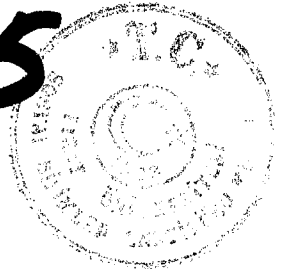


52445



T.C
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE MİKRO ÖĞRETİM
YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİ
(F.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Örneği)

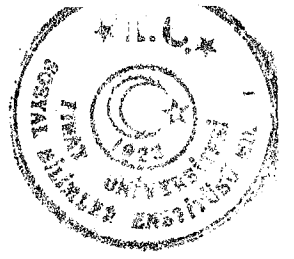
DOKTORA TEZİ
Teknik Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Hilal KAZU

Tez Yöneticisi
Prof. Dr. Şadiye G. KÜLAHÇI

ELAZIĞ-1996

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ



Bu çalışma/...../ 1996 tarihinde aşağıda belirtilen jüri tarafından oybirliği/oy çokluğu ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir.

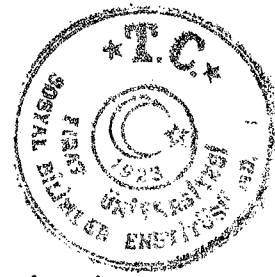
DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ

İmza

Başkan :

Üye :

Üye :



SUMMARY

This study investigated the effectiveness of micro teaching in teacher training at Firat University, Faculty of Technical Education, where Micro Teaching course has been a part of the program since 1992-1993 Spring term. The effect of micro teaching has been studied comparing the two groups of college students' attitudes toward teaching profession as well as their perceptions about success on student teaching. Also, the opinions and reactions of experimental group student teachers toward micro teaching has been determined.

The experimental group has consisted of student-teachers who took Micro Teaching course, and the control group who did not take it. Two scales -five likert type scale and one questionnaire- have been administered to collect data. Frequencies and percentages are used in analysis of the results which are obtained from 167 experimental group and 107 control group student teachers, and t-tests of dependent and independent groups are utilized for testing of significance.

The major findings of this study are as follows:

1. It is found that the mean attitude score of the experimental group toward the teaching profession is higher than the control group.
2. During the practice teaching, the experimental group has less difficulty than the control group.
3. The opinions and the reactions of the experimental group student teachers to micro teaching has been found very positive.

As a result, it is determined that the micro teaching model, that is used at Firat University, Faculty of Technical Education is effective. It can be tried out at the other institutions.

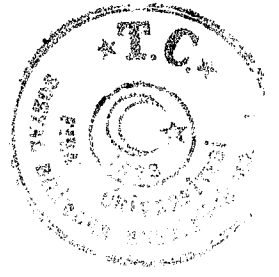


ÖNSÖZ

Mikro Öğretim yöntemi, yurt dışında öğretmen eğitiminde oldukça yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Öğretmen adaylarını hem öğretmenlik uygulamalarına hazırlayan hem de mesleki bir çok becerinin kazanılmasında önemli katkılar sağlayan bu yöntem, ülkemizde yeni yeni uygulanmaya başlanmıştır. Bundan dolayı konu ile ilgili yurt dışında oldukça fazla sayıda araştırma yapılmasına karşın ülkemizde ancak bir kaç araştırma yapılmıştır.

Bu araştırma ile F. Ü. Teknik Eğitim Fakültesi programında yer alan Mikro Öğretim dersinin etkililiğini araştırarak, ülkemizde yapılacak uygulamalara ışık tutulması ve konu ile ilgili üretilen bilgiye katkı getirilmesi amaçlanmıştır.

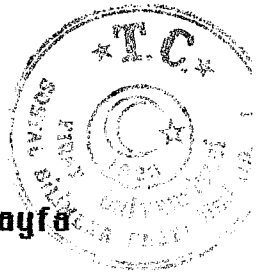
Araştırmanın tüm aşamalarında yardımlarını esirgemeyen ve sürekli desteklerini gördüğüm tez danışmanım Prof. Dr. Şadiye G. KÜLAHÇI'ya; teşvikleriyle beni yönlendiren Doç. Dr. Mehmet KÜLAHÇI'ya; eleştirileriyle, yardımlarıyla araştırmanın biçimlenmesinde büyük katkıları olan Yrd. Doç. Dr. Mualla B. AKSU, Arş. Gör. İ. Yaşar KAZU, Öğr. Gör. Mehmet TAŞPINAR ile Eğitim Bilimleri Bölümündeki diğer tüm öğretim elemanlarına; anketleri doldurarak araştırmanın gerçekleşmesini sağlayan öğretmen adaylarına; istatistiksel işlemlerde yardımlarını gördüğüm Dr. Hafize SEZER'e teşekkürü borç bilirim.



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONAY	I
SUMMARY	II
ÖNSÖZ	III
İÇİNDEKİLER	IV
TABLolar LİSTESİ	IX
ŞEKİL	XIV
BÖLÜM I. GİRİŞ	1
Araştırmanın Problemi	1
Araştırmanın Amacı	11
Araştırmanın Alt Amaçları	12
Araştırmanın Önemi	12
Sınırlılıklar	13
Tanımlar	14
BÖLÜM II. İLGİLİ LİTERATÜRÜN İNCELENMESİ	15
Öğretmen Eğitimi	15
Öğretmen Eğitiminde Teori-Uygulama İlişkisi	20
Öğretmenlik Uygulaması	21
Öğretmenlik Uygulamasının Yararları	22
Öğretmenlik Uygulamalarıyla İlgili Sorunlar	23
Mikro Öğretim	25
Tanımı ve Kapsamı	25
Mikro Öğretimin Gelişimi	28
Mikro Öğretimde Öğrenci Sayısı	31
Mikro Öğretimde Süre	31

Mikro Öğretimde Beceri Geliştirme	31
Mikro Öğretimde Geri Dönüt	34
Mikro Öğretimde Gerekli Araçlar	36
Mikro Öğretimin Yararları	38
Mikro Öğretimin Sınırlılıkları	40
Mikro Öğretimin Kullanıldığı Alanlar	41
Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'nde Uygulanan	
Mikro Öğretim Modeli	44
1. Örnek Öğretim İzleme	46
2. Grubun Oluşturulması ve Çalışma Şekli	46
3. Öğretim Becerilerinin Belirlenmesi	48
4. Becerinin Analizi ve Plan Hazırlama	48
5. Sunu	49
6. Dönüt	49
7. Değerlendirme	50
8. Öğretim Becerisini Tekrarlama	50
İlgili Araştırmalar	51
Öğretmenlik Uygulamalarıyla İlgili Araştırmalar	51
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	51
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	60
Mikro Öğretimle İlgili Araştırmalar	62
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	63
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	67
Araştırmaların Genel Olarak Değerlendirilmesi	83
Mikro Öğretimin Etkililiği ve Yararlılığıyla İlgili	
Araştırmalar.....	83



Mikro Öğretimin Öğretim Becerilerini Kazanmaya ve Geliştirmeye Etkisine Yönelik Araştırmalar	84
Geri-Dönüt Biçimleri ve Etkilerine İlişkin Araştırmalar.....	86
Öğretim Elemanlarını Geliştirmede Mikro Öğretimin Kullanımı Konusunda Yapılan Araştırmalar.....	87
BÖLÜM III. YÖNTEM	89
Araştırmanın Amacı	89
Denenceler	89
Araştırma Modeli	91
Evren ve Örneklem	93
Veri Toplama Araçları	95
A. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumların Ölçülmesi	95
B. Öğretmenlik Uygulamasındaki Becerilerle İlgili Güçlüklerin Ölçülmesi	97
C. Mikro Öğretime Yönelik Görüş ve Tepkilerin Alınması	101
Verilerin Toplanması ve Çözümü	103
BÖLÜM IV. BULGULAR VE YORUMLANMASI.....	104
A. MİKRO ÖĞRETİMİN ve ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SÜRESİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE KARŞI TUTUMLARA ETKİSİ	104
Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar	104
İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar	105
Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar	105
Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar	106
Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar	107
Altıncı Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar	108



B. MİKRO ÖĞRETİMİN ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SIRASINDA BULUNULAN ETKİNLİK ve BECERİLERDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLERİN GİDERİLMESİNDEKİ ETKİSİ	109
Yedinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar	110
Sekizinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar	111
Dokuzuncu Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar	112
Onuncu Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar	112
Onbirinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar	114
Onikinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar	115
C. MİKRO ÖĞRETİME KARŞI GÖRÜŞ ve TEPKİLER	120
Onüçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar	120
BÖLÜM V. ÖZET, TARTIŞMA-SONUÇ ve ÖNERİLER.....	127
Özet	127
A. Mikro Öğretimin Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlara Etkisi.....	135
B. Mikro Öğretimin, Öğretmenlik Uygulaması Sırasında Yerine Getirilen Etkinlik ve Becerilerde Karşılaşılan Güçlüklerin Giderilmesindeki Etkisi.....	136
C. Mikro Öğretime Karşı Görüş ve Tepkiler	138
Tartışma-Sonuç	139
A. Mikro Öğretimin Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlara Etkisi.....	140
B. Mikro Öğretimin, Öğretmenlik Uygulamasının Başarılı Bir Şekilde Yürütülmesine Etkisi.....	141
C. Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretime İlişkin Görüş ve Tepkileri.....	141



D. Araştırmada Kullanılan Mikro Öğretim Modelinin	
Uygulanabilirliği	142
Öneriler	143
A. Mikro Öğretimin Etkili Bir Şekilde Uygulanmasına	
İlişkin Öneriler	143
B. Araştırmada Kullanılan Mikro Öğretim Modelinde	
Yapılması Öngörülen Değişikliklere İlişkin Öneriler	144
C. Mikro Öğretimin Yaygınlaştırılmasına İlişkin Öneriler	145
D. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler	146
KAYNAKLAR	147
EKLER	166



TABLolar LİSTESİ

Tablo	Sayfa
1. F.Ü. TEKNİK EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ MODÜLLERİNİN ESKİ ve ÖNERİLEN PROGRAMA GÖRE DAĞILIMI	10
2. MİKRO ÖĞRETİMİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE KARŞI TUTUMLARA ETKİSİNİ SAPTAMAYA YÖNELİK ARACIN UYGULANDIĞI DENEKLERİN BÖLÜMLERE GÖRE DAĞILIMLARI	93
3. ÖĞRETMENLİK UYGULAMASINDA DERS İŞLERKEN KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK ÇEKME DÜZEYLERİNİ SAPTAMAYA YÖNELİK ARACIN UYGULANDIĞI DENEKLERİN BÖLÜMLERE GÖRE DAĞILIMLARI	94
4. MİKRO ÖĞRETİME İLİŞKİN GÖRÜŞ ve TEPKİLERİ SAPTAMAYA YÖNELİK ARACIN UYGULANDIĞI DENEY GRUBUNDAKİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BÖLÜMLERE GÖRE DAĞILIMLARI.....	94
5. DENEY GRUBUNUN MİKRO ÖĞRETİM ve ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI ÖNCESİ İLE KONTROL GRUBUNUN ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI ÖNCESİ ALDIKLARI TUTUM PUANLARINA İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	104
6. DENEY GRUBUNUN MİKRO ÖĞRETİM ÖNCESİ UYGULAMASI YE MİKRO ÖĞRETİM SONRASI ALDIKLARI TUTUM PUANLARINA İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	105
7. DENEY GRUBUNUN MİKRO ÖĞRETİM SONRASI ve ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SONRASI ALDIKLARI TUTUM PUANLARINA İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI	106
8. DENEY GRUBUNUN MİKRO ÖĞRETİM SONRASI - UYGULAMA ÖNCESİ ve KONTROL GRUBUNUN UYGULAMA ÖNCESİ ALDIKLARI TUTUM PUANLARINA İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	107
9. DENEY GRUBU İLE KONTROL GRUBUNUN ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SONRASI ALDIKLARI TUTUM PUANLARINA İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	107
10. KONTROL GRUBUNUN ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI ÖNCESİ YE SONRASI ALDIKLARI TUTUM PUANLARINA İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	108
11. MİKRO ÖĞRETİMİN ve ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SÜRESİNİN, ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE KARŞI TUTUMLARA ETKİSİNE İLİŞKİN ÖZET TABLO	109
12. DENEY ve KONTROL GRUPLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SIRASINDA KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI (GENEL)....	110
13. DENEY ve KONTROL GRUPLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SIRASINDA DERS ÖNCESİ HAZIRLIK (DERS PLANI HAZIRLAMA) AŞAMASINDA KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	111



Tablo

14. DENEY ve KONTROL GRUPLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SIRASINDA DERSİ GİRİŞ YAPMA AŞAMASINDA KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	112
15. DENEY ve KONTROL GRUPLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SIRASINDA KONUSU SUNMA AŞAMASINDA KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	113
16. DENEY ve KONTROL GRUPLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SIRASINDA DERSİ BİTİRME AŞAMASINDA KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	114
17. DENEY ve KONTROL GRUPLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SIRASINDA GENEL ÖZELLİKLERDEN DOLAYI KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	115
18. DENEY GRUBUNUN ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SIRASINDA KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLERİN NEDENLERİ.....	116
19. KONTROL GRUBUNUN ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SIRASINDA KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLERİN NEDENLERİ.....	117
20. DENEY ve KONTROL GRUPLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SIRASINDA DERS İŞLERKEN YERİNE GETİRMEDİKLERİ ETKİNLİK ve BECERİLER.....	118
21. MİKRO ÖĞRETİME İLİŞKİN GÖRÜŞ ve TEPKİLERİ BELİRLEMeye YÖNELİK MADDELERİN ARİTMETİK ORTALAMALARI ve STANDART SAPMALARINI.....	120
22. ÖĞRETMEN ADAYLARININ MİKRO ÖĞRETİM DERSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ ve TEPKİLERİ.....	122
23. MİKRO ÖĞRETİMİN EN ÇOK SEVİLEN YÖNLERİ.....	123
24. MİKRO ÖĞRETİMİN EN ÇOK SEVİLEN YÖNLERİ..... (Öğretmen Adayları Tarafından Yazılan)	124
25. MİKRO ÖĞRETİMİN EN AZ SEVİLEN YÖNLERİ.....	124
26. MİKRO ÖĞRETİMİN EN AZ SEVİLEN YÖNLERİ..... (Öğretmen Adayları Tarafından Yazılan)	125
27. ÖĞRETMEN ADAYLARININ MİKRO ÖĞRETİM DERSİNİN YÜRÜTÜLMESİNE İLİŞKİN ÖNERİLERİ.....	126
28. DERSİN AMAÇLARINI YAZMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	167
29. DERSİN AMACINA UYGUN İÇERİĞİ BELİRLEMEDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	167



Tablo

Sayfa

30. DERSİN AMACINA UYGUN YÖNTEM VE TEKNİKLERİ SEÇMEDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	167
31. DERSİN AMACINA UYGUN ARAÇ-GEREÇLERİ SEÇMEDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	168
32. DERSİN AMACINA UYGUN ÖLÇME ARACINI HAZIRLAMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	168
33. KULLANILAN ARAÇLA İLGİLİ MATERYALLER HAZIRLAMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	168
34. KİTAP, DERS NOTU vb. KAYNAKLARI BULMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	168
35. SINIFI VEYA ATELYEYİ İLETİŞİMİ KOLAYLAŞTIRACAK ŞEKİLDE DÜZENLEMEDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	169
36. ÖĞRENCİLERİ DERSE HAZIRLAMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	169
37. DERSİN AMACINI AÇIKLAMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	169
38. DERSİN ÖNEMİNİ BELİRTMEDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	169
39. KONUYU ÖĞRENCİNİN ÖNCEKİ BİLGİLERİ İLE İLİŞKİLENDİRMEDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	170
40. DERS PLANINI ETKİLİ BİR ŞEKİLDE UYGULAMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	170
41. KONUYU MANTIKSAL SIRA İÇERİSİNDE SUNMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	170
42. AMACA UYGUN ÖRNEKLERLE KONUYA AÇIKLIK GETİRMEDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	170
43. KAYRAMLARI ANLAŞILIR BİR ŞEKİLDE AÇIKLAMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	171
44. KONUYLA İLGİLİ ÖNEMLİ NOKTALARI YURGULAMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	171
45. KONU İLE İLGİLİ GÖSTERİ YAPMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	171



Tablo

Sayfa

46. KONUSYLA İLGİLİ SINIF TARTIŞMASINI YÖNETMEDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	171
47. DERSİ ZEYKLİ KILACAK DEĞİŞİK YÖNTEMLER VE TEKNİKLER KULLANMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	172
48. DERSİ ZEYKLİ KILACAK DEĞİŞİK ETKİNLİKLER YAPMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	172
49. EĞİTİM ARAÇLARINI YERİNDE VE ETKİLİ KULLANMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	172
50. TAHTAYI ETKİLİ VE DÜZENLİ BİR ŞEKİLDE KULLANMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	172
51. ÖĞRENCİLER İLE SAĞLIKLI İLETİŞİM KURMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	173
52. ÖĞRENCİLERİN DERSE KATILIMINI SAĞLAMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	173
53. DERSİ ÖĞRENCİNİN İLGİSİNİ ÇEKMEDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	173
54. YERİNDE, ZAMANINDA VE DÜŞÜNMEYE YÖNELİK SORU SORMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	173
55. ÖĞRENCİLERİ CEYAP VERMEYE TEŞVİK ETMEDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	174
56. ÖĞRENCİ CEYAPLARINI PEKİŞTİRMEDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	174
57. ÖĞRENCİLERİ SORU SORMAYA TEŞVİK ETMEDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	174
58. ÖĞRENCİ SORULARINI CEYAPLAMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	174
59. ÖĞRENCİLERİN KENDİ ARALARINDA KONUŞMALARINI ÖNLEMEDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	175
60. ÖĞRENCİ YARAMAZLIKLARINI ÖNLEMEDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	175
61. DERS SÜRESİNİ İYİ KULLANMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	175



Tablo

Sayfa

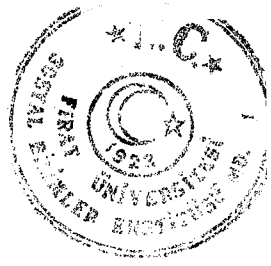
62. HEYECANI YENMEDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	175
63. SES TONUNU ETKİLİ BİR ŞEKİLDE KULLANMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	176
64. TÜRKÇEYİ DOĞRU KULLANMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	176
65. DÜZGÜN VE ANLAŞILIR CÜMLELER KURMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	176
66. FİZİKSEL HAREKET BAKIMINDAN RAHAT OLMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	176
67. ÖĞRETMENLİK ROLÜNE KOLAYCA UYUM SAĞLAMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	177
68. GERÇEK SINIF ORTAMINA KOLAYCA UYUM SAĞLAMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	177
69. KONU İLE İLGİLİ ANA NOKTALARI ÖZETLEMEDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	177
70. ÖĞRENCİLERİN AMAÇLARA ULAŞIP ULAŞMADIKLARINI KONTROL ETMEDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	177
71. ÖĞRENCİLERİN EKSİKLERİNİ TAMAMLAMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	178
72. ÖĞRENCİLERİ GELECEK DERSE HAZIRLAMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI.....	178
73. MİKRO ÖĞRETİMİN ÖNCEKİ EĞİTİM DERSLERİNDE EDİNİLEN BİLGİ ve BECERİLERİ UYGULAMAYA ve PEKİŞTİRMEYE İMKAN SAĞLAMA DURUMU.....	179
74. MİKRO ÖĞRETİMİN ÖĞRETMEN OLACAK BİR KİŞİ OLARAK EKSİK ve HATALARI GÖRÜP DÜZELTMEME YARDIMCI OLMA DURUMU.....	179
75. MİKRO ÖĞRETİMİN ÖĞRETİM BECERİLERİNİ GELİŞTİRME DURUMU.....	179
76. MİKRO ÖĞRETİMİN DERS ÖNCESİ PLAN YAPMANIN ÖNEMİNİ KAYRATMAYA YARDIM ETME DURUMU.....	180
77. MİKRO ÖĞRETİMİN UYGUN ÖĞRETİM YÖNTEMİ SEÇMEDE ve UYGULAMADA DENEYİM KAZANDIRMA DURUMU.....	180
78. MİKRO ÖĞRETİMİN UYGUN ÖĞRETİM ARACI SEÇMEDE ve KULLANMADA DENEYİM KAZANDIRMA DURUMU.....	180

**Tablo**

79. MİKRO ÖĞRETİMİN BİR GRUP KARŞISINDA KONUŞURKEN HEYECANI YENME KONUSUNDA YARARLI OLMA DURUMU.....	181
80. MİKRO ÖĞRETİMİN KONUŞMALARDAKİ BOZUKLUKLARIN FARKINA YARILMASI ve DÜZELTİLMESİNDE YARARLI OLMA DURUMU.....	181
81. MİKRO ÖĞRETİMİN ÖĞRETMEN OLACAK BİR KİŞİ OLARAK ÖĞRETMEN ADAYLARINA GÜYEN KAZANDIRMA DURUMU.....	181
82. ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETİMLERİNİ İZLEMENİN KENDİLERİNE YARARLI TECRÜBELER KAZANDIRMASI DURUMU.....	182
83. ÖĞRETMEN ADAYLARININ, ARKADAŞLARININ ÖĞRETİMLERİNİ İZLEMELERİNİN KENDİLERİNE YARARLI TECRÜBELER KAZANDIRMASI DURUMU....	182
84. YAPILAN ELEŞTİRİ ve TARTIŞMALARIN MESLEKİ GELİŞİM İÇİN YARARLI OLMA DURUMU.....	182
85. YAPILAN VİDEO ÇEKİMLERİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETİMLERİNİ ANALİZ ETME ve GELİŞTİRMELERİNE YARDIM ETME DURUMU.....	183
86. BİR DERSİN İŞLENMESİ SIRASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR ve ÇÖZÜM YOLLARI HAKKINDA BİLGİ SAHİBİ OLMA DURUMU.....	183
87. MİKRO ÖĞRETİMİN ÖĞRETMENLİK UYGULAMASINI BAŞARI İLE YÜRÜTMEDE YARARLI OLACAĞI DÜŞÜNCESİNE KATILMA DURUMU.....	183
88. MİKRO ÖĞRETİMİN ÖĞRETMENLİĞE UYUM SAĞLAMAYI KOLAYLAŞTIRACAĞI DÜŞÜNCESİNE KATILMA DURUMU.....	184
89. MİKRO ÖĞRETİMİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE HAZIRLIK ve UYUM İÇİN GEREKLİ OLMADIĞI DÜŞÜNCESİNE KATILMA DURUMU	184

ŞEKİL

	Sayfa
1. MİKRO ÖĞRETİM MODELİNİN AŞAMALARI	47



BÖLÜM I

GİRİŞ

Çağımızdaki hızlı bilimsel ve teknolojik gelişmeler birey ve toplum hayatını büyük ölçüde etkilemekte, sosyal kurumların yapı ve fonksiyonlarını değiştirmektedir. Bu değişimler karşısında eğitim kurumlarında da bazı değişikliklere ihtiyaç duyulmakta ve bu kurumların da değişen ve gelişen sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik şart ve ihtiyaçlara cevap verecek şekilde hazırlanması gerekmektedir. Eğitim kurumlarının en önemli unsurlarından birisi de öğretmen olduğuna göre, mevcut değişme ve gelişmeler, elbette öğretmenin rolündeki beklentileri de etkilemektedir. Özellikle son 20 yıldan beri, öğretmenin bilgi aktarıcı rolü eleştirilerek, toplumun gelişmesine paralel olarak yeni roller önerilmektedir. Bülbül (1981: 47) "öğretmen yetiştirmede temel görevin yenilikçi öğretmenler yetiştirmek olduğunu" vurgulayarak, yetiştirilen öğretmen adaylarının 2000 yılında öğretmenlik yapıyor olacaklarının dikkate alınması gerektiğini" belirtmektedir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarının sürekli olarak gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Araştırmanın Problemi

Öğretmen yetiştirmede bugüne kadar çeşitli yaklaşımların denenmesine ve ortaya farklı görüşler atılmasına rağmen, öğretmenlik mesleğine hazırlanmada öğretmen adaylarının; genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi alanlarında yetişmelerinin gerekliliği üzerinde bir görüş birliğine varılmıştır. Öğretmen adaylarının genel kültür ile topluma uyum sağlamaları, toplum sorunlarını çözmeye katkıda bulunacak düzeye



gelmiş olmaları; alan bilgisi ile hangi dersin öğretmenliğini yapacaksa o dersle ilgili bilgi, beceri ve tutumları; öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile de öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları kazanmış olmaları beklenmektedir.

Öğretmenlik, sadece alanla ilgili bilgileri öğrenciye aktarmak demek değil, bu bilginin öğrenci tarafından en iyi şekilde nasıl öğrenileceğini ve bunun gerektirdiği uygun öğrenme ortamını hazırlamayı bilmek demektir. Bu nedenle, öğretmenlerin hizmet öncesi yetiştirilmelerinde programlarda öğretmenlere mesleki beceri, tutum ve davranışları kazandıran öğretmenlik meslek bilgisi alanına gereken önemin ve yerin verilmesi çok önemlidir. Buna rağmen, bu alandaki derslerin program içinde ağırlığı sürekli tartışma konusu olmuştur. Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlik meslek bilgisine ayrılan oranın, XI. Millî Eğitim Şurası'nda yüzde 25 olmasının kararlaştırılmasına karşın bu yüzdeye halen yaklaşamamıştır. Örneğin, F.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi programında öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ağırlığı yüzde 15.56 ile Şura'da belirtilen oranın oldukça altında kalmıştır.

Yükseköğretim Kanunu'nun kabul edilmesinden önceki yıllarda öğretmen yetiştiren kuruluşların programlarına bakıldığı zaman öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin oldukça farklı ağırlıklarla ve değişik adlar altında verildiği dikkati çekmektedir. Eğitim Enstitülerinin bölümleri arasında meslek dersleri bakımından belli bir standart oluşturulamamıştır. Bölümlere göre, derslerin isimleri ve toplam ders saatleri değişmektedir. Lise ve dengi okullara öğretmen yetiştiren yüksek öğretmen okulları programlarında da meslek dersleri gerek çeşit gerekse ağırlık olarak farklılık göstermiştir. Bu farklılık, öğretmenlik formasyonu veren fakülte programlarında da kendini göstermektedir (Temel, 1986: 19).



Yükseköğretim Kanunu'nun kabul edilmesinden sonra öğretmenlik meslek bilgisi programlarında önemli değişiklikler yapılmıştır. Yükseköğretim Kurulunca 23. 07. 1983 tarihinde kabul edilen Eğitim Fakülteleri programıyla, önceki programlar arasındaki farklılık giderilerek ortaöğretime öğretmen yetiştiren tüm yükseköğretim kuruluşları bir standarta kavuşturulması amaçlanmıştır. Programlarda her sömestr en az bir öğretmenlik meslek bilgisi dersine yer verilmiştir. Toplam 27 saat/kredilik dokuz adet teorik ders ve son sömestr dört haftalık öğretmenlik uygulaması öngörülmüştür.

Daha sonra, hazırlanmış olan bu program MEB ile Yükseköğretim Kurulundan oluşan bir komisyon tarafından gözden geçirilerek bazı önerilerde bulunulmuş, bu öneriler 1986-1987 öğretim yılından itibaren uygulanmak koşulu ile 27. 09. 1985 tarihinde Yükseköğretim Kurulunca kabul edilmiştir. Böylece; pedagojik formasyon derslerinin 18-21 kredi olması, sözkonusu derslerin 3-8. yarıyıllar arasında alınması, uygulama süresinin üç hafta olması gibi değişiklikler getirilmiştir. Ancak bu değişikliklerle, istenilen standarta ulaşılamamış ve konuyla ilgili tam bir birlik sağlanamamıştır.

Öğretmen yetiştirme programlarının kapsamı yanında, öğretmen adaylarının alan kültürü, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin kazandıkları bilgi ve becerilerini, mesleki ortamda etkili, verimli ve güvenli olarak kullanabilmeleri de üzerinde durulması gereken diğer bir boyuttur. Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrenilenlerin uygulamaya yansıtılabilmesi için programlarda öğretmenlik uygulamalarına yer verilmektedir. Nasıl ki bir doktor adayının gerekli stajı yapmadan, hastaneyi tanımadan doktor olması düşünülemezse, bir öğretmen adayının da okullarda yeterli bir süre uygulama yapmadan, öğretim deneyimi kazanmadan öğretmen olması düşünülemez. Aday öğretmenlerin aldıkları alan



bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin bir sentezi niteliğinde olan öğretmenlik uygulamaları, öğretmenlik rol ve davranışlarının içselleştirildiği, öğretmenlik mesleği için gerekli olan bütün bilgi ve becerilerin gerçek ortamında bir yaşama biçimi olarak davranış ve tutumlarıyla hayata geçirildiği bir faaliyettir. Bu çalışmaları olumlu bir şekilde tamamlayan öğretmen adayının meslek hayatına daha güvenli ve güçlü olarak başlayacağı düşünülmektedir (Çağlar, 1991: 56; Gömleksiz, 1991: 46; Küçükahmet, 1976: 9).

Ülkemizde öğretmen yetiştiren kurum programlarında yer alan uygulama çalışmaları konusu üzerine zaman zaman eğilinmiş ve konuyla ilgili bazı değişikliklerin yapılması önerilmiştir. Özellikle X., XI. ve XII. Milli Eğitim Şuralarında ve Yükseköğretim Kanunu'nda öğretmenlik uygulamaları ile ilgili bazı önemli kararlar alınmıştır. Örneğin, 23-26 Haziran 1981 tarihlerinde toplanan X. Milli Eğitim Şurası'nda, tüm öğretmen yetiştiren kurumlarda uygulama çalışmalarına özel bir yer ve önem verilmesi belirtilerek, öğretmen adaylarının bir dönem uygulama yapmaları kararlaştırılmıştır (MEB, 1981: 92-93).

Konusunu tamamen öğretmen yetiştirmenin oluşturduğu 8-11 Haziran 1982 tarihleri arasında toplanan XI. Milli Eğitim Şurası'nda öğretmen yetiştirme sistemimiz için yeni modeller önerilmiştir. Şura'da muhteva kategorilerinin düzenleme ve ağırlığında paralellik sağlanması, uygulama ve staj faaliyetlerinde birlik sağlanması, uygulama okullarının belirlenmesi gibi önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmenlik meslek bilgisi programlarının belli bir standarda bağlanmadığı sorunu ele alınarak XI. Milli Eğitim Şurası'nda öğretmen yetiştirme programlarında her üç içerik kategorisinin ağırlığı öğretmenlik meslek



bilgisi yüzde 25, alan bilgisi yüzde 62.5, genel kültür yüzde 12.5 olarak karara bağlanmıştır. (MEB, 1982: 73-78; MEB, 1992_a: 44-47).

18-22 Temmuz 1988 tarihleri arasında toplanan XII. Milli Eğitim Şurası'nda da öğretmenlik uygulamalarının uygulama okullarında daha uzun süreli yapılması için önlemler alınması gereği belirtilmiştir (MEB, 1992: 97).

Öğretmenlerin yetiştirilmesinde büyük bir yere ve öneme sahip olduğu kabul edilen öğretmenlik uygulamalarının, ülkemiz öğretmen yetiştiren kurum programları incelendiğinde tüm program içinde çok az ve genellikle son yarıyıldan yer aldığı görülmektedir. Bunlara ilaveten öğretmenlik uygulamaları konusunda; uygulama yapılan sınıfların kalabalık olması, denetim ve rehberlik yetersizliği, okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğretmen adaylarına gerekli yardım ve hoşgörüyü göstermemeleri, öğretmen yetiştiren kurumlar ile uygulama yapılan okullar arasındaki işbirliğinin yetersizliği ve benzeri gibi sorunlar bulunmaktadır. Ayrıca bu uygulamaların iyi bir şekilde planlanmamış ve düzenlenmemiş olması nedeniyle, uygulama çalışmalarının öğretmen adaylarının etkin ve verimli bir şekilde mesleğe hazırlanmalarını sağlayamadığı ve uygulamalar yoluyla beklenen amacın yeterince gerçekleşmesinin mümkün olmadığı konusunda görüş birliği vardır (Günvaran,1974; Genç, 1978; Gözütok, 1978; Ulusoy, 1979; Hakan, 1982; Bayraktar, 1985; Büyükkaragöz, 1986; Köymen, 1986; Gürbüz Türk, 1988; Hacıoğlu,1990_a; Kulaşçı, 1990; Kulaşçı, 1992; Kuzu, 1990; Ada, 1991; Çağlar, 1991; Duman, 1991; Karataş, 1991; Küçükahmet, 1987; Küçükahmet, 1993). Bu nedenle, programların tekrar gözden geçirilerek, aday öğretmenlere mesleki deneyim kazandıracak uygulama çalışmalarına ağırlık verici şekilde düzenlemelerin yapılması gereksinimi devam etmektedir.



Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarında oldukça sınırlı bir yeri olan öğretmenlik uygulaması Batılı ülkelerde öğretmen yetiştirme programlarının vazgeçilmez bir parçası ve aynı zamanda süreklilik gösteren bir unsur olarak kabul edilmektedir. Aşağıda verilen birkaç Batı ülkesindeki uygulamalar bunu örneklemektedir.

İngiltere'deki öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmenlik uygulamalarına ve staj çalışmalarına büyük bir yer ve önem verilmektedir. Süresi kolejden koleje değişmekle birlikte, her yıl üç veya dört haftalık sürekli uygulamalar yapılmaktadır. Ayrıca son sömestir de sürekli uygulama çalışmalarına ayrılmıştır. Örneğin, öğretmen yetiştiren kurumlardan Fröbel Enstitüsü'nde üçüncü dönemin sonunda (orada yılda üç dönem öğretim yapılmaktadır) yani birinci yılın sonunda üç hafta, beşinci dönem yani ikinci yılın ortasında dört hafta, üçüncü yılda da bir dönem (üç ay) sürekli öğretim uygulamaları yapılmaktadır (Binbaşıoğlu, 1987: 24). Bolton Enstitüsü'nde Lisansüstü düzeyde 36 haftalık yoğunlaştırılmış öğretmen eğitimi kurs programı uygulanmaktadır. Bu programda, 8+8 olmak üzere iki periyod halinde toplam 16 hafta öğretmenlik uygulamalarına yer verilmektedir. Birinci periyodun ilk iki haftası, uygulamaya gidilen okullarda gözlem yapılarak geçirilmekte, bu iki haftadan sonra öğretmen adayları ders vermeye başlamaktadırlar. İlk sekiz hafta içerisinde uygulama öğretim elemanları, uygulama yapılan okullara, öğretmen adaylarına rehberlik etmek ve yardımda bulunmak, ikinci sekiz haftada ise onları değerlendirmek için en az iki defa bu okullara gitmektedirler. Ayrıca öğretim elemanlarının yaptıkları bu değerlendirmeler de, bölüm başkanı, okul müdürü, aynı üniversiteden üst düzey öğretim elemanları, diğer üniversitelerden öğretim elemanları ve benzeri gibi uzman kişilerden oluşmuş bir ekip tarafından değerlendirilmektedir (Humphreys ve Read, 1996b).



Öğretmen yetiştirmede uygulama çalışmalarına çok büyük bir ağırlık verilen Amerika Birleşik Devletleri'nde, öğretmenlik uygulamaları çok erken sınıflarda başlamaktadır. Örneğin, Pennsylvania Eyalet Üniversitesi Ev Ekonomisi Öğretmenliği programında öğretmenlik uygulaması ikinci sınıfta başlayıp süresi artarak üçüncü ve dördüncü sınıflarda devam etmektedir. Her sınıftaki uygulamalar belli eğitim dersleri ile doğrudan ilişki kurularak yürütülmektedir. Böylece eğitim derslerinin öğrenenler için daha anlamlı hale gelmesine, fakültede öğretilenler ile okullardaki uygulama çalışmaları arasında bağıntı kurulmasına çalışılmaktadır (Kulahçı ve Kulahçı, 1987: 26).

Fransa'da da öğretmen okullarının amacı, öğrencileri teorik bilgilerden ziyade, araştırmaya, bir şeyler yaratmaya yöneltmek olduğu için, öğretim yılının yarısından fazlası uygulama ve pratik çalışmalarla geçmektedir. Örneğin, Fransa'da ilköğretime öğretmen yetiştirmede son sınıfta teorik derslerin yerini tamamıyla pratik ve uygulamalı dersler almaktadır. Öğrenciler, yılın birkaç ayını hep okullarda uygulamalı dersler vererek geçirmektedirler (Arayıcı, 1988: 9).

Ülkemizdeki duruma bakıldığında ise, Batı ülkelerinden bir hayli geride ve yetersiz olduğumuz görülür. Batı ülkelerinde uygulamalara erken yıllarda başlanılarak süresi oldukça uzun tutulmasına karşın, bizim ülkemizde son yarıyılıda başlatılan öğretmenlik uygulamalarının süresi de çok azdır. Aynı zamanda Batı ülkelerinde diğer derslerde de teori-uygulama bağlantısı kurulmaktadır. Bizde ise doğrudan uygulamaya hazırlayıcı dersler de olmadığından öğretmenlik uygulamasına hazırlıksız gidilmektedir. Etkili ve yararlı bir öğretmenlik uygulamasının yapılmasında ön hazırlığın çok gerekli olduğu düşünülür ise programlarımızda önemli bir eksikliğin olduğu söylenebilir.



Ayrıca Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'ndeki öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun öğretmenlik uygulamalarını kendi memleketlerinde yapmaları ve bu nedenle denetlenmesi işinin, tamamen gittikleri okullara bırakılması da öğretmenlik uygulaması öncesi pratiğe ve öğrenme-öğretme becerilerine yönelik bir hazırlık ve deneyim ihtiyacını doğurmaktadır. Bu ihtiyaç, mikro öğretim dersi ile karşılanmaya çalışılmakta ve bu ders ile öğretmen adaylarının (a) öğretmenlik uygulamasına daha hazırlıklı başlamaları ve (b) kendi başlarına oldukları zaman karşılaşacakları durumların benzerini önceden yaşayıp bir ölçüde deneyerek gitmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır.

Mikro Öğretim dersi, ülkemiz öğretmen yetiştirme programlarında 1989 yılında uygulamaya konan ve 1996 yılında tamamlanan YÖK/Dünya Bankası II. Endüstriyel Eğitim Projesi ile yer almıştır. Bu nedenle, sözü edilen Projenin kısaca tanıtılması yararlı görülmektedir.

YÖK/Dünya Bankası II. Endüstriyel Eğitim Projesi, Hükümet'in endüstriyel kalkınma amaçlarını desteklemeye yönelik olarak uygulamaya konan I. Endüstriyel Eğitim Projesinin bir devamı olarak yürütülmüştür. 1985-1988 yılları arasında uygulanan I. Endüstriyel Eğitim Projesinde tüm çabalar, pilot bir yaklaşımla hizmet öncesi teknisyen eğitimi programlarının geliştirilmesi ve ulusal nitelikte bir endüstriyel eğitim sistemi oluşturulması konuları üzerinde yoğunlaştırılmıştır. Projenin kapsamına sekiz Meslek Yüksek Okulu alınmıştır. II. Endüstriyel Eğitim Projesi ile sekiz Meslek Yüksek Okulu 20'ye çıkarılmış ve bunun yanısıra mesleki eğitime öğretmen yetiştiren kurumlar oldukları için bir Mesleki Eğitim Fakültesi ile üç Teknik Eğitim Fakültesi de proje kapsamına alınmıştır. II. Endüstriyel Eğitim Projesi ile endüstri sektöründe ihtiyaç duyulan eğitilmiş



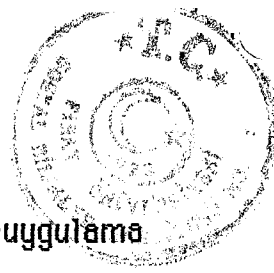
teknisyenlerin niteliğini yükseltme ve sayısını artırma, ortaöğretim, ortaöğretim sonrası ve yaygın öğretim düzeylerindeki mesleki-teknik eğitim kurumlarının nitelikli öğretmen ihtiyacını karşılamak amaçlanmıştır. Projenin mesleki-teknik öğretmen yetiştirme boyutu ile, Mesleki Eğitim/Üç Teknik Eğitim Fakültesinin kadro, program, tesis ve donanım bakımından etkin bir hizmet verir duruma getirilmeleri öngörülmüştür (Özgül, 1989: 4).

Proje bünyesinde 1990 yılından itibaren bu kurumların öğretim programlarının geliştirilmesi için çeşitli çalışmalar yapılmış, toplantılar düzenlenmiştir. Bu çalışmalar ve toplantılar sonucunda sözü edilen fakülteler için;

1. Yeterliçe dayalı,
2. Modüler programlamanın esas alındığı,
3. Öğrencinin merkezde olduğu

çağdaş eğitim düşüncelerinin temel alındığı yeni bir program uygulanmasına karar verilmiştir.

Yeni programdaki değişiklikler, F. Ü. Teknik Eğitim Fakültesi'nin 1986-1987 Öğretim yılından bu yana uygulanan programı ile karşılaştırmalı olarak Tablo 1'de gösterilmiştir. Projenin amaçlarından birisi programlardaki öğretmenlik eğitimine ağırlık verilmesi olmasına karşın öğretmenlik meslek bilgisi derslerine verilen zamanın eskiye göre az da olsa toplam kredinin düştüğü görülmektedir. Bu olumlu bir gelişme olarak değerlendirilemez. Ancak yine tabloda görüldüğü gibi yeni programa bazı dersler ilave edilmiştir. Bunlar içerisinde bizi en çok ilgilendiren, öğretmen yetiştirmede teori-uygulama ilişkisinin kurulmasını sağlayıcı bir ders olan "Mikro Öğretim" dersinin konmuş olması ve eskiden 6. yarıyılıda 3 hafta olan öğretmenlik uygulamasının 7. yarıyılıda alınarak süresinin de 7 haftaya çıkarılmasıdır. Böylece öğretmen yetiştirme programlarında önemli bir sorun



olarak bilinen uygulama faaliyetlerinin azlığı ve etkin bir teori-uygulama ilişkisinin kurulamamış olmasının yarattığı güçlüklerin giderilmesi yolunda Teknik Eğitim Fakültelerinde olumlu bir adım atılmıştır.

TABLO 1: F.Ü. TEKNİK EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ MODÜLLERİNİN ESKİ ve ÖNERİLEN PROGRAMA GÖRE DAĞILIMI

Dersler (Modüller)	Eski Program		Yeni Program	
	Ders Saati	Y.Y.	Ders Saati	Y.Y.
Mesleki ve Teknik Eğitime Giriş	2	6	2	1
Eğitim Ortamlarının İncelenmesi	-	-	2	2
Eğitim İstatistiği	2	3	-	-
Eğitim Psikolojisi - Birey ve Öğrenme Süreci	3	4	2	3
Eğitim Sosyolojisi - Öğrenci ve Grup Süreçleri	3	5	2	3
İş Analizi ve Program Geliştirme	2	8	2	4
Atelye ve Meslek Dersleri Öğretim Yöntemleri	3	7	2	4
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	3	6	2	5
Eğitim Teknolojisi	2	7	2	5
Mikro Öğretim	-	-	3	6
Okul-Endüstri İşbirliği	-	-	2	6
Öğretmenlik Uygulaması	3 Hafta	8	7 Hafta	7
Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi	1	8	1	8
Eğitim Ekonomisi	2	6	-	-
Eğitim Yönetimi - Seçmeli	2	8	2	8
TOPLAM		25		24

KAYNAK: Külahçı, Ş. G. (1994). II. Endüstriyel Eğitim Projesi ve Teknik Eğitim Fakülteleri Programları. *F.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*. 6 (1-2), 229-239.

Mikro öğretim, okullarda gerçek sınıf ortamında yapılan öğretmenlik uygulamasına hazırlık niteliğinde bir derstir. Bu ders, genelde öğretmen adaylarında heyecana ve kaygılara neden olan öğretmenlik uygulamasına, bazı deneyimler kazanılıp daha hazırlıklı olarak başlanması, öğretmenlere gerçek öğretim etkinliklerinin ilk yıllarında karşılaşacakları güçlükleri yenmede başvurabilecekleri gerekli donanımı içermesi açısından son derece yararlı bir ders olarak görülmektedir (Külahçı, 1995: 1).



Yapılan literatür taramasında yurt dışında mikro öğretim ile ilgili çok sayıda araştırma bulunmasına rağmen, ülkemizde oldukça sınırlı sayıda araştırmaya rastlanabilmektedir. Yurt dışındaki araştırmalarda mikro öğretim ile öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleği ile ilgili temel öğretim becerilerinin kazandırılmasında olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Yine buradaki araştırma bulguları, yöntemin öğrenciler tarafından oldukça yararlı bulunduğunu göstermektedir. Ülkemizde mikro öğretim ile ilgili çalışmalar yapan ve yazılar yazan eğitimciler de, mikro öğretimin Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sisteminde uygulanmasının yararlı olacağını belirtmektedirler.

Ancak ülkemizdeki çalışmalar hep araştırma amaçlı olmuştur. Mikro öğretimin, öğretmen yetiştirmede ilk defa 1990-1991 yılında uygulamaya konan Teknik Eğitim Fakülteleri programlarında bağımsız bir ders olarak yer alması buna ikinci bir boyut kazandırmaktadır. Böylece, mikro öğretim dersinin gerçekten etkili olup olmadığının ve Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'nde uygulanan mikro öğretim modelinin ihtiyacı karşılayıp karşılamadığının ortaya konulması gereği duyulmuştur. Bu nedenle, böyle bir araştırmanın yapılması planlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacını, öğretmen eğitiminde önemli bir yere sahip olarak görülen ve F. Ü. Teknik Eğitim Fakültesi programında da yer verilen Mikro Öğretim dersinin etkili olup olmadığını araştırarak ülkemizdeki öğretmen yetiştirme sisteminde uygulanabilirliğini ortaya koymak oluşturmaktadır.



Araştırmanın Alt Amaçları

Yukarıdaki genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir. Bu alt amaçlar şunlardır:

1. Mikro öğretim alan ve yedi haftalık öğretmenlik uygulaması yapan deney grubu öğretmen adayları ile mikro öğretim almayan ve üç haftalık öğretmenlik uygulaması yapan kontrol grubu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları arasındaki farklılıkları belirlemek,
2. Mikro öğretimin; öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasında işledikleri derslerde öğretim becerilerini güçlük çekmeden başarılı bir şekilde uygulamalarına etkisini belirlemek,
3. Mikro öğretim dersini alan deney grubu öğretmen adaylarının mikro öğretime ilişkin görüş ve tepkilerini belirlemek.

Araştırmanın Önemi

Bir çok ülkede öğretmen eğitiminde etkinlikle ve oldukça yaygın bir şekilde uygulanan ve öğretmen adaylarını hem öğretmenlik uygulamalarına hazırlayan hem de mesleki bir çok becerinin kazandırılmasında önemli bir yeri olan mikro öğretimin, ülkemizde Gazi, Marmara ve Fırat Teknik Eğitim Fakülteleri programlarında yer alması, öğretmen yetiştirme sistemimiz açısından önemli bir gelişme olarak nitelendirilebilir. Ancak ülkemizde yeni yeni bilinmeye ve uygulanmaya başlanması nedeniyle, konuyla ilgili kaynaklar ve yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu nedenle bu yöntem çoğu öğretmen yetiştirme kuruluşlarımızca tam anlamıyla bilinmemekte ve önemi anlaşılamamaktadır.

Mikro öğretimle ilgili sınırlı sayıdaki yerli kaynaklar incelendiğinde, bu yöntemin Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sisteminde kullanılmasının yararlı olacağı konusunda görüş birliği olduğu görülmektedir. KÜlahçı (1994):



43), mikro öğretimin öğretmen yetiştirmeye katkısı yanında, araştırmalar için de büyük bir potansiyele sahip olduğunu, bu nedenle konuya daha fazla ilgiye gereksinim duyulduğunu ifade etmektedir.

