

Kablan, Z., Kaya, S., Arı, A.A., Küçük, A. (2015). Öğretmen adaylarının ders anlatımlarının değerlendirilmesinde farklı değerlendirmeciler arası ilişkiler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 146-158.

Geliş Tarihi: 15/01/2014

Kabul Tarihi: 14/04/2015

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DERS ANLATIMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİNDE FARKLI DEĞERLENDİRMECİLER ARASI İLİŞKİLER

Zeynel KABLAN*

Sibel KAYA**

Ayşe Arzu ARI***

Ahmet KÜÇÜK****

ÖZET

Bu araştırma, öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adaylarının ders anlatımlarına yönelik olarak kendisinin, fakülte öğretim elemanının ve uygulama öğretmeninin değerlendirmeleri arasındaki ilişkilerin incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmaya 2011-2012 ve 2012-2013 eğitim-öğretim yıllarında Kocaeli Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda okuyan 162 öğretmen adayı, 5 fakülte öğretim elemanı ve 25 uygulama öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Yükseköğretim Kurulu tarafından hazırlanan ve eğitim fakültelerinde kullanılan Öğretmenlik Uygulaması Değerlendirme Formu'nun düzenlenmiş hali kullanılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda değerlendirme formunda yer alan maddeler 'alan bilgisi', 'öğretim süreci' ve 'sınıf yönetimi' olmak üzere üç boyut altında toplanmıştır. Sözü edilen boyutlara yönelik elde edilen puanlara göre değerlendirmeciler arası ilişkileri belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının verdikleri puanlar açısından öğretim elemanlarına kıyasla uygulama öğretmenleri ile daha uyumlu olduğu söylenebilir. Üç değerlendirmecinin en fazla uyumluluk gösterdiği boyut 'öğretim süreci' iken daha az uyum gösterdiği boyut 'alan bilgisi' olarak belirlenmiştir. Ayrıca, öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin puanları arasındaki korelasyonlar her üç boyut için anlamlı çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik uygulaması, değerlendirme, öğretim süreci, sınıf yönetimi, alan bilgisi.

ASSOCIATIONS AMONG DIFFERENT RATERS IN EVALUATING PRE-SERVICE TEACHERS' TEACHING PERFORMANCE

ABSTRACT

This study aimed to examine the associations among pre-service teachers, university supervisors and cooperating teachers regarding the evaluation of pre-service teachers' classroom teaching performance. The participants of the study were 162 pre-service teachers from the Primary Mathematics Education Department of Kocaeli University, 5 university supervisors, and 25 cooperating teachers. A modified version of Teaching Evaluation Form developed by Higher Education Council was used as data collection instrument. Exploratory factor analysis yielded three dimensions namely, 'content knowledge', 'instructional process', and 'classroom management'. To examine associations among the scores of different raters on these dimensions, bivariate correlation analysis was conducted. Results showed that pre-service teachers' self-evaluation scores were more consistent with the evaluation scores of cooperating teachers. There were higher correlations in instructional process dimension among the three raters compared to classroom management and content knowledge dimensions. Finally, the correlations between the scores of university supervisors and cooperating teachers were significant for all three dimensions.

Keywords: Pre-service teachers, evaluation, instructional process, classroom management, content knowledge.

* Yrd. Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, zeynelkaban@gmail.com

** Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sibelkaya@gmail.com

*** Yrd. Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, abural@kocaeli.edu.tr

**** Prof. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, akucuk@kocaeli.edu.tr

1. GİRİŞ

Öğretmen eğitiminin temel öğelerinden birisi fakültede edinilen kuramsal bilgiler, diğeri ise uygulama okullarında kazanılan deneyimlerdir (Richardson, 1996). Öğretmen adaylarının uygulama okullarında ders anlatmaları, onların hem mesleğe hazırlanmalarına yardımcı olmakta hem de gelişimleri açısından kendilerini değerlendirme fırsatı vermektedir (Abernathy, Forsyth & Mitchell, 2001). Fakültede kuramsal derslerde kazandırılan bilgi ve beceriler ancak gerçek sınıf ortamlarına aktarılabilirdiği sürece anlamlıdır. Öğretmenlik uygulaması ise gerçek sınıf ortamında öğretmen adaylarının kuramsal bilgilerini pratiğe dökebildikleri önemli bir uygulama dersidir (Moore, 2003; Roth & Tobin, 2001). Bu uygulama sürecine fakülteden bir öğretim elemanı ve okulda görevli bir öğretmen rehberlik etmektedir. Genel olarak öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarının okullardaki ders anlatımları üzerine şekillenir (Baştürk, 2009).

