasıl şekillendirdiğinin etkisini ciddi bir şekilde göz önünde bulundurmalarıdır. En azından, öğretmen yetiştiren eğitimciler ve yetkililer, aday öğretmenin gideceği uygulama okulunun düzeyine, uygulama okul bölgesinin nüfusuna ve öğretmen adaylarının

gelişmesine yardım eden iyi veya kötü çeşitli teknikleri gösteren uzman öğretmenlerin (uygulama öğretmenlerinin) seçimine dikkat etmeleri gerekmektedir.

Sonuç olarak uygulanan eğitim programlarının öğretmen adaylarının meslek ve gelecek beklentilerini karşılama düzeyi öğretmen adaylarının mesleğe yönelik inanç veya düşüncelerinde değişiklik meydana getirebilir. Bu nedenle yetkili veya ilgililer bir taraftan öğretmen adayının öğretmen yetiştiren bir programa başlamadan önceki algı ve inançlarını ayrıntılı olarak tespit etmeye çalışmalı diğer taraftan da öğretmen yetiştirme programları geliştirilirken öğretmen adaylarının beklentileri ve ihtiyaçlarını dikkate almalıdırlar.

İleride yapılacak araştırmalara yönelik olarak yurt dışında yapılmış olan bu araştırmanın, yurt içinde de yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Ancak katılımcı sayısının artırılarak daha fazla öğretmen adayları üzerinde ve sosyo-ekonomik düzeyi farklı bölgelerde yapılmasının gerekliliğini de vurgulamak gerekir. Elde edilecek sonuçlar bu araştırmanın bulguları ile kıyaslanarak çıkarımlarda bulunulabilir. Ayrıca öğretmen yetiştirme konusunda Amerika Birleşik Devletlerinde görülen farklı uygulamalardan esinlenerek öğretmen yetiştiren bazı fakültelerde pilot uygulamalar başlatılabilir. Bu uygulamalar araştırmanın yapılacağı bir pilot bölge belirlenerek mevcut araştırmanın yapıldığı üniversitedeki gibi öğretmen adaylarının hangi branşta ve hangi eğitim basamağı düzeyinde öğretmen olacaklarını bu uygulama dersinde elde edilen deneyimin sonrasına bırakarak karar verebilecek türden olacaktır. Bu pilot program uygulaması mevcut programlardan farklı olacağı için her yönüyle araştırılıp sonuçların değerlendirilerek başarılı uygulamalar doğrultusunda mevcut programların yenilenmesi yoluna gidilebilir.

Prospective Teachers' Beliefs and Perceptions about Teaching as a Profession

Bülent TARMAN^a

Necmettin Erbakan University

Abstract

The purpose of this study is to investigate how of a group of prospective teachers' beliefs and perceptions about teaching (as a profession) change as they complete a teacher education program offered by the Curriculum and Instruction Department at an Eastern U.S. University. Considering the fact that there is quite a difference between prospective teachers' entering and exiting perceptions and beliefs about teaching as a profession, there exists a need to provide new insight into the reasons causing this difference. The findings indicate that field experiences gave the prospective teachers the opportunity to modify their self-perceptions about teaching careers.

Key Words

Prospective Teacher Beliefs; Prospective Teacher perceptions; Teaching Practicum; Teacher Education Programs; Negative Experiences.

What are prospective teachers' beliefs about teaching as a profession as they enter teacher education programs? How are these beliefs and perceptions impacted by the field experiences they have in their program of study? How do prospective teachers frame the concept of teaching as they enter or exit their programs of study? These kinds of questions have been asked many times in the literature (Ezer, Gilat, & Sagee, 2011). The story of how prospective teachers experience teacher education programs begins with a questioning of who they are and what beliefs they bring to their training. The answers to such questions evolves over time as prospective teachers progress through teacher education programs, which in return may impact teachers' beliefs

and perceptions about teaching. Regardless of what beliefs prospective teachers hold, one may wonder about the extent to which prospective teachers' initial beliefs are subject to change by the experiences they gain in teacher education programs, especially those related to subsequent field experiences gained during teaching practice. For example, as prospective teachers begin their field experiences (as outsiders coming into the field), the ideas they have about teaching and schooling may differ from what they think about the teaching profession after their field experiences because during their field experiences, they become players in the classroom (either as a teacher or as a participant observer) and they see to what extent the theory they learn about in courses matches with the practice. The difference between entering and exiting beliefs may also be because prospective teachers may not consider "teaching[as a] complex process that begins and ends with students" (Enerson, 1997, p. 12), whereas field experiences give them the opportunity to think about and experience different parts of classroom teaching. In other words, with the help of field experiences, they have a better awareness of the complex dynamics of the classroom (Collier, 1999; Çakmakçı, 2009). Therefore, investigating the impact of this transition from being a prospective teacher in a teacher

a Bülent TARMAN, Ph.D., is an assistant professor in the Department of Social Studies Education. His research interests include alternative methods for teaching social studies and teaching with technology, European Union, Citizenship and Human Rights Education. TARMAN is also the founding member and vice president of the Association for Social Studies Educators. Correspondence: Konya Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, Department of Primary Education, Meram, 42090, Konya/Turkey. E-mail: btarman@gmail.com Phone: +090 332 3238220/5867.

education program to a prospective teacher in the field has the potential to inform educators about what to do to ease this transition process.