Mikro öğretimin ilk uygulanmaya başlandığı ABD'de bile bu yöntemin uygulanması ve yaygınlaşması çok kolay olmamıştır. Gürkan (1991: 70) bu konuda şöyle demektedir: "Başlangıçta öğretmen eğitimi ile ilgili eğitimcilerin mikro öğretim yöntemi ile ilgili fikirleri oldukça karışıktı. Zaman geçtikçe bu yöntem daha fazla kabul görmeye, öğretmen eğitimi tamamlayan bir parça haline almaya ve daha yaygın olarak kullanılmaya başladı." Mikro öğretimin yaygın olarak kullanıldığı ülkelerde konuyla ilgili oldukça fazla araştırma yapılmıştır. Yöntemin yaygınlaşmasında yapılan bu araştırmaların da payı oldukça yüksektir.

İncelenen araştırmaların çoğu mikro öğretim lehine sonuç vermiş ve öğretmen eğitiminde bu yöntemin geçerliliği kanıtlanmıştır. Böylece ülkemizde de bir kaç öğretmen yetiştiren kurum programlarında başlatılan Mikro Öğretimin, diğer öğretmen yetiştiren kurum programlarında da yer alması ve etkinlikle kullanılması için çaba harcanmalıdır. Bu bağlamda, F.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi programında da yer alan Mikro Öğretim dersinin değerlendirilmesini ve sözü edilen Fakültede uygulanan Mikro Öğretim modelinin test edilmesini kapsayan bu araştırma, konuyla ilgili üretilen bilgiye katkı getirmesi yanında Türkiye'de yapılacak uygulamalara da ışık tutması açılarından önemli görülmektedir.

Sınırlılıklar

1. Mikro Öğretim dersi, YÖK Dünya Bankası II. Endüstriyel Eğitim Projesi kapsamında Marmara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültelerinde aynı anda



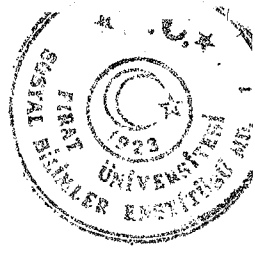
başlatılmasına rağmen, bu araştırmada sadece F.Ü. Teknik Eğitim Fakültesindeki uygulamalar ele alınmış ve bunun değerlendirilmesiyle sınırlı kalmıştır.

2. Araştırma, F.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi'ndeki 1993-1994 Bahar ve 1994-1995 Güz öğretim yarıyıllarındaki öğrencilerle sınırlıdır.
3. Makine Eğitimi Bölümü yeni programa öncelikle başladığı için Makine Öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencileri mikro öğretim dersini 1992-1993 Bahar yarıyılında (diğer bölümlerden bir yıl önce), almışlardır. Bu nedenle kontrol grubunu oluşturan dördüncü sınıflar kapsamına Makine Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri alınmadığından üç bölüm ile sınırlı tutulmuştur.

Tanımlar

Mikro Öğretim Dersi: Mikro öğretim, F.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi programında altıncı yarıyılıda iki kredi olarak yer alan; öğretmen adaylarını kontrollü bir ortamda öğretmenlik becerilerini deneyerek öğretmenlik uygulamalarına hazırlamayı amaçlayan bir öğretim uygulaması dersidir.

Öğretmenlik Uygulaması: F.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi'nde okuyan öğretmen adaylarının yedinci yarıyılıda yedi hafta süre ile Elazığ ilinde ve Elazığ dışındaki illerde endüstriyel mesleki ve teknik eğitim kurumlarında yaptıkları süreli uygulama devresidir.



BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜRÜN İNCELENMESİ

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

Bir ülkede eğitim sisteminin başarısı, büyük ölçüde sistemi işletecek öğretmenlerin niteliklerine bağlı bulunmaktadır. Bununla beraber, o ülkede yetiştirilen insangücünün niteliği de öğretmenin niteliği ile doğrudan ilgilidir. Bu nedenlerden dolayı öğretmen yetiştirme konusu; Külahçı'nın da (1990: 16) belirttiği gibi bir ülkede eğitim düzeyinin yükseltilmesinde temel öge öğretmen olması nedeniyle her zaman güncelliğini korumaktadır.

Eğitim-öğretim etkinliklerinde en önemli rol ve görev öğretmene düşmektedir. Nitekim sınıfta oluşan öğretme-öğrenme etkinliklerinin verimli ya da verimsiz, nitelikli ya da niteliksiz olmasında asıl sorumluluk öğretmenindir. Bu durumu ise büyük ölçüde öğretmenin alan bilgisi, öğretim yaklaşımı, deneyimi, kullandığı çeşitli yöntem ve teknikleri vb. belirler. Bu nedenle öğretmen, öğretimin niteliğini yükseltici, verimi artırıcı yöntem ve teknikleri kullanmaya özen göstermelidir. Ayrıca sınıf ortamını canlandıran, öğretim ve öğrenme için uygun, ilginç ve zevkli duruma getiren bir kimse olmalıdır. Çünkü, daha önce kendisine öğretilenleri özümsemesine fırsat verilmeden, yeni bilgiler alma durumunda bırakılan öğrenci bunları özümseyememekte, ezberlediklerini de çok geçmeden unutmaktadır. Fakat eğitimde niteliği artırmanın yolu, öğrencinin kafasını hayatta işine yaramayacak bilgilerle doldurmak değil, ona aradığı bilginin kaynaklardan nasıl araştırılabileceğini öğretmek, uygulamalarla bu işi kazandırmaktır (Temel, 1991: 99; Yılman, 1991: 233).



Öğretmenler, bir toplumun gelişmesi ve devamını sağlayacak genç kuşakları yetiştirmek gibi çok önemli bir işleve sahiptir. Atatürk'ün, "Muallimler, Cumhuriyet sizden, fikri hür, vicdani hür, irfanı hür nesiller ister" ve "Muallimler, yeni nesli sizler yaratacaksınız ve yeni nesil sizin eseriniz olacaktır" veciz sözleri öğretmene yüklenen görevleri ve onun yetiştireceği insan tipini açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Böyle bir insan tipini yetiştirecek olan öğretmenlerin yetiştirilmesi de son derece önem kazanmaktadır. Bu noktada, öğretmen yetiştiren kurumlara önemli görevler düşmektedir.

Eğitim sistemimizin iyileştirilmesinde ve başarısında öğretmenlerin nicelik ve nitelik itibariyle yeterlilikleri konusu, Cumhuriyet dönemimizin başından beri önemini korumuştur. Böylece Cumhuriyet dönemi boyunca siyasi parti ve hükümet programlarında, bütçe görüşmelerinde, Milli Eğitim Şuralarında, Beş yıllık kalkınma planlarında, öğretmene eğitimin temel taşı rolü verilmiş, nitelikli öğretmen yetiştirilmesi konusu sürekli gündemde kalmıştır. Ancak Balcı'nın da (1991: 209-212) belirttiği gibi buralarda alınan kararlarla uygulamalar arasında bir türlü tutarlılık sağlanamamıştır.

Ülkemizde öğretmen yetiştiren kurumlar Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte gerek süre ve gerekse programlarının içeriği yönünden çeşitli değişikliklerden geçerek, günümüze kadar ulaşmışlardır. Bunun en son halkasını, eğitim sistemimize önemli yenilikler getiren 6 Kasım 1981 tarihinde yayınlanan 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu ve bu Kanuna dayalı olarak 20 Temmuz 1982 tarihinde çıkarılan 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname oluşturmaktadır.



2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile tüm yükseköğretim kurumları üniversite çatısı altında toplanmış, 41 sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile de öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumları üniversitelere devredilerek, öğretmen yetiştirme işi yeni bir yapı ve statüye kavuşturulmuştur. Daha sonra çıkarılan 30 Mart 1983 tarihli 2809 sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin Değiştirilerek Kabulüne dair Kanun ile de dört yıllık Yüksek Öğretmen Okulları Eğitim Fakültelerine ve iki yıllık Eğitim Enstitüleri ise Eğitim Yüksekokullarına dönüştürülmüştür (Resmi Gazete, 1981; Resmi Gazete, 1982; Resmi Gazete, 1983).

Bilindiği gibi öğretmen eğitimi programları genel kültür, alan bilgisi ve meslek formasyonu ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazanıldığı kuramsal ve uygulamalı derslerle öğretmenlik uygulaması etkinliklerini içerir. Programın amaçlarına ulaşması için öğretmen adaylarının mesleğe giriş davranışlarını kazanabileceği çeşitli eğitim ortamları düzenlemeye çalışır. Bu ortamlarla etkileşimde bulunup değişik öğrenme yaşantılarından geçirilen öğretmen adayları; mesleki rollerine hazırlanmak üzere güdülenir, yeni davranışlar kazanır (Alkan, 1982: 385).

Ülkemizde her dereceli ve her çeşit okul öğretmenlerinin genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi olmak üzere üç boyutta dengeli bir biçimde yetiştirilmesi gereği, Türk Milli Eğitim Sistemimizde ilk defa 24 Haziran 1973 tarihinde yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yasal bir dayanak bulmuştur (Resmi Gazete, 1973).

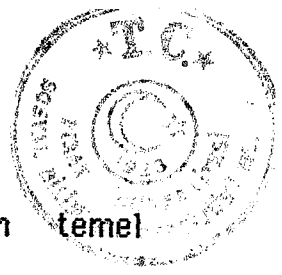
Öğretmenlik mesleği sadece bilgi aktarma veya belli bir konuyu öğretme değildir. Bu nedenle bir öğretmenin kendinden beklenen görevleri



yerine getirebilmesi için öncelikle öğretmenlik yapacağı ders alanını iyi bilmesi yanı sıra, bu bilgi ve becerileri iyi bir şekilde organize ederek nasıl öğreteceğini, sınıftaki dersleri canlı ve çekici hale nasıl getireceğini bilmesi de gereklidir. Yani öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği birtakım inceliklere ve ustalıklara sahip olmalıdır. Bu ise öğretmenlik meslek bilgisi boyutuyla mümkündür. Her kademe ve tipteki okul için öğretmen yetiştirmede esas olan öğretmenlikle ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar öğretmenlik meslek bilgisi programlarıyla kazandırılmaktadır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1994; 13-14).

Kısaca öğretmenlik, bilginin yanında eğitimsel tutum ve davranış kazanmayı gerektiren bir meslektir. Bu nedenle öğretmen adaylarının sadece bilgi değil, tutum ve davranış gibi öğretmenlik formasyonu kazanmalarını sağlayacak bir ortamda yetişmeleri gerekir. Karagözoğlu (1992: 158) bugünkü sistemde öğretmen yetiştiren bir kurumdaki öğrencinin ortam bakımından bir mühendis adayı veya bir muhasebeci adayından farkı olmadığını belirterek, öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlik meslek bilgisi boyutuna gerekli yerin ve önemin verilmediği konusuna dikkat çekmektedir. Yılman da (1991: 233), öğretmenlerin, gerektiği gibi mesleki formasyon eğitiminden geçmediklerini, birçok üniversitenin kendi mezunlarına öğretmenlik hakkı verebilmek için kısa süreli kurs verme şeklinde uygulamalara gittiklerini belirtmektedir.

Bir öğretmenin herhangi bir alandaki öğretim işlevini başarı ile yerine getirebilmesi, meslek bilgisi yönünden güçlü bir eğitimden geçmiş olmasıyla olanaklıdır. Öğretmen adaylarına kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve davranışlar programlara konulacak meslek bilgisi dersleri ve etkinlikleriyle sağlanmaktadır. Bu bakımdan, öğretmen yetiştirmede büyük önem taşıyan meslek bilgisi derslerinden ödün vermeden, program sorunlarına başka



yollardan çözüm aramak, nitelikli öğretmen yetiştirmenin temel koşullarından birini oluşturmaktadır (Sözer, 1989: 43).

1982 yılına kadar öğretmen yetiştiren kuruluşların programlarına bakıldığı zaman, formasyon derslerinin oldukça farklı ağırlıklarla ve değişik adlar altında verildiği dikkat çekmektedir. 23.7 1983 tarihinde kabul edilen Eğitim Fakülteleri programıyla, önceki farklılık giderilerek, orta öğretime öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumları bir standarta kavuşturulmuştur. Toplam 27 saat kredilik dokuz adet teorik ders ve son sömestr dört haftalık bir uygulama öngörülmüştür (Temel, 1986: 20).

Daha sonra MEGSB'nın YÖK'le işbirliği sonucu, öğretmenlik meslek dersleri programını yeniden gözden geçirmek üzere bir komisyon kurulmuştur. İlgili komisyon, 3.10.1985 tarih ve 15162 sayılı genelgesiyle oldukça kapsamlı değişiklikler önermiş ve bu öneriler, 1986-1987 öğretim yılından itibaren uygulanmak koşuluyla Yüksek Öğretim Kurulunca kabul edilmiştir. Bu program ile 19 kredilik zorunlu ve seçmeli meslek dersi okutulması kararlaştırılmıştır. Böylece öğretmenlik formasyonu derslerinin oranı XI. Milli Eğitim Şurası'nda kararlaştırılan yüzde 25 oranının bir hayli aşağılarına düşmüştür. Aynı genelge ile, daha önceden 23.07.1983 tarihli Eğitim Fakülteleri Programıyla sekizinci yarıyıl da bir ay süre ile yapılması öngörülen öğretmenlik uygulamalarının süresi de üç haftaya indirilmiştir.

Ülkemizde öğretmen yetiştirme konusundaki çalışmalar, gerek MEB, gerek YÖK, gerekse MEB-YÖK arasında düzenlenen çeşitli toplantılarla devam etmektedir. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim-Mesleki Eğitim-Teknik Eğitim Fakülteleri ortaklaşa olarak 8-11 Haziran 1987 tarihlerinde "Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu"



nu (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim-Mesleki Eğitim-Teknik Eğitim Fakülteleri, 1987); MEB, 8-9 Haziran 1989 tarihleri arasında "Öğretmen Yetiştirme Danışma Kurulu Toplantısı"nı (MEB, 1989); MEB ile Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi ortaklaşa olarak Erzurum'da 26-29 Mayıs 1992 tarihlerinde "Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon ve İşbirliği Toplantısı"nı (MEB, 1992_b); MEB ile Marmara Üniversitesi Eğitim ve Teknik Eğitim Fakülteleri işbirliğiyle 30 Nisan-2 Mayıs 1993 tarihleri arasında İstanbul'da "Öğretmen Yetiştirme Toplantısı"nı (MEB, 1993) düzenlemişlerdir. Bu toplantılarda öğretmen yetiştirmeye ilgili sorunlar çok boyutlu olarak ele alınıp incelenmiş ve çözüm yolları aranmıştır.

Öğretmen Eğitiminde Teori-Uygulama İlişkisi

Öğretmen adaylarının öğrenimleri sırasında almış oldukları teorik meslek bilgisi dersleri, onlara ancak meslek formasyonunun teorisini verir. Fakat öğretmenlere mesleki formasyonun kazandırılmasında yalnız başına teorik bilginin verilmesi kesinlikle yeterli olmamaktadır. Bu nedenle, meslek formasyonu kazandıran programlar içinde eğitim derslerinin teorik olarak öğretimi ile uygulama faaliyetlerinin birbirini tamamlayıcı bir şekilde birleştirilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlik öğreniminden gerçek öğretim görevine sağlıklı bir geçiş; öğrenme-öğretme süreçlerine, mesleğin doğasına ve yetiştirme programlarının kuramsal ve uygulama boyutlarına uygun, dengeli bir kaynaştırmayı ve organik bütünlüğü gerektirmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin yetiştirilmesinde uygulama çalışmaları hizmet öncesi eğitimde ve gerçek öğretim görevine başlamada özel bir önem taşımaktadır. Aday öğretmenlerin fakülte yılları boyunca aldıkları alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin bir sentezi niteliğinde olan bu çeşit



yaşantılar, öğretmen adaylarına o zamana kadar öğrenmiş olduğu teorik bilgileri uygulama şansını sağlamakta ve ilerideki meslek yaşamları için gerekli alışkanlıkları ve deneyimleri geliştirme fırsatı vermektedir. Aynı zamanda aday öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirmelerinde etkili olmaktadır (Ada, 1991: 10; Alkan ve Hacıoğlu, 1995: 37; Gömleksiz, 1991: 46).

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI

Öğretmen adaylarının mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıkları kazanma ve benimsemelerinde öğretmenlik uygulamalarının katkısı ve değeri tartışmasız kabul edilmektedir. Öğretmen adaylarının tek başlarına, öğrencileriyle karşı karşıya kalmadan önce, kendilerini okul ortamına ve sınıf atmosferine hazırlamaları gerekmektedir. Bu amaçla öğretmen yetiştirme programlarının tümüne öğretmenlik uygulamaları adı ile bir faaliyet konmuştur. Gerçek sınıf ortamında öğretmenlik tecrübesi kazandırmaya yönelik bu faaliyet, öğretmen adaylarına ders öncesi hazırlığının yeterli olup olmadığını kontrol etme fırsatı vermekte, dersini etkin bir biçimde işleme becerisi kazandırmaktadır. Çünkü Hakan'ın da (1982: 239) belirttiği gibi amaçları, içeriği, yöntemleri, öğretime hazırlığı, değerlendirmeyi ve ders araçları seçmeyi öngören ders planının hazırlanması ve uygulanması öğretmenlik meslek bilgisi programı boyunca alınan derslerin iyi kavranmasını gerektirmektedir. Bu yolla aday, ileride karşılaşacağı sorunları görmekte, bu sorunlara çözümler aramaktadır. Öğretim uygulamaları sırasında, öğrencilerle yüz yüze gelmenin heyecanını yaşayan öğretmen adayı ileride neleri yapması, neleri yapmaması gerektiği konusunda bilgi edinmektedir (Küçükahmet, 1989: 9).



Yukarıda belirtilen hususların gerçekleşmesi için, öğretmenlik uygulamaları geniş bir kapsam içinde cereyan etmektedir. Alkan (1987: 9), öğretme-öğrenme sürecine doğrudan katkısı bulunan temel kavramlar, ilkeler ve bireyleri anlamak ve bunları öğretme-öğrenme sürecinde etken biçimde uygulayabilmek amacıyla okul içi ve dışında çocuklar, gençler ve yetişkinlerle direkt temaslarda yapılan gözlemler, faaliyetlere katılmalar, ders vermeler ve diğer çeşitli liderlik faaliyetlerinin bütünüün öğretmen yetiştirmedeki uygulama çalışmaları kapsamına girdiğini belirtmektedir.

Öğretmenlik Uygulamasının Yararları

Öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarına sağladığı birçok yarardan sözedilebilir. Bu yararlardan bazıları şöyle sıralanabilir:

- . Öğretmen adaylarının, öğretimleri sırasında kazanmış oldukları genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisini öğrencilerle yapacağı eğitim ve öğretim işlerinde deneme ve kullanma olanağı sağlar.
- . Öğretmen adaylarına edinmiş oldukları mesleki bilgiyi uygulama olanağı sağlar ve bu konudaki eksikliklerini tanıtır.
- . Hem kişisel hem de mesleki yönden kendilerini geliştirmeleri için öğretmen adaylarına fırsatlar hazırlar.
- . Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği sorumluluklarının farkına varmalarını ve onların iyi bir öğretmende bulunması gerekli nitelikleri benimsemelerini sağlar.
- . Çalışmalarını yöneltmek için öğretmen adaylarına ihtiyaçları ve eksiklerini görmelerine yardım eder.
- . Öğretmen adaylarının, öğretim alanında karşılaşacağı öğrenci, öğretmen, idareci ve çevre ile ilgili insanlık ilişkilerinde olumlu davranışlar geliştirmeleri için yaşantı edinmelerine imkân sağlar.
- . Öğretmen adaylarına, öğrencilerin bedensel, zihinsel ve sosyal



gelişmelerini tanımalarında, onlarla iletişim kurabilme ve derse dikkatlerini çekebilme becerilerini geliştirmelerinde yardımcı olur.

- . Öğretmen adaylarına, alanları ile ilgili konuların öğretimi için ders planları hazırlama ve uygun öğretim ilke ve yöntemleri, eğitim-öğretim araçları seçme ve bunları uygulayarak deneme ve değerlendirme fırsatı sağlar.
- . Öğrencilikten öğretmenliğe geçişin uyumunun daha kolay olmasına yardımcı olur.
- . Başlangıçta öğretmenlik mesleğine isteksiz olarak girmiş olanların, mesleğe alışmalarına ve ısınmalarına yardımcı olur.

Ancak, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri sırasında yapmaları gereken öğretmenlik uygulaması çalışmalarından bu yararların elde edilmesi öğretmen yetiştiren kurum programlarında uygulama çalışmalarına gereken önemin ve yerin verilmesi ve bu çalışmaların en iyi şekilde planlanması ve düzenlenmesi ile gerçekleşebilir.

Öğretmenlik Uygulamalarıyla İlgili Sorunlar

Öğretmen eğitiminde uygulama etkinliklerinin çok stratejik bir yeri olmasına karşın ulaşılan nokta yeterli değildir. Bugün üniversitelerimizde bu konuda yapılan, öğretmen adaylarının belli meslek derslerini aldıktan sonra ve genellikle öğrenimlerinin sonuna yakın bir dönemde 2-7 hafta arasında değişen sürelerde ilgili okullara gönderilmeleri ve kendilerinden bu okullarda gözlemde bulunmaları, yönetim ve öğretim çalışmalarına katılmaları ve birkaç ders vermelerinin istenilmesidir. Şüphesiz, ciddi bir biçimde planlandığı, denetlendiği ve değerlendirildiği takdirde bu tür uygulamanın da çok yararlı olacağı kesindir. Ancak, ülkemizde öğretmenlik uygulamaları ile ilgili pek çok sorunun bulunmasından dolayı dört yıllık öğrenim süresince sadece bir kez ile sınırlı tutulan bu uygulama çalışmalarından beklenen eğitsel sonuçların alınması imkansız hale gelmektedir.

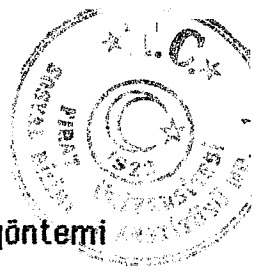


Bu sorunlardan başlıcaları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Büyükkaragöz, 1987: 354; Demirtaş, 1988: 18; Duman, 1991: 252; Hacıoğlu, 1992: 220; Kazu, 1993: 10-12; Köymen, 1991: 89; Kulaksızoğlu, 1991: 79; Oğuzkan, 1987: 364):

- . Öğretmenlik uygulaması süresinin yetersiz olması,
- . Uygulamanın son yarıyılıda yapılması,
- . Uygulamaya gidilen okullardaki sınıfların kalabalık olması,
- . Uygulamalar sırasında işlenen ders sayısının az olması,
- . Öğretmen yetiştiren kurumlarla uygulama yapılan okullar arasında yeterli işbirliğinin olmaması,
- . Öğretmen adaylarını denetleyecek ve yardımcı olacak rehber öğretmenlerin sayıca ve nitelikçe yetersizliği,
- . Okul yöneticileri ve öğretmenlerin konunun önemini yeterince kavrayamamış olmalarından dolayı öğretmen adaylarına gerekli yardım ve hoşgörüyü göstermemeleri,
- . Öğretmen yetiştiren kurumlara bağlı uygulama okullarının bulunmaması,
- . Öğretmen yetiştiren kurumlar arasında uygulama faaliyetleri ile ilgili bir birliğin sağlanamamış olması.

Bu sorunların çözümlenebilmesi için, öğretmenlik uygulamaları üzerinde önemle ve titizlikle durulması ve konu ile ilgili olarak alınacak kararların araştırmalar yoluyla sağlam gerekçelere dayandırılması gerekmektedir.

Ancak öğretmenlik uygulamalarının gerçek sınıf ortamında yapılması ve bu ortamın çoklu etkileşime dayalı karmaşık yapısı, öğretmen adayları için kaygı nedeni ve bazen de baş edilmesi zor bir problem olabilmektedir. İşte, öğretmen adaylarının böylesi bir deneyime daha iyi hazırlanmaları ve bunu



hissedip kendilerine güvenerek başlamaları amacıyla mikro öğretim yöntemi geliştirilmiştir. Bu yöntemin uygulandığı ortamın, normal sınıf öğretimine göre çok daha kontrollü olması ve böylece teori ile uygulama arasındaki ilişkiyi vurgulayabilme potansiyeline sahip bulunması nedeniyle öğretmenlik mesleğine hazırlıkta önemli katkı sağlayacağına inanılmaktadır (Alkan, 1991:117; Kulaççı,1994_a: 12). Aday öğretmenlerin uygulamaya gitmeden önce böylesi bir süreçten geçmeleri, hem uygulamaya hazırlık hem de öğretmenlik mesleğini sınırlı da olsa yaşayarak tanımaları açısından gerekli görülmektedir.

MİKRO ÖĞRETİM

Tanımı ve Kapsamı

Öğretmen eğitiminin iyileştirilmesi için atılan adımların en umut vericilerinden birisi olarak görülen mikro öğretim, 1960'lardan beri ABD'deki birçok üniversite ve enstitü yanında diğer bir çok ülkede de öğretmen eğitimi amacıyla oldukça yaygın olarak kullanılmaktadır. Öğretim becerilerinin öğretilmesinde, öğretim ortamının karmaşıklığı azaltılarak kontrol edilmiş bir çevrede gerçekleştirilen ve öğretmenlerin eğitimlerinde büyük öneme sahip olan bu yöntem yerli ve yabancı literatürde aşağıdaki şekillerde tanımlanmaktadır:

- . Mikro öğretim en geniş anlamı ile, bir şeyi sunma ve sonucunu analiz etme fırsatı veren bir yaklaşımdır (Miltz, 1978: 103).
- . Mikro öğretim öğretme örneklerinin küçültülmüş bir şekli olup, küçük öğretim konularının öğretilmesine ilişkin bir tekniktir (Orlich, 1985: 149).
- . Mikro öğretim, en genel anlamıyla hedeflerin, davranışların, becerilerin ve buna bağlı olarak öğretim sürecinin ve bu süreçte yer alacak öğrenci sayısının sınırlandırılmasıyla yapılan öğretimdir (Wallace, 1987: 32; Barnard, 1991: 42).

- . Belli öğretim becerileri üzerinde duran öğretim sürecini sınırlı durumlarda uygulayan kayıtlı bir pratik uygulama sistemidir (Allen, 1980: 148).
- . Mikro öğretim, normal sınıftaki karmaşık öğretim ortamının basitleştirildiği bir ortamda öğretmen adayının öğretimi hakkında güçlü dönüt ile desteklendiği öğretim yöntemidir (Jerich, 1987: 4).
- . Mikro öğretim, önceden özenle belirlenmiş kritik öğretim becerilerinin kontrollü bir ortamda öğretmen adaylarının kazanılmasına yönelik bir eğitim teknolojisi uygulamasıdır (Kulahçı; 1995: 5).
- . Mikro öğretim, öğretmenlerin belirli görevleri başarmasını sağlamak, uygulamaların sonuçlarını dönütler yoluyla sinamasını kolaylaştırmak amacıyla doğal sınıf ortamındaki güçlükleri azaltan, olabildiğince gerçeğe uygun bir ortamda öğretmen adayı yetiştiren bir tekniktir (Demirel, 1994: 67).

Yukarıdaki bütün tanımlardaki ortak yön, mikro öğretimin güvenli, kontrollü, sınırlı bir ortamda öğretim deneyimi kazandıran bir yöntem olduğu görüşü üzerinde birleşilmesidir. Geniş olarak mikro öğretim bir şey sunma ve sonra bu sunuların sonuçlarını analiz etmeyi sağlar. İki can alıcı ögesi, birisini eylem sırasında seyretme yeteneği ve ne yapıldığını analiz etmedir. Mikro öğretimde sınıftaki öğrenci sayısı ve ders süresinde azaltma, öğretim görevlerinde ise yoğunlaştırma söz konusudur. Uygulamalı öğretim karışıklıktan kurtarılmak üzere küçültülmektedir. Öğretim ise, kısa sürede yapıldığı için her defasında tercihli bir veya iki beceri üzerinde durulmaktadır.

Mikro öğretimi, dikkatli, basit, az baskılı, az korkutucu, cesaretlendirici uygulamaları içeren, kolaylıkla tekrarlanabilen ve kontrol edilebilir başarılı bir analitik çevre olarak gören Allen (1980: 150) görüşlerini şöyle sürdürmektedir:

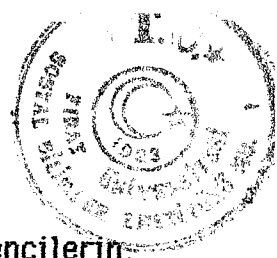


"Ümit ederim ki, mikro öğretim ülke çapında eğitim programlarında kullanılır ve araştırmacılar sistematik olarak araştırma amacıyla kontrol edilmiş çevrelerdeki bu uygulamaları kullanabilirler. İnanıyorumki mikro öğretim eğitim alanındaki araştırmaların gündeminden hiç bir zaman çıkmayacaktır. Burada bana önemli görülen birşey varsa o da: Eğitim araştırmacılarının mikro öğretimin kapsamlı uygulamaları avantajından yararlanmalarıdır."

Mikro öğretimin daha sonraki geliştiricilerinden McDonald, mikro öğretimin davranışsal kontrolü kolaylaştırmak için bir prosedür olarak tasarlandığını ileri sürmektedir. Ona göre mikro öğretim, davranış değiştirme tekniğinin mükemmel bir örneğini oluşturmaktadır (Aktaran Perlborg, 1988: 206).

Mikro öğretimi küçük ölçekli öğretim olarak nitelendiren Gökdağ (1981: 399) bu yöntemi, iyi öğretebilmek için gerekli becerilerin yalnız biri üzerinde araştırmalar yapılmasına ve hızla geliştirilmesine olanak veren bir yöntem olarak ele almaktadır. Aslında tek kavramlı kısa derslerin küçük öğrenci gruplarıyla özel öğretim becerilerini geliştirmek ve artırmak için hizmet öncesi öğretmenlere mesleki deneyimler kazanma fırsatları veren bu yöntem; öğretmenlik mesleğinin hem başlangıç yıllarında hem de daha sonraki yıllarında olan öğretmenlere yeni öğretim stratejilerini planlama ve uygulama konusunda da mükemmel olanaklar sağlar (Orlich, 1985: 149).

Stanford'daki mikro öğretim uygulaması gerçek bir dersin hazırlığı ile başlar, değerlendirilmesi ile sürer, ders tekrar hazırlanır, tekrar sunulur ve tekrar değerlendirilir. Her uygulamadaki öğretim eylemleri video banta kaydedilir. Bu kayıt dersten hemen sonra izlenir. Video çekiminin mümkün olmadığı durumlarda, bir danışman öğretmen geri dönüt için sözel ve sözel olmayan esasları yazılı olarak kaydeder. Ders ilk kez sunulduktan sonra öğrenciler, ders veren öğretmen adayı ve danışman öğretmen performansı birlikte değerlendirirler. Dersi veren öğretmen ve danışman öğretmen dersin



ya tamamını ya da belli bölümlerini video banttan izler. Öğrencilerin, danışman öğretmenin ve kendi değerlendirmelerinin sonucu, öğretmen adayı dersi 15-20 dakika içinde tekrar hazırlar ve başka bir öğrenci grubuna sunar. Bazı durumlarda bu sunu birkaç gün sonra da yapılabilir. Bu sunu da video banta alınır ve tekrar değerlendirilir. Bu işlemler, istenilen öğretim düzeyi ve becerisi kazanılıncaya kadar tekrarlanır.

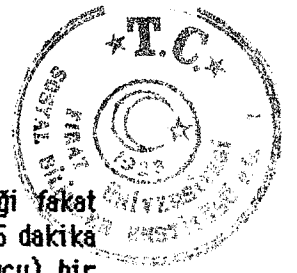
Mikro öğretim her kurumun kendi ihtiyaçlarına göre uyarlanabilir. Bu kavram belirli zaman ve mekanda belirli amaçları gerçekleştirdiğinden dolayı statik bir kavramdan çok, dinamik bir kavramdır (Miltz, 1978: 104). Mikro öğretim bir sistem yaklaşımı içerisinde işler. Onun çıktısı tayin edilmiş öğretim becerilerini gösterebilen ve kullanabilen bir öğretmendir. Girdileri; becerileri açıklayan yazılı materyaller, öğretmen eğitimcileri, danışman, arkadaşlar, öğrenciler ve eğer kullanılırsa video malzemeleridir. Bütün bu unsurlar, istenilen çıktıları başarmak için birlikte işler (Cooper, 1980: 144).

Mikro Öğretimin Gelişimi

1960'lı ve 1970'li yıllarda Amerikalı öğretmen eğitimcileri her türlü yeniliklerin ortaya atılması, denenmesi, ondan sonra geliştirilmesi konusunda teşvik edilmişlerdi. İşte mikro öğretim yöntemi bu önce uygulanan, daha sonraki aşamada kavramsal yapısı oluşturulan, değerlendirilen ve geliştirilen yeniliklerden birisidir (Gürkan, 1991: 69).

Allen (1980: 147) mikro öğretim yönteminin ortaya çıkışı ve gelişimi ile ilgili olarak şöyle söylemektedir :

"Mikro öğretim öğretmenlik eğitiminden hemen hemen hiç bir şey öğrenmediklerini düşünen liberal sanat mezunu öğrencilerinin çaresizliğinden kaynaklanmıştır. İnançlarımı test etmek için bunun gerçekten doğru olup olmadığını



görmelerine izin verecek bir durum yarattık. Öğrencilerin zaten bildiği fakat öğrenir gibi yaptıkları başlangıçtaki 10 dakikalık oturumlar daha sonra 5 dakika oldu. Bir oyun seçtik ve öğrenciler dört rol oynadı: "ilgisiz" yıkıcı (bozucu) bir öğrenci, "iş ağırından alan" öğretmenler tarafından yapılan açıklamaları yeterli düzeyde anlamayan, "herşeyi bilen" öğretmenin ne anlatacağını önceden tahmin eden kişiler, "istekliler" öğretmenin yaptığı iyi, kötü veya önemsiz herşeyle işbirliği yapan öğrenciler. Bu denemenin sonucunda biz bu genç eğitimcilerle öğretim becerilerinin repertuvarını öğrenmeleri gerektiğini göstermede başarılı olduk".

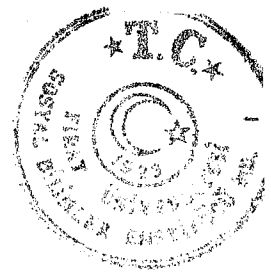
Bu uygulama ilk olarak ABD'de Stanford Üniversitesi'nde 1963 yılında öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sırasında her seferinde bir öğretim becerisi denenerek, öğretmenlerin sahip olması gereken teknik becerileri kazandırma yaklaşımı kullanılarak başlatılmıştır. Bu teknik beceriler yaklaşımı, Aubertine'nin (1964) her seferinde bir beceri üzerinde yoğunlaşmaya dayanan pratik yapmanın etkili bir yol olduğu yolundaki çalışmalarına dayanır (Jerich, 1987: 4). Bu yöntem ABD'den sonra İngiliz eğitim sistemine geçirilmiştir. Daha sonra birçok ülke Amerikan ve İngiliz sistemini kendi ülkelerine adapte ederek mikro öğretim yöntemini kullanmışlardır (McIntyre, MacLeod and Griffiths, 1977: 10). İsveç, Avustralya, İsrail (Cornford, 1991: 25; McGarney ve Swallow, 1986: 3; Nettle, 1988: 125) Nijerya (Miltz, 1978: 106), Hindistan (Joyce, 1988: 32), Irak, Kuveyt, Mısır, Suudi Arabistan (Rıza, 1990: 166) bu yöntemi öğretmen eğitiminde kullanan ülkelerdendir.

Stanford'daki uygulamalar ile öğretmen yetiştirmede mikro öğretim yönteminin geçerliliği kanıtlanmıştır. Örneğin, haftada 10 saat mikro öğretim yöntemiyle eğitilen aday öğretmenlerin, haftada 20-25 saat geleneksel yöntemlerle eğitilen benzer bir gruptan daha başarılı oldukları gözlenmiş ve daha fazla gelişme göstermişlerdir. Mikro öğretimden yararlanan aday öğretmenler kendi yetersizliklerini ya da güçlü yanlarını daha çabuk fark etmişlerdir. Ayrıca mikro öğretim uygulamaları sınıf ortamındaki eğitimin de başarısını artırmıştır (Bayraktar, 1993: 8).



İlk uygulanmaya başladığından sonraki birkaç yıl içerisinde kolejler ve üniversiteler mikro öğretimin değişik yönlerini birleştirerek öğretimi geliştirmek için programlar geliştirmeye başlamışlardır. Genellikle bu programlar başarılı olmuş, katılanlar bu denemelerin yararlı olduğunu rapor etmişler ve konuyla ilgili başlangıçta yapılan çalışmalar ilgi görmüştür (Allen ve Ryan, 1969: 16; MacLeod, 1988: 212; Miltz, 1978: 103). 1968 yılında James A. Johnson tarafından Illinois Üniversitesi'nde yapılan bir araştırmada bütün öğretmen yetiştirme programlarının yüzde 53'ünün mikro öğretimi kullandığı rapor edilmiştir (Cooper, 1980: 139; Mayhew, 1982: 11).

Öğretmen eğitimi alanında taze bir nefes olarak nitelendirilen mikro öğretim yöntemiyle ilgili olarak ilk uygulandığı 1963 yılından beri çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların çoğunluğu mikro öğretimi başarılı bir öğretim yöntemi olarak bulurken çok az bir kısmı bu yöntemin geleneksel yöntemle eşit olduğunu bulmuşlardır. Hargie, Dickson ve Tittmar, (1978: 113) mikro öğretimin gelişiminden sonraki 15 yıl içerisinde öğretmen yetiştiren birçok kurumun orijinal Stanford modelini biraz değiştirerek ve birkaç kolejin de orijinal formu aynen kullandıklarını belirtmektedirler. Perlberg (1988: 205), bu yöntemi uygulayanlardan bazılarının orijinal modeli kendi düşüncelerine, ihtiyaçlarına ve imkanlarına göre adapte ederek uyguladıklarını ve bazı adaptasyonların orijinal modelden tamamen farklı olduğunu ifade etmektedir. Humphreys ve Read (1996_a: 2) ise zamanımızda mikro öğretimin, kullanıldığı kurumun ihtiyaçlarına göre çok farklı şekillerde algılanıp uygulandığını, hatta bu uygulamaların yıldan yıla bile değişiklik gösterdiğini vurgulamaktadırlar. Onlara göre bu farklı uygulama esnekliği, mikro öğretimi etkili bir araç durumuna getirmektedir.



Mikro Öğretimde Öğrenci Sayısı

Mikro öğretimde öğrenci sayısı genelde 5-10 ile sınırlı tutulmakla birlikte uygulamadan uygulamaya değişebilmektedir. Örneğin öğrenci sayıları Allen'e göre 3-5 ; Lockledge ve Ray'e göre 5-6; McGarney ve Swallow'a göre 6-8; Orlich'e göre 4-6; Mayhew'e göre 3-10; Leith'e göre 4-5; Jerich'e göre 5-7; Rıza'ya göre 4-7 olarak değişmektedir. Bir çok mikro öğretim oturumunda gerçek öğrenci tercih edilmesine rağmen, çoğunlukla öğretmen adayının sınıf arkadaşları öğrenci rolünü üstlenmektedirler. Bazen de alt sınıftaki öğrenciler kullanılmaktadır.

Mikro Öğretimde Süre

Öğrenci sayısı gibi ayrılan süre de değişmektedir. Mikro öğretim beceri uygulamaları Miltz, Allen, McGarney ve Swallow'a göre 5-10 dakika; Orlich'e göre 4-15 dakika; Rıza ve Mayhew'e göre 5-20 dakika; Leith'e göre 10 dakika; Jerich'e göre 20 dakika olarak değişmektedir. Mikro öğretimde sürenin belirlenmesinde denenen becerinin özelliği önemli rol oynamaktadır. Örneğin Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi uygulamasında süre beceriden beceriye değişmektedir. Bu süreler; derse giriş, kavram veya ilke açıklama, soru sorma, dersi bitirme becerileri için 5'er dakika, beceri öğretimi (demonstrasyon) için 10 dakika iken, bütün bu becerilerin toplamından oluşan genel sunu için ise 20-30 dakika arasında değişmektedir.

Mikro Öğretimde Beceri Geliştirme

Öğretimde yeni beceriler yaratmak ve eski becerileri geliştirmek için ortaya konulan mikro öğretimde, öğrenci sayısı ve deneme süresi gibi denenecek beceriler de sınırlıdır. Kimilerine göre 3-5, bazılarına göre daha fazla olabilmektedir. Ancak, üzerinde durulacak kritik öğretim becerileri konusunda bir anlaşma bulunmamaktadır Benimsenen mikro öğretim

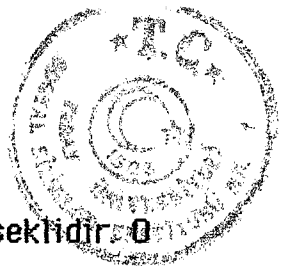


yaklaşımına göre bu beceriler değişmektedir. Bunlar; öğretim sürecinin analizi, öğretim elemanlarının belirttikleri ihtiyaçlar ile araştırmalar ve öğretim teorilerine dayalı olarak belirlenmektedir (Külahçı, 1995: 6). Örneğin, Stanford Üniversitesi'nde hizmet öncesi öğretmen adaylarının her seferinde bir öğretim becerisini deneyerek, öğretmenlerin sahip olması gereken becerileri kazanmaları amacıyla başlatılan uygulamada önemli olarak nitelenen 14 kritik öğretim becerisi üzerinde durulmuştur (Jerich, 1987: 4).

Mikro öğretim yöntemi içinde uygulanabilecek bazı beceri örnekleri şunlardır:

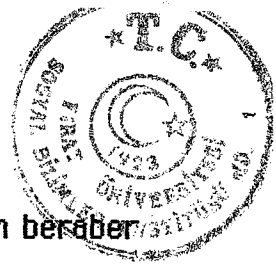
1. Derse giriş yapma
2. Yeni bir konu veya kavramı tanıtmak
3. Ev ödevi verme
4. Öğrencilerin nasıl değerlendirileceğini tayin etme
5. Sorular sorma
6. İpucu verme
7. Tartışma yönetme
8. Soruşturma ve problem çözme becerilerini uygulama
9. Disiplin ve sınıf yönetimi
10. Öğrencinin ilgisini ve dikkatini çekme
11. Öğrenci katılımını sağlama
12. Güdüleme ve pekiştirme
13. Örnek verme ve kullanma
14. Görsel-ışitsel araçları kullanma
15. Beceri öğretimi
16. Dersi özetleme ve bitirme

Mikro öğretimdeki öğrenim etkinliklerinin amaçları; örneğin becerilerin parçalara ayrılarak çalışılması, örnek videolar seyretme, beceriyi uygulama ve geri dönüt alma uygulanan belirli becerilerde yeterlik kazanılmasına yardım etmeye yöneliktir. Çünkü beklenen sonuçlar çok açık bir şekilde tayin edilmekte ve bütün öğretim ve öğrenim faaliyetleri bu sonuçların başarısına doğru yönlendirilmektedir (Cooper, 1980: 143). Mikro öğretim beceriyi



güven içinde uygulamaya izin verir. O, öğretimin benzetilmiş bir şeklidir. O gerçektir, fakat sınıf gerçeğinin tamamı değildir. Mikro öğretimde çok yönlü öğretim aktiviteleri küçük parçalara bölünür, böylece öğretimsel becerilerin öğrenilmesi görevi daha iyi yönetilir bir duruma gelir (Orlich, 1985: 151).

Mikro öğretimin dayandığı kuramsal esasa göre, öğretim durumu karmaşık bir durumdur. Hepsi birden ele alınırsa kontrol edilmeyecek bir çok beceriyi gerektirmektedir. Böylece, durumun basitleşmesi, analizini ve birer birer alıştırmalarını yapmak için temel olan becerileri öğrenmek gerekli olmaktadır. Bu nedenle, genellikle mikro öğretimde beceri uygulamaları, Stanford modelinde olduğu gibi öğretim becerilerinin karışıklıktan kurtarılması, durumun basitleştirilmesi, teker teker alıştırmaya yapılması için temel olarak görülen öğretim becerileri küçük parçalar halinde yapılır. Ancak becerilerin bir bütün olarak ele alındığı uygulamalara da rastlanmaktadır. Örneğin, Borg 1972 yılında mikro öğretim modelinin geliştirilmiş şekli olarak uyguladığı Minikurs modelinde makrobeceri (macroskill) dediği birleştirilmiş yaklaşımı esas almıştır (Cornford, 1991: 26). Buna bir başka örnek de İngiltere'deki Bolton Enstitüsü'nden verilebilir. Burada, Stanford modelindeki gibi belirli öğretim becerileri üzerinde ayrı ayrı çalışılması yerine, becerilerin birleştirildiği bütünleştirilmiş (holistik) bir yaklaşım izlenmektedir. Burada öğretmen adaylarından bir dersi hazırlayıp sunmaları istenmektedir. Öğretmen adaylarına bu dersin en iyi nasıl sunulacağı ile ilgili neler yapmaları ve hangi becerileri uygulamaları gerektiği söylenmemektedir. Böylece uygun olanı yapmaktan kendisi sorumlu tutulan öğretmen adayı, o dersin planlanması ve sunulmasıyla ilgili kullanacağı becerilere kendisi karar vermektedir (Humphreys ve Read, 1996_a: 4).

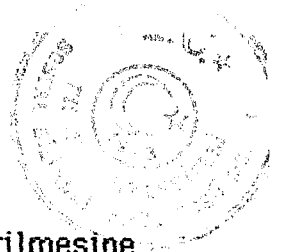


Bazı mikro öğretim modellerinde yukarıdaki her iki yaklaşımın beraber kullanıldığı uygulamalar da vardır. Örneğin Kuzey İrlanda'daki Ulster Koleji'nde 1978 yılında başlatılan Yeni Mikro Öğretim Yaklaşımı olarak adlandırılan Mini-Öğretim modelinde önce toplam on üç beceri ayrı ayrı, sonra bu beceriler birleştirilerek uygulanmıştır. Bu becerilere ayrılan süreler de beş dakikadan otuz dakikaya kadar derece derece artırılmıştır (Hargie, Dickson ve Tittmar, 1978: 114-116). Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'ndeki mikro öğretim uygulamasında da beceriler hem ayrı ayrı hem de birleştirilmiş olarak ele alınmaktadır. Burada önce toplam beş beceri (derse giriş: 5, kavram veya ilke açıklama: 5, soru sorma 5, beceri öğretimi (demonstrasyon): 10, dersi bitirme: 5 dakika) ayrı ayrı ele alınıp uygulandıktan sonra, bu becerilerin birleşmesinden oluşan 20-30 dakikalık bir genel sunu yapılmaktadır.

Mikro Öğretimde Geri Dönüt

Mikro öğretim sürecinin en önemli halkalarından biri, öğretim bitiminde aday öğretmene verilecek olan dönüt ve buna bağlı olarak geliştirilecek yeniden öğretim sürecidir. Orlich'e (1985: 154) göre mikro öğretim oturumlarının geri dönütü, belli öğretim yaklaşımları ve stratejilerini kullanmadaki zayıf ve kuvvetli tarafları teşhis etmede yardımcı olan büyük bir potansiyeldir ve iyi öğretmen olmadıkça öğretmen adaylarına yardım etmeyi amaçlar. Ayrıca geri dönüt, öğretmen adaylarını daha iyi çalışmalar yapmaları konusunda teşvik eder.