Türkiye’de öğretmenlik uygulaması dersini inceleyen pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar öğretmenlik uygulaması üzerine öğretmen adaylarının görüş ve sorunlarının incelenmesi (Baştürk, 2009, 2010; Boz & Boz, 2006; Dursun & Kuzu, 2008; Eraslan, 2008; Gökçe & Demirhan, 2005; Paker, 2008; Sağ, 2008), öğretim elemanlarının görüşlerinin incelenmesi (Dursun & Kuzu, 2008), uygulama öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (Baştürk, 2008; Çevik & Alat, 2012; Gökçe & Demirhan, 2005; Yeşilyurt & Semerci, 2011), öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkisi (Gürses ve ark., 2005; Orhan, 2008; Şişman & Acat, 2003) ve uygulama okulu ve üniversite işbirliğine ilişkin görüş alma (Ünver, 2003) şeklinde gerçekleşmiştir. Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlik uygulaması dersinde planlama ve uygulama aşamaları kadar, değerlendirme aşaması da önemlidir. Öğretmen adaylarının profesyonel gelişimlerine yardımcı olmak için okullarda yapılan plan ve uygulama çalışmalarının sürekli olarak değerlendirilip, dönüt sağlanması gerekmektedir. Bu dönütler, uygulama öğretmeni veya fakülte öğretim elemanı tarafından sağlandığı gibi öz-değerlendirme şeklinde de olabilir (Darling-Hammond & Snyder, 2000; Darling-Hammond, 2000). Uygulama öğretmeni ve öğretim elemanının aday öğretmenle ilgili yapmış olduğu değerlendirmeler onların eğitim ve öğretimin kazanım ve standartlarını daha iyi kavramaları ve öğretmenlik performanslarını üst düzeye çıkarmaları (Fives, Hamman, & Olivarez, 2007) açısından önemlidir. Ayrıca, istenmeyen davranışları bertaraf ederek daha etkili öğretimsel davranışların kazanılmasına yardımcı olur (Traister, 2005). Bunun yanı sıra, bu süreçte aynı ölçütlere dayalı olarak yapılan öz-değerlendirmeler ise adayın güçlü ve zayıf yönlerini görmesini sağlamaktadır (Traister, 2005).

Öğretmen adayının bu süreçten yarar sağlayabilmesi için gerek öğretim elemanı, gerekse uygulama öğretmeni ile işbirliğinde ve iletişimde bulunarak onların deneyimlerinden faydalanması gerekmektedir. Ancak birbiriyle ilişkili öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin, öğretmenlik uygulaması deneyimine bakışları zaman zaman farklılık göstermektedir (Tillema, 2009). Öğretim elemanları öğretmen adayını değerlendirirken, program standartlarının uygulanışını, uygulama öğretmenleri ise adayın öğrencilerine sağladığı faydaları dikkate almaktadır. Bu süreçte öğretmen adayı da genellikle kendi performansı üzerine odaklanmaktadır (Tillema, 2009). Bu eğilimlerin ortak ve farklı yönlerini incelemek, öğretmenlik uygulamasının daha etkili ve verimli bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlayacaktır.

Bu konuda sınırlı sayıdaki araştırmalardan bir olan Şeker ve arkadaşlarının (2005) çalışmasında 172 öğretmen adayının kendileri, arkadaşları ve uygulama öğretmenleri hakkındaki değerlendirmeleri incelenmiştir. Ancak bu çalışmada uygulama öğretmeni veya fakülte öğretim elemanının öğretmen adayına yönelik değerlendirmelerine yer verilmemiştir. Birden fazla değerlendirmeciye birlikte inceleyen çalışmalardan bir diğeri ise Tillema (2009) tarafından gerçekleştirilmiştir. 17 öğretmen adayı kendisi, öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni tarafından değerlendirilmiş; öğretmenlik uygulamalarında değerlendirmeciler arası farklılıkların olduğu ve çoklu bakış açısının önemi vurgulanmıştır.

