

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**MİKRO ÖĞRETİM UYGULAMALARININ ÖĞRETİM BECERİLERİNE
ETKİSİNE İLİŞKİN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENİ
ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ**

**HAZIRLAYAN
Fikret ALINCAK**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI
(DOKTORA TEZİ)**

**TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Sinan AYAN**

2016-Kırıkkale

KABUL VE ONAY

Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Doktora Programı çerçevesinde yürütülmüş olan bu çalışma aşağıdaki jüri üyeleri tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: ../ ../ 2016

Doç.Dr. Azmi YETİM
Gazi Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi
Jüri Başkanı

Doç.Dr. Oğuzhan YONCALIK
Kırıkkale Üniversitesi,
Spor Bilimleri Fakültesi
Üye

Doç.Dr. Sinan AYAN
Kırıkkale Üniversitesi,
Spor Bilimleri Fakültesi
Üye

Doç.Dr. Uğur ABAKAY
Gaziantep Üniversitesi, BESYO
Üye

Yrd. Doç.Dr. Mehmet ÖÇALAN
Kırıkkale Üniversitesi,
Spor Bilimleri Fakültesi
Üye

İÇİNDEKİLER

Kabul ve Onay.....	I
İçindekiler	II
Önsöz	IV
Şekiller	V
Çizelgeler	VI
ÖZET.....	1
SUMMARY	3
1. GİRİŞ	5
1.1. Öğretmenlik Mesleği.....	8
1.1.1. Öğretmenlik Mesleğinin Tanımları.....	8
1.1.2. Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri	12
1.1.3. Öğretmenlik Mesleğinin Türkiye’deki Tarihi Gelişimi	15
1.1.4. Öğretmenlik Mesleğinin Önemi.....	19
1.1.5. Dünyada Öğretmen Yetiştirme Politikaları.....	25
1.1.6. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Politikaları	31
1.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği.....	41
1.2.1. Beden Eğitimi	41
1.2.2. Spor	43
1.2.3. Beden Eğitimi Öğretmeninin Yetiştirilmesi.....	45
1.2.4. Beden Eğitiminin Önemi.....	47
1.2.5. Beden Eğitimi Öğretmeninin Nitelikleri.....	48
1.2.6. Beden Eğitimi Öğretmeninin Görevleri	51
1.2.7. Özel Öğretim Yöntemleri.....	52
1.2.8. Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri	54
1.3. Mikro Öğretim	54
1.3.1. Mikro Öğretimin Tanımı, Kapsamı ve Tarihsel Süreci	54
1.3.2. Mikro Öğretim Tekniğinin Amacı	62
1.3.3. Mikro Öğretim Tekniğinin Avantajları ve Dezavantajları.....	63
1.3.4. Mikro Öğretimde Öğrenci Sayıları	67

1.3.5. Mikro Öğretimde Süre	67
1.3.6. Mikro Öğretimin Öğretim Becerilerine Etkisi	68
1.3.7. Mikro Öğretimde Geri Dönüt	70
1.3.8. Mikro Öğretime Yönelik Yaklaşımlar	72
1.3.9. Mikro öğretim ve Teknoloji	77
1.4. Konu ile ilgili Yapılan Çalışmalar	78
2. GEREÇ VE YÖNTEM	88
2.1. Araştırmanın Modeli	88
2.2. Evren ve Örneklem	89
2.3. Veri Toplama Araçları	90
2.4. Uygulama Aşamaları.....	90
2.5. Verilerin Analizi.....	91
3. BULGULAR	93
3.1. Araştırma Grubunun Sınıfta Ders Anlatımıyla İlgili Görüş ve Düşüncelerine İlişkin Elde Edilen Bulgular	93
3.2. Araştırma Grubunun ve Öğretim Elemanının Akran Değerlendirmeye Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	109
4.TARTIŞMA VE SONUÇ.....	110
KAYNAKLAR	122
EKLER.....	144
ÖZGEÇMİŞ.....	149

ÖNSÖZ

Mikro öğretim uygulamaları öğretmen eğitiminde oldukça yaygın bir biçimde kullanılan bir yöntemdir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimi ve becerisi kazanılmasında faydalı bir yöntemdir.

Günümüzde öğretmenlerin eğitim ve öğretimde hiç şüphesiz büyük katkıları bulunmaktadır. Eğitim sürecinin etkili ve verimli olması kaliteli bir eğitimin verilmesi ile mümkündür. Bu araştırma beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının mikro öğretim uygulamalarının öğretim becerilerine etkisine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Mikro öğretim yönteminin etkililiğini, yapılacak uygulamalara katkı sağlayacağı ve öğretmen adaylarına yarar getireceği amaçlanmıştır.

Araştırmanın tüm aşamalarında yardımlarını esirgemeyen ve sürekli destek olan tez danışmanım Doç.Dr. Sinan AYAN'a ve teşvikleriyle her zaman destek olan Doç.Dr. Oğuzhan YONCALIK'a şükranlarımı sunarım. Gerek günlük hayatta gerekse tez çalışmam sürecinde engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, sürekli bana yol gösterici olan değerli hocam Doç.Dr. Uğur ABAKAY'a içten teşekkürlerimi sunarım. Doktora eğitimim süresince hep desteklerini gördüğüm kıymetli hocam Yrd. Doç. Dr Mehmet ÖÇALAN' a, ayrıca hep yanımda hissettiğim, araştırmamın biçimlenmesine katkıları olan kıymetli arkadaşlarım; Doç. Dr Hakan AKDAĞ, Yrd. Doç. Dr Mustafa ÖZDAL ve Öğr. Gör. Fırat AKCAN'a teşekkürü bir borç bilirim. Literatür taramasında ve çevriminde desteklerini gördüğüm Yrd. Doç.Dr. Serdar DERMAN'a ve Yrd. Doç.Dr. Mehmet BARDAKÇI'ya teşekkür ederim. Tezimin yazım aşamasında desteklerini gördüğüm mesai arkadaşım Öğr. Gör. Özkan GÖKÇEK'e ve hayat arkadaşım kıymetli eşim Hatice ALINCAK'a teşekkür ederim. Doğduğum günden bugüne kadar maddi ve manevi desteklerini hep yanımda hissettiğim sevgili aileme teşekkür ederim.

ŞEKİLLER

Şekil 2.1. Eylem Araştırmasının Safhaları.....	89
--	----



ÇİZELGELER

Çizelge 3.1. Derse nasıl giriş yapacağımı bilemiyorum maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması	93
Çizelge 3.2. Öğrencilerin karşısında ders anlatma düşüncesi beni heyecanlandırıyor maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması	94
Çizelge 3.3. Ders anlatma düşüncesi bana zevkli gelmiyor maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması	94
Çizelge 3.4. Öğrencilerin sorduğu soruyu cevaplayamama düşüncesi beni endişelendiriyor maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması	95
Çizelge 3.5. Kendimi öğretmenliğe hazır hissetmiyorum maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması	95
Çizelge 3.6. Ders anlatırken yanlış bilgi vermekten ve hata yapmaktan korkuyorum maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması	96
Çizelge 3.7. Konunun içerdiği kavramlarla ilgili gerekli ve yeterli açıklamayı yapamamak fikri beni endişelendiriyor maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması	96
Çizelge 3.8. Ders anlatırken sınıfa hâkim olamamaktan korkuyorum maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması	97
Çizelge 3.9. Derse uyumsuz öğrencilere nasıl davranacağım konusunda endişelerim var maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması	97
Çizelge 3.10. Öğrencilerin ilgisini derse çekememek, öğrencileri derse güdüleyememek fikri beni endişelendiriyor maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması	98
Çizelge 3.11. Dersi günlük hayatla ilişkilendirememek fikri beni endişelendiriyor maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması	98
Çizelge 3.12. Ders anlatırken akıcılığı sağlayamamak fikri beni endişelendiriyor maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması	99

Çizelge 3.13. Derse uygun araç-gereci öğretim hedeflerine ve sınıf düzeyine uygun olarak kullanamama fikri beni endişelendiriyor maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması	99
Çizelge 3.14. Konuyu ilgili diğer konularla ilişkilendirememekten korkuyorum maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması	100
Çizelge 3.15. Ders anlatırken zamanı verimli kullanma konusunda kaygılarım var maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması	100
Çizelge 3.16. Konuyu öğrencilerin seviyesine indirgeyememekten korkuyorum maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması	101
Çizelge 3.17. Derse ve konuya uygun öğretim yöntemlerini kullanabilme konusunda endişeliyim maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması.....	101
Çizelge 3.18. Derste ses tonumu ve konuşma hızımı ayarlayamamak beni endişelendiriyor maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması	102
Çizelge 3.19. Derste sözel dili ve beden dilimi etkili bir şekilde kullanamamak fikri beni endişelendiriyor maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması ...	102
Çizelge 3.20. Öğrencilerin derse karşı ilgi ve güdülerinin sürekliliğini sağlayamama fikri beni endişelendiriyor maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması	103
Çizelge 3.21. Konuyla ilgili düşündürücü sorular soramama fikri beni endişelendiriyor maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması	103
Çizelge 3.22. Ders anlatırken söyleyeceklerimi unutmaktan korkuyorum maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması	104
Çizelge 3.23. Ders sonunda konuyla ilgili özetleme yapma ve geribildirimler verme konusunda endişeliyim maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması	104
Çizelge 3.24. Dersle ilgili öğrenci kazanımlarını değerlendirme konusunda endişeliyim maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması.....	105
Çizelge 3.25. Derste öğrencilere karşı övgü ve yaptırımları uygun bir şekilde kullanamama fikri beni endişelendiriyor maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması	105
Çizelge 3.26. Derse karşı ilgili ve konuya olumlu katkılar sağlayan öğrencilere ne tür ve nasıl pekiştireçler vereceğimi bilemiyorum maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması	106

Çizelge 3.27. Sınıfta hakimiyeti sağlamaya engel olacağını düşündüğüm için grup çalışması yapmak fikri bana uygun gelmiyor maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması	106
Çizelge 3.28. Ders anlatırken duygularımı kontrol edemeyeceğim fikri beni endişelendiriyor maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması	107
Çizelge 3.29. Öğrencileri etkili bir şekilde dinleyebilme konusunda kaygılarım var maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması	107
Çizelge 3.30. Öğrencilerle iletişim kuramamaktan korkuyorum maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması	108
Çizelge 3.31. Dersi nasıl bitireceğimi bilemiyorum maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması	108
Çizelge 3.32. Mikro Öğretim Gözlem Formundan Elde Edilen Değerlerin Ortalamaları	109

ÖZET

Mikro Öğretim Uygulamalarının Öğretim Becerilerine Etkisine İlişkin Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmeni Adaylarının Görüşleri

Hazırlayan: Fikret ALINCAK

Danışman: Doç.Dr. Sinan AYAN

Bu araştırma, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamaları kapsamındaki, “sınıfta ders anlatımına ilişkin görüşlerinin” ele alındığı betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 öğretim yılı bahar dönemi, Gaziantep Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü III. Sınıf Özel Öğretim Yöntemleri II dersini alan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada dersi alan toplam 60 öğrenci (27 kadın, 33 erkek) yer almıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının ders anlatımıyla ilgili algılarını belirlemek amacıyla Görgeç (2003) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarının Sınıfta Ders Anlatımıyla İlgili Görüş ve Düşünceleri” başlıklı ölçme aracı kullanılmıştır. Akranlar ve öğretim elemanı tarafından, öğretmen adaylarının sunum tekniklerini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Mikro Öğretim Gözlem Formu” kullanılmıştır. Mikro öğretim uygulaması 13 haftalık süreyi kapsamıştır. Toplam 30 grup oluşturulmuştur.

Ölçme araçları ile elde edilen veriler bilgisayar ortamına kodlanıp SPSS 22.0 paket programından yararlanılarak istatistiksel analizler yapılmıştır. İstatistiksel analizlerde “Paired Samples T” testi ile tanımlayıcı istatistiklerden ortalama değerler alınmıştır.

Araştırma sonucunda, mikro öğretim uygulamalarına başlamadan önce uygulama grubu olarak seçtiğimiz, Özel Öğretim Yöntemleri II dersini alan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının, dersin başlangıcı, işleyişi ve öğrenci karşısındaki tutumları, zaman yönetimi, ölçme değerlendirme, geri bildirimde bulunma, unutkanlık, üretken olma, motivasyonu sağlama, sözel-beden dilini etkili

kullanma, uygun öğretim tekniğini seçme, sınıf seviyesini belirleme, konular arası bağlantı kurma, materyalleri etkili kullanma, sınıf yönetimi, öğrenci beklentilerine cevap verebilme, iletişim kurma, dinleme, ödül-ceza kullanımı ve dersi bitirme konularına ilişkin yaşadıkları endişe, heyecan, kaygı, korku, belirsizlik ve öz güven eksikliği gibi duygu durumlarında, mikro öğretim uygulaması sonrasında anlamlı bir şekilde azalma olduğu görülmüştür.

Mikro öğretim gözlem formu ile akran ve öğretim elemanı değerlendirmelerinde görülen artış, öğretmen adaylarının kendilerinden önce yapılan sunumlarda gördükleri eksikleri ve hataları tekrarlamamaya özen gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

“Ders anlatırken duygularımı kontrol edemeyeceğim fikri beni endişelendiriyor, sınıfta hâkimiyeti sağlamaya engel olacağını düşündüğüm için grup çalışması yapmak fikri bana uygun gelmiyor ve ders anlatma düşüncesi bana zevkli gelmiyor” maddelerine ilişkin yapılan analizlerde ön test ve son test değerlerinde farklılık gözlenemezken, puan ortalamalarının düşük olması ilgili konularda herhangi bir kaygı ve korku yaşamadıkları sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Alanda yapılan çalışmalarla çalışmamızda elde ettiğimiz sonuçlar paralellik göstermektedir. Dolayısıyla mikro öğretim uygulamalarının, öğretmen adaylarının sınıf ortamında yaşayacakları endişe, heyecan, kaygı ve korku gibi stres oluşturan süreçlerin azaltılmasında ve özgüvenin gelişmesinde önemli bir etken olduğu, ayrıca kendilerinden önce sunum yapan akranlarının hatalarını görerek daha doğru sunum yapmalarına katkı sağladığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Mikro Öğretim, Beden Eğitimi, Öğretmen, Öğretim Becerileri

SUMMARY

Opinions Of Physical Education and Sport Teacher Candidates Related To Effect Of Micro Teaching Applications On Teaching Skills

Author: Fikret ALINCAK

Supervisor: Assoc.Prof.Dr. Sinan AYAN

This study is a descriptive research that aims to determine physical education teacher candidates' views on "teaching in classroom" in terms of microteaching activities. The study group consisted of 60 students (27 female, 33 male) enrolled in Special Teaching Methodology II course at Gaziantep University, School of Physical Education and Sports, Physical Education and Sports teaching Department during 2014-2015 academic year.

Two different data collection tools were used so as to collect the data. To determine teacher candidates' perceptions about teaching in class, "Teacher Candidates' Views and Thoughts about Teaching in Classroom" scale, developed by Grgen (2003), was used. Microteaching Observation Form, developed by the researcher, was used both by peers and instructor to evaluate teacher candidates' presentation techniques and skills. Microteaching treatment lasted for 13 weeks. 30 groups were formed in total.

The gathered data were coded on the computer and statistically analyzed by using SPSS 22.0 software program. Paired Samples T test and mean values from descriptive statistics were used in statistical analyses.

At the end of the study, it was observed that teacher candidates' anxiety, excitement, worry, fear, uncertainty and lack of self -confidence related to the concepts such as the beginning of the course, teaching activities, classroom management, timemanagement, assessment and evaluation, giving feedback, oversight, productivity, motivating students, the effective use of verbal-nonverbal language, choosing appropriate method, linking the topics, the effective use of materials, lacking in meeting the students' expectations, communication, listening, punishment-reward use and finishing the course were decreased statistically.

The increase in the assessments done through microteaching observation forms filled by peers and instructor reveals that teacher candidates observed the

previous presentations carefully and they were attentive to the mistakes and the lacks they observed and they tried not to make the same mistakes.

While there were no differences in pre-test and post-test scores for the items “The opinion that I cannot control my feelings during teaching worries me, groupwork is not suitable for me since I thought it would hinder my classroom management, and the opinion of teaching in the class does not sound good to me”, it could be said that because the mean scores were low in both tests, it revealed that teacher candidates did not have any anxiety or fear for those issues.

The results were in parallel to the related literature in the field. Thus, it can be claimed that microteaching applications are one of the important factors in decreasing the stress making processes like anxiety, excitement, worry and fear that teacher candidates will experience in real classrooms, and developing their self-confidence. Moreover, it can also be said that microteaching helps them prepare better presentations by observing the mistakes that their peers did in their presentations.

Key Words: Micro Teaching, Physical Education, Teacher, Teaching Skills

1. GİRİŞ

Eğitim kurumlarındaki eğitim sürecinin planlayıcısı, uygulayıcısı ve değerlendircisi olarak öğretmen, eğitim sisteminin temel unsurunu oluşturmaktadır. Öğretim ortamında, hedefleri ve uygun davranışları saptama, bunların gerçekleşeceği ortamı düzenleme ve bu boyutlara ilişkin değerlendirme sorumluluğu taşıyacak öğretmenin niteliği, önemli ölçüde hizmet öncesinde kazanacağı öğretim becerilerine bağlıdır. Bu becerilerin kazanılmasında işin teorik boyutu, temeli oluştururken uygulama boyutu ise işe yararlılığı anlamlı kılmaktadır (Çoban 2015).

Öğretim, insanoğlunun tarihi kadar eski bir olgudur. Eski çağlardan günümüze kadar yaşamış bütün toplumlar, kuşaklar boyu oluşturdukları değerleri, yeni gelen kuşaklara öğretmek suretiyle varlıklarının devamını sağlamışlardır. Toplumların devamlılığını sağlayan yerel değerlerin yanında, küreselleşmeyle birlikte ortaya çıkan evrensel değerlerin de aktarılması büyük bir önem kazanmıştır. Bu nedenle, kendi toplumunun ürettiği yerel değerlerle barışık ve aynı zamanda küreselleşen dünya ile rekabet edebilecek evrensel bilgi donanımına sahip bireylerin yetiştirilmesi, diğer ülkelerde olduğu gibi Türk eğitim sisteminde de en temel hedeflerden bir tanesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Hiç kuşkusuz, küreselleşen dünyada yerini alacak nitelikli öğrencileri yetiştirecek olan öğretmenlerden başkası değildir. Öğretmenlerin, bu ihtiyaca layıkıyla cevap verebilmeleri için iyi bir üniversite eğitime sahip olmalarının gerekliliği tartışma konusu yapılmayacak bir gerçektir (Karaman 2014).

Kaliteli öğretmenler tarafından yapılan nitelikli öğretimin öğrenci başarısına olumlu yansımalarının olacağı düşüncesiyle, hem öğretmen yetiştirme sistemine hem de öğretim süreçlerine yönelik çeşitli reform hareketleri son yüzyılda periyodik olarak ortaya çıkmıştır (Lukin ve ark. 2004). Öğretmen eğitimi programının başarılı olması için etkin öğrenme taktik ve tecrübelerini sunması amaçlanmalıdır (İsmail 2011). Bu hedef açısından mikro öğretim çalışmalarının amacı, tutum ve yetenekleriyle alakalı öğretmen olacak bireylerin sınıf içinde cesaretlendirilmesi olarak değerlendirilebilir (Şen 2010). Sınıfta kullanılan mikro öğretimin (Demirel 2009) temel amacı; önemli bilgi, yetenek ve davranışların öğretmen adaylarına hizmet öncesinde kazandırılmasıdır. Mikro öğretimin hedefi; öğretmen adaylarının

bilgi ve becerilerini uygulamaya dökmelerini gerçekleştirmek, tecrübe kazanmalarını sağlamak, araştırma becerilerini geliştirmek, özgüvenlerini yükseltmek, kaygılarını düşürmek ve özdeğerlendirme olanağı sağlamaktır (Galanouli ve ark. 2004, Güven 2011).

Mikro öğretim ile öğretmen adaylarının sınıf içinde elde edecekleri roller ve davranışlarını benimseme ve kazanmalarını sağlamaktır. Mikro öğretimin en önemli elemanlarından biri de uygulamanın videoya kaydedilip değerlendirme yapılmasıdır. Video, mikro öğretim uygulamaları boyunca anlatım performansının artırılmasında kullanılan bir araçtır. Değerlendirmede hatalar ve eksik noktalar üzerinde durulur (Kpanja 2001).

Günümüzde, alanında yetkin öğretmen teriminden anlaşılan eğitim sürecindeki sorunlar ile ilgilenen öğretmendir. Eğitimdeki amaç kişiyi içinde olduğu toplumun ve dış dünya ile uyum içinde bilgi ve yetenekler ile yetiştirmektir. Kişilerin güncel gelişmelere etki edebilecek şekilde eğitilmeleri gerekmektedir. Bu da, iyi bir eğitim sisteminin yanında, nitelikli bir öğretmen kadrosu ile mümkündür. Öğretmenlerin becerikliliği önemliyse de yeterli değildir (Dilaver 1996). Öğretmenlerin dengeli, etkin ve verimli olarak istihdam edilebilmeleri ile çalışma ve hayat şartlarının iyileşmesi de o derece önemlidir (Çelikten 2005). Adaylar öğretmenlik uygulamaları sırasında kaygı yaşamaktadır. Bu açıdan adayların sınıf tecrübesine hazırlanmalarında, başlangıçta meydana gelen kaygıyı gidermelerinde mikro öğretim etkilidir (Külahçı 1994, Kuran 2009, Uzunboylu ve Hürsen 2011).

Öğretmenlerin süreçte etkililiklerini arttırmaları adına alanlarına dair öğrenme-öğretme metodlarına eğilmeleri tavsiye edilir (Avolos 2000). Etkin bir öğretimde metod çeşitliliği evrensel bir kuraldır. Etkin öğretimde seçilecek metod miktarı limitsizdir. Öğretmenler becerilerini kullanarak yeni yöntemler oluşturabilirler (Küçükahmet 2000). Günümüz sorunlarının, eski yöntemlerle çözümlenemeyeceği esastır (Alkan 1984). Bu sebeple öğretmen işbirliğine dayalı öğretim, beyin fırtınası, tartışma, kavram haritası oluşturma, yaratıcı drama, programlı öğretim, bilgisayar destekli öğretim ve mikro öğretim gibi öğrenci etkinliğine dayalı metotlardan faydalanabilmelidir. Mikro öğretim, öğretmen eğitiminde kuramsal çalışmalarla uygulamalı çalışmaları bütünleştirerek etkili faaliyetleri amaçlar. Öğretmen adayları bu yöntemde hem öğrenci hem de öğretmen

rolündedir. Öğret yeniden öğret çevrimi söz konusudur. Aday seçtiği konuyu planlar ve öğretir. Aday, eleştiriler doğrultusunda dersini ve etkinliklerini yeniden planlayarak yeniden öğretir (Koçak ve ark. 2005).

Öğretmen yetiştirmede hizmet öncesi eğitim kapsamında da yer alan özel öğretim yöntemleri II dersinin önemi büyüktür. Bu ders esnasında, aday gelecekte üstleneceği rol için gayret sarf eder. Bu yüzden Özel Öğretim Yöntemleri II dersi öğretmen adaylarının meslek hayatı boyunca faydalanacakları ilk tecrübeler için önemlidir (Erökten ve Durkan 2009).

Literatürde, öğretmen eğitiminde mikro öğretimin sınıf öğretim süreçlerinde adayların eksik taraflarının belirlenmesinde, mesleki gelişime katkısında, heyecan ve stres gibi olumsuz etkilerin en aza indirilmesinde önemli bir yöntem olduğuna dair çalışmalar mevcuttur (Külahçı 1994, Kazu 1996, Benton-Kupper 2001, Butler 2001, Kpanja 2001, Görgen 2003, Higgins ve Nicholl 2003, Akalın 2005, Gürses ve ark. 2005, Sarı ve ark. 2005, Subramaniam 2006, Kuran 2009, Ogeyik 2009, Peker 2009, Yoğurtçu 2009, Güney ve Ersoy 2010, Ekşi 2012).

Çağdaş anlayışa uygun olarak eğitimde amaçların gerçekleşmesi, öğrencinin zihinsel ve sosyal eğitimi yanında beden eğitimi ile mümkündür. Beden eğitimi genel eğitimin önemli bir parçası olup, çocuğun oyun hakkının ve serbest hareketinin okul yaşamı içindeki yerini güvenceye alır, bedensel ve ruhsal gelişimini sağlayarak sportif etkinliklerden zevk almasını mümkün kılar (Ayan ve ark. 2006). Dolayısıyla böyle önem arz eden bir alanda öğretmen yetiştirme ve yetiştirilecek olan bu öğretmenlere nitelikli bir eğitim verilmesinde incelenmesi gereken bir konu olarak düşünülmüştür. Yapılan bu çalışmada, mikro öğretim uygulamalarının öğretim becerilerine etkisine ilişkin beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda, mikro öğretim tekniği uygulamasının Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni adaylarının sınıfta ders anlatımına ilişkin görüş ve düşünceleri üzerinde olumlu katkılarının olup olmadığı belirlenmeye çalışılmış ve öğretmen adaylarının sunum teknikleri, akranları ve öğretim elemanı (araştırmacı) tarafından değerlendirilerek mikro öğretim uygulamalarının etkililiği ortaya konmaya çalışılmıştır.

1.1. Öğretmenlik Mesleği

1.1.1. Öğretmenlik Mesleğinin Tanımları

Öğretmen, öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak ve uygun bir fiziki ortam yaratarak öğrenmelerini sağlayan, onları önemseyen ve eğitim-öğretimde aksayan bir durum varsa gidermek için çabalayan bir kişi olarak tanımlanabilir. Eğitim sisteminin elemanlarını, öğrenci, öğretmen, idareci, mesleki uzman, teknoloji, fiziksel ve ekonomik belirteçler ile eğitim programları oluşturmaktadır. Bunlar içinde ise en temel öge olarak öğretmenlik göze çarpmaktadır. Eğitimin niteliği ve kalitesi de öğretmenin niteliğiyle eş değer tutulabilir. Bu anlamda eğitim sistemi içerisinde bulunacak kişilerin hem görev öncesinde hem de görevleri sırasında yeterli yetiştirilmesi ve öz gelişimlerini sürekli hale getirmeleri eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşır (Şişman 2008).

Duman'a (1991) göre öğretmen, resmi ve özel bir eğitim kurumunda çocukların veya gençlerin öğrenme yaşantılarına rehberlik etmek veya bu amaçla yetiştirilmiş ve yön vermekle görevlendirilmiş kimsedir.

Meslek toplumsal, kültürel, teknolojik ve ekonomik yapının gerektirdiği bir iş bölümüyle ortaya çıkar. Meslek gelişmemiş toplumlarda aile içinde devreder, az gelişmiş toplumlarda usta-çırak ilişkisiyle öğrenilir, gelişmiş toplumlarda ise örgün eğitimle kazanılır. Çağdaş toplumlarda ise belirli sertifika gerektiren profesyonel bir uğraş niteliği kazanır. Bu örgü öğretmenlik için de aynı şekildedir. Öğretmenlik bir alanda uzmanlık gerektiren ve belli bir formasyonu olan bir meslek olarak tanımlanırken, meslek ise bir kimsenin geçimini sağlamak için yaptığı sürekli iş, sürekli uğraş demektir. Buna göre öğretmenlik mesleğinden, öğretmenin geçimini sağlamak için, aldığı yüksek öğretim formasyonunu uygulayarak, eğitim-öğretim faaliyetini sürdürmesi olduğunu söyleyebiliriz (Akbaşı 2009).

Öğrenmek, insan için ömür boyu devam eden bir faaliyettir. Öğrenmenin sisteme yerleştirildiği, seçilen bölümlerin teknik açıdan yükseltildiği ve yanı sıra toplumsal yaşam ihtiyaçlarının uygulamalı olarak model oluşturulduğu yerler yine

okullardır. Bu niteliklerle birey arasındaki uyumu sağlayacak kişi ise eğitimcidir. Bu yüzden geliştirilmesi amacı güdülecek en önemli eleman öğreticidir (Alparslan 2010).

Öğrencilerin iyi yetiştirilmesi, eğitim etkinliklerinin verimli ve yararlı olması, eğitimde amaçlara ulaşılabilmesi ile eğitim politikalarının hedeflerine varabilmesi her şeyden önce iyi yetişmiş ehliyetli öğretmenlerin varlığıyla mümkündür (Celkan 1989). İyi yetişmiş öğretmenler ülkenin eğitim politikasında belirtilen hedeflere ulaşmasında çok önemli konumdadırlar.

Başaran'a (1996) göre öğretmen, öğrencilerinin davranışları üzerinde çalışır, eğittiği her öğrencisinin, önceden saptanmış amaçlara ulaşmasına yardım eder ve onların istenilen davranışlara sahip birer kişi olmasını sağlar. Bu açıklamadan yola çıkacak olursak öğretmen, öğrencisinin davranışlarının mimarı olduğu düşünülebilir. Öğretmenin görevi öğrencilerine Milli Eğitim'in amaçlarına göre planlanmış deneyimler hazırlayarak yaşantı yoluyla davranışlarında değişimler meydana getirmektir. Öğretmen bu görevi için öğrencilerini bütün yönleriyle tanır, eğitim hedeflerini belirler, öğrencilerine öğrenim yaşantılarını düzenler, öğrencileri için öğrenmeye elverişli bir ortam hazırlar, öğrenim yaşantılarını gerçekleştirir, öğrencilerinin öğrenmelerini ölçer ve değerlendirir.

Öğretmen, insan davranışı oluşturma veya davranış bilimleri alanında görevi olağanüstü güç ve karmaşık olan bir uzmandır. Öğrenciler doğal çevrenin öğrenmeyi kolaylaştıracak ve mümkün kılacak biçimde zengin kaynaklarla donatılması ve planlanması gerekir. Bu konuda en önemli unsur öğretmendir. Öğretmen bu konuda öğretme, öğrenme süreçlerine ilişkin olarak yavaş kazanılacak bir davranış örüntüsünü hızlandırma veya hiç oluşmayacak davranış örüntüsünün oluşmasını olanaklaştırma gibi önemli bir işlevi yerine getirmektedir (Alkan 1979).

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun (1973) 43. maddesine göre öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine göre yürütmekle sorumludurlar. Öğretmenlik mesleği için genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile hazırlanırlar. Öğretmenler bu üç

elemanın yeterliklerini kazandıklarında mesleklerini daha kaliteli bir şekilde gerçekleştirirler (Karacaoğlu 2008).

Öğretmen, dünyanın her yerinde öğretmenlik yapabilecek kapasiteyle donatılmış olmalı ve yenilenen bilgi ve teknolojiden de haberdar olarak kendini sürekli yenileyebilmelidir. Öğrencilere kaliteli eğitim-öğretim verilmesi isteniyorsa eğitim-öğretim faaliyetinin gerçekleştirileceği ortamda bulunan unsurların hepsinin bir arada uyumlu bir şekilde ilerlemesi gerekmektedir. Bu ortam içerisinde yer alan unsurlar bina, sınıf, laboratuvar, bilgisayar, masa, sıra, sandalye vb. gibi cansız unsurların yanında, öğrenciler ve en önemlisi öğretmenlerdir. Nitelikli eğitimden bahsedebilmemiz için nitelikli öğretmenlerin yetişmiş olması gerekmektedir. Eğitim ortamlarındaki unsurların birbiriyle uyumlu bir şekilde çalışabilmesi için nitelikli öğretmenlerinde bazı rollerinin olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenliğin eski bir uğraşı alanı olmasına rağmen meslek olarak kabul edilmesi yenidir. Günümüzde dahi çoğu kişi belirli bir konuda bilgiye sahip olan kişilerin öğretmen olabileceğine inanmaktadır. Ancak, eğitim alanının bilimsel bir alan olarak meydana gelmesi sayesinde mesleksel bilgi önem arz etmiş ve bu mesleğin icracılarının mesleğe has bilgi ve becerilere sahip olması uygun görülmüştür (Erden 1998).

Meslek ve öğretmen sözcüklerinin ifade ettiği anlamlardan yola çıkılarak öğretmenlik mesleği tanımlanabilir. Öğretmen, öğretim hizmeti yapan kişi, meslek ise sosyal, finansal, bilimsel ve teknolojik açıları olan ve topluda bir iş bölümü sonucu meydana gelmiş bir olgudur. Bu olgu aynı zamanda alanla ilgili özel bir eğitimi de gerektirmektedir. Bu açıdan öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik boyutlara sahip alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan akademik çalışma ve mesleki formasyon gerektiren profesyonel statüde bir uğraş alanıdır. Öğretmenlik mesleğinin ilgi alanı insan eğitimi olduğundan bu mesleğin oluşması da insanlık tarihi ile eş zamanlıdır (Hacıgözü ve Alkan 1995).

Öğretmen, kişiyi ailesi ve vatani için yararlı iyi bir insan ve vatandaş olarak yetiştirmektir. Bu açıdan bakıldığında devletimizin geleceği öğretmenlerin mesleklerinde göstereceği başarıyla ilgilidir (Tekışık 1986). İnsanlarla ilişkiler açısından öğretmenlik mesleği diğer mesleklerden farklı olarak geniş bir insan

kesimi ile ilişkili ve etkileşim içinde yerine getirilen bir meslektir. Öğretmenlik sadece sınıf ortamında öğrencilere değil, aynı zamanda okul dışında velilerle ve toplumla da iç içe olmaktadır. Ancak en çok muhatap olunan grup kuşkusuz öğrencilerdir. Öğretmenlerin bu kitleyle birliktelikleri ve ilişkileri okul yaşamında ve sonrasında yıllarca sürebilmektedir (Şişman 1999).