Mikro öğretimdeki geri dönütü bir kaç yolla sağlamak mümkündür. Bunlardan biri, dersi video bandına kaydettikten sonra öğretmen adayı, arkadaşları ve danışman tarafından izlenip kuvvetli ve zayıf yönleri üzerinde durularak değerlendirilmesidir. Böylece gelecek öğretimde



öğretmen adayı tarafından beceri tekrarlanırken zayıf yönlerin giderilmesine çalışılacaktır. Aynı uygulama teyple de yapılabilir. Ancak video kaydı daha etkili olmaktadır. Bir başka yol, beceri tamamlandıktan sonra öğretim elemanı ile öğretmen adayının birlikte görüşüp dersin değerlendirilmesidir. Bu yöntemin bazı olumsuz yönleri bulunmaktadır. Geri dönüt geç olduğu için değerini kaybedebilmektedir. Ayrıca bir video veya teyp de kullanılmadığı için unutmama etmeni hem danışmanı hem de öğretmen adayını etkilemektedir. Diğer bir yol ise danışman ve arkadaşlarının görüşleri, sınıf tartışmaları ve öğretim becerisinin analizine dayalı gözlem formlarının doldurulması yoluyla değerlendirmenin yapılmasıdır. Aksan ve Çakır (1992_a: 315) video kullanma olanağı yok ise, dönüt verme sürecinde öğrenci gözlem çizelgeleri ve sınıf öğretmeninin gözlemlerinin bir arada kullanılmasının daha gerçekçi ve ekonomik bir yaklaşım olacağını belirtmektedirler.

Eğer mümkünse video geri dönütü daha cazip ve değerlidir. Genellikle video bir ayna gibi kullanılır. Mikro öğretim yönteminin en önemli yönü video kullanımıyla öğrencinin kendisini görmesidir (Levis, 1988: 218; Miltz, 1978: 103). Video, dersin görünür açık bir kaydını sağlar, örneklerin biriktirilmesine yarar ve özellikle öğrenci kendi kendine çalıştığı zaman yararlıdır. Ayrıca öğretmenin en uygun zamanlarda video kayıtlarını izlemesine olanak verir. Ancak deneyimin değerlendirilmesindeki doğruluk oranı ve denetim çeşitliliğinden vazgeçilirse mikro öğretim görüntü bantı kullanılmadan da yapılabilir.

Bazı uygulamalarda yukarıdaki geri dönüt şekillerinden sadece birisi kullanılırken, bazılarında birkaçı birden kullanılmaktadır. Örneğin, Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi uygulamasında geri dönütü sağlamak için sunular hem videoya kaydedilmiş, hem sınıf tartışması yapılmış, hem de



gözlem formları doldurulmuştur. Özellikle bunlardan video kaydı ile ilgili olarak Külahçı'nın (1994_b: 20) sözü edilen Fakülte'de yaptığı çalışmada önemli sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmada video kaydının gösterilmesinin; derse karşı olan ilgiye ve heyecana katkı sağladığı, özellikle sunu yapanın kendisini değerlendirmesi ve kusurlarını teşhis etmesi bakımından çok etkili olduğu belirlenmiştir. Video izlemeden yapılan eleştirilerde alınan davranan öğrencilerin, kendilerini izledikten sonra çok daha gerçekçi bir tavır takındıkları gözlenmiştir.

Mikro Öğretimde Gerekli Araçlar

Mikro öğretimin bir bölümünde veya tamamında araç kullanılması birçok avantajlar sağlamaktadır. Örneğin teyp bandına veya video bandına kaydetme, mikro öğretimde işlenen dersin ayrıntılı yönlerini kaçırmamak, değerlendirmek, tekrar dinlemek veya seyretmek imkanı sağlar. Ayrıca dersin önemli olan bazı yönleri, çoğunlukla dersi veren kişi tarafından ya kendini savunma amacıyla ya da unutarak söylenen söz veya yapılan hareket kabullenilmemektedir. Kayıt yapma ve araç kullanma bu sıkıntıyı ortadan kaldırmaktadır.

Mikro öğretimde video kullanmanın en önemli tarafı öğretim durumunu dinlemekle beraber seyretmenin de mümkün olmasıdır. Şüphesiz görme, işitmeyi desteklemekte ve öğretim durumunun imajını tamamlamaktadır. Taşınabilir video ve kameraların icadı, mikro öğretimde bu araçların kullanılmasını yaygın hale getirmiştir. Videonun öğretmen yetiştirmedeki diğer bir özelliği de, önemli görüntüler üzerinde durularak önemli olmayan veya dikkat çekici olmayan hususların kaydının yapılmamasıdır. Böylece video teybe alınan dersler, dikkat çekici görüntülerle gerçek derslerden daha üstün olmaktadır. Ayrıca bantları diğer gruplara göstermek de, bu aracın



değerini artırmaktadır. Bu araçların külfetleri ancak kısa bir süre için pahalı olmaktadır. Kullanma süresi ve ondan yararlanacak öğretmen sayısı dikkate alındığında, bu araçlar uzun süre için ucuz olmaktadır (Rıza, 1990: 149).

Stanford'da mikro öğretim yöntemi geliştirildiğinde küçük, taşınabilir video bant kayıt cihazları kullanılmıştı. O günden sonra, tüm dünyada mikro öğretim yöntemi video ile birlikte düşünölmeye başlanmıştır. Şüphesiz video dönüt sağlamada çok güçlü bir yoldur ama yöntemin kullanılması ne buna ne de diğer araçların varlığına bağlıdır. UNESCO, mikro öğretim yönteminde video ya da benzeri bir araç kullanılması gerektiği düşüncesinin, gelişmekte olan ölkelerde yöntemin kullanımını sınırladığını belirlediği için bu konuda bir rapor yayınlamıştır. Raporda, yöntemin bu tür araçlar olmadan ya da taşınabilir teypler gibi daha ucuz araçlarla uygulanabileceği açıklanmıştır (Gürkan, 1991: 68).

Batıdaki örneklerde mikro öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak benimsenen video, Türkiye koşullarında olanaklar çerçevesinde güç ise de uygulanabilmektedir. Örneğin, F. Ü. Teknik Eğitim Fakültesi'nde mikro öğretim çalışmaları video kullanılarak yürütölmektedir. Daha önceden sözü edilen faydalarına karşın, Barnard (1991: 42) videonun aşağıdaki olumsuz etkilerine dikkati çekmektedir:

1. Teknik olumsuzluklar ve videonun işletilmesine ilişkin sorunların ortaya çıkabilmesi
2. Tek bir kamera kullanılarak yapılan kayıt sınıf ortamında gerçekleşenleri tam olarak yansıtmaması (Tek bir kamera ile aynı anda hem öğretmenin öğrencilerle, hem de öğrencilerin öğrencilerle yaşadıkları etkileşim saptanamamaktadır. Sonuçta öğretmen davranışları kayıt edilerek öğretim sürecinde yalnızca öğretmenin önemi öne çıkarılmakta ve öğretmen merkezli bir yaklaşım sergilenmektedir)



3. Ayrıca video çekimlerinin ne derece nesnel olduğu tartışma konusu olması.

Teybin bir geri dönüt aracı olarak video kadar etkili olduğunu belirtenler de vardır (Applebee, 1976: 39). Hem teybin hem de bantlarının ucuz olması teybin önemini artırmaktadır. Ayrıca öğrencinin kendi başına ders dışında hazırlık ve alıştırmaya amacıyla kullanabilmesi ve özellikle sözel becerilerin ağırlıklı olduğu dersler için yararlı olması da diğer önemli yanlarıdır. Ancak sadece işitme duyusuna dayalı olması, etkisini videoya göre daha sınırlı kılmaktadır.

Video ile elde edilen dönütlerle işitsel araçlar ve yazılı materyallerle elde edilen dönütlerin hangisinin daha etkili olduğunu belirlemek amacıyla yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında bazı araştırmaların video kullanımının daha etkili olduğunu vurgularken bazılarının ise sonuçlarının fazla farketmediği üzerinde durdukları görülmektedir. Bazı çalışmalarda ise görsel-işitsel araçlarla uygulanan modelin etkisinin yazılı materyallerle uygulanan modelin etkisinden çok az bir oranda daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır (Koran, 1969: 24; Koran, 1971: 46).

Sonuç olarak, mikro öğretim belirli bir araca dayalı değildir. Olanaklar ölçüsünde video, teyp veya yazılı materyaller kullanmak mümkündür. Sınıfın mevcudu da kullanılacak araçların türünü etkileyebilmektedir. Çok kalabalık sınıflarda eğer yeterli sayıda video, kamera ve televizyon yok ise hem çekim işlemleri hem de çekimlerin izlenmesi çok fazla zaman almaktadır.

Mikro Öğretimin Yararları

Mikro öğretimin temel amacı, öğretmen yetiştirme sürecinde aday öğretmenlere, doğal uygulama ortamları sağlamanın güç olduğu koşullarda



öğretmenlik becerilerini kazandıracak, deneyimlerini artıracak deneysel bir ortam sağlamaktır. Bu yöntem hem denetimli bir laboratuvar ortamı hem de pratik bir ortam yaratır. Sözkonusu bu ortamın bir çok yararından söz edilmektedir. Bu yararlarından bazıları şunlardır (Allen, 1980: 149; Alkan, 1991: 118; Bayraktar, 1993: 4; Gürkan, 1991: 69-70; Hamed, 1979: 5; Joyce, 1988: 34; Leith, 1982: 195; Mayhew, 1982: 10; Wallace, 1979: 57):

- . Hiç deneyimi olmayan aday öğretmenlerin yaratılan kontrollü sınıf ortamıyla, yani gerçek öğretim ortamında yer alan gürültü, öğrenemeyen öğrenciler vb. kısacası sınıf yönetimiyle ilgili değişkenlerin ortadan kaldırılmasıyla yalnızca öğretim işine yönelmesini sağlar.
- . Aday öğretmeni her seferinde yalnızca tek bir becerinin öğretilmesine yönelterek karmaşadan kurtarır.
- . Aday öğretmenlerin iyi ve kötü çok çeşitli öğretim durumları izleyerek, süreci hem öğrenci hem de öğretmen gözüyle değerlendirme şansı tanıyarak nesnel ölçütler geliştirmelerine yardımcı olunur.
- . Desteklenmiş bir öğretim ortamında yeni teknikleri, stratejileri ya da süreçleri deneme olanağı sağlar.
- . Bir dersi azaltılmış bir kaygıyla hazırlama ve sunma olanağı sağlar.
- . Özellikle içine kapanık öğrenciler için özel bir çekiciliğe sahiptir.
- . Heyecan, hata yapma korkusu ve stresin yenilmesini sağlayarak öğretmen adaylarına güven kazandırır.
- . Ders sunmada ve öğretici öğretim yapmada cesaretlendirici bir araç olarak kullanılır.
- . Bir konu ya da dersi işlemede yeni yollar deneme imkanı verir.
- . Öğretmen adayına kendi performansına ilişkin dönüt sağlar.
- . Riski az ama kazandırdıkları fazla olan değerli deneyimler sunar.



- . Karmaşık öğretim etkileşimlerini birbirleriyle ilişkili parçalara ayırarak öğrenilmesini kolaylaştırır.
- . Sistemli bir yaklaşımla kendi davranışları ile baş edebilme olanağı sağlar.
- . Öğrenci sayısının küçük tutulması, konunun sınırlandırılması ve sürenin kısa tutulması gibi nedenlerle mikro öğretim, normal sınıf öğretiminin karmaşıklığını azaltır.
- . Mikro öğretim uygulama yapma çalışmalarında genişletilmiş kontrol olanağı sağlar. Süre, öğrenciler, geri dönüt, rehberlik ve diğer bir çok faktör kontrol edilebilir.
- . Sınırlı kaynaklarla daha çok uygulama yapma olanağı vererek daha fazla deneyim kazandırır.
- . Dersin hedeflerine ulaşılmasını hızlandırır, güç becerileri uygulama olanağı sağlar.
- . Farklı öğretim yaklaşımları ve stillerini özümsemek ve analiz etmek için fırsatlar verir.
- . Öğrencilere ihtiyaç duydukları sınıf öğretim deneyimleri sağlar.
- . Öğrencileri ders dışı etkinliklere teşvik eder.

Mikro Öğretimin Sınırlılıkları

Yararlarının yanı sıra mikro öğretim yönteminin **sınırlılıkları** da vardır. Bunlar (Leith, 1982: 195; Bayraktar, 1993: 5):

- . Mikro öğretim sınıf disiplini ve denetimi ile uğraşmadığından sınıftaki eğitimin yerine konulamaz.
- . Bütün öğretim becerilerinin kazanılmasına uygun düşmeyebilir.
- . Bütün öğrencilere aynı derecede faydalı olmayabilir. Bazı öğrenciler kendi performanslarının eleştirilmesi ve tekrar gösterilmesiyle karşı karşıya geldiklerinde bunu korkutucu, tehdit edici ve yıldırıcı olarak görebilirler.



- . Öğretim ve uygulama düzeninde ayrıntılı bir hazırlık olmadan salt öğretmene kendi performansını göstermek için video kaydı yapmak mikro öğretim değildir.
- . Becerilerin tek tek denenmesi dersin bütünlüğünü bozmaktadır.
- . Öğretim sürecinde yalnızca öğretmenin yaptıklarına bakıldığından öğretmen merkezli öğretim ön plana çıkmaktadır. Çünkü öğretmen rolünü oynayan kişiyle ilgilenilmektedir.

Öte yandan mikro öğretimde yer alan kontrollü sınıf ortamının yararlarının yanında zararlarının da olabileceği konusundaki tartışmalar güncelliğini sürdürmektedir. Eleştirilerin odaklandığı temel dayanak, sınıf ortamının bu denli kontrollü olması nedeni ile aday öğretmenlerin gerçek sınıf ortamında karşılaşılabilecekleri sorunlara çözüm getirme alıştırmaları yapamamaları ve sonuçta gerçek uygulama sürecinde deneyim kazanmadıkları değişik sorunlarla baş edememe durumunda kalmalarıdır. Bir diğer olumsuzluk ise aday öğretmenlerin sınıf arkadaşları ve sınıf öğretmeni tarafından eleştirel bir gözle izlendiğinin bilincinde olmasıdır. Son olarak, ilk öğretim denemesinde başarısız olan bir aday öğretmende, öğretmenlik mesleğine karşı olumsuz tutum geliştirme eğiliminin ortaya çıkmasından söz edilebilir. Ancak bu iyi kullanılarak öğretmen adaylarının kendilerine güven kazanmaları sağlanabilir.

Mikro Öğretimin Kullanıldığı Alanlar

Mikro öğretimin başlangıcından 1980'e kadar olan dönemdeki uygulamaları inceleyen Allen (1980: 147-149) şu alanlarda kullanıldığını belirtmiştir:

- . Okul öncesinden üniversiteye kadar her düzeyde,
- . Öğretmen yetiştirmede hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimde,



- . Öğretmen seçiminde ve acemiliklerinin giderilmesine yardım etmede,
- . Eğitim öncesi ve sonrası performans örneklerini karşılaştırmak yoluyla öğretmen eğitim programlarını değerlendirmede,
- . Öğretim becerilerinin geliştirilmesi, videonun kullanımı gibi araştırmalarda,
- . Denetmenlerin eğitiminde,
- . Çeşitli öğretim becerileri modelleri oluşturmada,
- . Değerlendirmede,
- . Öğretim ve ders sunmanın değişik formatlarını denemede öğretimsel gelişimin bir parçası olarak,
- . Öğretim materyali geliştirmede,
- . Kendini değerlendirme aracı olarak,
- . Öğretmenlerin hem kendilerini hem de diğer öğretmenlerin performanslarını değerlendirerek karşılaştırma yoluyla öğretim ve öğrenme hakkında anlayış geliştirmelerinde.

Öğretmen eğitiminin dışında, tıp öğretiminde, spor alanında, özel eğitimde, teftiş ve rehberlikte de uygulanan (Alkan, 1991:118) mikro öğretim yöntemi aşağıdaki amaçlar için kullanılmaktadır (Bayraktar, 1993: 6-7):

Güvenilir bir egzersiz yapma

Birçok öğretim faaliyetleri alıştırmaya gerektirir. Bir öğretmen adayı için bunun önemi daha da büyüktür. Fakat bu alıştırmayı sınıfta yapmanın bazı sakıncaları ve sınırlayıcı yanları vardır. Bir öğretmen adayının bir sınıfın bir ders saatinin bütün sorumluluğunu alabilecek düzeye gelebilmesi için birçok küçük alıştırmalar geçirmesi gerekir. Bu en iyi şekilde mikro öğretim yoluyla gerçekleştirilebilir.



Öğretim becerileri kazandırma

Belli öğretmen davranışları ve becerileri üzerine yönelinmek suretiyle onların analizi ve geliştirilmesi olanaklıdır. Örneğin açıklama yapma, soru sorma, gösteri yapma vb.

Devamlı yetişme ve gelişmeyi sağlama

Klasik öğretmenlik, yani okulda ne öğrendiysek onunla yetinme devri geçmiştir. Mikro öğretim öğretmenin hem yeni program malzemesini hem de teknikleri denemede ve bunları geliştirmede, kendine mal etmede yararlanabileceği en kestirme bir yoldur. Bu nedenle hizmet içi eğitimde rahatlıkla kullanılabilir.

Öğretim becerilerini model olarak gösterme

Okullarda bir çok üstün kabiliyette örnek alınacak öğretmenler vardır. Bir mikro öğretim uygulamasında bu öğretmenler bütün hünerlerini gösterir ve videoya alınan bu gösteriler diğer öğretmenler için örnek olarak kullanılabilir.

Teftiş ve rehberlik için yeni bir yaklaşım aracı olma

Bir çok öğretmen için teftiş kelimesinin hoş bir şey hatırlatmadığı bilinir. Bunun nedeni teftişle değerlendirmenin birbirine karıştırılmasındandır. Bugün okullarda öğretmenler, okul müdürleri tarafından rastgele seçilmiş ders saatlerinde denetlenir. Bunu aylarca sonra tamamıyla değişik ortamdaki denetlemeler izler. Bu denetimler değişik derslerde değişik konular işlenirken ve değişik düzeydeki sınıflarda ders verilirken yapılır. Bu denetimlerle, öğretmenler değil uygun olmayan eğitime modellerini değiştirme, uygunsuzluğu fark etme olanağı bile bulamazlar. Mikro öğretim,



bu durumların düzeltilmesi ve öğretmenlerin bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmek ve sürekli denetimin sağlanması için kullanılabilir.

Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'nde Uygulanan Mikro Öğretim Modeli

Ülkemizde endüstriyel alanlarda bilgi ve beceriye sahip nitelikli teknik insangücünün yetiştirilmesinde görev alacak öğretici personelin eğitimi Teknik Eğitim Fakültelerinin görevidir. 1982 yılına kadar teknik öğretmenler Yüksek Teknik Öğretmen Okullarında yetiştirilmekteydi. Bu okullar 1982 yılında Teknik Eğitim Fakültesi adı altında üniversite çatısı altına alınmışlardır. Bu fakültelerden biri olan F.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi de 1983 yılında kurulmuştur. Metal Öğretmenliği, Makine Öğretmenliği ve Yapı Öğretmenliği olmak üzere üç bölüm olarak kurulan Fakülte, günümüzde Eğitim Bilimleri, Yapı Ressamlığı Öğretmenliği, Motor Öğretmenliği, Elektrik Öğretmenliği, Elektronik Öğretmenliği, ve Bilgisayar Öğretmenliği olmak üzere dokuz bölümden oluşmaktadır. Bunlardan 1985 yılında açılan Eğitim Bilimleri Bölümü, Teknik Eğitim Fakültesi ile Fen-Edebiyat Fakültesinin tüm bölümleri için düzenlenen Öğretmenlik Meslek Bilgisi Programını yürütmektedir.

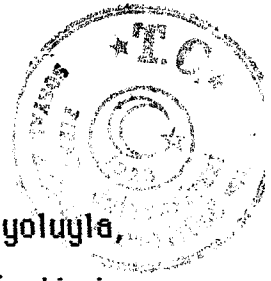
Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi, Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi, Gazi Üniversitesi Teknik ve Mesleki Eğitim Fakülteleri ile birlikte 1989 yılında uygulamaya konan ve 1996 yılında tamamlanan II. Endüstriyel Eğitim Projesi kapsamına alınmıştır. Projenin mesleki-teknik öğretmen yetiştirme boyutu ile sözü edilen Fakültelerin kadro, program, tesis ve donanım bakımından etkin bir hizmet verir duruma getirilmelerine çalışılmıştır. Bu fakültelerin yürürlükteki dört yıllık öğretim programlarını teknolojik ve pedagojik olarak iyileştirip geliştirmek ve yeni programların



niteliğini güvence altına almak için uzmanlık hizmetleri ve eğitim bursları sağlanmıştır.

Proje bünyesinde bu kurumların eğitim programlarının geliştirilmesi için yapılan çalışmalar ve düzenlenen toplantılar sonucunda, 1990-1991 öğretim yılında F. Ü. Teknik Eğitim Fakültesi, M. Ü. Teknik Eğitim Fakültesi, G.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi ile G.Ü. Mesleki Eğitim Fakültesi'nde yeni Mesleki/Teknik Eğitim Fakülteleri programları uygulamaya konulmuştur. İşte Mikro Öğretim, bu Fakültelerin yeni programlarında dördüncü yarıyılıda iki saat süreli bir ders olarak yer almıştır. Böylece gelişmiş ülkelerde 1960'lı yıllardan bu yana uygulanan mikro öğretim, ülkemizde ilk defa bu programla öğretmen yetiştirmede uygulanmaya başlamıştır. Bundan yola çıkılarak, 1991-1992 Güz yarıyılında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programında, tez danışmanı Kulaşçı tarafından Teknik Eğitim Fakültesi'nin yeni programında yer alan Mikro Öğretim dersine hazırlık yapmak amacıyla "Mikro Öğretim" adı altında bir dönemlik doktora dersi açılmıştır. Bu ders içerisinde ülkemizde az bilinen ve çok sınırlı sayıda kaynak bulunan mikro öğretim yöntemiyle ilgili araştırılan ve elde edilen kaynaklar incelenmiştir. Mikro öğretimin tanımı, kapsamı, gelişimi, çeşitli uygulamaları gibi konular üzerinde durulmuş ve F.Ü.Teknik Eğitim Fakültesi'nde nasıl uygulanabileceği hakkında çalışmalarda bulunulmuştur.

Mikro Öğretim dersinin Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'nde ilk uygulaması, 1992-1993 Bahar yarıyılında yeni programa öncelikle başlayan Makine Öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama ilk olduğu için Kulaşçı (1994_b) tarafından konunun dikkatle izlenmesi ve deneme sonucunun değerlendirilmesi



gereğinden yola çıkılarak bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma yoluyla, daha sonraki öğretim yıllarında tüm sınıflarda uygulanan mikro öğretimin daha sağlam dayanaklara oturtulması düşünülmüştür. Araştırmada, ilk olarak denenen ve sonucu değerlendirilen mikro öğretim modelinin uygulanabilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu araştırmada, yukarıda sözü edilen model birkaç küçük değişiklik yapılarak kullanılmıştır. 1993-1994 Bahar yarıyılında beş bölüme verilen Mikro Öğretim dersinde uygulanan bu modelde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir. Mikro öğretim modelinin aşamaları Şekil 1'de şematik olarak verilmiştir.

1. Örnek Öğretim İzleme

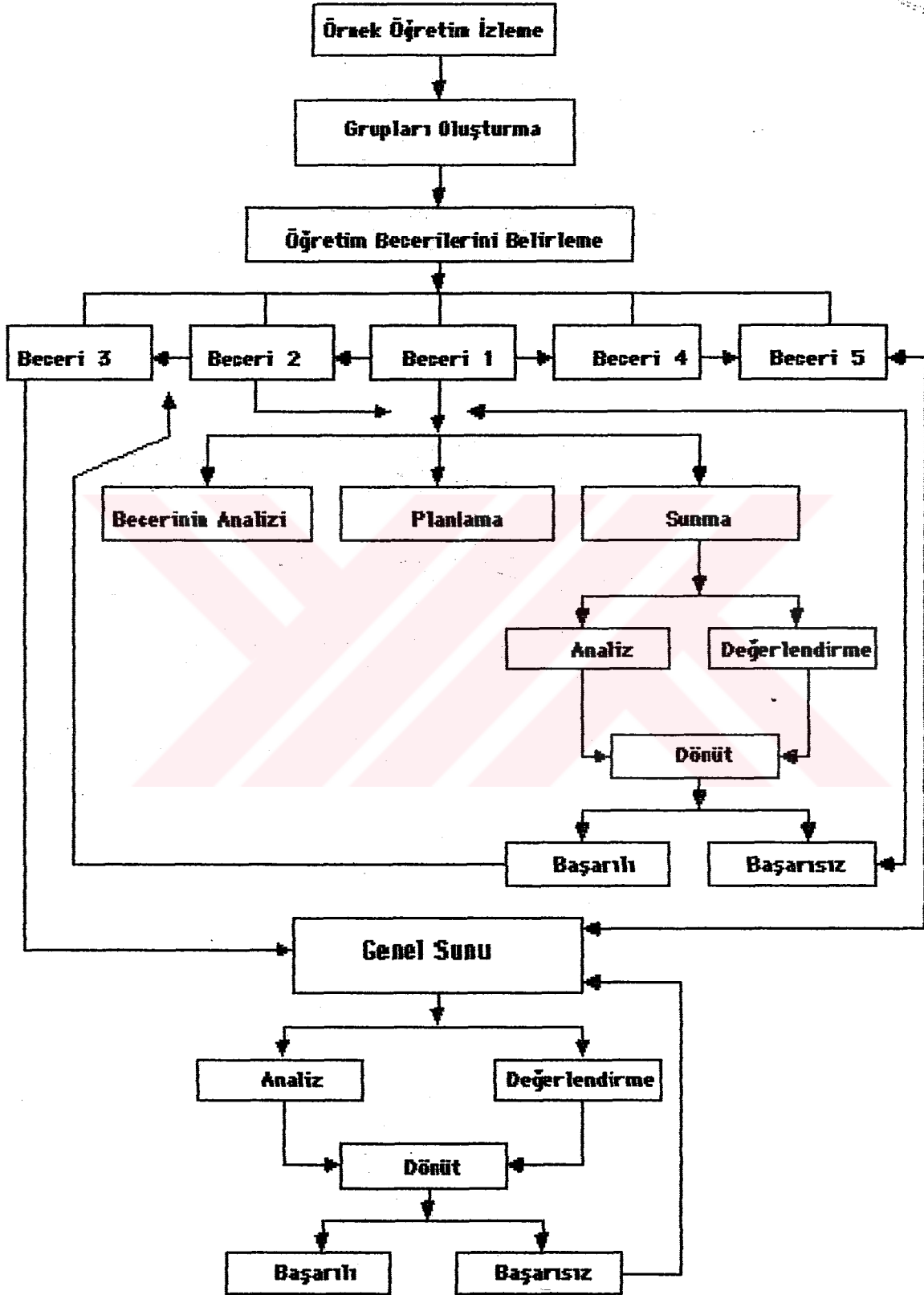
Mikro öğretim uygulamasına, bir önceki yıl deneme niteliğinde ilk olarak başlatılan Makine Öğretimi Bölümü öğrencilerinin öğretim becerileri ile ilgili sunularının video banttan izlenilmesi ve eleştirilmesi ile başlamıştır.

2. Grubun Oluşturulması ve Çalışma Şekli

Sınıftaki öğrenci sayısına göre 5-6 kişilik gruplar oluşturulmuştur. Gruplardan birisi öğretmen grubunu diğeri öğrenci rolünü üstlenmiş, bu iki grup dışındakiler ise değerlendirmeci olmuşlardır. Sunu için her öğrenci belirlenen her beceri için hazırlıklı gelmiş, ancak sunuyu her gruptan bir kişi yapmıştır. Hep aynı grupların aynı rolleri yapmamaları için sunu yapan grup değiştikçe diğer grupların da rolleri değişmiştir.



ŞEKİL 1: MİKRO ÖĞRETİM MODELİNİN AŞAMALARI



KAYNAK: Külahçı, Ş. G. (1995). Öğretmen Yetiştirme Modül Serisi. Mikro Öğretim. Ankara: Özışık Ofset Matbaacılık.



3. Öğretim Becerilerinin Belirlenmesi

Becerilerin seçiminde kapsamlı ve sınırları iyi belirlenmiş (alt becerileri kapsamaması); birbirini tamamlayıcı nitelikte becerilerin seçilmesine dikkat edilmiştir. Zaman ve öğrenci sayıları da gözönüne alınarak öğretim ortamının karmaşıklığından kurtarılması için toplam beş beceri belirlenmiştir. Bu beceriler şunlardır:

Beceriler	Süre(dk.)
Derse giriş	5
Kavram veya ilke açıklama	5
Soru sorma	5
Beceri öğretimi	10
Dersi bitirme	5

Bu beş becerinin birbiri ile bütünleşmesi ve pekiştirilmesi için bu beceriler tamamlandıktan sonra 20-30 dakika süren genel sunular yapılmıştır. Bu beceriler değerlendirilirken, Türkçeyi doğru kullanma, ses tonunu iyi kullanma, vurgulama yeterliği, yazı tahtasını kullanma, tepegöz kullanma, görsel-ışitsel araçlardan yararlanma gibi beceriler üzerinde de durulmuştur. Ayrıca zaman zaman ilgisiz, yaramaz, yerli-yersiz konuşan ve soru soran öğrenci rolleri de oynanarak, öğretmen adayının böyleleri durumlarda nasıl tepki göstereceği ve ne yapılması gerektiği konularında tartışmalar yapılmıştır.

4. Becerinin Analizi ve Plan Hazırlama

Beceriye sunmaları için öğretmen adaylarına iyi bildikleri bir konuyu seçmeleri önerilmiştir. Uygulanan tüm öğretim becerileri seçilen konuya dayalı olarak planlanmıştır. Bu yol ile uzun süreli sunu planına aşamalı olarak hazırlanılması sağlanmıştır. Böylece becerilerin analiz edilmesinin ve birbirleriyle ilişkilerinin görülmesinin; dolayısıyla da transferinin daha kolay olacağı düşünülmüştür. Öğretmen adayları konuları seçtikten sonra



uygulanacak kritik öğretim becerisine bağlı olarak verilen süre için plan hazırlamışlardır. Plan yapmada daha önce Öğretim Yöntemleri dersinde hazırladıkları planlardan ve Mikro Öğretim beceri kontrol listesinden yararlanmışlardır. Bu planlar ve hazırlanan öğretim materyalleri, genel sunu planı ile birlikte dönem sonunda öğretim elemanına teslim edilmiştir.

5. Sunu

Her öğretmen adayı en az bir kısa süreli bir de uzun süreli sunu yapmıştır. Kısa süreli sunularda öğrenci rolünü sınıf arkadaşları üstlenmiştir. Uzun süreli sunularda bazı öğretmen adayları endüstri meslek liselerinden gerçek öğrenci getirmişlerdir. Öğrenci sayısı 5-6 kişi ile sınırlı tutulmasına rağmen bu sayı uzun süreli sunularda daha da fazla olabilmektedir. Kısa süreli sunularda en önde öğrenci grubu oturmuştur. Değerlendirme grupları ise öğrenci grubundan ayrı olarak arkalarda oturmuşlardır. Değerlendirme grubunun sunu sırasında eleştiri için gerekli olacak notlar tutmaları sağlanmıştır.

6. Dönüt

Kısa süreli sunuların birkaçı, uzun süreli genel sunuların ise tamamı video banta kaydedilmiştir. Kısa sunularda becerinin analizi ve değerlendirilmesi sınıf tartışması ve gözlem formlarının doldurulması yoluyla yapılmıştır. Gözlem formları EK-III'de verilmiştir. Bu gözlem formları değerlendirme grupları tarafından doldurulmuş ve öğretim sorumlusuna verilmiştir. Formlar not vermek amacıyla değil, öğretmen adayının beceriyi daha iyi öğrenmesine ve geliştirmesine yardımcı olmak amacıyla doldurulmuştur. Kısa sunular tamamlanır tamamlanmaz öğretmen adayı önce kendisi sunusunun eleştirisini yapmış, sonra sınıfın eleştirisi alınmış, en son olarak ta ders sorumlusu görüşünü belirterek sunular



tamamlanmıştır. Video banta alınan sunular da bu şekilde değerlendirilmiştir. Video gösterisi hem öğretmen adaylarının hoşuna gitmiş hem de hatalarını, eksiklerini görmeleri ve kendilerini gerçekçi bir şekilde değerlendirmeleri için etkili olmuştur. Ancak sürenin kısıtlı olması nedeniyle genel sunuların çok az bir kısmı sınıfta topluca izlenip geri dönüt verilebilmiştir. Bu sunuların büyük çoğunluğunu gruplar öğretim elemanı olmaksızın kendi aralarında izlemişlerdir. Bu uygulama dönüt verme açısından yetersiz kalmıştır. Fakat öğretim sorumlusu sunu planını inceledikten ve video bantını izledikten sonra eleştirilerini detaylı bir şekilde yazıp video bantıyla birlikte öğretmen adayına vererek bu yetersizlik giderilmeye çalışılmıştır.

7. Değerlendirme

Kısa süreli sunular için değerlendirme grupları tarafından doldurulan değerlendirme formları sınıf geçmeyi etkileme amacıyla toplanmamıştır. Buna karşın, öğretmen adaylarının beş beceri için detaylı olarak hazırladıkları sunu planları ara sınav olarak değerlendirilmiştir. Genel sunular öğretim sorumlusu tarafından izlenerek ve genel sunu planı incelenerek dönem sonu başarı notu verilmiştir.

8. Öğretim Becerisini Tekrarlama

Mikro öğretimin önemli özelliklerinden birisi uygulanan öğretim becerisinde yeterli düzeye ulaşana kadar öğrenciye tekrar etme imkanı vermesidir. Hem kısa süreli hem de uzun süreli sunuda, öğretmen adayı veya ders sorumlusu tarafından yeterli bulunmayan sunuların tekrarlanmasına çalışılmasına rağmen, öğrenci sayısının fazla ve sürenin kısıtlı olması nedeni ile bu aşamaya yeterince yer verilememiştir. Ancak video çekimi aday öğretmenlere bırakıldığı ve ders dışında yapıldığı için, sunu yapanlar çekim



biter bitmez sunularını izlemiş, beğenmedikleri takdirde sunuyu tekrarlama yoluna gitmişlerdir.

F.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi'nde mikro öğretimle ilgili geliştirme çalışmaları sürdürülmektedir. Bu bağlamda, 1995-1996 öğretim yılı uygulamalarında bazı değişiklikler yapılmıştır. Daha önceden genel sunuların çok az bir kısmı sınıfta toplu olarak izlenip değerlendirilirken, bu öğretim yılında genel sunuların büyük çoğunluğu sınıfta izlenmiş, yetişmeyenler ise gruplar halinde ders dışında yine ders sorumlusuyla birlikte izlenip değerlendirilmiştir. Bu öğretim yılında Genel Sunu Değerlendirme Formu da bazı değişiklikler yapılarak uygulanmıştır. Bu değerlendirme formu EK-IV'de verilmiştir.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

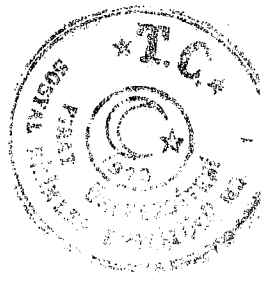
Bu çalışmanın konusuna ilişkin araştırmalar "Öğretmenlik Uygulamalarıyla İlgili Araştırmalar" ve "Mikro Öğretimle İlgili Araştırmalar" olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

Öğretmenlik Uygulamalarıyla İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında yurtiçinde ve yurtdışında yapılan ve ulaşılabilen araştırmalar özetlenmiştir.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Günvaran (1974) tarafından "Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Giyim Bölümü Uygulama çalışmalarında Uygulama Öğretmeni, Sınıf öğretmeni ve Öğretmen Adayının Kendilerinin ve Birbirlerinin Rollerini Hakkındaki Görüşleri" konulu bir yüksek lisans seminer çalışması yapılmıştır.



Araştırmada öğretmenlik uygulamaları çalışmalarında;

1. Öğretim süreçleri yönünden öğretmen adayı ve sınıf öğretmenin etkinlikleri,
2. Rehberlik yönünden öğretmen adayı, sınıf öğretmeni ve uygulama öğretmenin etkinlikleri,
3. Değerlendirme yönünden sınıf öğretmeni ve uygulama öğretmenin etkinlikleri ile ilgili öğretmen adayı, sınıf öğretmeni ve uygulama öğretmeni arasında ne ölçüde görüş birliğinin olduğunu ortaya koymak ve böylece uygulama çalışmalarını bu yönü ile değerlendirerek aksayan yönleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Sonuç olarak, uygulama çalışmalarının verimli olabilmesi için gerekli olan öğretmen adayı, sınıf öğretmeni ve uygulama öğretmeni üçlüsü arasındaki görüş birliğinin bazı alanlarda sağlandığı, bazı alanlarda ise sağlanmamış olduğu ve bu durumda üç grup arasında etkili bir iletişim kurabilmek için bazı önlemler almak gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Gözütok (1978), "K.T.Y.Ö.O. Aile Ekonomisi ve Beslenme Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik uygulaması Dersinin Hedeflerine Ulaşma Derecesi"ni saptamaya çalışan bir araştırma yapmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının öğretmen davranışlarından; öğretmenlik mesleğine bağlılık (%95), öğretim aracı hazırlama ve uygulama (%80), öğretmen-öğrenci ilişkisi kurma (%75), öğrenci tanıma tekniklerini uygulama ve değerlendirme (%70), öğretim planını eğitim ortamında uygulama (%50), öğretimi planlama (%30) gibi konularda belirtilen oranlarda başarılı oldukları görülmüştür. Araştırmada, öğretmen adaylarının daha üst düzeyde davranış kazanabilmeleri için öğretmenlik uygulamalarına hazırlayıcı nitelikte olan ders programlarının daha işlevsel yürütülmesi ve eğitim ortamlarının öğrenciye daha çok yeterlik kazandıracak şekilde düzenlenmesi önerilmiştir.



"KTYÖÖ Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Kazandırılmak İstenilen Davranışlar Hakkında Resim Öğretmenlerinin Görüşleri" konulu araştırma Genç (1978) tarafından yapılmıştır. Elde edilen veriler, bu öğretmenlerin öğretmenlik uygulaması etkinliklerinin "ders hazırlığı ve dersin değerlendirilmesi" aşamalarına ilişkin kazandırılmak istenilen davranışlara katıldıklarını ortaya koymuştur. Araştırma bulguları, resim öğretmenlerinin öğretmen adaylarından beklentileri ile analizi yapılan hedefler arasında tutarlılık olduğunu göstermektedir.

Ulusoy (1978), KTYÖÖ Giyim Bölümü Öğretmenlik Uygulama Etkinliklerinde Öğretmen Adayı-Uygulama Öğretmeni-Giyim Öğretmeni üçlüsü arasındaki işbirliği ve bu işbirliği gereğine inanma derecesini saptamaya çalışmıştır. Ancak işbirliğinin yeterli düzeyde gerçekleşmediğini ortaya koymuştur. Araştırmada öğretmen adayları, giyim öğretmenleri ve uygulama öğretmenleri arasında uygulama etkinliklerinin her aşamasında işbirliği yapabilecekleri ortamların düzenlenmesi önerilmektedir.

Yine Ulusoy (1979), "Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Giyim Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarında Karşılaştıkları Güçlükler, Nedenleri ve Alınması Gereken Önlemler" konulu bir yüksek lisans tezi yapmıştır. Araştırmada, Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Giyim Bölümü öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması çalışmalarında ders hazırlama, öğretim ortamını ve öğrenciyi derse hazırlama, dersi sunma, işleme, uygulama ve değerlendirme konularında karşılaştıkları güçlükler ve nedenleri belirlenerek, bu güçlüklerin giderilmesinde alınması gerekli önlemler öğrencilerin, uygulama öğretmenlerinin ve Kız Meslek Lisesi Giyim Bölümü sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak saptanmıştır.



Öğretmenlik Sertifikası Programı öğrencilerinin uygulama sırasında yaptıkları deneme derslerini değerlendirmeye yönelik bir çalışma Hakan (1982) tarafından yapılmıştır. Çalışmada, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretmenlik Sertifikası Programına kayıtlı 57 öğrencinin hazırladıkları ders planına uygun olarak uygulama okulunda sundukları üç deneme dersi değerlendirilmiştir. Değerlendirme aşağıdaki kriterlere göre yapılmıştır:

1. Alan bilgisi
2. Anlatım ve ifadede açıklık
3. Kaynaklar hakkında bilgi
4. Konuyu açıklama yeteneği
5. Türkçeyi düzgün kullanma yeteneği
6. Dikkatli ders hazırlama
7. Öğrencileri uyarma ve yönetme yeteneği
8. Uygun öğretim ortamı seçebilme
9. Çocuğun kişiliğini ve gereksinimlerini anlayabilme
10. Uygun öğretim yöntemi seçme ve kullanma
11. Zamanı iyi kullanma
12. Kendisinin ve öğrencilerin öğretime katılmasında denge sağlama
13. Öğretim araçlarını sağlama ve etkin bir şekilde kullanma
14. Tartışmaları yönetme
15. Öğretim sırasında sesini iyi kullanma
16. Sınıfta verime götürecekt duygusal bir hava yaratma
17. Öğretim ilkelerine göre öğretim yapma
18. Dersi değerlendirme

Her deneme dersinden sonra öğrencilerin bu kriterlere göre eksikleri ve buna göre uymaları gereken hususlar kendilerine hatırlatılmış ve diğer derslere daha iyi hazırlanmalarına yardımcı olunmuştur. Değerlendirme sonucunda öğretmen adaylarının bu 18 kriterden birçoğunda başarılı oldukları görülmüştür. Başarılı olmadıkları birkaç kriter şunlardır:

1. Konunun işlenişinde ve dersin amaçlarına ulaşmada büyük önem taşıyan öğretim yöntemlerini seçme ve yerine göre kullanmada uygulama öğrencilerinin güçlüklerle karşılaştıkları saptanmıştır.



2. Kalıcı bir öğrenme sağlayacak tartışmaların, uygulama öğrencileri tarafından gereği gibi yönetilemediği ve sınıfta tartışmalar sırasında genellikle öğretim ortamının bozulduğu görülmüştür.
3. Uygulama öğrencilerinin genellikle, öğretim sırasında seslerini yerine göre ve etkili bir şekilde kullanamadıkları belirlenmiştir.
4. Derslerin sonunda amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını kontrol etmek üzere, tam bir değerlendirme yapılamadığı ortaya çıkmıştır.

Bayraktar (1985) tarafından "Mesleki Eğitim Fakültesi Teknoloji Eğitimi Bölümü Öğretmenlik Uygulamalarında Ortaya Çıkan Sorunlar"ı saptamaya yönelik bir araştırma yapılmış, sorunların çok yönlü olduğu görülmüştür.

"Eğitim Fakülteleri Program Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar" başlıklı araştırmada Büyükkarağöz (1986); 2547 Sayılı Kanun ile öğretmen eğitimi programlarının düzenlenerek uygulamaya konulmasından 1986 yılına kadar ortaya çıkan sorunları saptamayı amaçlamıştır. Araştırmada, formasyon dersleri ile özel öğretim uygulamalarının programdaki yeri, süresi, yararları ve bu konuda karşılaşılan güçlükler üzerinde durulmuştur. Sonuçta kısaca, uygulama etkinliklerine ilişkin olarak program, süre, personel, ortam yönünden yetersizlikler bulunduğu, öğretim elemanı, okul müdürü ve sınıf öğretmenlerinin etkinliklerine gereken ilgiyi göstermedikleri belirlenmiştir.

Köymen (1986), "Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Son Beş Yıllık Deneyimi Temel Alınarak Yapılan Durum Değerlendirilmesi" konusunda yaptığı araştırmasında öğretmenlik uygulamalarına da değinmiştir. Araştırmada, Ç.Ü. Yabancı Diller Bölümü öğrencilerinden öğretmenlik mesleğinde uygulamanın etkinliğine inananların oranı oldukça yüksek



çıkmıştır. Ancak bu öğrenciler uygulamalara ayrılan süreyi çok az bulduklarını belirtmişlerdir.

Yine doğrudan öğretmenlik uygulamalarıyla ilgili olmayan, fakat bir yönüyle bu konuya değinilen bir araştırma da "Eğitim Fakülteleri Programlarının Değerlendirilmesi" konusunda Gürbüz Türk (1988) tarafından Yüksek Lisans tez çalışması olarak yapılmıştır. Türkiye'de ki tüm Eğitim Fakültelerinin programlarının değerlendirilmesi sonucunda; öğretmen yetiştiren kurumlarda, öğretmen adaylarını doğrudan doğruya gerçek durumlarla ve özellikle öğrencilerle karşılaştıran öğretmenlik uygulamalarının etkinlikle yürütülemediği, ayrıca kurumların programlarında bu çalışmalar için ayrılan sürelerin birbirinden çok farklı olup, yürütülme biçimlerinin kurumun olanaklarıyla sınırlı bir görünüm vermekte olduğu ortaya çıkmıştır.

Küçükahmet (1989), süreli uygulamada aday öğretmen sıfatıyla ders verme aşamasına ilişkin olarak öğretmen adaylarının "ilk derste hissettikleri"ni belirlemeye çalışmıştır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretmenlik Sertifikası Programına kayıtlı 297 öğretmen adayı üzerinde yapılan bu çalışma ile gerçekten ilk kez ders anlatmanın öğretmen adaylarına değişik duygular yaşattığı ortaya konmuştur. Öğretmen adayları ilk ders anlatışları sırasında aşırı heyecanlandıklarını, öğrencilere hakim olamama endişesi içinde olduklarını, seslerini ayarlayamadıklarını, derse başlamada ve zamanı ayarlama zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Ülkemizde, Eğitim Fakültelerindeki öğretmenlik uygulamasına ilişkin en kapsamlı araştırma, Hacıoğlu (1990_b) tarafından yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlik uygulamalarının sürdürülmesinde program yetersizliğinden,



organizasyon ve koordinasyon eksikliğinden, fiziki kapasite yetersizliğinden ve uygulama sürecine katılanların davranışlarından kaynaklanan çeşitli ve çok boyutlu sorunların olduğunu gösteren bulgular elde edilmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak, öğretmenlik uygulaması etkinliklerini geliştirmede ve sorunları çözümlenmede katkısı olacağı düşünülen bir uygulama modeli önerilmiştir.

Temel, Çetin ve Karataş (1990), Ç. Ü. Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümünde 1988-1989 öğretim yılında Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerine verilen Öğretmenlik Formasyonu Programında karşılaşılan sorunları belirlemeye yönelik bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu sorunlar içerisinde öğretmenlik uygulamasıyla ilgili olarak da birçok sorun belirlenmiştir. Uygulama süresinin kısalığı, fakülteden kaynaklanan sorunlar (ders programının çok yüklü olması, fakültedekilerin öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmemeleri), uygulama okulu yöneticilerinin gereken ilgi ve kolaylığı göstermemeleri gibi sorunlar bunlar arasında sayılabilir.

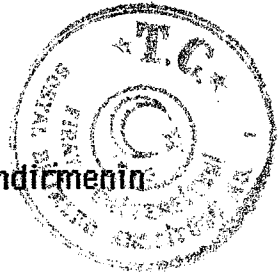
Kazu (1990) tarafından öğretmenlik uygulamalarının yürütülmesine ilişkin görüşleri belirleyip genel bir değerlendirme yapmak amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 1989-1990 Bahar yarıyılında uygulama yapan Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesindeki öğretmen adayları ile uygulama öğretmenleri ve ders öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak yürütülmüştür. Deneklerin büyük çoğunluğunca üç haftalık uygulama süresi yetersiz bulunmuş ve uygulamanın son yarıyıl yerine daha önceki yarıyılarda başlatılması gerekliliği belirtilmiştir. Öğretmen adayları uygulamalar sırasında ders işlemeye ilgili olarak en fazla ders süresini iyi kullanma, öğretim ortamını ve öğrencileri derse hazırlama ve dersi ders planına uygun olarak sunma ve uygulamada



güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Konuyla ilgili bir hayli sorunun belirlendiği bu araştırmada, öğretmen adaylarının yüzde 92'si uygulama çalışmalarının kendilerine olan güveni arttırdığını söyleyerek uygulamaların ne denli önemli ve yararlı olduğunu ortaya koymuşlardır.