Purpose

The purpose of this study is to investigate how of a group of prospective teachers' beliefs and perceptions about teaching (as a profession) change as they complete a teacher education program offered by the Curriculum and Instruction Department at an Eastern U.S. University. The specific research questions to be pursued in this study are:

1. What are participant prospective teachers' beliefs about choosing teaching as a profession as they begin field experiences?
2. What specific experiences impact the participant prospective teachers' beliefs and perceptions as they both progress through and complete their field experiences in their program of study?

Considering the fact that there is quite a difference between prospective teachers' entering and exiting perceptions and beliefs about teaching as a profession, there exists a need to provide new insight into the reasons causing this difference. Identifying the nature of this gap may not only allow educators to get clues about how to close it but may also enable them to revise field experience courses currently being offered within colleges of education to increase the quality of teacher education programs.

Relevant Literature

Traditionally, student teaching has been seen as the bridge between theory and practice. This bridge enables prospective teachers to transfer the necessary knowledge and skills gained at the university level into actual teaching practice (Bell & Robinson, 2004; Britzman, 1986). Teacher educators typically see prospective teachers' initial teaching experience as a time for them to examine nontraditional ways of teaching (Griffin, 1989), to apply pedagogical content knowledge learned on campus (Onslow, Beynon, & Geddis, 1992), to take risks (Chandler, Robinson, & Noyes, 1994), and to focus on the "why" of teaching rather than the "how" (Pape, 1992). The initial and evolving beliefs and perceptions prospective teachers hold about teaching as a profession play an important role during this transition process (Pajares, 1992). What are those initial beliefs and how do they evolve? This is further elaborated below.

Pajares' (1992) and Richardson's (1996) reviews of research on prospective teacher beliefs emphasize the importance of beliefs held by prospective teachers before entering a teacher education program. These researchers have highlighted four important issues regarding prospective teachers' beliefs. First, beliefs about teaching are well established by the time a student reaches college. Second, changes in beliefs during adulthood are quite uncommon. Third, when changes in beliefs take place, they occur as a result of what Pajares refers to as a "conversion" (p. 14) from being a student to being a teacher. Finally, these prior beliefs about teaching come from personal experience, schooling and instruction, and formal knowledge. Moreover, many researchers describe prospective teachers' initial beliefs as liberal and humanistic when they enter teacher education programs. For example, some researchers (e.g., Bell & Robinson, 2004; Mahlios & Maxson, 1995; Orion & Thompson, 1995; Weinstein, 1990) have investigated how prospective teachers react to a phrase like "a really good teacher" and concluded that prospective teachers associate being "a really good teacher" with qualities such as caring, understanding, warmth, and the ability to relate to children. On the other hand, other researchers like Bolin (1990) have argued that those students coming into teacher education programs with craft knowledge are confident in that they believe they know how to teach and that all they require are a few strategies to get them started. Weinstein added that such beliefs are fairly strong and act as filters for viewing and experiencing teacher education programs.

Teachers' beliefs have a powerful impact on their willingness to adopt new teaching strategies. The need to focus on teachers' beliefs is indicated by Tobin, Tippins, and Gallard (1994), who state that

[f]uture research should seek to enhance our understanding of the relationships between teacher beliefs and education reform. Many of the reform attempts of the past have ignored the role of teacher beliefs in sustaining the status quo. Many studies reviewed suggest that teacher beliefs are a critical ingredient in the factors that determine what happens in classrooms (p. 64).

Indeed, in recent years, teachers' beliefs have been the subject of inquiry to clarify how beliefs are improved and how they affect the teachers' practice (Donovan & Bransford, 2005; Pajares, 1992; Richardson, 1996). Examining prospective teachers' beliefs and perceptions could provide both a new focus for potential as in teacher education pro-

grams that don't exist yet and an understanding of the effect that method courses have on prospective teachers—a process that could be useful as a model for other teacher educators.