Bu çalışmanın amacı ise Türkiye’de öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarının ders anlatımlarına yönelik olarak kendisinin, fakülte öğretim elemanının ve uygulama öğretmenin değerlendirmeleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu ilişkiler, alan bilgisi, öğretim süreci ve sınıf yönetimi olmak üzere üç boyut olarak ele alınmıştır. Öğretmen adayı, öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni arasındaki uyum ya da uyumsuzlukların belirlenmesiyle öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirme boyutunun planlanmasına ve bu dersin daha etkili yürütülmesine yönelik bilgi sağlanması hedeflenmiştir. Ayrıca, bu araştırmanın öğretmen adaylarına yönelik yürütülecek öz-değerlendirme çalışmalarına betimsel veri sunarak alana katkı sağlaması da umut edilmektedir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma, öğretmen adayları, fakülte öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin katılımıyla öğretmen adaylarının ders uygulamalarının değerlendirilmesini inceleyen korelasyonel bir çalışmadır.

2.1. Örneklem

Bu araştırma 2011-2012 ve 2012-2013 eğitim-öğretim yıllarında Kocaeli Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda okuyan 162 öğretmen adayı (100 kadın, 62 erkek), beş fakülte öğretim elemanı ve 25 uygulama öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında farklı ortaokullardaki her bir uygulama öğretmene, beş ya da altı öğretmen adayı atanmıştır. Haftada altı saat okullarda bulunan öğretmen adayları, önceden belirlenen bir tarihte fakülte öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin de hazır bulunduğu sınıfta 40 dakikalık bir ders anlatmışlar ve değerlendirmeye tabi tutulmuşlardır. Ardından kendileri de öz-değerlendirme yapmışlardır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak Yükseköğretim Kurulu tarafından hazırlanan ve eğitim fakültelerinde kullanılan Öğretmenlik Uygulaması Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Ancak bu formdan elde edilen verilere öncelikle açıklayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi için öğretmen adayının ders anlatımı sırasındaki performansını değerlendirmeye yönelik ‘konu alanı bilgisi’, ‘alan eğitimi bilgisi’, ‘öğretim süreci’, ‘sınıf yönetimi’ ve ‘iletişim’ boyutlarına ait 31 madde kullanılmıştır. Çalışmanın odağında öğretmen adaylarının olması ve örneklem sayısı daha büyük olduğu için faktör analizinde öğretmen adaylarının doldurduğu formlardan elde edilen veriler kullanılmıştır. Orijinali 3’lü Likert formatında olan form güvenilirliği artırmak amacıyla

5'li Likert formatına dönüştürülmüştür. Buna göre puanlar 1= Çok düşük, 2= Düşük, 3= Yeterli, 4= İyi, 5= Çok iyi olarak sıralanmıştır.

Tablo 1'de yer alan analiz sonuçlarına göre toplam 20 madde üç boyut altında toplanmıştır. Hiçbir faktör altında yer almayan veya birden fazla faktör altında yer alan 11 madde bu dersi daha önce vermiş, matematik eğitimi alanında iki ve eğitim bilimleri alanında bir olmak üzere toplam üç uzman görüşüne başvurularak formdan çıkarılmıştır. Yeni oluşan değerlendirme formunda, yine uzman görüşü alınarak, konu alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi boyutları birleştirilerek 'alan bilgisi' olarak yeniden adlandırılmış. Sınıf yönetimi ve iletişim boyutları ise birleştirilerek yine 'sınıf yönetimi' olarak adlandırılmış; 'öğretim süreci' boyutu aynen kalmıştır. Maddelerin Faktör yükleri Tablo 1 de gösterilmiştir. Boyutlara ait Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayıları alan bilgisi boyutu için 0.79, öğretim süreci boyutu için 0.83, sınıf yönetimi boyutu için 0.93 olarak hesaplanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre 3 faktör toplam varyansın %63 ünü açıklamıştır. Çok faktörlü desenlerde açıklanan varyans oranının %40 ile %60 arasında olmasının yeterli kabul edildiği (Tavşancıl, 2005) göz önünde bulundurulursa, bu çalışmada açıklanan varyansın beklenen düzeyin üzerinde olduğu söylenebilir. Ölçek maddelerinin faktör yükleri 0.40 ve üzerinde olanlar alınmıştır.

Tablo 1.