Çağlar (1991), Atatürk Eğitim Fakültesi öğrencilerinin bir ay süreli uygulama faaliyetleri ile ilgili değerlendirme ve önerilerini saptamak, bu değerlendirmelerin ışığında öğrenciler açısından daha verimli bir uygulamanın şartlarını ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma ile elde edilen bulgulara göre öğrencilerin çoğunluğu;

- . İstedikleri öğrenci sayısından çok fazla öğrenci ile uygulama yaptıklarını,
- . Uygulama süresinin yetersiz olduğunu,
- . Ders dinleme süresinin yeterli, ders anlatma süresinin ise yetersiz olduğunu,
- . Ders faaliyetlerini sadece ders öğretmenin değerlendirmesini yeterli bulmadıklarını, aynı branştan diğer öğretmenlerin ve özel öğretim yöntemleri hocasının da bu değerlendirmeye katılmasını istediklerini,
- . Kendilerini sadece pedagojik formasyon dersleri ile ilgili bilgi ve becerilerde yetersiz gördüklerini,
- . Uygulama yaptıkları okulları imkanları açısından yetersiz bulduklarını,
- . Uygulama okullarındaki yöneticilerin kendileriyle yeterince ilgilenmediklerini,
- . Uygulamanın gerekli olduğunu ancak mevcut uygulama ile yeterince yararlı olmadığını,



- . Uygulama süresince idari konularda yeterli bilgilendirmenin yapılmadığını,

Yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğu ise;

- . Uygulama çalışmaları konularında yeterli bilgi ve tecrübe birikimine sahip olmadıklarını, fakültenin ve Bakanlığın bu konuda kendilerini yeterince aydınlatmadıklarını,
- . Uygulamaya gelen öğrencilerin uygulamaya hazırlanmadan geldiklerini, başarı için bu hazırlığın şart olduğunu belirtmişlerdir.

Karataş (1991) tarafından yürütülen "A.Ü. E.B.F. Öğretmenlik Sertifikası Programı Özel Öğretim Yöntemleri ve Uygulama Ders Programının Değerlendirilmesi" konulu araştırmada, öğretmenlik sertifikası programına devam eden öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki akademik başarıları ile öğretmenlik uygulaması faaliyetleri içinde yer alan ders verme etkinliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmenlik Sertifikası Programına kayıtlı 58 öğretmen adayının ders verme etkinliğinin değerlendirilmesi için 40 yeterlikten oluşan gözlem formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında; öğretmen adaylarının gözlem puanlarının aritmetik ortalamaları kuramsal derslerdeki aritmetik ortalamalarına göre daha yüksek çıkmıştır. Öğretmen adaylarının aldıkları ders sayısına göre, kuramsal derslerdeki notları ile ders verme gözlem puanları ortalamaları arasındaki ilişki pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur. Araştırmada; öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde uygulamalı çalışmalara yer verilmesi, öğretmen adaylarının değerlendirilmesine daha fazla ve değişik kaynaktan kişilerin katılması ve öğretmen adaylarının sözsüz iletişim becerilerini kullanma yeterliliklerinin geliştirilmesi için orta öğretim kurumlarındaki uygulama sürelerinin artırılması vb. önerilerde bulunulmuştur.



Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

1965-1968 yılları arasında Bristol Üniversitesi Eğitim Enstitüsü'nde Cope (1971) tarafından öğretmen eğitiminde üç blok (birincisi üç, ikincisi dört üçüncüsü ise yedi haftayı içerir) halinde yapılan öğretmenlik uygulamalarının işlevleriyle ilgili bir araştırma yapılmıştır. Bulgular, 72 öğrencinin 24 konu üzerinde tartışmasından, beş çeşit anketin uygulanmasından ve 18 öğretmen adayının okul ortamında doğrudan gözlenmesinden elde edilmiştir. Araştırma sonuçları; öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama yapılan okul öğretmenleri arasında rol anlaşmazlığı olduğunu, her bir grubun uygulamalarla ilgili rol beklentilerinin birbirlerinden farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu farklılıklar, en fazla öğretmen adaylarının değerlendirilmesiyle ilgili rollerde olmuştur. Araştırmada her üç grubun, uygulamalardan hangi bakımlardan yararlandıkları da saptanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlik uygulamalarını:

Öğretmen adaylarının; öğrencilerle çalışma, okul içi etkinliklere katılma, öğretme ortamlarında önceden edindikleri bilgileri uygulamaya koyma, kendilerine olan güvenlerini arttırma ve öğretimle ilgili karar verme,

Uygulama öğretmenlerinin; uygulama ortamında öğretmen adaylarına yardım ve rehberlik etme, okul deneyimlerini arttırma, kendilerini yenileme ve eksikliklerini görerek tamamlama,

Okul öğretmenlerinin; yeni fikirler ve uygulamaların okula aktarılması

gibi yönleriyle yararlı buldukları belirlenmiştir.

Her üç grup ta öğretmenlik uygulamalarının olumsuz yönleri olarak birinci sırada uygulamanın süresinin kısalığını öne sürmüşlerdir. Bunun yanısıra, öğretmen adayları sınıfta diğer bir öğretmenin otoritesini kabul etme, denetim ve değerlendirme süreçlerinden; uygulama öğretmenleri ise



öğretmen adaylarına okul içi ve dışında uygun zaman bulma ve yeterince rehberlik etme konusunda güçlük çektiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının çoğunluğu, uygulama öğretmenlerinin, denetmenlerin ve eğitim derslerini veren öğretmenlerinin ziyaretlerinden, uygulama dosyası hazırlamaktan, okul personeli ve öğrencilerle yaptıkları tartışmalardan çok şey öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının yüzde 71.43'ü uygulamalardan hoşlandıklarını, yüzde 9.94'ü hoşlanmadıklarını, yüzde 95.3'ü uygulamalardan büyük oranda faydalı bir şeyler öğrendiklerini, yüzde 4.97'si ise hiç bir şey öğrenmediklerini belirtmişlerdir. Uygulamayı sevmeyen öğretmen adaylarının yüksek bir oranı bunun nedenlerini; kendilerine mesleki bir nezakete davranılmamasına, öğretmenlerle ilişkilerinde güçlük çekmelerine, okul personeliyle tartışmalarına ve uygulama öğretmenlerinin kendilerine çok az rehberlik etmelerine, denetleyicilerinin ziyaretlerinin cesaretlerini kırmalarına bağlamışlardır.

Stout (1989), "Öğrencilerin Öğretmenlik Uygulamaları Sırasında Yansıtıcı Öğretmen Yeterlilikleri Konusundaki Görüşleri" konulu bir araştırma gerçekleştirmiştir. Eleştirel soru sorma, öğrenci katılımını sağlama, dönüt verme, problem çözme ve yansıtıcı düşünme boyutları ile ilgili olarak öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının uygulama öğretim elemanından ve sınıf öğretmenlerinden beklentileri saptanmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının kendi yeterliklerini algılamalarıyla danışman öğretim elemanı ve sınıf öğretmenlerinin algılamaları arasındaki farklar; öğretime hazırlık, öğretim becerileri, sınıf yönetimi ve kişisel nitelikler yönünden bulunmaya çalışılmıştır.



Shippy (1989) tarafından yapılan bir araştırmada, aday öğretmenlerin, rehber öğretmenlerin ve denetici öğretim elemanlarının, öğretmenlik uygulamasındaki rollerine ilişkin beklentileri incelenmiştir. Tullis'in (1988) yaptığı bir çalışmada da, aday öğretmen-rehber öğretmen ikilisinin rol beklentilerindeki değişim araştırılmıştır. Bu iki araştırma da grupların kendi rolleri için, grup içinde farklı görüşler olduğunu göstermektedir.

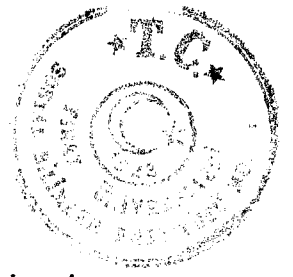
Nortman'ın (1989), ilköğretim ve ortaöğretim aday öğretmenleri üzerinde yaptığı bir araştırmada; öğretmenlik uygulamasının, ilköğretim aday öğretmenlere oranla ortaöğretim aday öğretmenlerin eğitsel tutumlarında daha çok değişime yol açtığı saptanmıştır.

Olson'ın (1989) yaptığı bir araştırmada, öğretmenlik meslek bilgisi üzerinde uygulama okulu yöneticilerinin etkileri sınanmıştır. Araştırma bulguları, aday öğretmenlerin, mesleki bilginin büyük bir bölümünü kazanmasında yöneticilerle olumlu ilişkilerin etkili olduğunu göstermiştir.

Harris'in (1989) yürüttüğü "Sınıf Yönetimi İçin Öğrenme Süreçleri: Aday Öğretmenler Üzerindeki Etkiler" adlı araştırmasında; üniversite deneyimi, rehber öğretmen-aday öğretmen ilişkileri, okul çevresi ve öğrenci nitelikleri değişkenlerinin, sınıf yönetiminde büyük ölçüde etkili oldukları ortaya konmuştur.

Mikro Öğretimle İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında yurt içinde ve yurt dışında yapılan ve ulaşılabilen araştırmalar özetlenmiştir.



Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde Bayraktar (1982) tarafından "Mikro öğretim Yöntemi ve Uygulaması" konulu bir asistanlık tezi hazırlanmıştır. Bu araştırma, mikro öğretim konusunda ülkemizde yapılan ilk çalışmadır. Araştırma; uygulama öğretmenlerine mikro öğretim yöntemiyle ilgili bilgi verme, mikro öğretim yönteminin öğretmenlik uygulaması dersleri üzerindeki etkisini ortaya koyma ve Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulunda nasıl uygulanabileceği ile ilgili öneriler ortaya koyma amacıyla yapılmıştır. Mikro öğretim yöntemi, Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulunda I. yarıyılıda uygulamaya çıkan Giyim Bölümü sınıflarından gruplandırılmış örnekleme yolu ile seçilen, 4'ü deneme 4'ü kontrol grubunda olan 8 aday öğretmen üzerinde, deneysel olarak uygulanmıştır. Deney uygulama derslerinin hazırlık aşamasında Zübeyde Hanım Kız Meslek Lisesinde I. ve IV. uygulamalarda video-teyp ile II. ve III. uygulamalarda video-teypsiz olarak dört kez yapılmıştır. Denemelerin sonunda aday öğretmenler değerlendirmeye katılan uygulama öğretmenleri tarafından süreli uygulamanın başında, ortasında ve sonunda olmak üzere üç kez değerlendirilmişlerdir. Kontrol grubu ise hazırlık aşamasını geleneksel yöntemle göre sürdürmüştür. İlk uygulama 5 dakika ile başlamış, daha sonraki uygulamalar 5'er dakika artırılarak sürdürülmüştür. Elde edilen bulgular deney grubu öğretmen adaylarının başarılarının kontrol grubu öğretmen adaylarının başarılarından daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Ayrıca araştırma ile mikro öğretim yönteminin; Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Giyim-Uygulama derslerinde karşılaşılan öğretim ortamını ve öğrenciyi derse hazırlama, dersi sunma, işleme ve uygulama etkinlikleri ile ilgili sorunların çözümünde yararlı olabileceği sonucuna varılmıştır. Bu yöntemin etkililiğinin daha büyük gruplarda denenmesi ve diğer öğretmen yetiştiren kurumlara tanıtılması önerilmiştir.



1990-1991 gz döneminde Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili ğretmenliği Anabilim Dalı'nın üçüncü sınıf dersi olan haftada dört saatlik Gramer ğretimi (Teaching Grammer) ve Yazma ğretimi (Teaching Writing) dersleri mikro ğretim yöntemi ile işlenmiştir. Ders sorumluları Aksan ve akır (1992_b) tarafından bir mikro ğretim modeli geliştirilmiş ve bu modelin ğretmen davranışları geliştirmedeki etkisi ve yeterliliği üzerine bir araştırma yapılmıştır. Bu model aşağıdaki basamaklardan oluşmuştur:

1. Model Oluşturma: Aday ğretmene video ya da sınıf içi gösteri ile örnek bir mikro ğretim dersi verilmiştir.

2. Hazırlık: Aday ğretmen mikro ğretim için örnek dersini hazırlamıştır. Her sunu için sınıf, öğrenciler ve gözlemciler olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Gerçek bir sınıf ortamına benzetmek için öğrencilere belirli roller dağıtılmıştır. Öğretim sürecini kaydetmek için yeterli kaynaklar olmadığından gözlemciler tarafından rapor etme yolu tercih edilmiştir. Bunun için gözlemci öğrencilere gözlem yaprakları dağıtılmıştır.

3. Uygulama: Aday ğretmen hazırladığı dersini sunmuştur. Her bir ğrenci 20 dakikalık tek bir ders sunmuştur.

4. Dönüt: Uygulamaya ilişkin eleştiriler yapmıştır. Dönüt hem öğreticiler hem de gözlemci öğrenciler tarafından sunudan hemen sonra verilmiştir.

5. Yeniden ğretim: Dönütler ışığında aday öğretmenin dersini yeniden düzenleyip sunması gerekliyken, bu araştırmada sınıf kalabalık ve zaman sınırlı olduğu için öğrencilere tekrar ğretim imkanı verilmemiştir.



Araştırma sonunda öğrencilerin bu yöntemi yararlı bulduklarını gösteren bulgular elde edilmiştir. Mikro öğretimin öğretmen olacak kişilerin mesleğe uyumlarında olumlu bir etkisi olduğu saptanmıştır. Ders planı hazırlamada, ders sunmada ve sınıfın yönetiminde yeteneklerini anlamalarında mikro öğretimin olumlu etki yaptığı belirlenmiştir. Aday öğretmenlerin mikro öğretim sürecindeki ilk öğretim deneyimlerinde olumlu tutumlar geliştirmeye eğilimli oldukları görülmüştür. Öğrenciler öğretim sürecine uyumda mikro öğretim yönteminin kendilerine tecrübe kazandırdığını belirtmişlerdir.

Mikro öğretimle ilgili bir araştırma da Kulaşçı (1994_b) tarafından yapılmıştır. Ülkemizde mikro öğretimin resmi olarak programlarda yer alması, 1990-1991 öğretim yılında uygulamaya konulan Teknik Eğitim Fakülteleri programlarıyla mümkün olmuştur. Bu programlarda mikro öğretim VI. yarıyılıda iki saat süreli bağımsız bir ders olarak yer almıştır. Böylece 1992-1993 Bahar yarıyılında Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesindeki ilk uygulama başlatılmıştır. Bu uygulama, yeni programa öncelikle başlamış olan Makine Eğitimi Bölümü, Makine Öğretmenliği Programı III. sınıf öğrencileri ile denenmiştir. Araştırmacı tarafından bu deneme için bir model oluşturulmuş ve model uygulandıktan sonra sonuçları değerlendirilmiştir. Değerlendirme, mikro öğretimin öğretmen adaylarının ilk ders anlatımına ilişkin kaygılarının azaltılmasındaki rolüne ve mikro öğretime ilişkin öğrenci görüşlerine dayanılarak yapılmıştır. Yapılan değerlendirme ile, bu araştırmada deneme niteliğinde uygulanan bu modelin daha sonraki yıllarda da uygulanabileceği sonucuna varılmıştır. Genel olarak mikro öğretimin yararlı olduğu konusunda birleşen öğretmen adayları:

- . Mikro öğretimin hem işin ciddiyetini anlamalarına hem de rahatlamalarına yardımcı olduğunu;



- . Mikro öğretimin konuşma kusurlarının farkına varılması ve düzeltilmesi yönünde çaba harcanması, bir grup karşısında konuşma çekingenliğinin yenilmesi, dersin işlenişinde dersin özelliğine göre farklı yöntemlerin kullanılması gereğinin anlaşılması, sınıfa hakim olmada özgüven kazanma konularında etkili olduğunu;
- . Mikro öğretimin öğretmenlik uygulamasına yardımcı olacağını belirtmişlerdir.

Ancak bütün bu olumlu yönlerine rağmen öğretmen adayları, arkadaş grubuna ders vermelerini ve ders süresinin kısalığını mikro öğretimin olumsuz yönleri olarak nitelendirmişlerdir.

Ayrıca Kûlahçı (1995) tarafından Öğretmen Yetiştirme Modül Serileri içerisinde bir Mikro Öğretim modülü hazırlanmıştır. Modül ülkemizde mikro öğretimle ilgili ilk yayın olduğu için önemlidir. Modül ile öğretmen adaylarında heyecana ve kaygılara neden olan öğretmenlik uygulamasına bazı deneyimler kazanılıp daha hazırlıklı olarak başlanması hedeflenmiştir. İki bölümden oluşan modülün birinci bölümünde mikro öğretim tanıtılmış, ikinci bölümde ise mikro öğretim uygulamasının nasıl yapılacağı ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Çeliksoy (1996), Mikro Öğretim Yönteminin Hentbolde Teknik Öğretim Üzerindeki Etkililiği" konulu yüksek lisans tezini 1994 yılında Anadolu Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu'nda tamamlamıştır. Deneysel olarak yürütülen araştırmada, spor dallarından biri olan hentbolde, temel pas tekniğinin öğretilmesi ve geliştirilmesinde mikro öğretim yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre öğrenci-sporcuların başarısına etkisini saptamak amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları, hentbol dalında temel pasın öğretiminde sekiz beceriden altısının öğretilmesinde



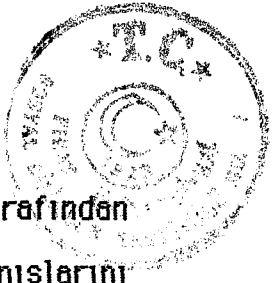
mikro öğretim yönteminin geleneksel öğretim yönteminden oldukça etkili olduğunu göstermiştir.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bush 1966 yılında Stanford Kliniğinde, haftada sadece on saat harcayan mikro öğretim alan grubun haftada 20-25 saat harcayan geleneksel eğitim alan gruptan yeterlilikleri daha yüksek düzeyde yerine getirdiklerini bulmuştur. O bu çalışmasıyla aynı zamanda mikro öğretim alan öğretmen adaylarının mikro öğretime karşı oldukça olumlu tutum gösterdiklerini de saptamıştır (Aktaran Hargie ve Maidment, 1979: 22).

Beetner ve Johnson 1968 yılında yaptıkları bir araştırmada, öğretmen adaylarının mikro öğretimi yararlı bulduklarını ortaya koymuşlardır (Aktaran Jerich, 1987: 7). Limbacher (1968), mikro öğretim gören hizmet öncesi öğretmen adaylarının görmeyenlere göre öğretmenlik uygulamasında daha başarılı olduğunu belirlemiştir. Kallenbach ve Gall (1969), mikro öğretim yöntemiyle öğretmen adaylarının ilk derse ilişkin kuşkularının büyük oranda azaldığını saptamıştır.

Goldthwaite 1969 yılında biri mikro öğretimde akranlarına birkaç ders veren (Grup A), diğeri bu dersler için mikro sınıf rolünü oynayan (Grup B), bir diğeri de hiç bir şeye katılmayan (Grup C) üç grubu karşılaştırmıştır. Grup B'nin üyeleri mikro öğretim esnasınca Grup A'nın performanslarını kritik etmişler ve Gösteri Değerlendirme Formuyla değerlendirmişlerdir. Denetmenler tarafından uygulama esnasınca değerlendirilen üç gruptan Grup A ve B'nin performansları mikro öğretim almayan Grup C'den daha yüksek bulunmuştur (Aktaran Hargie ve Maidment, 1979: 18).



Uzak Batı Eğitim Laboratuvarında Borg ve Arkadaşları tarafından 1970'de hazırlanan bir rapor, mikro öğretimin öğretim davranışlarını değiştirme için etkili bir yol olduğunu göstermiştir. Janice B. Vaughn (1983), mikro sınıf uygulamasının pozitif ve yararlı sonuçlar oluşturduğunu bulmuştur (Aktaran Orlich, 1985: 149).

Blankenburg ve Thompson (1971) Marquette Üniversitesi'nde mikro öğretim öğrencileriyle bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin tamamının öğretim becerilerini öğrenmede mikro öğretimin çok faydalı olduğuna inandıklarını göstermiştir.

Wright (1973) Hamilton Koleji'nde öğrencilerin mikro öğretime karşı çok şevkli ve istekli olduklarını belirlemiştir. Brown (1975) ve Perott ve diğerleri de (1976) öğrencilerin mikro öğretime karşı reaksiyonlarının olumlu olduğunu rapor etmişlerdir (Aktaran Hargie ve Maidment, 1979: 25).

Hargie (1977) Ulster Kolej'de mikro öğretim alan öğretmen adaylarının mikro öğretimi çok yüksek düzeyde kabul ettiklerini belirlemiştir. Bu öğretmen adaylarının yüzde 97'si mikro öğretimi gerçek ortamda uyguladıklarını hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Brown (1975), 34 aday öğretmeni küçük öğrenci gruplarına bölerek mikro öğretimi uygulamıştır. Deneysel grup 14 beceride üstünlük kaydetmiştir. El-Hariki (1989), mikro öğretimi uygulayan, mikro öğretimi videodan seyreden her grupta 8, uygulayıp seyretmeyen 16 Eğitim Fakültesi Tarih bölümü öğrencilerinin genel öğretim yöntemlerinde başarılarını kaydetmiştir. Eş-Şerbini (1982), araştırmasında 14 öğretmeni mikro öğretimde video kullanarak İngilizce öğretiminde beceriler kazandırmaya



çalışmıştır. Sonunda araştırmacı, öğretmenlerin öğretim becerilerinde anlamlı fark kaydetmiştir (Aktaran Rıza, 1990: 152-154).

Hargie (1977), mikro öğretimle ve özellikle onun geçerliliği ile ilgili araştırma bulgularını bir araya toplayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. O, bu çalışmasında incelediği araştırmalara dayalı olarak mikro öğretimin öğrencilerin öğrenmesinde ve öğretim performansında artış sağlayan, sürekli gelişen ve kullanımı her geçen gün daha da artan bir yöntem olduğu sonucuna varmıştır.

Yukarıdaki araştırma bulgularından farklı olarak, Mac Donald ve Allen (1967) tarafından yapılan deneysel bir araştırmada mikro öğretimin en başarılı yöntem olarak bütün öğrencilere aynı derecede faydalı olmadığı belirlenmiştir. Kallenbach ve Gall'da 1969 yılında San Jose State Koleji Eğitim Bölümü'nde biri mikro öğretim, diğeri geleneksel eğitim metodları uygulanan iki grubu karşılaştırmıştır. Her iki gruptaki öğrenciler beşer dakikalık iki ders vermişlerdir. Öğrencilerin verdikleri bu dersler sırasında kullandıkları belirli öğretim becerileri, Stanford Öğretmen Yeterlik Değerlendirme Formu ve Öğretmen Aktivitelerinin Gözlenmesi Aracıyla değerlendirilmiştir. Sonuçta iki grup arasında öğretmen etkililikleri açısından son eğitimde farklılık olmadığı bulunmuştur (Aktaran Hargie ve Maidment, 1979: 18).

Goldman (1969), üniversite öğrencilerinin benlik kavramları üzerinde sınıf aktivitesi ve videoda kendini seyretenin etkilerini araştırmış ve her iki unsurun da öğrencilerin kendilerine yüksek bir saygı geliştirmelerini sağladığını bulmuştur.



Stanton (1978), öğrencilerin mikro öğretim uygulamalarının kendilerine güvenlerini artırdığını ve mesleğe karşı olumlu tutum geliştirdiklerini kaydetmiştir. Bunun için 32 yüksek lisans öğrencisi, 12 haftalık bir mikro öğretim kursuna katılmıştır. Her öğrenci 5'er kişilik ortaokul öğrencilerinden oluşmuş gruplara 10 dakikalık iki ders vermişler ve performansları kendi öğretmenleri tarafından gözlenmiş ve videoya kaydedilmiştir. Mikro ders tamamlandıktan sonra aday öğretmen kaydedilen performansını inceleyerek arkadaşları ve öğrencileriyle bir grup tartışmasında kullanılıp kullanılmayacağına karar vermiştir. Öğrenciler mikro öğretim kurslarından hem önce hem sonra Tennessee Benlik Kavramı Ölçeğini doldurmuşlardır. Aldıkları puanlar hiç bir deneyimleri olmayan diğer yüksek lisans öğrencileriyle karşılaştırılmıştır. Bulgular mikro öğretim deneyimleriyle pozitif bir benlik kavramı değişiminin kolaylaştığını ortaya koymuştur. Korku vermeyen bir durumda öğretmenlik fonksiyonunu yerine getirme güven verici bir şey olarak görülmüştür. Dersin kısalığı ve sınıfın küçüklüğüne bağlı olarak öğrenciler kendilerini normal sınıf ortamından daha az stresli hissetmişlerdir. Tartışma grubundaki paylaşım, benlik saygısını artırmada katkıda bulunduğunu göstermiştir. Aday öğretmenlerin problem ve korkularının diğer katılımcılar tarafından paylaşıldığını görmeleri onların kişisel yetersizlik duygularını azaltmıştır. Gelecekteki yetersizlik korkusu belirli problemlere değişik çözümler sağlayan gruptaki diğer üyelerin yardımlarıyla azaltılmıştır. Bu geri dönüt nitelik yönünden pozitif olduğundan, öğrenciler kendilerini öğretmen olarak görmeye daha cesaretlenmişlerdir.

Davis 1970 yılında Kuzey Karolina'da mikro öğretim alan deney grubuyla mikro öğretim olmayan kontrol grubunu "derse giriş" becerisi açısından karşılaştırmıştır. Public School'lardan seçilmiş sınıflarda her iki



grubun sunuları videoya kaydedilerek üç eğitici tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucu, derse giriş becerisinde mikro öğretim alan grubun diğer gruptan daha başarılı olduğunu ve mikro öğretim programına karşı olumlu tutum geliştirdiklerini göstermiştir (Aktaran Hargie ve Maidment, 1979: 21).

Kissock 1971 yılında Minnesota Üniversitesi'nde yaptığı doktora tez çalışmasında, dört haftalık bir mikro öğretim sürecinden sonra uyguladığı bir son testle mikro öğretimin "yüksek düzey soru sorma" becerisini kullanmayı anlamlı bir şekilde artırdığı sonucunu elde etmiştir. (Aktaran Hargie ve Maidment, 1979: 18). Peterson (1973) ise biri mikro öğretim alan diğeri olmayan iki grup arasında "soru sorma" becerisini uygulamada anlamlı farklılık bulmamıştır.

Kremer ve Perlberg (1971), bir mikro öğretim programından sonra yüksek düzey soruların hem kalitesi hem de sayısında artış olduğunu ve iki bağımsız değerlendirmeci tarafından ölçülmesi suretiyle performansın yüksek puanlar aldığını belirlemişlerdir. Nuthall (1972), mikro öğretim eğitimi alan deney grubu öğrencilerin böyle bir eğitim almayan kontrol gruptan büyük çapta "soru sorma" becerisini kullandıklarını saptamıştır (Aktaran Hargie ve Maidment, 1979: 23).

Allen 1972 yılında Doğu Texas State Üniversitesi'nde yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, kolej son sınıfta geleneksel eğitim uygulanan bir grupla mikro öğretim uygulanan diğer bir grubu karşılaştırmıştır. Değişik uyarıcılar kullanma, pekiştirme, araştırma ve dersi bitirme becerilerinde mikro öğretim alanların performanslarının arttığını saptamıştır (Aktaran Hargie ve Maidment, 1979: 18)



Jensen ve Young (1972), mikro öğretim alan deney grubunun mikro öğretimin tamamını almayan kontrol gruptan Sinba Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeğinden özetlenen beş faktör (Kişisel özellikler, öğretmen davranışının samimiyeti, genel sınıf atmosferi, dersin kullanılabilirliği, öğretmenin öğrencilerle ilgilenmesi) üzerinde anlamlı derecede yüksek puanlar aldığını ortaya çıkaran bir araştırma yapmışlardır.

Wragg (1971), Exeter Üniversitesi'nde farklı geri-dönüt şekillerinin etkisini araştırmıştır. Araştırma için her biri dört kişiden oluşan toplam dört grup önce on kişilik bir gruba on dakikalık bir ders vermişlerdir. Bir saat sonra aynı dersi farklı bir grup öğrenciye vermişlerdir. Bu derslerden sonra gruplardan her biri farklı geri-dönütler almışlardır. Bunlardan I.Grup TV'den ve FIAC (Flanders Interaction Analysis Category)'dan, II. Grup yalnızca TV'den, III. Grup yalnızca FIAC'dan geri dönüt almış, IV. Grup ise hiç bir geri dönüt almamıştır. Sonuçta en başarılı grubun I. Grup olduğu, II. ve III. Grubun ise IV. Gruptan daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu, TV ve FIAC ölçme aracından birlikte alınan geri dönütün, sadece bu kaynaklardan birisinden alınan geri dönüte göre daha etkili olduğunu göstermiştir.

Britton ve Leith'de (1971), mikro öğretimin öğretmenlik uygulaması üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın örneklemini, rastgele seçilmiş her biri 28 kişiden oluşan iki grup Eğitim Koleji I. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Bu gruplardan deney grubu mikro öğretimde 20 saatlik eğitim kursu alırken, kontrol grup normal çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Deneysel işlem sonrasında her iki gruptaki öğrenciler öğretmenlik uygulamasına gitmişlerdir. Onların uygulamadaki başarıları yedi dereceli bir ölçekle danışmanları tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler iyi, orta, zayıf olmak üzere üç



kategoride yapılmıştır. Değerlendirme sonuçları, kontrol grüpla karşılaştırıldığında, mikro öğretimin öğretmenlik uygulamasında zayıf öğrencilerin sayısını azaltmada, "iyi" derecede başarılı olanların sayısını artırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Brown 1968 yılında Wayne State Üniversitesinde yüksek lisans tezi olarak deneysel bir çalışma yapmıştır. Çalışma için rastgele seçilmiş 48 öğrenci dört gruba ayrılmıştır. Üçü mikro öğretim alan toplam bu dört grup öğrenci, STCAG (Stanford Teacher Competence Appraisal Guide)'in performans maddelerinin altısında ön ve son deneysel işlemde sonra değerlendirilmiştir. Sonuçta mikro öğretim alan üç deneysel grup bu altı maddenin beşinde anlamlı bir artışla başarılı olurken, kontrol grup sadece birinde başarılı olmuştur (Aktaran Hargie ve Maidment, 1979: 22).

Perrott ve diğerleri 1975 yılında bir mikro öğretim kursunu, "etkili soru sorma" becerisi üzerinde kursa katılan 28 hizmet içi öğretmenin öğretim davranışlarındaki değişiklikleri gözleyerek test etmiştir. Eğitim programı, Lancaster Üniversitesinde toplam beş hafta boyunca, her bir hafta üç saatlik oturumdan oluşturulmuştur. Hizmet içi öğretmenler önce hazırlık niteliğinde materyalleri çalışmışlar, öğretimsel video teypler izlemişlerdir. Bunun ardından beş kişiden oluşan bir gruba on dakikalık mikro ders öğretmişler, sonra hem video hem de kendi kendini değerlendirme formları kullanarak öğretimlerini analiz etmişlerdir. Bu analizlere dayalı olarak daha sonra beş kişilik farklı bir gruba dersi tekrar öğretmişlerdir. Bu işlemlerin test edilmesi sonucu, mikro öğretim programının, eğitimi yapılan on dört davranıştan sekizinde anlamlı değişiklikler kaydetmede başarılı olduğu anlaşılmıştır (Aktaran Hargie ve Maidment, 1979: 23).



Fortune, Cooper ve Allen (1967), Stanford Üniversitesi civarındaki yöresel liselerdeki öğrencileri kullanarak bir araştırma yapmışlardır. Bu öğrenciler, STCAG (Stanford Teacher Competence Appraisal Guide)'in kullanımında toplam altı saat eğitildikten sonra aday öğretmenleri mikro öğretim dersleri boyunca değerlendirmişlerdir. Bu öğrenci değerlendirmeleriyle danışman değerlendirmelerinin birleştirilmesi sonucunda, aday öğretmenlerin STCAG'ın on iki maddesinden dokuzunda anlamlı artış kaydettikleri görülmüştür.

McIntyre (1972) bir araştırmasında, mikro öğretim ortamında öğrencilerin, deneyimli bir denetiminin eleştirileri, yargıları ve önerilerini kendi sınıf arkadaşlarının eleştirileri, yargıları ve önerilerinden daha değerli bulduklarını belirlemiştir.

Bir başka deneysel çalışma MacLeod, Griffiths ve McIntyre (1975) tarafından yapılmıştır. Bu çalışma üç işlemin karşılaştırılmasını içerir: Birincisi; becerilerin açık tanımını, ikincisi; ipucu oluşturan video teyplerle becerilerin modelleştirilmesi, becerilerin uygulanması, video teyp ve danışman geri-dönütü ve becerilerin yeniden öğretilmesini, üçüncüsü ise; öğrencilerin beceri kullanımını kendi kendilerine uygulamadan önce, beceri kullanımını tanımlamada farklılıkları ayırt etme eğitimini içerir. Bunlarla ilgili olarak "çeşitlilik", "yüksek düzey bilişsel soru sorma" ve "açıklamanın açıklığı" olmak üzere üç beceri üzerinde durulmuştur. Bu becerilerin ölçülmesindeki kriterler, bütün üç becerinin kullanıldığı mikro öğretim ortamındaki 18 dakikalık bir dersteki öğretim davranışlarına dayandırılmıştır. Eleştirilen dersin sistematik gözlemlerinden çıkarılan 14 kriterin ölçümüyle bu kriterlerin 12'sinde mikro öğretim alan grup, almayan gruptan daha yüksek ortalama puana sahip çıkmıştır.



MacLeod 1976 yılında öğrencilerin genellikle video geri-dönütü aldıktan sonra kendi mikro öğretimlerine karşı yazılı tepkileri üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma öğrencilerin Flanders'ın Karşılıklı Etkileşim Analizi Kategorisini (FIAC) kullanmayı öğrenip bunlara ilişkin becerilerin pratiğini yaptıktan sonra yürütülmüştür. Burada dört genel soru sorulmuştur:

1. Öğrenciler ne çeşit eleştiriler yaptı ve onların eleştirileri artan mikro öğretim deneyimleriyle nasıl bir değişikliğe uğradı?
2. Öğrencilerin kendilerine öğretilen derslerle ilgili eleştirilerinde ne tür bir farklılık oldu?
3. Aynı dersin tekrarı olan öğretme ile ilgili öğrencilerin eleştirileri arasında farklılık var mı?
4. Video geri-dönütü ve/veya derslerinin FIAC kodlamasının geri-dönütü öğrencilerin eleştirilerinde ne etkiler yapmaktadır?

Öğrencilerin eleştirilerinin çoğu kendi öğretim davranışları hakkında olmuş, kişilik özellikleri çok az yer tutup kısa bir süre sonra bunun üzerinde durulmaz olmuştur. Ancak giderek artan görüşlerin çoğu sınıftaki öğrenci davranışları ile ilgilidir. Sonuç olarak, hiçbir geri-dönüt almayan öğrencilerin kendi dersleri hakkında yaptıkları eleştirilerle video geri-dönütü veya FIAC geri-dönütü veya her ikisi birden olan öğrencilerin yaptığı eleştiriler arasında çok az bir fark görülmüştür (Aktaran MacLeod ve McIntyre, 1977: 116-117).

Mikro öğretimle ilgili bir araştırma MacLeod ve McIntyre (1977) tarafından pilot bir çalışmaya dayandırılarak mikro öğretimin geri dönüt safhasında değişik aydınlatıcı yankı stillerinin etkileri üzerinde yapılmıştır. Bu çalışmada iki ana değişken ve aralarındaki ilişki çalışılmıştır. Değişkenler şunlardır:

1. Derste analiz etme ve eleştirmede danışmanların önceliği aldığı direkt (doğrudan) denetim; ve danışmanların öğrencileri dersti kendi kendilerine analiz etme ve değerlendirme konusunda cesaretlendirdiği dolaylı denetim
2. Danışmanın uygun beceri davranışında kuvvetlendirici eleştiriler yapmaya gayret ettiği; veya dersin zayıf yönlerinde beceriyi daha fazla veya daha etkili kullanmak için işin alternatiflerini öğrencilere önermeye veya onlara liderlik etmeye gayret ettiği denetim.

"Örneklerin kullanımı" becerisinin uygulandığı bu araştırma, verilen dersin sistematik gözlemine ve anketle görüş almaya dayalı olarak yapılmıştır. Araştırmayla, öğrencilerin kendi öğretimlerini tartışmak için daha fazla fırsat istedikleri; danışmanlardan beceri kullanımını en iyi nasıl geliştirecekleri hakkında tavsiye istedikleri ve beceri kullanımı sırasında yaptıklarının o an söylenmesini istedikleri belirlenmiştir. Ayrıca aydınlatıcı yankının öğretmenlerin, öğretmen adayının kendisinin, arkadaşlarının ve öğrencilerin tümünden alınmasının yararlı olacağı sonucuna varılmıştır.

Kaliforniya'da Notre Dame Koleji'nde öğretim elemanlarının öğretimlerini yakından inceleme ve geliştirme için mikro öğretim bir araç olarak kullanılmıştır. Her öğretim elemanı kendi arkadaşlarından küçük bir grup seçip, istedikleri bir konuda 5 dakikalık ders vermişlerdir. Videoya kaydedilen ders seyredildikten sonra eleştirilmiştir. Bu ilk aşamada bir anket yoluyla alınan görüşlere göre öğretim elemanlarının bu yöntemle ilgili endişelerinin olduğu görülmüştür. İşlemin tekrarında ilk tam günde her bir öğretim elemanı videoya çekilen kendi gruplarına kısa bir ders vermişlerdir. Herkes bir kez öğretim yaptıktan sonra, özel öğretimsel ilgilere de dikkat edilerek danışmanla birlikte izlenmiştir. Bu oturumun sonunda öğretim elemanlarından alınan eleştiriler ve öneriler doğrultusunda yeni bir ders hazırlamaları istenmiş ve bu ders de videoya alınıp izlendikten sonra analiz



edilmiştir. İkinci gün öğretim tartışmaları için zaman daha esnek bırakılmıştır. Bu arada öğretim elemanları arasında öğretim hakkında ciddi tartışmalar yapılmıştır. Bu aşamada da ikinci bir anketle görüş alınmıştır. Bu görüşler sonucunda, öğretim elemanlarının mikro öğretim yönteminin mesleki gelişimleri için yararlı olacağını düşündükleri belirlenmiştir (Aktaran Miltz, 1978: 104).

Amherst, Massachusetts Üniversitesi'nde Eğitim Bölümü 1975-1978 yılları arasında yükseköğretim eğitimini geliştirme temeline dayalı yeni bir program serisi geliştirmiştir. Bu programlardan birisi Kimya Bölümüyle birlikte geliştirilmiştir. Program, temel olarak bir dizi anket ve gerçek sınıfların video çekimini içermiştir. Programın videoda kendi kendini görme, öğretim becerilerinde odaklaşma ve öğrenci geri-dönütü gibi birçok yönü, mikro öğretim kavramından alınmış ve üniversite ortamına uygun hale getirilmiştir. Programa katılan 13 öğretmen, öğretmen geliştirme sürecinde kullanmak üzere bir sınıf seçmişlerdir. Her bir kişi 24 öğretim becerisi üzerinde bir anket hazırlamıştır. Önce öğretmen kendisini bu 24 beceride değerlendirmiş, sonra öğrenci öğretmenini değerlendirmiştir. Video çekimi öğretmenin dersinin ilk yarım saatinde yapılmıştır. İlk video çekiminin sonunda her sınıftaki öğrencilerden aynı anketi kullanarak öğretmeni değerlendirmeleri istenmiştir. Bireysel olarak her bir öğretmen video çekimini eğitimsel bir danışmanla izlemiştir. Bu oturumun amacı;

1. Bir öğretmen olarak kendisiyle katılan kişiyi karşılaştırmak,
2. Öğrencilerin öğretmeni gördüğü gibi kendisini görmesini sağlamak,
3. Öğretimini kendi kendini analiz ve öğrencilerinin cevapları ışığında analiz etmek ve
4. Kaseti bir danışmanın yardımıyla analiz etmektir.



Bu oturumun sonunda kimya bölümü için "soru sorma" becerisinin en zayıf beceri olduğu ortaya çıkmıştır. Böylece öğrenci katılımını teşvik etme ve soru sormada odaklanılmıştır. İlk sınıf çekiminin tekrar incelenmesi sırasında soru olabilecek her ihtimalde veya öğrencilerin kendi bilgi ve anlayışlarını ifade etme fırsatlarında kaset durdurulmuştur. Araştırmaya dayalı sorular ve açık uçlu sorular, yüksek düzey sorular gibi değişik tipte sorular, öğrenci katılımını artırıcı teknikler, gelişmiş dinleme becerisi, değişik uyarıcılar kullanma, vücut hareketini artırma, sözel olmayan iletişim, göz iletişimi vb. tartışılmıştır. Daha sonra öğretmenler sınıflarına dönerek tartışılan çeşitli teknikleri denemeye çalışmışlardır. Birkaç hafta sonra aynı sınıfın ikinci bir yarım saatlik video çekimi yapılmıştır. Her öğretmen, bir danışmanla beraber artan öğrenci katılımı ve soru sorma ağırlıklı bireysel bir ortamda kaseti incelemişlerdir. Birinci ve ikinci video ortalamalarının istatistiksel analiz sonuçları öğretmenlerin çalışmak için seçilen iki beceride ikinci çekimin anlamlı olarak daha elverişli olduğunu göstermiştir. Bu veri, üniversite öğretmenlerinin mikro öğretimde video çekimi gösterimi ve öğrenci geri dönütü kavramlarından yararlanarak seçilmiş öğretim tekniklerini yükseltebileceklerini ortaya koymuştur (Aktaran Miltz,1978: 105-106).

1975-1978 yılları arasında, Nijerya'da bütün okul çağı çocuklarının evrensel eğitimini sağlamak amacıyla orjinal bir program hazırlanmıştır. Bu amacın gerçekleşmesi için bir dizi problemin çözülmesi gereğinden yola çıkılmıştır. Bu çözümlerden en önemlisi öğretmen sayısının artırılması olarak düşünülmüştür. Bunun için Avan Ikoku Koleji öğretmen sayısını artırmak amacıyla öğretmen eğitimini geliştirici programlar denemiştir. Bu nedenle eğitim liderleri tarafından öğretmen eğitimcilerinin hem kendi öğretimlerini geliştirmek hem de öğretmen eğitiminde yeni bir teknik elde



etmek için mikro öğretimle karşı karşıya getirilmesi düşünülmüştür. Öğrenciler, öğretmenler ve öğretmen eğitimcileri tarafından mikro öğretim kavramına gösterilen ilgi, özellikle hizmetiçi öğretmen eğitimcileri için düzenlenmiş mikro öğretim kursunun gelişimine rehberlik etmiştir. Mikro öğretimin kısa bir tarihçesinden ve öğretmen eğitimi programındaki yerinin tartışılmasından sonra mikro öğretim videoda olay anında anlatılarak gösterilmiş ve çeşitli tanımlayıcı yazılı materyaller dağıtılmıştır. Bu noktada katılanlar iki gruba bölünmüş ve beş ilkokul öğrencisine öğretmek üzere herhangi bir konuda beş dakikalık bir ders geliştirmeleri istenmiştir. Bu ders te videoya çekilmiştir. Katılanlar bir kere ders vermişler, sonra mini derslerini birbirini etkileme analizi, sınıf gözlemi ve denetim konusundaki deneyim ve aldıkları bilgileri tartıştıkları geniş bir gruba dönüştürmüşlerdir. Katılanlar çeşitli sınıf öğretimi becerilerini tanımlayıcı bazı örnek kasetlere bakmışlardır. Bu örnek kasetler yerel ilkokul çocuklarıyla öğretmenler tarafından yapılmıştır. Katılanlar, video çekimi yardımıyla geliştirdikleri, öğrettikleri ve analiz ettikleri ilkokul çocuklarına öğretilen bir dizi mini dersle yoğun bir iki gün geçirmişlerdir. Bir günde dikkati sınıf sunuları becerilerinde ve diğer soru sorma becerilerinde yoğunlaştırmışlardır. Onlar bir yöntem tartışması ve bu yöntemin mevcut öğretmen eğitimi programına nasıl oturtulacağı konusunda düşünmek için bir araya getirilmişlerdir. Kursu değerlendirme, araştırmaya katılan 120 kişinin doldurdukları değerlendirme formlarıyla olmuştur. Sonuç olarak mikro öğretim oturumları ve video aracı katılanlar tarafından verimli olarak düşünülmüştür. Katılanlar özellikle bu kursun mesleki gelişimleriyle yakından ilgili olduğunu belirtmişlerdir (Aktaran Miltz, 1978: 106-108).

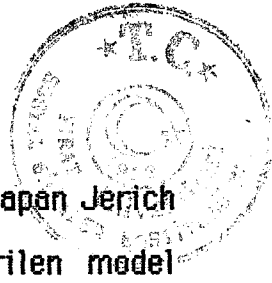
Ohio Eyalet Üniversitesi Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezince, benzeştirilmiş mesleki öğretmen eğitimi koşullarında, bazı öğretmen eğitimi



yansımaya teknikleri geliştirip olabilirliğini sınamak, değerlendirme araçları ile öğretim gereçlerine katkıda bulunmak amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Çalışmada; 1.Yüz-yüze görüşme 2.Yüz-yüze görüşme ve görüntü ile yansımaya 3. Uzaktan ses ve görüntü ile yansımaya olmak üzere üç teknik karşılaştırılmıştır. Araştırmada her üç aşama tekniğinin de alan uygulamalarında kullanılabileceği sonucuna varılmıştır (Aktaran Gökdağ, 1981: 398-400).

Cripwell ve Geddes (1982), Londra Üniversitesi Eğitim Enstitüsü'nde mikro öğretimin dil öğretmenlerini yetiştirmede kullanımı konusunda bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırmada, geri dönüt için kulağa hitap eden kayıt araçları daha faydalı bulunmuştur. Geri-dönüt araçlarından özellikle videonun öğretmen adayları üzerinde endişe yarattığı belirlenmiştir.

Lockledge ve Ray (1986), öğrencilerin mikro öğretimde ders öğretimi esnasınca yapılan arkadaş eleştirilerine karşı tutumlarını belirlemeye yönelik bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada oluşturulan 5-6 kişilik grupların her bir üyesi üçer ders öğretmişlerdir. Bu dersler önceden saptanan kriterlere dayalı olarak öğretim elemanları ile birlikte değerlendirilmiştir. Daha sonra öğrenciler öğretim elemanı kadar arkadaşlarından da geri dönüt almışlardır. Arkadaş eleştirilerinin öğrenci tutumlarına etkisini saptamak için 13 haftalık mikro öğretim denemelerinden önce ve sonra 60 öğrenciye beş maddelik bir tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırma bulguları, özellikle deneyimli bir danışmanın yönetimi altında yapılan arkadaş değerlendirmelerinin mikro öğretime karşı daha olumlu bir tutum sağladığını göstermiştir.



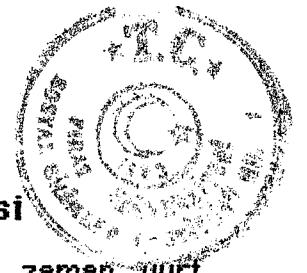
Mikro öğretimde kullanılan tekniklerle ilgili bir çalışma yapan Jerich (1987), Illinois programını değerlendirirken video ile gösterilen model öğretimin, öğretim tekniklerinin gösteri yöntemi ile öğretilmesinden daha etkili olduğunu saptamıştır. Bu model öğretimin daha çok kullanılmasını önermiştir.