Identifying ways to develop and transform prospective teachers' beliefs and perspectives should be a priority for teacher educators. Researchers in the field of teacher preparation focusing on prospective teachers' beliefs have found promising results. Prospective teachers develop beneficial skills such as empathy for diverse learners, a stronger commitment to teaching as a profession, an increased use of reflections on their own practice, and substantive changes in beliefs and perceptions (Hedrick, McGee, & Mittag, 2000; Malone, Jones, & Stallings, 2002). Additionally, Pajares (1992) has provided the following synthesis of findings on beliefs: (i) new information is filtered through beliefs; (ii) beliefs are prioritized by the connection to other beliefs; (iii) some beliefs are more incontrovertible than others; (iv) it is relatively rare for adults to change their beliefs; (v) beliefs influence perception, but can be an unreliable guide to reality; (vi) beliefs strongly affect behavior; and (vii) beliefs are well established by the time a student enters college. Furthermore, McKenna (2000) has examined the effects of how field-based experiences that are integrated into teacher education courses lead to substantial changes in prospective teachers. Regardless as to how beliefs are defined, what is significant is that they substantively affect prospective teachers and therefore should be of great importance to teacher educators. According to Pajares, "few would argue that the beliefs teachers hold influence their perceptions and judgments, which, in turn, affect their behavior in the classroom, or that understanding the belief structures of teachers and teacher candidates is essential to improving their professional preparation and teaching practices" (p. 307).

Field experiences give prospective teachers various opportunities to practice what they have learned during their course of study in teacher education programs. Not only is student teaching a time for implementing the acquired pedagogy, but also it is a valuable time to learn how to manage the classroom (Britzman, 1986; Collier, 1999; Çakmakçı, 2009). Although teacher education programs can prepare prospective teachers with methods of teaching, helping them to take a proactive stance in dealing with different kinds of problems in the classroom is more difficult (Fosnot, 1996; Shapero, 1991).

Studies on school and teacher education institution partnerships emphasize the significance of initial

teacher preparation in terms of linking such preparation with experience gained in schools and with those who practice in schools (Bell & Robinson, 2004; Imig & Switzer, 1996; Tarman, 2010; Tarman & Acun, 2010). Behind the idea of the partnership program is the goal to lessen the problem of disconnection between theory and practice when prospective teachers' teach, providing them with an opportunity to work with experienced teachers in a real school context (Asan, 2002; Bell & Robinson; Valiandes & Tarman, 2011; Yucel, Acun, Tarman, & Mete, 2010).

Conceptual Framework

Prospective teachers constitute their foundation of professional experiences initially in schools during their field experiences as a two-way process which has a mutual benefit for mentor and candidate teachers (Schön, 1990). Field Experience courses are an important bridge between theories and practice (Giebelhaus and Bowman, 2002). This kind of courses provides an opportunity to prospective teachers to expand their beliefs and perceptions of the teaching profession.

There are several different but related definitions of "beliefs" made in the literature. One overarching definition for belief refers to personal convictions, philosophies, or opinions about teaching and learning (Czerniak, Lumpe, & Haney, 1999). Rokeach (1968) defined beliefs as "any simple proposition, conscious or unconscious, inferred from what a person says or does, capable of being preceded by the phrase, 'I believe that' " (p. 113). In this study, the author adopted these overarching definitions to analyze participants' beliefs in general to distinguish whether what participants mention during the seminars/discussions is a belief or is something else.

Like Fishbein and Ajzen (1975), Sanger and Osguthorpe (2010) also emphasize the complexity behind the definition of beliefs as "it applies to the posited relationship between belief and action" (p. 3). They also do not presume that "changes in beliefs will necessarily result in a consistent, predictable change in a teaching practice" (p. 3). On the other hand, Richardson (1996) acknowledged that prospective teachers' prior beliefs were open to change if teacher preparation programs were committed to acknowledging those prior beliefs and provided field-based experiences, courses, and opportunities for reflection. In this regard, there has been an inconsistency in literature on defining beliefs as phenomena that influence perspec-

tives, candidates' thinking, and behaviors (Pajares, 1992). Malone et al. (2002) defined perspective transformation as "the process in which a student substantively modifies his/her self-perceptions and perspectives on various issues" (p. 62). In investigating how participants' beliefs shifted from one state to another in regard to choosing teaching as a profession, the author referred to this definition of perspective transformation.

Faculties of Education aim to prepare teachers who are curious, questioning, researching and discussing with the University-School Cooperation. The parties to this cooperation, sharing duties and responsibilities required to work together resolving issues that arise (Öztürk, 2001). The main purpose of this model is to provide practice opportunity to teacher candidates and provide contribution on their professional development under the Faculty-School Cooperation (Yükseköğretim Kurumu [YÖK], 1998).

Method

Research Design

Participants: Participants¹ in this study were seven prospective teachers: Five elementary education majors and two secondary education majors who were registered in a one-semester field experience course taught by the author. Of the elementary education majors, three were female and two were male; the two secondary education prospective teachers were female. The participants were exposed to two different levels of training during this field experience. Each participant spent the first five weeks at an elementary school and the following five weeks at middle and secondary schools in a public school district in the Mideastern U.S. Each of the participants attended one of three elementary schools during the first five weeks. Dora (pre-school), Jess (kindergarten), Rodgers (third grade), and Jim (kindergarten) were assigned to the First Elementary School; Jill (second and third grade), and Lee (fourth, fifth and sixth grade science/health) were in the Second Elementary School, and Linda (fourth grade) was in the Third Elementary School. For the second five-week period, the participants were assigned to different departments in the high school: Jim (Mathematics), Jess (Special Education), Rodgers (Driver Education/Social Studies), Dora (Social Studies), Jill (Reading/Resource Room-Special Education), Lee (Social Studies/English), and Linda (Arts).