Öğretmenlik Uygulaması Değerlendirme Formu'ndaki Maddelere ait Faktör Yükleri

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
Alan Bilgisi			
• Konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebilme	0.779		
• Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme	0.698		
• Öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebilme	0.623		
• Konuya uygun düşündürücü sorular sorabilme	0.623		
Öğretim Süreci			
• Öğretim araç-gereç ve materyalini sınıf düzeyine uygun biçimde kullanabilme		0.799	
• Öğretim teknolojilerinden yararlanabilme		0.785	
• Özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilme		0.699	
• Hedef davranışları uygun yöntem ve teknikleri belirleyebilme		0.625	
• Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme		0.497	
Sınıf Yönetimi			
• Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme			0.776
• Ses tonunu etkili biçimde kullanabilme			0.731
• Derse ilgi ve dikkati çekebilme			0.710
• Öğrencileri ilgi ile dinleme			0.709
• Demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilme			0.687
• Sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanabilme			0.677
• Anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verebilme			0.676
• Derse ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlayabilme			0.673
• Zamanı verimli kullanabilme			0.656
• Övgü ve yaptırımlardan yararlanabilme			0.651
• Derse uygun bir giriş yapabilme			0.529

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 18 programında bivariante korelasyon analizi ile yapılmıştır. Öğretmen adayı, fakülte öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin öğretim adayının ders anlatmasının ardından doldurdıkları değerlendirme formundan aldıkları puanlar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Alan bilgisi, öğretim süreci ve sınıf yönetimi boyutlarına ait puanlar ayrı ayrı rapor edilmiştir.

3. BULGULAR

Her bir öğretmen adayının ders anlatımını bir öğretim elemanı, bir uygulama öğretmeni ve adayın kendisi üç boyut üzerinden değerlendirmiştir. Tablo 2 değerlendirme formunun her bir boyutuna ait betimsel istatistikleri göstermektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının her bir boyut için öz-değerlendirme puanları ortalama değer olarak 4'ün altında çıkarken öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin ortalama puanları 4'ün üstünde bulunmuştur.

Tablo 2.
Değerlendirme Formu'na ait Betimsel İstatistikler

Boyut	Öğretmen Adayı	Öğretim Elemanı	Uygulama Öğretmeni
Alan Bilgisi			
Ort	3.73	4.28	4.42
ss	0.73	0.67	0.61
Öğretim Süreci			
Ort	3.47	4.04	4.25
ss	0.77	0.69	0.73
Sınıf Yönetimi			
Ort	3.97	4.42	4.49
ss	0.67	0.57	0.56

Puanlayıcılar arası Pearson korelasyon katsayıları incelendiğinde (bkz. Tablo 3), öğretmen adayı ile öğretim elemanı arasında sadece öğretim süreci boyutunda düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0.188$, $p<0.05$). Öğretmen adayı ile uygulama öğretmeni arasında ise öğretim süreci boyutunda orta düzey ($r=0.303$, $p<0.01$), sınıf yönetimi boyutunda düşük düzey ($r=0.182$, $p<0.05$), anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Öğretim elemanı ile uygulama öğretmeni arasındaki korelasyonlar üç boyut için de anlamlı çıkmıştır ($r=0.648$, $r=0.489$, $r=0.477$, $p<0.01$). Bu katsayılar 0.3-0.7 aralığında olduğu için orta düzeyde ilişkiler oldukları söylenebilir (Büyüköztürk, Çokluk, & Köklü, 2010).

Tablo 3.
Korelasyon Değerlerinin Puanlayıcılar Sabit Tutulduğunda Gösterimi

Değerlendirmeci	Boyut	r	p
Öğretmen Adayı- Öğretim Elemanı	Alan Bilgisi	0.010	0.900
	Öğretim Süreci	0.188	0.017*
Öğretmen Adayı- Uygulama Öğretmeni	Sınıf Yönetimi	0.140	0.075
	Alan Bilgisi	0.116	0.142
Öğretim Elemanı- Uygulama Öğretmeni	Öğretim Süreci	0.303	0.001**
	Sınıf Yönetimi	0.182	0.021*
Öğretim Elemanı- Uygulama Öğretmeni	Alan Bilgisi	0.648	0.001**
	Öğretim Süreci	0.489	0.001**
	Sınıf Yönetimi	0.477	0.001**

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada öğretmen adayının öğretmenlik uygulamasındaki performansı adayın kendisi, fakülteadaki öğretim elemanı ve uygulama okulundaki öğretmen tarafından değerlendirilmiş ve değerlendirmeciler arası ilişkiler belirlenmiştir. Bu ilişkiler incelendiğinde öğretmen adayının ders anlatımlarına yönelik farklı boyut puanları açısından farklı sonuçlar elde edilmiştir.