Eğitimin planlı bir faaliyet haline gelmesiyle öğretmenlik meslek olmuştur. Öğretmenlik mesleği devlet memurları kanununun eğitim öğretim hizmetlerine giren bir meslektir. Öğretmenlik mesleği hazırlık, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonla sağlanır (Ergün ve ark. 1999). Öğretmenlik mesleği belirli bir hizmet alanına sahiptir. Yerine getirebilmesi belirli bir bilgi ve beceriye dayalı uzmanlık bilgisi gerektirmekte ve bu da ancak örgün eğitim aracılığıyla sağlayabilmektedir. Her meslek gibi öğretmenliğin de kendine ilişkin bir mesleki kültürü bulunmaktadır, örneğin öğretmenlerin kendine özgü giyim kuşam biçimi belirli mekânlarda bir araya gelme gibi özellikleri söz konusudur. Her meslek alanında olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de denetim bulunmaktadır. Hatta bu denetimin başka birçok meslekten daha yoğun olduğu söylenebilir. Öğretmenliğin kendisine ilişkin bir meslek ahlakı da bulunmaktadır, örneğin öğretmen her öğrenciye adil ve eşit davranmalı, gerektiğinde öğrenciye bir şekilde zamanında başlayıp zamanında bitirmelidir (Gömleksiz 2004).

Genel anlamda öğretmenlik bilimsel anlamıyla bir eğitimcilik faaliyeti olarak insanlıkla beraber vardır. Bu meslek kendiliğinden bir zaruret olarak ortaya çıkmıştır. İlk ve en eski meslek öğretmenliktir. Öğretmenlik mesleği veya daha ilmi tabiriyle eğitimcilik her şeyden önce insan yetiştirme mesleği, para mesleği değil, insan kazanma, fedakârlık mesleği demektir. Hemen her toplumda durum böyledir, yani öğretmen orta halli bir memur statüsündedir. Ülkemizde de böyledir, onun yüksek geliri sınıfına dahil olabileceğini düşünmek biraz hayalci olmak demektir. Öğretmenlik mesleği diğer meslekler ile kıyaslandığında yine en üstün meslektir, diğer mesleklerin kaynağı ve anasıdır yani ana meslektir denilebilir (Çelikkaya 1999).

1.1.2. Öğretmenlik Mesleğinin Özellikleri

Öğretmenlik mesleği alelade bir meslek olmaktan ziyade sıra dışı bir meslektir. Öğretmenliğin sıra dışı bir meslek oluşu temelde stratejik bir hizmet alanına sahip olmasından kaynaklanır. Türkiye’de öğretmenlik mesleği devletin en stratejik hizmetlerinden birini üstlenmiş bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin stratejik önemi ve vazgeçilmezliği giderek daha iyi anlaşılan buna bağlı olarak yüksek nitelikte öğretmenlik mesleğine duyulan gereksinimin ve ilgisi giderek artmaktadır (Uçan 2002, Güdek 2007).

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin formel eğitim kurumlarında yapılanmaya başlamasından itibaren öğretmen yetiştirme sorunu önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilindiği üzere eğitim ve öğretimin en önemli ögesi öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme sorunu, eğitim sistemlerinin en önemli sorunlarıdır (Gerek 2006). Birçok ülkede eğitimde yeni arayışlara gidilmiş ve öğretmenlik mesleğinin niteliklerinin yükseltilmesine önem verilmiştir. Bilimsel araştırmalar nitelikli insan gücünün iyi bir eğitimden iyi bir öğretimin de iyi bir öğretmen eğitiminden geçtiğinden bahseder. Topluları değiştirme ve geliştirme gücüne sahip bu bireyler eğitimi bir bütün olarak görebilmektedir. Bu bireyler mesleğinde inanç ve bağlılık duygusuna sahip olmalı, mesleğin değerler sistemine uygun davranarak belirli bir öğretmenlik alanında yeterliliğini kanıtlamalı ve mesleki bilgi ve becerileri de etkin bir şekilde uygulayabilmelidir (Güdek 2007).

Öğretmenlik, Milli Eğitim Temel Kanunu’nda öngörüldüğü gibi uzmanlık eğitimi ile kazanılan bir meslektir. Bilgide sevgi vardır, ancak soyut bilgi bir alanda uzmanlık yeterli değildir, coşku gerekir bunu sağlayan öğretmendir. Bilgiyi mutluluğun anahtarı olarak gören için ona yaklaşım elbette sevgiyledir. Bilgi ile beslenen sevgi ile beslenmiş olur. Uzmanlık düzeyinde bilgi uzmanlığa eşit derecede sevgiyi de birlikte taşır ama bu düzeydeki sevgi de öğretmen için, eğitimci için yeterli değildir (Ataunal 2003).

Öğretmenlik mesleği farklı mesleklerle kıyaslandığında uğraşı alanında daha soyut bir hizmet sunumu görülür. Bu sunum mesleğin güçlüğünü artırır.

Öğretmenlik soyut içeriğe sahip, genç toplulukların idare edildiği, sanatsal içeriği de olan ancak bütün bu zorlukların yanında ekonomik açıdan yetersizlikler içeren bir meslektir. Öğretmenlik mesleğinin ulusal ve uluslararası düzeyde çağdaş görünümü diğer meslek alanlarına göre özde farklı bir görünüm arz etmektedir. Tarihsel gelişim incelendiğinde eğitim alanında diğer alanlarda olduğu gibi şu genel aşamalar kaydetmiştir: Kendi kendine yetiştirme aşaması; çırak, kalfa, usta aşaması; okul sistemi aşaması, öğretmenlik anlayışının olduğu aşama ve uzmanlık aşamasıdır (Şahin 2004).

Okulların hedefleri ile ilgili olarak meslek elemanı yetiştiren okullarda okuyan öğrencilerin okula yönelik oluşturdukları tutumlar sistemin tüm öğelerini de etkiler. Özellikle okula yönelik tutum, öğrenme sürecinin verimliliğinin başarıyı sınıf içi ve sınıfı dışı iletişim süreçlerini, bununla birlikte tutumların diğer tutumlarla ilişkili olabileceği düşünüldüğünde akla öğrencilerin okula yönelik tutumları ile mesleklerine yönelik tutumları birbirini etkileyebilir. Okulun donanımı, öğrencilerin temel ihtiyaçlarını karşılama düzeyi, öğretmen öğrenci yardımcı personel ilişkisi, sosyal etkinlik ve olanaklarının düzeyi, fiziksel özellikler, öğrencilerin okula ve ilgili unsurlara olumlu ya da olumsuz tutum oluşturmalarına neden olabilir. Bununla birlikte mesleğe ilişkin olarak bireyin mesleğin gerektirdiği bilişsel, duyuşsal ve devinışsel alan için gereken bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklara sahip olması gerekir. Bu özelliklerinin kazandırılması meslek adaylarına sunulan olanaklara bağlıdır. Buna göre okul ve okulunun hedefleri birbirleriyle ilişkisi düşünüldüğü zaman meslek adaylarının bu iki duruma yönelik geliştirdikleri tutumlara bilimin etkilediği takdirde bu durum mesleğe atandıklarında mesleğin gerektirdiği becerilerini verimlilik düzeyinde etkiler (Baykara 2004).

Öğretmenlik mesleği sürekli bir eğitimi, gelişme ve değişmeleri, yenileşmeleri değişmeyi takip etmeyi gerektiren meslektir. Öğretmenlik mesleği toplum tarafından kabul gören meslekler arasındadır. Öğretmenlik mesleği yükseköğrenim gerektiren özel bir uzmanlık alanıdır (Özdemir ve Yalın 2000). Eğitim tarihsel oluşumu içinde kendini okullaşma sistemi ile göstermiştir. Eğitimin sosyallik gerçeğinin sorumlusu ise kendisinin bir meslek olarak gelişmiş olmasıdır. Eğitimin örgütlenmesi ve kurumsallaşması bu mesleğin bir ana meslek olarak desteklenip gelişmesini zorunlu kılmıştır. Eğitim sisteminin yaş kademelerinde ve

ilim, sanat dallarına göre farklılaşması çeşitli seviyelerde öğretmen eğitimini zorunlu hale getirmiştir (Ergün 1994).

Her meslek kendine özgü özellikler taşımaktadır ve bir bakıma bu özellikler bir mesleği diğer mesleklerden ayıran niteliktedir. Öğretmenlik mesleğinin özellikleri şöyle sıralanabilir (Erden 1998):

1. Öğretmenlik tüm ülkelerde görülen en yaygın mesleklerden biridir.
2. Öğretmenlerin çok büyük bir kısmı devlet memurudur.
3. Öğretmenlik mesleğini daha çok toplumun alt sınıflarından gelen bireyler seçmektedir.
4. Öğretmenlik mesleğinin geliri düşüktür.
5. Mesleği değiştiren ve terk edenlerin oranı yüksektir.
6. Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü çok yüksek değildir.
7. Öğretmenlik mesleği giderek bayanlar tarafından daha çok tercih edilen bir meslek haline gelmektedir.

Ülkemizde özellikle sınıf öğretmenlerin büyük bir kısmı alt sosyal, ekonomik gruptan gelmektedir. Bunun ana nedeni mesleki eğitimin ilk yıllarından itibaren sınıf öğretmeni okullarının parasız yatılı okullar çerçevesinde olmasından kaynaklanmaktadır. Bu okullar aracılığıyla düşük gelirli aile fertleri öğretmen olarak toplumsal statülerini arttırmaktaydılar. 1970'li yıllarının sonlarından itibaren ilkökul öğretmenliği için yükseköğretim şart olmasıyla birlikte orta sosyo-ekonomik statüdeki ailelerin de çocukları bu mesleğe yönelmeye başlamıştır (Erden 1998).

Öğretmen sayısının fazla olması, düşük olan gelir seviyesinin yanı sıra toplumsal statüyü de düşürmektedir. Ancak ülkemizde son yıllarda öğretmenlik mesleğine ciddi bir yöneliş olduğu da görülmektedir. Öğretmenlik mesleği ayrıca bayanlar tarafından daha çok tercih edilen bir meslek haline gelmiştir. Her geçen yıl öğretmenlik mesleğine geçen bayanların sayısında artış meydana gelmektedir. Bu durum çalışma koşullarına bağlanabilir. Bayanların öğretmenlik mesleğini tercih

etme nedenleri arasında en önemli faktörün çalışma koşulları olduğu düşünülebilir. Öğretmenlik mesleği ülkemizde giderek rağbet gören ve saygınlığı artan bir meslek haline gelmektedir, daha kolay iş bulma avantajı öğretmen yetiştiren kurumlara ilgiyi arttırmaktadır. Bu durum öğretmenlik mesleğinin daha iyi yetişmiş bireylerin tercih etmesini sağlamakta ve mesleğin geleceği açısından ümit verici bir durum ortaya çıkarmaktadır (Gömleksiz 2004).

Öğretmenlik mesleği çalışma şartları açısından tercih sebebidir. İkili eğitim kurumlarında yarım günün boş kalması nedeniyle bayanlar tarafından tercih edilen bir meslek haline gelmiştir. Ayrıca farklı memuriyetlere göre yıllık tatil yapılan sürenin daha fazla olması da tercih nedenidir (Şişman 1999).

1.1.3. Öğretmenlik Mesleğinin Türkiye’deki Tarihi Gelişimi

Tarihimizde öğretmenlik mesleği bin yıllık geçmişe sahiptir. Türkiye’de Osmanlı geleneği ve devletçi yapısından ötürü Cumhuriyet’in ilk yıllarında öğretmenlik mesleği saygın meslekler arasında girmektedir. Bu dönemde memurların toplumsal statüsünün yüksek olmasına bağlı olarak öğretmenlerin eğitim ve gelir düzeylerinin toplumun diğer kesimden yüksek olması öğretmenliği cazip bir meslek haline getirmiştir. Cumhuriyetin ilk dönemlerinde öğretmen okullarının parasız ve yatılı olması nedeniyle bu okullara girmek isteyen kırsal kesimde yaşayan gençler toplumsal hareketliliği sağlamaktaydılar (Erden 1998). Tarihimizde bu meslek incelenirken tarihsel olarak Selçuklu Türkiye’si, Osmanlı Türkiye’si ve Cumhuriyet Türkiye’si olmak üzere üç ana dönemde ele almak gerekir.

1.1.3.1. Selçuklu Döneminde Öğretmenlik Mesleği

Selçuklu’da genel olarak din adamlığı, hocalık, imamlık ve müezzinlik mesleği ile iç içedir. Öğretmenlik daha çok dinsel ağırlıklı, çok işlevli medreselerde yapıldı. Öğretmenlik muallimlik olarak adlandırılırdı. Bu mesleklerin amacı dini öğretmek, pozitif bilimler vermektir. Bu meslek için uzmanlık gerektiren alan bilgileri, genel kültür gibi dersler ve yoğunlaştırılmış programlar veya ihtisas

medreseleri yoktu. İlk medreseler Tuğrul Bey tarafından kurulmuştur. Bu medreselerde lonca adı verilen esnaf teşkilatları eğitim görevini üstlenmişlerdir yani usta, çırak şeklinde eğitim uygulanmıştır (Çelikkaya 1999).

1.1.3.2. Osmanlı Döneminde Öğretmenlik Mesleği

Osmanlı döneminde öğretmenlik mesleği 15.yy ortalarına kadar Selçuklu dönemiyle hemen hemen aynıydı. Fatih Sultan Mehmet döneminde ilk defa öğretmenlik mesleği dinsel ağırlıklı olmaktan çıkarılıp dünyasal, evrensel boyuta ulaştırıldı. Laikleştirme doğrultusunda adım atıldı. Bu öğretmenlikte ilk somut adımdı. Fakat bunlar sonradan süreklilik kazanmadı ve sürdürülemedi. 18. yüz yılın ikinci yarısındaki yenileşme hareketi, 19. yy ilk yarısında batılılaşma hareketine dönerken öğretmenlik mesleği kendi içinde yeni bir döneme girdi. 16 Mart 1848'de Darulmuallimin-i Rüştî'nin açılması, öteki okullardan ayrı bir okulda yetiştirilmesi esas alındı. 1869–1892 öğretmenlik mesleği ilk kez yasallaştırılarak, geliştirebilmesi için meslek ile ilgili anlamlı birikimler oluşturuldu. Oluşturulan tüzükte öğretmenlik mesleği ve eğitim programları ile ilgili ayrıntılı açıklamalar getirildi. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne göre büyük bir öğretmen okulu kurulacak içinde rüştiye, idadiye, sultaniye şubeleri olacak ve mesleğin her basamağına göre öğretmen yetiştirilecekti. Bütün bunların ışığında yenilikler öğretmenlik mesleği bilimin yol gösterici ışığında ortaya çıktı. Bu noktadan hareketle öncelikle İstanbul'da erkek öğrencilere yönelik olarak Darü'l Muaalimin Mektebi, sonrasında imparatorluğun belirli yerlerinde kız ve erkek öğretmen okulları açıldı (Başaran 2006).

1.1.3.3. Cumhuriyet Döneminde Öğretmenlik Mesleği

Cumhuriyet döneminde öğretmen eğitimi konusuna oldukça önem verilmiş, köklü ve kapsamlı girişimlerde bulunulmuştur. Başta Atatürk olmak üzere birçok devlet adamı tarafından, bu konuya özel bir ilgi gösterilmiş ve çok güç şartlar altında

çalışan eğitim yöneticilerine ve eğitimcilerine destek olmaya çalışılmıştır (Kavcar 1984).

Cumhuriyet döneminde başlatılan eğitim çalışmalarının temelini laik, çağdaş, milli bir sistem kurmak oluşturuyordu. Amaç, Atatürk'ün belirttiği ve hükümet programlarında da açıklandığı gibi halkı eğitmek ve cumhuriyeti yaşatacak yeni nesil yetiştirmektir, ancak mevcut okullar programlar, öğretmenler ve diğer kaynaklar bunu gerçekleştirecek sayı ve özellikte değildi. Eğitimde başlatılan ve sürdürülen reformlarla birlikte öğretmen yetiştirme problemi ele alındı ve öğretmenlik mesleği ile ilgili önemli çalışmalara hız verildi (Duman 1991).

Atatürk öğretmenlik mesleğini çağdaş, ulusal, laik bir temele dayandırmıştır. Kendisi aynı zamanda bir öğretmen olarak öğretmenlik mesleğini yapılandırmak için birçok somut çalışmalarda bulunmuştur. Öğretmenlik mesleğini sağlam, tutarlı bir çerçeve içine alıp gerçek yürüncesinde oluşturmaya çalışmıştır. 13 Mart 1924 tarihinde 439 sayılı Orta Tedrisat Muallimleri Kanununun 1. Maddesinde “Muallimlik devletin umumi hizmetlerinden, talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir.” tanımını getirmiştir. Bu yasaya göre öğretmenlik lise, ortaokul, ilkokul öğretmenliği olarak üç dereceye ayrılmıştır. 22 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun'un 12. Maddesinde de “Maarif hizmetinde asıl olan muallimlik” denilmekteydi (Başaran 2006).

Cumhuriyet döneminde 1926' da iki tip öğretmen okulu açılmasına dair yasa çıkarıldı. Bunlar Darulmuallim'in devamı sayılabilen şehir muallim mektepleri ve köy muallim mektepleridir.

1930'lu yılların sonuna doğru önemli atılımlarından biri de köyü canlandıracak insan gücünün başlangıcı olarak köye öğretmen getirmektir. 1936 yılında köylerdeki okuryazarlığı yükseltmek için askerliğini çavuş olarak yapan kişiler seçilmiş, bunlar 6-8 kursa tabi tutulduktan sonra eğitimci unvanı ile köy ilkokullarında görevlendirildi. Bunlar eğitimin birinci devresi olan ilk 3 sınıfta öğretmenlik yapmışlar, eğitimci okulu bitiren öğrenciler yakın köylerdeki ilkokulların 4. sınıflarına alınmışlardı. 22 Mart 1926'da çıkarılan 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanununda yer alan “Köy Muallimleri Mektebi”, 1927 yılında Denizli ve Kayseri'de açılmış ama Kayseri'deki 1932 Denizli'deki 1933 yılında

kapatılmıştır. 1937 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Kanununa göre hangi kademedede olursa olsun öğretmen adaylarına yükseköğretim zorunluluğu getirildi. 1937'de köy eğitimleri kanunu çıkmıştır. Bunların köy okullarına öğretmen yetiştiremeyeceği anlaşılınca 17 Nisan 1940'ta 3803 sayılı kanununla köy enstitüleri açılmıştır. Köy enstitülerinin amacı köyü canlandırmak ve insan gücünün başlangıcı olarak köye öğretmenler yetiştirmektir. Ayrıca okulların gereksinim duyduğu uzman öğretmeni ve yöneticiyi yetiştirmek için yüksek köy enstitüleri kuruldu (Başaran 2006). 1954 yılında 6234 sayılı kanunla köy enstitüleri kapatılarak 6 yıl süreli ilköğretmen okuluna dönüştürülmüştür (Gürsoy 2003).

Mesleğin itibarı 70'li yıllara kadar korunmuş, ancak hızlı toplumsal değişim ile giderek gerilemiştir. Cumhurbaşkanı Turgut Özal döneminde liberal ekonominin güçlenmesi ve memur gelirinin azalması ile öğretmenlik mesleği de eski itibarını yitirmiştir (Erden 1998).

1974 yılında itibaren 2 yıllık eğitim enstitüleri kurulmaya başlandı. 1982 yılında yapılan değişiklikle öğretmen yetiştirme sorumluluğu MEB'den alınarak üniversitelere verilmiş, eğitim fakülteleri açılarak sistemin gerekli nitelikli öğretmen ihtiyacı karşılanmış. 1983'te çıkarılan 2809 sayılı yasada öğretmen yetiştirmede tüm yüksek öğretim kurumları üniversite içine alınarak öğretmenlik mesleği çeşitleriyle ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterlilik derecelerine yönelik üniversite sistemi ve üniversite öğrenimine dayandırıldı (MEB 2001).

1989-1990 öğretim yılından itibaren ilköğretmeni yetiştirme yükseköğretim kurumları 2 yıldan 4 yıla çıkarıldı. 1996 yılında 4 veya 5 yıllık üniversite mezunları pedagojik formasyonu alıp öğretmenliğe atanmıştır. YÖK-Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi, öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma çalışmaları 1994 ile 1997 yılları arasında başlatılarak nitelikli öğretmen yetiştirme çalışmalarına girilmiştir (YÖK 1997).

1.1.4. Öğretmenlik Mesleğinin Önemi

Öğretmen eğitim sistemi içinde temel elemandır. Eğitimin niteliği de büyük oranda öğretmenlerin niteliğın bağılıdır. Bu bakımdan eğitim sisteminde görev alacak öğretmenlerin hem hizmet öncesinde hem de hizmet içinde iyi bir biçimde yetiştirilmeleri mühimdir. Öğretmenlik uzmanlık bilgisi gerektiren bir meslektir. Saygınlığı ülke ve kültürle göre değişir. Öğretmenlik insanlarla ilgili olması yönü ile sadece bir kazanç kapısı olarak değil aynı zamanda kutsal bir meslek olarak da bilinmektedir. Türk eğitim tarihinde öğretmenlerin hep saygın bir yeri olmuş, öğretmen denildiğinde toplum için model bir insan anlaşılmıştır (Şişman 1999).

Öğretmenler bir ülkenin geleceğinin mimarıdır. İnsan gücünü öğretmenler yetiştirir ve yeni nesillerin kalitesi öğretmenlerin kalitesiyle ilişkilidir. Farklı sebeplerle toplumumuzda bu meslek sorunlarla bugünlere gelmiştir. Yeri gelmiş meslek için eğitim şartı aranmamış yeri gelmiş farklı eğitimler almış kişiler açıkta bırakılmamak amacıyla mesleğe alınmıştır ve bu nedenle özel eğitim almamış kişilere nesiller teslim edilmiştir (Küçükahmet 2002).

Öğretmenlik mesleği bir kişilik mesleğidir. Öğretmenlik mesleği bütün yönleri ile topluma örnek bir meslektir. Çağdaş uygarlığın saygın ve katılımcı bir ortağı olabilmenin ön koşulu öğretmenlik mesleğini yapacak bireylerin en üst düzeyde çağdaş standartlara sahip olması gerektir. Gerçekte öğretmen her alanda ve herkes için liderdir, her şeydir. Kişi hangi derslikte veya binada öğrenim görmüş olduğundan değil öğretmen ile onur duyar. Öğretmenlik mesleği;

1. Eğitimin temel unsurudur, yeri hiçbir şekilde doldurulamaz.
2. Öğretmenler insan mimarı, insan mühendisleridir.
3. İyiyi, doğruyu görmede ve büyük değerde öğretmenin emeği ve payı vardır. Öğretmenler bu değerlerin taşıyıcısıdır ve yansıtıcısıdır.
4. Akıl, bilgi, sevgi, saygı, hak, adalet gibi insanlığın en yüce değerleri öğretmenin karakteri ve niteliğidir.
5. Öğretmen rehberdir, güzel duyguların kaynağıdır.

6. Öğretmen hiç kuşkusuz uzman kişidir ve iletişimin merkezindeki kişidir (Ataunal 2003).

Öğrencilerin eğitiminde en önemli çevre etkeni öğretmenlerdir. İyi öğretmen bazen öğrenci gözünde kendine en yakı olan kişi olmaktadır. Böylesi durumlarda eğitimcinin etkisi daha fazla görülmektedir (Başaran 1996). İnsan mimarı dediğimiz ülkemizin geleceğinin belirleyicisi olan öğretmen için hem meslek öncesi eğitim hem hizmet içinde yaşam boyu süregelen bir eğitim daha büyük bir anlam ve önem taşımaktadır, zira bu çalışmanın kapsamında ileri konulara bağlı olarak yinelenen görevleri yanında insanımızı biçimlendirecek kişi odur ve ülkemizde çağdaş uygarlığın güçlü, saygın, katılımcı bir ortağı olarak görev ve sorumluluğu da öğretmen üstlenmiştir (Ataunal 2003). Gerçekten de bugün bütün uygar ulusların eğitimcileri gibi fikir adamları da okulun öğretmen demek olduğuna, onun yerini ne müfredat programıyla, ne kitapla, ne disiplin veya herhangi bir araçla tutmanın mümkün olmadığına kanaat getirmiş bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmeni hesaba katmayan hiçbir eğitim reformu planının başarılı olmasına ihtimal verilmemektedir (Turhan 1964'den akt; Davran 2006).

Ülkelerin gelişimi eğitim seviyeleriyle ilişkilidir. Eğitimin ana bileşeni olan öğretmenler öğrencisine sadece akademik anlamda yön vermez, aynı zamanda kişilik gelişimlerine de etki ederler (Şenel ve ark. 2004). Mesleğini gerektiği gibi yerine getiren bir öğretmen için toplumu şekillendiren kişi denilebilir. Öğretmenin görevi bilgi kazanımını kolaylaştıracak ortamı sağlamaktır. Bunu en iyi biçimde yapabilmek için de öğretmenin çağını yakalamış, gelişme ve yeniliklere açık, kendini devamlı yenileyen bir yapıda olması beklemektedir (Özkan 2005).

Yalın'a (2002) göre öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili bireysel, sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgisi ve becerisini esas alan akademik ve mesleki formasyonu gerektiren profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır. Bundan dolayı öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterliklere sahip olması önemlidir. Bir toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik alandaki düzeyini ortaya çıkarmak için toplumda öğretmenin sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarındaki durumuna bakmak toplumunu anlamak açısından yeterli bir gösterge olabilir. Öğretmen toplumların aynası durumundadır.

Öğretmen toplumun motor gücü durumundadır. Toplumların öğretmen ve öğretmenlik mesleğine verdikleri değer, gelişmişlik düzeyi ile orantılıdır (Yalın 2002). Öğretmen toplumsal bir model öğrenciler için bir örnektir. Bu rolleri gereği üstlendikleri sorumluluklarının bilincinde olmalı ve insanlara rehberlik etmelidirler (Özkan 2005).

Günümüzde birey eğitiminde çok önemli görev üstlenen öğretmenlerin çağın ilerisinde bir eğitim anlayışına sahip olması beklenmektedir. Öğretmen bireylere öğrenmesi gereken bilgileri planlı, programlı bir şekilde belirli ortamlarda belirli araç gereçlerle öğreten kişi olarak karşımıza çıkmaktadır. İdealist bir öğretmenin asıl işlevi gençlerin akıl gelişimlerine yardımcı olmaktır. Meslekler hiyerarşisinde öğretmenlik mesleği bugün alt sıralarda yer almaktadır; ancak bunun sebebi yalnız toplumun mesleğe atfettiği değerle açıklanamaz. Buna, mesleki şartlar, devlete bağımlı olması gereği gibi örgütlenmemesi, meşgul olunan kesimin (öğrencinin) toplumda belli ve önemi statüsünün olmaması, düşük ücretle çalışma mecburiyeti vb. sebepleride ekleyebiliriz. Bu mesleği, toplumun genellikle alt ve orta sosyoekonomik tabakalarından gelenler seçmektedir. Toplumların nüfusu arttıkça eğitim talebi de artar ve öğretmene duyulan ihtiyaç da o nispette çoğalır ve acele öğretmen yetiştirme politikaları niteliği niceliğe feda eder. Neticede öğretmenlik herkesin yapabileceği bir meslek haline gelir. Öğretmenlik mesleği entellektüel bir saygınlık taşır, sürekli okuma gerektiren dünyada olup bitenleri takip etmeyi gerektiren; ahlaksal, dinsel yönden değerli gösteren ideal bir meslektir. Öğretmenlik mesleğinin çevre kalkınmasına katılımında önderliği geniş rol oynayan bu neden öğretmenin çevrede grup ilişkileri içinde bulunması gerekir. Bu nedenle öğretmenlik mesleği gelişmiş ve herkes tarafından yürütebilecek bir meslek değildir. Öğretmenlik mesleğini yapan bireylerin çeşitli niteliklere sahip olması gerekmektedir (Tezcan 1992).

Öğretmen eğitim içinde öğrenci ile birlikte temel unsurdur. Her ikisi birbirleriyle var olur. Öğrencilerin iyi yetiştirilmesi eğitim etkinliklerinin verimli ve yararlı olması, eğitimde amaçlara ulaşılabilmesi ile eğitim politikalarının hedeflerine varılabilmesi her şeyden önce iyi yetişmiş ehliyetli öğretmenlerin varlığı ile mümkündür. Öğretmen yetiştirme politikalarındaki hatalar ve tutarsızlıklar, öğretmenliğin meslekler hiyerarşisinde hak ettiği yeri alamaması, öğretmenlerin toplumdaki statülerinin yükselmesini engellemiştir, çünkü öğretmen yetiştirilirken

sadece ihtiyaca göre yeterli sayıda eleman yetiştirilmesi düşünölmüş, mesleğin gerektirdiği imkân ve şartlar gözden kaçırılmıştır. İhmal edilen başlıca noktalar şunlardır (Celkan 1989):

1. Öğrencilerin mesleki, ahlaki ve sosyal yönlerden mükemmel yetişmelerinin sağlanması.
2. Yasal güvençler ve çalışma imkânlarının ıslahı.
3. Öğretmenlerin örgütlenmesi.
4. Öğretmen okullarına öğrenci seçiminde dikkatli olunması ve bazı şartlar aranması.

Öğretmenlik uzmanlık alanı olan bir meslektir. Öğretmenlik dünyanın pek çok ülkesinde hak ettiği değeri görmemektedir. Ülkemizdeki öğretmenlerin dışsal ödöl kaynaklarının doyum sağlayıcı düzeyde değildir. Öğretmenlik mesleği özelliklerinden dolayı öğretmenlerin örgüt içi statü yükselmeleri diğer mesleklere kıyasla azdır. Öğretmenlik mesleğinde içsel ödöl, dışsal ödölden daha çok önem taşımaktadır. Ayrıca bir mesleğin toplumdaki saygınlığının önemini belirleyen etmenlerden belki de en önemlisi ekonomik kazancıdır, ancak bu ekonomik getiri öğretmenler için asgari yaşam standardını sağlayamamaktadır (Hoşgörür ve ark. 2002).

Öğretmenlik sadece okul ve sınıf ortamında öğrencilere değil; okul dışında veliler ve toplumla da iç içe olan bir meslektir. Öğretmenin hizmet verdiği bölge ve toplum yapısı, kültürü de dikkate alındığında öğretmenden beklentiler de farklılık göstermektedir. Küçük bir köy ya da mezradaki bir öğretmen o bölge için önde gelen ve saygın kişidir (Çelikten 2005).

1.1.4.1. Öğretmenlik Mesleğinin Yasal Dayanakları

Bir mesleğin toplumsal düzeyde kabul görmesi, bir kamu hizmeti olarak değerlendirilmesi için mesleğin bazı yasal dayanaklarının olması gerekir. Her meslek bir yasal zemine sahiptir ve bu dayanak mesleğin icrasını etkiler. Öğretmenlik

mesleğinde de ülkemizde bazı temel yasal dayanaklar bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleği bu dayanaklara göre yürütülmektedir. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesine göre öğretmenlik mesleğinin devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim gereklerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği olduğu bilinmekte ve bu kanun etrafında şekillenmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 43. Madde). Bursalıoğlu'na (1994) göre okul sisteminin önemli parçalarından biri de öğretmenlerdir. Eğer öğretmenler bu mesleğin üyesi olarak rollerine devam etmek istiyorlarsa meslek değerlerine göre davranmalıdırlar. Öğretmenler devletin ideolojisini, beklentilerini, hedefleri yeterli ve etkili bir şekilde, temel ilkelere uygun olarak ifade etmekle yükümlüdür. Nasıl bir öğretmen tipi yetiştirmek istendiği bu yasal dayanaklarda bellidir. Türk eğitim sisteminin temel felsefesinde biçimlenmiş öğretmen profili, Atatürk ilkeleri ve anayasa doğrultusunda üç boyutlu bir görünüm arz etmektedir, bunlar çağdaş insan, profesyonel meslek uzmanı, toplum lideri olma şeklinde açıklanabilir. Öğretmenin kim olduğuna ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tanımlara baktığımızda, öğretmenliğin bireysel, sosyal, kültürel, bilimsel ve teknolojik boyutlu, profesyonel statüde bir eğitim mesleği, öğretmenin ise insan davranışlarını ve yeteneklerini geliştiren bir meslek adamı olarak tanımlandığını görürüz. Bu durumda öğretmen (Ergün 1999);

1-Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre öğretim ve eğitim yapan,

2-Türkçeyi düzgün konuşan ve yazan, öğrencileri bu yönde yetiştiren, mantıklı düşünüp davranan,

3-Araştırma ve inceleme yapmayı alışkanlık haline getirmiş, Anayasa ve yasalara sadık kalarak görev yapan bir meslek adamı olarak tanımlanmaktadır.

1.1.4.2. Öğretmen Nitelikleri

Bilgi çağını yaşadığımız şu günlerde iyi öğretmenin bilgi çağına uygun niteliklere sahip olması gerekir. Günümüzde bilgilerin hızla değiştiği göz önüne alınırsa eskiden olduğu gibi bilgi aktaran öğretmen yerine ihtiyaç duyulan bilgiye

nasıl ve nerde ulaşabileceğini bilen, araştıran, kendini ve çevresindekileri bilgiye ulaştırma adına gayret gösteren öğretmene ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenin niteliğini sadece mesleğe hazırlık döneminde aldığı eğitim şekillenmektedir. Öğretmenlere mesleğe başladıktan sonra da kendilerini yenileme ve geliştirme bilinci verilmelidir. Bunun için öğretmenlerin ekonomik sorunlarının çözümlenmesi ve teknoloji kullanma becerilerinin artırılmasına yönelik olarak mesleki kurslar sağlanmalıdır (Kaya 2007).