The Field Experience Course

This is the College of Education's first field experience course designed for elementary and secondary education majors. Prospective teachers take this core course during the second year in their program of study. The course is the first official practical experience, and participation is largely observational. The participants in this study had only taken general education courses (i.e., no teaching methods courses) before attending this field experience course. The only course prerequisite was that these prospective teachers needed to be a full-time student for a whole year prior to taking the course.

Even though this course is mainly based on classroom observations, the prospective teachers profiled in this study had spent most of their years in schools as students and had already, although informally, done a great deal of observation. What made this official experience different from the prior schooling experiences is that the prospective teachers would have had the opportunity to examine teaching by wearing the lenses of a classroom teacher. In other words, they were indulged into a classroom micro culture that included many dimensions such as management, student knowledge, teaching, learning, and motivation. The participant prospective teachers had opportunities to analyze and discuss their teaching observations within the seminars the author conducted right after those observations were completed. Even though not required, the mentor teachers that the participants observed allowed the prospective teachers to take on the teacher role for some classes during their field experiences.

During the post-observation seminars, discussions concerned both the participants' observations of mentor teachers' teaching, and the participants' own teaching experiences when they take on the role of the teacher. The first half-hour of seminars focused on their classroom observations/teaching with the main question: "What did we gain/learn today?" Once this primary question was asked, the prospective teachers' answers were followed with general probes such as, "Tell me more about that," or "What do you mean by that?" In order to elicit further responses from the participants without altering or directing an offered opinion, some other specific questions posed included, "What was the subject/s of the day that the teachers taught?" "What kind of methods did they apply?" "Were those methods useful for the students?" "What were the students' reactions?" "If you were the teacher, what would you do when you came across

1 All participants' and school names are pseudonyms.

a difficult situation?" These questions allowed participants to express themselves broadly and individually with respect to the effect of the teaching practicum on changing their prior beliefs about the nature of teaching and teaching as a profession. In other words, as the participants analyzed their observation through discussions in these seminars, they also revealed their prior beliefs and perceptions about teaching. The second half hour of the seminar dealt with some specific readings from the course packet which included "The Purpose and Goals of School," "Classroom Environment," "Tracking Progress," "Inclusion of All Students," and "Assessment of Student Learning." These readings also gave the participants a chance to rethink about issues such as assessment, instruction, management, and diversity in learning in general.

Data Gathering Process

The author gathered data through use of several instruments. These instruments were: an information sheet consisting of specific questions (called Field Experience Information Sheet (FEIS)), weekly field notes taken by the author right after the seminars, copies of reflection papers (about readings) prepared by the participants, and copies of online discussions conducted in between two observations. At the beginning of this field experience course, the prospective teachers completed the aforementioned information sheet which required a response for statements such as: "My anticipated certification program is..."; "I have had previous experience with children in... and length of time..."; "My special interests are..."; "My strongest subject areas are..."; "Experience I hope to have during this field experience include:"; and "Provide and autobiographical sketch, emphasizing why you desire to teach." Additionally, participants were also asked for written opinions in response to the following questions: "Who is a good teacher?"; and/or "What makes a teacher good?" The goal of using the information sheet with these questions was to determine the participants' beliefs and perceptions about the nature of teaching before they began the practical field experience.

Weekly post-seminar field notes continued to document as much recalled information about the seminar discussions as possible. As part of the course requirements, participants were to provide their own reflections of assigned readings as well as to participate in online discussions using the online course management system known as Angel. The recording of their online discussions allowed the author to monitor participants' progress and analyze their ideas, perceptions, and beliefs.

Data Analysis Process

The data gathering process produced a large amount of information. After thoroughly going through the data gathered from the initial questionnaire, seminar sessions, field notes, and online discussion documents, the author initially identified categories of perceptions and beliefs of the prospective teacher participants on teaching and (choosing) teaching as a profession.' This categorization process was guided by the aforementioned definitions of beliefs and changes in beliefs. The overall purpose of data categorization was to determine the evolving beliefs and perceptions through constant comparison between the participants' opinions.

More specifically, the data was processed by constant comparative analysis to reach generic categories throughout (Glaser & Strauss, 1967). The data was initially categorized by coding each view into as many categories as possible based on 'feels right' or 'looks right' judgments (Lincoln & Guba, 1985), and leading to tentative categories. Then, each view was compared with other views to find similar properties of the categories (Glaser & Strauss). To a greater extent, cross-comparisons were utilized to generate recurring categories. The participant responses were examined for consistent themes in order to determine if they employed common distinct criteria for the evaluation of 'teaching' and '(choosing) teaching as a profession.'