Jerich (1989), bir başka araştırmayı da Illinois Eyalet Üniversitesi'nde mikro öğretim denemeleri için kliniksel denetim modeli kullanarak yürütmüştür. Toplam 88 ortaöğretim öğretmen adayının katıldığı araştırmada, mikro öğretim dersleri ilk uygulama ve son uygulama olmak üzere iki şekilde düzenlenmiştir. İlk uygulamada danışmanlar, aday öğretmenle birlikte ders planını gözden geçirmişler, bu plan üzerinde tartışmışlar ve öğretmen adayının dersini bir form doldurarak ve onlarla tartışarak değerlendirmişlerdir. Son uygulamada ise danışmanlar ders içerisinde kullanılan öğretim tekniklerini, içerik ve yöntem stratejilerini, dersteeki karşılıklı etkileşimleri gözlemleyerek kaydetmişlerdir. Her bir ders tamamlandıktan hemen sonra aday öğretmenler bir kendi kendine analiz formu kullanarak kendi derslerini analiz etmişlerdir. Aday öğretmenler kendi öğrencilerinden dersleri hakkında yazılı bir değerlendirme almışlardır. Aynı zamanda bu dersler videoya da kaydedilmiştir. Daha sonra danışmanlarıyla öğretim performanslarını tartışmışlardır. Öğretim uygulamasında danışman hem ön hem de son uygulamanın tüm işlemleri boyunca sadece destekleyici, rehber ve kliniksel denetimin kurallarının belirlenmesinde yardımcı olmuşlardır. Bu işlemler sonucunda aday öğretmenler, derslerini planlamalarında değişik öğretim stratejilerinin ve öğretim yöntemlerinin anlaşılmasında danışmanlarının rehberliğinin ve desteğinin yararlı olduğunu ve kendilerini rahata kavuşturduklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak, aday öğretmenler öğrenci geri dönüt formlarının gözden geçirilmesi, mikro



derslerin video kasetlerinin incelenmesi ve değişik öğretim stratejilerinin ne kadar etkili olduğunun anlaşılmasında danışmanla tartışmanın önemini ifade etmişlerdir. Araştırmada, değişik öğretim stratejilerinin kullanımı ve öğrencilerden alınan geri dönüt hakkında danışmanlarıyla yapılan tartışmanın, farklı öğretim stratejilerini anlamada video kasete alınmış video derslerin incelenmesine göre daha yararlı araçlar olduğu saptanmıştır.

Massachusetts Üniversitesi'nde, öğrenme yetersizlikleri olan İspanyolca konuşan öğrencilerde mikro öğretim yoluyla kritik düşünme becerileri geliştirmek amacıyla Gonzales (1993) tarafından bir yüksek lisans tez çalışması yapılmıştır. Çalışmada, basit becerilerden karmaşık becerilere kadar düşünme sürecinin gelişmesinde uygulanan mikro öğretim tekniklerinin etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Massachusetts şehrindeki Springfield Halk Okulu'nda Özel Eğitim Programına kayıtlı ve özel öğrenme yetersizlikleri olan 23 İspanyol öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrenciler, mikro öğretim teknikleriyle deneysel uygulamalarda bulunulan A Grubu ve mikro öğretimle ilgili hiç bir uygulama yapılmayan B Grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Bu gruplardan sadece Grup A'nın öğretmeni mikro öğretim teknikleriyle eğitilmiştir. Bu öğretmen tarafından basit ve karmaşık düşünme becerilerinin geliştirilmesinde teşhis etme, öğrenmeye giriş, soruları formüle etme sanatı ve karşı sorular sorma gibi mikro öğretim teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada basit ve karmaşık becerileri değerlendirmek için üç adet ön-son test uygulanmıştır. Araştırma bulguları, A Grubunun mikro öğretim tekniklerini aldıktan sonra son testte temel basit ve karmaşık düşünme becerilerinde yüzde 69 oranında başarı elde etmelerine karşılık, B Grubunun bu becerilerde başarılı olmadıklarını göstermiştir.



Araştırmaların Genel Olarak Değerlendirilmesi

Mikro öğretimle ilgili incelenen araştırmalara bakıldığı zaman, yurt içinde konuyla ilgili yapılan araştırmaların sayısının yetersizliğine karşın, yurtdışında çok sayıda araştırmanın olduğu anlaşılmaktadır. Ülkemizde yeni yeni bilinmeye ve uygulanmaya başlanan mikro öğretimle ilgili sadece dört araştırmaya rastlanabilmektedir. Bunlardan:

- . Bayraktar (1982), mikro öğretim yönteminin öğrenciyi derse hazırlama, dersi sunma, işleme ve uygulama etkinlikleri ile ilgili sorunların çözümünde yararlı olduğunu;
- . Aksan ve Çakır (1992), öğrencilerin bu yöntemi yararlı bulduklarını ve mikro öğretimin öğretmen olacak kişilerin mesleğe uyumlarında ders planı hazırlamada, ders sunmada ve sınıfın yönetiminde yeteneklerini anlamalarında olumlu etki yaptığını;
- . Külahçı (1994), mikro öğretimin öğretmen adaylarının rahatlamalarında, konuşma kusurlarının farkına varılması ve düzeltilmesinde bir grup karşısında konuşma çekingenliğinin yenilmesinde, dersin özelliğine göre farklı yöntemlerin kullanılması gereğinin anlaşılmasında etkili olduğunu;
- . Çeliksöz (1994), hentbol dalında temel pasın öğretiminde, sekiz beceriden altısının öğretilmesinde mikro öğretim yönteminin geleneksel öğretim yönteminden oldukça etkili olduğunu belirlemişlerdir.

İncelenen yurt dışındaki araştırmaları aşağıdaki başlıklar altında ele alıp değerlendirmek mümkündür.

Mikro Öğretimin Etkililiği ve Yararlılığıyla İlgili Araştırmalar

- . Bush (1966), Brown (1968), Beetner ve Johnson (1968), Goldthwaite (1969), Davis (1970), Brown (1975), Perott ve diğerleri (1976), Janice B. Vaughn (1983) mikro öğretim alan grubun geleneksel eğitim alan gruptan daha başarılı olduğunu; mikro öğretim alan öğretmen adaylarının mikro öğretime karşı tutumlarının oldukça olumlu olduğunu ve mikro öğretimi yararlı bulduklarını;



- . Limbacher (1968), Britton ve Leith (1971), mikro öğretim gören öğretmen adaylarının görmeyenlere göre öğretmenlik uygulamalarında daha başarılı olduğunu;
- . Kallenbach ve Gall (1969), mikro öğretim yöntemiyle öğretmen adaylarının ilk derse ilişkin kuşkularının büyük oranda azaldığını;
- . Borg ve Arkadaşları (1970), mikro öğretimin, öğretim davranışlarını değiştirme ve geliştirme için etkili bir yol olduğunu;
- . Blankenburg ve Thompson (1971), Brown (1975), Eş-Şerbini (1982), El-Hariki (1989) öğrencilerin, tamamının öğretim becerilerini ve yöntemlerini öğrenimede mikro öğretimin çok faydalı olduğuna inandıklarını;
- . Wright (1973) ve Hargie (1977), öğrencilerin mikro öğretime karşı çok şevkli ve istekli olduklarını;
- . Goldman (1969), sınıf aktivitesi ve videoda kendini seyretmenin üniversite öğrencilerinin kendilerine yüksek bir saygı geliştirmelerini sağladığını;
- . Stanton (1978), mikro öğretim uygulamalarının öğrencilerin kendilerine güvenlerini artırdığını ve mesleğe karşı olumlu tutum geliştirdiklerini saptamışlardır.

Ancak yukarıdaki araştırma bulgularından farklı olarak,

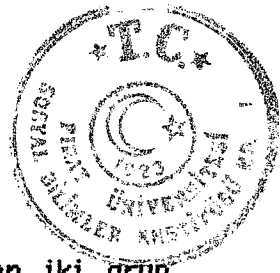
- . Mac Donald ve Allen (1967), mikro öğretimin en başarılı yöntem olarak bütün öğrencilere aynı derecede faydalı olmadığını;
- . Kallenbach ve Gall'da (1969), biri mikro öğretim, diğeri geleneksel eğitim metodları uygulanan iki grup arasında öğretmen etkililikleri açısından son eğitimde farklılık olmadığını bulmuşlardır.

Mikro Öğretimin, Öğretim Becerilerini Kazanmaya ve Geliştirmeye Etkisine Yönelik Araştırmalar

- . Davis (1970), "derse giriş" becerisinde mikro öğretim alan deney grubunun mikro öğretim almayan kontrol gruptan daha başarılı olduğunu;



- . Kisson (1971), mikro öğretimin "yüksek düzey soru sorma" becerisini kullanmayı anlamlı bir şekilde artırdığını;
- . Kremer ve Perlberg (1971), mikro öğretim programından sonra yüksek düzey soruların hem kalitesi hem de sayısında artış olduğunu;
- . Nuthall (1972), mikro öğretim eğitimi alan deney grubu öğrencilerin böyle bir eğitim almayan kontrol gruptan "soru sorma" becerisini daha fazla kullandıklarını;
- . Allen (1972), "değişik uyarıcılar kullanma", "pekiştirme", "araştırma" ve "dersi bitirme" becerilerinde mikro öğretim alanların performanslarının arttığını;
- . Jensen ve Young (1972), mikro öğretim alan deney grubunun mikro öğretimin tamamını almayan kontrol gruptan kişisel özellikler, öğretmen davranışının samimiyeti, genel sınıf atmosferi, dersin kullanılabilirliği, öğretmenin öğrencilerle ilgilenmesi hususlarında anlamlı derecede yüksek puanlar aldığını;
- . MacLeod, Griffiths ve McIntyre (1975), "çeşitlilik", "yüksek düzey bilişsel soru sorma" ve "anlatımın açıklığı" olmak üzere üç beceri üzerinde mikro öğretim alan grubun mikro öğretime katılmayan gruptan daha yüksek ortalama puan aldığını;
- . Perrott ve diğerleri (1975), "etkili soru sorma" becerisi üzerinde mikro öğretim kursuna katılan hizmet içi öğretmenlerin eğitimi yapılan on dört davranıştan sekizinde anlamlı değişiklikler kaydettiklerini;
- . Jerich (1987), öğretim tekniklerinin öğretilmesinde video ile gösterilen model öğretimin, gösteri yönteminden daha etkili olduğunu;
- . Gonzales (1993), öğrenme yetersizlikleri olan öğrencilerin mikro öğretim yoluyla kritik düşünme becerilerini geliştirmede uygulanan mikro öğretim tekniklerinin etkisini incelediği araştırmada, öğretmenleri mikro öğretim teknikleriyle eğitilen grubun, öğretmenleri mikro öğretim teknikleriyle eğitilmeyen gruptan mikro öğretim tekniklerini aldıktan sonra son testte temel basit ve karmaşık düşünme becerilerinde yüzde 69 oranında başarılı olduklarını saptamışlardır.

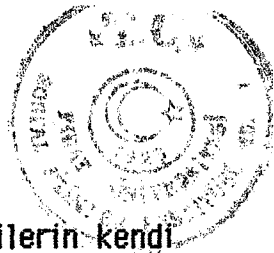


Ancak yukarıdaki araştırma bulgularından farklı olarak,

- . Peterson (1973), biri mikro öğretim alan diğeri almayan iki grup arasında "soru sorma" becerisini uygulamada anlamlı farklılık bulmamıştır.

Geri-Dönüt Biçimleri ve Etkilerine İlişkin Araştırmalar

- . Wragg (1971), TV ve Flanders'in Karşılıklı Etkileşim Analizi Kategorisi (FIAC) ölçme aracından birlikte alınan geri dönütün, sadece bu kaynaklardan birisinden alınan geri dönüte göre daha etkili olduğunu;
- . Fortune, Cooper ve Allen (1967), mikro öğretim alan aday öğretmenlerin STCAG (Stanford Teacher Competence Appraisal Guide)'ın on iki maddesinden dokuzunda anlamlı artış kaydettiklerini;
- . McIntyre (1972), mikro öğretim ortamında öğrencilerin, deneyimli bir denetiminin eleştirileri, yargıları ve önerilerini kendi sınıf arkadaşlarının eleştirileri, yargıları ve önerilerinden daha değerli bulduklarını;
- . MacLeod ve McIntyre (1977), mikro öğretimin geri dönüt safhasında aydınlatıcı yankının öğretmenlerinden, öğretmen adayının kendisinden, arkadaşlarından ve öğrencilerden birlikte alınmasının yararlı olduğunu;
- . Cripwell ve Geddes (1982), geri dönüt için kulağa hitap eden kayıt araçların daha faydalı olduğunu ve geri-dönüt araçlarından özellikle videonun öğretmen adayları üzerinde endişe yarattığını;
- . Lockledge ve Ray (1986), öğrencilerin mikro öğretimde ders öğretimi esnasınca yapılan arkadaş eleştirilerine karşı tutumlarını belirlemeye yönelik yaptıkları araştırma bulguları, özellikle deneyimli bir danışmanın yönetimi altında yapılan arkadaş değerlendirmelerinin mikro öğretime karşı daha olumlu bir tutum sağladığını;
- . Jerich (1989), aday öğretmenlerin öğrenci geri dönüt formlarının gözden geçirilmesi, mikro derslerin video kasetlerinin incelenmesi ve değişik öğretim stratejilerinin ne kadar etkili olduğunun anlaşılmasında danışmanla tartışmanın önemine inandıklarını ve değişik öğretim stratejilerinin kullanımı ve öğrencilerden alınan geri dönüt hakkında danışmanlarıyla yapılan tartışmanın, farklı öğretim stratejilerini anlamada video kasete alınmış video derslerin incelenmesine göre daha yararlı olduğunu saptamışlardır.



- . Ancak MacLeod (1976), hiçbir geri-dönüt almayan öğrencilerin kendi dersleri hakkında yaptıkları eleştirilerle video geri-dönütü veya FIAC geri-dönütü veya her ikisini birden alan öğrencilerin yaptığı eleştiriler arasında çok az bir fark saptamıştır.

Öğretim Elemanlarını Geliştirmede Mikro Öğretimin Kullanımı Konusunda Yapılan Araştırmalar

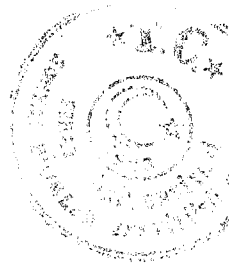
- . Kaliforniya'da Notre Dame Koleji'nde öğretim elemanlarının öğretimlerini yakından inceleme ve geliştirme için mikro öğretimin bir araç olarak kullanıldığı araştırmada, öğretim elemanlarının mikro öğretim yönteminin mesleki gelişimleri için yararlı olacağını düşündükleri;
- . Amherst Massachusetts Üniversitesi Eğitim Bölümünde 1975-78 yılları arasında üniversite öğretim elemanlarının, mikro öğretimde video çekimi gösterimi ve öğrenci geri dönütü kavramlarından yararlanarak seçilmiş öğretim tekniklerini yükseltebilecekleri;
- . Nijerya'da 1975-78 yılları arasında, Avan İkoku Koleji öğretmen eğitimcilerine hem kendi öğretimlerini geliştirmek hem de öğretmen eğitiminde yeni bir teknik elde etmek için mikro öğretim uygulanmış ve katılanların mikro öğretim oturumları ve video aracının verimli olduğunu ve bu kursun mesleki gelişimleriyle yakından ilgili olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Mikro öğretimle ilgili ulaşılabilen yurt dışındaki araştırma bulguları incelendiğinde, bir kaç araştırma dışında mikro öğretim uygulamasıyla olumlu ve yararlı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Ancak bu konudaki araştırmaların eksik yönlerinin olduğunu belirtenler de vardır. Bunlardan Hargie ve Maidment (1979: 27), mikro öğretimle ilgili araştırmaların büyük çoğunluğunun bu yöntemin etkililikleriyle ilgili olduğunu, mikro derslerin uzunluğu, geri-dönütün değişik şekilleri, kullanılan gözlem formu çeşitleri, uygulanan beceriler, öğrenci sayısı gibi yönler üzerinde yeterince durulmadığını belirtmektedirler. Hatfield, mikro öğretim ile ilgili çalışmaların genelde kullanılan tekniklerin incelenmesi, kritik öğretim



becerilerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi gibi konulara yönelik olup uygulamalar ile ilgili yeterli çalışmanın bulunmadığını, Cornford ise mikro öğretimin uzun dönemde etkisi üzerinde duran güvenilir araştırmalara gereksinim olduğunu vurgulamaktadırlar (Hatfield, 1989: 10-11; Cornford, 1991: 26).

Araştırmalar için büyük bir potansiyele sahip olan mikro öğretimin, ülkemizde bir kaç öğretmen yetiştiren kurum programında yer alması, bu konuda çalışmalar ve araştırmalar yapılması için ortam hazırlamıştır. Bu durum değerlendirilerek yapılması planlanan araştırmada; mikro öğretimin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlara ve öğretmenlik uygulamalarının yürütülmesine etkisinin belirlenmesi, F.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi'nde uygulanan mikro öğretim modelinin değerlendirilmesi yoluyla mikro öğretim konusunda üretilen bilgiye katkı getirilmesi ve Türkiye'de yapılacak uygulamalara ışık tutulması amaçlanmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın amacı, alt amaçları, denenceleri, modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacını, öğretmen eğitiminde önemli bir yere sahip olarak görülen ve F. Ü. Teknik Eğitim Fakültesi programında da yer verilen mikro öğretim yönteminin etkili olup olmadığını araştırarak ülkemizdeki öğretmen yetiştirmede uygulanmasının yararlılığını ortaya koymak oluşturmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Mikro öğretim alan ve yedi haftalık öğretmenlik uygulaması yapan deney grubu öğretmen adayları ile mikro öğretim almayan ve üç haftalık öğretmenlik uygulaması yapan kontrol grubu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları arasındaki farklılıkları belirlemek,
2. Mikro öğretimin; öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasında işledikleri derslerde öğretim becerilerini güçlük çekmeden başarılı bir şekilde uygulamalarına etkisini belirlemek,
3. Mikro öğretim dersini alan deney grubu öğretmen adaylarının mikro öğretime ilişkin görüş ve tepkilerini belirlemek.

Denenceler

Bu alt amaçlar doğrultusunda, aşağıdaki denenceler test edilmiştir.

Birinci Alt Amaca İlişkin Denenceler

Öğretmenlik mesleğine karşı tutumlar açısından;



Denence 1: Deney grubunun mikro öğretim almadan önceki tutum puanları ile kontrol grubunun uygulamaya gitmeden önceki tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Denence 2: Deney grubunun mikro öğretim dersini almadan önce ve aldıktan sonraki tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Denence 3: Deney grubunun mikro öğretim dersini aldıktan sonraki tutum puanları ile öğretmenlik uygulamasını tamamladıktan sonraki tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Denence 4: Deney grubunun mikro öğretim dersini aldıktan sonraki tutum puanları ile kontrol grubunun öğretmenlik uygulamasını yapmadan önceki tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Denence 5: Öğretmenlik uygulamasını yedi hafta yapan deney grubunun tutum puanları ile üç hafta yapan kontrol grubunun tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Denence 6: Kontrol grubunun öğretmenlik uygulamasına gitmeden önceki tutum puanları ile uygulama sonrası tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

İkinci Alt Amaca İlişkin Denenceler

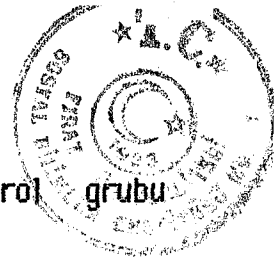
Öğretmenlik uygulaması sırasında işlenen derslerde karşılaşılan güçlük düzeyleri açısından;

Denence 7: Bütün etkinlik ve becerilerde deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark yoktur.

Denence 8: Ders öncesi hazırlık yapmada deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark yoktur.

Denence 9: Derse giriş yapmada deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark yoktur.

Denence 10: Konuyu sunmada deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark yoktur.



Denence 11: Dersi bitirmede deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark yoktur.

Denence 12: Genel özelliklerle (heyecanı yenme, ses tonunu etkili kullanma, Türkçeyi doğru kullanma, düzgün cümleler kurma, fiziksel hareket bakımından rahat olma vb. gibi) ilgili olarak deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark yoktur.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Denence

Denence 13: Mikro öğretim dersini alan deney grubunun, bu derse karşı görüş ve tepkileri olumludur.

Araştırma Modeli

Araştırma; mikro öğretimin, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına, öğretmenlik uygulamasının yürütülmesine ve öğretmenlik mesleğine ilişkin becerilerin kazanılmasına etkisinin araştırılması ile deneysel olmakla beraber, mikro öğretim yönteminin uygulanmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüş ve tepkilerini belirleme yönüyle de kısmen betimsel nitelik taşımaktadır.

Araştırmanın modeli gereği, bir deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırma üç farklı deneme modeline göre desenlenmiştir (Karasar, 1986: 101-103).

Deneme modellerinde kullanılan simgeler ve anlamları :

G = Grup

X = Bağımsız değişken (denel işlem)

O = Ölçme, gözlem'dir.

Mikro öğretimin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlara etkisinin belirlenmesinde tutum ölçeği, deney grubuna mikro öğretim almadan önce ve aldıktan sonra olmak üzere iki defa uygulanmıştır. Bunun için "tek grup



öntest-sontest" modeli kullanılmıştır. Modelin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir.

$$G_1 \quad O_1 \quad X \quad O_2$$

Öğretmenlik uygulaması süresinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlara etkisinin belirlenmesinde tutum ölçeği hem deney grubuna hem de kontrol grubuna uygulamaya gitmeden önce ve gidip geldikten sonra olmak üzere her bir gruba ikişer defa uygulanmıştır. Bunun için "öntest-sontest kontrol gruplu" model kullanılmıştır. Modelin simgesel görünümü şöyledir.

$$\begin{array}{cccc} G_1 & O_1 & X & O_2 \\ G_2 & O_3 & & O_4 \end{array}$$

Mikro öğretim almayanların öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını saptamada tutum ölçeği deney grubuna mikro öğretim aldıktan sonra, kontrol grubuna ise öğretmenlik uygulamasına gitmeden önce olmak üzere birer defa uygulanmıştır.

Mikro öğretimin öğretmenlik uygulamalarının yürütülmesinde karşılaşılan güçlükleri yenmedeki etkisini belirlemede güçlükleri belirlemeye yönelik ölçme aracı hem deney grubuna hem de kontrol grubuna öğretmenlik uygulamasından sonra olmak üzere birer defa uygulanmıştır.

Yukarıdakilerin her ikisi için de "sontest kontrol gruplu" model uygulanmıştır. Modelin simgesel görünümü şöyledir.

$$\begin{array}{ccc} G_1 & X & O_1 \\ G_2 & & O_2 \end{array}$$



Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'nde 1993-1994 Bahar öğretim yılında öğretmenlik uygulaması yapan ve eski programa kayıtlı üç grup IV. sınıf öğrencileri; aynı yarıyıldaki mikro öğretim dersini alan ve bir yarıyıl sonra (1994-1995 Güz) öğretmenlik uygulamasına giden ve yeni programa kayıtlı beş grup III. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evreni oluşturan bu öğretmen adaylarının tümü araştırmanın örnekleme alınmıştır. Bunlardan mikro öğretim dersini almayan ve eski programa kayıtlı öğretmen adayları kontrol grubunu, mikro öğretim dersini alan ve yeni programa kayıtlı öğretmen adayları ise deney grubunu oluşturmuştur. Her üç veri toplama aracı farklı dönemlerde uygulandığı için deneklerin sayılarında az da olsa bazı farklılıklar olmuştur.

TABLO 2: MİKRO ÖĞRETİMİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE KARŞI TUTUMLARA ETKİSİNİ SAPTAMAYA YÖNELİK ARACIN UYGULANDIĞI DENEKLERİN BÖLÜMLERE GÖRE DAĞILIMLARI

BÖLÜMLER	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	n	%	n	%
Yapı Ressamlığı Öğretmenliği	23	14.4	-	-
Yapı Öğretmenliği	24	15.0	41	41.0
Makine Öğretmenliği	39	24.4	-	-
Motor Öğretmenliği	28	17.5	17	17.0
Metal Öğretmenliği	46	28.8	42	42.0
TOPLAM	160	100.0	100	100.0

Mikro öğretimin ve öğretmenlik uygulaması süresinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlara etkisini saptamaya yönelik tutum ölçeği deney grubuna mikro öğretim öncesi, mikro öğretim sonrası ve uygulama sonrası olmak üzere üç ayrı zamanda, kontrol grubuna uygulama öncesi ve uygulama sonrası olmak üzere iki ayrı zamanda, toplam beş kez uygulanmıştır. Bu



ölçeğin uygulandığı deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının bölümlere göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir. Ölçek, deney grubundan toplam 160, kontrol grubundan ise 100 öğretmen adayına uygulanmıştır.

TABLO 3: ÖĞRETMENLİK UYGULAMASINDA DERS İŞLERKEN KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK ÇEKME DÜZEYLERİNİ SAPTAMAYA YÖNELİK ARACIN UYGULANDIĞI DENEKLERİN BÖLÜMLERE GÖRE DAĞILIMLARI

BÖLÜMLER	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	n	%	n	%
Yapı Ressamlığı Öğretmenliği	23	14.1	-	-
Yapı Öğretmenliği	26	16.0	45	42.1
Makine Öğretmenliği	44	27.0	-	-
Motor Öğretmenliği	26	16.0	17	15.9
Metal Öğretmenliği	44	27.0	45	42.1
TOPLAM	163	100.0	107	100.0

Hem deney grubuna hem de kontrol grubuna uygulamadan sonra toplam iki kez uygulanan ve öğretmen adaylarının uygulamada işledikleri derslerde karşılaştıkları güçlükleri saptamaya yönelik araç, deney grubundan toplam 163, kontrol grubundan ise toplam 107 kişiye uygulanmıştır. Bunların bölümlere göre dağılımı Tablo 3'te görülmektedir.

TABLO 4: MİKRO ÖĞRETİME İLİŞKİN GÖRÜŞ ve TEPKİLERİ SAPTAMAYA YÖNELİK ARACIN UYGULANDIĞI DENEY GRUBUNDAKİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BÖLÜMLERE GÖRE DAĞILIMLARI

BÖLÜMLER	n	%
Yapı Ressamlığı Öğretmenliği	26	15.6
Yapı Öğretmenliği	25	15.0
Makine Öğretmenliği	42	25.2
Motor Öğretmenliği	27	16.2
Metal Öğretmenliği	47	28.1
TOPLAM	167	100.0



Mikro öğretime ilişkin görüş ve tepkileri saptamaya yönelik araç sadece mikro öğretim dersini alan deney grubuna bu ders alındıktan sonra uygulanmıştır. Toplam 167 öğretmen adayından oluşan bu grubun bölümlere göre dağılımı ise Tablo 4'de yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, mikro öğretim yönteminin etkililiğini saptamak için iki tür ölçek ve bir anket olmak üzere üç tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan birincisi, mikro öğretim dersini alan ve yedi haftalık öğretmenlik uygulaması yapan deney grubu öğretmen adayları ile mikro öğretim dersini almayan ve üç haftalık öğretmenlik uygulaması yapan kontrol grubu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını ölçmeye yönelik bir ölçektir. İkincisi, deney ve kontrol grubunun öğretmenlik uygulaması sırasında işledikleri derslerde öğretim becerilerini uygulamadaki güçlüklerini saptamaya yönelik bir ölçektir. Üçüncüsü ise, deney grubu öğretmen adaylarının mikro öğretime ilişkin tepkilerini ve görüşlerini almaya yönelik bir ankettir.

A. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumların Ölçülmesi

Bilindiği gibi, tutum, "bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim" (Kağıtçıbaşı, 1977: 2) ya da "bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında, belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimler" (Demirel ve Ün, 1987: 173) olarak tanımlanabilmektedir. Tanımlar gözönüne alındığında, tutumun, bireyin bilişsel, duyuşsal ya da devinışsel davranışlarının biçimlenmesinde ya da bu davranışların hangi yönde, nasıl gösterileceğinde belirleyici bir niteliği olduğu söylenebilir. Bu nedenle tutumlar, davranışsal göstergeleri olmadan doğrudan ölçülemez; "ancak dolaylı olarak davranış yoluyla ölçülebilir" (Kağıtçıbaşı, 1977: 113).



Tutumları ölçme yaklaşımlarından, günümüzde en çok kullanılanı, tutum ölçekleridir. Özellikle sosyal psikologlar tarafından, tutumları ölçmek amacıyla birçok tutum ölçeği geliştirilmiştir. Başlıca dört tip tutum ölçeği bulunmaktadır:

1. Thurstone tipi ölçekler (eşit görünen aralıklar tekniği);
2. Likert tipi ölçekler (toplamalı sıralama tekniği);
3. Gutman ölçekleri (birikimli ölçekleme tekniği);
4. Osgood'un duygusal anlam ölçekleri.

Yukarıda sözü edilen ölçeklerin planlanıp geliştirilme aşamaları, birbirlerinden oldukça farklıdır. Ölçtükleri tutumlar ve hedefledikleri kitle açılarından birbirlerine göre üstün ya da üstün olmayan yönleri bulunmaktadır. Bu araştırmada öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların ölçülmesinde kullanılan tutum ölçeği, tutum ölçmede yaygın olarak kullanılan, Likert tipi bir ölçektir.

Aşkar ve Erden (1987) tarafından, öğretmen yetiştiren kuruluşlara devam etmekte olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını ölçen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" geliştirilmiştir. İşte bu araştırmada bu tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte altı olumlu, dört olumsuz ifade bulunmaktadır. Bunlar, "tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum" ve "tamamen katılmıyorum" şeklinde beş kategoride ölçeklenmiştir. Olumlu ifadelere "tamamen katılıyorum"dan başlanarak 4, 3, 2, 1, 0; olumsuz ifadelere ise tersinden 0, 1, 2, 3, 4 şeklinde puanlar verilmiştir. ODTÜ ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan toplam 326 öğrenci üzerinde uygulanan ölçeğin güvenirliği .80 olarak hesaplanmıştır. Nunnally'in araştırmalar için yeterli gördüğü .70'lik standardın üzerinde olduğu için, ölçek bir bütün olarak araştırmalarda kullanılabilir nitelikte görülmüştür. Bu araştırmada, sözü edilen tutum ölçeği, sahibinden izin alındıktan sonra Cronbach Alpha iç Tutarlılık



Katsayısı formülü kullanılarak güvenilirliği tekrar hesaplandıktan sonra kullanılmıştır. Tutum ölçeğinin Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı 0.84 çıkmıştır. Daha önceden Aşkar ve Erden tarafından yapılan hesaplamada güvenilirliği yüksek çıkan ölçeğin, bu hesaplamada da güvenilirliği yüksek çıkmıştır.

B. Öğretmenlik Uygulamasındaki Becerilerle İlgili Güçlüklerin Ölçülmesi

Bilindiği gibi, özel bilgi ve beceri gerektiren bir mesleğe sahip olan öğretmenlerin en önemli görevleri öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olmaktır. Bu görevi etkili bir şekilde yerine getirirken öğretmenin, öğrencilerin özelliklerine uygun olarak dersin özel amaçlarını belirlemesi, amaçlara ulaşmayı sağlayacak öğrenme yaşantılarını seçmesi, çevreyi bu yaşantıları gerçekleştirecek biçimde hazırlayarak, öğrencilerin bu yaşantıları kazanmalarını sağlaması, son olarak da, öğrenmenin ne derece gerçekleştiğini kontrol ederek eksik ve yanlış öğrenmeleri düzeltmesi (Sanemoğlu ve Özçelik, 1989: 18) beklenir. Bütün bunları gerçekleştirmek için bir öğretmen, hem ders öncesinde bazı hazırlıklar yapmak hem de ders işleme sırasında çeşitli etkinlikleri ve becerileri yerine getirmek zorunda kalmaktadır.

Öğretmenlik meslek bilgisi programının öğretmenlik uygulaması aşamasına gelmiş olan öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi ve becerileri teorik olarak öğrenmiş olup, uygulama süresince bu bilgi ve becerileri uygulamaya çalışırlar. Mesleğe ilk giriş olarak nitelendirilen öğretmenlik uygulamaları sırasında ders işlerken bu öğretmen adaylarının gerçek bir öğretmenin bulunması gereken etkinlik ve becerilerin birçoğunu yerine getirmeleri beklenmektedir.



Bu çalışmada, mikro öğretimin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasında işledikleri derslerde öğretim becerilerini ve etkinliklerini başarılı bir şekilde uygulamalarına etkisi, gerçekleştirdikleri öğretim esnasında karşılaştıkları güçlüklerle belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler, öğrenme-öğretme ortamı içerisinde yerine getirilmesi gereken etkinlikler ve beceriler belirlenmiştir. Bu amaçla şu çalışmalarda bulunulmuştur:

1. "Öğretmen nitelikleri, sorumlulukları, görevleri ve rolleri", "öğretme-öğrenme durumları", "öğretim ilke ve yöntemleri", "öğretim becerileri", "öğretim işlevleri", "öğretmen eğitimi" gibi konuların yer aldığı yerli ve yabancı yayınlar (Alkan, 1982; Alkan, 1987; Alkan, 1991; Bilen, 1993; Büyükkaragöz ve Çivi, 1994; Demirel, 1994; Gordon, 1993; Hesapçıoğlu, 1988; Küçükahmet, 1983; Oğuzkan, 1985; Özçelik, 1987; Sönmez, 1986; Harris, 1989; Nortman, 1989; Wallace, 1986) incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda bir öğretmenin öğrenme-öğretme ortamı içerisinde yaptığı etkinlikler ve uygulanan öğretim becerileri listelenmiştir.

2. Öğretmenlik uygulaması, mikro öğretim ve öğretim becerileri ile ilgili araştırmalar incelenmiştir. Bu araştırmaların aşağıda görülen kısımlarından da bazı etkinlikler, beceriler ve uygulamada ilk ders işleme sırasında yaşanan duygular listelenmiştir.

- . Dan KELLER, John LAUT ve James RAUSCHENBACH (1992) tarafından yürütülen "Identification of Validated Critical Teaching Skills" konulu araştırmada tanıtılan kritik öğretim becerileri.
- . Lorin W. ANDERSON (1982) tarafından yapılan "Teachers, Teaching Educational Effectiveness" adlı araştırmada analiz edilen öğretmen görevleri.
- . Lorin W. ANDERSON (1986) tarafından yapılan "Teaching Educational Effectiveness" konulu araştırmada analiz edilen öğretmen görevleri.



- . Dilek GÖZÜTOK'un (1978) gerçekleştirdiği "KTYÖD Aile Ekonomisi ve Beslenme Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersi Hedeflerine Ulaşma Derecesi" adlı yüksek lisans tezinde kullanılan Öğretmenlik Uygulaması Dersi Gözlem Fişi.
- . Ayten ULUSOY (1979) tarafından yapılan "KTYÖD Giyim Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarında Karşılaştıkları Güçlükler, Nedenleri ve Alınması Gereken Önlemler" konulu yüksek lisans tezinde, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında ders planı hazırlamada; öğretim ortamını ve öğrenciyi derse hazırlamada; dersi sunma, işleme ve uygulamada; öğrencileri değerlendirmede karşılaşılan güçlükleri ve nedenlerini belirlemek için geliştirilmiş ölçek.
- . Ayhan HAKAN'ın (1982), yaptığı "Öğretmenlik Sertifikası Programı Öğrencilerinin Uygulama Sırasında Yaptıkları Deneme Derslerinin Değerlendirilmesi" konulu araştırmada kullandığı Değerlendirme Kriterleri.
- . Leyla KÜÇÜKAHMET'in (1989), gerçekleştirdiği "Öğretmen Adaylarının İlk Ders Anlatımları Sırasındaki Hisleri" konulu araştırmasında öğretmen adaylarının ilk derslerinde yaşadıkları duygulara ilişkin ifadeleri.
- . Emel BAYRAKTAR'ın (1982), "Mikro Öğretim Yöntemi ve Uygulaması" adlı Asistanlık Tezinde kullandığı Ders Değerlendirme Ölçeği.
- . Fatma HACIOĞLU'nun (1990), "Öğretmenlik Uygulaması Modeli" adlı doktora tezindeki uygulamalar sırasında öğretmen adaylarının güçlük çektikleri konuları öğrenmeye yönelik anket maddeleri.
- . Mehmet Okutan'ın (1993), "Pedagojik Formasyon Gerekliliği ve Öğretmen Adaylarına Öneriler" adlı makalesinde, öğretmen adaylarına uygulamada başarılı olmaları için rehber olarak yararlanabilecekleri nitelikte yaptığı öneriler.

3. Öğretmenlik Uygulaması ve Mikro Öğretim derslerinin değerlendirilmesinde için geliştirilmiş çeşitli Gözlem ve Değerlendirme formlarından elde edilen kriterlerden yararlanılmıştır. Bunlardan başlıcaları şunlardır:



- . Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Uygulaması Gözlem ve Değerlendirme Formları
- . Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Uygulaması Gözlem ve Değerlendirme Formları
- . Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Mikro Öğretim dersi becerilerini Değerlendirme Formları
- . Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim ve Mesleki Eğitim Fakültesi Mikro Öğretim dersi becerilerini Değerlendirme Formları
- . YÖK/DB II. Endüstriyel Eğitim Projesi Mesleki ve Teknik Öğretmen Eğitimi grubu tarafından hazırlanan "Öğretmen Eğitimi Programı Modülleri" içerisinde yer alan Mikro Öğretim ve Öğretmenlik Uygulaması Modülleri Değerlendirme Formları
- . OHIO State Üniversitesinde kullanılan mikro öğretim değerlendirme formları
- . Lockledge ve Ray (1986) "Using Peer Critiqueing to Improve a Microteaching Program" konulu araştırması için Texas Üniversitesi Mikro Öğretim Laboratuvarında kullandıkları Mikro Öğretim Değerlendirme Formları

Bu çalışmalar sonucunda, sınıf içerisindeki öğretme-öğrenme sürecinde yapılması gereken beceriler ve etkinliklere yönelik çok sayıda denemelik madde (item pool) üretilmiştir. Daha sonra birbirinin aynı olan maddeler elenip atılmıştır. Böylece oluşturulan denemelik form çoğaltılarak uzman kişilerin görüş ve eleştirilerine sunulmuştur. Onlardan alınan görüş ve eleştiriler doğrultusunda uygun olmayan bazı maddeler atılmış, maddelerin sırasında ve yerinde bazı değişiklikler yapılarak düzeltilmiştir. Daha sonra araç, Teknik Eğitim Fakültesinin öğretmenlik uygulamalarını tamamlamış ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerine karşı ilgili 12 öğretmen adayıyla ayrı ayrı görüşülerek tekrar düzeltilmiştir. Maddelerin geçerliğinin sınanmasında, bir grup uzman kanısına başvurularak, aracın kapsam ve yapı geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Çünkü uzman kanısıyla geçerlik çalışması, ölçme



aracının biri "yapı geçerliği" diğeri ise "kapsam geçerliği" olmak üzere iki tür geçerliği ile ilgilidir (Arseven, 1994: 129).

Daha sonra güvenilirliğinin test edilmesi için çoğaltılarak, hem deney grubunu hem de kontrol grubunu temsil etmesi amacıyla öğretmenlik uygulamasını tamamlamış 20 mikro öğretim alan, 20 de mikro öğretim almayan toplam 40 öğretmen adayına uygulanmıştır. Aracın uygulanması ile elde edilen puanların güvenilirliği Cronbach Alpha iç Tutarlılık Katsayısı formülü kullanılarak hesaplanmıştır ve sonuç 0.81 bulunmuştur. Bu sonuç, aracın iç tutarlılık katsayısının yüksek olduğunu göstermektedir.

Likert tipi ölçek türünde hazırlanan veri toplama aracı, beş ana kategori altında düzenlenmiştir. Bu kategoriler ve kapsadıkları etkinlik ve beceri sayıları şöyledir:

1. Ders Öncesi Hazırlık Yapma (yedi etkinlik ve beceriyi kapsamaktadır)
2. Derse Giriş Yapma (beş etkinlik ve beceriyi kapsamaktadır)
3. Konuyu Sunma (yirmi iki etkinlik ve beceriyi kapsamaktadır)
4. Dersi Bitirme (dört etkinlik ve beceriyi kapsamaktadır)
5. Genel Özellikler (yedi etkinlik ve beceriyi kapsamaktadır)

Ölçekteki maddelere ilişkin öğretmen adaylarının güçlük çekme derecelerini belirlemek için "çok fazla güçlük çektim", "fazla güçlük çektim", "orta derecede güçlük çektim", "az güçlük çektim", "çok az güçlük çektim", "hiç güçlük çekmedim" olmak üzere altılı dereceleme ölçeği kullanılmıştır. İstatistiki hesaplamalar için "hiç güçlük çekmedim" seçeneğine 6, "çok fazla güçlük çektim" seçeneğine 1 puan verilerek derecelendirme yapılmıştır.

C. Mikro Öğretime Yönelik Görüş ve Tepkilerin Alınması

Sadece mikro öğretim alan deney grubundaki öğretmen adaylarının mikro öğretime ilişkin görüş ve tepkilerini belirlemek için 17 maddelik besli likert



tipi ölçek ve iki kapalı, bir açık uçlu anket maddesinden oluşan toplam 20 maddelik bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Ölçekte "kuvvetle katılmıyorum"a 1 puan, "katılmıyorum"a 2 puan, "kararsızım"a 3 puan, "katılıyorum"a 4 puan, "kuvvetle katılıyorum"a 5 puan verilmiştir. Aracın hazırlanmasında öncelikle mikro öğretimin etkisine ve yararına ilişkin araştırmalar incelenmiştir. Bunlardan özellikle aşağıdaki üç araştırma çok yararlı olmuştur.

- . Miltz'in (1978) "Application of Microteaching for Teaching Improvement in Higher Education" adlı makalesinde özetlediği, California Notre Dame Koleji'nde öğretim elemanlarının öğretimlerini geliştirmek için uygulanan mikro öğretim modeline karşı düşünce ve tepkilerini belirlemek için uygulanan anket maddeleri.
- . Aksan ve Çakır (1992_B) tarafından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yapılan "Pre-Service Teacher Training in Teacher Education: A Case Study" adlı araştırmada, Teaching Grammar ve Teaching Writing derslerinde uygulanan mikro öğretim modelinin değerlendirilmesinde, aday öğretmenlerin bu modele bakış tarzlarını belirlemek için hazırlanan anket maddeleri.
- . Külahçı (1994) tarafından Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'nde 1992-1993 Bahar yarıyılında Makine Öğretmenliği Bölümü üçüncü sınıfında ilk olarak denenen mikro öğretim dersinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının mikro öğretim denemesine ilişkin görüşlerini almaya yönelik anket maddeleri.

En son olarak Külahçı'nın araştırmasında sözü edilen mikro öğretim denemesinden geçmiş F.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Makine Bölümü öğrencilerinin görüşlerinden yararlanılarak veri toplama aracı taslak şeklinde hazırlanmıştır. Bu taslak araç başta Tez Danışmanı olmak üzere ilgili bir kaç öğretim elemanının ve yine mikro öğretim alanı öğretmen adaylarının görüşlerine sunulmuştur. Onlardan alınan eleştiriler



doğrultusunda araç, tekrar gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler yapılarak çoğaltılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözümü

Veri toplamak amacıyla hazırlanan üç tür aracın deneklere uygulanabilmesi için Fırat Üniversitesi Rektörlüğü'nden izin alınmıştır. Her üç veri toplama aracı da öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde ders hocalarından izin alınarak bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Bu durum, deneklerin araçları yanıtlarken karşılaştıkları güçlüklerin ve yanlış anlaşılmaların anında giderilerek verilerin daha gerçekçi bir şekilde toplanmasında etkili olmuştur. Yine araçların araştırmacı tarafından uygulanması, verilen ölçek ve anketlerin tümünün geri dönmesi avantajını sağlamıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, eşli gruplar t testi, bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. T testinde güven düzeyi $P < 0.05$ olarak kabul edilmekle birlikte, $P < 0.01$ düzeyinde anlamlı bulunan değerler de tablo üzerinde gösterilmiştir. Kullanılan istatistiksel işlemlerin gerçekleştirilmesinde Macintosh uyumlu Statview 512 istatistik paket programından yararlanılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLANMASI

Bu bölümde, araştırma denenceleri doğrultusunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara dayalı yorumlar üç ana başlık altında, denenceler de belirtilerek ele alınmıştır.

A. MİKRO ÖĞRETİMİN ve ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SÜRESİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE KARŞI TUTUMLARA ETKİSİ

Bu başlık altında ilk altı denenceye ilişkin bulgular ve yorumlar sırasıyla verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile; sadece deney veya sadece kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ise eşli gruplar t testi ile sınanmıştır.

Birinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Denence 1: Deney grubunun mikro öğretim almadan ve uygulamaya gitmeden önceki tutum puanları ile kontrol grubunun uygulamaya gitmeden önceki tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

TABLO 5: DENEY GRUBUNUN MİKRO ÖĞRETİM ve ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI ÖNCESİ İLE KONTROL GRUBUNUN ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI ÖNCESİ ALDIKLARI TUTUM PUANLARINA İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	160	40.03	7.22	258	1.208	$P > .1141$
Kontrol	100	41.10	6.46			



Tablo 5'den anlaşılacağı gibi hem Mikro Öğretim dersini almadan önce hem de öğretmenlik uygulamasına gitmeden önce yeni programın uygulandığı deney grubu ile eski programın uygulandığı kontrol grubu arasında öğretmenlik mesleğine karşı tutumlar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır. Böylece denence bir kabul edilmiştir.

İkinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Denence 2: Deney grubunun Mikro Öğretim dersini almadan önce ve aldıktan sonraki tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

TABLO 6: DENEY GRUBUNUN MİKRO ÖĞRETİM ÖNCESİ ve MİKRO ÖĞRETİM SONRASI ALDIKLARI TUTUM PUANLARINA İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Deney Grubu	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Ön Uygulama	160	40.03	7.22	159	3.66	P < .0002**
Son Uygulama	160	42.73	4.81			

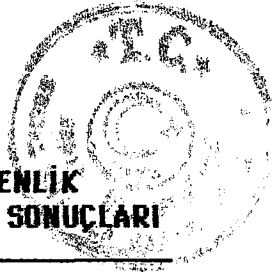
* P < .05 anlamlı

** P < .01 anlamlı

Tablo 6'ya bakıldığında, deney grubunun mikro öğretim almadan önce ve aldıktan sonraki öğretmenlik mesleğine karşı tutum puanları arasında 3.66 t değeri ve P < .05 düzeyinde istatistiksel olarak son uygulama lehinde anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Böylece ikinci denence reddedilerek, Mikro Öğretim dersi almanın öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Üçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Denence 3: Deney grubunun Mikro Öğretim dersini aldıktan sonraki tutum puanları ile öğretmenlik uygulamasını tamamladıktan sonraki tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.



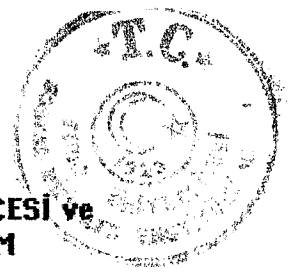
TABLO 7: DENEY GRUBUNUN MİKRO ÖĞRETİM SONRASI ve ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SONRASI ALDIKLARI TUTUM PUANLARINA İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Deney Grubu	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Ön Uygulama	160	42.73	4.81	159	1.18	P > .1194
Son Uygulama	160	43.42	5.83			

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubunun Mikro Öğretim dersini aldıktan sonraki tutum puanları ile yedi haftalık öğretmenlik uygulaması sonrasındaki öğretmenlik mesleğine karşı tutum puanları arasında $P > .05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Üçüncü denencenin kabul edilmesine yönelik çıkan bu sonuç, mikro öğretimin alınması ile artan olumlu tutumların uygulama süresince değişmediğini göstermektedir. Yine bu sonucun ortaya çıkmasında, öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler doğrultusunda, öğretmenlik uygulamasında mikro öğretimdeki yapay ve rahat ortamın yerini gerçek ve daha karmaşık ortamın yerini almasının da etkili olduğu söylenebilir. Öğretmen adayları uygulamada beklediklerini bulamadıklarını, hayal kırıklığına uğradıklarını ve yapmak istedikleri bazı etkinlikleri yapma olanağı bulamadıklarını belirtmişlerdir. Ancak son uygulamanın 43.42 olan aritmetik ortalamasının, ön uygulamanın 42.73 olan aritmetik ortalamasından yüksek çıkması, deney grubunun öğretmenlik uygulaması öncesine göre uygulama sonrasında tutumlarının belirli bir oranda yükseldiğini göstermektedir.

Dördüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Denence 4: Deney grubunun Mikro Öğretim dersini aldıktan sonra ve öğretmenlik uygulamasını yapmadan önceki tutum puanları ile kontrol grubunun öğretmenlik uygulamasını yapmadan önceki tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.



TABLO 8: DENEY GRUBUNUN MİKRO ÖĞRETİM SONRASI-UYGULAMA ÖNCESİ ve KONTROL GRUBUNUN UYGULAMA ÖNCESİ ALDIKLARI TUTUM PUANLARINA İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	160	42.73	4.81	258	2.33	P < .0104*
Kontrol	100	41.10	6.46			

* P < .05 anlamlı

Mikro Öğretim dersini alan deney grubu ile almayan kontrol grubuna öğretmenlik uygulaması öncesinde uygulanan tutum ölçeğinden elde edilen puanlar arasında 2.33 t değeri ile P < .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Mikro öğretim almayan kontrol grubunun öğretmenlik mesleğine karşı tutumları düşük bulunmuştur. Mikro öğretim almayan kontrol grubunun öğretmenlik mesleğine karşı tutumları düşük çıkmıştır. Böylece denence dört reddedilmiştir (Tablo 8). Bu farkın ortaya çıkmasında, deney grubunun uygulamaya gitmeden önce Mikro Öğretim dersini almalarının doğrudan etkili olduğu söylenebilir.

Beşinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Denence 5: Öğretmenlik uygulamasını yedi hafta yapan deney grubunun tutum puanları ile üç hafta yapan kontrol grubunun tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

TABLO 9: DENEY GRUBU İLE KONTROL GRUBUNUN ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SONRASI ALDIKLARI TUTUM PUANLARINA İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	160	43.42	5.83	258	4.11	P < .0001**
Kontrol	100	39.98	7.61			

* P < .05 anlamlı

**P < .01 anlamlı



Öğretmenlik uygulaması süresinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlara etkisine ilişkin sonuçların yer aldığı Tablo 9'a bakıldığında, yedi haftalık uygulama yapan deney grubu ile üç haftalık uygulama yapan kontrol grubu arasında deney grubunun lehine 4.11 t değeri ile $P < .05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu gözlenmektedir. Böylece beşinci denence de reddedilmiştir. Bu bulgu, uygulama süresinin uzunluğunun öğretmenlik mesleğine karşı tutumları olumlu yönde etkilediği düşüncesini doğrulamakla birlikte, sürenin etkisinin ayrıca araştırılmasında yarar görülmektedir. Çünkü deney grubunun, mikro öğretim aldıktan sonraki öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ile yedi haftalık öğretmenlik uygulaması sonrası tutumları arasında fark olmamıştır.

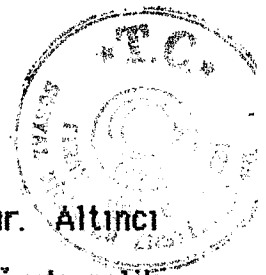
Altıncı Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Denence 6: Kontrol grubunun öğretmenlik uygulamasına gitmeden önceki tutum puanları ile uygulama sonrası tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

TABLO 10: KONTROL GRUBUNUN ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI ÖNCESİ YE SONRASI ALDIKLARI TUTUM PUANLARINA İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Kontrol Grubu	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Ön Uygulama	100	41.10	6.46	99	1.18	$P > .1204$
Son Uygulama	100	39.98	7.61			

Tablo 10'da kontrol grubundaki öğrencilerin üç haftalık öğretmenlik uygulaması süresinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını etkilemesine ilişkin ön ve son uygulama puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığı ile ilgili bulgular yer almaktadır. Anlaşılacağı gibi kontrol grubunun ön uygulama tutum puanları ile son uygulama tutum puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Hatta bu gruptakilerin uygulamaya gitmeden önce 41.10 olan



aritmetik ortalamaları uygulamadan sonra 39.98'e düşmüştür. Altıncı denencenin kabul edilmesine yönelik elde edilen sonuç, öğretmenlik uygulaması süresinin kısa olmasının, bu mesleğe karşı tutumu olumlu yönde etkilemediğini ortaya koymuştur. Bu sonucun önemli diğer bir nedeni ise, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasından önce Mikro Öğretim dersini almamalarına dayandırılabilir.

Mikro öğretimin, öğretmenlik mesleğine karşı tutumlara etkisini test etmeye yönelik yukarıda açıklanan altı denenceye ilişkin aritmetik ortalamalar ve sonuçlar özet olarak Tablo 11'de verilmiştir.

TABLO 11: MİKRO ÖĞRETİMİN ve ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SÜRESİNİN, ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE KARŞI TUTUMLARA ETKİSİNE İLİŞKİN ÖZET TABLO

	<u>Deney Grubu</u>			<u>Kontrol Grubu</u>		Sonuç
	MÖ Öncesi	MÖ Sonr.	Uyg.Sonr.	Uyg.Önce.	Uyg.Sonr.	
	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	
1.	40.03	-	-	41.10	-	P>0.05
2.	40.03	42.73	-	-	-	P<0.05
3.	-	42.73	43.42	-	-	P>0.05
4.	-	42.73	-	-	41.10	P<0.05
5.	-	-	43.42	-	39.98	P<0.05
6.	-	-	-	41.10	39.98	P>0.05

B. MİKRO ÖĞRETİMİN ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SIRASINDA BULUNULAN ETKİNLİK ve BECERİLERDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLERİN GİDERİLMESİNDEKİ ETKİSİ

Bu başlık altında yedinci, sekizinci, dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci denencelere ilişkin bulgular ve yorumlar sırasıyla ele alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öğretmenlik uygulaması yaparken ders işleme



sırasında yerine getirdikleri etkinlik ve becerilerde karşılaştıkları güçlükler açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile sınanmıştır.

Yedinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Denence 7: Öğretmenlik uygulaması sırasında işlenen derslerde karşılaşılan güçlük düzeyleri açısından, bütün etkinlik ve becerilerde deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark yoktur.

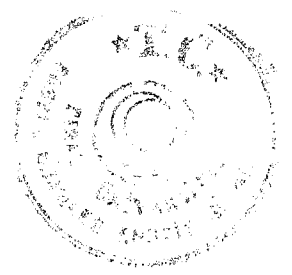
Deney ve kontrol grupları öğretmenlik uygulaması sırasında ders işlemeyle ilgili olarak yerine getirilen ve veri toplama aracında bulunan 45 etkinlik ve becerinin karşılaştırılması sonucunda elde edilen t-testi değeri 4.02 t değeriyle $P < 0.05$ düzeyinde anlamlılık göstermiştir (Tablo 12). Tablo 22'de deney grubu öğretmen adayları "mikro öğretim deneyimlerinin öğretmenlik uygulamasını başarı ile yürütmemde yararlı olacağını düşünüyorum" görüşüne yüzde 92.8 oranında katılarak bu bulguyu desteklemişlerdir. Sonuç olarak denilebilir ki mikro öğretim, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarını başarılı bir şekilde yürütmelerinde son derece yararlı bir yöntem olarak görülmektedir.

TABLO 12: DENEY ve KONTROL GRUPLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SIRASINDA KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI (GENEL)

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	217.29	28.49	268	4.02	$P < .0001^{**}$
Kontrol	107	201.23	36.97			

* $P < .05$ anlamlı

** $P < .01$ anlamlı



Sekizinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Denence 8: Öğretmenlik uygulaması sırasında işlenen derslerde karşılaşılan güçlük düzeyleri açısından, ders öncesi hazırlık aşamasında deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark yoktur.

TABLO 13: DENEY ve KONTROL GRUPLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SIRASINDA DERS ÖNCESİ HAZIRLIK (DERS PLANI HAZIRLAMA) AŞAMASINDA KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	33.93	5.37	268	4.35	P < .0001**
Kontrol	107	30.75	6.59			

* P < .05 anlamlı

** P < .01 anlamlı

Tablo 13'deki dağılımlar için uygulanan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre, deney ve kontrol gruplarının öğretmenlik uygulaması sırasında işledikleri derslerde ders öncesi hazırlık aşamasında karşılaştıkları güçlük derecelerinin ortalamaları arasındaki fark $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bulgular, mikro öğretimin deney grubu öğretmen adaylarının ders öncesi hazırlık aşamasıyla ilgili bilgi ve becerilerinin artırılarak, onların bu aşamada daha az güçlük çekmelerinde etkili olduğu biçiminde yorumlanabilir. Sonuçta sekizinci denence reddedilmiştir.

Ders öncesi hazırlık aşamasının bütün maddelerinin t testi sonuçlarının yer aldığı EK-1'e bakıldığında, bunlardan sadece kitap, ders notu vb. gibi kaynakları bulmada karşılaşılan güçlük düzeyleri açısından her iki grup arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır (Tablo 34). Zaten bu bulgu üzerinde mikro öğretim alıp almama durumu pek etkili olmamıştır. Çünkü kitap, ders notu gibi kaynakları bulmada gidilen okulun imkanları, öğretmenlerin



öğretmen adaylarına yardımcı olması ve fakülte'deki alan dersleri daha yakından ilgilidir.

Dokuzuncu Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Denence 9: Öğretmenlik uygulaması sırasında işlenen derslerde karşılaşılan güçlük düzeyleri açısından, derse giriş yapma aşamasında deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark yoktur.

TABLO 14: DENEY ve KONTROL GRUPLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SIRASINDA DERSE GİRİŞ YAPMA AŞAMASINDA KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	24.23	4.30	268	3.79	P < .0001**
Kontrol	107	22.08	4.93			

* P < .05 anlamlı

** P < .01 anlamlı

Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması sırasında derse giriş yapma aşamasında karşılaştıkları güçlük düzeyleri açısından kontrol grubunun 3.79 t değeriyle P < 0.05 düzeyinde deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (Tablo 14). Böylece dokuzuncu denence reddedilerek, deney grubundaki öğretmen adaylarının derse giriş yapmada kontrol grubundakilere göre daha az güçlük çektikleri söylenebilir.

Onuncu Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Denence 10: Öğretmenlik uygulaması sırasında işlenen derslerde karşılaşılan güçlük düzeyleri açısından, konuyu sunma aşamasında deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark yoktur.



TABLO 15: DENEY ve KONTROL GRUPLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SIRASINDA KONUYU SUNMA AŞAMASINDA KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

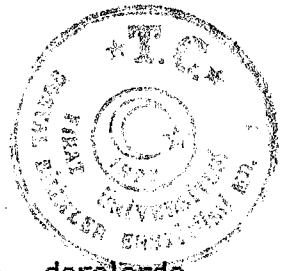
Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	104.88	15.12	268	3.26	P < .0006**
Kontrol	107	98.08	18.96			

* P < .05 anlamlı

** P < .01 anlamlı

Deney grubu öğretmen adayları konuyu sunma aşamasında da 104.88 aritmetik ortalama ile, 98.08 aritmetik ortalamaya sahip kontrol grubu lehine 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermişlerdir (Tablo 15). Böylece onuncu denence de reddedilerek, deney grubunun kontrol grubuna göre bu aşamada daha az güçlük çektikleri belirlenmiştir.

Konuyu sunma aşamasının bütün maddelerinin t testi sonuçlarının yer aldığı EK-1'de bazı etkinlik ve beceriler açısından her iki grup arasında anlamlı farklılıklar olmadığı görülmektedir. Konuyla ilgili sınıf tartışmasını yönetmede; dersi zevkli kılacak değişik yöntem ve teknikleri kullanmada; öğrencileri soru sormaya teşvik etmede; öğrenci sorularını cevaplamada; öğrencilerin kendi aralarında konuşmalarını önlemede karşılaşılan güçlük düzeyleri açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır (Tablo 46, 47, 57, 58, 59, 60). Böylece mikro öğretim almanın, deney grubu öğretmen adaylarının sınıf tartışması yönetme, dersi zevkli kılacak değişik yöntem ve teknikleri kullanma, soru-cevap yöntemini uygulama, öğrencilerin kendi aralarında konuşmalarını önleme gibi hususlarda diğer beceri ve etkinliklere göre fazla etkili olmadığı söylenebilir. Bu bulgular, mikro öğretim dersinin ve uygulanan modelin bazı yönleriyle değiştirilmesini gerekli kılmaktadır.



Onbirinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Denence 11: Öğretmenlik uygulaması sırasında işlenen derslerde karşılaşılan güçlük düzeyleri açısından, dersi bitirme aşamasında deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark yoktur.

Onbirinci denencenin reddedildiği Tablo 16'daki dersi bitirme aşamasında da güçlük çekme bakımından deney grubu ile kontrol grubu arasında $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark elde edilmiştir. Bir başka deyişle, 17.60 aritmetik ortalama ile kontrol grubu, 19.29 aritmetik ortalamaya sahip deney grubuna göre dersi bitirme aşamasındaki etkinlik ve becerilerde daha fazla güçlük çekmişlerdir.

TABLO 16: DENEY ve KONTROL GRUPLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SIRASINDA DERSİ BİTİRME AŞAMASINDA KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	19.29	3.57	268	3.67	$P < .0002^{**}$
Kontrol	107	17.60	3.90			

* $P < .05$ anlamlı

** $P < .01$ anlamlı

Onikinci Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Denence 12: Öğretmenlik uygulaması sırasında işlenen derslerde karşılaşılan güçlük düzeyleri açısından, genel özelliklerden dolayı deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark yoktur.

Heyecanı yenme, ses tonunu etkili kullanma, Türkçeyi doğru kullanma, düzgün ve anlaşılır cümleler kurma, fiziksel hareket bakımından rahat olma,



öğretmenlik rolüne ve gerçek sınıf ortamına kolayca uyum sağlama gibi genel özellikler bakımından da deney grubu lehine $P < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. On ikinci denencenin de reddedildiği bu sonuç, deney grubunun genel özellikleri bakımından kontrol grubuna göre uygulamada daha yeterli olduklarını göstermektedir. Zaten Tablo 22'de deney grubundaki öğretmen adayları mikro öğretime ilişkin görüş ve tepkilerini belirtirken, "kuvvetle katılıyorum" ve "katılıyorum" seçeneklerinde yoğunlaşarak, "mikro öğretim bir grup karşısında konuşurken heyecanımı yenme konusunda yararlı oldu" (% 85.0); "konuşmalarındaki bozuklukların farkına varmamda ve düzeltmemde yararlı oldu" (% 81.4); "öğretmen olacak bir kişi olarak kendime güvenimi artırdı" (%85.6); "öğretim deneyimlerimi zenginleştirerek öğretmenliğe uyum sağlamamı kolaylaştıracağını düşünüyorum" (%87.4) diyerek Tablo 17'deki sonucu desteklemiştir.

TABLO 17: DENEY ve KONTROL GRUPLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SIRASINDA GENEL ÖZELLİKLERDEN DOLAYI KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	34.96	5.81	268	2.79	$P < .0028^{**}$
Kontrol	107	32.72	7.32			

* $P < .05$ anlamlı

** $P < .01$ anlamlı

Deney grubu öğretmen adaylarından 46 kişi, ölçekte yer alan maddelerin dışında bazı nedenlerden kaynaklanan güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenler, frekansları ve yüzdeleri Tablo 18'de verilmiştir. Bu öğretmen adayları çektikleri güçlüklerin birinci sırada okuldaki araç-gereç ve donanım eksikliğinden; ikinci sırada öğrencilerin ilgisizlikleri, sorumsuzlukları ve yaramazlıklarından; üçüncü sırada fakültede alanları ile

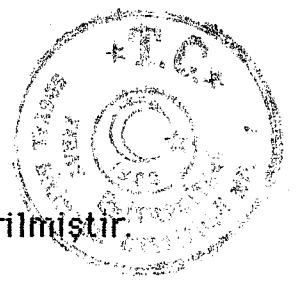


ilgili edinilen bilgilerin yeterli olmamasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Tabloda görülen bazı nedenler ve araştırmacı tarafından deney grubu öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler, bu öğretmen adaylarının Mikro Öğretim dersinde kazandıkları deneyimleri ve öğrendikleri ilkeleri öğretmenlik uygulamasında uygulamaya istekli oldukları izlenimini uyandırmıştır. Örneğin, 46 öğretmen adayının yüzde 4.3'ü öğrencilere not tutturmak zorunda kalmamdan dolayı güçlük çektim diyerek, öğrencileri pasifleştiren bu yöneme karşı çıktıklarını göstermişlerdir. Yine yüzde 8.7'si öğretmenlerin araç kullanmamada ısrar etmelerinden dolayı kendilerine bu fırsatın verilmemiş olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca uygulama yaptıkları okulların uygulamaları ciddiye almamaları ve rehber öğretmenin kendilerini ilk gün öğrencilerle tanıştırmaması gibi öğretmenlik uygulamasıyla ilgili sorunlara da değinmişlerdir.

TABLO 18: DENEY GRUBUNUN ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SIRASINDA KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLERİN NEDENLERİ

Nedenler	f	%
Okuldaki araç-gereç ve donanım eksikliği	12	26.1
Öğrencilerin ilgisizlikleri, sorumsuzlukları ve yaramazlıklarından	6	13.0
Fakültede öğrendiğimiz bilgilerin yeterli olmamasından	5	10.0
Ders geçme ve kredi sistemi uygulamasından	4	8.7
Öğretmenlerin araç kullanmamada ısrar etmelerinden	4	8.7
Fakültedeki program ile uygulama yapılan lise programı arasındaki farklılıktan	3	6.5
Sınıflarda işitme özürü öğrencilerin olmasından	3	6.5
Öğrencilerin derse geç gelmelerinden	2	4.3
Öğrencilere not tutturmak zorunda kalmamdan	2	4.3
İlk gün rehber öğretmenin bizleri öğrencilerle tanıştırmamasından	2	4.3
Öğrencilere ödev vermekten ve ödevleri yaptırtmamadan	1	2.2
Fakültede anlatılanlarla gerçek arasında çok fark olmasından	1	2.2
Gidilen okulların uygulamaları ciddiye almamalarından	1	2.2
TOPLAM	46	100.0

Kontrol grubu öğretmen adaylarından da bazıları ölçekte yer alan maddelerin dışında bazı nedenlerden kaynaklanan güçlüklerle karşılaştıklarını



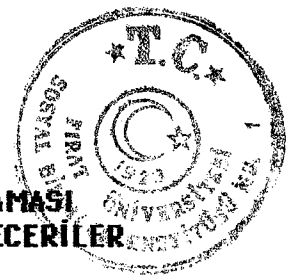
belirtmişlerdir. Bunların frekansları ve yüzdeleri Tablo 19'da verilmiştir.

TABLO 19: KONTROL GRUBUNUN ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SIRASINDA KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLERİN NEDENLERİ

Nedenler	f	%
Öğretmenlik uygulaması süresinin çok kısa olmasından	6	24.0
Öğretmen-öğrenci ikilemi arasında olmamdan	3	12.0
Öğrencilerin ilgisizliğinden ve tembelliğinden	3	12.0
Okuldaki araç-gereç ve donanım eksikliğinden	3	12.0
Fakülte'deki program ile uygulama yapılan lise programı arasındaki farklılıktan	3	12.0
Fakülte'de gördüğümüz derslerin uygulamada çok fazla işimize yaramamasından	2	8.0
Öğretmenlerin geleneksel yöntemlere bağlılıklarından	1	4.0
Ders geçme ve kredi sistemi uygulamasından	1	4.0
Öğrencilerin eğitim araçlarına alışkın olmamalarından	1	4.0
Öğrencilere ödev vermekten ve ödevleri yaptırılmamadan	1	4.0
Fakülte'deki hocalarımızın bizi izlemeye gelmemelerinden	1	4.0
TOPLAM	25	100.0

Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının belirttikleri birçok neden deney grubundakilerle benzer olmasına rağmen, bunlarda doğal olarak ilk sırada yüzde 24.0 ile öğretmenlik uygulaması süresinin çok kısa olması nedeni yer almıştır. İkinci sırada "öğretmen-öğrenci ikilemi arasında kalmamızdan kaynaklandı" nedeni belirtilmiştir (%12.0). Bu durum, kontrol grubunun Mikro Öğretim dersini almamalarına bağlanabilir. Çünkü mikro öğretimin en önemli amaçlarından birisi, öğretmenlik becerileri kazandırarak öğretmen adaylarının öğrencilikten öğretmenliğe geçişi kolaylaştırmayı sağlamaktır.

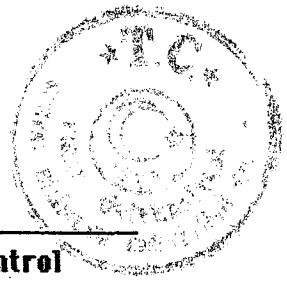
Öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulamasında karşılaşılan güçlükleri saptamaya yönelik ölçeği uygularken, yerine getirmediikleri etkinlik ve becerileri boş bırakmaları istenmiştir. Deney ve kontrol grubunun yerine getirmediikleri etkinlik ve beceriler Tablo 20'de görülmektedir.



TABLO 20: DENEY ve KONTROL GRUPLARININ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI SIRASINDA DERS İŞLERKEN YERİNE GETİRMEDİKLERİ ETKİNLİK ve BECERİLER

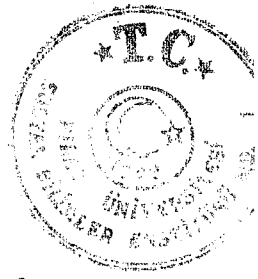
Maddeler	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
1. Dersin amaçlarını yazmada	1	0.4	1	0.7
2. Dersin amacına uygun içeriği belirlemede	3	1.3	2	1.3
3. Dersin amacına uygun yöntem ve teknikleri seçmede	-	-	-	-
4. Dersin amacına uygun araç-gereçleri seçmede	11	4.8	5	3.3
5. Dersin amacına uygun ölçme aracını hazırlamada	26	11.3	16	10.6
6. Kullanılacak araçla ilgili materyaller hazırlamada	20	8.7	16	10.6
7. Kitap, ders notu vb. kaynakları bulmada	-	-	-	-
8. Sınıfı veya atelyeyi iletişimi kolaylaştıracak şekilde düzenlemede	5	2.2	5	3.3
9. Öğrencileri derse motive etmede	1	0.4	2	1.3
10. Dersin amacını belirtmede	3	1.3	1	0.7
11. Dersin önemini açıklamada	3	1.3	1	0.7
12. Konuyu öğrencinin önceki bilgileriyle ilişkilendirmede	4	1.7	1	0.7
13. Ders planını etkili bir şekilde uygulamada	3	1.3	2	1.3
14. Konuyu mantıksal sıra içerisinde sunmada	5	2.2	1	0.7
15. Amaca uygun örneklerle konuya açıklık getirmede	2	0.8	5	3.3
16. Kavramları anlaşılır bir şekilde açıklamada	1	0.4	-	-
17. Konuyla ilgili önemli noktaları vurgulamada	1	0.4	-	-
18. Konuyla ilgili gösteri yapmada	10	4.3	8	5.3
19. Konuyla ilgili sınıf tartışmasını yönetmede	26	11.3	13	8.6
20. Dersi zevkli kılabilecek değişik yöntemler kullanmada	12	5.2	5	3.3
21. Dersi zevkli kılabilecek etkinlikler yapmada	20	8.7	11	7.3
22. Eğitim araçlarını yerinde ve etkili kullanmada	22	9.6	10	6.6
23. Tahtayı etkili ve düzenli bir şekilde kullanmada	5	2.2	1	0.7
24. Öğrenciler ile sağlıklı iletişim kurmada	2	0.8	1	0.7
25. Öğrencilerin derse katılımını sağlamada	1	0.4	1	0.7
26. Derse öğrencinin ilgisini çekmede	3	1.3	1	0.7
27. Yerinde, zamanında ve düşünmeye yönelik soru sormada	2	0.8	1	0.7
28. Öğrencileri cevap vermeye teşvik etmede	2	0.8	2	1.3
29. Öğrenci cevaplarını pekiştirmede	1	0.4	3	2.0
30. Öğrencileri soru sormaya teşvik etmede	4	1.7	-	-
31. Öğrenci sorularını cevaplamada	5	2.2	1	0.7
32. Öğrencilerin sınıfta kendi aralarında konuşmalarını önlemede	1	0.4	3	2.0
33. Öğrenci yaramazlıklarını önlemede	2	0.8	5	3.3
34. Ders süresini iyi kullanmada	4	1.7	5	3.3
35. Konuyla ilgili ana noktaları özetlemede	3	1.3	-	-
36. Öğrencilerin amaçlara ulaşıp ulaşmadıklarını kontrol etmede	1	0.4	-	-
37. Öğrencilerin eksiklerini tamamlamada	1	0.4	-	-
38. Öğrencileri gelecek derse hazırlamada	1	0.4	1	0.7
39. Heyecanını yenmede	1	0.4	-	-

TABLO 20: (DEYAM)



Maddeler	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	f	%	f	%
40. Ses tonumu etkili bir şekilde kullanmada	1	0.4	-	-
41. Türkçeyi doğru kullanmada	1	0.4	1	0.7
42. Düzgün ve anlaşılır cümleler kurmada	1	0.4	1	0.7
43. Fiziksel hareket bakımından rahat olmada	-	-	1	0.7
44. Öğretmenlik rolüne kolayca uyum sağlamada	4	1.7	14	9.3
45. Gerçek sınıf ortamına kolayca uyum sağlamada	5	2.2	4	2.6
TOPLAM	230	100.0	151	100.0

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmenlik uygulaması sırasında hem deney grubunun (%11.3) hem de kontrol grubunun (%10.6) birinci sırada dersin amacına uygun ölçme aracı hazırlamadıkları görülmektedir. Bu sonuç, Ölçme ve Değerlendirme dersinde öğrencilere ölçme aracı hazırlatılmasına ağırlık verilmesini gerektirmektedir. Gerçi sonradan öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler, bu sonucun ortaya çıkmasında okuldaki öğretmenlerin kendilerine bu sorumluluğu vermek istememelerinin de etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yine aynı oranlarla ikinci sırada deney grubu (% 11.3) konuyla ilgili sınıf tartışmasını yönetme etkinliğinde bulunmadıklarını, kontrol grubu ise (% 10.6) kullanılacak araçla ilgili materyaller hazırlamadıklarını belirtmişlerdir. Deney grubundan 22 kişi (% 9.6) üçüncü sırada eğitim araçlarını yerinde ve etkili kullanamamışlardır. Deney grubu bununun nedenini uygulama yaptıkları okuldaki eğitim araçlarının eksikliğine bağlamaktadırlar. Kontrol grubunun yüzde 9.3'ü ise üçüncü sırada öğretmenlik rolüne kolayca uyum sağlayamadıklarını söylemelerine karşılık bu oran mikro öğretim alanı deney grubu öğretmen adaylarında yüzde 1.7 ile oldukça düşük düzeyde olması dikkat çekicidir. Çünkü mikro öğretimin önemli yararlarından birisi, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına daha hazırlıklı başlamalarına ve böylece uygulama öncesi duyulan kaygıların azaltılarak daha güvenli bir şekilde sınıfa girilmesine katkıda bulunmaktır.



C. MİKRO ÖĞRETİME KARŞI GÖRÜŞ ve TEPKİLER

Bu başlık altında onüçüncü denenceye ilişkin bulgular ve yorumlar yer almıştır. Sadece deney grubundan elde edilen veriler aritmetik ortalama, frekans ve yüzde ile çözümlenerek yorumlanmıştır.

Onüçüncü Denenceye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Denence 13: Mikro öğretim dersini alan deney grubunun, bu derse karşı görüş ve tepkileri olumludur.

Mikro öğretim alan deney grubundaki öğretmen adaylarının mikro öğretime ilişkin görüş ve tepkilerini belirlemek için 17 maddelik bir beşli likert tipi ölçek ve iki kapalı uçlu, bir açık uçlu anket maddesinden oluşan toplam 20 maddelik bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Likert tipi ölçekteki 17 maddenin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ile frekans ve yüzdeleri Tablo 21 ve Tablo 22'de verilmiştir.

TABLO 21: MİKRO ÖĞRETİME İLİŞKİN GÖRÜŞ ve TEPKİLERİ BELİRLEMeye YÖNELİK MADDELERİN ARİTMETİK ORTALAMALARI ve STANDART SAPMALARI

MADDELER	\bar{X}	SS
Mikro Öğretim Uygulaması;		
1. Daha önceki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde edindiğim bilgi ve becerileri uygulamama ve pekiştirmeme imkan sağladı.	4.29	0.69
2. Öğretmen olacak bir kişi olarak eksik ve hatalarımı görüp düzeltmeme yardımcı oldu.	4.46	0.64
3. Öğretim becerilerimi geliştirdi.	4.21	0.78
4. Derse girmeden önce plan yapmanın önemini kavramama yardım etti.	4.36	0.68
5. Uygun öğretim yöntemi seçmede ve uygulamada deneyim kazandırdı.	4.07	0.80
6. Uygun öğretim aracı seçmede ve kullanmada deneyim kazandırdı.	4.13	0.82
7. Bir grup karşısında konuşurken heyecanımı yenme konusunda yararlı oldu.	4.34	0.90

TABLO 21: (DEVAM)



MADDELER	\bar{x}	SS
8. Konuşmalarındaki bozuklukların farkına varmamda ve düzeltmemde yararlı oldu.	4.13	0.96
9. Öğretmen olacak bir kişi olarak kendime güvenimi artırdı.	4.29	0.83
Mikro öğretim uygulamaları sırasında;		
10. Kendi öğretimimi izlemem bana yararlı tecrübeler kazandırdı.	4.28	0.81
11. Diğer arkadaşlarımla öğretimlerini izlemem bana yararlı tecrübeler kazandırdı.	4.44	0.64
12. Yapılan eleştiriler ve tartışmalar mesleki gelişimim için yararlı oldu.	4.25	0.76
13. Video çekimleri öğretimimi analiz etmeme ve geliştirmeme yardım etti.	4.25	0.77
14. Bir dersin işlenmesi sırasında karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları hakkında bilgi sahibi oldum.	4.21	0.73
Mikro öğretim deneyimlerimin;		
15. Öğretmenlik uygulamamı başarı ile yürütmemde yararlı olacağını düşünüyorum.	4.43	0.64
16. Öğretim deneyimlerimi zenginleştirerek öğretmenliğe uyum sağlamamı kolaylaştıracağını düşünüyorum.	4.25	0.73
17. Öğretmenlik mesleğine hazırlık ve uyum için gerekli olmadığı düşünüyorum.	1.47	0.71

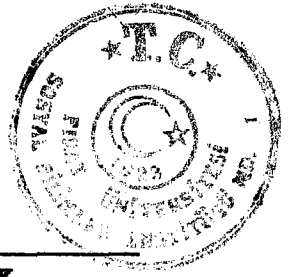
Tablo 21 ve 22'de görüldüğü gibi öğretmen adayları 16 maddenin aritmetik ortalamaları 5 üzerinden yapılan değerlendirmede 4'ün üzerinde çıktığından "katılıyorum" ve "tamamen katılıyorum" seçeneklerinde yoğunlaşarak mikro öğretimin olumlu etkisi üzerinde birleşmişlerdir. Olumsuz bir görüşün yer aldığı 17. maddede Mikro Öğretim dersinin öğretmenlik mesleğine hazırlık ve uyum için gerekli olmadığı düşüncesine öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu (%61.7 ve %31.7) karşı çıkmıştır. Aritmetik ortalamasının 1.47 çıkması da bu sonucu desteklemektedir. Özellikle öğretmen adayları mikro öğretim "bir grup karşısında konuşurken heyecanımı yene konusunda yararlı oldu" (%55.1); "öğretmen olacak bir kişi olarak eksik ve



hatalarımı görüp düzeltmeme yardımcı oldu" (% 50.9); "diğer arkadaşlarımın öğretimlerini izlemem bana yararlı tecrübeler kazandırdı" (% 50.9); "öğretmenlik uygulamasını başarı ile yürütmemde yararlı olacağını düşünüyorum" (% 50.9); "öğretmen olacak bir kişi olarak kendime güvenimi artırdı" (% 47.9) görüşlerine kuvvetle katılmışlardır.

TABLO 22: ÖĞRETMEN ADAYLARININ MİKRO ÖĞRETİM DERSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ ve TEPKİLERİ (N=167)

MADDDELER	Kuvvetle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kuvvetle Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	64	38.3	90	53.9	10	6.0	2	1.2	1	0.6
2	85	50.9	76	45.5	4	2.4	1	0.6	1	0.6
3	63	37.7	84	50.3	13	7.8	6	3.6	1	0.6
4	76	45.5	80	47.9	7	4.2	4	2.4	1	0.6
5	52	31.1	81	48.5	29	17.4	4	2.4	1	0.6
6	56	33.5	84	50.3	19	11.4	7	4.2	1	0.6
7	92	55.1	50	29.9	15	9.0	7	4.2	3	1.8
8	68	40.7	68	40.7	19	11.4	8	4.8	4	1.4
9	80	47.9	63	37.7	19	11.4	3	1.8	2	1.2
10	75	44.9	73	43.7	11	6.6	7	4.2	1	0.6
11	85	50.9	73	43.7	7	4.2	2	1.2	-	-
12	68	40.7	78	46.7	15	9.0	6	3.6	-	-
13	66	39.5	84	50.3	10	6.0	6	3.6	1	0.6
14	58	34.7	90	53.9	15	9.0	2	1.2	2	1.2
15	85	50.9	70	41.9	11	6.6	1	0.6	-	-
16	64	38.3	82	49.1	17	10.2	3	1.8	1	0.6
17	2	1.2	3	1.8	6	3.6	53	31.7	103	61.7



TABLO 23: MİKRO ÖĞRETİMİN EN ÇOK SEVİLEN YÖNLERİ

SEÇENEKLER	f	%
1. Gerçek sınıf ortamından uzakta rahat bir ortamda öğretmenliği denememdi.	113	15.5
2. Kendi öğretimimi eleştirme şansındı	99	13.6
3. Kendi öğretimimi televizyonda görmemdi	92	12.7
4. Diğer derslerden farklı bir atmosferin yaşanmasıydı	92	12.7
5. Bizzat kendimizin uygulama yapmasını gerektirmesiydi	84	11.6
6. Öğretmenlikle ilgili bir çok konuda deneyim kazanmamdı	80	11.0
7. Öğretimim hakkında geri dönüt almamdı	64	8.8
8. Öğretim becerileri üzerinde çalışmamdı	36	5.0
9. İlk olarak öğretmenlik duygusunu yaşamamdı	35	4.8
10. Başka	32	4.3
TOPLAM	727	100.0

Mikro öğretime karşı görüş ve tepkileri belirlemeye yönelik aracın 16. maddesinde mikro öğretimin en çok sevilen yönleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarının yüzde 15.5'i gerçek sınıf ortamından uzakta rahat bir ortamda öğretmenliği denemelerini; yüzde 13.6'sı ile kendi öğretimlerini eleştirme şansını; yüzde 12.7'si kendi öğretimlerini televizyonda görmelerini; yine yüzde 12.7'si diğer derslerden farklı bir atmosferin yaşanmasını; yüzde 11.6'sı bizzat kendilerinin uygulama yapmalarını; yüzde 11.0'i öğretmenlikle ilgili bir çok konuda deneyim kazanmalarını; yüzde 8.8'i öğretimleri hakkında geri dönüt almalarını çok sevdiklerini belirtmişlerdir (Tablo 23). Yüzde 4.3 oranında işaretlenen "başka" seçeneğinde ifade edilen mikro öğretimin en çok sevilen yönleri, frekans ve yüzdeleri Tablo 24'de görülmektedir. Öğretmen adaylarının ifadelerine bakıldığında, onların bu dersi çok zevkli, yeni, ilginç, sıkıcı olmayan, rahatlatıcı, verimli, aktif, yapıcı, kendilerini geliştirici, not endişesinden uzak bir ders olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Mikro Öğretim dersi, bu yönleriyle öğretmen adayları tarafından çok sevilmiş ve benimsenmiştir. Bu derste devamsızlığın minimum düzeye inmesi de bunun bir göstergesi sayılabilir.



**TABLO 24: MİKRO ÖĞRETİMİN EN ÇOK SEVİLEN YÖNLERİ
(Öğretmen Adayları Tarafından Yazılan)**

EN ÇOK SEVİLEN YÖNLER	f	%
Heyecanımızı yenmeyi sağlamasıydı	4	12.5
Ders ortamının bizi rahatlatmasıydı	4	12.5
Öğretmenlik uygulamasına hazırlanmamızdı	3	9.4
Ders zamanının nasıl geçtiğini anlayamamamızdı	3	9.4
Kendimize güvenimizi artırmasıydı	3	9.4
Yeni ve değişik bir uygulama olmasıydı	2	6.3
Not ve sınav endişesinden uzak olmasıydı	2	6.3
Çok zevkli, verimli ve aktif bir ders olmasıydı	2	6.3
Yapıcı ve kendimizi geliştirmeye yönelik bir ortamın yaşanmasıydı	2	6.3
Ders planı ve ders materyali hazırlamanın önemini anlamamızdı	2	6.3
Öğretmen-öğrenci ilişkisinin nasıl kurulacağını öğrenmemizdi	1	3.1
Öğretmen ve öğrenciliği aynı anda yaşamamızdı	1	3.1
Yeni öğretim becerileri geliştirme olanağı bulmamızdı	1	3.1
Kamerayı kullanmamızdı	1	3.1
Öğretmenliğe hazırlanmamızı sağlamasıydı	1	3.1
TOPLAM	32	100.0

Mikro öğretime karşı görüş ve tepkileri belirlemeye yönelik anketin 19. maddesinde öğretmen adaylarına mikro öğretimin en az sevdikleri yönleri kapalı uçlu soru tipinde sorulmuştur. Bu maddede sıralanan seçenekler ile bu seçeneklere ait frekans ve yüzdeler Tablo 25'de görülmektedir.

TABLO 25: MİKRO ÖĞRETİMİN EN AZ SEVİLEN YÖNLERİ

SEÇENEKLER	f	%
1. Süresinin kısalığıydı	82	21.1
2. Gerçek öğrencilerin kullanılmamasıydı	80	20.6
3. Dersin gerçek sınıf ortamında işlenmemesiydi	76	19.6
4. Öğrenciler tarafından tam ciddiye alınmamasıydı	60	15.5
5. Öğretim becerileri üzerindeki tartışmaların yetersizliğiydi	46	11.9
6. Başka	16	4.1
7. Sunduğum derslerin olumsuz yönde eleştirilmesiydi	15	3.9
8. Hiçbirşey	13	3.4
TOPLAM	388	100.0

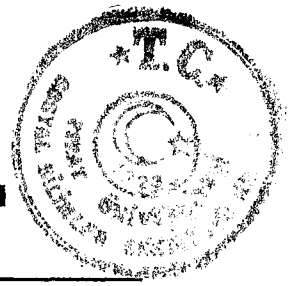


Öğretmen adayları bu dersin olumsuzluklarını birinci sırada yüzde 21.1 oranında süresinin kısalığı; ikinci sırada yüzde 20.6 oranında gerçek öğrencilerin kullanılmaması; üçüncü sırada yüzde 19.6 oranında dersin gerçek sınıf ortamında işlenmemesi olarak belirtmişlerdir. "Başka" seçeneğini işaretleyenlerin oranı yüzde 4.1 gibi düşük olsa da, mikro öğretimin daha sonraki yıllarda uygulanmasına ışık tutacağı için, denekler tarafından yazılan olumsuz yönler önemlidir. Bu yönler Tablo 26'da sıralanmıştır. Bunlardan ilk sırada yüzde 43.8 oranında belirtilen sınıf mevcudunun kalabalık olması görüşü gerçekten Fakültemizde bu dersin işlenmesiyle ilgili bir çok sorunu da beraberinde getirmektedir.

TABLO 26: MİKRO ÖĞRETİMİN EN AZ SEVİLEN YÖNLERİ
(Öğretmen Adayları Tarafından Yazılan)

EN AZ SEVİLEN YÖNLER	f	%
Sınıf mevcudunun kalabalık olmasıydı	7	43.8
Video çekimlerini izleme olanağının az olmasıydı	3	18.8
Kamera çekimlerinin psikolojik durumumuzu olumsuz yönde etkilemesi idi	2	12.5
Kullandığımız ders araç ve gereçlerinin sayısının sınırlı olmasıydı	2	12.5
Arkadaşların gereksiz müdahale ve eleştirilerde bulunmasıydı	2	12.5
TOPLAM	16	100.0

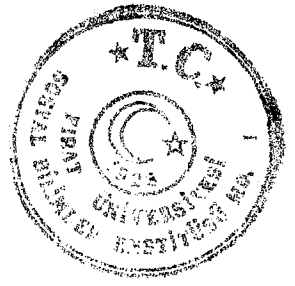
Öğretmen adaylarından mikro öğretim dersinin yürütülmesine ilişkin önerileri de istenmiştir. Açık uçlu soru şeklinde sorulan öneriler, frekans ve yüzdeleri Tablo 27'de verilmiştir.



TABLO 27: ÖĞRETMEN ADAYLARININ MİKRO ÖĞRETİM DERSİNİN YÜRÜTÜLMESİNE İLİŞKİN ÖNERİLERİ

ÖNERİLER	f	%
Dersler gerçek sınıf ortamında ve gerçek öğrencilere verilmeli	28	21.9
Ders saati artırılmalı	25	19.5
Daha fazla sunu yapılmalı	8	6.3
Öğretim elemanı sayısı artırılmalı	7	5.5
Öğretmen adaylarının kullanacağı öğretim imkanları artırılmalı	6	4.7
Sınıfların mevcudu az olmalı	5	3.9
Özel donanımlı bir çekim odası olmalı	4	3.1
Çekimlerin izlenip eleştirilmesi için yeterli zaman ayrılmalı	4	3.1
Beşer dakikalık sunular da videoya alınmalı	4	3.1
Çekimleri kameramanlar yapmalı	4	3.1
Sunu dosyaları düzenli olarak her hafta toplamp incelenmeli	4	3.1
Genel sunuda ders öğretmeni de yanımızda olmalı ve hemen sunu bitiminde birlikte seyredilerek eleştiri yapılmalı	4	3.1
Daha fazla tartışma ve eleştiri yapma imkanı sağlanmalı	3	2.3
Not ve devam zorunlu olmamalı	3	2.3
Genel sunular son zamanlara sıkıştırılmamalı	3	2.3
Dersler alt sınıftaki öğrencilere anlatılmalı	2	1.6
Genel sunuda değerlendirilecek ölçütler bize önceden verilmeli	2	1.6
Bu ders tüm öğretmen yetiştiren kurumlarda verilmeli	2	1.6
Sunu dosyalarının nasıl hazırlanacağı konusuna açıklık getirilmeli	2	1.6
Sınıf ortamı iyi düzenlenmeli	2	1.6
Sunularımıza alan hocalarımız da katılmalı	2	1.6
Ders verilen öğrenci grubu sayısı fazla olmalı	2	1.6
Çekim için kasetler önceden temin edilmeli	1	0.8
Dersin değerlendirilme biçimi değiştirilmeli	1	0.8
TOPLAM	128	100.0

Görüldüğü gibi öğretmen adaylarının yüzde 21.9'u ve yüzde 19.5'i bu dersin yürütülmesine ilişkin önerilerini, daha önceden mikro öğretimin olumsuz yönleri olarak yine en yüksek oranlarda belirttikleri ders süresinin kısalığı ve gerçek öğrencilerin kullanılmamasının giderilmesine yönelik olarak yapmışlardır.



BÖLÜM V

ÖZET, TARTIŞMA-SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, F.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi programında yer alan Mikro Öğretimin etkililiği ile ilgili olan araştırmanın özeti yapılmış, araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar verilmiş ve bu sonuçlara göre önerilerde bulunulmuştur.

Özet

Bilindiği üzere öğretmenlik mesleğine hazırlanmada öğretmen adayları genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi olmak üzere başlıca üç alanda eğitilmektedirler. Bu üç alanda edinilen bilgi ve becerilerin, mesleğe başladıktan sonra etkili, verimli ve güvenli bir şekilde kullanılabilmesinde uygulamalı çalışmaların önemli bir yeri bulunmaktadır. Başka bir deyişle öğretmen eğitiminde teori-uygulama ilişkisinin sağlıklı bir şekilde kurulmuş olması büyük önem arz etmektedir.

Teorinin uygulamaya dönüştürülmesinde öğretmenlik uygulaması yıllardır kullanılagelen bir yöntem olmuştur. Buna, Ülkemizde 1989 yılında uygulamaya konan ve 1995 yılında tamamlanan YÖK/Dünya Bankası II. Endüstriyel Eğitim Projesi ile, Mesleki-Teknik Eğitim Fakülteleri programlarında yapılan düzenleme ve değişiklikler doğrultusunda, ilk defa Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi, Gazi Üniversitesi Mesleki/Teknik Eğitim Fakültesi ve Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi programlarına konulan Mikro Öğretim dersi yeni bir boyut kazandırmıştır. Bu ders, F.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi'nde ilk olarak

1992-1993 Bahar Yarıyılında yeni programa öncelikle başlayan Makine Eğitimi Bölümü III. sınıf öğrencilerinde denenmiştir.

İlk olarak ABD'de Stanford Üniversitesi'nde uygulanmaya başlayan mikro öğretim yöntemi, 1960'lardan beri bu ülkenin yanısıra diğer birçok ülkede de öğretmen eğitimi amacıyla oldukça yaygın ve etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Mikro öğretim, öğretmen adayının öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği beceri ve davranışları geliştirmede kullanılan, öğrenci sayısı, konu, beceri ve süre bakımlarından mikro düzeye indirilmiş bir öğretim uygulamasıdır. Bu öğretim uygulaması, öğretmen adaylarını hem öğretmenlik uygulamalarına hem de öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı bir nitelik taşır. Özellikle, öğretmen adaylarında heyecana ve çeşitli kaygı ve sıkıntılara yol açan öğretmenlik uygulamasına ön deneyimler kazanarak başlanması için çok faydalı bir yol olarak görülmektedir.

Yurt dışında mikro öğretim ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmasına ve oldukça fazla literatüre sahip olunmasına rağmen, ülkemizde konuyla ilgili araştırmaların ve yerli literatürün oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Yurt dışında yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunda mikro öğretimin, öğretmenlik mesleği ile ilgili temel becerilerin ve davranışların kazanılarak hem öğretmenliğe hem de öğretmenlik uygulamasına hazırlanmada çok yararlı olduğu belirlenmiştir. Ülkemiz koşullarında bu yöntemin etkililiğini ortaya koymak ve uygun olduğu takdirde, öğretmen yetiştirme sistemimizde yaygınlaştırılması için böylesi bir araştırmanın yapılması amaçlanmıştır. Bu temel amaçtan yola çıkılarak aşağıdaki üç alt amaç belirlenmiştir :

1. Mikro öğretim alan ve yedi haftalık öğretmenlik uygulaması yapan deney grubu öğretmen adayları ile mikro öğretim olmayan ve üç



haftalık öğretmenlik uygulaması yapan kontrol grubu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları arasındaki farklılıkları belirlemek,

2. Mikro öğretimin; öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasında işledikleri derslerde öğretim becerilerini güçlük çekmeden başarılı bir şekilde uygulamalarına etkisini belirlemek,
3. Mikro öğretim dersini alan deney grubu öğretmen adaylarının mikro öğretime ilişkin görüş ve tepkilerini belirlemek.

Bunlardan birinci alt amaca ilişkin altı denence, ikinci alt amaca ilişkin altı denence, üçüncü alt amaca ilişkin bir denence olmak üzere toplam onüç denence test edilmiştir.