Öğretmen, öğrenme ortamının en önemli değişkenlerinden birisidir. Onun mezun olduğu okul, mesleki kıdemi; bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel hazır bulunuşluk düzeyi, maaşı, fiziksel görünümü gibi nitelikleri ile öğrencilerin başarısı arasındaki ilişki birçok araştırma tarafından konu edilmiştir. Öğretmenlik mesleği özel bilgi beceri ilgi isteyen önemli bir meslektir. Eğitim bilimi formasyonu almayan hiçbir kimse öğretmen olmamalıdır. Öğretmenlik formasyonu yetişekleri bilimsel olarak hazırlanmalı, öğretmen olacaklar bu yetişeklerden geçirilmelidir (Sönmez 2008).

Eğitimin niteliğinin artırılmasının, amaçlara ulaşılmasında, eğitim sisteminin yönetici kadrosunun belirlenen ilke ve hedefler doğrultusunda yürürlükte olan programları ve alınan kararları ciddi ve bilimsel olarak uygulanması çok önemlidir. Ancak eğitimde istenen amaçlara ulaşmada yönetici kadrosunun yanında eğitimin ham maddesi olan insanı doğrudan eğiten ve öğreten ona şekil veren temel unsur öğretmendir. Bu sebeple eğitim olgusunda en önemli kutsal görevi öğretmenler üstlenmektedir (Yetim 2004).

Eğitim uygulamasının başarısında öğretmen kalitesi tartışılmıştır. Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de öğretmen yetiştirme yöntemleri zamanla mühim değişimler göstermişlerdir. Okullar insanı her yönü ile geliştirerek kendini tanıyan, yeterliklerini bilen bireyler olarak geliştirme görevini üstlenmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında görevdeki büyük pay öğretmene aittir. Böylesine önemli olan öğretmenlik mesleği öğretimin yanında öğretmen olacakların seçiminde de bazı kriterleri zorunlu kılmaktadır. Öğretmenliğe mesleksel bakış açısının yanı sıra bunu istemek de önemli bir olgudur. Toplum sevgisi, insan sevgisi eğitimin insan hayatındaki önemi, bu kriterler arasında sayılabilir (Özbek 2007).

Ülkelerin gelişmesi ve çağın gereklerine ayak uydurabilmesinde temel koşul nitelikli insan gücüne sahip olmaktır. Nitelikli insan gücünün elde edilmesinde ise temel öge kuşkusuz eğitimidir. Eğitim yoluyla kazanılan nitelikli insan gücünün yaratıcıları da eğitim örgütlerine bilgi, beceri ve tutumlarını katarak emek veren eğitim iş görenleri, yani öğretmenler olmaktadır (Başaran 1996, Güdek 2007). Geleceği inşa eden öğretmenlerin çağın ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yetişmiş olmaları gerekir. Çünkü ülkenin refah seviyesinin yükseltilmesi o ülkenin öğretmenlerin iyi yetişmeleri ile doğru orantılıdır. Öğretmenlik kendine has özellikleri olan kutsal bir meslektir. Öğretmenlik kişinin sadece kazanç kapısı olarak değil; gönül gücü ile tercih edeceği bir meslek olarak düşünülmelidir (Kaya 2007).

Toplumunu değiştirme ve geliştirme gücüne sahip olan öğretmenler, eğitimi bir bütün olarak görebilmeli, mesleğinde inanç ve bağlılık duygusuna sahip olmalı, mesleğin değerler sistemine uygun davranmalı, belirli bir öğretim alanında yeterliliğini kanıtlamalı ve mesleki bilgi becerilerini etkin bir şekilde uygulayabilmelidir. Bu bakımdan öğretmenlik mesleğini yapacak bireylerin, öğretmenlik mesleğini güçlendirip geliştirmenin yolu öğretmenin öğretmenlik nitelikleriyle birlikte insanlık niteliklerini de güçlendirip geliştirmekten geçer (Güdek 2007).

Araştırmalar öğretmen niteliklerini irdelemeye başladıklarında özellikle etkili öğretmen olma konusunun üzerinde durmuşlardır. Etkili öğretmen nitelikleri ortaya konulduğunda ise sekiz başlık ön plana çıkmıştır; coşku, içtenlik, güvenilirlik, yüksek başarı beklentisi içinde olma, destekleme iş birliği, esneklik ve bilgilik (Demirel 2006).

1.1.5. Dünyada Öğretmen Yetiştirme Politikaları

Öğretmenlerin niteliği ülkemizde de diğer ülkelerde de çokça gündeme gelen bir konu olmuştur. Bu yüzden öğretmen niteliği ve yetiştirme standartları, belirlenmiş politikalar dahilinde düzenlenmiştir (Abazaoğlu 2014).

ABD’de Öğretmen Yetiştirme

ABD’de öğretmen olma şartları eyaletler arasında değişiklik göstermektedir. Herhangi bir seviyede öğretmen olabilmek için dört yıllık lisans eğitimi gerekmektedir. Eyaletlerin çoğundaysa okullarda idareci olabilmek için lisansüstü eğitim gerekmektedir. Birçok eyalette öğretmenlikten emekli olabilmek için yüksek lisans diploması gerekebilmektedir. İlk ve ortaöğretimde çalışabilmek için lisans ve lisansüstü eğitim alma kolaylığı bulunmaktadır. Lisans düzeyindeki eğitim programları genel olarak 3. yıldan itibaren öğretmen yetiştirme programlarına başlamakta ve bu programdan mezun olanlar öğretmenlik sertifikasını hak etmektedirler. Florida Üniversitesinde uygulanan “Profesyonel Öğretmen” programı gibi programlarda 5 yıllık süreçler sonunda yüksek lisans derecesi ile öğretmen yetiştirmektedirler. Bu programlarla ilk ve orta öğretim için farklı branşlarda da öğretmenler yetiştirilir. Ayrıca başka fakülteler koordine edilerek çok çeşitli branşlarda da öğretmenlik eğitimi verilebilmektedir. Lisans eğitiminde ilk 2 yılını tamamlayan ve en az 45 kredi alan aday 3. yıldan itibaren eğitim fakültesine kabul edilmiş olur (Meriç 2004, Abazaoğlu 2014).

Almanya’da Öğretmen Yetiştirme

Almanya’da 1970’lerden bu yana, okul öncesi öğretmenliği hariç, öğretmen eğitimi yükseköğretim kurumlarında yapılmaktadır. Bu, eyaletler arasında farklılıklar göstermekte ve ilkokullarda sınıf öğretmenliği için üç, orta öğretim branş öğretmenliği için dört yıllık öğretmenlik eğitimi verilmesi tüm eyaletler tarafından kabul edilmiştir. 1990 yılında Almanya’nın birleşmesinin ardından, tüm eyaletlerde aynı uygulama hâkim olmuştur. Almanya’da, adayların öğretmenlik mesleğine atanabilmeleri için “Devlet Sınav Dairesince” yapılan “1. Devlet Sınavını” geçmeleri gereklidir. Bu sınavı başarı ile geçen adaylar, stajyer öğretmen olarak görevlendirilirler ve iki yıl boyunca stajyerlik eğitimine başlarlar. Bu sürede stajyerler seminerlere katılırlar, rehber öğretmenleri gözetiminde ve bağımsız olarak ders verirler. İki yıllık sürenin sonunda yapılan değerlendirmede başarılı olan adaylar, öğretmenlik meslek bilgilerinin değerlendirildiği “2. Devlet Sınavı”na girerler. Bu sınavdan başarılı olan stajyerler öğretmen ihtiyacı olan bir okulda asil öğretmen olarak göreve başlayabilirler (Sağlam ve Kürüm 2005, Abazaoğlu 2014).

Avusturya’da Öğretmen Yetiştirme

Avusturya’da zorunlu okulların öğretmen ihtiyacı 3-4 yıl süreli “Öğretmen Eğitim Kolejleri” tarafınca karşılanır. Bu eğitimlerde, alan bilgisi, formasyon, akademik çalışmalar ve öğretim uygulamaları yer alır. Programın % 25’i öğretmenlik mesleğine dair konuların yer aldığı derslerden oluşur. Adaylar, müfredatta yer alan bütün alan derslerini verebilecek düzeyde yetiştirilirler. Adaylar, bir yan alanda da uzmanlaşırlar. Eğitimin sonlarında, ilkokullarda, deneyimli öğretmenler eşliğinde 12 haftalık staj uygulamasına katılırlar. Uygulamanın sonunda, “Eğitim Kolejleri” tarafından gerçekleştirilen stajyer öğretmen sınavına girerler. İlaveten okuma, yazma ve konuşma aktivitelerinin dahil olduğu sınavlara da girerler. Bu sınavları başarıyla geçenler, öğretmenliğe atanma hakkını elde ederler (Memduhoğlu 2007, Abazaoğlu 2014).

İngiltere’de Öğretmen Yetiştirme

İngiltere’de 3-4 yıllık lisans ve 1 yıllık lisansüstü sertifikalar olmak üzere 2 grupta öğretmenlik eğitimi incelenebilir. Lisans eğitiminde alan, eğitim ve öğretmenlik uygulaması dersleri yürütülür. Sertifika eğitimlerindeyse 3 yıllık eğitim dersleri ve öğretmenlik uygulaması verilmektedir. İlkokul öğretmenlerinin % 95’i 3 ya da 4 yıllık lisans programlarla, ortaöğretim öğretmenlerinin % 95’i ise lisansüstü programlarla yetişmektedir. Yaygın eğitim yoluyla açık öğretim üniversitelerinde 2 yıl lisansüstü öğretmen yetiştirme programları ile öğretmenlik sertifikası almak mümkündür (Meriç 2004, Abazaoğlu 2014).

Japonya’da Öğretmen Yetiştirme

Japonya’da öğretmen yetiştirme üniversitelerde yapılmaktadır. Ancak, Eğitim, Bilim, Spor, Kültür ve Teknoloji Bakanlığı dersleri sertifikalandırmakta ve içerikleri takip etmektedir (Kinney 1998). Çoğu öğretmen üniversitelerin 4 yıl süren yetiştirme programlarından mezundur (UNESCO 2008). Ancak, ilk ve ortaöğretim öğretmenleri, eğitim fakülteleri, devlet üniversiteleri, özel üniversiteler veya bakanlık tarafından onaylanmış sertifikalandırılmış fakültelerde de yetiştirilmektedir (Koyama 2008). Japonya’da iki yıllık kolejler de bulunmaktadır ancak buralardan mezun olan

adaylar ön lisans derecesi almakta ve sadece ilkokullar ve ortaöğretim birinci kademe okullarında çalışabilmektedir (Epp ve Epp 2000).

Üniversiteler programlarını, “Eğitim Personeli Sertifika Kanunu ve Üniversite Standartlarını Oluşturma Düzenlemesine” göre geliştirirler. Sertifika türüne göre, adayın alacağı kredi miktarı değişir (San 1999).

Japonya’da öğretmen eğitiminin türleri farklıdır. Ortaöğretimde öğretmenlerin eğitiminde alan bilgisi eğitimine daha fazla ağırlık verilmektedir. Temel öğretmen eğitimi üç kategoriden oluşur (Abazaoğlu 2014):

- Eğitimin hedefleri, eğitim sosyolojisi, eğitim programı ve öğretim, ahlak eğitimi ve pedagoji gibi derslerin yer aldığı pedagoji alanı,

- Gelişim psikolojisi, rehberlik ve danışma gibi dersleri içeren psikoloji alanı,

- Uygulama, beden eğitimi ve anayasa gibi ilgili alana ilişkin konular.

Öğretmen adayları, eğitimin temelleri, eğitim psikolojisi, alan bilgisi derslerinin haricinde eğitimle ilgili seçmeli dersler de alabilirler (Ninomiya ve Okato 1990).

Avustralya’da Öğretmen Yetiştirme

Avustralya’da öğretmen eğitimi üniversiteler ve akredite olmuş özel kolejlerce verilir. Birçok bölgede temel öğretmen eğitimi üniversite düzeyinde 4 yıllık eğitim ile gerçekleştirilmektedir. Öğretmen eğitimi programları şu alanları içermektedir (Abazaoğlu 2014);

- Mesleki alan: öğretmenlik mesleği için gerekli olan teorik bilgi ve beceriler,

- Eğitim programı alanı: konu bilgisi ve pedagojik beceriler,

- Uygulama eğitimi: 12–20 hafta süren yönlendirilmiş mesleki eğitim.

Avustralya yerlileri ve kültürler arası farkındalık çalışmaları, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların eğitimi, bilgi ve iletişim teknolojilerini gibi konulara programlarda yer verilmek zorundadırlar. Avustralya’da öğretmen eğitimi, süresi ve

programlar eyaletler arasında değişim gösterir. İlaveten, yeterlikler ve unvanlarda da eyaletler arasında değişiklikler göze çarpmaktadır. İlk ve ortaöğretim seviyelerinde öğretmen yetiştirmek üç yoldan gerçekleşir (Rodrigues 2005, Abazaoğlu 2014);

1. 4 yıllık öğretmen eğitimi lisans derecesi (Eğitim Lisansı),

2. İki alandan birinin öğretmen eğitimi olduğu 4 yıllık çift derece programı (Eğitim Lisansı ile birlikte Fen Bilimleri Lisansı veya Sosyal Bilimler Lisansı),

3. 3 yıllık (veya bazen 4) akademik derece (Fen Bilimleri Lisansı ve Sosyal Bilimler Lisansı) ve ardından 1 veya 2 yıl süren lisansüstü öğretmen eğitimi programı.

Victoria eyaletinde öğretmenlerin dört yıllık yükseköğretim diplomasına sahip olması gerekmektedir. Eyalette, adaylık dönemi de vardır (12 ay). Adaylık döneminde, öğretmen adayının Victoria’da öğretmenlik yapmak için uygun olup olmadığı kontrol edilir. Queensland eyaletinde öğretmen olmak için dört yıllık akademik eğitim alınmalı ve bunun iki yılında profesyonel çalışmalar yer almalıdır. Bu eyalette lisans diplomasına sahip olmak öğretmenlik yapabilmenin garantisi değildir. Öğretmenlik için başvuru yapan aday performansın kontrol edildiği değerlendirilmeye alınır. Tazmania eyaletinde ilkokul öğretmenleri, gerekli eğitim yeterliğine ve becerilere sahip olduklarında “Tazmania Öğretmen Sertifikasına” hak kazanırlar (Rodrigues 2005, Abazaoğlu 2014).

Finlandiya’da Öğretmen Yetiştirme

Finlandiya’da öğretmen eğitimi 80’lerden bu yana yüksekokullar tarafınca görülmektedir. 1999 yılında bir yönetmelik ile sistem standardize edilmiştir. (Education Resources in Finland 2006). Öğretmen yetiştirilmesi, eğitimi, sosyal gelişimi, teknoloji kullanımı ve hizmet içi eğitimi hükümetin hedeflerindedir (Delibaş 2007, Abazaoğlu 2014).

Finlandiya’da öğretmenlik için üniversite sınavı yeterli değildir. Üniversite sınavında başarılı olan öğrenciler öğretmenlik için yazılı sınav, yetenek testi, mülakat ve grup tartışması seviyelerin geçmek zorundadır. Bu testlerin içerikleri üniversiteler arasında değişmektedir. Finlandiya’da öğretmenlik statüsü yüksek bir meslektir ve

yüksek düzeyde şartlara tabiidir (Ekinici ve Öter 2010). Öğretmenlikte yüksek lisans eğitimi gereklidir (Delibaş 2007). Adaylar iki yıllık uygulamaya katılırlar ve bu süre dört aşamadan oluşmaktadır (Abazaoğlu 2014).

Güney Kore’de Öğretmen Yetiştirme

Güney Kore’de öğretmenlik eğitimi lise ya da üniversiteden başlar. Güney Kore’de öğretmenlik eğitimiyle çeşitli kademelerde öğretmen olabilmenin yanında, asistan öğretmen, profesyonel danışman, bakıcı öğretmen ve kütüphane memuru olmak da mümkündür (OECD 2012).

Güney Kore’de ilk ve ortaöğretim öğretmenlerini yetiştiren kurumlar farklıdır. İlköğretim öğretmenliği için biri özel olmak üzere on üç üniversite vardır. Dört farklı kurum da ortaöğretim için öğretmen yetiştirmektedir (Kim 2007). Mezun olduktan sonra lisansüstü programları bitirme zorunluluğu yoktur. Her ne kadar öğretmenlik sertifikası için sınav olmasa da devlet kurumlarında öğretmenlik yapabilmek için yerleştirme sınavına girmek zorundadırlar (Policy Information Report 2003, Kwon 2004, Kim 2007). Puanlar yüksekten düşüğe doğru sıralanarak öğretmen adayları kontenjana göre okullara yerleştirilmektedirler. Bu sınavın % 30’u genel eğitim derslerine yönelik testten oluşurken, ikinci aşaması alan ve meslek bilgisine dair açık uçlu sorular ve mülakat oluşturmaktadır (Kwon 2004).

Aileler tarafından saygı görmesi, sertifikasının yaşam boyu geçerliliğinin olması, meslek değiştirmenin çok az görülmesi ve toplumda yüksek statüye sahip olunması sebebiyle öğretmenlik mesleği toplumda tercih edilen bir meslektir (Kwon 2004, Kim 2007). Sınavı kazanan öğrencilerin meslek bilgi ve tutumlarının ölçülmesi için mülakata alınması mesleğe alınacak kişilerin tercihinin önemsendiğini göstermektedir (Abazaoğlu 2014).

Çin’de Öğretmen Yetiştirme

Çin’de 1985 yılında kanun ile yerel yönetimlere eğitim ve öğretimde söz hakkı verilmiştir. Çin’de eğitim sistemi günümüzde yerel özelliindedir. Çin Merkez Komitesi ve Devlet Konseyi tarafından 1999’da yayınlanan bir bildiri ile eğitim kalitesini ve reform çalışmalarını destekleyen ve derinleştiren bir sisteme geçildiği

duyurulmuştur (Sezgin 2008). Öğretmen olmak için çeşitli alternatifler mevcuttur (Abazaoğlu 2014);

- İlkokul Öğretmenliğinde 3-4 yıllık öğretmen kolejleri,
- Ortaokul Öğretmenliğinde 4 yıllık öğretmen koleji veya normal üniversite,
- Lise Öğretmenliğinde 4 yıllık öğretmen koleji veya normal üniversite,
- Bazı Lise Öğretmenliği için Yüksek Lisans.

1.1.6. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Politikaları

Öğretmen eğitimde temelde üretmek vardır. Öğretmen, eğitim alanında, eğitsel mal, hizmet ve düşünce meydana getirir dolayısıyla eğitimi üreten öğretmendir. Bu sebeple toplumlarda eğitim kurumunun oluşması bilgi ve bu bilgiyi kendisine verecek kişi ihtiyacından doğmuştur. Öğretmenin gerekliliğine rağmen bir meslek olmasının ve öğretmen eğitiminin tarihi çok yenidir (Başaran 1996). Türkiye’de son 150 yıldır öğretmen yetiştirme sistemleri üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Türkiye’de öğretmen yetiştirme Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet sonrası olarak iki bölümde incelenecektir.

1.1.6.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem

Tanzimat Öncesi Dönem (1299-1838)

Tanzimat dönemine kadar Osmanlı’da öğretmen yetiştiren bir kurum görülmemiştir. Öğretmen konumunda olanlar medreseden, enderundan çıkmış ya da kendi kendine yetişmiş kişilerdir (Yılman 2006). Fatih Sultan Mehmet’in, Eyüp ve Ayasofya Medreselerinin sübyan okullarında öğretmen olarak görev alacak kişiler için ayrı ayrı dersler görmesinin, öğretmen yetiştirmede ilk adım olduğu düşünülmektedir (Başaran 2006).

1820'li yıllarda, Sultan II. Mahmut'un sübyan okullarına öğretmen olarak askerliğini çavuş olarak yapanlar arasından ataması öğretmen bulmada çekilen zorluk ile ilgilidir. İlk olarak II. Mahmut tarafından sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi ile ilgili bir ferman 1824 yılında duyurulmuştur (Akyüz 1994).

Medreseler, enderun okulu ve sübyan mektepleri Tanzimat öncesi dönemin en önemli eğitim kurumlarıdır. Ancak bu kurumlar arasında herhangi bir birlik yoktur. Bu soruna bir çözüm bulmak için II. Mahmut 1826, yılında Evkaf-ı Hümayun Nezaretini kurmuş ve eğitim sistemini düzenleme düşüncesiyle ilk önemli kurumu, 1838'de kurulmuş olan Meclis-i Umur-ı Nafia'yı 1838'de açmıştır (Yılman 2006).

Tanzimat Dönemi (1839-1876)

Öğretmen yetiştirmede ilk ciddi adım, Tanzimat'ın onuncu yılında öğretmen okulu olarak 16 Mart 1848'de açılan Darümuallimin-i Rüşdi'ydi (Başaran 2006). Darümuallimin Nizamnamesi, ilk müdür olan Cevdet Efendi tarafından 1851'de hazırlanmıştır. Aslında bu okul bir Rüşdi Darümuallimin'di (orta öğretmen okulu). Sonraları sayısı 3-5'i geçmeyen Rüştüye Mektepleri'nin çoğaltılmasına çalışıldı. 15-20 sene sonra Maarif-i Umumiye Nezareti'ne bağlanan ve Sübyan Mektebi adı verilen ilkokullar da arttırılmaya başlandı. Bundan dolayı ilkokul öğretmenine olan ihtiyaç arttı. Bunun üzerine Darümuallimin-i Sübyan (ilköğretmen okulu) açıldı (Küçükkoğlu 2006).

Darümuallimin-i Sübyan açılacak yeni okullara öğretmen yetiştirirken aynı zamanda mevcut öğretmenlere de yeni öğretim yöntemleri hakkında bilgi verecekti. Dönemin Maarif Nazırı, ilköğretimdeki yeniliklerin başarılı bir şekilde sürdürülmesi için yeni bir öğretmen kadrosunun oluşturulması için harekete geçmişti. Bu amaca yönelik ilk adım olarak, İstanbul'da bir Darümuallimin-i Sübyan açılması düşünüldü. Öneri üzerine Darümuallimin-i Sübyan, 15 Kasım 1868'de İstanbul'da açıldı. Bu okulda "usul-ü cedide" göre eğitim ve öğretim uygulamaya başlanmış ve çabuk sonuç alınabilecek bir alfabe öğretim yöntemi geliştirilmişti. Bu yöntem çevrede tepkiye yol açmıştı ve çevrenin baskısıyla okul 1871'de kapandı ve 1872'de tekrar açılabilirdi. Bu kez okula yerelde açılacak Darümuallimin-i Sübyanlara öğretmen yetiştirme görevi verildi (Öztürk 1998).

Maarif-i Umumiye Nezareti (Eğitim Bakanlığı) 1857’de kuruldu ve bakanlığın gevleriyle ilgili olarak yayımlanan talimatın bir maddesinde,“okullarda ğretimin Türk dili ile yapılacağı ve bu amaçla gerekli kitapların dilimize çevrileceği, öğretmenlerin de Türk dili ile ğretim yapmaya yetenekli kişilerden seçileceği” belirtilmiştir (Yılman 2006).

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (Genel Eğitim Tüzüğü) 1869’da yayınlanmıştır. Bu nizamnameye göre öğretmenlik ilk kez bir meslek olarak kabul edilmiş, öğretmenlerin ğretmen okulundan mezun olmuş olması tercih edilmişti (Binbaşıoğlu 1995). Yine bu nizamnameye göre bayan ğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla İstanbul’da 1870’de bir Darülmuallimat (kız ğretmen okulu) açıldı. 1872’de bu okullardan mezun olanlara staj yaptırmak için Darlameliyat uygulama okulu açıldı. 1875’te Girit, Konya, Bosna, Bursa, Kastamonu, Kudüs, Trabzon şehirlerinde de okullar açıldı. Bu devirdeki Darülmuallimin’lerin ilk programı genel olarak medreselerin programına benzemekteydi. Arabi, Farisi, Rizariye, Türkçe, Hüsnühat, Coğrafya dersleri okutulmaktaydı. Bu okulların ğrenci kaynağı genelde belirsiz olup çoğunlukla medreselerdi (Küçükoğlu 2006).

1874’te ğretmen yetiştiren okula idadi bölümü eklendi. Böylece ğretmen yetiştirme sbyan, rüştiye ve idadi olmak üzere üç derecede yapılmaya başlandı. 1875’ten sonra ilerde sbyan okullarına ğretmen yetiştiren bir yıllık ğretmen okulları açılmaya başlandı (Başaran 2006).

Birinci Meşrutiyet Dönemi (1876-1908)

Milli eğitim alanındaki iyileştirme çalışmalarına bu dönemde de devam edilmiştir. En önemli gelişme 25 Mart 1879’da yürürlüğe giren Rumeli-i şarki Vilayetinin Mehadi-i Tedrisi hakkındaki kanun olup bundan öncekilere göre daha derli toplu bir biçimde eğitim, ğretim, program, ders kitabı ve ğretmen yetiştirme ile ilgili maddelere yer verilmiştir (Yılman 2006).II. Abdülhamit rejimindeki kısıtlamalar ve katı uygulamalardan öğretmenler de etkilenmiş ve onlar da çeşitli müdahalelere maruz kalmışlardır. Bazı ğretmenler işten çıkarılırken bazıları da sürülmüştür. İmparatorluğun çeşitli yerlerine sürülen ğretmenler Anadolu’ya yeni fikirlerle gitmişler ve bunların yayılmasında etkin rol oynamışlardır. Bu fikirler Meşrutiyet Dönemi’nin yurtsever kuşağının yetişmesinde önemli rol oynamıştır.

İkinci Meşrutiyet Dönemi (1908-1920)

20. yüzyılın başlarında Osmanlılarda 13 bölgeye yayılmış 17 adet öğretmen eğitim fakültesi bulunmaktaydı. Büyümekte olan ilkokul öğretmeni talebini karşılamak için Öğretmen Eğitim Okulları'nın sayısı hızla çoğaltıldı ve 1911 yılında 31'e ulaştı. 1920 yılına kadar küçük değişikliklerle bu durum devam etti (Türk 1999).

II. Meşrutiyet Dönemi'nde Öğretmen Okulu'nun yüksek (idadi) kademesi ayrılarak Yüksek Öğretmen Okulu'na (Darümuallimin-i Ali) dönüştürüldü. Bu okulun öğrencileri bir kesim derslerini üniversiteden (Darülfünun) almaya başladı. Bu okul bir ara kapatılıp yeniden açıldı, 1915'te de baştan yenileştirildi. Okulun altı yıllık ilkokulun üzerine dört yıllık ilk kademesinden ilkokullara öğretmen; iki yıllık kademesinden ilköğretmen okullarına öğretmen ve ilköğretim müfettişi; dört yıllık üçüncü kademesinden de idadi ve sultanilere öğretmen yetiştiriliyordu. Bu okulun öğretim süresi ilkokulla birlikte on altı yıldır (Başaran 2006).

II. Meşrutiyet Dönemi'nde İstanbul'da Yüksek Kız Öğretmen Okulu (Darümuallimat-ı Aliye) adını alan Kız Öğretmen Okulu (Darümuallimat), süre ve öğretimin kademelendirilmesi yönünden Yüksek Öğretmen Okulu'na eşitlenmişti (Başaran 2006).

Bu devirde ayrıca gerek öğretmenlik mesleği, gerekse öğretmen yetiştirme bakımından kaydedilen en önemli gelişmelerden biri de, 1913'teki Maarif Nezareti'nin, "Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-i Muvakkatı"nın yayınlanmasıdır. Bu kanun iptidailere öğretmen olabilmek için bir Darümuallimin-i iptidaiyeden mezun olma şartını getirerek öğretmenliğe hukuki bir statü kazandırmıştı. Ayrıca, her vilayet merkezinde birer Darümuallimin-i iptidai açılmasını ve kız iptidaileri için gerekli görülen yerlerde birer Darümuallimat-ı iptidai açılmasını öngörmekteydi. Bir yıl sonra yürürlüğe giren İdare-i Hususiye- i Vilayet Kanunu' da taşradaki okulların kaderinde, etkileri Cumhuriyet dönemine dek süren bir rol oynamıştı (Öztürk 1998).

1915'te çıkarılan "Darümuallimin ve Darümuallimat Nizamnamesi"nin neşrinden sonra öğretmen okullarına ilgi azalmıştır. Buna bir de çok sıkıntılı geçen savaş yılları etki etmiştir. Vilayet bütçelerinin Darümuallimin'e bakamaması,

ilkokul öğretmenlerine maaşını verememesi öğretmenliğe olan ilgiyi azaltmıştır (Öztürk 1999).

Meşrutiyet döneminin sonlarına doğru, öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programlarında genel olarak haftada 32 saat ders yer almaktaydı. Okutulan dersler arasında ortalama 3 saat din bilgisine ayrılırken, geriye kalan 29 saatin dünyevi ve çağdaş bilgiler veren derslere dağıtıldığı görülür. Daha önceki dönemlerde uygulanan ve çoğunlukla din eğitime ağırlık verilen programlara göre, bu dönemde uygulanan programların giderek gelişme gösterdiği ve zamanla daha çağdaş bir niteliğe kavuştuğu söylenebilir (Sözer 1991).

Kurtuluş Savaşı'nın sürdüğü dönemde (1919-1922), Meşrutiyet Dönemi'ndeki sistem, siyasal ve ekonomik nedenlerle aynen devam ederken öğretmen yetiştiren kurumların sayısında giderek azalmalar olmuştur. Savaşın zaferle sonuçlanması ve 1923'te cumhuriyet ilan edilmesiyle öğretmen yetiştirme sistemi de genel eğitim sistemi içinde hızlı bir şekilde gelişme sürecine girmiş ve çağdaş bir sistemin yerleşmesine olanak sağlamıştır (Sözer 1991).

1.1.6.2. Cumhuriyet Dönemi

Yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ni kuran Atatürk ve kadrosu devletin gelişmesi ve yapılan yeniliklerin köklü ve kalıcı olması için gerekli olan en önemli unsurun eğitim olduğu konusunda hemfikirlerdi. Bu nedenle eğitim konusunda yapılan çalışmalar Kurtuluş Savaşı devam ederken başlamıştır ve Cumhuriyet'in ilanından sonra da hız kazanmıştır. Yeni kurulan Türk Devleti'nin hedefi, Türk ulusunu çağdaş uygarlık düzeyine yükselterek, uygar uluslar arasına katmaktır. Bu nedenle de 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat, 1924 yılında çıkarılan Halifeliğin Kaldırılması, 1926 yılında kabul edilen Türk Medeni Kanunu ve 1928 yılında kabul edilen Latin Alfabesi çağdaş ve gelişmeye açık bir toplum kurulmasında temel taşları oluşturmuşlardır. Yapılan bu devrimler bir toplumun uygarlık düzeyini belirleyen eğitim, din, hukuk, yönetim gibi alanlarda büyük değişiklikler ve yenilikler yaparak yeni toplum örgütlenmesinde anahtar rolünü oynamışlardır. Bu yeniliklerin savaştan yeni çıkmış, yorgun ve çağın gerisinde

kalmış halka benimsetilmesi için Atatürk öğretmenlere görev vermiştir. Osmanlıdan miras alınan 31 okul gözden geçirilmiş, kaliteye ağırlık vermek maksadı ile öğretmen eğitimi okulları 20'ye indirilmiştir. Bu yeni okulların müfredatları, Atatürk'ün birçok söylevlerinde de açıkladığı gibi aşağıda belirtilen ilkelere uygun olarak yeniden gözden geçirilmiştir;

1. Milli birlik ve halkın beraberliğini sağlayacak,
2. İlmî ve teknolojik bilgilere dayanan,
3. Milli değer ve ihtiyaçlara dayanan,
4. Toplumunu yeniden yapılandırmak için sarf edilen çabaları geliştirecek,
5. Öğrenciyi hayata hazırlayan,
6. Çağdaş medeniyetler düzeyine ulaştıracak,
7. Gençleri kendi güçlerinin bilincine vardırarak bir eğitim (Türk 1999).

Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen eğitimi için bir temel ilke de; insanların yetenek ve hayat şartlarını geliştirmede yardımcı olmaya gayret ederken değişmekte olan şartlara kendilerini uyarlayabilen öğretmenlerin yetiştirilmesiydi. Bu öğretmenlerin, aynı zamanda ziraat ve kırsal yaşamın diğer yanları konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Bu yolun, ülkenin değişimi ve çağdaşlaştırılması için yegâne yol olduğu düşünülmüştür (Türk 1999).

Cumhuriyet döneminin başlangıcında, eğitime yapılan en önemli katkılardan biri, öğretmenliğin yasal olarak “meslek” durumuna getirilmesidir. Şöyle ki, 1924 tarih ve 439 sayılı yasada, “öğretmenliğin, devletin genel hizmetlerinde eğitim ve öğretim görevini üzerine alan bağımsız sınıf ve derecelere ayıran bir meslek” olduğu belirtilmektedir (Koçer 1967).

Bu yasaya göre öğretmenlik, yükseköğretim, ortaöğretim ve ilköğretim öğretmenliği olarak üç dereceye ayrılmıştır. Bu ayrıma göre, ilkokullara öğretmen yetiştirmek üzere İkinci Meşrutiyetten kalan ilk öğretmen okullarının sayısı azaltılarak niteliklerinin yükseltilmesine çalışıldı. İlk öğretmen okulları (bunların

başlangıçta adı muallim mektebi, daha sonra öğretmen okuluydu) 5 yıllık ilkokuldan ve 3 yıllık ortaokuldan sonra 3 yıllık öğretmenlik meslek okuluna dönüştürüldü. 1970-71 yılında İlk öğretmen okulu 4 yıla çıkarıldı. 1974- 1975 öğretim yılından başlayarak ilk öğretmen okullarının yerine lise üstünde 2 yıllık eğitim enstitüleri açılarak ilk öğretmen okulları kapatıldı. Bu enstitüler, 20 Temmuz 1982'de üniversitelerin içinde eğitim yüksekokullarına dönüştürüldü (Başaran 2006).