Findings and Discussion

The data analysis revealed two overarching categories and several subcategories. The overarching categories are about participant prospective teachers' initial beliefs about teaching careers and evolving beliefs about choosing teaching as a profession. Certain factors that seemed to affect participants' evolving beliefs about teaching careers were investigated within five subcategories.

Prospective Teachers' Initial Beliefs about Teaching Careers

The prospective teachers' *opinions* revealed many reasons for choosing teaching as a profession; these reasons have been derived from several *propositions* the author generated as a result of his analysis of the answers the participants provided in completing the FEIS instrument. Among these reasons are desire to teach; "striv[ing] to raise a new generation" (as stated by Dora and Jill); the importance of teaching to society (as highlighted by Lee, Linda,

and Jim); and the role of the teacher who had been admired in the past (as mentioned by Rodgers, Jim, and Jess). These opinions suggest that the participants have a variety of *personal convictions* about teaching as they begin the field experience course. These personal convictions also serve the participants in determining their expectations from this course. They value this course: a) to learn whether they are suitable for a career in teaching; b) to confirm the area (as a subject) they wish to teach, and c) to observe different teaching techniques.

Prospective Teachers' Evolving Beliefs about Teaching Careers

After the prospective teachers finished the 10-week teaching practicum, their beliefs about becoming a teacher were obviously different from their initial opinions. In other words, they registered for the practicum course to make a decision about choosing teaching as a profession. While some of them (Rodgers, Linda and Jill) were confused about choosing teaching as a future career after the practicum, some others "still want to be a teacher" (Jess, Jim, Lee, and Dora) even though much of their experience had been negative. The term "negative" here refers to situations during the field experience that impacted the participants' beliefs about choosing teaching as a profession. The negative examples they saw in their field experiences not only impacted their ideas about teaching but also affected their decisions about choosing teaching as a future career. For instance, Lee stated, "Even though I am not exactly learning from the good techniques of my mentor teacher, I am learning a lot from the observations of the students and some of her bad techniques in educating the students." Rodgers added, "I might see a mentor teacher dealing with a child in a negative manner and say to myself, 'I will never do that, there are other ways to handle the situation.'" Whether or not the participants' beliefs are impacted by negative examples of teaching, the participants gained a great deal of understanding about teaching as a profession. Therefore, from this point on in the paper, the author will focus on the negative events that the participants observed or were exposed to during their field placement and the events' impact on participants' beliefs about teaching careers and decisions about their profession. These negative experiences are detailed within the following categories: (i) the location of the school district (rural, urban or suburban); (ii) level of placement (elementary or secondary level); (iii) role of mentor teacher; (iv) community of the school;

and (vi) distance of the location assigned for the field experience.

Location of the School District (Rural, Urban or Suburban)

The school district where the participants completed their field experiences was an extremely small district in a rural area in the Mideastern U.S. Because all of the participants had prior experiences in urban and large school districts, they were purposely placed in a school/were exposed to a classroom situation different from what they were typically accustomed to. Jess' opinion about this experience was that "[t]his semester, in this course, I had some of my prejudices altered. I grew up in a large school in a rather suburban setting. Because I had never lived elsewhere, I pictured most school systems as similar to my own. My experiences in the school district turned all my ideas upside down and allowed me to see a new form of education, one where everyone knows everyone else." Another student teacher, Linda, also indicated similarly that "[c]oming from a larger district, it shocked me that the majority of the students knew each other and their families." She further elaborated on the advantages and disadvantages of working in a rural area as follows:

The majority of the students knew each other and their families. Everyone knew everyone else, which can be good as a motivating factor, but can be bad for gossip. It bothered me a great deal how much the teachers, especially in the elementary schools, gossiped about students and their family situations. They would talk about information that no one in my school district would ever know.

Such opinions suggest that participants' beliefs about school culture were greatly impacted by their placement in rural schools. Their prior self-perceptions that students do not know each other in a school was altered not only by "shocking" observations of students as well as parents knowing each other, but also by the impact that such acquaintances had on teaching practices in a smaller school. The source of this shift in the participants' beliefs about students seemed to be caused by the negative, or in this case, a counterproductive situation in which participants had the chance to work in a rural school setting, in contrast to what they were used to.

Placement Level (Elementary or Secondary)

Without exception, all participants had a negative insight about their assigned high school place-

ments and experience once the field experience was over, and the high school field experience proved to be a disappointment when compared to the elementary school field experience. Linda's opinion about this issue, for instance, was that "[b]ecause of our secondary educational assignment, I do not feel I had a great experience or opportunity to determine definitely the grade level I wish to teach." Jim added that "[a]fter spending a few weeks in the secondary school, I knew that this wasn't the place for me. I enjoyed the classroom experience, but I felt out of place everywhere else within the school. Maybe it's because I felt out of place during my own high school experience." Jess further elaborated her experience in secondary school as having been a "waste of time." At the end of the experience she still wanted to be a teacher, but not in a high school. "I feel that my natural talents for creativity and working with children will equip me to work with young learners better than older, more cynical students," she said. I still feel called to teach, and now I feel secure in my choice to pursue a degree in Elementary and Kindergarten Education rather than Secondary Education-English, which was my other option."