Araştırma, mikro öğretim dersi alma ile öğretmenlik uygulamasının süresinin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarına, öğretmenlik uygulamasında karşılaşılan güçlüklerin giderilmesine ve öğretmenlik mesleğine ilişkin becerilerin kazanılmasına etkisinin incelenmesi yönüyle deneme modelinde bir çalışmadır. Ancak mikro öğretim yönteminin uygulanmasına ilişkin görüş ve tepkilerin anket yoluyla belirlenmesi yönüyle de kısmen betimsel nitelik taşımaktadır.

Araştırmada, deneme modeli gereği, deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Gruplar, bir deney ve bir kontrol grubu şeklinde belirlenmiştir. Yeni programa kayıtlı olan ve mikro öğretim dersini alan öğretmen adayları deney, eski programa kayıtlı olan ve Mikro Öğretim dersini almayan öğretmen adayları ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırma, "tek grup öntest-sontest", "öntest-sontest kontrol gruplu" ve "sontest kontrol gruplu" model olmak üzere başlıca üç deneme modeline göre desenlenmiştir.



Araştırmanın evrenini, Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'nde 1993-1994 Bahar öğretim yılında öğretmenlik uygulaması yapan ve eski programa kayıtlı üç grup IV. sınıf öğrencileri; aynı yarıyılıda mikro öğretim dersini alan ve bir yarıyıl sonra (1994-1995 Güz) öğretmenlik uygulamasına giden ve yeni programa kayıtlı beş grup III. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evreni oluşturan bu öğretmen adaylarının tümü araştırmanın örneklemine alınmıştır.

Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'nde 1993-1994 Bahar yarıyılında uygulanan modelde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

1. Örnek Öğretim İzleme

Mikro Öğretim uygulaması, bir yıl önce kaydedilen video bantlarından örnek öğretimler izlettirilerek başlamıştır.

2. Grup Oluşturma ve Çalışma Şeklini Belirleme

Sınıftaki öğrenci sayısına göre 5-6 kişilik gruplar oluşturulmuştur. Gruplardan birisi öğretmen grubunu diğeri öğrenci rolünü üstlenmiş, bu iki grup dışındakiler ise değerlendirmeci olmuşlardır. Hep aynı grupların aynı rolleri yapmamaları için sunu yapan grup değişikçe diğer grupların da rolleri değişmiştir.

3. Öğretim Becerilerini Belirleme

Mikro öğretim uygulaması için toplam beş beceri belirlenmiştir. Bu beceriler şunlardır:

Beceriler	Süre(dk.)
Derse giriş	5
Kavram veya ilke açıklama	5
Soru sorma	5
Beceri öğretimi	10
Dersi bitirme	5



Bunların yanısıra Türkçeyi doğru kullanma, ses tonunu iyi kullanma, vurgulama yeterliği, yazı tahtasını kullanma, tepegöz kullanma, görsel-işitsel araçlardan yararlanma gibi beceriler üzerinde de durulmuştur. Yukarıdaki beş becerinin birbiri ile bütünleşmesi ve pekiştirilmesi için bu beceriler tamamlandıktan sonra 20-30 dakika süren genel sunular yapılmıştır.

4. Beceriği Analiz Etme ve Plan Hazırlama

Öğretmen adayları sunacakları konuları seçtikten sonra uygulanacak kritik öğretim becerisine bağlı olarak verilen süre için plan hazırlamışlardır. Bu planlar ve hazırlanan öğretim materyalleri, genel sunu planı ile birlikte dönem sonunda öğretim elemanına teslim edilmiştir.

5. Sunu Yapma

Her öğretmen adayı, en az bir kısa süreli bir de uzun süreli sunu yapmıştır.

6. Dönüt Sağlama

Kısa süreli sunuların birkaçı, uzun süreli genel sunuların ise tamamı video banta kaydedilmiştir. Kısa sunularda becerinin analizi ve değerlendirilmesi sınıf tartışması ve gözlem formlarının doldurulması yoluyla yapılmıştır. Bu gözlem formları değerlendirme grupları tarafından doldurulmuş ve öğretim sorumlusuna verilmiştir. Formlar not vermek amacıyla değil, öğretmen adayının beceriyi daha iyi öğrenmesine ve geliştirmesine yardımcı olmak amacıyla doldurulmuştur. Kısa sunular tamamlanır tamamlanmaz öğretmen adayı önce kendisi sunusunun eleştirisini yapmış, sonra sınıfın eleştirisi alınmış, en son olarak ta ders sorumlusu görüşünü belirterek sunular tamamlanmıştır. Video banta alınan

genel sunuların ancak bir kısmı sınıfta tüm öğrencilerle birlikte izlenip eleştiri yapılmış ve öğretmen adayına dönüt verilmiştir. Sınıf içerisinde olmasa da hemen hemen bütün öğrencilerin sunularını izlemesine imkan verilmiştir.

7. Değerlendirme

Öğretmen adaylarının beş beceri için hazırladıkları sunu planları ara sınav olarak değerlendirilmiştir. Genel sunular öğretim sorumlusu tarafından izlenerek ve genel sunu planı incelenerek dönem sonu başarı notu verilmiştir.

8. Öğretim Becerisini Tekrarlama

Hem kısa süreli hem de uzun süreli sunuda , öğretmen adayı veya ders sorumlusu tarafından yeterli bulunmayan sunuların tekrarlanmasına çalışılmış, ancak öğrenci sayısının fazla ve sürenin kısıtlı olması nedeni ile bu aşama sınırlı tutulmuştur.

Araştırmada, mikro öğretim yönteminin etkililiğini saptamak için iki tür ölçek ve bir anket olmak üzere üç tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan birincisi, Mikro Öğretim dersini alan ve yedi haftalık öğretmenlik uygulaması yapan deney grubu öğretmen adayları ile Mikro Öğretim dersini almayan ve üç haftalık öğretmenlik uygulaması yapan kontrol grubu öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını ölçmeye yönelik bir ölçektir. İkincisi, deney ve kontrol grubunun öğretmenlik uygulaması sırasında işledikleri derslerde öğretim becerilerini uygulamadaki güçlüklerini saptamaya yönelik bir ölçektir. Üçüncüsü ise, deney grubu öğretmen adaylarının mikro öğretime ilişkin tepkilerini ve görüşlerini almaya yönelik bir ankettir.



Bunlardan öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ölçülmeye yönelik likert tipi tutum ölçeği Aşkar ve Erden (1987) tarafından, öğretmen yetiştiren kuruluşlara devam etmekte olan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu araştırmada, sözü edilen tutum ölçeği, sahibinden izin alındıktan sonra güvenilirliği Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı formülü ile tekrar hesaplanarak kullanılmıştır. Tutum ölçeğinin Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı 0.84 çıkmıştır.

Mikro öğretim alıp almamanın öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasında işledikleri derslerde öğretim becerilerini ve etkinliklerini başarılı bir şekilde uygulamalarına etkisi, yaptıkları öğretim esnasında karşılaştıkları güçlüklerle belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle araştırmacı tarafından altılı likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. Bunun için öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler, öğrenme-öğretme ortamı içerisinde yerine getirilmesi gereken etkinlikler ve beceriler belirlenmeye çalışılmıştır. Konuyla ilgili çok sayıda yerli ve yabancı yayınlar ve araştırmalar incelenmiştir. Ayrıca Öğretmenlik Uygulaması derslerinin ve Mikro Öğretim derslerinin değerlendirilmesi için geliştirilmiş çeşitli gözlem ve değerlendirme formlarından elde edilen kriterlerden yararlanılmıştır. Böylece, sınıf içerisindeki öğretme-öğrenme sürecinde yapılması gereken beceriler ve etkinliklere yönelik çok sayıda denemelik madde (item pool) üretilmiştir. Bu maddeler, ilgili öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüş ve eleştirilerine sunulularak, aracın kapsam ve yapı geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Daha sonra güvenilirliğinin test edilmesi için ölçek, 20 mikro öğretim alan, 20 de mikro öğretim almayan toplam 40 öğretmen adayına uygulanmıştır. Elde edilen puanların güvenilirliği Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı formülü kullanılarak hesaplanmış ve sonuç 0.81



bulunmuştur. Bu sonuç ile anketin iç tutarlılık katsayısının yüksek olduğu kabul edilmiştir.

Sadece mikro öğretim alan deney grubundaki öğretmen adayları için de mikro öğretime ilişkin görüş ve tepkilerini belirlemek üzere 17 maddelik beşli likert tipi ölçek ve iki kapalı, bir açık uçlu anket maddesinden oluşan toplam 20 maddelik bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Her üç veri toplama aracı farklı dönemlerde uygulandığı için deneklerin sayılarında az da olsa bazı farklılıklar olmuştur.

Mikro öğretimin ve öğretmenlik uygulaması süresinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlara etkisini saptamaya yönelik tutum ölçeği, deney grubuna mikro öğretim öncesi, mikro öğretim sonrası ve uygulama sonrası olmak üzere üç ayrı zamanda, kontrol grubuna uygulama öncesi ve uygulama sonrası olmak üzere iki ayrı zamanda, toplam beş kez uygulanmıştır. Bu uygulamada deney grubunun sayısı 160, kontrol grubunun sayısı ise 100 kişidir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasında işledikleri derslerde yerine getirdikleri etkinlik ve becerilerle ilgili olarak karşılaştıkları güçlükleri saptamak için hazırlanan araç, deney grubundan 163, kontrol grubundan ise 107 kişiye olmak üzere her iki gruba da öğretmenlik uygulamasından sonra toplam iki kez uygulanmıştır.

Mikro öğretime ilişkin görüş ve tepkileri saptamaya yönelik araç sadece mikro öğretim dersini alan 167 kişiden oluşan deney grubuna bu ders tamamlandıktan sonra bir kez uygulanmıştır.

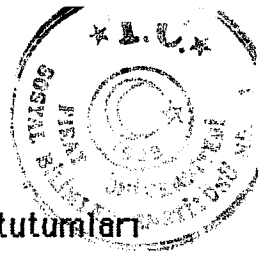


Veri toplama araçları, Fırat Üniversitesi Rektörlüğü'nden izin alınarak bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, eşli gruplar t testi, bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. T testinde güven düzeyi $P < 0.05$ olarak kabul edilmiştir. Kullanılan istatistiksel işlemlerin gerçekleştirilmesinde Macintosh uyumlu Statview 512 istatistik paket programından yararlanılmıştır.

Araştırmanın bulguları, denenceler doğrultusunda aşağıda özetlenmiştir.

A. Mikro Öğretimin Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlara Etkisi

1. Deney grubunun mikro öğretim almadan, kontrol grubunun da öğretmenlik uygulamasına gitmeden önce öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının karşılaştırılması sonucunda aralarında anlamlı bir fark çıkmamıştır.
2. Deney grubunun mikro öğretim almadan önceki öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ile aldıktan sonraki tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.
3. Deney grubunun mikro öğretim dersini aldıktan sonraki öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ile öğretmenlik uygulamasına gidip geldikten sonraki tutumları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.
4. Öğretmenlik uygulamasına gitmeden önce mikro öğretim dersini alan deney grubu ile öğretmenlik uygulamasına gitmeden önce bu dersi



almayan kontrol grubunun öğretmenlik mesleğine karşı tutumları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir.

5. Öğretmenlik uygulamasını yedi hafta yapan deney grubunun öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ile üç hafta yapan kontrol grubunun tutumları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir.
6. Kontrol grubunun öğretmenlik uygulamasına gitmeden önce öğretmenlik mesleğine karşı tutumları ile gidip geldikten sonraki tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

B. Mikro Öğretimin Öğretmenlik Uygulaması Sırasında Yerine Getirilen Etkinlik ve Becerilerde Karşılaşılan Güçlüklerin Giderilmesindeki Etkisi

Öğretmenlik uygulaması sırasında;

7. Öğretmen adayları tarafından yerine getirilen bütün etkinlik ve becerilerde;
8. Ders öncesi hazırlık yapma,
9. Derse giriş yapma,
10. Konuyu sunma,
11. Dersi bitirme

aşamalarında güçlük çekme düzeyleri açısından deney ve kontrol grubu arasında mikro öğretim alan deney grubu lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir.

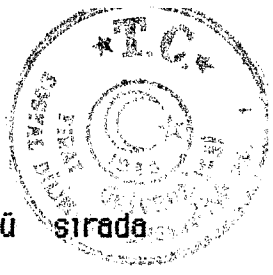
Ancak konuyu sunma aşamasında yer alan konuyla ilgili sınıf tartışmasını yönetmede; dersi zevkli kılacak değişik yöntem ve



teknikleri kullanmada; öğrencileri soru sormaya teşvik etmede; öğrenci sorularını cevaplamada; öğrencilerin kendi aralarında konuşmalarını önlemede karşılaşılan güçlük düzeyleri açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Aynı zamanda, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasında yerine getirmedikleri etkinlik ve beceriler içerisinde de sınıf tartışmasını yönetmemelerinin oranı yüksek çıkmıştır.

12. Heyecanı yenme, ses tonunu etkili kullanma, Türkçeyi doğru kullanma, düzgün ve anlaşılır cümleler kullanma, fiziksel hareketlilik bakımından rahat olma, öğretmenlik rolüne ve gerçek sınıf ortamına kolayca uyum sağlama gibi genel özelliklerle ilgili olarak öğretmen adaylarının yaptıkları bütün etkinlik ve becerilerde güçlük çekme düzeyleri açısından deney ve kontrol grubu arasında, mikro öğretim dersini alan deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğretmen adayları, kendilerine uygulanan ölçekteki maddelerin dışında farklı nedenlerden kaynaklanan güçlüklerle de karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Deney grubundakiler çektikleri güçlüklerin birinci sırada okuldaki araç-gereç ve donanım eksikliğinden; ikinci sırada öğrencilerin ilgisizlikleri, yaramazlıkları ve sorumsuzluklarından; üçüncü sırada ise fakültede aldıkları alan derslerinde edindikleri bilgilerin yeterli olmamasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Kontrol grubu öğretmen adayları ise bu güçlüklerin, birinci sırada öğretmenlik uygulaması süresinin çok kısa olmasından; ikinci sırada



öğretmen-öğrenci ikilemi arasında kalmaktan; üçüncü sırada öğrencilerin ilgisizliğinden, okuldaki araç-gereç ve donanım eksikliğinden, fakültedeki program ile ortaöğretim programı arasındaki farklılıktan kaynaklandığını söylemişlerdir.

C. Mikro Öğretime Karşı Görüş ve Tepkiler

13. Deney grubu öğretmen adaylarının mikro öğretim dersine karşı görüş ve tepkileri son derece olumlu bulunmuştur. Elde edilen bulgular, bu dersin çok sevildiğini ve çok yararlı bulunduğunu göstermiştir. Öğretmen adayları mikro öğretimin;

- . daha önceki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde edinilen bilgi ve becerileri uygulama ve pekiştirmelerinde,
- . öğretmen olacak bir kişi olarak eksik ve hatalarını görüp düzeltmelerinde,
- . öğretim becerilerini geliştirmelerinde,
- . derse girmeden önce planlama yapmanın önemini kavramalarında,
- . uygun öğretim yöntemi seçme ve uygulamada,
- . uygun öğretim aracı seçme ve kullanmada,
- . bir grup karşısında konuşurken heyecanı yenmede,
- . konuşmalarındaki bozuklukların farkına varıp düzeltmelerinde,
- . öğretmen olacak bir kişi olarak kendilerine güveni artırmada çok yararlı olduğunu belirtmişlerdir.

Ayrıca bu öğretmen adayları mikro öğretim uygulamaları sırasında;

- . kendi öğretimlerini izlemenin,
- . diğer arkadaşlarının öğretimlerini izlemenin,
- . yapılan eleştiri ve tartışmaların kendilerine yararlı tecrübeler kazandırdığını ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları mikro öğretim deneyimlerinin;



- . öğretmenlik uygulamasını başarı ile yürütme,
- . öğretim deneyimlerini zenginleştirerek öğretmenliğe uyum sağlamayı kolaylaştırma,
- . öğretmenlik mesleğine hazırlık ve uyum için gerekli olduğunu düşünmüşlerdir.

Mikro öğretimin en çok sevilen yönleri olarak, öğretmen adayları birinci sırada gerçek sınıf ortamından uzakta rahat bir ortamda öğretmenliği denemelerini; ikinci sırada kendi öğretimlerini eleştirme şansını; üçüncü sırada kendi öğretimlerini televizyonda görmelerini ve diğer derslerden farklı bir atmosferin yaşanmasını; dördüncü sırada bizzat kendilerinin uygulama yapmalarını; beşinci sırada ise öğretmenlikle ilgili bir çok konuda deneyim kazanmalarını çok sevdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının "Başka" seçeneğinde belirttikleri ifadelere bakıldığında, onların mikro öğretim dersini çok zevkli, yeni, ilginç, sıkıcı olmayan, rahatlatıcı, verimli, aktif, yapıcı, kendilerini geliştirici, not endişesinden uzak bir ders olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Tartışma-Sonuç

Bu araştırma ile elde edilen sonuçlar aşağıdaki başlıklar altında kısaca tartışılmıştır:

- A. Mikro öğretimin öğretmenlik mesleğine karşı tutumlara etkisi
- B. Mikro öğretimin, öğretmenlik uygulamasının başarılı bir şekilde yürütülmesine etkisi
- C. Öğretmen adaylarının mikro öğretime ilişkin görüş ve tepkileri
- D. Araştırmada kullanılan mikro öğretim modelinin uygulanabilirliği



A. Mikro Öğretimin Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarına Etkisi

Yapılan araştırmada, başlangıçta deney grubunun mikro öğretim almadan önceki öğretmenlik mesleğine karşı tutumları kontrol grubundan farklı değilken, mikro öğretim dersini aldıktan sonra deney grubunun tutum puanlarında yükselme olması, mikro öğretimin öğretmenlik mesleğine karşı tutumları olumlu yönde etkilediği sonucuna götürmektedir.

Yedi haftalık öğretmenlik uygulaması yapan deney grubu ile üç haftalık uygulama yapan kontrol grubu arasında öğretmenlik mesleğine karşı tutumlar açısından deney grubunun lehine anlamlı bir fark elde edilmesi, öğretmenlik uygulamasının süresinin, öğretmenlik mesleğine karşı tutumları olumlu yönde etkileyebileceğini düşündürmektedir. Ancak deney grubunun Mikro Öğretim dersini aldıktan sonraki mesleğe karşı tutumlarında, öğretmenlik uygulamasına gidip geldikten sonra anlamlı bir farklılık olmaması; kontrol grubunun uygulamaya gitmeden önceki tutumları ile gidip geldikten sonraki tutumları arasında da anlamlı bir fark belirlenmemesi, uygulama süresinin etkisinin ayrıca araştırılmasını gerekli kılmaktadır. Burada Mikro Öğretim dersinin daha etkili olduğu sonucu çıkmaktadır.

Mikro Öğretim dersini alanların öğretmenlik mesleğine karşı tutumları olumlu yönde etkilediği yönündeki bu bulgular, Stanton'un (1978) yaptığı çalışma ile ortaya koyduğu mikro öğretim uygulamalarıyla, öğretmen adaylarının mesleğe karşı olumlu tutum geliştirdikleri bulgusunu desteklemektedir.



B. Mikro Öğretimin, Öğretmenlik Uygulamasının Başarılı Bir Şekilde Yürütülmesine Etkisi

Mikro öğretimin temel amaçlarından biri de öğretmen adaylarını öğretmenlik uygulamasına hazırlamaktır. Öğretmenlik uygulaması sırasında; ders öncesi hazırlık yapma, derse giriş yapma, konuyu sunma, dersi bitirme ve heyecanı yenme, ses tonunu etkili kullanma, Türkçeyi doğru kullanma, düzgün ve anlaşılır cümleler kullanma , fiziksel hareketlilik bakımından rahat olma, öğretmenlik rolüne ve gerçek sınıf ortamına kolayca uyum sağlama gibi genel özellikler bakımından deney ve kontrol grubu arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmesi, Mikro Öğretim dersini almanın, öğretmenlik uygulamasının başarılı bir şekilde yürütülmesini olumlu yönde etkilediği sonucuna götürmektedir. Bu sonuç, Limbacher (1968), Britton ve Leith'in (1971) mikro öğretim gören öğretmen adaylarının görmeyenlere göre öğretmenlik uygulamasında daha başarılı olduğunu saptadıkları çalışmalar ile paralellik göstermektedir.

Bunun yanı sıra konuyla ilgili sınıf tartışmasını yönetmede, dersi zevkli kılacak değişik yöntem ve teknikleri kullanmada, öğrencileri soru sormaya teşvik etmede, öğrenci sorularını cevaplamada, öğrencilerin kendi aralarında konuşmalarını önlemede daha fazla güçlük çekilmesi ve bu açılardan deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı farklılık bulunmaması gibi sonuçların bulunması, üzerinde durulacak becerilerin gözden geçirilmesi ihtiyacını doğurmaktadır.

C. Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretime İlişkin Görüş ve Tepkileri

Deney grubu öğretmen adaylarının Mikro Öğretim dersine karşı görüş ve tepkilerinin son derece olumlu oluşu ve derste devamsızlığın minimum



düzeğe inmesi bu dersin sevildiğini ve yararlı bulunduğunu ortaya koyması, mikro öğretimin yararlı bulunduğuna ilişkin yurt dışında yapılan çeşitli çalışmalar (Bush, 1966; Brown, 1968; Beetner ve Johnson, 1968; Goldthwaite, 1969; Borg ve diğerleri, 1970; Davis, 1970; Blankenburg ve Thompson, 1971; Wright, 1973; Brown, 1975; Brown, 1975; Perott ve diğerleri, 1976; Hargie, 1977; Eş-Şerbini, 1982; Janice B. Vaughn, 1983; El-Hariki, 1989) ile ülkemizde Bayraktar (1982), Aksan ve Çakır (1992), Kûlahçı (1994) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Öğretmen adayları mikro öğretimin en az sevdikleri yönlerini ise birinci sırada süresinin kısalığı; ikinci sırada gerçek öğrencilerin kullanılmaması; üçüncü sırada dersin gerçek sınıf ortamında işlenmemesi olarak belirtmişlerdir. Bu bulgular, Kûlahçı'nın (1994) araştırmasındaki bulgulara paralel çıkmıştır. Sözü edilen araştırmada da, öğretmen adayları mikro öğretimin olumsuz yönleri olarak, en yüksek oranlarda öğrenci gruplarını gerçek öğrencilerin değil de arkadaşlarının oluşturmasını ve ders süresinin kısa olmasını belirtmişlerdir.

D. Araştırmada Kullanılan Mikro Öğretim Modelinin Uygulanabilirliği

Bu araştırmada kullanılan mikro öğretim modeli, öneriler kısmında "Araştırmada Kullanılan Mikro Öğretim Modelinde Yapılması Öngörülen Değişikliklere İlişkin Öneriler" başlığı altında yer alan değişikliklerle diğer öğretmen yetiştiren kurumlarda da kullanılabilir nitelikte görülmektedir.



Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıda belirtilen öneriler dört başlık altında geliştirilmiştir. Bunlar:

- A. Mikro öğretimin etkili bir şekilde uygulanmasına ilişkin öneriler
- B. Araştırmada kullanılan mikro öğretim modelinde yapılması öngörülen değişikliklere ilişkin öneriler
- C. Mikro öğretimin yaygınlaştırılmasına ilişkin öneriler
- D. Yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler

A. Mikro Öğretimin Etkili Bir Şekilde Uygulanmasına İlişkin Öneriler

- . Bu dersin tam anlamıyla verimli olabilmesi ve öğretmen adaylarının etkili bir şekilde yararlanabilmeleri için iki saatlik ders süresi uzatılmalıdır. (Bu öneri, 1995-1996 Bahar Yarıyılında Mikro Öğretim Dersinin süresi iki saatten üç saate çıkarılarak belirli derecede gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.)
- . Diğer öğretmenlik meslek bilgisi dersleri mikro öğretime hazırlayıcı nitelikte olmalıdır. Bu derslerde uygulama etkinliklerine ağırlık verilmeli, öğretmen adaylarına ara ara sunu yapma ve öğretim becerileri deneme imkanları sağlanmalıdır.
- . Hem mikro öğretim çekimlerinde kullanılan hem de öğretmen adaylarının sunuları için gerekli olan araç-gereçler sağlanmalı, yetersiz olanların sayısı artırılmalıdır.
- . Bu dersin sağlıklı bir şekilde işlenebilmesi için özel donanımlı sınıfların düzenlenmesi yoluna gidilmelidir.



- . Mikro öğretim dersinin kalabalık sınıflarda uygulanması beraberinde bir çok sorunları getirmektedir. Bu nedenle kalabalık sınıflar iki gruba bölünerek bu ders işlenmelidir.
- . Sınıf arkadaşlarına ders vermenin doğurduğu bazı sorunları gidermek için gerçek öğrencilere veya alt sınıftaki öğrencilere ders verme imkanları sağlanmaya çalışılmalıdır.
- . Öğretmen adaylarının daha fazla sayıda beceri denemelerine ve sunu yapmalarına olanak sağlanmalıdır. Bunun için en başta bu dersin süresi uzun tutulmalı veya ders dışı çalışmalar kredilendirilmelidir.
- . Alan dersi öğretim elemanlarının da mikro öğretim derslerine katılmaları ve gerektiğinde bu dersin sorumlularına yardımcı olmaları sağlanmalıdır.

B. Araştırmada Kullanılan Mikro Öğretim Modelinde Yapılması Öngörülen Değişikliklere İlişkin Öneriler

- . Araştırmada kullanılan mikro öğretim modeline, "sınıf tartışmasını yönetme" becerisi eklenmelidir.
- . Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun, öğretmenlik uygulaması sırasında öğrencilerin ilgisizlikleri, sorumsuzlukları ve yaramazlıklarından dolayı güçlük çektiklerini belirtmeleri nedeniyle, beceri öğretimi yapmalarının yanında sık sık yaramaz, ilgisiz, dersi dinlemeyen öğrenci tiplerine yer verilmelidir.



- Uygulanan mikro öğretim modelindeki "soru sorma" becerisi için ayrılan sürenin artırılması faydalı olacaktır. Bu sürenin beş dakikadan 10 dakikaya çıkarılması yeterli görülmektedir.
- Beceri değerlendirme formları öğretmen adaylarına daha iyi hazırlık yapmaları için sunuyu yapmadan önce verilmelidir. (Bu denemede öğretmen adayları, değerlendirme formları kendilerine önceden verilmediği için sıkıntı çektiklerini belirtmişlerdir. Bu öneri, 1995-96 Bahar Yarıyılı uygulamasında değerlendirme formları önceden öğrencilere verilerek uygulamaya geçirilmiştir.

C. Mikro Öğretimin Yaygınlaştırılmasına İlişkin Öneriler

- Mikro öğretim dersinin, tüm öğretmen yetiştiren kurum programlarına konulması yararlı olacaktır. Bunun için mikro öğretim dersinin bu kurumlara tanıtılması ve ilgi çekilmesi için çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmaların başında özellikle konu ile ilgili araştırmalar ve yayınların yapılması, bilimsel toplantılarda bildiriler sunulması gelmektedir.
- Bazı öğretmen yetiştirme programlarında yer alan "Özel Öğretim Yöntemleri" dersinin mikro öğretim yöntemi şeklinde işlenmesi, programlarında Mikro Öğretim dersi olmayan kurumlar için yararlı olacaktır.
- Mikro öğretimin ülkemizde yaygınlaşması için farklı modeller de denenmeli ve bu denemelerin sonuçları değerlendirilmelidir.



- . Ülkemizde mikro öğretim, yurt dışında olduğu gibi öğretmen yetiştirme dışında da kullanılmalıdır.

D. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler

- . Ülkemizde mikro öğretim ile ilgili araştırmaların çok yetersiz sayıda olması nedeniyle öğretmen yetiştiren kurumlardaki araştırmalardan bazıları bu konuya yönlendirilmelidir.
- . Mikro Öğretim dersi ilk olarak Ülkemizde Marmara, Fırat ve Gazi Üniversiteleri Teknik/Mesleki Eğitim Fakülteleri programlarında yer aldığı için bu fakültelerdeki uygulamalarla ilgili karşılaştırmalı araştırmalar yapılmalıdır.
- . Mikro öğretimin; geri dönüt, denenecek beceriler, beceri sayıları, süre gibi boyutlarının ele alındığı araştırmalar da yapılmalıdır.



KAYNAKLAR

- Ada, S. (1991). Öğretmenlik Uygulamasının Anlam ve Kapsamı. **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. Sayı: 3, 9-15.
- Aksan, Y. ve Çakır, Ö. (1992_a). Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirmede Mikroöğretimin Rolü: Bir Model. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı:7, 313-320.
- Aksan, Y. ve Çakır, Ö. (1992_b). **Pre-Service Teacher Education: A Case Study**. The Second International Conference: ELT and Teacher Training in the 1990's: Perspectives and Prospects (23-25 September 1992). Ankara: METU.
- Alkan, C. (1982). Eğitim Teknolojisi ve Öğretmen Eğitimi. **A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**. 15 (1), 377-394.
- Alkan, C. (1987). **Öğretmenlik Uygulamaları El Kitabı**. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.
- Alkan, C. (1991). **Özel Öğretim İlke ve Yöntemleri "Özel Öğretim Teknolojileri"** (A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 167). Ankara: A.Ü. Basımevi.
- Alkan, C. ve Hacıoğlu, F. (1995). **Öğretmenlik Uygulamaları -Öğretim Teknolojisi-** Ankara: Önder Matbaacılık Ltd. Şti.



- Allen, D. W. (1980). Microteaching: A Personal Review. **British Journal of Teacher Education**. 6 (2), 147-151.
- Allen, D.W. and Ryan, K. (1969). **Microteaching**. Reading, Mass: Addison Wesley.
- Anderson, W. L. (1982). Teachers. Teaching and Educational Effectiveness. **East Coast Seminer**. Philadelphia, Research for Better Schools.
- Anderson, W. L. (1986). Research on Teaching and Educational Effectiveness. **National Association of Secondary School Principals**. Reston: Curriculum Report.
- Applebee, A.N. (1976). Microteaching, Component Skills and the Training of Teachers: An Evaluation of a Research and Development Project. **British Journal of Educational Technology**. 7 (2), 35-43.
- Arayıcı, A. (1988). Fransa'da ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme. **Öğretmen Dünyası**. 9 (99), 8-10.
- Arseven, A. (1994). **Alan Araştırma Yöntemi: İlkeler, Teknikler, Örnekler**. Ankara: Tekışık Matbaası.
- Aşkar, P. ve Erden, M. (1987). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği. **Çağdaş Eğitim**. 12 (121), 8-11.
- Balcı, E. (1991). Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Niteliğini Geliştirme ve Meslekte Tutma Politikaları. **Eğitimde Araştırmalar I. Sempozyumu Eğitimde Nitelik Geliştirme (13-14 Nisan 1991)**. İstanbul: Kültür



Koleji Gen. Müd. Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi (Yay. Haz. İlhami Fındıkçı), 209-213.

Barnard, R. (1991). Microteaching Without Video. *Forum*. 29 (3), 42-43.

Bayraktar, E. (1982). **Mikro Öğretim Yöntemi ve Uygulaması** (Yayınlanmamış Asistanlık Tezi). Ankara: KTYÖD.

Bayraktar, E. (1985). **Mesleki Eğitim Fakültesi Teknoloji Eğitimi Bölümü Öğretmenlik Uygulamalarında Ortaya Çıkan Sorunlar** (Doktora Tez Semineri). Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bayraktar, E. (1993). **Mikro Öğretim** (Mikro Öğretim Dersi Notları). Ankara: Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi.

Bilen, M. (1993). **Plandan Uygulamaya Öğretim -Strateji, Yöntem, Teknik, Taktik, Plan, Plan Örnekleri, Ders Araç-Gereçleri-** (Üçüncü Baskı). Ankara: TAKAV Matbaacılık, Yayıncılık, San. ve Tic. A.Ş.

Binbaşıoğlu, C. (1987). Öğretmen Yetiştiren Okul ve Kuruluşlarda "Meslek Dersleri" Üzerine. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi*. 2 (8), 22-24.

Blankenburg, R. M. and Thompson A. G. (1971). **Microteaching**. *Momentum* 2. February, 34-37.

Britton, R. J. and Leith, G.D.M. (1971). An Experimental Evaluation of the Effects of Microteaching on Teaching Performance. **Aspects of Educational Technology** (Eds: A. Cleery and T. Mayes), 262-268.



Brown, G. (1975). **Microteaching: A Programme of Teaching Skills**. London: Methuen.

Bülbül, A. S. (1981). Öğretmenlerin Değişen Rolü: Nitelik ve Verimlilikle İlgili Bazı Sorunlar. **Milli Eğitim Dergisi**. İstanbul: MEB, 47-50.

Büyükkaragöz, S. (1986). **Eğitim Fakültesi Program Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar** (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Büyükkaragöz, S. (1987). Genel Ortaöğretime Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumları Programlarının Dünü ve Bugünü. **Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu (8-11 Haziran 1987) Tebliğler**. Ankara: G.Ü. Gazi Eğitim-Mesleki Eğitim-Teknik Eğitim Fakülteleri, 341-356.

Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1994). **Genel Öğretim Metotları**. Konya: Atlas Kitabevi.

Cooper, J. (1980). Microteaching: Forerunner to Competency-Based Teacher Education. **British Journal of Teacher Education**. 6 (2), 139-146.

Cope, E. (1971). **School Experience in Teacher Education**. England: University of Bristol, School of Education.

Cornford, I. R. (1991). Microteaching Skill Generalization and Transfer: Training Preservice Teachers in Introductory Lesson Skills. **Teaching and Teacher Education**. 7 (1), 25-56.



Cripwell, K. and Geddes, M. (1982). The Development of Organizational Skills Through Micro-Teaching. **ELT Journal**. 36 (2), July, 232-236.

Çağlar, A. (1991). Atatürk Eğitim Fakültesi'nde Yapılan "Öğretmenlik Uygulaması" Üzerine Bir Araştırma. **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**. Sayı: 3, 53-72.

Çeliksoy, M. A. (1996). **Mikroöğretim Yönteminin Hentbolde Teknik Öğretim Üzerindeki Etkilliliği** (Sunulmuş Bildiri). III. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (5-7 Eylül 1996). Bursa: Uludağ Üniversitesi, Görükle Kampüsü.

Demirel, Ö; Ün, K. (1987). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**. Ankara: Şafak Matbaası.

Demirel, Ö. (1994). **Genel Öğretim Yöntemleri**. (USEM Yayınları-11) Ankara: Şafak Matbaacılık Tic. Ltd. Şti.

Demirtaş, A. (1988). Öğretmen Eğitimi ve Eğitim Fakültelerimiz. **Çağdaş Eğitim**. 13 (136), 15-21.

Duman, T. (1991). **Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme (Tarihi Gelişimi)**. (MEB Yayınları No: 2322). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Fortune, J. C. , Cooper, J. M. and Allen, D. W. (1967). The Stanford Summer Microteaching Clinic. **Journal of Teacher Education**. 18, 384-393.



Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim-Mesleki Eğitim-Teknik Eğitim Fakülteleri
(1987). **Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-
Bugünü-Geleceği Sempozyumu** (8-11 Haziran 1987). Tebliğler.
Ankara.

Genç, N. (1978). **KTYÖÖ Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Kazandırıl-
mak İstenilen Davranışlar Hakkında Resim Öğretmenlerinin
Görüşleri** (Yayınlanmamış Asistanlık Tezi). Ankara: KTYÖÖ.

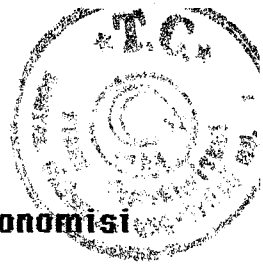
Goldman, B. A. (1969). Effect of Classroom Experience and Video-tape
Self-Observation upon Undergraduate Attitudes towards Self and
towards Teaching. **American Psychological Convention**. Proceedings
of 77th Annual Conference, 647-648.

Gonzales, M. (1993). Developing Critical Thinking Skills Through
Microteaching for Spanish-Speaking Students with Learning Disabilities
in a Western Massachusetts Urban School District. **Dissertation
Abstract International**. 54 (2), August, 443-A.

Gordon, T. (1993). **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**. (Çeviren: Emel AKSAY-
Birsen ÖZKAN). İstanbul: YA-PA ve YÖRET Vakfı.

Gökdağ, D. (1981). Küçük Ölçekli Öğretim ve Öğretmen Eğitiminde Yansıma
Teknikleri. **Eskişehir İletişim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Sayı:4,
398-410.

Gömlüksiz, M. (1991). Öğretmenlik Uygulaması ve Sorunları. **Çukurova
Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 1 (6), 45-65.



Gözütok, D. (1978). **"Kız Teknik Yükseköğretmen Okulu Aile Ekonomisi ve Beslenme Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersi Hedeflerine Ulaşma Derecesi"** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi.

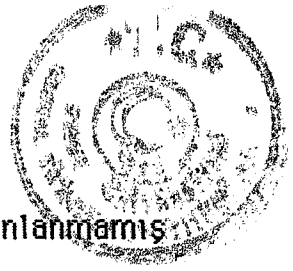
Günvaran, Ş. (1974). **K.T.Y.Ö.O. Giyim Bölümü Uygulama Çalışmalarında Uygulama Öğretmeni, Sınıf Öğretmeni ve Öğretmen Adayının Kendilerinin ve Birbirlerinin Rollerine Hakkındaki Görüşleri** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Semineri). Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi.

Gürbüz, D. (1988). **Eğitim Fakülteleri Programlarının Değerlendirilmesi** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gürkan, T. (1991). Öğretmen Eğitiminde "Micro Teaching" (Mikro Öğretim) Yöntemi. **Eğitimde Araştırmalar I. Sempozyumu Eğitimde Nitelik Geliştirme** (13-14 Nisan 1991). İstanbul: Kültür Koleji Gen. Müd. Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi (Yay. Haz. İlhami Fındıkçı), 68-70 .

Hacıoğlu, F. (1990_a). Öğretmenlik Uygulamaları İçin Bir Model. **Millî Eğitim Vakfı Dergisi**. 5 (17), 21-23.

Hacıoğlu, F. (1992). Öğretmen Adaylarına Öğretmen Niteliği Kazandırmada Öğretim Uygulamalarının İşlevi. **Eğitimde Araştırmalar I. Sempozyumu Eğitimde Nitelik Geliştirme** (13-14 Nisan 1991). İstanbul: Kültür Koleji Gen. Müd. Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi (Yay. Haz. İlhami Fındıkçı), 218-221 .



- Hacıoğlu, F. (1990_b). **Öğretmenlik Uygulaması Modeli** (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hakan, A. (1982). Öğretmenlik Sertifikası Programı Öğrencilerinin Uygulama Sırasında Yaptıkları Deneme Derslerinin Değerlendirilmesi. **A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 15 (2), 239-254.
- Hamed, C. J. (1979). A Microteaching Model For Use in Methods Classes. **Business Education Forum**. November.
- Hargie, O. D. W. (1977). The Effectiveness of Microteaching: A Selective Review. **Educational Review**. 29 (2), 29-39.
- Hargie, O. D. W. (1977). An Analysis of the Reaction of Pre-service Special Education Teachers to a Programme of Microteaching. **Remedial Education**. 12 (1), 22-26.
- Hargie, O. D. W. D.; Dickson, D.A. and Tittmar, H. G. (1978). Mini-Teaching: An Extension of the Microteaching Format. **British Journal of Teacher Education**. 4 (2), 113-118.
- Hargie, O. and Maidment, P. (1979). **Microteaching in Perspective**. Northern Ireland: Ulster Polytechnic, Blackstaff Press.
- Harris, C. N. (1989). The Process of Learning to Manage a Classroom: Effects on The Student Teacher. **Dissertation Abstract International**. 49 (11), May, 3336-A.



- Hesapçıoğlu, M. (1988). **Öğretim İlke ve Yöntemleri-Eğitim Programları ve Öğretim** İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Hatfield, R.C. (1989). **Developing a Procedural Model for the Practice of Micro Teaching.** Reports Descriptive (141) Michigan State University (USA).
- Humphreys, M. and Read, P. (1996_a). **Preparation for Work-Based Teaching Practice Using Video-Taped Microteaching.** Bolton Institute (UK).
- Humphreys, M. and Read, P. (1996_b). **Microteaching.** Seminer (11-12 Mart 1996). Elazığ: F.Ü. Teknik Eğitim Fakóltesi.
- Jensen, L. C. and Young, J. I. (1972). Effect of Televised Simulated Instruction on Subsequent Teaching. **Journal of Educational Psychology.** 63 (4), 368-373.
- Jerich, K.F. (1987). **Micro-Teaching as a Model for Teacher Education, Preparation: Evaluating the Effects of the Curricular Components, Classroom Instruction, within a General Methods Micro Teaching Approach** (Reports-Research/Technical) (143). Charleston, IL Eastern Illinois University (USA).
- Jerich, K. (1989). Using a Clinical Supervision Model for Micro-Teaching Experiences. **Action in Teacher Education.** 11 (3), 24-31.



Joyce, B. R. (1988). Training Research and Preservice Teacher Education: A Reconsideration. **Journal of Teacher Education**. September-October, 32-36.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1977). **İnsan ve İnsanlar: Sosyal Psikolojiye Giriş** (İkinci Baskı). İstanbul: Duran Ofset Matbaacılık Sanayii A.Ş.

Kallenbach, W. and Gall, M. (1969). Microteaching Versus Conventional Methods in Training Elementary Intern Teachers. **The Journal of Educational Research**. 63 (3), 136-141.

Karagözoğlu, A. G. (1992). Öğretmen Yetiştirme Sistemimizde Genel Durum. **Fırat Havzasında Yükseköğretim**. (F.Ü. Fırat Havzası Araştırma Merkezi Yayınları, No: 12). (Editör: Şadiye G. KÜLAHÇI). Ankara: Bizim Büro Basımevi, 145-151.

Karasar, N. (1986). **Bilimsel Araştırma Yöntemi** (3. Baskı). Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Ltd. Şti.

Karataş, M. (1991). A.Ü. E.B.F.Ö.S.P. **Özel Öğretim Yöntemleri ve Uygulama Ders Programının Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kazu, H. (1990). F.Ü. **Fen-Edebiyat Fakültesi ile Teknik Eğitim Fakültesi'nde Yapılan Öğretmenlik Uygulamalarının Yürütülmesine İlişkin Görüşler Üzerine Bir Araştırma**.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



Kazu, H. (1993). Öğretmen Yetiştirmede Öğretmenlik Uygulamalarının Yeri ve Önemi. **Öğretmen Dünyası**. 14 (161), 9-12.

Keller, D.; Laut, J. and Rauschenbach, J. (1992). **Identification of Validated Critical Teaching Skills**. (A Paper Presented at The Association of Teacher Educators Conference) Orlando, Florida, The Ohio State University (USA).

Koran, J. (1969). Two Paradigm for The Training of Science Teachers Using Videotape Technology and simulated Conditions. **Journal of Research in Science Teaching**. 6 (1), 22-28.

Koran, J. (1971). A Study of The Effects of Written and Filmmediated Models on The Acquisition of a Science Teaching Skill by Pre-Service Elementary Teachers. **Journal of Research in Science Teaching**. 3, 45-50.

Köymen, Ü. (1986). Ç.Ü. Eğitim Fakültesi'nin Son Beş Yıllık Deneyimi Temel Alınarak yapılan Durum Değerlendirmesi. **Ç. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**. Adana: Ç.Ü. Basımevi, 1 (2), 85-96.

Köymen, Ü. (1991). Nitelikli Öğretmen Yetiştirme Modeli. **Eğitimde Arayışlar I.Sempozyumu Eğitimde Nitelik Geliştirme** (13-14 Nisan 1991). İstanbul: Kültür Koleji Genel Müd. Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi (Yay. Haz. İlhami Fındıkçı), 87-90.

Kulaksızoğlu, A. (1991). Ortaöğretimde Niteliğin Arttırılması İçin Öğretmen Yetiştirilmesi Konusunda Bir Model Önerisi. **Eğitimde Arayışlar I**.



Sempozyumu Eğitimde Nitelik Geliştirme (13-14 Nisan 1991).
İstanbul: Kültür Koleji Gen. Müd. Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi
(Yay. Haz. İlhami Fındıkçı), 78-80.

Küçükahmet, L. (1976). **Öğretmen Yetiştiren Kurum Öğretmenlerinin Tutumları** (Program Geliştirme Açısından Bir Yorum). (A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No: 55). Ankara: A.Ü. Basımevi.

Küçükahmet, L. (1983). **Öğretim İlke ve Yöntemleri** (A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 124). Ankara: A.Ü. Basımevi.

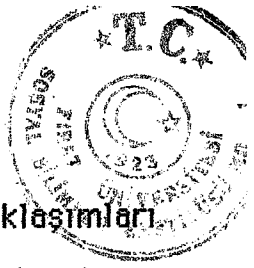
Küçükahmet, L. (1987). Öğretmen Yetiştirme Düzenimizin XI. Milli Eğitim Şurası Kararları Işığında Değerlendirilmesi. **Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu (8-11 Haziran 1987) Tebliğler.** Ankara: G.Ü. Gazi Eğitim-Mesleki Eğitim-Teknik Eğitim Fakülteleri, 65-74.

Küçükahmet, L. (1989). Öğretmen Adaylarının İlk Ders Anlatımları Sırasındaki Hisleri. **Çağdaş Eğitim. 14 (145), 9-16.**

Küçükahmet, L. (1993). **Öğretmen Yetiştirme (Programları ve Uygulamaları).** Ankara: G. Ü. İletişim Fakültesi Matbaası.

Külahçı, Ş. G. ve Külahçı, M. (1987). 2000 Yılı'nın Öğretmenini Yetiştirme. **Milli Eğitim Vakfı Dergisi. 2 (8), 25-27.**

Külahçı, Ş. G.(1990). Öğretmen Yetiştirmede Seçeneğimiz. **Milli Eğitim Vakfı Dergisi. 5 (17), 16-17.**



Külahçı, Ş. G. (1992). Yükseköğretimde Öğretmen Yetiştirme Yaklaşımları. **Fırat Havzasında Yükseköğretim**. (F.Ü. Fırat Havzası Araştırma Merkezi Yayınları, No: 12). (Editör: Şadiye G. KÜLAHÇI). Ankara: Bizim Büro Basımevi, 177-186.

Külahçı, Ş. G. (1994). II. Endüstriyel Eğitim Projesi ve Teknik Eğitim Fakülteleri Programları. **F.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi**. 6 (1-2), 229-239.

Külahçı, Ş. G. (1994_a). Mikro Öğretimde Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Deneyimi I. Model Geliştirme. **Eğitim ve Bilim**. 18 (91), 12-22.

Külahçı, Ş. G. (1994_b). Mikro Öğretimde Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Deneyimi II. Değerlendirme. **Eğitim ve Bilim**. 18 (92), 36-44.

Külahçı, Ş. G. (1995). Öğretmen Yetiştirme Modül Serisi. **Mikro Öğretim**. Ankara: Özışık Ofset Matbaacılık.

Leith, G. O. M. (1982). The Influence of Personality on Learning to Teach: Effects and Delayed Effects of Microteaching. **Educational Review**. 34 (3), 195- 204.

Levis, D. S. (1988). Feedback in Microteaching. **The International Encyclopedia of Educational Technology. Advances in Education**. (Ed. Michael Eraut). Brighton: University of Sussex, Pergaman Press (UK).



Limbacher, P.C. (1968). A Study of the Effects of Microteaching Experiences upon Practice Teaching Classroom Behavior. **Dissertation Abstract International. 30, 18-A.**

Lockledge, A. and Ray, K. J. (1986). **Using Peer Critiqueing to Improve a Microteaching Program.** ERIC, ED 278 651.

MacLeod, G. R. and McIntyre, D. (1977). Towards a Model for Microteaching. **British Journal of Teacher Education. 3 (2), 111-120.**

MacLeod, G. R., Griffiths, R. and McIntyre, D.I. (1975). **The Effects of Differential Training and of Teaching Subject on Microteaching Skills Performance.** Department of Education, University of Stirling.