Ortaokullara öğretmen yetiştirmek için Konya'da Orta Öğretmen Okulu (Orta Muallim Mektebi) açıldı (1926). Bu okul 1927-28 yılında Ankara'ya taşındı. Daha sonra okulun adı 1935'te Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü'ne dönüştürüldü. Okul, ortaokullara, bazı dallarda liselere dal öğretmeni, ilk öğretmen okullarına öğretmen ve ilköğretim müfettiş yetiştirmektedir. Okulun başlangıçta öğretim süresi, kimi şubelerinde iki yıl, kimi şubelerinde ise üç yıldır. 1967'de tüm şubelerin süresi üç yıl, 1978'den sonra da dört yıl oldu. Bu okula denk olarak açılan on sekiz eğitim enstitüsü 20 Temmuz 1982'de Yükseköğretim Kanunu ile eğitim fakültelerine dönüştürüldü (Başaran 2006).

Köy enstitüleri

Eğitim alanında kırsal kesimde yaşayan halk ile kentliler arasındaki bozuk dengeyi eşitlemek ve köy halkına pratik bilgi vermek amacıyla 1936'ta Saffet Arıkan'ın Vekilliği döneminde Köy Eğitmeni projesi uygulamasına başlanır. Askerliğini onbaşı veya çavuş olarak yapan gençler, Ziraat Bakanlığı'nın işbirliğiyle, modern tarım tekniklerini uygulayan Mahmudiye Devlet Üretim Çiftliği'nde yetiştirilerek köylere gönderilir. Amaç, köye hem bir öğretmen hem de modern üretim araçları ve tarım yöntemleri sağlamak ve eğitimin mali yükünü hafifletmektir. İsmail Hakkı Tonguç yönetiminde başlanan bu projenin başarılı olması üzerine 1937 ve 1939 yıllarında çıkarılan yasalarla köy eğitmeni yetiştirme deneyimi yaygınlaştırılır. Kırsal kesime yönelik bu eğitim uygulaması hiç şüphesiz daha sonra kurulan Köy Enstitüleri için uygun koşullar yaratmış ve Köy Enstitüleri'ne geçişi kolaylaştırmıştır (MEB 2016).

Öğretmen okulları genellikle kent ve kasabalardaki ilkokullara öğretmen yetiştirmektedir ve öğretim süresi ilkokuldan sonra 5 yıldır. Bu arada, köylerin eğitim sorunlarını çözmek için 1926 yılında parasız yatılı Köy Öğretmen Okulları kuruldu.

Bu okulların süresi ilkokuldan sonra 3 yıldır ve mezunları en az 5 yıl süre ile köylerde çalışmak zorundaydılar. 1932-1933 ders yılı başında ilköğretmen okullarının süresi 4 yıla çıkarıldı. Köy öğretmen okulları ise 1933 yılında kapatılarak (Sezer 1991), 17 Nisan 1940'ta Köy Enstitüleri Yasası çıkarılarak köy okullarında görev alacak olan öğretmenleri yetiştirmek üzere kent ve kasabalardan uzak, geniş arazisi bulunan uygun yerlerde Köy Enstitüleri kurulmaya başlandı. Köy Enstitülerinde devletin az bir yardımı ile öğretmen adayları, iş içinde çalışarak hem kendi barınaklarını, dersliklerini ve diğer gereksinimlerini, çalışma yerlerini yapmışlar; hem de gereken genel kültür ile meslekî bilgileri ve tarım çalışmaları yaparak köy için gerekli olan beceriyi kazanmışlardır. Bunlar, işi bilen öğretmen ve usta öğreticilerin rehberliği altında gerçekleşmiştir (MEB 2016).

Yüksek Öğretmen Okulları

Yüksek Öğretmen Okulları, lise ve dengi okullara öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarıdır. Okulun tarihinin, Dârümuallimîn adlı okulun açılış tarihi olan 16 Mart 1848'e kadar uzandığı kabul edilmektedir. 1839'da Tanzimat'la başlayan batılılaşma hareketi en çok eğitime ihtiyaç gösteriyordu. Çünkü çeşitli alanlarda düşünülen köklü değişimle Türk toplumuna getirilecek yeni Dünya görüşü ancak eğitim yoluyla sağlanabilirdi. Ancak dinsel kaynaklardan beslenen mevcut sistem bu işi gerçekleştirmekten çok uzaktı. Bu bakımdan eğitime; araştırmacı ve akılcı bir anlayışın kazandırılması, açılacak ve çağdaş eğitim yapacak batı modeli okullara, bu anlayışta öğretmen yetiştirilmesi gerekiyordu. 16 Mart 1848'de açılan Dârümuallimîn bu amaçla kuruldu. Dârümuallimîn zaman içinde geliştirilerek, bünyesinde ilk, orta ve liselere öğretmen yetiştiren kısımları da içine alan "Dârümuallimîn-i Âliye" adlı kuruma dönüşmüş, 1891 yılında bu kurumun içinde yer alan 'Âli' kısmı bugünkü lise düzeyindeki okullar olan idâdilere öğretmen yetiştiren bir yüksek okul haline getirilmiştir. Yüksek Öğretmen Okullarının asıl çekirdeği olan bu kurum, Cumhuriyete kadar sık sık yapı değiştirmiş ve 1915 yılında şekillenen yapısıyla Cumhuriyete devrolmuştur (Eşme 2003).

Cumhuriyetten önceki yapısı ile devralınan Dârümuallimin-i Âliye'nin durumu, Cumhuriyet henüz kurulmadan, 15 Temmuz 1923 tarihinde toplanan Birinci Heyet-i İlmiye (Bilim Kurulu) toplantısında ele alınmıştır. Cumhuriyetin ilk

yıllarında yapılan bu çalışmalarla, “Yüksek Muallim Mektebi” adını alan okul, “Ecole Normale Superieure” adlı Fransız Yüksek Öğretmen Okulu’nu kendine model olarak almıştır. 16 Ağustos 1934 tarihinde, Yüksek Muallim Mektebi’nin, Cumhuriyet dönemindeki yapılanması başlangıç düşünülerek onuncu kuruluş yıl dönümü kutlanmıştır. Bu tarihte okulun adındaki Arapça kökenli sözcükler değiştirilerek artık okul; Yüksek Öğretmen Okulu olarak isimlendirilmiştir (Eşme 2003, Akyüz 2013).

İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu 1959 yılına kadar lise ve dengi okullarla öğretmen yetiştirmek için açılan tek okul idi. Nüfus artışı sebebiyle çoğalan ve daha da açılması düşünülen liseler için öğretmen ihtiyacını karşılamak amaçlanmaktaydı. I, II ve III. Maarif Şura’larında hazırlanan öğretmen yetiştirme ile ilgili raporlarda, ortaöğretimin ihtiyacı için İstanbul Yüksek Öğretmen Okulu’nun geliştirilmesi ve Ankara’da ikinci bir Yüksek Öğretmen Okulu’nun açılması tavsiye edilmiştir. Yüksek Öğretmen Okulları’nda dersler yarıyıl esasına göre düzenlenmiştir. Bir yarıyıl 16 hafta ve 4 yıllık öğretim süresi toplam 194 ders/saat içermektedir. Bunun % 72’si alan bilgisi, % 13.4’ü meslek dersleri ve % 12.4’ü genel kültür derslerinden meydana gelmektedir (Yılman 2006).

Eğitim Enstitüleri

Eğitim enstitüleri, ortaokullar ile dengi öğretim kurumlarına ve ilköğretmen okullarına öğretmen, ilköğretim müfettişi ve ilköğretmen okullarına bağlı uygulama okullarına başöğretmen yetiştiren; ilk ve orta okullarla, ilköğretmen okulları ile ilgili problemler üzerinde incelemeler yapan ve bu okullar öğretmenlerinin meslekî gelişmelerine yardım eden bir yüksek öğretim kurumuydu. Eğitim enstitülerinin kurulmasıyla bu okullarda eğitim gören öğrencilerin; millî ahlâk ilkelerine bağlı, millet ve insanlık ülküsünü benimsemiş, pozitif ilim anlayışı kazanmış, bilgilerini meslek alanında kullanma yollarını öğrenmiş; çalışkan, mesleğine bağlı, yurdun her yerinde hizmette bulunmaya hazır, yaşayış ve çevresine yaptığı tesir bakımından örnek tutulmaya lâyık; bedence ve karakterce sağlam, şahsiyet sahibi meslek adamlarını yetiştirmek amaçlanmıştır (MEB 1970’den akt: Küçükoğlu 2004).

İlk kez 1926-1927 öğretim döneminde, ortaokul Türkçe öğretmeni yetiştirmek için, Konya’da 2 yıllık Orta Muallim Mektebi açılmış ve bu okul, eğitim

enstitülerinin temelini meydana getirmiştir. Orta Muallim Mektebine 1927-1928 öğretim yılında Pedagoji Bölümü eklenmiş ve Ankara'ya taşınmıştır. 1928-1929 öğretim yılında Matematik, Fiziki ve Tabii İlimler, Tarih, Coğrafya bölümleri açılmış ve öğretim süresi iki yıl hazırlık bir buçuk yıl meslek eğitimi olmak üzere üç buçuk yıla çıkarılmıştır. 1929-1930 öğretim yılında okulun adı Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü olarak değiştirilmiştir. 1932 yılında 1 yılı hazırlık olarak öğretim süresi 4 yıla çıkarılmış ve Resim-iş ve Beden Eğitimi bölümleri de dahil edilmiştir. 1937-1938'de müzik bölümü, 1941-1942'de Fransızca, 1944-1945'te İngilizce, 1947-1948'de Almanca bölümleri eklenmiş, öğretim süresi Müzik, Resim, Beden Eğitimi bölümleri 3, diğer bölümler 2 yıl olarak değiştirilmiştir. 1968-1969 öğretim yılında tüm bölümler 3'er yıl olarak düzenlenmiş ve 1979-1980 öğretim yılında öğretim süresi 4 yıla çıkarılmıştır. 1982'den sonra enstitüler üniversitelere bağlanmıştır (Akyüz 2013).

Teknik Öğretmen Eğitimi Okulları

Amacı, teknik ve mesleki orta dereceli okullar için teorik ve sağlam bir uygulama bilgisine sahip olacak öğretmenleri mesleki ve teknik konularda eğitmek üzere, biri erkekler, diğeri kızlar için olmak üzere mesleki ve teknik öğretmen yetiştiren iki adet yüksekokul kurulmuştur. Bu okullar teknik ortaokul ve mesleki okullardan sonra 4 yıllık bir eğitim yaparak topluma uzun bir süre başarıyla hizmet vermişlerdir. Toplumun değişen şartlarına uymak ve ihtiyaçlarını karşılamak için daha sonraki yıllarda bu gibi yüksekokulların sayısı fazlaştırılmış, fonksiyon ve müfredatlarında bir takım değişiklikler yapılmıştır (Türk 1999).

Anadolu Öğretmen Lisesi

1989-1990 yıllarında Anadolu Öğretmen Liseleri açılmıştır. 8 yıllık ilköğretimden sonra 1 yıl hazırlık ve 3 yıl süreli eğitim görme esas alınmıştır. Açıldığı yıl 18 olan Anadolu liselerinin sayısı 1999-2000 eğitim öğretim yılında 86'ya ulaşmıştır. Bu liselerde her dönemde diğer dersler yanında iki saatlik Pedagojik formasyon dersi de yer almaktadır (Eşme 1999). Üniversiteye giren her 100 Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarından 62'si Eğitim fakültelerine girmektedir

ve bu lise çıkışlı her 100 öğrenciden 58'i öğretmenlik mesleğini ilk tercih olarak seçmektedir. Eğitim fakültelerine giren her 100 öğrencinin 7'si Anadolu Öğretmen Lisesi mezunudur (Eşme 1999).

Eğitim Fakülteleri

Yüksek Öğretim Kanunu'ndan önce, Türk yükseköğretim sistemi; birincisi bağımsız ve özerk kuruluşlar olan üniversiteler, ikincisi Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde uzmanlaşmış olan akademiler, üçüncüsü de idari ve akademik olarak Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Öğretmen Eğitim Fakülteleri olmak üzere üç farklı kurumdan oluşmuştur. Öğretmen eğitimi için bütün politikalar ve uygulamalar kaçınılmaz olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nca yapılmaktaydı. 1970'lerde ortaya çıkan siyasal, sosyal ve ekonomik problemler nedeniyle yükseköğretimdeki bu üçlü sistem çok geçmeden yozlaşma işaretleri vermeye başlamıştır (Türk 1999).

Türk eğitim sisteminde reform yapmayı planlayan Türk hükümeti, 6 Kasım 1982 yılında, 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu'nu yürürlüğe geçirmiştir. Yüksek Öğretim Kurulu tarafından yapılan bu düzenleme ile bütün öğretmen yetiştiren Eğitim Enstitüleri, 4 yıllık Eğitim Fakültelerine dönüştürülerek, yükseköğretimde yeni ve kapsamlı bir düzenlemeye gidilmiştir. 1982 yılında 41 sayılı kanun hükmünde kararname ile kurulan eğitim fakülteleri Türk eğitim sistemi içinde yeni bir öğretmen yetiştirme yaklaşımı olup 15 yıllık süre içinde çok değişik eleştiriler almışlardır. Bu eleştirilerin genel olarak öğretmenlik formasyon derslerinin sayısı ve nitelikleri ile mesleki ruh ve heyecanın yeterince verilmediği noktasında toplandığı görülür (Yılman 2006).

1.2. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği

1.2.1. Beden Eğitimi

Beden eğitimi konusunda birçok inceleme ve araştırma yapılmıştır. Bu çalışmalar incelendiğinde çoğu çalışmada “beden eğitimi” diye başlayan konu başlığı ya da araştırma ismi, çalışmanın içinde “spor eğitimi” olarak anılmakta ve dahası

aynı çalışma içinde “beden eğitimi ve spor” olarak da geçmektedir. Yani bu konuda bir kavram kargaşası mevcuttur (Mirzeoglu 2003). Bu kavram kargaşasının sona erdirilmesi için kavramların doğru tanımlarını iyi bilmek gerekmektedir. Beden eğitimi, kişinin fiziksel, ruhsal ve fikrîsel gelişimini gerçekleştirmek, gündelik ve iş hayatına hazırlamak, milli bilinç ve vatandaşlık duygularını geliştirmek hedefiyle yapılan düzenli ve yöntemine sahip çalışmalardır (Kuru 2000). Bir başka ifade ile beden eğitimi, genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olup fiziksel aktivitelerle insanın fiziksel, zihinsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini amaçlayan çalışmalardır (Bucher 1983). Diğer bir ifade ile beden eğitimi, genel eğitimi bir parçası olup, fiziksel aktiviteler ve egzersizler ile bireyin gelişimine (fiziksel, zihinsel, duyuşsal ve sosyal) katkı sağlayan çalışmalardır (Dauer ve Pangrazi 1975).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesinde “öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmaktadır (Taşdemir ve ark. 2000). Bu tanım, Milli Eğitim Bakanlığı’nda çalışan bütün öğretmenleri kapsayan bir tanımdır. Ancak her öğretmenin kendine özgü bir branşı ve bu branşa özgü çeşitli görev ve sorumlulukları vardır. Bu branşlardan biri de “beden eğitimi öğretmenliğidir.”

Bir meslek olarak bakıldığında okul öncesinde, ilk ve orta öğretim kurumlarında spor ve etkinlikler derslerini içeren göreve sahip bir meslektir beden eğitimi öğretmenliği (Çoban ve ark. 2003). Dolayısıyla bu mesleği eğitim kurumlarında icra eden ve alanında en az lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlere de beden eğitimi öğretmeni denir.

Beden eğitimi öğretmeni; meslek sevgisine sahip, iş bağlılığı olan, fiziksel ve mental olarak sağlıklı, kendini ve davranışlarını kontrol eden, insanlara karşı saygılı, hoşgörülü, adaletli, tarafsız, ahlaklı, karakterli, sorumlu ve demokratik, vatan ve insan sevgisiyle dolu, haklarını bilen ve koruyan ve diğer insanlara da bunları öğreten, faal, müteşebbis cesur, güvenilir kişilerdir (İşler 2000). Ayrıca beden eğitimi öğretmenleri, öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutumları olan (Demirhan ve Çamur 2000), iş doyumları iyi düzeyde olan kişilerdir (Arabacı ve ark. 2003, Can ve ark. 2006, Mirzeoğlu ve ark. 1996).

Yamaner'e (2002) göre ise beden eğitimi, bireyin fiziksel aktivite aracılığıyla fiziksel, ruhsal ve sosyal yetenek kazandığı bir süreçtir. Williams'a (1964) göre ise beden eğitimi, bireyin gelişimine (fiziksel, zihinsel duyuşsal ve sosyal) katkı yapan ve onu eğlendiren fiziksel aktivitelerin tamamına denir. Günsel'e (2004) göre ise beden eğitimi, sosyal gerekliliklerine uygun olarak, insanın biyolojik potansiyelinin geliştirilmesi amacı ile yapılan çeşitli fizik egzersizlerin tümünü değerlendiren ve sistematik olarak sürdürülen etkinliktir.

Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere, beden eğitimi, sadece fiziksel hareketlerin yapıldığı ve fiziksel (vücut geliştirme) gelişimin sağlandığı etkinlikler değildir; aynı zamanda sağlıklı yaşam ile ilgili bilgilerin verildiği, grupça yapılan faaliyetlerde eğlenildiği, çeşitli becerilerin öğrenildiği ve bireyin çok yönlü gelişiminin (sosyal, duygusal ve zihinsel) amaçlandığı etkinliklerdir (Seaton ve ark. 1965)

1.2.2. Spor

Spor Latince "dağıtmak birbirinden ayırmak" anlamına gelen dispotore ve deportore sözcüklerinden türemiştir. Bireyin beden ve ruh sağlığının geliştirilmesi, belli kurallara göre mücadele etme, heyecan duyma, yarışma ve üstün gelmek için gösterilen yoğun çabalardır (Aracı 1999).

Sosyal bir olgu olarak spor üzerinde yeterli miktarda ciddi çalışma yapılmamıştır. Sosyal bilimciler, sporun toplumda büyük ve önemli bir yere sahip olduğunu kabul ederler. Ancak, sporun çoğu işlevi görmezden gelinmektedir. Sporun sosyal öneminin tam anlamıyla anlaşılmadığı düşünülmektedir (Yetim 2010).

Spor; ferdin doğal çevresini beşeri çevre haline getirirken elde ettiği becerileri geliştiren, belirli kurallar ile araçlı veya araçsız, bireysel veya toplu olarak boş zaman faaliyeti kapsamında veya tam zamanını alacak şekilde meslekleştirerek yaptığı, sosyalleştirici, toplumla bütünleştirici, ruh ve fiziği geliştiren rekabetçi, dayanışmacı ve kültürel bir olgu olarak tanımlanmaktadır (Erkal 1982, İnal 2003).

Spor, insan doğasındaki saldırganlık dürtüsünün sağlık ve emniyet amaçlı denetim altına alınmasıyla savaşın, barışçı amaçlı bir hazırlığıdır. Ancak bu tanım saldırganlık üzerine kurulmuştur ve en büyük yanlışı insanın doğuştan dürtüsel olarak saldırgan olacağıdır (Kılıcıgil 1998).

Spor, toplumsal yaşama değişik amaçlarla girmiş bireyleri doğrudan ya da dolaylı olarak kendisine bağlamış ve kitlelerin ilgisini kendi üzerinde canlı tutmayı başarmıştır. Kitleleri kendisine bağlayan spor olgusu artık sosyal bir kurum olduğunu kabul ettirecek bir noktaya gelmiştir (Görücü 2006).

Spor, ister sağlık, ister boş zamanları değerlendirme ya da performans gibi farklı amaçlarla yapılsa da, özünde hep yarışma ve üstün gelme öğelerini barındırır. Spor yapan kişi ya da guruplar rakipleriyle, zamanla, doğa koşullarıyla veya en azından kendileriyle yarışır (İnal 2000).

Yapılan farklı tanımlamalara baktığımızda spor, isteğe bağlı olarak yapılan egemen değerler ve normların damgasını vurduğu bedensel hareketler şeklinde ifade edilmektedir (Voigt 1998).

Sporun, bireylerin eğitiminde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açılardan oluşturduğu katkılar sayesinde son yüzyılda büyük önem kazanmasını sağlamış ve insan yaşamının bir parçası haline gelmiştir. Sporun insan hayatında fazlaca yer kaplaması ekonomik, politik, sosyal ve psikolojik boyutlarından kaynaklanmaktadır. Sporun toplum yaşamında giderek daha fazla yer kaplaması onun bir bilim dalı haline gelmesine neden olmuştur (Mirzeoğlu 2003).

Spor, tarihte oyun, oyalanma, eğlenme ve işten uzaklaşma anlamıyla, beş altı bin yıl önce bir çeşit beceri yarıştırmaya oyunu olarak karşımıza çıkmıştır (Fişek 1985). Fişek'e (2003) göre spor toplumun aynasıdır, o toplumdaki çelişkileri de ister istemez yansıtır. Yapılan hatalardan dolayı birinin suçlanması gerekiyorsa, bu sporun kendisi değil, onu insancıl olmaktan çıkararak, kötü ya da yanlış yapılmasını zorlayan toplum koşulları olmalıdır. Özde insancıl ve yaratıcı olan spor, ancak insancıl ve yaratıcı bir toplum düzeninde özgürce ve özüne uygun biçimde gelişebilir.

Bugün dünyamızda spora katılıma ve seyre duyulan ilginin artması, çağdaş toplumsal yaşamın başlıca özelliklerinden birisidir. Dil, din, ırk ve cinsiyet ayrımı gözetilmeksizin hem spor sahalarına hem de televizyon başına aynı anda milyarlarca insanı toplayabilen başka bir olay yoktur. Spor, bireylerin kişilik oluşumunun ve bireysel yeteneklerinin gelişimlerini sağlamak amacıyla önerilen bir disiplin olarak eğitimcilerce kabul edilir (İnal 1998).

Modern toplumların en yaygın sosyal etkinliklerinden birisi olan spor, sanat, edebiyat, kültür gibi entelektüel uğraşlarla kıyaslanamayacak kadar yaygın bir etkinlik alanına sahiptir. Aynı zamanda bireylerin boş zamanlarını değerlendirmesine, hoşgörü ortamının artmasına, birey ve toplumun sosyal sorumluluklarını yerine getirmesine, belirli bir statü ve bireyin mensubiyet duygusunun gelişmesine yardımcı olur. Toplumların ekonomik, kültürel ve sosyal kalkınmalarına yardımcı olur. Sonuç olarak toplumsal birlikteliğin sağlanmasında yardımcı olduğu söylenebilir.

1.2.3. Beden Eğitimi Öğretmeninin Yetiştirilmesi

Ülkemizde beden eğitimi derslerinin bugünkü eğitimsel anlamına ulaşması ve okul programlarında yer alması, uzun bir süreci gerektirmiştir. Bu süreç, Osmanlı İmparatorluğu'nda Tanzimat öncesi dönemden (1299–1839) Tanzimat dönemine, Tanzimat döneminden Meşrutiyet dönemine (1839–1908), Meşrutiyet döneminden Kurtuluş Savaşı dönemine (1908–1922) ve Cumhuriyet döneminden günümüze kadar sürmüştür (Bilge 1988).

Her dönemde beden eğitimi faaliyetlerine, farklı anlamlar yüklenerek farklı şekillerde, farklı beklentiler ile farklı kurumlarda uygulanmış ve beden eğitimi faaliyetlerine farklı beklentiler geliştirilmiştir. Tanzimat öncesi dönemde (1299–1839) beden eğitimi; saray eğitimi ve öğretimi veren kurumlarda, askeri eğitimi ve öğretimi veren kurumlarda ve halk eğitimi veren kurumlarda uygulamalı olarak yapılan askerlik eğitim-öğretimi ve alıştırılmalarını kapsayan talim ya da spor faaliyetleri şeklinde yapılmıştır. Tanzimat döneminde (1839-1908) ise beden eğitimi, sultanilerin (liselerde) ve askeri okulların ders programlarında yer alan jimnastik dersleri ile özdeşleşmiş bir durumda idi. Meşrutiyetin ilanından sonra beden eğitimi

faaliyetleri, okullarda Alman ve İsveç jimnastik sistemlerinin etkisinde, jimnastik dersleri biçiminde yapılmaya devam edilmiştir (Bilge 1988, Candan ve Bağırhan 2005).

Beden eğitimi dersinin kurumlaşması ve ders olarak ilk ve orta öğretim kurumlarının programına alınması Cumhuriyet dönemine rastlamıştır. 1926 yılında okulların müfredat programlarına cimmastik adı altında giren bu ders daha sonra beden eğitimi dersi adını almıştır (Çöndü 1999).

Beden eğitimi öğretmenlerine, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk dönemlerinden itibaren eğitim kurumlarında ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Bu ihtiyacın karşılanması amacı ile ilk defa 1926 yılında İstanbul Çapa'da "Terbiye-yi Bedeniye Muallimliği Kursu" açılmıştır. Bu kursları İsveçli öğretim elemanları ile İsveç'te eğitim gören Türk öğretim elemanları yürütmüş ve bu kurslarda 4 yılda 148 erkek ve 63 bayan mezun olmuştur (Mirzeoglu 2003, Bilge 1988, Karaküçük 1989) Bu kurslardan mezun olan beden eğitimi öğretmenleri genç cumhuriyetin yeni kuşaklarının çevik, güçlü, üretken ve çalışkan bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlamışlardır. 1933 yılında ise Ankara'da Gazi Eğitim Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü bünyesinde beden eğitimi bölümü açılmıştır. Daha sonra 1966-1967 öğretim yılında İstanbul'da; 1967 yılında İstanbul Atatürk, 1974 yılında İzmir Buca ve 1978 yılında da Diyarbakır Eğitim Enstitülerinde açılmış ve bu enstitüler bünyesinde beden eğitimi bölümleri kurulmuştur (Mirzeoğlu 2003, Muratlı 2001, Açıkada 1997, TBMM 2005).

1974 yılına gelindiğinde Eğitim Enstitülerinin yanında ülke sporunun kalkınması amacıyla spor akademileri kurulmaya başlanmıştır. İlk olarak Ankara'da 19 Mayıs Gençlik ve Spor Akademisi kurulmuş ve daha sonra (1975 yılında) İstanbul'da Anadolu Hisarı Gençlik ve Spor Akademisi ile Manisa'da Gençlik ve Spor Akademisi kurulmuştur. Spor akademilerinden mezun olan bireyler; monitör, antrenör, gençlik lideri, yönetici ve uzman olarak Beden Terbiyesine bağlı kurumlarda görev yapmaktaydılar (Bilge 1988). Daha sonra akademi mezunları da beden eğitimi öğretmeni olarak okullarda görev yaptılar. 1982 yılında Anayasaya göre oluşturulan YÖK, yeni bir düzenleme ile Spor Akademileri ile Eğitim Enstitülerinin beden eğitimi ve spor bölümlerini birleştirmiş ve böylelikle;

üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı “beden eğitimi ve spor öğretmenliği” bölümlerine dönüşmeleri sağlanmıştır (Çöndü 1999).

1.2.4. Beden Eğitiminin Önemi

Çağımızda teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte insanlar işlerini daha kolay, daha hızlı ve daha verimli bir şekilde yapmaktadırlar. Bir bakıma insan kuvvetine ve gücüne ihtiyaç duyulan işlerin çoğu makineler tarafından yapılmaktadır. Bu durumun sonucunda da daha az hareket eden, beslenme bozuklukları yaşayan, sağlıklı ve dengesiz beslenen insan toplulukları oluşmaktadır. Bu olumsuz Çizelgenun düzeltilmesi açısından beden eğitimi etkinlikleri çok önemlidir. Beden eğitimi faaliyetleriyle fazla kaloriler harcanmakta, bağışıklık sistemi güçlendirilmekte, dolaşım ve solunum sistemleri düzenli çalışmakta, dengeli beslenilmekte ve çeşitli spor dallarına özgü farklı beceriler, teknikler ve taktikler de öğrenilmektedir. Ayrıca beden eğitimi faaliyetleri toplumsal kurallara uyan, yandaşına ve karşıtına saygı gösteren, doğruyu alkışlayan, başarısızlığı araştıran bilinçli toplumlar meydana getirir (Harmandar 2004). Beden eğitimi etkinlikleri gençleri kötü alışkanlıklardan uzak tutmak için de önemli bir araştırmadır (Çöndü 1999).

Genel eğitimi tamamlayan beden eğitimi bir kişilik eğitimidir. Beden eğitimi kişinin gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak onun bireysel ve toplumsal olarak sağlıklı, mutlu, ahlaklı ve dengeli bir kişilik sahibi; yapıcı, yaratıcı ve üretken, milli kültür değerlerini ve demokratik hayatın gerektirdiği davranışları kazanmış olarak yetiştirilmesi için önemli araçlardan biridir (TD 1988).

Ayrıca fiziksel, ruhsal, mental ve sosyal yönlerden, toplumun sağlıklı bir yapıyı elde etmesine neden olarak genel eğitimin oluşmasında önemli rol oynayan (Karaküçük 1989) beden eğitimi dersinin genel eğitim içinde önemli bir yeri vardır. Bu dersi önemli hale getiren amacı ve kapsamından kaynaklanmaktadır (Yoncalık 2004). Bu sebeple insanlar, fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimini sağlayan beden eğitimi ve spor eğitimine önem vermişlerdir (Sunay 1998).

Erpic ve ark. (2005) göre beden eğitimi derslerinin okutulmasının dört nedeni vardır. Birincisi, çocukların aktiviteleri düzgün öğrenme ihtiyacı ile biyolojik gelişimlerinin en hassas döneminin okul sürecine denk gelmesidir. İkincisi, beden eğitimi programlarının, uzun bir periyoda dağıtılmış olmasıdır. Üçüncüsü, beden eğitimi programlarının yeni nesillere hitap etmesi ve özellikle gençleri önemli ölçüde etkilemesidir. Dördüncüsü ise gerekli altyapı ihtiyacını karşılamasıdır.

Özetle beden eğitimi, bireylerin fiziksel, ruhsal, zihinsel olarak gelişmelerini ve bu özelliklerde eş uyumu sağlayan bir bilim dalıdır. Beden eğitimi sağlık, kişilik gelişimi, moral ve verimlilik ile doğrudan ilgili bir eğitim ve sağlık faaliyetidir. Zihinsel gelişim, ancak fiziksel gelişimle uyumlu olduğunda birey ve toplum sağlıklı, mutlu, başarılı ve verimli olabilir (Güçlü 2001).

Çocuğun bedenine, ruhuna ve zihnine yönelik olumlu etkilerinden dolayı beden eğitimi dersi diğer derslerden daha fazla özen gösterilmesi gereken bir derstir (Şahin ve ark. 2001). Bu sebeple beden eğitimi dersi kişinin eğitimindeki yerinin çok önemli olduğu bu yüzden eğitim sistemi içinde daha fazla yer verilmesi gerekliliği göz ardı edilmeyecek bir gerçektir (Sönmez ve Sunay 2004).

1.2.5. Beden Eğitimi Öğretmeninin Nitelikleri

Nitelik, meslek mensuplarının meslekle ilgili görevi başarıyla yapabilme gücü, bilgi ve becerisidir (Sönmez 2002). Bir başka ifade ile nitelik, bir meslek adamının o meslekle ilgili iş ve görevleri yapabilme gücü ya da yeteneği ile bu gücü sağlayan özel bilgi ve becerilerle ilgili bir kavramdır (Hacıoğlu ve Alkan 1997).

Bu bağlamda öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenlerin de belirli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bu nitelikler yalnızca öğretmenin mesleğe hazırlık aşamasında aldığı eğitimle sınırlı değildir (Yetim ve Göktaş 2004). Aynı zamanda bazı kişisel ve mesleksi özelliklere de sahip olması gerekir (Çelikten ve ark. 2005). MEB tüm öğretmenlerde bulunması öğretmenlik meslek nitelikleri altı ana başlığa ayırmış ve bu ana başlıklara ilişkin otuzbir alt yeterlilik ve 233 performans göstergesi belirlemiştir (MEB 2006).

Bu altı ana başlık aşağıdaki gibidir;

1. Kişisel ve mesleki değerler- Meslek gelişimi;
2. Öğrenciyi tanıma;
3. Öğrenme ve öğretme süreci;
4. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme;
5. Okul- aile ve toplum ilişkileri;
6. Program ve içerik bilgisi.

Beden eğitimi öğretmenin diğer tüm öğretmenlerde bulunması gereken bu mesleki niteliklere sahip olmasının yanında branşına has mesleki özelliklere de sahip olması gerekmektedir (Güllü 2004). Bucher'a (1983) göre bir beden eğitimi öğretmeninde bulunması gereken nitelikler aşağıdaki gibidir;

- Beden eğitimi öğretmenliği diplomasına sahip olma;
- Alan bilgisine yeterli düzeyde sahip olma;
- Konuşma ve yazma becerileri açısından ana diline yeterli düzeyde sahip olma;
- Fiziksel, zihinsel ve duygusal yönden sağlıklı olma;
- Kişilik olarak öğretmenliğe uygun olma;
- Öğretmenlik mesleğini benimseme ve sevme;
- Yeterli düzeyde motor yeteneğe sahip olma;
- İşbirliği yapma becerisine sahip olma ve espri yeteneğine sahip olma olarak sıralanmıştır.

Beden eğitimi öğretmenin nitelikleri başka bir değerlendirmeye göre şu şekilde sıralanabilir (Demirhan 2001);

- Mesleki bilgi ve becerilerde yeterli olma, Kendini kontrol etme,
- Ders islerken sportmen olma, İyi bir görüntüye sahip olma,
- Öğrencileri her konuda anlama, İnsan ilişkilerinde iyi olma,
- Eleştiriye açık olma, Sabırlı olma, Espri anlayışına sahip olma,
- Kendine güveni olma, İyi görgü ve alışkanlığa sahip olma,
- Spor yapmaya istek uyandırma, Dersi ilginç hale getirme,
- Ders islenirken bütün öğrencilerle ilgilenme, Öğrenci görüşlerine açık olma,
- Özgür düşünce geliştirmesi ve bunu teşvik etme,
- Geniş bakış açısına sahip olma, Öğrencilere objektif davranma,
- İyi bir disiplin anlayışına sahip olma, Doğaçlama yeteneğine sahip olma,
- Ders işlenirken öğrenci ilgi ve isteklerine de yer verme,
- Becerileri iyi yapanları ödüllendirme,
- Öğrenci düzeyine uygun ders isleme,
- Öğrencilerin derse yeterince katılmalarını sağlama.