One can infer from the opinions of Linda, Jim and Jess that their secondary school experience affected their beliefs about what it means to teach in a secondary school. Their perspectives about teaching in a secondary school were modified because of the negative experiences they had in the secondary school settings. These negative experiences were mostly related to the difficulty of classroom management due to the students' ages. Even though the participants had such a negative experience in secondary schools, this experience helped them modify their decision about which grade level to teach.

In addition to secondary school placement experience, some negative situations that arose in the elementary placements also impacted participants' perceptions of teaching as a profession and, in turn, their decision about whether or how to continue pursuing a teaching career. These experiences led the participants to seriously take into account the age level of students. The following three examples highlight how teaching a certain age group can be challenging. For example, Dora said,

[...] my first placement was so far from what I hope to be doing in the classroom. Observing in a pre-school class was enlightening and entertaining. I looked forward to visiting the mentor teacher's class once a week, despite the early mornings. The subject that I want to teach, however, is high

school English: quite a far cry from the elementary class. Although I liked being with the four-year-olds, it was not enough to change my mind about what I want to teach. I guess I did benefit from the experience by ruling out early childhood education as my major. I liked the pre-school for a few hours once a week, but I don't have the patience to do that every day. I like working with younger kids though and I enjoyed the experience a lot.

As for Rodgers, at the end of the elementary school experience, he realized that, "I don't want to go any lower than sixth grade because the kids can't do as much as being firm but nice." It is possible to see a similar perspective when we consider Jim's experience:

I knew that I did not want to teach this grade (kindergarten) for two reasons: I did not think I was good enough to teach children at that age, and I did not want to teach in a class that was like my own kindergarten. Well... kindergarten has not only drastically changed in the past fourteen years, but I realized that I felt like I fit better in this grade than with older children. I came to understand that I am here to learn. Even though I don't think I am the perfect person for kindergarten... well, I'm probably right. I am not ready for this, which is why I am here at this university—to prepare myself for when the day comes when I have my own classroom.

Their placement in the elementary grades obviously gave the participants the opportunity to reflect on their beliefs about teaching certain age groups. Dora, Jim and Roger all had the chance to reevaluate their opinions about teaching lower grades because they did not consider themselves to be patient enough to manage early grades; this opportunity helped them to modify their self-perceptions of teaching certain grade levels. These participants all considered the age or grade level as a negative factor when modifying their decisions about the grade in which to continue their teaching career.

Role of Mentor Teacher

The behavior and teaching approach of mentor teachers in their field experiences also played a significant role in shaping participants' beliefs about how or whether to continue their teaching career. For example, Jess stressed the role of the teacher: "I spent most of the time sitting around not doing much at all. The two teachers staffing the room don't teach, they stand over the kids and make sure they do the work their regular teachers assign." Another insight from Jill indicated a negative perception: "Even in the elementary school I was not overly

fond of my teacher, and the way she viewed things. For example, she is a second grade teacher, an age when the students are still unable to give their undivided attention to things, and she would get very upset when someone would talk out." Moreover, a situation like Linda's provided two different experiences from two different mentor teachers:

It seems as if high school is more a daycare facility to keep the kids off the street until they graduate rather than a place of learning. The teachers complain of the low achievement test scores, but fail to realize that they are the actual reason for this problem. Even though most of the students will not go on to college, it is a teacher's job to give each student the best possible education they can get in the small amount of time they have with them. These teachers are simply unmotivated and uncaring about the futures of these students.

The negative experiences such as mentor teachers' lack of interest and skills in teaching (as in Jess' case), lack of patience (as in Jill's case), and lack of appropriate assessment (as in Linda's case) helped the participants reshape their beliefs about teaching as a profession.

These negative experiences not only helped the participants decide on their future career but also gave them the opportunity to redefine their perception of what a good teacher is; these newly formed beliefs were expressed in online discussions the participants took part in at the end of the semester. Almost every prospective teacher (Rodgers, Jill, Jess, Dora, Lee, and Linda) felt that a good teacher must have a sense of humor, love the job (Dora, Lee, Jill, and Linda) and the subject matter (Jill, Jess, Rodgers), be creative (Kuran, 2002; Selçuk, 2000) be confident in subject knowledge (McPhee ve Humes, 1998), and have control of the classroom (Dora, Jim, Lee, Rodgers). Humor is a simple yet essential way to make class enjoyable; if used properly, it can even be a teaching tool. Regarding sense of humor, many of the participants gave examples of how their teachers used this tool in an appropriate ways when the prospective teachers were students in elementary and secondary schools.