Mayhew, H. C. (1982). **Developing Teaching Skills with Microteaching.** ERIC, ED 223 554.

MacLeod, G. R. (1988). Effectiveness of Microteaching. **The International Encyclopedia of Educational Technology. Advances in Education.** (Ed. Michael Eraut). Brighton: University of Sussex, Pergaman Press (UK).

McIntyre, D.; MacLeod, G. and Griffiths, R. (1977). **Investigations of Microteaching.** London: Croom Helm Ltd. (UK).

MEB. (1981). **Onuncu Milli Eğitim Şurası (23-26 Haziran 1981) Öneriler, Konuşmalar, Kararlar.** Ankara: Milli Eğitim Basımevi.



- MEB. (1982). **Onbirinci Milli Eğitim Şurası (8-11 Haziran 1982) Öneriler**. Konuşmalar, Kararlar. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1989). **Öğretmen Yetiştirme Danışma Kurulu Toplantısı -Raporlar, Görüşmeler, Öneriler-** (8-9 Haziran 1989). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1992_a). **Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon** (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). Ankara:Ders Aletleri Yapım Merkezi Matbaası.
- MEB. (1992_b). **Öğretmen Yetiştirmede Koordinasyon ve İşbirliği Toplantısı** (26-29 Mayıs 1992, Erzurum). (Yayın No: 1). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1993). **Öğretmen Yetiştirme Toplantısı** (30 Nisan-2 Mayıs 1993 İstanbul). (Yayın No: 2). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- McGarney, B. and Swallow, D. (1986). **Microteaching in Teacher Education and Teaching**. Kent: Croom Helm Ltd.
- McIntyre, D.I. (1972). **Microteaching Practice, Collaboration with Peers and Supervisory Feed-back as Determinants of the Effects of Microteaching**. Department of Education, University of Stirling.
- Miltz, R. J. (1978). Application of Microteaching for Teaching Improvement in Higher Education. **British Journal of Teacher Education**. 4 (2), 103-112.



Nettle, T. (1988). A Teaching and Learning Approach to Supervision within a Teacher Education Program. **Journal of Education for Teaching**, 14 (2), 125-133.

Nortman, M. L. (1989). The Effects of the Student Teaching Experience on Educational Attitudes. **Dissertation Abstract International**, 50, (5), November, 119-A.

Oğuzkan, A. F. (1985). **Orta Dereceli Okullarda Öğretim (Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikler)**. Ankara: Emel Matbaacılık Sanayii.

Oğuzkan, F. (1987). Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirmenin Dünü ve Bugünü. **Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu (8-11 Haziran 1987) Tebliğler**. Ankara: G.Ü. Gazi Eğitim-Mesleki Eğitim-Teknik Eğitim Fakülteleri, 357-367.

Okutan, M. (1993). Pedagojik Formasyon Gerekliliği ve Öğretmen Adaylarına Öneriler. **MEB Eğitim Dergisi**, Sayı: 3, 40-47.

Olson, P. M. (1989). The Building Principal and the Professional Knowledge of Student Teachers. **Dissertation Abstract International**, 50, (4), October, 926-A.

Orlich, C. D. et. all. (1985). **Teaching Strategies**. Lexington: D.C. Heath and Company.

Özçelik, D. A. (1987). **Eğitim Programları ve Öğretim (ÖSYM Yayınları No: 8)**. Ankara : METEKSAN Limited Şirketi.



Özdi, İ. (1989). **YÖK/DB Endüstriyel Eğitim Projesi (I-II) Özet Sunuş.**

Ankara: TEKSİS.

Perlberg, A. (1988). Conceptual and Theoretical bases of Microteaching. **The International Encyclopedia of Educational Technology. Advances in Education.** (Ed. Michael Eraut). Brighton: University of Sussex, Pergamon Press (UK).

Peterson, T. (1973). Microteaching in the Preservice Education of Teachers: Time for a Re-examination. **Journal of Educational Research.** 67 (1), 34-37.

Resmi Gazete (1973). **Milli Eğitim Temel Kanunu** (24 Haziran 1973). Ankara: Başbakanlık Basımevi, Sayı: 14574.

Resmi Gazete (1981). **Yükseköğretim Kanunu** (6 Kasım 1981). Ankara: Başbakanlık Basımevi, Sayı: 17506.

Resmi Gazete (1982). **Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname** (20 Temmuz 1982). Ankara: Başbakanlık Basımevi, Sayı: 17760.

Resmi Gazete (1983). **Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında 41 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin Değiştirilerek Kabulüne Dair Kanun** (30 Mart 1983). Ankara: Başbakanlık Basımevi, Sayı: 18003.

Rıza, E. T. (1990). **Eğitimde Yöntemler Teknolojisi.** İzmir: Karınca Matbaacılık.



Sanemoğlu, N. ve Özçelik, D. A. (1989). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Bilgisi Kazandırma Bakımından Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Etkililiği. **Çağdaş Eğitim**. Sayı: 142, 17-20.

Shippy, V. S. (1989). An Investigatin of Role Expectations in the Student Teaching Triad as Viewed by Student Teacher, Cooperating Teachers and College Supervisors. **Dissertation Abstract International**. 50, (4), October, 926-A.

Stanton, H. E. (1978). Self-Concept Change Through a Microteaching Experience. **British Journal of Teacher Education**. 4 (2), 119-123.

Stout, C.J. (1989). Teachers Wiew of the Emphasis on Reflective Teaching Skill During Their Student Teaching. **The Elemantary School Journal**. v: 89, n: 4.

Sönmez, V. (1986). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı** (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Olgaç Matbaası.

Sözer, E. (1989). Üniversitelerde Öğretmen Eğitimi ve Bugünkü Uygulamalar. **Eğitim ve Bilim**. 13 (73), 41-50.

Temel, A. (1986). Öğretmen Yetiştirmede Meslek Formasyonu Kazandırma Sorunu. **Çağdaş Eğitim**. 11 (116), 17-25.

Temel, A.; Çetin, Ş.; Karataş, N.; (1990). Öğretmenlik Formasyon Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar. **Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**. 1 (5), 86-104.



Temel, A. (1991). Öğretmenin Niteliğindeki Değişmeler ve Öğretmen Yetiştirme. **Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu Eğitimde Nitelik Geliştirme** (13-14 Nisan 1991). İstanbul: Kültür Koleji Gen. Müd. Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi (Yay. Haz. İlhami Fındıkçı), 97-100.

Ulusoy, A. (1978). **KTYÖÖ Uygulama Etkinliklerinde Öğretmen Adayı-Uygulama Öğretmeni-Giyim Öğretmeni Arasındaki İşbirliği** (Yayınlanmamış Asistanlık Tezi). Ankara: KTYÖÖ.

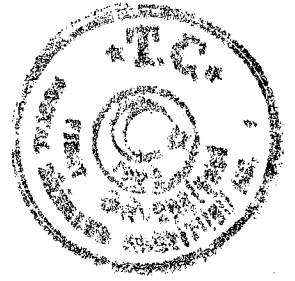
Ulusoy, A. (1979). **Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu Giyim Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarında Karşılaştıkları Güçlükler, Nedenleri ve Alınması Gereken Önlemler** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: A.Ü. Eğitim Fak.

Wallace, R. C. (1979). **Microteaching: Skills and Strategies**. Teacher Training. London: Modern English Publication (UK).

Wallace, R. C. (1987). The Teacher Education Dialogue: Priming Participants For Reform. **Educational Record**. Fall, 31-33.

Wragg, E. C. (1971). The Influence of Feedback on Teachers' Performance. **Educational Research**. June, 217-221.

Yılman, M.(1991). Eğitim-Öğretim Niteliğinin Geliştirilmesinde Öğretmenlerin Rolü. **Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu Eğitimde Nitelik Geliştirme** (13-14 Nisan 1991). İstanbul: Kültür Koleji Gen. Müd. Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi (Yay. Haz. İlhami Fındıkçı), 231-234.

**EKLER**

EK	Sayfa
I. Öğretmenlik Uygulaması Sırasında Karşılaşılan Güçlük Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçlarının Yer Aldığı Tablolar	167
II. Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretime Karşı Görüş ve Tepkilerinin Bölümlere Göre Dağılımının Yer Aldığı Tablolar.....	179
III. Mikro Öğretim Gözlem Formları.....	185
IV. Genel Sunu Değerlendirme Formu	190
V. Veri Toplama Araçları ve İzin Yazısı	191



EK-1

TABLO 28: DERSİN AMAÇLARINI YAZMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	5.07	1.00	268	4.24	P < .0001
Kontrol	107	4.49	1.25			

TABLO 29: DERSİN AMACINA UYGUN İÇERİĞİ BELİRLEMEDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	4.74	1.04	268	3.59	P < .0002
Kontrol	107	4.23	1.28			

TABLO 30: DERSİN AMACINA UYGUN YÖNTEM VE TEKNİKLERİ SEÇMEDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	4.87	1.25	268	3.75	P < .0001
Kontrol	107	4.27	1.31			



TABLO 31: DERSİN AMACINA UYGUN ARAÇ-GEREÇLERİ SEÇMEDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	4.85	1.45	268	1.86	P < .0323
Kontrol	107	4.51	1.43			

TABLO 32: DERSİN AMACINA UYGUN ÖLÇME ARACINI HAZIRLAMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

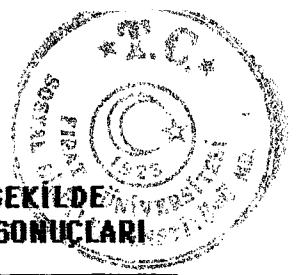
Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	4.89	1.27	268	2.86	P < .0023
Kontrol	107	4.45	1.19			

TABLO 33: KULLANILAN ARAÇLA İLGİLİ MATERYALLER HAZIRLAMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	4.61	1.22	268	3.68	P < .0002
Kontrol	107	4.06	1.21			

TABLO 34: KİTAP, DERS NOTU vb. KAYNAKLARI BULMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	4.91	1.47	268	0.90	P > .1855
Kontrol	107	4.74	1.59			



TABLO 35: SINIFI YEYA ATELYEYİ İLETİŞİMİ KOLAYLAŞTIRACAK ŞEKİLDE DÜZENLEMEDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	4.64	1.35	268	2.52	P < .0063
Kontrol	107	4.22	1.35			

TABLO 36: ÖĞRENCİLERİ DERSE HAZIRLAMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	4.54	1.29	268	2.16	P < .0144
Kontrol	107	4.19	1.29			

TABLO 37: DERSİN AMACINI AÇIKLAMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	5.04	1.19	268	2.66	P < .0041
Kontrol	107	4.64	1.25			

TABLO 38: DERSİN ÖNEMİNİ BELİRTMEDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	5.20	1.15	268	3.38	P < .0004
Kontrol	107	4.69	1.31			



TABLO 39: KONUYU ÖĞRENCİNİN ÖNCEKİ BİLGİLERİ İLE İLİŞKİLENDİRMEDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	4.82	1.26	268	2.99	P < .0015
Kontrol	107	4.36	1.21			

TABLO 40: DERS PLANINI ETKİLİ BİR ŞEKİLDE UYGULAMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	4.48	1.32	268	1.39	P < .0829
Kontrol	107	4.25	1.30			

TABLO 41: KONUYU MANTIKSAL SIRA İÇERİSİNDE SUNMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	4.95	1.17	268	2.18	P < .0151
Kontrol	107	4.63	1.18			

TABLO 42: AMAÇA UYGUN ÖRNEKLERLE KONUYA AÇIKLIK GETİRMEDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	5.03	1.17	268	2.24	P < .0131
Kontrol	107	4.69	1.29			



TABLO 43: KAYRAMLARI ANLAŞILIR BİR ŞEKİLDE AÇIKLAMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	4.96	1.08	268	2.43	P < .0079
Kontrol	107	4.62	1.23			

TABLO 44: KONUYLA İLGİLİ ÖNEMLİ NOKTALARI YURGULAMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

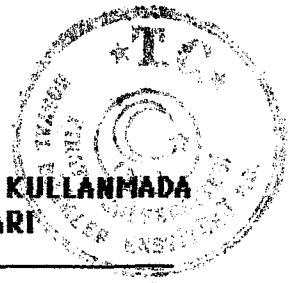
Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	5.05	1.01	268	3.76	P < .0001
Kontrol	107	4.52	1.28			

TABLO 45: KONU İLE İLGİLİ GÖSTERİ YAPMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	4.60	1.42	268	2.50	P < .0064
Kontrol	107	4.14	1.53			

TABLO 46: KONUYLA İLGİLİ SINIF TARTIŞMASINI YÖNETMEDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	4.45	1.29	268	0.40	P > .3436
Kontrol	107	4.38	1.29			



TABLO 47: DERSİ ZEYKLİ KILACAK DEĞİŞİK YÖNTEMLER VE TEKNİKLER KULLANMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	4.69	1.31	268	1.55	P > .0609
Kontrol	107	4.41	1.59			

TABLO 48: DERSİ ZEYKLİ KILACAK DEĞİŞİK ETKİNLİKLER YAPMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	4.84	1.35	268	1.96	P < .0255
Kontrol	107	4.50	1.51			

TABLO 49: EĞİTİM ARAÇLARINI YERİNDE VE ETKİLİ KULLANMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	4.67	1.14	268	2.04	P < .0212
Kontrol	107	4.36	1.28			

TABLO 50: TAHTAYI ETKİLİ VE DÜZENLİ BİR ŞEKİLDE KULLANMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	5.04	1.19	268	2.04	P < .0212
Kontrol	107	4.73	1.31			

**TABLO 51: ÖĞRENCİLER İLE SAĞLIKLI İLETİŞİM KURMADA
KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI**

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	5.31	1.18	268	2.86	P < .0023
Kontrol	107	4.86	1.37			

**TABLO 52: ÖĞRENCİLERİN DERSE KATILIMINI SAĞLAMADA
KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI**

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	4.72	1.17	268	2.28	P < .0117
Kontrol	107	4.36	1.43			

**TABLO 53: DERSİ ÖĞRENCİNİN İLGİSİNİ ÇEKMEDE
KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI**

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	4.68	1.12	268	2.20	P < .0144
Kontrol	107	4.35	1.32			

**TABLO 54: YERİNDE, ZAMANINDA VE DÜŞÜNMEYE YÖNELİK SORU SORMADA
KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI**

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	5.01	1.11	268	2.93	P < .0019
Kontrol	107	4.56	1.38			



**TABLO 55: ÖĞRENCİLERİ CEYAP YERMAYA TEŞYİK ETEMEDE
KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI**

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	4.92	1.20	268	3.76	P < .0001
Kontrol	107	4.34	1.32			

**TABLO 56: ÖĞRENCİ CEYAPLARINI PEKİŞTİRMEDE
KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI**

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	5.05	1.09	268	2.79	P < .0028
Kontrol	107	4.66	1.14			

**TABLO 57: ÖĞRENCİLERİ SORU SORMAYA TEŞYİK ETMEDE
KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI**

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	4.30	1.46	268	0.39	P > .3488
Kontrol	107	4.23	1.26			

**TABLO 58: ÖĞRENCİ SORULARINI CEYAPLAMADA
KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI**

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	5.09	1.08	268	1.47	P > .0715
Kontrol	107	4.89	1.17			



TABLO 59: ÖĞRENCİLERİN KENDİ ARALARINDA KONUŞMALARINI ÖNLEMEDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	4.14	1.54	268	0.08	P > .4688
Kontrol	107	4.15	1.42			

TABLO 60: ÖĞRENCİ YARAMAZLIKLARINI ÖNLEMEDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	4.22	1.38	268	0.39	P > .3504
Kontrol	107	4.15	1.34			

TABLO 61: DERS SÜRESİNİ İYİ KULLANMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	4.72	1.27	268	2.50	P < .0066
Kontrol	107	4.31	1.39			

TABLO 62: HEYECANI YENMEDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	4.71	1.29	268	1.98	P < .0244
Kontrol	107	4.38	1.41			

**TABLO 63: SES TONUNU ETKİLİ BİR ŞEKİLDE KULLANMADA
KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI**

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	4.89	1.21	268	2.13	P < .0171
Kontrol	107	4.55	1.38			

**TABLO 64: TÜRKÇEYİ DOĞRU KULLANMADA
KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI**

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	5.03	1.05	268	1.78	P < .0383
Kontrol	107	4.77	1.33			

**TABLO 65: DÜZGÜN VE ANLAŞILIR CÜMLELER KURMADA
KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI**

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	5.08	1.04	268	2.00	P < .0231
Kontrol	107	4.79	1.29			

**TABLO 66: FİZİKSEL HAREKET BAKIMINDAN RAHAT OLMADA
KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI**

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	5.14	1.09	268	2.32	P < .0105
Kontrol	107	4.81	1.21			

TABLO 67: ÖĞRETMENLİK ROLÜNE KOLAYCA UYUM SAĞLAMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	5.01	1.20	268	2.32	P < .0105
Kontrol	107	4.65	1.33			

TABLO 68: GERÇEK SINIF ORTAMINA KOLAYCA UYUM SAĞLAMADA KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	5.10	1.00	268	2.45	P < .0074
Kontrol	107	4.77	1.25			

TABLO 69: KONU İLE İLGİLİ ANA NOKTALARI ÖZETLEMEDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	4.99	1.03	268	1.91	P < .0284
Kontrol	107	4.73	1.23			

TABLO 70: ÖĞRENCİLERİN AMAÇLARA ULAŞIP ULAŞMADIKLARINI KONTROL ETMEDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	4.90	1.12	268	1.81	P < .0357
Kontrol	107	4.64	1.21			



**TABLO 71: ÖĞRENCİLERİN EKSİKLERİNİ TAMAMLAMADA
KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI**

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	4.66	1.13	268	4.80	P < .0001
Kontrol	107	3.93	1.38			

**TABLO 72: ÖĞRENCİLERİ GELECEK DERSE HAZIRLAMADA
KARŞILAŞILAN GÜÇLÜK DÜZEYİNE İLİŞKİN t-TESTİ SONUÇLARI**

Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	Anlamlılık Düzeyi
Deney	163	4.74	1.27	268	2.73	P < .0034
Kontrol	107	4.31	1.26			



EK-II

TABLO 73: MİKRO ÖĞRETİMİN ÖNCEKİ EĞİTİM DERSLERİNDE EDİNİLEN BİLGİ ve BECERİLERİ UYGULAMAYA ve PEKİŞTİRMEYE İMKAN SAĞLAMA DURUMU

BÖLÜMLER	Kuvvetle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kuvvetle Katılmıyorum		TOPLAM f
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Makine	14	33.3	26	61.9	2	4.8	-	-	-	-	42
Motor	16	59.3	11	40.7	-	-	-	-	-	-	27
Metal	9	19.2	30	63.8	6	12.8	1	2.1	1	2.1	47
Yapı	10	40.0	13	52.0	1	4.0	1	4.0	-	-	25
Yapı Res.	15	57.7	10	38.5	1	3.9	-	-	-	-	26

TABLO 74: MİKRO ÖĞRETİMİN ÖĞRETMEN OLACAK BİR KİŞİ OLARAK EKSİK ve HATALARI GÖRÜP DÜZELTMENE YARDIMCI OLMA DURUMU

BÖLÜMLER	Kuvvetle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kuvvetle Katılmıyorum		TOPLAM f
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Makine	20	47.6	19	45.2	2	4.8	-	-	1	2.4	42
Motor	19	70.4	8	29.6	-	-	-	-	-	-	27
Metal	15	31.9	30	63.8	1	2.1	1	2.1	-	-	47
Yapı	15	60.0	9	36.0	1	4.0	-	-	-	-	25
Yapı Res.	16	61.5	10	38.5	-	-	-	-	-	-	26

TABLO 75: MİKRO ÖĞRETİMİN ÖĞRETİM BECERİLERİNİ GELİŞTİRME DURUMU

BÖLÜMLER	Kuvvetle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kuvvetle Katılmıyorum		TOPLAM f
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Makine	12	28.6	26	61.9	4	9.5	-	-	-	-	42
Motor	18	66.7	7	25.9	-	-	1	3.7	1	3.7	27
Metal	15	31.9	21	44.7	7	14.9	4	8.5	-	-	47
Yapı	9	36.0	13	52.0	2	8.0	1	4.0	-	-	25
Yapı Res.	9	34.6	17	65.4	-	-	-	-	-	-	26



TABLO 76: MİKRO ÖĞRETİMİN DERS ÖNCESİ PLAN YAPMANIN ÖNEMİNİ KAYRATMAYA YARDIM ETME DURUMU

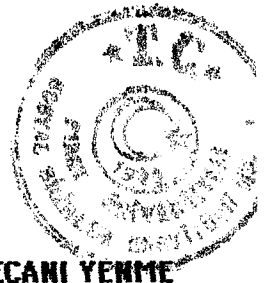
BÖLÜMLER	Kuvvetle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kuvvetle Katılmıyorum		TOPLAM f
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Makine	23	54.8	19	45.2	-	-	-	-	-	-	42
Motor	21	77.8	5	18.5	1	3.7	-	-	-	-	27
Metal	11	23.4	27	57.5	6	12.8	3	6.4	-	-	47
Yapı	11	44.0	13	52.0	-	-	1	4.0	-	-	25
Yapı Res.	10	38.5	16	61.5	-	-	-	-	-	-	26

TABLO 77: MİKRO ÖĞRETİMİN UYGUN ÖĞRETİM YÖNTEMİ SEÇMEDE ve UYGULAMADA DENEYİM KAZANDIRMA DURUMU

BÖLÜMLER	Kuvvetle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kuvvetle Katılmıyorum		TOPLAM f
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Makine	13	31.0	21	50.0	8	19.1	-	-	-	-	42
Motor	13	48.2	13	48.2	-	-	1	3.7	-	-	27
Metal	16	34.0	18	38.3	10	21.3	2	4.3	1	2.1	47
Yapı	3	12.0	13	52.0	8	32.0	1	4.0	-	-	25
Yapı Res.	7	26.9	16	61.5	3	11.5	-	-	-	-	26

TABLO 78: MİKRO ÖĞRETİMİN UYGUN ÖĞRETİM ARACI SEÇMEDE ve KULLANMADA DENEYİM KAZANDIRMA DURUMU

BÖLÜMLER	Kuvvetle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kuvvetle Katılmıyorum		TOPLAM f
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Makine	14	33.3	19	45.2	6	14.3	2	4.8	1	2.4	42
Motor	13	48.2	10	37.0	3	11.1	1	3.7	-	-	27
Metal	15	31.9	23	48.9	6	12.8	3	6.4	-	-	47
Yapı	8	32.0	14	56.0	2	8.0	1	4.0	-	-	25
Yapı Res.	6	23.1	18	69.2	2	7.7	-	-	-	-	26



TABLO 79: MİKRO ÖĞRETİMİN BİR GRUP KARŞISINDA KONUŞURKEN HEYECANI YENME KONUSUNDA YARARLI OLMA DURUMU

BÖLÜMLER	Kuvvetle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kuvvetle Katılmıyorum		TOPLAM f
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Makine	15	35.7	16	38.1	7	16.7	3	7.1	1	2.4	42
Motor	21	77.8	4	14.8	1	3.7	1	3.7	-	-	27
Metal	27	57.5	15	31.9	3	6.4	1	2.1	1	2.1	47
Yapı	14	56.0	8	32.0	2	8.0	1	4.0	-	-	25
Yapı Res.	15	57.7	7	26.9	2	7.7	1	3.9	1	3.9	26

TABLO 80: MİKRO ÖĞRETİMİN KONUŞMALARDAKİ BOZUKLUKLARIN FARKINA YARILMASI ve DÜZELTİLMESİNDE YARARLI OLMA DURUMU

BÖLÜMLER	Kuvvetle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kuvvetle Katılmıyorum		TOPLAM f
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Makine	15	35.7	17	40.5	6	14.3	3	7.1	1	2.4	42
Motor	16	59.3	9	33.3	2	7.4	-	-	-	-	27
Metal	16	34.0	20	42.6	5	10.6	3	6.4	3	6.4	47
Yapı	9	36.0	12	48.0	3	12.0	1	4.0	-	-	25
Yapı Res.	12	46.2	10	38.5	3	11.5	1	3.9	-	-	26

TABLO 81: MİKRO ÖĞRETİMİN ÖĞRETMEN OLACAK BİR KİŞİ OLARAK ÖĞRETMEN ADAYLARINA GÜVEN KAZANDIRMA DURUMU

BÖLÜMLER	Kuvvetle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kuvvetle Katılmıyorum		TOPLAM f
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Makine	17	40.5	20	47.6	4	9.5	1	2.4	-	-	42
Motor	18	66.7	8	29.6	1	3.7	-	-	-	-	27
Metal	18	38.3	18	38.3	7	14.9	2	4.3	2	4.3	47
Yapı	12	48.0	9	36.0	4	16.0	-	-	-	-	25
Yapı Res.	15	57.7	8	30.8	3	11.5	-	-	-	-	26



TABLO 82: ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETİMLERİNİ İZLEMENİN KENDİLERİNE YARARLI TECRÜBELER KAZANDIRMASI DURUMU

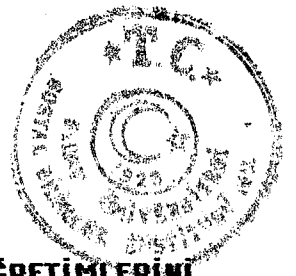
BÖLÜMLER	Kuvvetle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kuvvetle Katılmıyorum		TOPLAM f
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Makine	20	47.6	16	38.1	5	11.9	1	2.4	-	-	42
Motor	16	59.3	8	29.6	1	3.7	2	7.4	-	-	27
Metal	15	31.9	26	55.3	3	6.4	2	4.3	1	2.1	47
Yapı	6	24.0	16	64.0	2	8.0	1	4.0	-	-	25
Yapı Res.	18	69.2	7	26.9	-	-	1	3.9	-	-	26

TABLO 83: ÖĞRETMEN ADAYLARININ, ARKADAŞLARININ ÖĞRETİMLERİN İZLEMELERİNİN KENDİLERİNE YARARLI TECRÜBELER KAZANDIRMASI DURUMU

BÖLÜMLER	Kuvvetle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kuvvetle Katılmıyorum		TOPLAM f
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Makine	19	45.2	20	47.6	2	4.8	1	2.4	-	-	42
Motor	17	63.0	10	37.0	-	-	-	-	-	-	27
Metal	20	42.6	22	46.8	4	8.5	1	2.1	-	-	47
Yapı	10	40.0	14	56.0	1	4.0	-	-	-	-	25
Yapı Res.	19	73.1	7	26.9	-	-	-	-	-	-	26

TABLO 84: YAPILAN ELEŞTİRİ ve TARTIŞMALARIN MESLEKİ GELİŞİM İÇİN YARARLI OLMA DURUMU

BÖLÜMLER	Kuvvetle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kuvvetle Katılmıyorum		TOPLAM f
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Makine	17	40.5	19	45.2	5	11.9	1	2.4	-	-	42
Motor	12	44.4	11	40.7	2	7.4	2	7.4	-	-	27
Metal	16	34.0	23	48.9	6	12.8	2	4.3	-	-	47
Yapı	9	36.0	15	60.0	-	-	1	4.0	-	-	25
Yapı Res.	14	53.9	10	38.5	2	7.7	-	-	-	-	26



TABLO 85: YAPILAN YİDEO ÇEKİMLERİNİN, ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETİMLERİNİ ANALİZ ETME ve GELİŞTİRMELERİNE YARDIM ETME DURUMU

BÖLÜMLER	TKuvvetle		Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kuvvetle		TOPLAM			
	Katılıyorum	%				Katılmıyorum	%				
Makine	14	33.3	27	64.3	-	-	1	2.4	-	-	42
Motor	13	48.2	11	40.7	1	3.7	2	7.4	-	-	27
Metal	15	31.9	26	55.3	4	8.5	1	2.1	1	2.1	47
Yapı	7	28.0	15	60.0	2	8.0	1	4.0	-	-	25
Yapı Res.	17	65.4	5	19.2	3	11.5	1	3.9	-	-	26

TABLO 86: BİR DERSİN İŞLENMESİ SIRASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLAR ve ÇÖZÜM YOLLARI HAKKINDA BİLGİ SAHİBİ OLMA DURUMU

BÖLÜMLER	Kuvvetle		Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kuvvetle		TOPLAM			
	Katılıyorum	%				Katılmıyorum	%				
Makine	17	40.5	20	47.6	5	11.9	-	-	-	-	42
Motor	15	55.6	10	37.0	2	7.4	-	-	-	-	27
Metal	11	23.4	29	61.7	4	8.5	1	2.1	2	4.3	47
Yapı	6	24.0	16	64.0	2	8.0	1	4.0	-	-	25
Yapı Res.	9	34.6	15	57.7	2	7.7	-	-	-	-	26

TABLO 87: MİKRO ÖĞRETİMİN ÖĞRETMENLİK UYGULAMASINI BAŞARI İLE YÜRÜTMEDE YARARLI OLACAĞI DÜŞÜNÇESİNE KATILMA DURUMU

BÖLÜMLER	Kuvvetle		Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kuvvetle		TOPLAM			
	Katılıyorum	%				Katılmıyorum	%				
Makine	19	45.2	21	50.0	2	4.8	-	-	-	-	42
Motor	19	70.4	8	29.6	-	-	-	-	-	-	27
Metal	18	38.3	21	44.7	7	14.9	1	2.1	-	-	47
Yapı	17	68.0	6	24.0	2	8.0	-	-	-	-	25
Yapı Res.	12	46.2	14	53.9	-	-	-	-	-	-	26

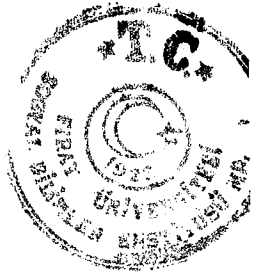


TABLO 88: MİKRO ÖĞRETİMİN ÖĞRETMENLİĞE UYUM SAĞLAMAYI KOLAYLAŞTIRACAKI DÜŞÜNCESİNE KATILMA DURUMU

BÖLÜMLER	Kuvvetle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kuvvetle Katılmıyorum		TOPLAM f
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Makine	14	33.3	23	54.8	5	11.9	-	-	-	-	42
Motor	18	66.7	8	29.6	1	3.7	-	-	-	-	27
Metal	11	23.4	28	59.6	5	10.6	2	4.3	1	2.1	47
Yapı	10	68.0	6	24.0	2	8.0	-	-	-	-	25
Yapı Res.	11	42.3	11	42.3	4	15.4	-	-	-	-	26

TABLO 89: MİKRO ÖĞRETİMİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE HAZIRLIK ve UYUM İÇİN GEREKLİ OLMADIĞI DÜŞÜNCESİNE KATILMA DURUMU

BÖLÜMLER	TKuvvetle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kuvvetle Katılmıyorum		TOPLAM f
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Makine	-	-	-	-	1	2.4	14	33.3	27	64.3	42
Motor	-	-	1	3.7	-	-	5	18.5	21	77.8	27
Metal	1	2.1	2	4.3	5	10.6	23	48.9	16	34.0	47
Yapı	1	4.0	-	-	-	-	3	12.0	21	84.0	25
Yapı Res.	-	-	-	-	-	-	8	30.8	18	69.2	26



EK-III

MİKRO ÖĞRETİM GÖZLEM FORMLARI

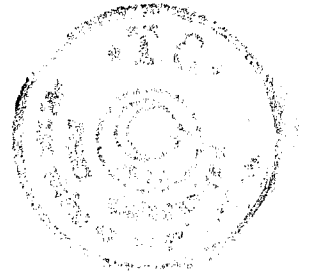
Değerlendirme yapan;	Çok iyi : 4 puan
Öğrencinin Adı-Soyadı:	İyi : 3 puan
Öğrenci No-Grup No :	Orta : 2 puan
Uygulama No :	Zayıf : 1 puan
	Kullanılmadı : 0
	Uygun değil : x

DERSE GİRİŞ

Değerlendirilen Öğrenci

Nitelikler

1. Öğrencilerin dersin amaçlarından haberdar edilmesi.....
2. Dersin amacı/amaçlarının niçin önemli olduğunun açıklanması (Örneğin, güvenlik açısından, gelecekteki mesleği için, günlük yaşantısı bakımından önemini açıkladı mı?).....
3. Bu amaçlara nasıl ulaşılabileceğinin açıklanması (Örneğin, öğretmen adayı öğrencilerin amaçlara ulaşması için neler yapacaklarını söyledi mi? - sınıf içi veya sınıf dışı çalışma, uygulama vb.).....
4. Öğrencilerin amaçlara ulaştıklarını nasıl anlayacaklarını açıklaması (Örneğin, değerlendirme şekli açıklandı mı?).....
5. Dersi öğrencilerin eski bilgi ve deneyimlerine bağlaması (Örneğin, geçmiş haftanın konusuyla veya diğer derslerle ilişki kurdu mu?).....
6. Öğrenci katılımını sağlaması (Örneğin, öğrencilere soru sordu mu veya faaliyete yöneltti mi?).....
7. Öğretmen adayının derse karşı ilgili ve istekli oluşu
8. Derse başlarken güdüleyici veya dikkat çekici bir faaliyette bulunması (Örneğin, ilgili bir hikâye anlatma, uyarıcı soru sorma, destekleyici bilgi verme veya ilgi çekici bir fikir öne sürme, ders aracı kullanma gibi).....



Değerlendirme yapan;
Öğrencinin Adı-Soyadı:
Öğrenci No-Grup No :
Uygulama No :

Çok iyi : 4 puan
İyi : 3 puan
Orta : 2 puan
Zayıf : 1 puan
Kullanılmadı : 0
Uygun değil : x

BİR KAVRAM ve İLKENİN ÖĞRETİLMESİ

Değerlendirilen Öğrenci

Nitelikler

1. Kavram ya da ilkeyi en iyi ifade edebilecek bir örneğin seçilmesi.
2. Yeni kavram ve ilkenin öğrencilerin geçmiş yaşantıları ya da bilgileriyle ilişkisinin kurulması.....
3. Gerekliğinde yeni terimlerin açıklanması ve ön bilgilerin verilmesi.....
4. Kavram ya da ilkenin mantıksal bir düzen içinde açıklanması.....
5. Önemli notların tahtaya vb. yazılması.....
6. Gerekli yerlerde ders aracı kullanılması.....
7. Kavramları açıklarken öğrencilerin öğrenip öğrenmediklerini anlamak için sorular sorulması.....
8. Öğrencilerin öğrendiği kavram ve ilke ile yeni bir durumun ilişkisini kurmasının sağlanması.....



Değerlendirme yapan;
Öğrencinin Adı-Soyadı:
Öğrenci Grup No :
Uygulama No :

Çok iyi : 4 puan
İyi : 3 puan
Orta : 2 puan
Zayıf : 1 puan
Kullanılmadı : 0
Uygun değil : X

SORU SORMA TEKNİĞİNİN UYGULANMASI

Nitelikler	Değerlendirilen Öğrenci
1. Soruların konu ile doğrudan ilgili olması.....	
2. Soruların öğrenci düzeyine uygun olarak sorulması.....	
3. Sorulan soruların anlaşılabilirliği.....	
4. Sorulan soruların ezbere bilgiyi teşvik etmemesi.....	
5. Evet/Hayır gibi kısa cevaplandırılacak ve düşünmeyi engelleyecek soruların sorulmaması.....	
6. Soruların düşündürücü, yorumlamayı sağlayıcı, incelemeye yöneltici olması.....	
7. Soruların belli öğrencilere değil, tüm öğrencilere yöneltilmesi	
8. Soruları cevaplandırmada, sürekli aynı öğrencilere değil, söz almak istemeyenlere de soru yöneltilmesi.....	
9. Soru grup tarafından duyulmamış ise tekrar edilmesi.....	
10. Sorulan her sorudan sonra öğrencilere düşünme süresi tanınması	
11. Yanlış cevap verenlerin veya cevabın dışına çıkanların sözünü hemen kesmek yerine bekleyerek sonradan düzeltme yapılması..	
12. Verilen doğru cevapların yeri geldiğinde pekiştireç olarak kullanılması.....	
13. Sorunun sadece belirlenmiş ve sınırlanmış bir konuyu aydınlatmak için sorulması.	
14. Özel olarak bir öğrenciye soru yöneltiliyorsa soru sonunda öğrencinin adının söylenmesi.....	
15. Soruların öğrenciyi cevap vermeye ve başka soru sormaya cesaretlendirir nitelikte olması.....	
16. Sorulara doğru cevap veren öğrencilerin ödüllendirilmesi).....	
17. Öğrencilerden gelen soruların doğru ve açık cevaplanması.....	



Değerlendirme yapan;
Öğrencinin Adı - Soyadı:
Öğrenci No-Grup No :
Uygulama No :

Çok iyi : 4 puan
İyi : 3 puan
Orta : 2 puan
Zayıf : 1 puan
Kullanılmadı : 0
Uygun değil : x

BECERİLERİN GÖSTERİLMESİ

Değerlendirilen Öğrenci

Nitelikler

1. Fiziksel çevrenin mümkün olduğunca iyi düzenlenmiş olması.
2. Gerekli tüm malzemeler , materyaller , destekleyiciler ve görsel araçların kullanıma hazır halde bulunması.....
3. Gösterinin tanıtılmasında ne gösterileceğinin açıklanması.....
4. Gösteri sırasında karşılaşılan yeni terimlerin açıklanması.....
5. Becerilerin öğretilmesinde sınıfın motive edilmesi.....
6. Basamakların mantıksal bir sıraya göre verilmesi.....
- 7 Her basamağın anlatılmasında anahtar noktalar ve özel tekniklerin açıklanması.....
8. Çalışma için özel güvenlik durumlarının açıklanması.....
9. Basamakların , öğrencilerin ana noktaları anlamasına imkan verecek şekilde yavaş gösterilmesi.....
10. Hareketin yönü özel bir dikkat gerektirdiğinde öğrencilerin uygun konuma getirilmesi.....
11. Öğretmenin açık bir şekilde duyulabilmesi.....
12. Öğretmenin gösteri yaparken öğrencilerle de ilgilenmesi.....



Değerlendirme yapan;
Öğrencinin Adı - Soyadı:
Öğrenci No-Grup No :
Uygulama No :

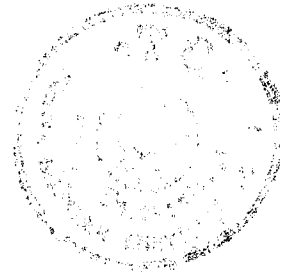
Çok iyi : 4 puan
İyi : 3 puan
Orta : 2 puan
Zayıf : 1 puan
Kullanılmadı : 0
Uygun değil : x

DERSİN BİTİRİLMESİ ve DEĞERLENDİRİLMESİ

Değerlendirilen Öğrenci

Nitelikler

1. Özet için yeterli zamanın ayrılması.....
2. Özette önemli noktaların vurgulanması.....
3. Önemli noktaların mantıksal bir düzen içinde sunulması.....
4. Dersin özetlenmesine öğrencilerin de katılımının sağlanması..
5. Hedef davranışlar esas alınarak dersin önemli noktalarını pekiştirme ya da açığa kavuşturma için öğrencilerin cevapları, fikirleri ve yorumlarından faydalanılması.....
7. Öğrencilerin dersi anlayıp anlamadığını kontrol etmek için öğrencilerin verdiği cevaplar ve yorumların kullanılması.....
6. Bu ders sonunda öğrencilerin, neyi ne kadar öğrendiklerinin ortaya konulması, davranışsal amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının kontrol edilmesi.....
8. Gelecek dersin konusunun kısaca belirtilmesi ve öğrencilerin yapacakları etkinliklerin hatırlatılması.....



GENEL SUNU DEĞERLENDİRME FORMU

Öğretmen Adayının

Adı ve Soyadı:

Sunu Tarihi:

Bölümü:

Aldığı Puan:

Numarası:

ETKİNLİKLER	1	2	3	4	5
HAZIRLIK					
01. Öğrencileri derse psikolojik olarak hazırlama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. Öğrencileri amaçlardan haberdar etme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. Konunun önemini açıklama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. Konuyu eski bilgilere bağlama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SUNU					
05. Türkçeyi iyi kullanma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06. Vurgulama, açık ve anlaşılır ifade kullanma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07. Öğrenci katılımını sağlama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08. Çeşitli ders araçları ve öğretim yöntemleri kullanma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09. Kavram ve ilkeleri örneklerle açıklama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Mantıksal bir sıra izleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Sınıfın ilgisini çekme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Öğrencilerle olumlu göz iletişimi kurma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
UYGULAMA					
13. Yerinde, zamanında ve düşünmeye yönelik sorular sorma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Öğrencileri cevap vermeye teşvik etme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Öğrenci cevaplarını pekiştirme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Öğrenci sorularını cevaplama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DEĞERLENDİRME					
07. Dersin özetini yapma/öğrencilere yaptırma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Özette önemli noktaları vurgulama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını kontrol etme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Öğrencileri bir sonraki derse hazırlama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

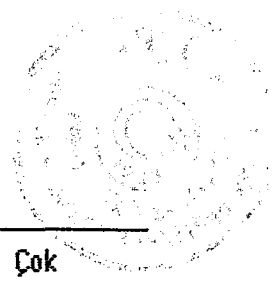


Değerli Öğretmen Adayı;

Aşağıda, öğretmenlik mesleğine karşı tutumunuzu ölçmeye yönelik 10 maddelik bir tutum ölçeği yer almaktadır. Ölçekteki her bir madde "tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum", "tamamen katılmıyorum" olmak üzere beş seçenekten oluşmaktadır. Lütfen her madde için size en uygun gelen seçeneğin altındaki kutuyu doldurunuz veya çarpı (x) işareti koyunuz. Bu ölçekle elde edilen sonuçlar bilimsel bir araştırma için kullanılacağından isminizi yazmanıza gerek yoktur. Teşekkürler.

Bölümünüz:

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
01. Boş zamanlarımda öğretmenlik mesleği ile ilgili kitaplar okurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. Öğretmenlik, yapmak istediğim en son iştir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. Bence öğretmenlik kutsal bir meslektir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. Öğretmenlik saygın mesleklerden biridir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. Bence öğretmenlik zevkli bir meslek değildir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06. Öğretmen olmak istemem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07. Bence öğretmenlik onurlu bir meslektir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08. Öğretmenlik mesleğini seviyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09. Öğretmenlik benim için ideal bir meslektir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Bence öğretmenlik değerli bir meslek değildir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	Çok Fazla	Fazla	Orta	Az	Çok Az	Hiç
Genel Özelliklerle İlgili Olarak						
39. Heyecanımı yenmede	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Ses tonumu etkili bir şekilde kullanmada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Türkçeyi doğru kullanmada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Düzgün ve anlaşılır cümleler kurmada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Fiziksel hareket bakımından rahat olmada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Öğretmenlik rolüne kolayca uyum sağlamada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Gerçek sınıf ortamına kolayca uyum sağlamada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bunların dışında belirtmek istedikleriniz varsa lütfen yazınız:

.....

.....

.....

.....

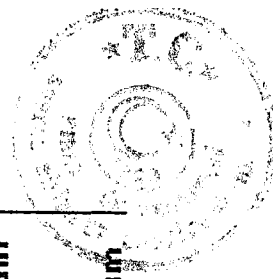


Değerli Öğretmen Adayı;

Aşağıda, Mikro Öğretim Dersine ilişkin görüş ve önerilerinizi belirlemeye yönelik bir anket yer almaktadır. Seçenekli maddelerde her seçeneğe ait kutucukları doldurunuz veya çarpı (X) işareti koyunuz. Bu anketle elde edilen sonuçlar bilimsel bir araştırma için kullanılacağından isminizi yazmanıza gerek yoktur. Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması sizlerin anketi titizlikle ve doğru olarak doldurmanıza bağlıdır. Yardım ve katkılarını için şimdiden teşekkür ederiz.

Bölümünüz:

	Kuvvetle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kuvvetle Katılmıyorum
Mikro Öğretim Uygulaması;					
01. Daha önceki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde edindiğim bilgi ve becerileri uygulamama ve pekiştirmeme imkan sağladı.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02. Öğretmen olacak bir kişi olarak eksik ve hatalarımı görüp düzeltmeme yardımcı oldu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03. Öğretim becerilerimi geliştirdi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
04. Derse girmeden önce planlama yapmanın önemini kavramama yardım etti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
05. Uygun öğretim yöntemi seçmede ve uygulamada deneyim kazandırdı.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
06. Uygun öğretim aracı seçmede ve kullanmada deneyim kazandırdı.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
07. Bir grup karşısında konuşurken heyecanımı yenme konusunda yararlı oldu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
08. Konuşmalarımdaki bozuklukların farkına varmamda ve düzeltmemde yararlı oldu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
09. Öğretmen olacak bir kişi olarak kendime güvenimi artırdı.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



	Kuvvetle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kuvvetle Katılmıyorum
Mikro öğretim uygulamaları sırasında;					
10. Kendi öğretimimi izlemem bana yararlı tecrübeler kazandırdı.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Diğer arkadaşlarımla öğretimlerini izlemem bana yararlı tecrübeler kazandırdı.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Yapılan eleştiriler ve tartışmalar mesleki gelişimim için yararlı oldu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Yapılan video çekimleri öğretimimi analiz etmeme ve geliştirmeme yardım etti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Bir dersin işlenmesi sırasında karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları hakkında bilgi sahibi oldum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mikro öğretim deneyimlerimin;					
15. Öğretmenlik uygulamasını başarı ile yürütmemde yararlı olacağını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Öğretim deneyimlerimi zenginleştirerek öğretmenliğe uyum sağlamamı kolaylaştıracağını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Öğretmenlik mesleğine hazırlık ve uyum için gerekli olmadığını düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Mikro Öğretimin en çok sevdiğim yanı: (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)					
1. <input type="checkbox"/> Kendi öğretimimi televizyonda görmemdi.					
2. <input type="checkbox"/> İlk olarak öğretmenlik duygusunu yaşamamdı.					
3. <input type="checkbox"/> Gerçek sınıf ortamından uzakta rahat bir ortamda öğretmenliği denememdi.					
4. <input type="checkbox"/> Bizzat bizim uygulama yapmamızı gerektirmesiydi.					
5. <input type="checkbox"/> Öğretimim hakkında geri dönüş almamdı.					
6. <input type="checkbox"/> Öğretim becerileri üzerinde çalışmamdı.					
7. <input type="checkbox"/> Kendi öğretimimi eleştirme şansımды.					
8. <input type="checkbox"/> Öğretmenlikle ilgili bir çok konuda deneyim kazanmamdı.					
9. <input type="checkbox"/> Diğer derslerden farklı bir atmosferin yaşanmasıydı.					
10. <input type="checkbox"/> Başka(belirtiniz):					



19. Mikro Öğretimin en az sevdiğim yanı: (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

1. Süresinin kısalığıydı.
2. Dersin gerçek ortamda işlenmemesiydi.
3. Gerçek öğrencilerin kullanılmamasıydı.
4. İşlediğim derslerin olumsuz yönde eleştirilmesiydi.

20. Mikro öğretim dersinin yürütülmesi ile ilgili önerileriniz var mı? Lütfen yazınız:

.....

.....

.....



T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
ELAZIĞ



Sayı : B.30.2.FIR.0.70.00.00 /221/735-4839

Konu: Anket

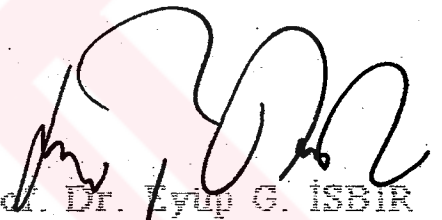
15/06/1994

TEKNİK EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora öğrencisi Hilal Kuzu, Danışmanı Doç.Dr. Şadiye KÜLAHÇI'nın yönetiminde "Öğretmen Yetiştirmede Mikro Öğretim Yönteminin Etkinliği" konulu bir tez hazırladığı belirtilmekte ve teze ilgili hazırlanmış olduğu anketi Fakülteniz 3. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulanması planlanmaktadır.

Adı geçen anketi uygulamasında Rektörlüğümüzce bir sakınca görülmemektedir.

Bilgileriniz ile gereğini rica ederim.


Prof. Dr. İyup G. İSBİR
Rektör

EKİ : 7