Tamer ve Pulur (2001) beden eğitimi öğretmenlerinde bulunması gereken genel niteliklerinin yanında beden eğitim öğretmeninde aşağıda sayılan kişisel özelliklerin de bulunması gerektiğini belirtmişlerdir.

İletişim kurma becerisi olmalı (öğrencileri, aileleri, çevre ve toplumu anlayabilme ve onlar ile anlaşabilme becerisi),

Disiplinli olmalı (kararlı, fakat adil bir şekilde disiplin sağlama becerisi),

Motive edebilme becerisi olmalı (öğrencileri kapasitelerinin üst sınırında çalışmaya ya da yapabileceklerinin en iyisini yapmaya teşvik etme, onları her an hazır tutabilme becerisi),

Karakterli olmalı (öğrencilerin öğretmenlerine özenmesi nedeniyle, onlara olumlu davranış, iyi huy ve düzgün ahlaki tutumları göstermesi),

Sevgi dolu olmalı (öğretmen, öğrencileri sevmeli, sevgisini göstermeli, onlar ile ilgilenmeli ve ihtiyaçlarına sevgi ile yaklaşmalı),

İstekli olmalı (öğretmen, öğretmekten zevk almalı, idealist olmalı ve kendisini mesleğine adanmış olmalı),

Kişilik sahibi olmalı (öğretmen, öğrencilere arkadaşça ve sıcak bir ilgi ile yaklaşan bir kişiliğe sahip olmalı),

Görünüşüne dikkat etmeli (öğretmen; temiz, zevkli, gösterişli ve iyi giyimli olmalı).

1.2.6. Beden Eğitimi Öğretmeninin Görevleri

Her şeyden önce bir öğretmen olarak beden eğitimi öğretmeni diğer öğretmenler gibi okulda nöbet tutma, bir sınıfın rehber öğretmeni olma, öğrenci kişisel gelişim ve ruhsal dosyalarını doldurma, veli görüşme günleri düzenleme vs. görev ve sorumlulukları vardır. Bunların dışında beden eğitimi öğretmenlerinin kendi branşına özgü çeşitli görev ve sorumlulukları da vardır.

Bu görev ve sorumlulukları Milli Eğitim Bakanlığı “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ders içi ve Ders Dışı Çalışmalar Rehberi” adlı yayınladığı kitapta beden eğitimi öğretmenin görev ve sorumluluklarını altı temel başlıkta toplamıştır (MEB 2000):

- Beden Eğitimi Dersiyle ilgili Hususlar,
- Spor Kolu Çalışmaları,
- İzcilik Faaliyetleri,
- Halk Oyunları Faaliyetleri,

- Okul Dışı ile ilgili Diğer Hususlar,

- Beden Eğitimi Dersinde Ders Alanı Olarak Kullanılan Yerlerin Bakımı.

Beden eğitimi öğretmeni yukarıda sayılan görev ve sorumluluklarını eksiksiz yerine getirmek zorundadır. Ancak beden eğitimi öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları bulunduğu eğitimin kuruluşlarının farklılıklarına, özel ortamlarına, içinde bulunduğu yörenin, bölgenin doğal özelliklerine, sosyal gelişmişliklerine göre de değişmektedir (Özyiğit 1991).

1.2.7. Özel Öğretim Yöntemleri

Eğitimin birçok tanımı yapılmıştır. Bu tanımların en önemli ortak noktası davranış değişikliği kavramıdır. Bunun nedeni de yaşantımızın en önemli ve belirgin özelliğinin davranışlarımız olmasıdır. Bu yolla iletişim kurar, yine bu yolla yetenek ve yaratıcılığımızı ifade ederiz.

Eğitim, bireyde davranış değiştirme sürecidir. Bireylerin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişimi meydana getirme sürecidir. Bu davranışları yerine getirme süreci de öğrenme etkinliği yapılarak mümkün olur. Eğitim birçok bilgi, yöntem, araç ve kaynak kullanılarak, yaşantımızda karşılaştığımız sorunlara akılcı ve yaratıcı çözümler üretmek ve bu sayede yaşantısını kolaylaştırıp sağlık ve mutluluğunu artırma amacını güder (Demirel 1993)

Öğretim yöntemleri öğretmenlerin sınıflarda öğrenmeyi sağlamak için yaptıkları uygulamaları içerir. Bir başka anlamı ile öğretim hedeflerine ulaşmak için öğretmenlerin öğretim amaçlarını, materyallerini, konuyu, öğretim tekniklerini kullanmalarını ve bunları organize etme biçimlerini ifade edebilmektedir (Gömleksiz 2004).

Özel Öğretim Yöntemleri dersi öğretmenlik programı öğrencileri için geliştirilmiştir. Temel hedefi; ilgili alandaki öğretim yöntemlerini ana hatlarıyla tanıtmak ve öğretmek, Milli Eğitim okullarındaki öğretim uygulamaları hakkındaki temel bilgileri kazandırmak ve öğrencilerde belirli öğretim alanlarına ilişkin öğretme

becerileri geliştirmektir. Öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireylerde olumlu yönde istendik davranışların yerine getirilmesi için uygulanan etkinliklerin tamamını kapsar. Öğretimin etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin öğretim yapacakları alanda bilgi sahibi olmalarının yanında, bilginin bireye nasıl öğretileceği konusunda da bilgili, deneyimli ve becerili olmaları gerekir. Herhangi bir konuyu öğretebilmek için, bilginin nasıl öğretileceğinin bilinmesi gerekir. Etkili bir öğretim için; öğretim ilkelerinden yararlanarak, en uygun yöntem, teknik ve araç-gereçlerin seçilmesi, iyi bir öğretim planının yapılması ve öğrenilenlerin en uygun ve etkili bir biçimde değerlendirilmesi ile mümkündür (Harmandar 2004).

Öğretmen yetiştiren kurumlarda özel öğretim yöntemleri dersi en önemli ve en çok ihtiyaç duyulan derslerden birisidir. Öğretmenin öğretimi etkili ve hızlı bir biçimde gerçekleştirebilmesi için mesleğinin gerektirdiği bilgi ve beceriyi elde etmesi gereklidir. Öğretim, öğretim yöntemleriyle gerçekleşmektedir (Kemertaş 1999).

Başka bir deyişle, öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve davranışlar öğretmenlik meslek bilgisi programlarıyla kazandırılmaktadır. “Özel Öğretim Yöntemleri” dersi bu programda yer almakta ve derse ait amaçları, ilkeleri, ders konularını, bu konuların işlenebilmesi için uygulanacak yöntem ve teknikleri ele almaktadır. Bu ders, bunlar hakkında gerekli bilgileri verir ve bu bilgilerin uygulanabilir hale gelmesini sağlamaya çalışır (Harmandar 2004).

“Özel Öğretim Yöntemleri I ve II” dersleri beden eğitimi öğretmeni yetiştiren kurumlarda verilen derslerin ilköğretim ya da ortaöğretim kurumlarında neden verileceğini, nelerin okutulacağını, nasıl okutulacağını belirleyen ve öğretimle ilgili olası ve herhangi bir problemde cevap vermeye çalışan bir derstir.

Beden eğitimi öğretmenliği meslek bilgisine yönelik olan “Özel Öğretim Yöntemleri I ve II” dersleri bir yandan beden eğitimi öğretmenliği alanına, diğer yandan da genel öğretmenlik bilgisine yönelik olan derslere dayalıdır. Bu yönden bakıldığında beden eğitimi öğretmenliği bilgisi veren “Özel Öğretim Yöntemleri I ve II” dersleri, beden eğitimi alan bilgisini kapsayan dersler ile genel öğretmenlik bilgisini içeren derslerin bir kesişim alanıdır. Bu nedenle “Özel Öğretim Yöntemleri I” ve “Özel Öğretim Yöntemleri II” dersleri iki yönlü, karmaşık bir yapıya sahiptir.

Başka bir ifadeyle, “Özel Öğretim Yöntemleri I ve II” dersleri beden eğitimi öğretmenleri adaylarının, beden öğretmeni yetiştiren kurumlardaki eğitim programında ağırlıklı olarak izledikleri ve ileride öğretmenliğini yapacakları beden eğitimi alanında öğretmenleşmelerinin gerçekleştiği önemli ve etkili bir ders özelliği taşımaktadır.

Yukarıdaki açıklamalarda da görüldüğü gibi, beden eğitimi öğretmenliği bilgisine yönelik olan “Özel Öğretim Yöntemleri I ve II” dersleri, beden eğitimi öğretmenliği eğitiminin temelinde yatan ve bireyleri öğretmenleştirmede belirleyici bir yere ve öneme sahiptir. Bu özelliği nedeniyle de “Özel Öğretim Yöntemleri I ve II” dersleri beden eğitimi öğretmenliği pedagojik formasyonunun oluşmasında etkin rol oynayan önemli derslerden birisi ve buna bağlı olarak da, öğretmenlik formasyonunun temel öğelerinden birisidir.

1.2.8. Beden Eğitimi ve Sporda Özel Öğretim Yöntemleri

Bu bölümde öğretim yöntemlerinin nasıl özellikler taşıdığı ve beden eğitimi dersinde kullanılan öğretim yöntemlerinin neler olması gerektiği ve bunların özellikleri açıklanmıştır.

Öğrenmenin daha sağlıklı gelişebilmesi için uygun yöntemlerin seçilmesi gerekmektedir. Öğretmenin her yöntemi iyi bilmesi ve gerektiği an her yöntemi de kullanabilmesi gerekmektedir.

Taşdemir'e (2007) göre Öğretim yöntemlerini; geleneksel ve çağdaş eğitim anlayışı olarak inceleyebiliriz. Geleneksel öğretim metodu, öğretmen merkezlidir. Burada öğretmen aktif durumda, öğrenci ise pasif durumdadır. Çağdaş öğretim yönteminde ise; öğretmen daha çok rehberlik eden, yol gösteren, öğrencinin katılımını sağlayan ve öğrenciyi daima motive eden bir vazife üstlenmektedir.

1.2.8.1. Çağdaş ve Gelenekçi Öğretmen Özellikleri

Bir yöntemin iyi olabilmesi için;

Öğrenciyi yaratıcı düşünmeye yönlmeli, kişiliğini geliştirmelidir,

Öğrenme, öğretim ve düşünme ilkelerine uygun olmalıdır,

Öğrenmenin, öğrencilerin ve konunun özelliğine uygun olmalıdır,

Öğretmen ve öğrenciyi fazla yormamalıdır,

Öğretmenin kişisel yaşantılarıyla zenginleştirilmelidir (Tan ve Erdoğan 2004).

Seçilecek olan yöntemin bazı amaçları vardır. Bunlar;

- Hareketlerin kalıcı olmasını sağlamak,
- Transfer niteliğinde olmak,
- Öğrencinin gelişimine ve seviyesine uygun en üst katkıyı sağlamak,
- Hareketleri kolay, çabuk ve öğrenilmesine katkı sağlayabilmektir (Çöndü 1999).

Gelenekçi ve çağdaş öğretmen tiplerinin özellikleri aşağıda verilmiştir (Çöndü 1999);

Gelenekçi Öğretmen

Sadece bir konuda yetişmiştir.

Bilgi dağıtır.

Öğrenci edilegendir.

Öğrenci program geliştirmeye katılmaz.

Bellek ve ödevi uygular.

Dış uyarımlar önemlidir.

Sınav için öğretilir.

Rekabet ve kıyaslamaya yer verilir.

Öğrenci sınıfta öğrenir.

Kalıp bilgi öğretilir.

Çağdaş Öğretmen

Birleştirilmiş konularda yetişmiştir. Eğitim yaşantılarına rehberlik ve öncülük eder.

Öğrenci etkendir.

Öğrenci program geliştirmeye katılır.

Buluş yaklaşımını uygular.

İçten gelen uyarımlar önemlidir.

Öğrenci kendisi için öğrenir.

Grup çalışmasına önem verir.

Öğrenci her yerde öğrenir.

Yaratıcılığa önem verir gerektiğinde de hızlı bir şekilde yöntem değişikliği gitmelidir.

1.2.8.2. Beden Eğitimi Derslerinde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Stilleri

Beden eğitimi öğretmeni; sınıfın özelliklerini, spor branşlarını ve branşın özelliklerini de göz önünde bulundurarak öğrenciye ve sporcuya en uygun yöntemi seçmelidir. Beden eğitimi ve sporda uygulanan yöntemler aşağıda belirtilen özelliklere sahip olmalıdır (Mosston ve Ashwort 2009);

a) Esneklik: Her öğrencinin ihtiyacına cevap vermelidir.

b) Aktiflik: En üst düzeyde hareket uygulama alanına sahip olmalıdır.

c) Çağdaş olma: Yenilikleri içermeli ve geliştirmeye açık olmalıdır.

d) Geniş kapsamlı olma: Değişik öğrenci gruplarına ve farklı yaş kesimlerinin beceri ve yeteneğine uygun olarak düzenlenebilir olmalıdır.

e) Katılım ve işbirliğini sağlama: Öğrenciler açısından cazip grup çalışmasına elverişli olmalıdır.

Beden eğitimi ve sporda yöntem ve teknikler yerine göre bağımsız veya birlikte kullanılmaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretiminde, genel eğitimde kullanılan soru-cevap, tartışma, düz-anlatım, dramatizasyon ve gösteri gibi yöntem ve tekniklerinin yanında, daha yaygın olarak kullanılan öğretim yöntemleri de vardır. Bu yöntemlerin başlıcaları (Mosston ve Ashwort 2009);

- 1) Komut Yöntemi (A)
- 2) Alıştırma Yöntemi (B)
- 3) Eşli Çalışma Yöntemi (C)
- 4) Kendini Değerlendirme Yöntemi (D)
- 5) Katılım Yöntemi (E)
- 6) Yönlendirilmiş Buluş Yöntemi (F)
- 7) Problem Çözme Yöntemi (G)
- 8) Kişisel Program-Öğrencinin Tasarımı Yöntemi (H)
- 9) Öğrencinin Başlatması Yöntemi (I)
- 10) Kendi Kendine Öğrenme Yöntemi (J).

Yöntemlerin gruplandırılarak ve eşli biçimde ortak özelliklerin tespit edilmesi, öğretmen ve öğrenci rollerinin daha etkili bir biçimde ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Yukarıda yer alan öğretim yöntemleri ve insan davranışları göz önünde bulundurulduğunda iki farklı grupta incelenebilmektedir. Bu gruplar (Mosston ve Ashwort 2009);

- 1) Bilinenin tekrar ortaya konulması (A-E)
- 2) Bilinmeyen bulunması ve ortaya konulması (F- J) şeklindedir.

Bu grupların özellikleri incelendiğinde aralarındaki fark daha da ortaya çıkmaktadır.

A-E Stillerinin ortak özellikleri;

- Konu bellidir, doğru ya da yanlış olduğu öğretmen tarafından değerlendirilir.
- Bilişsel olarak yaratıcılık kullanılmaz, asıl olarak kullanılan bilişsel işlemler hafıza ve anımsamadır.
- Bilinen bilgilerin ve becerilerin tekrar ortaya konmasıdır.

- Çalışmayı yapmanın tek yolu, verilen modelin taklit edilmesidir.
- Modele bağlı kalmak ve modeli çalışmak için zamana ihtiyaç vardır.
- Kişisel farklılıklar sadece öğrencinin fiziksel ve duygusal sınırları içerisinde kabul edilir.
- Hareketi her zaman öğretmen göstermektedir.
- Dönüt özeldir. Çalışmanın modele yakınlığına yöneliktir.
- Sınıf ortamı, modelin uygulanmasını, tekrarı ve hataların azaltılmasını sağlar (Mosston ve Ashwort 2009).

F- J Stillerinin ortak özellikleri;

- Dönüt tek bir cümle değil, öğrencinin alternatif üretmesine yardımcı olmasını sağlamaktır.
- Uygulanan bilişsel işlemler için zaman gereklidir.
- Düzenlemede ve performansta seçenekler yaratılması beklenir. Takip edilecek tek bir model yoktur.
- Öğrenci ve öğretmen için yeni bilgiler üretmek söz konusudur.
- Öğrencinin buluş işlemi, birleştirme ve ayırma işlemleriyle veya her ikisinin birleştirilmesiyle gerçekleştirilir.
- Konu değişkendir. Asıl olarak kavramlar, stratejiler ve ilkeler içerir.
- Bu stillerin uygulanması için sayı, oran ve üretim şeklinde kişisel farklılıklar gerekir.
- Sınıf iklimi, araştırma yapılmasını, seçeneklerin geçerliliklerinin incelenmesini ve bilinenin ötesine geçilmesini sağlar.
- Buluş ve yaratıcılık belirtilen bilişsel işlemler yoluyla ortaya konulur.
- Uygulanan bilişsel işlemler, karşılaştırma, kategorilere ayırma, problem çözme, buluş yapma ve diğerleridir.
- Tercih ve seçeneklerin üretilmesi ve kabul edilmesini sağlayan duygusal bir hava yaratmak için zaman gereklidir (Mosston ve Ashwort 2009).

1.3. Mikro Öğretim

Mikro öğretim, öğretmen adaylarına önemli ve kritik öğretmen davranışlarının kazandırılmasına dayalı bir yöntemdir. Her mikro öğretim uygulama biriminde birkaç kritik davranış belirlenip uygulama yapılır. Bu şekilde önemli olduğu düşünülen öğretmen davranışları basite indirgenerek daha iyi anlaşılıp kavranması sağlanır. Mikro öğretimde öğrenci sayısı ve ders süresinde azaltım, öğretim aktivitesinde ise artırım vardır. Bu yöntemde ortam, gerçekteki sınıf ortamının yapaylaştırılmış bir modelidir. Mikro öğretimde amaç öğretmen adayına kişilik kazandırmak ve araştırma yeteneğini arttırmaktır. Öğrenme ve öğretme süreçlerinin karmaşasını gideren ve kolaylaştıran bir laboratuvar yöntemi olarak göze çarpan bu yöntemde, imkânın yüksek başarısızlık riskinin ise en az olduğu yapay ortamda mesleki deneyim kazandırma uygulamaları yapılır. Bunun yanı sıra, yapay ortamda olduğundan hata yapma korkusu en aza indirilerek öz güven kazanımına da yardım edilir (Görgeç 2003).

Öğretmen eğitiminin amacı, adayların mesleğe başlamadan önce gerekli bilgi beceri ve tutumların kazandırılarak model bir kalıp oluşturulmasıdır (Smith, 2004). Mikro öğretim yöntemi deneysel bir teknik olup, ilk olarak Amerika’da yabancı dil eğitiminde kullanılmıştır. Normal öğretim ortamındaki karmaşanın yerine basitliğin yer aldığı laboratuvar yöntemi olan mikro öğretim pratik ile teorik arasındaki farkı en aza indirmeyi başarabilen önemli bir yöntemdir. Bu yöntemde aday için amaç, konuyu öğretmekten ziyade, konuyu aktarmasına yarayacak olan bir tekniği uygulamaktır (Gürses ve ark. 2005).

1.3.1. Mikro Öğretimin Tanımı, Kapsamı ve Tarihsel Süreci

Mikro öğretim yönteminin anlaşılması için farklı yıllarda çok çeşitli tanımlar yapılmıştır. Allen (1980) mikro öğretimi; “belli öğretim becerileri üzerinde duran öğretim sürecini sınırlı durumlarda uygulayan kayıtlı bir pratik uygulama sistemi” olarak tanımlamıştır.

Jerich (1989) mikro öğretimi, “karmaşık öğretim ortamının basitleştirildiği bir ortamda öğretmen adayının öğretimi hakkında güçlü dönüt ile desteklendiği öğretim yöntemi” olarak tanımlamıştır.

“Mikro öğretim, öğretmenlerin belirli görevleri başarmasını sağlamak, uygulamanın sonuçlarını dönütler yoluyla sınamasını kolaylaştırmak amacıyla doğal sınıf ortamındaki güçlükleri azaltan, olabildiğince gerçeğe uygun bir ortamda öğretmen adayı yetiştiren bir tekniktir.” (Demirel 1994).

“Mikro öğretim, önceden özenle belirlenmiş kritik öğretim becerilerinin kontrollü bir ortamda öğretmen adaylarının kazanılmasına yönelik bir eğitim teknolojisi uygulamasıdır.” (Külahçı 1995).

“Mikro öğretim; mesleki, mesleki teknik eğitime öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin programlarında yer alan bir derstir. Çağdaş ve deneysel bir uygulama modeli olan bu yöntem; süre, öğrenci sayısı ve konu bakımından küçültülmüş bir öğretim deneyidir.” (Hacıoğlu ve Alkan 1997).

“Mikro öğretim, önceden belirlenmiş kritik öğretmen davranışlarının öğretmen adaylarına kazandırılması yöntemidir. Bunun için her uygulamada birkaç kritik öğretmen davranışı belirlenip uygulanmaktadır. Bu şekilde basite indirgenen öğretim ortamında önemli öğretmen davranışlarının daha iyi algılanması ve kazanılması kolaylaştırılmaktadır.” (Görgeç 2003).

“Mikro öğretim, özellikle öğretmenlik becerilerinin geliştirilmesinde işe koşulan bir tekniktir. Öğretmen adayının önceden belirlenmiş becerinin bir bölümünü küçük grup karşısında gerçekleştirmesidir.” (Savaş 2007).

“Mikro öğretim, öğretmen adaylarının göreve başlamadan önce mesleki yeterliklerini geliştirmelerine yardım eder.” (Tok 2007).

Yukarıdaki bütün tanımlardaki ortak yön, mikro öğretimin güvenli, kontrollü, sınırlı bir ortamda öğretme deneyimi kazandıran bir yöntem olduğu görüşü üzerinde birleşmesidir. Geniş olarak mikro öğretim, bir şey sunma ve sonra bu sunuların sonuçlarını analiz etmeyi sağlar (Kazu 1996).

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

“Ümit ederim ki mikro öğretim ülke çapında eğitim programlarında kullanılır ve araştırmacılar sistematik olarak araştırma amacıyla kontrol edilmiş çevrelerdeki bu uygulamaları kullanabilirler. İnaniyorum ki mikro öğretim eğitim alanındaki araştırmaların gündeminden hiçbir zaman çıkmayacaktır. Burada bana önemli görünen bir şey varsa o da eğitim araştırmacılarının mikro öğretimin kapsamlı uygulamaları avantajından yararlanmalarıdır” (Kazu 1996).

Yine Allen (1980) mikro öğretime olan ihtiyacın öğretmenlik eğitiminden hemen hemen hiç bir şey öğrenmediklerini düşünen sanat mezunu öğrencilerin çaresizliğinden doğduğunu ifade etmiştir (Kazu 1996).

Enver (1990) ise belli öğretim becerileri üzerinde duran öğretim sürecini sınırlı durumlarda uygulayan kayıtlı bir uygulama sistemi olarak tanımlarken Deniz (1993) mikro öğretimi normal öğretme-öğrenme süreçlerinin karmaşıklığını basite indirgemek için kullanılan, bir laboratuvar yöntemi olarak tanımlamıştır (Enver 1990, Deniz 1993).

Mikro öğretim bir tiyatrocuda ya da bir sporcuda olduğu gibi farklı becerileri farklı zamanlarda prova ederek performans sırasında bir bütün olarak kullanmaya benzetilebilir. Deniz (1993) mikro öğretimi normal öğretme-öğrenme süreçlerinin karmaşıklığını basite indirgemek için kullanılan bir laboratuvar yöntemi olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanım mikro öğretimin hedeflerin, davranışların, becerilerin ve buna bağlı olarak öğretim sürecinin ve bu süreçte yer alacak öğrenci sayısının sınırlandırılmasıyla yapılan öğretim olduğu (Wallace 1979) şeklindedir.

Allen (1980) ise mikro öğretimi, zaman ve öğrenci sayısı açısından kısıtlı gerçek sınıflara benzetilmiş ortamlarda, öğretmen adaylarına öğretmenlik becerileri kazandırmaya ve geliştirmeye yönelik bir teknik olarak ele almaktadır. Öğretmen eğitiminde mikro öğretim, adaylara anlattığı ders ve konuyla ilgili anında dönüt alma şansını verir. Böylece aday, eksik veya yetersiz yönünü görme ve düzeltme fırsatını elde eder.

Mikro öğretim, ilk kez 1960 yılında ABD’de Stanford Üniversitesinde öğretmen eğitiminin kalitesini arttırmak amacıyla bir grup eğitimci tarafından deneysel programın bir parçası olarak geliştirilmiştir. Stanford’daki uygulamalar ile öğretmen yetiştirmede mikro öğretim yönteminin geçerliği kanıtlanmıştır. Haftada 10 saat mikro öğretim yöntemiyle eğitilen öğretmen adayları, haftada 20-25 saat geleneksel yöntemlerle eğitilen benzer bir gruptan daha başarılı oldukları rapor edilmiştir. Mikro öğretimden yararlanan öğretmen adayları kendi yetersizliklerini ya da güçlü yanlarını daha çabuk fark etmişlerdir. Ayrıca bu uygulamalar, sınıf ortamındaki eğitiminde başarısını artırmıştır (Bayraktar 1983).

Allen ve Ryan (1969), MacLeod (1987), Miltz (1978)’in çalışmalarında belirttikleri üzere; ilk uygulamaya başlandıktan sonraki birkaç yıl içerisinde kolejler ve üniversiteler mikro öğretimin değişik yönlerini birleştirerek öğretimi geliştirmek için programlar geliştirmeye başlamışlardır. Bu programlar genellikle başarılı olmuştur ve katılanlar bu deneyimlerin yararlı olduğunu rapor etmişlerdir.

Hargie ve ark. (1979) mikro öğretimin gelişiminden sonraki 15 yıl içerisinde öğretmen yetiştiren birçok kurumun orijinal Stanford modelini biraz değiştirerek ve birkaç kolejde de orijinal formu aynen kullandıklarını belirtmişlerdir. Humphreys ve Read (1996) ise zamanımızda mikro öğretimin, kullanıldığı kurumun ihtiyaçlarına göre çok farklı şekillerde algılanıp uygulandığını, hatta bu uygulamaların yıldan yıla bile değişiklik gösterdiğini vurgulamaktadırlar.

Mikro öğretimde öğrenci sayısı, uygulamanın ihtiyacına göre değişiklik göstermektedir. Çoğunlukla öğretmen adayının sınıf arkadaşları öğrenci rolünü üstlenebilmektedir ancak mikro öğretim uygulamasında gerçek öğrenci ya da alt sınıftaki öğrencilerin kullanılması tercih edilmektedir. Öğrenci sayısı gibi ayrılan süre de değişmektedir. Mikro öğretimde, öğretmen adaylarına geniş bir deneyim imkânı sunan, temel amacı adayın davranışlarında istendik yönde değişmeyi ve mesleki gelişmeyi sağlayacak ortam, etkinlik ve yaşantıları sağlamak olan mikro öğretim uygulamaları öğretim süreçlerinin karmaşıklığını basitleştirir (Keser 2006).

Mikro öğretim her kurumun kendi ihtiyaçlarına göre uyarlanabilir. Bu kavram belirli zaman ve mekânda belirli amaçları gerçekleştirdiğinden dolayı statik bir kavramdan çok dinamik bir kavramdır (Miltz 1978).

“Ülkemizde kimi özel kurumlarla üniversitelerde son yıllarda uygulamasına başlanmış olan bu teknik, nasıl öğretileceği konusunda aday öğretmenleri yetiştirmek için öğretmen yetiştiren kurumlarda, özel sektör ve kamu kurumlarında hizmet içi eğitim çalışmalarında kullanılmaktadır.” (Demirel 2009).

Mikro öğretim, hizmet öncesi, hizmet içi ve sonrası eğitimde kullanılabilir. Ancak mikro öğretim ortamının sağlanabilmesi için aşağıdaki özellikler dikkate alınmalıdır (Gürkan 1991)

- 1.Hedef davranışlar kritik olmalı ve en az uygulama düzeyinde bulunmalıdır
- 2.Yapay bir ortam düzenlenmelidir
- 3.Örnek öğretim yöntemi, öğretmen tarafından adaylara sunulmalıdır
4. Öğretmen adayları örneğe göre ders planı yapmalıdırlar
5. Öğretmen adayları yapay olarak hazırlanan ortamda plana göre ders işlemelidirler
6. Bu sırada ders işlenişi kayıt edilmelidir
7. Ders işlenişi sırasında dönüt, düzeltme, ipuçları anında kullanılmalıdır
8. Kayıt incelenmeli ve değerlendirme yapılmalıdır
9. Aday öğretmenin bu düzeltmelere göre yeniden dersi planlayıp uygulanması sağlanmalıdır. Bu iş hatasız hale gelene dek tekrarlanmalıdır.

Mikro öğretimdeki değerlendirme de öğretim esnasında öğretmen adayının sahip olduğu yeterliğe göre yapılmaktadır. Yeterliğe göre değerlendirmede, öğrenci, daha önce belirlenmiş ölçüte (standarda) ulaşıp ulaşmadığına göre değerlendirilir. Yeterliğe göre değerlendirmede öğrencinin başarısı, diğer öğrencilerle karşılaştırılmadan, önceden saptanan standarda göre yapılır. Mesleki ve teknik eğitimde uygulanan standartlar, bireyin görevi yapabilmesi için gerekli asgari düzey dikkate alınarak geliştirilmiştir. Yeterliğe dayalı öğretim, ölçüte göre değerlendirmeyi esas alır (Doğan 1997).

Mikro öğretim yöntemi öğretmen adaylarına yeni öğretim stratejilerini planlama ve uygulama konusunda farklı ve yeni imkanlar sunar. Mikro öğretim yöntemi öğretmen davranışları üzerinde yoğunlaşır. Bir öğretmenin başarılı olmasında sahip olduğu bilgi ve becerilerini işe koşabilmesi çok önemlidir. Bu önemden hareketle ortaya çıkan mikro öğretim, öğretmen adaylarının kazandıkları bilgi ve becerileri uygulamaya aktarmalarına, yani kurum ile uygulama arasında köprü kurmalarına yönelik çabalardan birisidir. Mikro öğretimde öğretmen adaylarına, başarısızlık tehlikesi düşük, normal sınıf ortamına göre daha kontrollü bir öğretim ortamı sunularak hizmet öncesi deneyim kazandırılır. Mikro öğretim, teori ile uygulama arasındaki ilişkiyi vurgulayabilme potansiyeline sahip oluşu nedeniyle öğretmenlik mesleğine hazırlıkta önemli bir yer edinmiştir. Öğretmen adayı için amaç, bir konuyu öğretmekten çok, bir tekniği uygulamaktır (Gürses ve ark. 2005).

Mikro öğretimin amacı; öğretmen adaylarının kazandıkları bilgi ve becerileri uygulamaya aktarmalarını sağlamak, çeşitli becerileri deneyerek, deneyim kazanmalarını sağlamak, araştırma yeteneklerini geliştirmek, kendilerine olan güvenlerini arttırmak, kaygı düzeylerini azaltmak ve kendilerini değerlendirme olanağı sağlamaktır (Galanouli ve ark. 2004).

Mikro öğretimde süreç, düşünme, aktiviteler ve ana evrelerden meydana gelir. Mikro öğretimde ana evreler (Kılıç, 2010; Küçüköğlü, Özgüler ve Kaya, 2011);

- Öğrenenin ne tür bir ön hazırlık yapacağını ve hangi metot, teknikleri kullanarak hangi bilgi ve becerinin sunulacağına ilişkin karar verme evresi,
- İçerik ve sergilenecek öğretim davranışları dikkate alınarak, öğretim plan ve materyallerinin hazırlandığı planlama evresi,
- Öğrenenlerin belirlenen becerileri gerçekleştirmelerini ve diğer öğrenenlerin gözlemine içerdiği uygulama evresi, hem bir uygulamadan sonra hem de bütün uygulamadan sonra gerçekleştirilen değerlendirme evresi,
- Sunucular için aktivitelerinin her aşamasında akran ve öğretmenden alınan geri bildirim dayalı kararları içeren yansıtma evresinden oluşmaktadır.

Bu evreler Görge (2003) ve Demirel'e göre (2009) öyle açıklanmaktadır:

- Belli bir konuda 10-15 dakikalık bir ders planının hazırlanması,
- Dersin işlenmesi, varsa video kamera ile kaydedilmesi,
- Dersin izlenmesi ya da video kameraya kaydedilen dersin izlenmesi,
- Dersin hem öğretmen hem de izleyen grup tarafından değerlendirilmesi, ayrıca, grup üyelerinin öneri, katkı ve eleştirileri sonucu bazı düzeltmelerin yapılması,
- Dersin tekrar hazırlanıp işlenmesi ve yeniden değerlendirme yapılması.

Mikro öğretimin eğitimdeki kullanım alanı olarak basitleştirilmiş bir yapay öğretim ortamında öğretmen adayına kalıcı beceri ve deneyimler kazandırma uygulaması olarak söz edilebilir. Alan yazında, mikro öğretim uygulamalarının öğretmen adayının yetersiz taraflarının belirlenmesinde, mesleki gelişimine katkısında, olumsuz etkileri olan heyecan ve stres gibi faktörlerin ortadan kaldırılmasında faydalı ve uygulanabilir bir yaklaşım olduğuna ilişkin çalışmalara rastlanmıştır (Külahçı 1994, Kazu 1996, Benton-Kupper 2001, Butler 2001, Kpanja 2001, Görge 2003, Higgins ve Nicholl 2003, Akalın 2005, Gürses ve ark. 2005, Sarı ve ark. 2005, Subramaniam 2006, Kuran 2009, Ogeyik 2009, Peker 2009, Yoğurtçu 2009, Güney ve Ersoy 2010, Ekşi 2012).