Socio-economic Status of Students

Another negative factor impacting participants' beliefs about teaching as a profession and decisions about whether to become a teacher was related to the school community. Apparently every participant seemed to value the importance of school communities, but again, much of this experience

has been gained from observing negative events. Jim had the opinion that "[t]he district is a small rural community whose people are aware and concerned about what is going on in their area." Linda added that the importance of socio-economic status of students had an impact on their education as follows:

The socio-economic background of majority of the students was fairly low in the district. Most of them live on farms and have very little support from their families for education. A given is, almost, that most of the students will never move out of the small town. They were expected to either farm or work in the few factories that remain in the town. Education is seen as a waste of time and effort when the students could be home helping with the farm work.

These observations, originating from negative experiences suggest that participants included the component of socio-economic status (SES) of students into the equation of teaching. SES is now part of their modified self-perceptions of teaching.

Distance of the School from university

All of the participant prospective teachers' enthusiasm was negatively affected because of the long distance between their university and the school district where they had their field experience. Since the commute from the university to the school district took almost two hours (one way), this was perceived as a waste of time by all prospective teachers. In turn, the participants' beliefs about working in a rural area far from where they live were negatively impacted. This may appear to be a minor issue impacting the participants' beliefs, but it seems that lengthy commute was an important consideration. Even though the long travel was a negative experience, such trips gave the participants the opportunity to discuss issues related to teaching and teaching as a profession, reflect on those issues, and modify their decisions and beliefs about teaching. In this regard, such a negative experience had positive implications for participants.

Conclusion and Recommendations

This study investigated how prospective teachers' field experiences in a university teacher education program impacted their root beliefs and perceptions about teaching as a profession. Similar to what several previous studies (Bell & Robinson, 2004; Mahilos & Maxson, 1995; Orion & Thompson, 1995) have shown, the findings of this study also

indicate that field experiences gave the prospective teachers the opportunity to modify their self-perceptions about teaching careers and also provided an opportunity to reflect on their understanding of teaching as a profession.

The negative situations that the prospective teachers observed and experienced during their field placement played a significant role in shaping the participants' beliefs and perceptions about teaching as a profession. One of the negative experiences was related to participants' placement in different levels, elementary and secondary. The participants in elementary education programs were more likely reevaluating their decision to become an elementary teacher after observing negative situations in secondary schools. The same thing seemed to be true for participants training to be secondary education teachers; they also had the opportunity to reconsider their choice of grade level. Different level placement levels enabled participants to see different components of teaching (e.g., importance of students' age level, behavior of teachers, different teaching methods appropriate for diversified student levels) better and helped them modify their perspectives about what to do and what not to do in teaching as well as what level to teach and what age level to avoid.

Another important result worth mentioning is in regard to the location of the schools chosen for the field experiences. Placing prospective teachers from metropolitan areas into rural schools seemed to have an impact on shaping prospective teachers' beliefs about teaching as a profession. Regardless of the nature of the district, the fact is out there: Schooling is a social activity, and individuals' schooling experiences locate them in a multi-dimensional society structure defined by the social institutions in which individuals participate and the social roles they perform (Pallas, 1993).

As mentioned previously, this study shows that an important consideration is to better understand the process in which prospective teachers' root beliefs and metaphors change over time, along with the factors that influence the prospective teachers to change their beliefs (Bell & Robinson, 2004). Negative factors such as the location of the practicum, level of placement, mentor teacher, SES, and the distance between prospective teachers' university and the practicum school district certainly play a role in changing prospective teachers' beliefs about teaching profession as well as their decisions to choose teaching as a profession. Therefore, in designing field experience courses in teacher education programs, educators need to seriously consider the impact of how negative experi-

ences shape teacher beliefs. At the very least, educators need to pay attention to the level of placement, the population of the practicum school district, and the choice of mentor teachers who reveal variety of techniques (good and bad) to help prospective teachers' development.

References/Kaynakça

- Asan, A. (2002). Pre-service teachers' use of technology to create instructional materials: A school-college partnership. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 11 (2), 217-232.
- Bell, C. L., & Robinson, N. G. (2004). The successful student-teaching experience: Thoughts from the Ivory Tower. *Music Educators Journal*, 91, 39-42.
- Bolin, F. S. (1990). Helping student teachers think about teaching: Another look at Lou. *Journal of Teacher Education*, 41 (1) 10-19.
- Britzman, D. P. (1986). Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, 56 (4), 442-456.
- Chandler, B. Robinson, W. P., & Noyes, P. (1994). Is a proactive student teacher a better student teacher? *Research in Education*, 45, 41-52.
- Collier, S. T. (1999). Characteristics of Reflective Thought During the Student Teaching Experience. *Journal of Teacher Education*, 50, 173-181.
- Czerniak, M. C., Lumpe, A. T., & Haney, J. J (1999). Science teachers' beliefs and intentions to implement thematic units. *Journal of Science Teacher Education*, 10 (2), 123-145.
- Çakmakçı, G. (2009). Preparing teachers as researchers: Evaluating the quality of research reports prepared by student teachers. *EJER*, 35 (2) 39-56.
- Donovan, M. S., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom*. Washington, D.C.: National Academies Press.
- Enerson, M. D. (1997). *The Penn State teachers II*. Pennsylvania: University Park, the Pennsylvania State University.
- Ezer, H., Gilat, I., & Sagee, R. L. (2011). Perception of teacher education and professional identity among novice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33 (4), 391-404.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fosnot, C. T. (1996). Teachers construct constructivism: The center for constructivist Teaching/Teacher Preparation Project. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory perspectives, and practice* (pp. 205-216). New York: Teachers College Press.
- Giebelhaus, C. R., & Bowman, C. L. T., (2002). Teaching mentors: Is it worth the effort? *The Journal of Educational Research*, 95 (4), 246-254.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Griffin, G. A. (1989). A descriptive study of student teaching. *The Elementary School of Journal*, 89 (3), 343-365.
- Hedrick, W. B., McGee, P., & Mittag, K. (2000). Preservice teacher learning through one-on-one tutoring: Reporting perceptions through e-mail. *Teaching and Teacher Education*, 16, 47-63.