Öncelikle, öğretmen adayının kendine yönelik değerlendirmeleri ile uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı değerlendirmeleri ilişkilendirildiğinde, adayların öğretim elemanlarına kıyasla uygulama öğretmenleri ile daha uyumlu olduğu söylenebilir. Araştırmada bu sonuca varılmasında değerlendirmeciler arası ilişki, gözlemlenen boyut sayısı ve korelasyon katsayısı büyüklükleri göz önünde bulundurulmuştur. Adayın öğretim elemanına kıyasla uygulama öğretmeniyle daha fazla uyum içinde olması birkaç unsurla açıklanabilir. Öncelikle öğretim elemanları uygulama öğretmenlerine kıyasla gerçek sınıf ortamlarında daha az gözlem yapma fırsatı bulduklarından, öğretmen adayını okul ortamında çok fazla tanıma imkânı bulamamış olabilirler. Diğer bir unsur ise fakülteadaki öğretim elemanlarının ideal öğretim yaklaşımları üzerine yoğunlaşmaları ve pratikteki uygulamalar hakkında uygulama öğretmeni ve öğretmen adaylarından farklı görüşlere sahip olabilmeleridir (Loughran, 2007). Öte yandan, öğretmen adayları bir dönem boyunca uygulama öğretmeni ile daha fazla zaman geçirmelerine bağlı olarak öğretim stili ya da öğrenme-öğretme anlayışını uygulama öğretmenine göre şekillendirmiş olabilirler.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulguya göre, üç değerlendirmecinin en fazla uyumluluk gösterdiği boyutun öğretim süreci olduğu söylenebilir. Araştırmada değerlendirme formundaki öğretim süreci boyutunun, alan bilgisi ve sınıf yönetimi boyutlarından temel farkı öğretim yöntemi, araç ve materyallerin kullanımına yönelik ölçütleri içermesidir. Öğretmen adaylarının kullandıkları öğretim yöntem ve araçlarına yönelik tercihlerinin konu alan bilgisi ve sınıf yönetimi becerilerine kıyasla daha esnek olduğu düşünülmektedir. Bu esneklik nedeniyle öğretim süreci ölçütleri konusunda öğretim elemanı veya uygulama öğretmenin beklentilerine cevap verme eğilimde olabilirler. Diğer bir deyişle, öğretmen adayının kendi değerlendirme ölçütleri diğer değerlendirmecilerin ölçütleri ile benzerlik göstermiştir. Nitekim geçmişte yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin

öğretim tercihlerinden etkilendiklerine yönelik sonuçlar vermiştir (Adams & Krockover, 1997; Borko & Mayfield, 1995).

Bu araştırmada öğretim süreci boyutunda değerlendirmeciler arasında gözlemlenen uyumun, alan bilgisi boyutunda gözlemlenmediği söylenebilir. Araştırmada alan bilgisi boyutunda öğretim elemanı ile uygulama öğretmeni arasındaki ilişki oldukça yüksek olmasına rağmen, bu iki puanlayıcı ile öğretmen adayı arasında korelasyon bulunmamıştır. Konu alan bilgisi öğretim tercihlerine kıyasla belli bir zaman aralığında değiştirilmesi daha güç özellikler olarak nitelendirilebilir. Bu nedenle uygulama sürecinde uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı adayın görüşlerini konu alan bilgisi açısından etkileyememiş olabilir. Bu konuda sözü edilebilecek diğer bir nokta, öğretmen adayının alan bilgisinin önemine yönelik algılarının diğer iki puanlayıcıya göre farklılık göstermesi olabilir. Geçmişte öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmalarda, etkili bir öğretilerde bulunması gereken özellikler konusunda adayların pedagoji ve sınıf yönetimi gibi becerileri ön planda tutup, alan bilgisine daha az önem verdikleri vurgulanmıştır (Fajet, Bello, Leftwich, Mesler, & Shaver, 2005; Witcher, Onwuegbuzie, & Minor, 2001). Dolayısıyla, bu araştırmada öğretmen adaylarının değerlendirme formunu doldururken temel aldığı ölçütler diğer değerlendirmecilerin ölçütlerinden farklılık göstermiş olabilir.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulguya göre, sınıf yönetimi konusunda öğretmen adayı ve uygulama öğretmenin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki varken bu ilişki öğretmen adayı ile öğretim elemanı arasında çıkmamıştır. Bu durum öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda uygulama öğretmenlerinden etkilenmesi ve onların stillerini benimseme eğiliminde olmalarından kaynaklanıyor olabilir (Moore, 2003). Bu durum öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları sınıfta uygulama öğretmenin öğrenciler üzerinde sağladığı davranış kuralları, sınıf dinamiği, iletişim düzeyleri gibi unsurların devamlılığını sürdürme eğilimi göstermeleri ile açıklanabilir. Diğer taraftan sınıf yönetimi konusunda öğretim elemanlarının daha çok teorik eğilimlerinin olması ve pratikte eksik kalmaları nedeniyle öğretmen adayı daha az etkilediği düşünülmektedir. Bu konuda yapılmış yakın tarihli bir çalışmada Polat ve arkadaşları (2013) fakülte de alınan sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının disiplin görüşleriyle ilişkisi olmadığını ortaya çıkarmıştır. Genelde bu derslerde içerik öğrenciye aktarılmaktadır. Ancak bu tür bilgi aktarımı ile yetinmek öğretmen yetiştirme programlarında önemli sorunlara neden olmaktadır (Moore, 2003).