1.3.1.1. Genişletilmiş Mikro Öğretim

Genişletilmiş mikro öğretim, sunum ortamı, öğrenci sayısı, sunum zamanı ve sunum yapılan öğrenci grubu özellikleri açısından mikro öğretimden farklı diğer yönleriyle aynıdır. Bu yöntemde ortam gerçektir. Hangi seviyede eğitim için mikro öğretim planlanmışsa o seviyedeki öğrenci grupları kullanılır ve ayrıca öğrenci sayısı olarak gerçek sınıf sayısı kadar öğrenci yer alır. Sunum süresi standart ders süresidir (Butler 2001, Subramaniam 2006).

Bu yaklaşımda aday bir rehber öğretmen tarafından belirlenen konuları içeren bir ders planı hazırlar. Belirlenen konuyu belirlenmiş ders saati süresince uygular. Ortam gerçek sınıf ortamıdır. Adayın ders işleyişi kamera ile kayda alınır. Sonrasında ise kaydedilen video düzenleme yapılmadan incelenir. İzleme sonrasında öğretmen adayının performansının kritiği yapılır. Kişinin gerçek sınıf ortamında karşılaşılabileceği zorluklara karşı alabileceği önlemlere karşı öneriler sunulur. Bu

öneriler doğrultusunda plan tekrar hazırlanabilir. Bu kez de rehber öğretmenin olmadığı bir sınıfta uygulama yapılır. Bu yeniden öğretme girişimidir. Bu sunum da kayıt altına alınır ve bu kayıt üzerinden diğer adaylar ve rehber öğretmenin katılımı ile düzenleme yapılmadan izlenir ve kritik yapılır. Bu yolla diğer adaylar da rehber öğretmenin yönlendirmelerine şahit olarak kendi sunumları için deneyim kazanmış olurlar. Kendilerinden önce genişletilmiş mikro öğretim uygulamaları izleyen adayların önceki sunumlarda kritiği yapılan noktalarda hata yapmamaları beklenir (Butler 2001, Subramaniam 2006).

Mikro öğretim tekniğini kullanmanın;

- i) Öğretmen adayının öğretimdeki uygulamalarını her yönüyle ortaya koyduğu, öğretimi gerçekleştirme düzeyini görmesine yardımcı olduğu,
- ii) Öğretmen adayının bir öğretmen olarak oynadığı rolleri kendisinin görmesine yardımcı olduğu,
- iii) Öğretmen adayının zamanlama, planlama ve karar vermenin önemini görmesine yardımcı olduğu,
- iv) Öğretmen adayının öğretim becerilerini geliştirmesine fırsat verdiği,
- v) Öğretmen adayının öğretme konusunda kendisine güven duymasına yardımcı olduğu belirtilmektedir (Subramaniam 2006).

Bu yöntem mini bir ders gibi görünse de gerçekte oldukça etkili bir uygulamadır (Huber ve Ward 1969). Ayrıca bu yöntemin hizmet içi ve öncesi öğretmen eğitiminde oldukça etkili olduğu görülmüştür (Kpanja 2001).

Öğretmen yetiştirilmesi programlarında mikro öğretim uygulamalarına yer verilmesi gerektiği Benton-Kupper (2001) tarafından belirtilmiştir. Copeland'e (1975) göre mikro öğretimin iki ana varsayımı vardır. Birincisi; hedef beceriler için hızlanma sağlaması, ikincisi; olması gereken öğretmen davranışlarının artmasında etkili bir metot olduğu varsayımdır.

Akalin (2005), gerekli öğretim ortamı hazırlandığında mikro öğretim uygulamalarının öğretmen yetiştirmede geleneksel yöntemlerden çok daha etkili olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte genişletilmiş mikro öğretim yaşantılarının uygulamadaki olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koymaktır.

1.3.2. Mikro Öğretim Tekniğinin Amacı

Mikro öğretimle kritik bilgi, beceri ve tutumların öğrenenlere meslek öncesinde kazandırılması ve bunların geliştirilmesinin sağlanması amaçlanır (Demirel 2009).

Öğretmen adaylarının bilgi ve becerilerini pratiğe yöneltmek ve bu sayede öz güvenlerini arttırarak heyecan, stres, kaygı düzeylerini azaltmaktır (Galanouli ve ark. 2004). Ayrıca, öğretimdeki karmaşıklığı her uygulama biriminde bir beceriye odaklanarak azaltmaktır (Wragg 1999). Öğretmen eğitimi programının en büyük hedefi, öğretmen adaylarına etkili öğrenme ve öğretme becerileri kazandırabilmektir (İsmail 2011). Bu çerçevede mikro öğretim uygulamalarının hedefi, uygulamalar yoluyla öğretmen adayının kendi beceri ve davranışları ile ilgili farkındalığını arttırarak cesaretlendirmektir (Şen 2010).

Etkin bir öğretmeye dair herşeyi öğretmen adayına öğretmek değildir. Amaç, bir uygulama biriminde öğretim sürecinin bir yönüne yoğunlaşmaktır. Bu yöntem öğretmen yetiştirilmesinde tek konulu, tek birimli dersler yoluyla yapay ortamda öğretmen adayına özel öğretim becerilerini öğretmek ve geliştirmek için önemli bir fırsattır (Orlich ve ark. 1990).

Öğretmen yetiştiren eğitimcilerin karşı karşıya geldikleri en önemli problemlerden biri, yoğun ve karmaşık sınıf ortamlarıdır. Mikro öğretimle, bu yoğun ve karmaşık ortamı, nispeten düzenli hale getirerek öğretmen adaylarına veya mesleği icra etmekte olan öğretmenlere kısa zaman diliminde belli becerilere odaklanma olanağı sağlamaktır. Mikro öğretim, yapıcı geribildirim fırsatını profesyonel bir denetimle sağlar. Mikro öğretimle yüzme arasında bir bağlantı kurarsak sınıfta normal ders anlatmak, havuzun en derin yerinde yüzmeye benzer, mikro öğretim ise daha sığ ve az riskli kısımda uygulama yapma fırsatına benzetilebilir (Ananthkrishnan 1993).

Öğretmen adaylarının pratik ve teorik arasında bağlantı kurmalarını sağlayan mikro öğretimin (Skuja 1990), aynı zamanda adayların gerçekçi yaşantılar elde etmelerine de katkı sağladığı bilinmektedir (Brent ve Thompson 1996). Mikro

öğretimde adayların öğretim kuramlarına dair teorik bilgileri pratikte deneme fırsatı vardır (So 2009).

Mikro öğretimin bir diğer amacı ise adayların eksiklerini belirlemelerini ve bunları gidermek için bireysel ve birlikte çözümler üretebilmelerine olanak sağlamasıdır (Kpanja 2001). İngiltere’de bu yöntem yaygın olarak kullanılmaktadır (Bisset 1999).

Mikro öğretimle ilgili yapılan araştırmalarda; Bayraktar (1982), mikro öğretim yönteminin öğretmen adayına hazırlık, uygulama ve geri dönüt konusunda etkili öğretim ortamı sağladığı belirtilmiştir (Kazu 1996).

Aksan ve Çakır (1992)’in araştırmalarında, modelin özelliklerini destekler nitelikte sonuçlar almışlardır. Mikro öğretim uygulamasının amacı adaylara kişilik kazandırmak ve öğretim becerilerini geliştirmektir. Mikro öğretim, teorik öğretim yöntemlerinin karmaşıklığını ortadan kaldıran bir laboratuvar yöntemidir. Bu uygulamada öğretmen adaylarının davranışlarındaki değişim uygulama ortamında edindikleri yaşantılarla gerçekleşmektedir (Gürses 2005). Mikro öğretim, adayların kendilerine ait bir öğrenme stili ile beceri kazanmalarına yardımcı olur. En iyi ve en uygun modelleri tanımalarında, özgüven kazanmalarında ve kendilerini gerçekleştirmelerinde oldukça önemli rol oynayan bu yöntemin önemli bir katkısı da öğretmen adayının öğretim durumuna alışmasına olanak sağlamasıdır (Boyer 1975).

Mackey ve ark. (1977) mikro öğretim ile yetiştirilen öğretmenlerin geleneksel yöntemle yetiştirilenlere göre öğretim uygulamalarında daha uygun bir model görüntüsü teşkil ettiklerini bildirmişlerdir. Bu açıdan hizmet içi ve öncesi tüm öğretim uygulamalarında kullanılması önem arz etmektedir (Kpanja 2001).

1.3.3. Mikro Öğretim Tekniğinin Avantajları ve Dezavantajları

Öğretim, öğrencinin kişilik yapısı, cinsiyeti, yaşı, sosyal altyapısı ve öğrencinin önceki deneyimleri gibi birçok değişkenden etkilenen karmaşık bir görevdir. Mikro öğretim diğer bilimsel çalışmalar da olduğu gibi bazı değişkenleri

kontrol altına alarak öğretmen adaylarına öğretmenlik becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır (Mc Garvey ve ark. 1986).

1.3.3.1. Mikro Öğretimin Avantajları

Mikro öğretim yoluyla sınıf içinde gösterilen tüm beceriler basamaklara ayrılarak basitleştirilir. Aday teorik bilgisini küçük gruplar ve kısa sürelerle yapılan uygulamalarla pratiğe döker (Allen 1980).

Video kamera ya da kasetçalara kayıt edilen ders önce öğretmen adayı tarafından izlenerek değerlendirilir sonra da öğretim üyesi ve öğrencilerin oluşturduğu bir grup tarafından izlenerek öğretmen adayına gerekli dönütler verilir (Ellington ve Mayhew 1986).

Dersin video kameraya alınması öğretmen adayına kendi dersini değerlendirme şansı vererek zayıf ve kuvvetli yanlarını görmesini sağlar. Mikro öğretim tekniğinde öğretmen adayı dört çeşit kaynaktan dönüt sağlayabilir. Bunlar: Videokaset ya da kasetçalardan elde edilen mekanik dönüt, öğretim elemanından alınan dönüt, öğretmen adayının arkadaşlarından alınan dönüt ve mikro öğretim sınıfını oluşturan insanlardan alınan dönütler olarak sıralanabilir. Alınan dönütler doğrultusunda ders yeniden tekrarlanır (Allen ve ark. 1990).

Mikro öğretimin sağladığı yararlar şu şekilde sıralanabilir;

1.Mikro öğretim tekniği, hem yeni başlayan hem de görevini sürdürmekte olan öğretmenlere yeni öğretim stratejileri ile ilgili kapsamlı planlama ve pratik yapma imkânı sağlamaktadır (Orlich ve ark. 1990).

2.Belt (1967), Brent ve Thomson (1996), Huber ve Ward (1969) yaptıkları çalışmalarda, mikro öğretim eğitimine katılımın öğretmen adaylarında güveni artırdığı sonucuna ulaşımlardır (Copeland 2001).

3.Goodking (1968), mikro öğretimin, öğretmen adaylarının öğretime ilişkin alışkanlıklarının ve anlayışlarının farkında olmalarına fırsat verdiği görüşündedir (Copeland 2001).

- 4.Öğretmen adayını, öğretimin gerçeklerine ulaştırır (Subramaniam 2006).
- 5.Öğretmen adaylarına, öğretmenler olarak kendi rollerini öğretir (Amobi 2005, Hawkey 1995, Kpanja 2001, Wilkinson 1996).
- 6.Öğretmen adaylarına, planlamanın, karar vermenin ve ders uygulamasının önemini anlamalarına yardım eder (Gess-Newsome ve Lederman 1990).
- 7.İletişim, topluluk önünde konuşmak gibi öğretim becerilerinin geliştirilmesi ve ilerletilmesi imkânını sağlar (Benton-Kupper 2001, Wilkinson 1996).
- 9.Mikro öğretim, etkili öğretim becerileri kazandırmadan başka, öğretmen adaylarına yansıtıcı uygulamanın önemini de telkin eder (Amobi 2005, Benton-Kupper 2001, Jerich 1989, Wilkinson 1996).
- 10.Öğretmen eğitimcileri için, derslerdeki mikro öğretim uygulamaları hem öğretmen adaylarına hem de kendilerine öğretim teorileri ile mikro öğretim deneyimlerini birleştirmeye yönelik diyalog ve tartışma ortamı sağlamaktadır (Brent ve Thomson 1996).
- 11.Mikro öğretim, öğretmeni mikroskop altına aldığı için öğretmenin öğretim tekniğindeki hatalarını görmesini ve yapıcı bir geribildirim almasını sağlamaktadır (Ananthakrishnan 1993).
- 12.Bu yaklaşımla, bir beceriyi sınıfta kullanmadan önce, uygulama yapma ve hâkim olma fırsatına sahip olunur (Orlich ve ark. 1990).
- 13.Belirli öğretim becerilerinin geliştirilmesine, pekiştirilmesine ve hataların yok edilmesine odaklanır (Ananthakrishnan 1993).
- 14.Uzman görüşü ve geribildirim sağlar (Ananthakrishnan 1993).
- 15.Mikro öğretim, normal zorlukta, sınırlandırılmış bir sınıfta, performansları hakkında geribildirim alabilecekleri bir eğitim ortamında öğretmenlere hizmet öncesinde öğretim becerilerinde etkili bir şekilde uygulama yapma fırsatı sağlamaktadır. (Borg ve ark. 1969, Davis ve Smoot 1970, McDonald ve Allen 1967, Morse ve Davis 1970, Yeany 1978).

16.Mikro öğretim, öğretmenlerimizin teorik ile pratik arasında köprüler kurmaya başlamalarına, kendi aralarında işbirliği ve düşünmeyi artırmaya başlamalarına yardım etmektedir (Fernandez ve Robinson 2006).

17.Mikro öğretim, öğretmen adaylarına öğretmen olduklarında eğitim verecekleri gerçek sınıflarda duyacakları kaygıyı bastırarak üniversitede aldıkları derslerde öğrendiklerini uygulama fırsatı, kendilerine güven kazanmaları, zaman yönetimini, sınıf tartışmalarında öğrencilerle iletişim yolları kurmayı, önceden hazırlık yapmanın önemini anlamaları konularında yardımcı olduğu saptanmıştır (Fernandez ve Robinson 2006).

1.3.3.2. Mikro Öğretimin Dezavantajları

En önemli dezavantajlarından biri öğretmen adaylarının yapay ortamlarda ders anlatmasıdır. Oluşturulan yapay ortamlar için gerçek öğrencilerin zor bulunması ise bir başka dezavantajdır (Trott 1977).

Gerçek öğrencilerin bulunmadığı ortamlarda öğretmen adayının kendi arkadaşlarına ders vermesi ortamı daha da yapay hale getirmektedir (Mally ve Clif 1980).

Mikro öğretim için gerekli fiziksel ortamın hazırlanması ve araç-gereç temini de önemli sorunlardan biridir (Trott 1977, Deniz 1993).

Uygulama yapılacak dersliklerin ayarlanması ve mikro öğretim yapılabilecek konuma getirilmesi maddi açıdan sıkıntı yaratabilmektedir. Araç gerecin yanı sıra bu malzemeleri kullanabilecek yetişmiş eleman ihtiyacı da bir diğer sorundur (Deniz 1993).

Öğretim elemanına zaman açısından getirdiği fazla yükte diğer bir dezavantaj olarak görülebilir. Öğretim elemanı dönüt verirken ve dönütler doğrultusunda düzenlenen dersi yeniden dinlemek için diğer metot derslerine göre mikro öğretim daha fazla zaman harcamak zorundadır. Bunun yanı sıra öğretmen adayları da mikro öğretim tekniğini uygulamak için daha fazla zaman ve çaba harcamak durumundadır.

Bazı durumlarda öğretim adayının video kameraya çekilmekten dolayı yaşadığı heyecan, öğretmen adayının gerçek performansını gösterememesine de neden olabilmektedir (Trott 1977).

1.3.4. Mikro Öğretimde Öğrenci Sayıları

Mikro öğretimde öğrenci sayısı değişiklik göstermektedir. Genellikle adayın sınıf arkadaşları öğrenci rolünü üstlenirken uygulamada sınıf seviyesinde ya da alt sınıf seviyeleri seçilmelidir. Öğrenci sayısının yanı sıra süre de değişiklik gösterir. Öğrenci sayısına dair literatürde genellikle 3-6 arasında (Huber ve Ward 1969) veya 10-16 arasında (Klinzing ve Floden 1991) veya 20-30 arasında (Kpanja 2001) sayılar sunulmuştur.

1.3.5. Mikro Öğretimde Süre

Mikro öğretim uygulamalarında geliştirilmesi düşünülen öğretim becerileri de öğretim elemanının belirttikleri ihtiyaçlara göre değişmektedir (Külahçı 1995). Mikro öğretim uygulamaları Miltz ve arkadaşlarına 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 (Kazu 1996).

Mikro öğretim uygulamalarında ders süresinin 5-20 dakika olmasına dikkat edilmektedir. Konu açısından ise aday plan çerçevesinde sadece bir beceri üzerine yoğunlaşmalıdır. Uygulama video ile kayıt altına alınmalı ve uygulama bitiminde izlenmelidir. Bu sırada alacağı düzeltmelerle daha sonraki uygulamalar için yön belirlemelidir (Kazu 1996).

Mikro öğretim her kurumun kendi ihtiyaçlarına göre uyarlanabilir. Bu kavram belirli zaman ve mekânda belirli amaçları gerçekleştirdiğinden dolayı statik bir kavramdan çok dinamik bir kavramdır (Miltz 1978).

1.3.6. Mikro Öğretimin Öğretim Becerilerine Etkisi

Mikro öğretim, öğretmen olacakları öğretme ve öğrenme üzerinde düşünmeye itecek, teori ile uygulama arasındaki bağlantıyı teşvik edecek olan ve ortamı basitleştiren bir ortak eğitim uygulamasıdır. Eğitim ortamının basitleştirilmesi üç açıdan ele alınmıştır (Fernandez ve Robinson 2006).

1.Sınıf büyüklüğü,

2.Dersin uzunluğu,

3.Konunun karmaşıklığı.

Bu yöntem, belli bir öğretim becerisinin uygulanmasına odaklanarak, geleceğin öğretmenlerinin, planlamayı, bilgiyi aktarmayı ve dersi düzenlemeyi sağlamaları için geliştirilmiştir. Mikro öğretimli ders çalışması, acemi öğretmenlerin önce öğretmen eğitimi programında eğitim hakkında öğrendikleri şeyleri uygulamaya geçirebilecekleri bir tamamlayıcı uygulama olarak düşünülmektedir (Fernandez ve Robinson 2006).

Mikro öğretime dair ülkemizde ve yurtdışında yapılan uygulamalara bakıldığında bu tekniğin genellikle öğretmen adaylarının sunu performansı, yaratıcı düşünme (Güney 2008, I'Anson ve ark. 2003), eleştirel düşünme (Semerci 1999), yabancı dilde söyleyiş becerilerinin geliştirilmesi amacıyla kullanıldığı ortaya çıkmıştır (Sayan 1994). Ayrıca matematik derslerinde mikro öğretim uygulamalarının etkililiğinin araştırıldığı (Fernandez 2005, Peker 2009) mikro öğretimin öğretmen adaylarının gösterip-yaptırma yöntemine ilişkin öğretim becerileri üzerindeki etkisinin araştırılmasında kullanıldığı (Ural 1998) ve öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarının bir yansıtma aracı olarak mikro öğretim tekniğine karşı tutumlarının araştırıldığı (Çelik 2001'den Akt; Karadağ ve Akkaya 2013) araştırmalara rastlanmıştır.

Ayrıca öğretim sürecinde önceki becerileri geliştirmek ve yeni beceriler kazandırmak için öğrenci sayısı ve yapılan uygulamaların tekrarı, deneme süresi oldukça sınırlıdır. Bu süre 3-5 dakika olurken kimilerine göre ise daha fazla

olabilmektedir. Öğretim becerileri konusunda kesin bir anlaşma yoktur. Elde edilen yaklaşımlara göre öğretim becerileri de değişmektedir (Külahçı 1995).

Genel olarak, mikro öğretim tekniği, konu, öğrenci sayısı ve öğretim süresi açısından küçültülmüş, yoğunlaştırılmış bir ortamın, yeniden izlemek ve değerlendirmek üzere teknolojik ve diğer olanaklarla kayıt altına alındığı, bir öğretim deneyidir. Mikro öğretimde temel fikir, pratik, geribildirim ve değerlendirme ile öğretim tekniğini ilerletmeye yardım etmektir (Orlich ve ark. 1990).

Aday öğretmenleri yetiştirenlerin karşılaştıkları en büyük problemlerden biri, kalabalık bir sınıftaki tamamen karmaşık olan öğretim tarzıdır (Wragg 1999). Bu yaklaşımla, bir beceriyi gerçek sınıf ortamında sergilemeden önce, beceriye ilişkin uygulama yapma ve kazanımda bulunma fırsatı elde edilmiş olur.

Mikro Öğretim Tekniğiyle Geliştirilebilecek Öğretmenlik Becerileri

Öğretmen adayları, meslek öncesinde mesleğin gerektirdiği beceri ve bilgileri uygulama ile kazanmaktadır. Genellikle öğretim öncesinde kaygı yaşayan adayların bu durumlarının giderilmesinde ve kendilerine olan güven duygularının desteklenmesinde mikro öğretim önemli bir yer tutmaktadır (Külahçı 1994, Kuran 2009, Uzunboylu ve Hürsen 2011).

Mikro öğretim tekniği ile geliştirilebilecek öğretmenlik becerileri aşağıdaki gibidir (Külahçı 1994, Kuran 2009, Uzunboylu ve Hürsen 2011);

- Direk anlatım
- Dolaylı anlatım
- Soru sorma
- Ödüllendirme
- Kuvvetlendirme
- Derse giriş
- Dersi bitirme
- Öğrenci katılımını artırma
- Ödev verme
- Tahtayı kullanma
- Dönüt verme
- Öğrenci ile iletişim kurabilme
- Dersin amaçlarını belirleme ve uygulama
- Sınıfa hakim olabilme
- Akıcı konuşma

- Zamanı kullanma
- Ses tonunu ayarlama
- Tartışma

1.3.7. Mikro Öğretimde Geri Dönüt

Öğretim esnasında yapılan değerlendirmenin temel amacı, öğrenci amaca doğru ilerlerken öğretim için gerekli dönütü vermek ve düzeltmeleri yapmak için bilgi toplamaktır (Doğan 1997).

Mikro öğretimin önemi teknolojinin kullanılmasından çok, eksiklerin tamamlanması, yanlışların giderilmesi doğruların pekiştirilmesidir. Bunlar geribildirim sağlama yoluyla yapılır.

Mikro öğretim yönteminin en önemli ögesi öğretim bitiminde öğretmen adaylarına verilen geribildirim ve buna bağlı olarak geliştirilecek yeniden öğretim sürecidir.

Levis (1988) ve Milltz (1978) de, mikro öğretim yönteminin en önemli yönünün video kullanımıyla öğrencinin kendisini görmesi olduğunu belirtmişlerdir (Kazu 1996). Eğer mümkünse video dönütü daha cazip ve değerlidir. Mikro öğretimin bir bölümünde ya da tamamında videonun olarak araç kullanılması birçok avantaj sağlamaktadır. En önemlisi görmenin işitmeyi destekler nitelikte kullanılmasıdır.

Keser (2006) mikro öğretim uygulamalarında videonun sürecin en önemli parçası olmadığını, uygulama dersinin ardından yapılan tartışma ve dönütlerin daha çok önemsenmesi gerektiğine dikkat çekmiştir.

Mikro öğretim yönteminde video, en iyi dönütü sağlayabildiği için tercih edilir. Burada en önemli öge video değil dönüttür. Dönüt ve düzeltme, öğretim hizmetinin niteliğini sağlamayı güvence altına almak için kullanılır. Dönüt ile öğrencilere neyi öğrenip neyi öğrenmedikleri bildirilir, düzeltme ise yanlışlıkların düzeltilmesi ve eksiklerin giderilmesi biçiminde kullanılır. Eğitim ve öğretim sürecinin önemli bir ihtiyacı olan geribildirim, belirlenen eğitim hedeflerine ulaşılp

ulaşmadığını anlamada kullanılmaktadır. Geri bildirim ile öğrenci, öğrenmesini geliştirebilir.

Mikro öğretimde öğretim becerilerinin kazandırılması sırasında uygulamalara aktif ve izleyici olarak katılan öğrencilerin çalışmalar hakkındaki karşılıklı eleştirileri, becerilerin etkin bir biçimde öğrenilmesi açısından oldukça önemlidir (Taşdemir 2007).

Okulda öğrenmenin yalnız kusurlarına değil, kusursuzluğuna da bakılır. Çünkü öğrencinin başarısına ilişkin dönütlerin, başarısızlığını bildiren dönütler kadar, belki de daha yüksek eğitsel işlevi vardır. Öğrenmede dönüt alınmazsa, öğrenme gerçekleşebilir fakat kusurları bilinemediği için öğrenmenin süreci ve sonucu geliştirilemez; öğrenme ediminin değeri bilinemez (Başaran 2006).

Öğretmenin görevi, öğrencinin öğrenme sürecini izleyerek ve öğrenmenin sonucunu yoklamayla ölçerek öğrenciye dışsal dönüt vermektir. Öğrenme sürecinden ve sonucundan içsel dönüt alıp öğrenmesini geliştirmekse öğrencinin sorumluluğudur. Mikro öğretim uygulamalarının en önemli yanı, öğretmen adayının öğretim sürecinde her iki tür dönütü de elde edebilmesidir (Sönmez 2005).

İçsel dönüt, öğrencinin nasıl öğrendiklerine, neleri iyi, doğru ya da kötü, yanlış yaptığına ilişkin öz değerlemesinin ürünüdür. İçsel dönütte, öğrencinin öğrenmeden beklentisi, öğrenme sürecinin oluşumu ve öğrenmeden elde ettiği edim, başlıca etkenlerdir. Öğretmen adayı, öğrenme süresince elde ettiği dönütleri kullanarak öğrenmesinin kusurlarını düzeltebilir. Yanlış öğrendiği bilgi, beceri ve tutumların doğruların, arayıp bularak yanlışlarının yerine yerleştirebilir, özeleştiri ve sorgulamayla göremediği dönütleri bulmaya çalışabilir. Dışsal dönüt ise, öğrencinin, öğrenme sürecinin ve sonucunun kusurluluğuna ya da kusursuzluğuna ilişkin çevresinden aldığı bilgilerdir. Öğretmenin, açıklama ve göstermeyle gönderdiği iletiler ile öğrenme sürecindeki kılavuzluğu öğrencinin öğrenmesini etkiler ve kusurlarının düzelmesini sağlar. Öğrenme sürecinde yapılan uyarılar, açıklamalar, öğrencinin anında aldığı dönütlerdir. Anında alınan dönütler, sonradan alınan dönütlere bakarak öğrenme yanlışlarını ve kusurlarını düzeltmede daha etkilidir (Sönmez 2005).

Dıştan denetimli öğrenci, öğretmenin verdiği dönütlerden daha çok yararlanır; ama içten denetimliye bakarak kusurlarını kolay benimseyemez; kusurlarını başkalarına ya da yazgısına yükleyebilir. İçten denetimli öğrenci, içsel dönütleriyle kusurlarını görebildiğinden, bunları kolayca benimseyip düzeltebilir; ama dışsal dönütleri, öz değerlendirmesine uygun bulamadığında bunlara karşı direnebilir (Sönmez 2005).

Bu tür durumlar için, öğretmenin dolduracağı öğrenci gözlem formu ile öğrencinin dolduracağı dersle ilgili kendini değerlendirme formu karşılaştırılarak incelenmeli, belirgin farklılıklar olması durumunda farkın kaynağı öğretim elemanının rehberliğiyle öğrenciye açıklanmalıdır. Öğretmenlik genellikle uygulamaya dayalı bir meslektir. Kuram ve uygulama iç içe gitmeli; fakat uygulamaya bu dönemde ağırlık verilmelidir. Nitekim öğretmenler de mesleği uygulama derslerinde öğrenip sevdiklerini araştırmada vurgulamışlar, her yöntem, teknik ve taktikle ders işlemeyi uygulamalı olarak öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Meslekle ilgili kuramsal bilgiler lisans düzeyindeki eğitimle verilmiş; bu boşluk böylece doldurulmaya çalışılmıştır. Her öğretmen adayı öğrenci, her dersin uygulamasını yapmalı, bu uygulamalar elektronik ortama alınmalı, yanlışlar anında düzeltilmeli ve bir kurul tarafından izlenip değerlendirilmelidir; çünkü beceri öğretiminde düzeltmeler anında yapılmalıdır; yoksa yanlış yerleşen bir beceriyi sonradan düzeltmek çok zor olabilir. Derslerin elektronik ortama kaydedilmesi gereklidir; çünkü hem öğretmen adayı öğrenci, hem de kurul değerlendirmeyi bu kaydı izleyerek daha güvenilir ve geçerli bir şekilde yapabilir. Ayrıca bu kayıtlar ders aracı olarak da kullanılabilir (Sönmez 2005).

1.3.8. Mikro Öğretime Yönelik Yaklaşımlar

Wragg'ın (1999) belirttiği gibi, “başlangıçtan bugüne mikro öğretimin pek çok versiyonu” bulunmaktadır. Dolayısıyla, mikro öğretim tekniğinin uygulanmasına ilişkin farklı yaklaşımlardan söz edilebilir. Her bir yaklaşımın kendine özgü anlamlı

gerekçelere dayalı aşamaları mevcuttur. Burada, yaklaşımlardan dört tanesi yer almaktadır.

Wragg'ın Yaklaşımı

Sekiz aşamadan oluşmaktadır (Wragg 1999);

1. Hazırlık: Öğretmen adayı, denetmenle yapacağı ön tartışmanın ışığında, öğretim ve öğrenmenin bir yönüne yoğunlaşmak üzere, genellikle 10 dakika civarında bir zaman dilimi için kısa bir ders hazırlar.

2. Beceriler: Sınıf yönetimi, açıklama veya soru sorma gibi öğretim yeterliliğinin bir yönüne özel bir dikkat gösterilir.

3. Sınıf mevcudu: 3'ten sınıfın yarısına kadar olan küçük bir öğrenci grubu ile öğretim yapılır.

4. Zaman birimi: Öğrencilere dersi öğretmek ve kamera ile kayıt yapmak için çoğunlukla 5 dakikadan 20 dakikaya kadar olan bir zaman limiti yaygındır.

5. "Öğretim" aşaması: Öğretmen adayı, gruba öğretimde ilk girişime sahiptir.

6. Geribildirim: Öğretmen adayı, gözetmen öğretmenden veya öğreticiden, arkadaşlarından, çocukların kendisi hakkında doldurdukları anketten veya video kamera izleniminden geribildirim alır.

7. "Tekrar-öğretim" aşaması: Aday öğretmen, geribildirim ve yansımının ışığında, aynı sınıftan paralel bir grup çocukla, aynı konuyu öğretmek üzere ikinci bir fırsata sahiptir.

8. Değerlendirme: Süreç tamamlandıktan sonra, öğretmen adayı, öğrendiklerini ve gelecekteki öğretim stratejilerine ilişkin görüşleri tartışma fırsatına sahiptir.

Teague ve Arkadaşlarının Yaklaşımı

Mikro öğretim aşamalarını verimli uygulamak için öğretmen yetiştiren öğretim görevlileri, Teague ve arkadaşları (1994) eğitimde araç-gereç kullanımına ilişkin beş aşamalı sürecini kullanmaktadırlar (Higgins ve Nicholl 2003).

1. Öğretmeni Hazırlama: Öğretim modülünde yer alan öğretim görevlileri, takım öğretim yaklaşımından yararlanır. Bu stratejinin kullanımı, her mikro öğretim oturumu esnasında öğrencilere maksimum geribildirime ulaşmasını sağlar. Bu, bir pratik gereksinim olarak görüldüğü gibi, aynı zamanda öğretim görevlisinin her mikro öğretim oturum esnasında kayıt araçlarının kullanımına ve bunun sonucu olarak öğretmen adayı sunumlarının etkinlikle gözlenmesi ve dinlenilmesi fırsatına da sınırlama getirmektedir.

2. Ortamı Hazırlama: Her ders oturumu, küçük bir derslikten oluşan bir mikro öğretim laboratuvarında yapılır. Derslikte, tavana ve duvara monte edilmiş 4 kamera ve çok yönlü mikrofon bulunur. Dersliğin bitişiğindeki odada 4 adet televizyon ve kayıt teknolojisiyle ilgili aletler bulunur. Öğretim oturumu esnasındaki tüm etkinliği zümleyecek ve yakın çekimler sağlayacak olanaklar sağlanır. Her öğrenciye, kendi oturumu başlamadan önce dersliği düzenlemesi ve öğretim araç gereçlerini uygun hale getirmesi için zaman verilir.

3. Dinleyicileri (öğrencileri) Hazırlama: Dersin mikro öğretim oturumu planlanır ve modülün teorik içeriği dağıtılır. Mikro öğretimin amacı akademik programın başlangıcında açıklanır ve öğrencilere bu öğretim stratejisinin yararı ile ilgili sonuçları ve ilişkileri tartışma fırsatı verilir. Modülün başlangıcında, öğrencilere mikro öğretimin uygulaması hakkında yazılı talimatlar verilir. Her bir öğretmen adayından arkadaşlarına, seçtiği ders konusu ile ilgili 15 dakikalık bir ders vermesi istenir. Bu ders, giriş, gelişme ve sonuç şeklinde işlenir. Mikro öğretim oturumunun amacı, belirlenen zaman dilimi içinde mikro dersi gerçek bir sınıf ortamında sunmaktır.

4. Araçların kullanımı: Mikro öğretim oturumu için gerekli teknolojik araç gereci yeteri derecede temin etmek için öğretim görevlileri, teknolojiye alışık hale gelmelidir. Bu, görsel-işitsel araçlar kullanılırken bir aksaklık olduğunda yardım sağlayacaktır. Öğretim görevlisi, derslik ortamındaki video kayıtlardan sorumludur.