- Imig, D. G., & Switzer, T. J. (1996). Changing teacher education programs: Restructuring collegiate-based teacher education. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 213-226). New York: Simon and Schuster Macmillan.
- Kuran, K. (2002). Öğretmenlik mesleği. A. Türkoğlu (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (s. 253-278). Ankara: Mikro Yayınları.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Mahlis, M., & Maxson, M. (1995). Capturing preservice teachers' beliefs about schooling, life and childhood. *Journal of Teacher Education*, 46, 192-199.
- Malone, D., Jones, B. D., & Stallings, D. T. (2002). Perspective transformation: Effects of a service-learning experience on prospective teachers. *Teacher Education Quarterly*, 29 (1), 61-81.
- McKenna, M. J. (2000). Students, agencies, and faculty sign on for academic service learning: A natural partnership for teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 27 (3), 89-102.
- McPhee, A. D., & Humes, W. M. (1998). Teacher education and teacher development: A comparative study. *Teacher Development*, 2 (2) 165-178.
- Onslow, B., Beynon, C., & Geddis, A. (1992). Developing a teaching style: A dilemma for student teachers. *Alberta Journal of Educational Research*, 38 (4), 301-315.
- Orion, N., & Thompson, D. B. (1995, April). *Changes in perception and attitude of preservice post graduate secondary school science teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Öztürk, C. (2001). 21. yüzyılın eşiğinde Türkiye'de öğretmen yetiştirme: 21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi (yay. haz. Oğuz, O., Oktay, A. ve Ayhan, H.). 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi. İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- Pajares M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pallas, A. M. (1993). Schooling in the course of the human lives: The social context of education and the transition to adulthood in industrial society. *Review of Educational Research*, 63 (4), 409-447.
- Pape, S. L. (1992). A case study of secondary student teachers' curriculum decisions. *Action in Research Education*, 14 (4), 52-60.
- Richardson, R. (1996). The role of attitude and beliefs in learning to teach. In J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on Teacher Education* (2nd ed., pp.102-119). New York: Macmillan.
- Rokeach, M. (1968). Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sanger, M. N., & Osguthorpe, R. D. (2010). Teacher education, preservice teacher beliefs, and the moral work of teaching. *Teaching and Teacher Education* (doi:10.1016/j.tate.2010.10.011).
- Schön, D. A. (1990). *Educating the reflective practitioner* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Selçuk, Z. (2000). *Okul deneyimi ve uygulama öğretmen ve öğrenci davranışlarının gözlenmesi*. Ankara: Nobel Yayın dağıtım.
- Shapiro, B. L. (1991). A collaborative approach to help novice science teachers reflect on changes in their construction of the role of science teacher. *Alberta Journal of Educational Research*, 37 (2), 119-132.
- Tarman, B. (2010). Global perspectives and challenges on teacher education in Turkey. *International Journal of Arts & Sciences (IJAS)*, 3 (17), 78-96.
- Tarman, B., & Acun, I. (2010). Social studies education and a new social studies movement. *Journal of Social Studies Education Research*, 1 (1), 1-16.
- Tobin, K., Tippins, D. J., & Gallard, A. J. (1994). Research on instructional strategies for teaching science. In D. L. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 45-93). New York: Macmillan.
- Valiandes, S., & Tarman, B. (2011). Differentiated teaching and constructive learning approach by the implementation of ICT in mixed ability classrooms. *Ahi Evran University Journal of Education Faculty (KEFAD)*, 12 (1), 169-184.
- Weinstein, C. S. (1990). Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 6, 279-290.
- Yucel, C., Acun, İ., Tarman, B., & Mete, T. (2010). A model to explore teachers' ICT integration stages. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9 (4), 1-9.
- Yükseköğretim Kurumu (YÖK). (1998). *Fakülte-okul işbirliği, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi*. Ankara: YÖK Yayını.