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında birtakım öneriler sunulmuştur. Öncelikle fakülte de görevli öğretim elemanı değerlendirmeleri ile aday öğretmenlerin kendileri hakkındaki değerlendirmeler arasındaki uyum düzeyinin artırılması için öğretim elemanına önemli görevler düşmektedir. Buna göre gerçek okul ortamlarında öğretim elemanının daha fazla zaman geçirmesi ile hem adayı daha fazla gözleme hem de adayla daha fazla iletişim kurma fırsatı oluşacaktır. Diğer bir öneri olarak gerek öğretmen gerekse öğretim elemanının, sınıf yönetimi ve alan bilgisi konusunda edindikleri gözlem sonuçlarını öğretmen adaylarıyla daha sık paylaşımları ve bu konuda dönüt sağlamalarının farklı değerlendirmeciler arası oluşan görüş farklılıklarını azaltabileceği düşünülmektedir. Son olarak fakülte de yürütülen sınıf yönetimi dersinin uygulama saatlerinin daha verimli gerçekleştirilmesine yönelik olarak öğretim elemanlarının özveri göstermeleri ve gerçek sınıf ortamı kadar etkili olmasa da mikro öğretim uygulamalarına ağırlık verilmesi önerilmektedir.

Bu çalışma İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencileri ile gerçekleştirilmiş olup başka programlarda da benzer eğilimler olup olmadığı incelenebilir. Ayrıca bu araştırma sonuçları nicel veriler ışığında şekillenmiş olup nitel veriler kullanılmamıştır. Öğretmen adaylarının performanslarına ilişkin görüşme veya açık uçlu sorular yardımıyla ders anlatımında yaşanan problemler ve öğretmen adayının güçlü ve zayıf yönleri derinlemesine irdelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abernathy, T., Forsyth, A., & Mitchell, J. (2001). The bridge from student to teacher: What principals, teacher education faculty and students value in a teaching applicant. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 109-119.
- Adams, P. E., & Krockover, G. H. (1997). Beginning science teacher cognition and its origins in the preservice secondary science teacher program. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(6), 633-653.
- Baştürk, S. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7(14), 93-110
- Baştürk, S. (2009). Investigating teaching practice course according to student teachers' opinions. *Elementary Education Online*, 8(2), 439-456.
- Borko, H., & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501-518.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. London: Kogan Page.
- Boz, N., & Boz, Y. (2006). Do prospective teachers get enough experience in school placements? *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 353-368.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çevik, C. & Alat, K. (2012). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 25(2), 359-380.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 23-36.
- Darling-Hammond, L., & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education* 16, 523-545
- Dursun, Ö. Ö., & Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 159-178.
- Eraslan, A. (2008). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının 'Öğretmenlik Uygulaması' üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(1), 207-221.
- Fajet, W., Bello, M., Leftwich, S. A., Mesler, J. L., & Shaver, A. N. (2005). Pre-service teachers' perceptions in beginning education classes. *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 717-727.

- Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23, 916-934.
- Gökçe, E., & Demirhan, C. (2005). Öğretmen eğitiminde yenilikçi bir yaklaşım mı yoksa geleneksel bir anlayış mı? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 187-195.
- Gürses, A., Bayrak, R., Yalçın, M., Açıkyıldız, M., & Doğar, Ç. (2005). Öğretmenlik uygulamalarında mikro öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 1-10.
- Loughran, J. (2007). Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands, and expectations of selfstudy. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 12-20.
- Moore, R. (2003). Reexamining the field experiences of preservice teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 31-42.
- Orhan, F. (2008). Self-regulation strategies used in a practicum course: A study of motivation and teaching self-efficacy. (Öğretmenlik uygulamasında öz-düzenleyici öğrenme stratejileri-güdülenme ve öğretmenlik öz-yeterliği üzerine bir çalışma). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 35, 251-262
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 132-139.
- Pellet, T. L., Strayve, K., & Pellet, H. A. (1999). Planning for student-teaching success: a guide for cooperating teachers. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 70(5), 50-55.
- Polat, S., Kaya, S., & Akdağ, M. (2013). Öğretmen adaylarının sınıf disiplinine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 877-890.
- Richardson, V. (1996) The role of attitudes and beliefs in learning to teach, in: J. Sikula (Ed.) *Handbook of research on teacher education* (New York, Simon & Schuster).
- Roth, W. M., & Tobin, K. (2001). Learning to teach science as practice. *Teaching and Teacher Education*, 17, 741-762.
- Sağ, R. (2008). Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinden, uygulama öğretim elamanlarından ve uygulama okullarından beklentileri, *Eurasian Journal Of Educational Research*, 32, 117-132.
- Şeker, H., Deniz, S., & Görgeç, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri üzerine değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42, 237-253.
- Şişman, M., & Acat, B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.

- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (2. bs). Ankara: Nobel Yayınları.
- Tillema, H. H. (2009). Assessment for learning to teach: Appraisal of practice teaching lessons by mentors, supervisors, and student teachers. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 155-167.
- Traister, C. A. (2005). *The perceptions of student teachers, cooperating teachers, and university supervisors regarding the assessment of student teacher performance* (Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University).
- Ünver, G. (2003). Öğretmenlik uygulamasında işbirliği: Bir durum çalışması. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 87-100.
- Witcher, A., Onwuegbuzie, A. J., & Minor, L. C. (2001). Characteristics of effective teachers: Perceptions of preservice teachers. *Research in the Schools*, 8, 45-57.
- Yeşilyurt, E., & Semerci, Ç. (2011). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Bakış Dergisi*, 27, 1-23.
- Yükseköğretim Kurulu (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: Öğretmen Eğitimi Dizisi.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

Teaching practicum is an opportunity for pre-service teachers to implement their theoretical knowledge in real classroom settings (Moore, 2003; Roth & Tobin, 2001). This experience is important for improvement of teaching skills and self-evaluation (Abernathy, Forsyth & Mitchell, 2001). Theoretical knowledge taught in the teacher education program is only meaningful when transferred into real classrooms. University supervisors and cooperating teachers guide pre-service teachers throughout this process (Baştürk, 2009).

There have been numerous studies involving teaching practicum recently. These studies mainly examined pre-service teachers' views and problems regarding teaching practicum (Baştürk, 2009, 2010; Boz & Boz, 2006; Dursun & Kuzu, 2008; Eraslan, 2008; Gökçe & Demirhan, 2005; Paker, 2008; Sağ, 2008), the views of university supervisors (Dursun & Kuzu, 2008), the views of cooperating teachers (Baştürk, 2008; Çevik & Alat, 2012; Gökçe & Demirhan, 2005; Yeşilyurt & Semerci, 2011) and the influence of teaching practicum on pre-service teachers (Gürses, Bayrak, Yalçın, Açıkyıldız, & Doğar, 2005; Orhan, 2008; Şişman & Acat, 2003).

Related literature highlights that, as well as planning and implementation, evaluation is an important component of teaching practicum. In order to help pre-service teachers' professional development, their teaching experiences need to be evaluated by university supervisors and cooperating teachers regularly (Darling-Hammond & Snyder, 2000; Darling-Hammond, 2000; Fives, Hamman, & Olivarez, 2007). These evaluations inform pre-service teachers about their strengths and weaknesses in classroom teaching (Traister, 2005).

The cooperation of university supervisors, teachers and pre-service teachers is necessary during teaching practicum as well as in the evaluation process. However, sometimes different raters might have different criteria for evaluation (Tillema, 2009). University supervisors usually place more emphasis on the implementation of standarts whereas, cooperating teachers care more about how well students learn. Pre-service teachers, on the other hand, focus on their own performance (Tillema, 2009). Examining these different tendencies might offer a more reliable evaluation of pre-service teachers' performances.