5. Görsel-işitsel araçların diğer öğrenmelerle birlikteliği: Mikro öğretim uygulamasını planlamada öğretim görevlileri, başka anlamlı öğrenmelerin meydana gelmesine fırsatlar sağlayacak oturumları analiz etmelidirler. Bu, öğretim pratiğinin doğrulamalarına ilişkin problem çözme tartışmalarını ve deneyimli iki öğretim görevlisinin takım öğretim becerileri ve küçük grup çalışma aktivitelerini göstermelerini gözlemlene şansı sunmaktadır.

Ryan ve Cooper'ın Yaklaşımı

Tipik bir mikro öğretim oturumu şu şekilde işlemektedir (Ryan ve Cooper 1980):

1. Önce aday öğretmen, belirli bir yaklaşımı, strateji veya öğretim becerisi ile ilgili temel ön bilgileri alır. Örneğin, araştırma sorularını sorgulayan beceriyi kazanmaya çaba gösteren aday öğretmen, bir gösteri filmi izleyebilir, beceri ile ilgili konuları okur, daha sonra özlü kısa bir ders hazırlar.

2. Ders, aslında, bir öğrenme deneyiminden çok öğretmenin belirli bir beceri veya yaklaşımı hazırlaması için bir araçtır. İlginç bir dersi yönetmek önemli olmasına rağmen, öğretmen adayları konu alanında kendini geliştirmeye odaklanmaktadır.

3. Yapılan hazırlıkla aday öğretmen, küçük bir öğrenci grubuna bir ders anlatır.

4. Ders bittikten sonra, öğrencilere geribildirim formları dağıtılır.

5. Aday öğretmen ve gözetmen de bu değerlendirme formlarını doldurur.

6. Daha sonra aday öğretmen ve gözetmen eleştiri aşamasını başlatırlar. Genellikle onlar, hem doldurulan geribildirim formlarını inceler hem de videokasetteki kayıtları gözden geçirirler.

7. Eleştiri oturumları, aday öğretmenin performansını geliştirmeye yönelik her şeyi amaçlamaktadır. Daha doğrusu amaç, uygulamadaki belirli bir beceriyeye odaklanmaktır.

8. Genel olarak, aday öğretmen, öğretim stilleri, stratejileri ve becerilerinde yeterliliğe sahip olmak için bir dizi mikro öğretim deneyimlerini gözden geçirmektedir.

Orlich ve Diğerlerinin Yaklaşımı

Önerilen zaman dilimi içerisinde ve önerilen yöntem veya öğretim tekniğine odaklanırken, daha önce seçilmiş bir kavramı, yaklaşık beş öğrenciden oluşan bir akran grubuna veya beş “gerçek” öğrenciye öğretmeye çalışılmalıdır. Mini sınıftaki üyelerin, ders planında ifade edilen amaca ulaşmaları veyahut planda belirlenen öğretim yönteminin tamamlanması gerekmektedir. Her mikro öğretim ortamında belirlenen amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki işlemleri yerine getirmek gerekir (Orlich ve ark. 1990):

1. Bir formata göre ders planı hazırla.
2. Ders planının iki kopyasını çıkar; biri grup lideri için, biri de mikro öğretim süresince kullanmak için sizin olsun.
3. Dersi, mikro öğretim oturumu için belirlenmiş zaman dilimi içinde öğrenci grubuna öğret.
4. Öğrenci başarısını veya ifade edilen hedef davranış ve özel değerlendirme aracı ile test edilmiş süreci doğru kullanma tarzını değerlendir.
5. Öğretmediğin zaman, mikro oturum öğrenci rolünü üstlen; kayıt işine yardım et veya diğer mikro öğretim performanslarını değerlendir.
6. Değerlendirme aracıyla, gruptaki diğer öğrencileri yazarak eleştir. Her grup her mikro öğretimin sona ermesiyle derhal genel eleştirilerde bulunmalıdır.
7. Öğretim kayıtlarını izledikten ve işittikten sonra kendi dersini eleştir. Bir eleştiri kontrol listesi veya kendini değerlendirmeye katkı sağlayan başka değerlendirme ölçütleri kullanmayı isteyebilirsin.
8. Yeni teknikte başarı kazanmak için önerilen zaman diliminde dersi yeniden öğret.

1.3.9. Mikro öğretim ve Teknoloji

Genellikle mikro öğretim oturumlarını yürütmek için taşınabilir videotteyp kaydedici, bir TV kamera, ayrıca videotteyp kaydedici tertibat için mikrofona ihtiyaç vardır (Orlich ve ark. 1990). Bir teknoloji olarak videonun öğretmen eğitimi ve yetiştirilmesi yaklaşımlarında etkin kullanımı, niteliklerin kazandırılması ve geliştirilmesi açısından önem arz etmektedir (McCury 2000).

Öğretmen eğitiminde önemli bir esas olan mikro öğretimde videonun bulunması gerekmektedir (Kpanja 2001). Jacques (2000), video kaydı ve becerilerin izlenmesini öğretim açısından yararlı görmekte ve bunun iyi bir yöntem olduğunu ifade etmektedir. Gruptaki herkes videoyu seyrederken davranışlara ve olaylara karşı daha dikkat etmektedirler. Çünkü kayıt anında, belki gözlerinden kaçan şeyler olabilir. Yeniden seyretmek, kayıtlar üzerine daha çok soru ve fikir üretilmesi için yararlı olmaktadır (Higgins ve Nicholl 2003).

Olivero (1980), yaptığı çalışmalarda, video kayıtları olmaksızın mikro öğretimin, becerileri kazanmada az etkili olduğu çünkü aday öğretmen hatalarını görme fırsatından mahrum kaldığı sonucuna ulaşmıştır (Kpanja 2001).

Mikro öğretim oturumu yeniden izlemek, özel öğretim yaklaşımlarını ve stratejilerini kullanırken güçlü ve zayıf yanları belirlemeye yardımcı olmada büyük potansiyel değere sahiptir. Tekrar izleme ve öğrenci dönütü, mümkün olduğu kadar en iyi öğretmen olmaya yardım etmeyi amaçlamaktadır. Mikro öğretimin yeniden oynatılması, görüntü, ses ve öğrencilerle etkileşimlerinin nasıl olduğu hakkında gerçeğe yakın tahmin verir (Orlich ve ark. 1990).

Genel olarak, aday öğretmenin, öğretim stilleri, stratejileri ve becerilerinde yeterliliğe sahip olmak için bir dizi mikro öğretim deneyimlerini gözden geçirmesi (Ryan ve Cooper 1980), ancak video kamera kayıtları ile mümkündür. Böyle tekrar edilen öğretim, geribildirim ve tekrar öğretim aşamaları, öğretmene birer birer öğretim becerileri sağlamaya yardımcı olur (Ananthakrishnan 1993).

1.4. Konu ile ilgili Yapılan Çalışmalar

Dünyada Mikro Öğretimin Gelişimi

Mikro öğretim ile ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda; öğretmen yetiştirme konusunda mikro öğretim yöntemi kullanılarak yapılan çalışmaların eğitime katkısının incelendiği araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

Bush, 1966 yılında Stanford Kliniğinde yapmış olduğu çalışmasında, haftada on saat mikro öğretim uygulamalarını alan grubun; yeterlikleri, haftada 20–25 saat geleneksel eğitim alan gruptan daha fazla oranda yerine getirdiklerini gözlemlemiştir. Bu çalışmayı göz önünde bulundurduğumuzda, mikro öğretim uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının mikro öğretim ile ilgili tutum ve davranışlarının olumlu yönde olduğunu göstermiştir (Hargie ve Maidment 1979).

1968 yılında Beether ve Johnson yapmış oldukları çalışmada, mikro öğretim yöntemi hakkında bilgi sahibi olan öğretmen adaylarının bu uygulamaları faydalı bulduklarını tespit etmişlerdir (Kazu 1996).

Limbacher (1968) da, hizmet öncesi eğitim döneminde mikro öğretim alan öğretmen adaylarının, almayanlara oranla daha başarılı olduklarını ifade etmiştir. (Kazu 1996).

Brown (1968)'un çalışmasında; 12 şer kişilik dört grup öğrenci, STCAG (Stanford Teacher Competence Appraisal Guide)'in performans maddelerinin altısında ön ve son deneysel işlemden sonra değerlendirilmiştir. Bunun sonucunda, mikro öğretim alan deneysel grup altı maddenin beşinde anlamlı bir artışla başarılı olurken, kontrol grubu sadece bir maddede başarılı olmuştur (Hargie ve Maidment 1979).

Kallenbach ve Gall (1969) da, mikro öğretim yöntemiyle öğretmen adaylarının ilk derse ile ilgili endişelerinin, bu uygulama sayesinde büyük oranda düştüğünü tespit etmişlerdir (Kazu 1996).

Goldwaitte, 1969 yılında biri mikro öğretimde akranlarına birkaç ders veren (Grup A), diğeri bu dersler için mikro sınıf rolünü oynayan (Grup B), bir diğeri de etkinliğe katılmayan (Grup C) üç grup karşılaştırılmıştır. Grup B üyeleri mikro öğretim esnasında Grup A'nın performanslarını eleştirmişler ve "Gösteri Değerlendirme Formu" ile değerlendirmişlerdir. Denetmenler tarafından

değerlendirilen üç gruptan Grup A ve B'nin performansları, mikro öğretim almayan Grup C'den daha yüksek bulunmuştur (Hargie ve Maidment 1979).

1970 yılında Borg ve arkadaşlarının hazırlamış olduğu raporda, mikro öğretim yönteminin öğretim davranışlarını olumlu yönde değiştirme ve geliştirme açısından önemi belirtilmiştir. Janice (1983)'in yaptığı araştırmada mikro öğretim yöntemiyle sınıftaki uygulamasında etkili ve faydalı sonuçlar verdiğini görmüştür (Orlich 1985'den Akt; Kazu 1996).

Davis'in (1970) yılında Kuzey Kalorina'da yaptığı çalışmasında, mikro öğretimi alan ve almayan grupların "ders giriş" becerileri karşılaştırılmıştır. Grupların yapmış olduğu sunumlar videoya kaydedilmiş ve eğiticiler tarafından değerlendirilmeye alınmıştır. Sonuç olarak, mikro öğretim alan grubun ders giriş becerisinde mikro öğretim almayan gruba göre başarılı oldukları ve mikro öğretim programına yönelik olumlu davranış geliştirdikleri tespit edilmiştir (Hargie ve Maidment 1979).

Lockledge ve Ray (1986)'in öğrencilerin mikro öğretim sürecinde aldıkları akran değerlendirmelerinin mikro öğretime yönelik tutumlarına olan etkisini belirlemek için yaptıkları araştırmada, 13 haftalık mikro öğretim denemelerinden önce ve sonra olmak üzere toplamda 60 öğrenciye tutum ile ilgili ölçeği uygulanmıştır. Araştırma bulguları, özellikle tecrübeli bir danışmanın denetimi altında yapılan akran değerlendirmelerinin mikro öğretime yönelik olumlu bir tutum sağladığını göstermiştir.

Blankenburg ve Tompson (1971)'in Marquette Üniversitesi'nde yaptıkları araştırmada öğrencilerin tümünün, öğretim becerilerini geliştirmede mikro öğretim yöntemini öğrenme ve geliştirme açısından yararlı gördüklerini belirtmişlerdir.

Britton ve Leitch (1971) de mikro öğretim yönteminin öğretmenlik uygulamalarının başarısına dönük etkisini tespit etmeye yönelik araştırma yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini, Eğitim Koleji 1. sınıf öğrencilerinden rastgele atanmış her biri 28 kişiden oluşan iki grup oluşturmuştur. Bu gruplardan deney grubu mikro öğretimde 20 saatlik eğitim kursu alırken, kontrol grubu normal çalışmalarını sürdürmüştür. Deneysel işlem sonrasında her iki gruptaki öğrenciler öğretmenlik uygulamasına katılmışlardır. Danışmanlar tarafından yapılan değerlendirmelerin sonuçları, kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, mikro öğretim

yönteminin öğretmenlik uygulamasında başarılı öğrencilerin sayısını büyük oranda arttırırken, başarısız olan öğrencilerin sayısını ise, büyük ölçüde düşürdüğünü göstermiş ve mikro öğretim yönteminin ne kadar verimli ve yararlı olduğunu göstermiştir.

Allen, 1972 yılında Doğu Texas State Üniversitesi'nde yapmış olduğu yüksek lisans tezinde, kolej son sınıfta öğrenim gören geleneksel eğitim uygulanan grup ile, mikro öğretim uygulanan başka bir grubu karşılaştırmıştır. Değişik uyarıcılar kullanma, pekiştirme, araştırma ve dersi bitirme becerilerinde mikro öğretim alanların performanslarında artış olduğunu tespit etmiştir (Kazu 1996).

Jensen ve Young (1972), mikro öğretim alan deney grubunun mikro öğretimin tamamını almayan kontrol grubundan "Sinba Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği"nden 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.

Brown (1975)'un ve Perott ve arkadaşlarının (1976) yapmış oldukları araştırmalar mikro öğretime ile ilgili olarak öğrencilerin olumlu bir izlenime sahip olduklarını ortaya koymuştur (Hargie ve Maidment 1979).

Stanton (1978) de yapmış olduğu çalışmasına 32 yüksek lisans yapan öğrencisini dahil etmiştir ve mikro öğretim uygulamalarının çalışmaya katılan öğrencilerin mesleklerine yönelik öz güvenlerini arttırdığını ve bunun yanında olumlu tutum sağladığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan yüksek lisans öğrencilerinin her biri 5'er kişilik ortaokul öğrencilerinden oluşmuş gruplara 10 dakikalık iki ders anlatmışlar ve dersteki performansları kendi öğretmenleri tarafından gözlenmiş ve videoya kaydedilmiştir. Ders tamamlandıktan sonra öğretmen adaylarının kaydedilen videoları incelenerek arkadaşları ve öğrencileriyle bir grup tartışmasında kullanılıp kullanılmayacağına karar vermiştir. Öğrenciler mikro öğretim kurslarından önce ve sonra Tennessee Benlik Kavramı Ölçeği doldürmüşlardır. Aldıkları puanlar hiçbir deneyimi olmayan yüksek lisans öğrencileriyle karşılaştırılmıştır. Bulgular, mikro öğretim deneyimleriyle pozitif bir benlik kavramı değişiminin kolaylaştığını ortaya koymuştur. Ayrıca, korku vermeyen bir durumla öğretmenlik fonksiyonunu yerine getirmenin güven verici olduğu belirtilmiştir (Stanton 1978).

Şerbini (1982), çalışmasında video araçlı mikro öğretim yöntemi ile 14 İngilizce öğretmenine öğretim becerileri kazandırmayı hedeflemiştir. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin öğretim becerilerinde anlamlı farklar olduğu kaydedilmiştir (Akt;Rıza 1990).

Mikro Öğretim Tekniği ile İlgili Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

Kazu (1999) öğretmen yetiştirmede mikro öğretimin etkililiği adlı çalışmasında öğretmen adaylarının mikro öğretim dersine yönelik olarak olumlu görüşler aldığını belirtmiştir. Buna karşın mikro öğretim ile ilgili olumsuz tepkilerinde süresinin az olmasına, işlenen dersin sınıf ortamına uygun olmaması şeklinde ifade etmiştir.

Mikro öğretim alanında Türkiye'de yapılan ilk araştırma Bayraktar (1982) tarafından yapılan "Mikro Öğretim Yöntemi ve Uygulaması" konulu asistanlık tezidir. Çalışma; uygulama yapılan öğretmenlere mikro öğretim yöntemi konusunda bilgi sunma, mikro öğretim yönteminin öğretmenlik uygulaması dersleri üzerindeki etkisini ortaya koyma ve Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulunda nasıl uygulanabileceği ile ilgili öneriler ortaya çıkarmak için yapılmıştır. Mikro öğretim yöntemi, Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulunda I. yarıyılıda uygulamaya çıkan Giyim Bölümü sınıflarında gruplanmış, örnekleme yolu ile seçilen, 4 deneme 4 kontrol grubunda olan 8 öğretmen adayı üzerinde deney yapılmıştır. Deney uygulama derslerinin hazırlık aşamasında Zübeyde Hanım Kız Meslek Lisesi'nde I. ve IV. uygulamalarda video-teyp ile II. ve III. uygulamalarda video-teypsiz olarak dört kez yapılmıştır. Öğretmen adayları uygulama öğretmenleri tarafından süreli uygulamanın başında, ortasında ve sonunda olmak üzere üç defa 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 grubunu oluşturan öğretmen adaylarının başarılarının kontrol grubun oluşturan öğretmen adaylarının başarılarından daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu yöntemin etkili ve verimli olduğunun diğer öğretmen yetiştiren kurumlara tanıtılması önerilmiştir.

Hakan (1982)'ın çalışması; Öğretmenlik Sertifikası Programı öğrencilerinin, uygulama sırasında yaptıkları deneme derslerini değerlendirme amacıyla yapılmıştır. 57 öğrencinin uygulama okulunda sundukları derslere ilişkin 18 ölçüt belirlenmiştir.

Her deneme dersinden sonra öğrencilerin bu ölçütlere göre eksikleri kendilerine bildirilmiş, diğer derslere daha iyi hazırlanmaları sağlanmıştır. Değerlendirme sonucunda öğrencilerin, ölçütlerin çoğunda başarılı olduğu görülmüştür. Uygun öğretim yöntemi seçme, sınıf yönetimi, ses kullanımı ve değerlendirme yapma konusunda sorun yaşayabildikleri anlaşılmıştır.

Küçükahmet (1989), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretmenlik Sertifikası Programına kayıtlı olan 297 öğretmen adayının ilk ders anlatımları sırasındaki duygularını tespit etmek için yaptığı araştırmada; öğretmen adaylarının ilk dersteki anlatımlarında büyük oranda heyecan ve kaygı içerisinde olduklarını, sınıf içerisinde öğrenci davranışlarında hâkimiyeti sağlayamadıklarını ve bundan dolayı da kaygılı olduklarını belirtirken yine ses tonunu ayarlama konusunda, zaman konusunda ve derse başlarken zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Çakır ve Aksan (1992) tarafından yapılan “Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirmede Mikro Öğretimin Rolü: Bir Model” isimli araştırmada; yabancı dil öğretmeni yetiştirmede mikro öğretim yöntemi kullanılmıştır. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Öğretmenliği Anabilim Dalının 3. sınıfında uygulama yapılmıştır. Uygulamanın sonucunda; gramer öğretimi ve yazma öğretimi dersleri çerçevesinde mikro öğretim yönteminin öğretmen davranışları geliştirmedeki etkisi ve yeterliliği üzerinde durulmuş ve modeli destekler nitelikte sonuçlar elde edilmiştir.

Çeliksoy (1994), yapmış olduğu çalışmada “Mikro Öğretim Yönteminin Hentbolda Teknik Öğretim Üzerindeki Etkililiği” konulu yüksek lisans tezinde, temel pas tekniğinin öğretilmesi ve geliştirilmesinde mikro öğretim yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemine göre sporcuların başarısına etkisini bulmayı hedeflemiştir. Araştırmanın bulguları, hentbolda temel pasın öğretiminde mikro öğretim yönteminin geleneksel öğretim yöntemine oranla etkili olduğunu tespit etmiştir.

Külahçı (1994) yaptığı araştırmada uygulayıcılara video kaydının izletilmesinin; öğrenciye derse yönelik olarak olumlu yönde katkı sağladığını ve öğrencinin derse karşı daha ilgili olduğunu saptamıştır. Sunum yapan kişinin kendisini gözlemlemesi ve eksik olan yönlerini belirleyebilme yönünden mikro öğretim yönteminin etkili olduğunu belirtmiştir. Böylece öğrencinin kendi videosunu

görmeden yapılan eleştirileri kabul etmeyen öğrencinin video izleniminden sonra hatalarını kabul ettiğini gözlemlemiştir.

Kazu'nun (1996) “Öğretmen Yetiştirmede Mikro Öğretim Yönteminin Etkililiği (Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Örneği)” adlı doktora tezi, mikro öğretim alanında yapılan etkili bir çalışmadır. Ayrıca bu çalışma bugüne kadarki yapılan çalışmaların birçoğundan daha geniş ve kapsamlı olmakla birlikte önemli ve etkileyici bir çalışmadır. Yapılan çalışmada; ders öncesi hazırlık yapma, derse giriş yapma, konuyu sunma, dersi bitirme ve heyecanı yenme, ses tonunu etkili kullanma, Türkçe'yi doğru kullanma, düzgün ve anlaşılır cümleler kurma, fiziksel bakımdan rahat olma, öğretmenlik rolüne ve gerçek sınıf ortamına uyum sağlama gibi özellikler bakımından deney ve kontrol grubu arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir.

Buradan hareketle, mikro öğretim yönteminin öğretmenlik uygulamasının başarılı bir şekilde yerine getirilmesinde verimli ve etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Kazu, araştırmasına bağlı olarak şu önerilerde bulunmuştur (Kazu 1996):

1. Sınıf arkadaşlarına ders vermenin doğurduğu bazı sorunları gidermek için gerçek öğrencilere veya alt sınıftaki öğrencilere ders verme imkânı sağlanmaya çalışılmaktadır.

2. Alan dersi öğretim elemanlarının da mikro öğretime katılmaları ve gerektiğinde bu dersin sorumlularına yardımcı olmaları sağlanmalıdır.

3. 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.

4. Bazı öğretmen yetiştirme programlarında yer alan “Özel Öğretim Yöntemleri” dersinin mikro öğretim yöntemiyle işlenmesi, programlarında mikro öğretim dersi olmayan kurumlar için yararlı olacaktır.

5. Mikro öğretimin ülkemizde yaygınlaşması için farklı modeller de denenmeli ve bu denemelerin sonuçları değerlendirilmelidir.

6. Ülkemizde mikro öğretim ile ilgili araştırmaların çok yetersiz olması nedeniyle öğretmen yetiştiren kurumlardaki araştırmalardan bazıları bu konuya yönlendirilmelidir.

Suveren (1998) "6-7 Yaş Grubu Cimnastiğe Yeni Başlayan Erkek Çocuklarda Atlama Beygiri Aletinde Überslak Hareketinin Öğretilmesinde Sözel Eğitim ve Video Kamera ile Eğitim Yöntemlerinin Karşılaştırılması" adlı doktora tezinde 6-7 yaş grubu cimnastiğe yeni başlayan erkek çocuklarda atlama beygiri aletinde überslak hareketinin öğretilmesinde sözel eğitim ve video kamera ile eğitim yöntemlerini karşılaştırmıştır. Çalışmanın sonucunda video kamera yöntemi ile çalıştırılan öğrencilerin sözel eğitim alan öğrencilere oranla başarılı olduklarını gözlemlemiştir.

Demirel (2009), Ankara Üniversitesinde 129 ön lisans öğrencisi üzerinde yapmış olduğu çalışmada İngilizce dersinin bilişsel ve duyuşsal becerilerinin kazandırılmasında video ile olan uygulamaların geleneksel olarak yapılan öğretim metotlarından daha verimli ve anlamlı olduğunu ortaya koymuştur.

Çamur (2001) tarafından yapılan "Basketbolda Dribling ve Turnike Becerilerinin Öğretiminde Canlı, Videolu ve Canlı + Videolu Dönütün Başarıya Etkisi" adlı çalışmada dribling ve turnike becerilerinin öğretiminde kullanılan canlı videolu ve videolu dönütün öğrencilerin bilişsel ve devinişsel alan başarısına olan etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda basketbolda dribling ve turnike becerilerinin öğretiminde öğretmen tarafından sağlanan görsel (video) dönütün, öğrenci başarısına olumlu yönde katkı sağladığı saptanmıştır.

Görgeç (2003) "Mikro Öğretim Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Sınıfta Ders Anlatımına İlişkin Görüşleri Üzerine Etkisi" adlı çalışmasıyla, öğretmen adaylarının sınıfta ders anlatımına yönelik özelliklerinin mikro öğretim uygulamasının etkisi ile bir değişim oluşup oluşmadığı ortaya konulmuştur. Muğla Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu 3. sınıf öğrencileriyle 2000 yılı güz döneminde gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Çalışmanın sonucunda, mikro öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sınıftaki ders anlatımına ilişkin bazı görüşlerinde olumlu şekilde değişimler gözlemlendiğini ifade etmiştir. Mikro öğretim uygulamasının sonucunda öğretmen adaylarının "dersi bitirme konusunda bilgi sahibi olamaması, bilgi eksikliği, dersi akıcı biçimde işleyememe, oluşabilecek problemleri çözmeme, sınıfı hakim olamama, öğrencinin derse dikkatini çekememe konularındaki kaygı oranında büyük ölçüde azalma olduğu tespit edilmiştir.

Sarı ve arkadaşları (2005) yapmış olduğu “Okul Öncesi Öğretmen Yetiştirmede Mikro Öğretim Yönteminin Etkililiği” adlı çalışmasında mikro öğretim uygulaması yapan okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesinde bilgisayar öğretimi dersinde, öğretim teknolojileri destekli ders vermeye ilişkin görüşlerinde mikro öğretim öncesi ve mikro öğretim sonrasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Çalışma Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği II. Sınıf birinci öğretim öğrencilerinin okul öncesinde bilgisayar öğretimi dersinde 2004–2005 eğitim-öğretim yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre anketlerde yer alan 17 soruya ilişkin öğrenci görüşlerinde mikro öğretim öncesi ve sonrası anlamlı değişiklikler gözlenmiştir.

Kılıç (2006)’ın Düzce Teknik Eğitim Fakültesi Elektrik, Yapı ve Mobilya Dekorasyon Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim gören son sınıf öğrencileri ile yaptığı “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Becerilerini Uygulama ve Gözleme Düzeyleri” adlı çalışmasında, son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik becerilerini uygulama ve gözleyebilme düzeylerini belirlemeyi hedeflemiştir. Öğretmenlik uygulaması dersinde kullanılan öğretmenlik becerileri ölçeği esas alınarak öğretmen adaylarıyla birlikte toplam 39 beceri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yaptıkları ders sunumları, bu ölçekler kullanılarak araştırmacı tarafından ve diğer öğretmen adayları tarafından gözlenerek gözlem formları doldurulmuştur. Öğretmen adaylarının konu alanı, planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi, iletişim kurma ve değerlendirme alt beceri alanlarındaki davranışları uygulama ve gözleme düzeyleri arasındaki farklara bakılarak incelenmiştir. Araştırmacı yapmış olduğu çalışmanın sonrasında şu önerilerde bulunmuştur.

1. Öğretmenlik becerileri öğretmenin değişen rol ve görevlerine bağlı olarak değişiklik gösterdiğinden yeterlik alanları ve davranışlar sürekli gözden geçirilmeli, geliştirilmelidir

2. Öğretmen adayının davranışları, tanınması için yapılan uygulamaları gözlemesi, hem de kısa uygulamalar yapılması sağlanmalıdır.

3. Özellikle gözlenmesi açısından soyut olanlarla ilgili değişik uygulama örnekleri sunularak öğretmen adaylarının bu davranışları özümsemesi sağlanmalıdır.

4. Öğretim süreci, iletişim becerileri, sınıf yönetimi ve değerlendirme ile ilgili olan davranışların uygulanması sağlanmalıdır.

5. Özel öğretim yöntemleri derslerinde bu davranışların uygulama ve gözlemeyle ilgili uygulamalar yapılmalıdır. Bunun için ders, küçük gruplarla işlenecek şekilde planlanmalıdır.

6. Öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama öğretmenlik davranışlarının gözlenmesi ve uygulanmasına yönelik çalışmalara daha fazla yer verilmelidir.

Erökten ve Durkan (2009)'ın yapmış oldukları “Özel Öğretim Yöntemleri II Dersinde Mikro Öğretim Uygulamaları” konulu çalışmada Özel Öğretim Yöntemleri II dersinde mikro öğretim yöntemi kullanılarak Fen Bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik hazırlıkları hedeflenmiştir. Çalışma 2007–2008 güz döneminde Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinden Özel Öğretim Yöntemi II dersini alan 100 öğrenciyle çalışılmıştır. Öğrencilere, Külahçı (1994) tarafından hazırlanan anket uygulanmıştır. Öğretmen adayları, mikro öğretim yöntemini kullanarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlemiş olduğu Fen Bilgisi dersindeki ünite sayısına göre gruplara ayrılmış, haftada 2 grup, 30-35'şer dakikalık süre ile konularını anlatmışlardır. Yapılan sunular kayıta alınarak, çekilen videolar sınıfta izlenerek öğretmen adaylarının yapmış olduğu hatalar ve eksiklikler eleştirilmiş ve daha etkili bir ders anlatımının nasıl yapılabileceği sınıf içinde tartışılmıştır. Sunumdan önce öğretmen adaylarına uygulanan anket sunumlarından sonra son test olarak tekrar uygulanmıştır. Ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı sonuçların olduğu tespit edilmiştir.

İncelenen araştırmaların çoğunun mikro öğretim lehine sonuç vermesiyle öğretmen eğitiminde bu yöntemin geçerli olduğu anlaşılmıştır.

Sonuç olarak; mikro öğretim yönteminin, öğretmenlik uygulamalarında karşılaşılan problemlerin belirlenmesinde ve çözümlenmesinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. İncelenen araştırmalarda mikro öğretim yönteminin öğretmen yetiştirme konusunda faydalı olduğu, kullanılmasının önerildiği görülmektedir. Bu uygulamaların öğretmen adayları ve öğretmenler tarafından benimsendiği, yöntemin sistematik ve planlı yapısıyla, özellikle hizmet öncesinde öğretmen adaylarının eğitimine katkısı açısından, öğrencilere kendini ifade etme becerisi kazandırdığı ve aktif çalışma imkânı sağladığı, katılımı artırdığı ve derse ilişkin tutumu olumlu etkilediği anlaşılmaktadır.

Türkiye’de henüz birçok alanda ilgili araştırma yapılmamış olan mikro öğretim yönteminin, birkaç öğretmen yetiştiren kurumun eğitim programında yer

alması, konuyla ilgili çalışmalar ve araştırmalar yapılması için gereken ortamı sağlamaktadır. Ancak yine de bu konudaki araştırmaların sınırlı olması ve diğer ülkelerin çalışmalarını yaklaşık yirmi yıl geriden takip etmesi dikkat çekmektedir.

Selçuk (2000), öğretmen yetiştirme programlarındaki eksikliğe dikkat çekerek uygulamadan uzak bir içerik taşımasının ve öğretmenliğin meslekleşme koşullarının ülkemizde henüz yerine getirilememiş olmasının büyük sıkıntılara neden olduğunu belirtmiştir.

Ülkemizde özellikle son yıllarda tanınmaya başlayan, yararı görüldükçe benimsenerek değişik alanlarda denenmeye başlanacağı umulan mikro öğretim yönteminin, farklı değişkenlerle olan ilişkisinin araştırılması eğitime kuşkusuz katkı sağlayacaktır. Eğitim alanında tutumların sorgulanmasının, araştırmaları daha anlamlı hale getirdiği düşünülmektedir. Değişken olarak en çok merak edilen olma özelliğini taşıyan tutum ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmaktadır.

2. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması için izlenen yol ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklerle ilgili açıklamalar yer almaktadır.

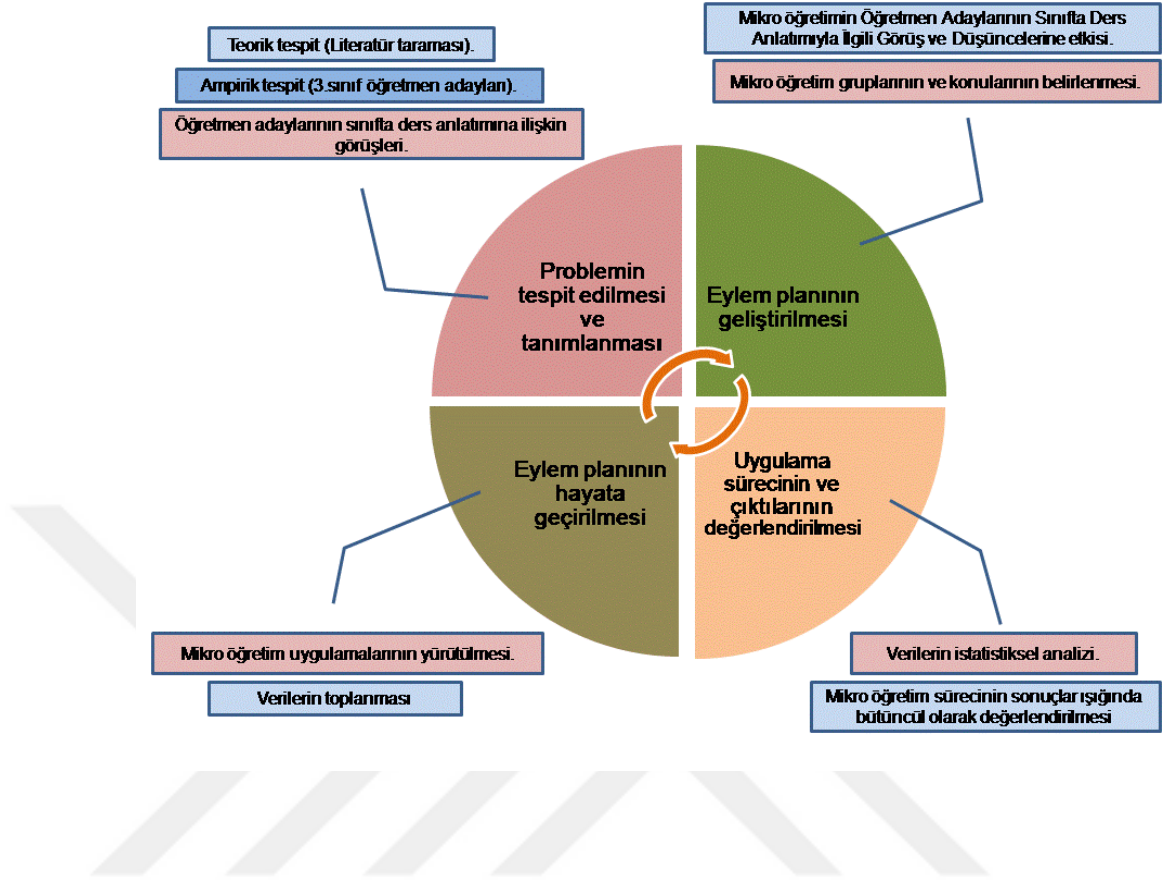
2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Mikro öğretim uygulamalarının, beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının sınıfta ders anlatımına ilişkin görüşlerinin ele alındığı eylem araştırması metodolojisi kullanılan bir çalışmadır.