Among the limited research on this issue, Şeker and colleagues (2005) examined 172 pre-service teachers' evaluations of themselves and their cooperating teachers. However, they did not include university supervisors' or cooperating teachers' evaluations of pre-service teachers. In another study that involved 17 pre-service teachers, Tillema (2009) emphasized the importance of multiple views when evaluating teaching performance.

The purpose of this study was to examine the associations among pre-service teachers, university supervisors and cooperating teachers regarding the evaluation of pre-service teachers' teaching performance through correlational analysis. Three dimensions of teaching were examined: instructional process, classroom management and content knowledge. With a large number of participants and quantitative data, it was aimed to find out about consistencies and inconsistencies among different raters regarding pre-service teachers' teaching performance.

2. Method

2.1. sample

The participants of the study were 162 pre-service teachers (100 female, 62 male) from the Primary Mathematics Education Department of Kocaeli University, 5 university supervisors, and 25 cooperating mathematics teachers. During the course of Teaching Practicum, pre-service teachers had teaching experiences in local middle schools with the guidance of their cooperating teachers. During this experience, one of the lessons taught by pre-service teachers was observed and rated by both the university supervisor and the cooperating teacher. Pre-service teachers also self evaluated themselves on the same lesson. The dates of these lessons were previously scheduled. Therefore, pre-service teachers have made special preparation for their lessons

2.2. data collection

A modified version of Teaching Evaluation Form developed by Higher Education Council was used as data collection instrument. There were 31 items with 5-point Likert scale in the form. After the exploratory factor analysis, the number of items was reduced to 20. The exploratory factor analysis yielded three dimensions namely, "content knowledge", "instructional process", and "classroom management" (see Table 1). The reliability coefficients were computed for each dimension. Accordingly, Cronbach's Alfa values for content knowledge, instructional process, and classroom management were 0.79, 0.83, and 0.93 respectively. About 63% of total variance was explained by these dimensions.

2.3. data analysis

Descriptive statistics were computed for the three dimensions of teaching evaluation. To examine associations among the scores of different raters on these dimensions, bivariate correlation analysis was conducted in SPSS 18. Correlations among the scores of pre-service teachers, cooperating teachers and university supervisors for each dimension were reported.

3. Findings

Descriptive statistics showed that the teaching evaluation scores of pre-service teachers were below 4 based on their self-evaluation; however, the scores were above 4 based on university supervisors' and cooperating teachers' evaluation (see Table 2). When correlations among different raters were examined (see Table 3), the only significant correlation between the pre-service teachers and university supervisors was for the instructional process dimension and it was a low correlation ($r=0.188$, $p<0.05$). The correlations between the pre-service teachers and cooperating teachers were significant for instructional process ($r=0.303$, $p<0.01$) and classroom management ($r=0.182$, $p<0.05$). The correlation between the university supervisors and cooperating teachers were significant for all three dimensions ($r=0.648$ (instructional process), $r=0.489$ (classroom management), $r=0.477$ (content knowledge), $p<0.01$). Since these coefficients were between 0.3-0.7, they are considered as moderate correlations (Büyüköztürk, Çokluk, & Köklü, 2010).

4. Conclusion and Recommendations

Results showed that pre-service teachers' self-evaluation scores were more consistent with the evaluation scores of cooperating teachers. This might be due to the time spent in the field. The pre-service teachers might have adopted their cooperating teachers' teaching and classroom management styles. There were higher correlations in instructional process dimension among the three raters compared to classroom management and content knowledge dimensions. This might be because the pre-service teachers might have adapted the instructional methods as demanded by their university supervisor and cooperating teacher. The literature supports this finding by pointing out that pre-service teachers are influenced by university supervisors and their cooperating teachers in their choice of instructional methods (Adams & Krockover, 1997; Borko & Mayfield, 1995).

It is recommended that pre-service teachers, university supervisors and cooperating teachers need to come together more often, share and discuss their ideas and evaluations of pre-service teachers' performances. Especially university supervisors need to spend more effort to get to know pre-service teachers, their strengths and weaknesses. The classroom management courses in the faculty need to highlight real classroom examples rather than only introducing theoretical knowledge. Finally, this was a correlational study with quantitative data. Qualitative, in-depth analysis of teaching experiences may help improve pre-service teachers' skills in different dimensions of classroom teaching.