Eylem araştırmalarının doğasında, çalışılan ortam ya da konuyu derinlemesine anlama çabasının yanında, problemlere çözüm üretme ve bir değişim ortaya koyma hedefi vardır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Patton, 2002). Norton (2009) eylem araştırmalarında takip edilen yolu spiral bir döngü olarak tanımlamış ve bu döngünün genel safhalarını aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

1. Problemin tespit edilmesi ve tanımlanması,
2. Problemin çözümü için bir eylem planının geliştirilmesi,
3. Eylem planının hayata geçirilmesi,
4. Eylem planı uygulama sürecinin ve çıktılarının değerlendirilmesi. Yapılan araştırmada ortaya çıkan ihtiyaçlara göre spiral döngü birden çok defa tekrarlanabilir veya döngü içerisinde ileriye ve geriye doğru hareket edilerek en iyi sonuç alınmaya çalışılır. Bu doktora tez çalışmasında kullanılan eylem araştırması metodolojisinde yukarıda belirtilen safhalar takip edilmiştir. Bu safhaların genel bir açılımı aşağıdaki şekilde gösterilmiştir (Şekil 1).

Şekil 2.1. Eylem Araştırmasının Safhaları



2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 öğretim yılı Bahar dönemi, Gaziantep Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü III. Sınıf Özel Öğretim Yöntemleri II dersini alan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Özel Öğretim Yöntemleri II dersini alan 4 öğretmen adayı derse 4 haftanın üzerinde devam etmedikleri gerekçesi ile araştırma kapsamından çıkarıldı.

Çalışmada dersi alan ve devam eden toplam 60 öğretmen adayı (27 kadın, 33 erkek) yer almıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adayları hem III. sınıf öğrencilerinden hem de aynı dersi alan alt sınıf öğrencilerinden oluşmakta idi. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına çalışma hakkında bilgiler içeren gönüllü onam formu imzlatıldı (Ek 3).

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının ders anlatımıyla ilgili algılarını belirlemek amacıyla Görgeç (2003) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarının Sınıfta Ders Anlatımıyla İlgili Görüş ve Düşünceleri” başlıklı anket kullanılmıştır (Ek 1). Anket 31 maddeden oluşmaktadır. Örneklem grubundaki 60 öğrenciye dönem başında ve dönem sonunda olmak üzere iki kez uygulanan anket maddelerine cevaplayıcılar “evet-hayır-kararsızım” kategorilerinde katıldıklarını ifade etmişler, evet (3), kararsızım (2), hayır (1) değerleriyle puanlanmıştır.

Akranlar ve öğretim elemanı tarafından, öğretmen adaylarının sunum tekniklerini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Mikro Öğretim Gözlem Formu kullanılmıştır (Ek 2). Mikro Öğretim Gözlem Formu 18 maddeden oluşmaktadır ve “Eksiği Var (1)”, “Kabul Edilebilir (2)”, “İyi (3)” şeklinde değerlendirmeyi içermektedir.

2.4. Uygulama Aşamaları

1- Dönem başında örneklem grubuna “Öğretmen Adaylarının Ders Anlatımına İlişkin Görüş ve Düşünceleri” anketi uygulanmıştır.

2- Her gruptaki iki öğretmen adayı mikro öğretim için bir konu saptamıştır. Temel öğretmenlik becerileri olan; derse giriş yapma (dikkati çekme, güdüleme, hedeften haberdar etme, geçiş), dersi geliştirme (uyarıcı materyalleri sunma-ıpuç, dönüt-düzeltilme, pekiştireç verme, katılım sağlama) ve sonuç alma (son özet, tekrar güdüleme, kapanış) işlemleri saptanan bu konulara dayalı olarak planlanmıştır. Spor salonu mikro öğretim uygulaması ve kamera kaydına uygun olarak düzenlenmiştir (Ek 5).

3- Mikro öğretim Uygulaması 13 haftalık süreyi kapsamıştır. Toplam 30 grup oluşturulmuştur. İlk 4 hafta üçer grup, diğer haftalarda ikişer grup ders işlemleridir. Mikro öğretim uygulamaları gerçek ders ortamında yapılmıştır. Öğretmen

adaylarının planladıkları dersler beden eğitimi ve spor alanındaki konular üzerine seçilmiştir ve dersler kapalı spor salonunda gerçekleştirilmiştir (Ek 4).

4-Öğretmen adayları planladığı dersi işlerken diğer öğretmen adayları spor salonunda öğrenci rolünü oynamışlardır. Bu grup mikro öğretim uygulaması bittikten sonra “değerlendirme grubu” olarak da görev yapmıştır. Bu süreç dönüşümlü olarak her öğrenci ders işleyecek şekilde devam ettirilmiştir.

5- Mikro öğretim uygulamasında, gözlenebilir etkili öğretim becerileri analiz edilerek oluşturulan mikro öğretim değerlendirme formu kullanılmıştır.

6- Her öğretmen adayı planladığı dersi işlemiştir. Tüm sunular spor salonunda kamera ile kayda alınmıştır.

7- Mikro öğretim uygulamasının değerlendirilmesi grup tartışması ve değerlendirme formlarının doldurulması ile yapılmıştır.

8- Ders işlenişine katılan tüm öğretmen adayları ile uygulamanın eleştirisi yapıldıktan sonra video kayıtları sınıfça izlenerek dönüt- düzeltme verilmiştir.

9- Uygulama yapan öğretmen adayı video kaydını izledikten sonra öz eleştirisini yapmıştır.

10- Alanında uzman üç öğretim üyesi ve araştırmacı tarafından oluşturulan komisyon tarafından uygulamalarla ilgili eleştiriler özetlenmiştir.

11- Dönem sonunda başta uygulanan anket örneklem grubuna tekrar uygulanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Ölçme araçları ile elde edilen veriler bilgisayar ortamına kodlanıp SPSS 22.0 paket programından yararlanılarak istatistiksel analizler yapılmıştır. Araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Normal dağılım göstermeyen veri setleri için Kurtosis-

Skewness değerlerine bakılmış ve değerler $+2/-2$ arasında olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Öğretmen Adaylarının Sınıfta Ders Anlatımıyla İlgili Görüş ve Düşüncelerini belirlemek amacıyla kullanılan ölçme aracından iki farklı zamanda elde edilen verilerde anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacı ile “Paired-Samples T” testi ile “Mikro Öğretim Gözlem Formundan” elde edilen verilerin ortalamaları hesaplanmıştır.



3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmen adaylarının sınıfta ders anlatımıyla ilgili görüş ve düşüncelerine ilişkin uygulama öncesi ve sonrasında elde edilen puanların karşılaştırmasına ilişkin Paired Sample t testi sonuçları ile Mikro Öğretim Gözlem Formundan elde edilen puanların ortalamasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Grubunun Sınıfta Ders Anlatımıyla İlgili Görüş ve Düşüncelerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Çizelge 3.1. Derse Nasıl Giriş Yapacağımı Bilemiyorum Maddesine İlişkin Öntest-Sontest Karşılaştırması

	n	Mean	Ss	t	p
öntest	60	1.88	.74	4.643	.000
sontest	60	1.32	.62		

Çizelge 1’de araştırma grubunun “derse nasıl giriş yapacağımı bilemiyorum” maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması verilmektedir. Buna göre; görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Mikro öğretim uygulamasından önce öğretmen adayları derse nasıl giriş yapacakları konusunda kendilerini yetersiz olarak algılayarak, mikro öğretim uygulaması sonrasında bu algının olumlu bir şekilde değiştiği belirlenmiştir.

Çizelge 3.2. Öğrencilerin Karşısında Ders Anlatma Düşüncesi Beni Heyecanlandırıyor Maddesine İlişkin Öntest-Sontest Karşılaştırması

	n	Mean	Ss	t	p
öntest	60	2.60	.76	6.273	.000
sontest	60	1.73	.81		

Çizelge 2’de araştırma grubunun “Öğrencilerin karşısında ders anlatma düşüncesi beni heyecanlandırıyor” maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması verilmektedir. Buna göre; görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Mikro öğretim uygulamasından sonra öğretmen adaylarının heyecanlarında düşüş olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 3.3. Ders Anlatma Düşüncesi Bana Zevkli Gelmiyor Maddesine İlişkin Öntest-Sontest Karşılaştırması

	n	Mean	Ss	t	p
öntest	60	1.22	.49	1.357	.180
sontest	60	1.10	.40		

Çizelge 3’de araştırma grubunun “Ders anlatma düşüncesi bana zevkli gelmiyor.” maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması verilmektedir. Buna göre; görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Mikro öğretim uygulamasından sonra öğretmen adaylarının ders anlatma düşüncesinde olumlu yönde değişiklikler görülmüştür.

Çizelge 3.4. Öğrencilerin Sorduğu Soruyu Cevaplayamama Düşüncesi Beni Endişelendiriyor Maddesine İlişkin Öntest-Sontest Karşılaştırması

	n	Mean	Ss	t	p
öntest	60	1.97	.84	3.482	.001
sontest	60	1.47	.68		

Çizelge 4’de araştırma grubunun “Öğrencilerin sorduğu soruyu cevaplayamama düşüncesi beni endişelendiriyor.” maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması verilmektedir. Buna göre; görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Mikro öğretim uygulamasından sonra öğretmen adayları öğrencilerin sorduğu soruyu cevaplayamama düşüncesi ile ilgili olumlu yönde düşüş gözlemlenmiştir.

Çizelge 3.5. Kendimi Öğretmenliğe Hazır Hissetmiyorum Maddesine İlişkin Öntest-Sontest Karşılaştırması

	n	Mean	Ss	t	p
öntest	60	1.68	.77	4.238	.000
sontest	60	1.22	.49		

Çizelge 5’de araştırma grubunun “Kendimi öğretmenliğe hazır hissetmiyorum” maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması verilmektedir. Buna göre; görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Mikro öğretim uygulamasından sonra öğretmen adayları kendimi öğretmenliğe hazır hissetmiyorum düşüncesinde düşüş olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 3.6. Ders Anlatırken Yanlış Bilgi Vermekten ve Hata Yapmaktan Korkuyorum Maddesine İlişkin Öntest-Sontest Karşılaştırması

	n	Mean	Ss	t	p
öntest	60	2.20	.84	6.327	.000
sontest	60	1.38	.59		

Çizelge 6’de araştırma grubunun “Ders anlatırken yanlış bilgi vermekten ve hata yapmaktan korkuyorum.” maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması verilmektedir. Buna göre; görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Mikro öğretim uygulamasından sonra öğretmen adaylarının ders anlatırken yanlış bilgi vermekten ve hata yapmaktan korkuyorum ile ilgili fikrinde olumlu yönde düşüş olduğu görülmüştür.

Çizelge 3.7. Konunun İçerdiği Kavramlarla İlgili Gerekli Ve Yeterli Açıklamayı Yapamamak Fikri Beni Endişelendiriyor Maddesine İlişkin Öntest-Sontest Karşılaştırması

	n	Mean	Ss	t	p
öntest	60	2.05	.91	4.319	.000
sontest	60	1.43	.67		

Çizelge 7’de araştırma grubunun “Konunun içerdiği kavramlarla ilgili gerekli ve yeterli açıklamayı yapamamak fikri beni endişelendiriyor” maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması verilmektedir. Buna göre; görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Mikro öğretim uygulamasından sonra öğretmen adayları konunun içerdiği kavramlarla ilgili gerekli ve yeterli açıklamayı yapamamak fikri beni endişelendiriyor şeklinde düşüncelerinde düşüş olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 3.8. Ders Anlatırken Sınıfa Hâkim Olamamaktan Korkuyorum Maddesine İlişkin Öntest-Sontest Karşılaştırması

	n	Mean	Ss	t	p
öntest	60	1.80	.90	4.847	.000
sontest	60	1.15	.44		

Çizelge 8’de araştırma grubunun “Ders anlatırken sınıfa hakim olamamaktan korkuyorum” maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması verilmektedir. Buna göre; görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Mikro öğretim uygulamasından sonra öğretmen adaylarının ders anlatırken sınıfa hâkim olamamaktan korkuyorum düşüncesinde olumlu yönde düşüş yaşanmıştır.

Çizelge 3.9. Derse Uyumsuz Öğrencilere Nasıl Davranacağım Konusunda Endişelerim Var Maddesine İlişkin Öntest-Sontest Karşılaştırması

	n	Mean	Ss	t	p
öntest	60	1.67	.75	2.955	.004
sontest	60	1.32	.57		

Çizelge 9’de araştırma grubunun “Derse uyumsuz öğrencilere nasıl davranacağım konusunda endişelerim var.” maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması verilmektedir. Buna göre; görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Mikro öğretim uygulamasından sonra öğretmen adaylarının derse uyumsuz öğrencilere nasıl davranacağım konusunda endişelerim var şeklindeki düşüncelerinde olumlu yönde düşüş olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.10. Öğrencilerin İlgisini Derse Çekememek, Öğrencileri Derse Güdüleyememek Fikri Beni Endişelendiriyormaddesine İlişkin Öntest-Sontest Karşılaştırması

	n	Mean	Ss	t	p
öntest	60	1.75	.82	3.114	.003
sontest	60	1.35	.58		

Çizelge 10’da araştırma grubunun “Öğrencilerin ilgisini derse çekememek, öğrencileri derse güdüleyememek fikri beni endişelendiriyor” maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması verilmektedir. Buna göre; görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Mikro öğretim uygulamasından sonra öğretmen adayları öğrencilerin ilgisini derse çekememek, öğrencileri derse güdüleyememek fikri beni endişelendiriyor şeklindeki düşüncelerinde düşüş olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 3.11. Dersi Günlük Hayatla İlişkilendirememek Fikri Beni Endişelendiriyor Maddesine İlişkin Öntest-Sontest Karşılaştırması

	n	Mean	Ss	t	p
öntest	60	1.58	.79	3.419	.001
sontest	60	1.17	.46		

Çizelge 11’de araştırma grubunun “Dersi günlük hayatla ilişkilendirememek fikri beni endişelendiriyor” maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması verilmektedir. Buna göre; görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Mikro öğretim uygulamasından sonra öğretmen adayları dersi günlük hayatla ilişkilendirememek fikri beni endişelendiriyor yönündeki düşüncelerinde düşüş yaşandığı görülmektedir.

Çizelge 3.12. Ders Anlatırken Akıcılığı Sağlayamamak Fikri Beni Endişelendiriyor Maddesine İlişkin Öntest-Sontest Karşılaştırması

	n	Mean	Ss	t	p
öntest	60	1.68	.85	3.744	.000
sontest	60	1.20	.48		

Çizelge 12’de araştırma grubunun “Ders anlatırken akıcılığı sağlayamamak fikri beni endişelendiriyor” maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması verilmektedir. Buna göre; görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Mikro öğretim uygulamasından sonra öğretmen adaylarının ders anlatırken akıcılığı sağlayamamak fikri beni endişelendiriyor yönündeki düşüncelerinde düşüş olduğu görülmüştür.

Çizelge 3.13. Derse Uygun Araç-Gereci Öğretim Hedeflerine Ve Sınıf Düzeyine Uygun Olarak Kullanamama Fikri Beni Endişelendiriyor Maddesine İlişkin Öntest-Sontest Karşılaştırması

	n	Mean	Ss	t	p
öntest	60	1.67	.88	3.500	.001
sontest	60	1.20	.51		

Çizelge 13’de araştırma grubunun “Derse uygun araç-gereci öğretim hedeflerine ve sınıf düzeyine uygun olarak kullanamama fikri beni endişelendiriyor” maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması verilmektedir. Buna göre; görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Mikro öğretim uygulamasından sonra öğretmen adaylarının derse uygun araç-gereci öğretim hedeflerine ve sınıf düzeyine uygun olarak kullanamama fikri beni endişelendiriyor yönündeki düşüncelerinde düşüş olduğu görülmüştür.

Çizelge 3.14. Konuyu İlgili Diğer Konularla İlişkilendirememekten Korkuyorum Maddesine İlişkin Öntest-Sontest Karşılaştırması

	n	Mean	Ss	t	p
öntest	60	1.62	.74	4.343	.000
sontest	60	1.20	.40		

Çizelge 14’de araştırma grubunun “Konuyu ilgili diğer konularla ilişkilendirememekten korkuyorum” maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması verilmektedir. Buna göre; görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Mikro öğretim uygulamasından sonra öğretmen adaylarının konuyu ilgili diğer konularla ilişkilendirememekten korkuyorum yönündeki düşüncelerinde düşüş olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 3.15. Ders Anlatırken Zamanı Verimli Kullanma Konusunda Kaygılarım var Maddesine İlişkin Öntest-Sontest Karşılaştırması

	n	Mean	Ss	t	p
öntest	60	1.57	.79	1.857	.068
sontest	60	1.35	.55		

Çizelge 15’de araştırma grubunun “Ders anlatırken zamanı verimli kullanma konusunda kaygılarım var” maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması verilmektedir. Buna göre; görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Mikro öğretim uygulamasından sonra öğretmen adaylarının ders anlatırken zamanı verimli kullanma konusunda kaygılarım var yönündeki düşüncelerinde düşüş olduğu gözlemlenmiştir.

Çizelge 3.16. Konuyu Öğrencilerin Seviyesine İndirgeyememekten Korkuyorum Maddesine İlişkin Öntest-Sontest Karşılaştırması

	n	Mean	Ss	t	p
öntest	60	1.62	.78	3.632	.001
sontest	60	1.20	.48		

Çizelge 16’da araştırma grubunun “Konuyu öğrencilerin seviyesine indirgeyememekten korkuyorum” maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması verilmektedir. Buna göre; görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Mikro öğretim uygulamasından sonra öğretmen adaylarının konuyu öğrencilerin seviyesine indirgeyememekten korkuyorum yönündeki düşüncelerinde düşüş olduğu görülmüştür.

Çizelge 3.17. Derse ve Konuya Uygun Öğretim Yöntemlerini Kullanabilme Konusunda Endişeliyim Maddesine İlişkin Öntest-Sontest Karşılaştırması

	n	Mean	Ss	t	p
öntest	60	1.65	.82	3.364	.001
sontest	60	1.22	.45		

Çizelge 17’de araştırma grubunun “Derse ve konuya uygun öğretim yöntemlerini kullanabilme konusunda endişeliyim” maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması verilmektedir. Buna göre; görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Mikro öğretim uygulamasından sonra öğretmen adaylarının derse ve konuya uygun öğretim yöntemlerini kullanabilme konusunda endişeliyim yönünde düşüncelerinde düşüş olduğu gözlemlenmiştir.

Çizelge 3.18. Derste Ses Tonumu ve Konuşma Hızımı Ayarlayamamak Beni Endişelendiriyor Maddesine İlişkin Öntest-Sontest Karşılaştırması

	n	Mean	Ss	t	p
öntest	60	1.60	.79	2.652	.010
sontest	60	1.25	.51		

Çizelge 18’de araştırma grubunun “Derste ses tonumu ve konuşma hızımı ayarlayamamak beni endişelendiriyor” maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması verilmektedir. Buna göre; görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Mikro öğretim uygulamasından sonra öğretmen adaylarının derste ses tonumu ve konuşma hızımı ayarlayamamak beni endişelendiriyor yönündeki düşüncelerinde düşüş olduğu gözlemlenmiştir.

Çizelge 3.19. Derste Sözel Dili ve Beden Dilimi Etkili Bir Şekilde Kullanamamak Fikri Beni Endişelendiriyor Maddesine İlişkin Öntest-Sontest Karşılaştırması

	n	Mean	Ss	t	p
öntest	60	1.62	.78	3.151	.003
sontest	60	1.25	.54		

Çizelge 19’da araştırma grubunun “Derste sözel dili ve beden dilimi etkili bir şekilde kullanamamak fikri beni endişelendiriyor” maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması verilmektedir. Buna göre; görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Mikro öğretim uygulamasından sonra öğretmen adaylarının derste sözel dili ve beden dilimi etkili bir şekilde kullanamamak fikri beni endişelendiriyor yönündeki düşüncelerinde düşüş olduğu gözlemlenmiştir.

Çizelge 3.20. Öğrencilerin Derse Karşı İlgil ve GÜdülerinin Sürekliliğini Sağlayamama Fikri Beni Endişelendiriyor Maddesine İlişkin Öntest-Sontest Karşılaştırması

	n	Mean	Ss	t	p
öntest	60	1.70	.70	3.713	.000
sontest	60	1.28	.49		

Çizelge 20’de araştırma grubunun “Öğrencilerin derse karşı ilgi ve güdülerinin sürekliliğini sağlayamama fikri beni endişelendiriyor” maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması verilmektedir. Buna göre; görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Mikro öğretim uygulamasından sonra öğretmen adaylarının Öğrencilerin derse karşı ilgi ve güdülerinin sağlayamama endişesinde düşüş olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 3.21. Konuyla İlgili Düşündürücü Sorular Soramama Fikri Beni Endişelendiriyor Maddesine İlişkin Öntest-Sontest Karşılaştırması

	n	Mean	Ss	t	p
öntest	60	1.58	.77	3.799	.000
sontest	60	1.17	.38		

Çizelge 21’de araştırma grubunun “Konuyla ilgili düşündürücü sorular soramama fikri beni endişelendiriyor” maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması verilmektedir. Buna göre; görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Mikro öğretim uygulamasından sonra öğretmen adaylarının konuyla ilgili düşündürücü sorular soramama fikri endişesinde düşüş olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 3.22. Ders Anlatırken Söyleyeceklerimi Unutmaktan Korkuyorum Maddesine İlişkin Öntest-Sontest Karşılaştırması

	n	Mean	Ss	t	p
öntest	60	1.68	.87	3.615	.001
sontest	60	1.23	.53		

Çizelge 22’de araştırma grubunun “Ders anlatırken söyleyeceklerimi unutmaktan korkuyorum” maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması verilmektedir. Buna göre; görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Mikro öğretim uygulamasından sonra öğretmen adaylarının ders anlatırken söyleyeceklerini unutma endişesinde düşüş olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 3.23. Ders Sonunda Konuyla İlgili Özetleme Yapma Ve Geribildirimler Verme Konusunda Endişeliyim Maddesine İlişkin Öntest-Sontest Karşılaştırması

	n	Mean	Ss	t	p
öntest	60	1.47	.75	2.728	.008
sontest	60	1.18	.39		

Çizelge 23’de araştırma grubunun “Ders sonunda konuyla ilgili özetleme yapma ve geribildirimler verme konusunda endişeliyim” maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması verilmektedir. Buna göre; görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Mikro öğretim uygulamasından sonra öğretmen adaylarının Ders sonunda konuyla ilgili özetleme yapma ve geribildirimler verme yönündeki endişelerinde düşüş olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 3.24. Dersle İlgili Öğrenci Kazanımlarını Değerlendirme Konusunda Endişeliyim Maddesine İlişkin Öntest-Sontest Karşılaştırması

	n	Mean	Ss	t	p
öntest	60	1.58	.72	2.716	.009
sontest	60	1.25	.54		

Çizelge 24’de araştırma grubunun “Dersle ilgili öğrenci kazanımlarını değerlendirme konusunda endişeliyim” maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması verilmektedir. Buna göre; görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Mikro öğretim uygulamasından sonra öğretmen adaylarının dersle ilgili öğrenci kazanımlarını değerlendirme yönündeki endişelerinde düşüş olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 3.25. Derste Öğrencilere Karşı Övgü Ve Yaptırımları Uygun Bir Şekilde Kullanamama Fikri Beni Endişelendiriyor Maddesine İlişkin Öntest-Sontest Karşılaştırması

	n	Mean	Ss	t	p
öntest	60	1.45	.70	3.068	.003
sontest	60	1.17	.38		

Çizelge 25’de araştırma grubunun “Derste öğrencilere karşı övgü ve yaptırımları uygun bir şekilde kullanamama fikri beni endişelendiriyor” maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması verilmektedir. Buna göre; görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Mikro öğretim uygulamasından sonra öğretmen adaylarının derste öğrencilere karşı övgü ve yaptırımları kullanamama endişelerinde düşüş olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 3.26. Derse Karşı İlgili ve Konuya Olumlu Katkılar Sağlayan Öğrencilere Ne Tür ve Nasıl Pekiştiriciler Vereceğimi Bilemiyorum Maddesine İlişkin Öntest-Sontest Karşılaştırması

	n	Mean	Ss	t	p
öntest	60	1.68	.72	3.550	.001
sontest	60	1.25	.51		

Çizelge 26’da araştırma grubunun “Derse karşı ilgili ve konuya olumlu katkılar sağlayan öğrencilere ne tür ve nasıl pekiştiriciler vereceğimi bilemiyorum” maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması verilmektedir. Buna göre; görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Mikro öğretim uygulamasından sonra öğretmen adaylarının Derse karşı ilgili ve konuya olumlu katkılar sağlayan öğrencilere ne tür ve nasıl pekiştiriciler vereceğimi bilemiyorum yönündeki düşüncelerinde düşüş olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 3.27. Sınıfta Hâkimiyeti Sağlamaya Engel Olacağını Düşündüğüm İçin Grup Çalışması Yapmak Fikri Bana Uygun Gelmiyor Maddesine İlişkin Öntest-Sontest Karşılaştırması

	n	Mean	Ss	t	p
öntest	60	1.42	.67	.948	.347
sontest	60	1.32	.60		

Çizelge 27’de araştırma grubunun “Sınıfta hakimiyeti sağlamaya engel olacağını düşündüğüm için grup çalışması yapmak fikri bana uygun gelmiyor” maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması verilmektedir. Buna göre; görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Mikro öğretim uygulamasından sonra öğretmen adaylarının Sınıfta hakimiyeti sağlamaya engel olacağını düşündüğüm için grup çalışması yapmak fikri bana uygun gelmiyor yönündeki düşüncelerinde düşüş olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 3.28. Ders Anlatırken Duygularımı Kontrol Edemeyeceğim Fikri Beni Endişelendiriyor Maddesine İlişkin Öntest-Sontest Karşılaştırması

	n	Mean	Ss	t	p
öntest	60	1.23	.75	1.242	.219
sontest	60	1.38	.58		

Çizelge 28’de araştırma grubunun “Ders anlatırken duygularımı kontrol edemeyeceğim fikri beni endişelendiriyor” maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması verilmektedir. Buna göre; görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Mikro öğretim uygulamasından sonra öğretmen adaylarının ders anlatırken duygularımı kontrol edemeyeceğim fikri beni endişelendiriyor yönündeki düşüncelerinde düşüş olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 3.29. Öğrencileri Etkili Bir Şekilde Dinleyebilme Konusunda Kaygılarım Var Maddesine İlişkin Öntest-Sontest Karşılaştırması

	n	Mean	Ss	t	p
öntest	60	1.40	.67	2.374	.021
sontest	60	1.15	.40		

Çizelge 29’da araştırma grubunun “Öğrencileri etkili bir şekilde dinleyebilme konusunda kaygılarım var” maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması verilmektedir. Buna göre; görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Mikro öğretim uygulamasından sonra öğretmen adaylarının öğrencileri dinleyebilme kaygılarında olumlu yönde düşüş olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 3.30. Öğrencilerle İletişim Kuramamaktan Korkuyorum Maddesine İlişkin Öntest-Sontest Karşılaştırması

	n	Mean	Ss	t	p
öntest	60	1.47	.75	3.246	.002
sontest	60	1.13	.39		

Çizelge 30’da araştırma grubunun “Öğrencilerle iletişim kuramamaktan korkuyorum” maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması verilmektedir. Buna göre; görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Mikro öğretim uygulamasından sonra öğretmen adaylarının Öğrencilerle iletişim kuramama korkularında düşüş olduğu tespit edilmiştir.

Çizelge 3.31. Dersi Nasıl Bitireceğimi Bilemiyorum Maddesine İlişkin Öntest-Sontest Karşılaştırması

	n	Mean	Ss	t	p
öntest	60	1.67	.82	5.131	.000
sontest	60	1.07	.25		

Çizelge 31’de araştırma grubunun “Dersi nasıl bitireceğimi bilemiyorum” maddesine ilişkin öntest-sontest karşılaştırması verilmektedir. Buna göre; görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($p<0.05$). Mikro öğretim uygulamasından sonra öğretmen adaylarının dersi nasıl bitireceğini bilememesi yönündeki düşüncelerinde düşüş olduğu tespit edilmiştir.

3.2. Araştırma Grubunun ve Öğretim Elemanının Akran Değerlendirmeye Yönelik Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Çizelge 3.32. Mikro Öğretim Gözlem Formundan Elde Edilen Değerlerin Ortalamaları

Haftalar	Akran Değerlendirmesi	Öğretim Elemanı Değerlendirmesi
1.hafta	2.31	1.78
2.hafta	2.39	1.83
3.hafta	2.43	1.75
4.hafta	2.37	2.03
5.hafta	2.47	2.31
6.hafta	2.54	2.26
7.hafta	2.52	2.33
8.hafta	2.55	2.33
9.hafta	2.56	2.25
10.hafta	2.54	2.39
11.hafta	2.66	2.50
12.hafta	2.59	2.67
13.hafta	2.74	2.64

Çizelge 32’de araştırma grubunun ve öğretim elemanının konu anlatımlarının yapıldığı haftalarda mikro öğretim gözlem formundan elde edilen görüşlerinin dağılımı verilmektedir. Buna göre araştırma grubunun akranlarının sunumlarını ilk haftalarda kabul edilebilir şekilde değerlendirdiği, son haftalara doğru bu düzeyin arttığı belirlenirken, dersin öğretim elemanı tarafından yapılan değerlendirmede de sunumların ilk haftalarda zayıf olduğu, son haftalara doğru kabul edilebilir düzeye geldiği tespit edilmiştir.

4.TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde araştırma grubunun mikro öğretim uygulamaları sonunda sınıfta ders anlatımıyla ilgili tutumlarına ve akranlarını değerlendirmelerine yönelik elde edilen sonuçların tartışmasına yer verilmiştir.

Çalışmada yer alan araştırma grubunun;

“Derse nasıl giriş yapacağımı bilemiyorum” maddesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı farklılık görülmüştür. Mikro öğretim uygulamasından önce öğretmen adaylarının derse nasıl giriş yapacakları konusunda karasızlık yaşarken, mikro öğretim uygulaması sonrasında bu algının olumlu bir şekilde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Mikro öğretim süreci öğretmen adaylarının bir dersi planlama, uygulama ve değerlendirme konusunda somut yaşantı geçirmelerini sağlamaktadır (Grossman 2005, Fenandez 2005, Fernandez ve Robinson 2006). Benton-Kuper (2001) mikro öğretim ile öğretmen adaylarının dersi planlama ve uygulama yeterliliklerini geliştirdiği saptamıştır. Araştırmada elde ettiğimiz sonuç literatürü destekler niteliktedir.

“Öğrencilerin karşısında ders anlatma düşüncesi beni heyecanlandırıyor” maddesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı farklılık görülmüştür. Uygulama öncesinde yüksek düzeyde heyecana sahip olan öğretmen adaylarının bu duygu durumlarının uygulama sonrasında anlamlı bir şekilde düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Mikro öğretimde öğretmen adayları, akranlarından ve öğretmeninden yaptığı öğretim ile ilgili geribildirim alırlar ve edindikleri deneyimler ile öğretmenlik mesleği için gerekli becerileri kazanırlar (Tangen ve Mergler 2009). “İyi bir öğretmenlik” için gerekli nitelikler, öğretmen adaylarına eğitimleri sırasında varsayımları sorgulama ve inceleme fırsatı verilerek sağlanabilir (Lampert ve Ball 1999). Verilen bu fırsatlar sayesinde, öğretmen adayları, öğretmenlik mesleklerinde karşılaşılabilecekleri çeşitli problemlere karşı yeterli seviyede hazırlanmış olacaktır

(Karaman 2014). Mikro öğretim uygulamasının, öğretmen adayının bilgisini aktarabileceğine dair inancının artmasıyla heyecansal faktörlerin azalmasına neden olabilir.

“Öğrencilerin sorduğu soruyu cevaplayamama düşüncesi beni endişelendiriyor” maddesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı farklılık görülmüştür. Uygulamadan önce öğretmen adayları öğrencilerin sorduğu sorulara cevap verme konusunda yüksek düzeyde endişeli oldukları, mikro öğretim uygulamasından sonra bu düşüncelerinin olumlu yönde azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mergler ve Tangen (2010) mikro öğretimin öğretmen adaylarının öğretme konusundaki öz yeterlilik inançlarının gelişmesini olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Arsal (2014)’da mikro öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının öğretim becerilerini, öğretme konusunda kendilerine güven duyma gibi duyuşsal özelliklerini ve iletişim kurma becerilerini geliştirmede yararlı ve etkili bir yöntem olduğunu belirtmiştir.

“Ders anlatırken yanlış bilgi vermektan ve hata yapmaktan korkuyorum” maddesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı farklılık görülmüştür. Öğretmen adayları uygulamadan önce yüksek düzeyde korku yaşarken, uygulama sonrasında bu duyguda büyük ölçüde ve olumlu yönde düşüş yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Huber ve Ward (1969) öğretmen adaylarının okulda öğrencilerle karşılaştıklarında ne yapacakları, nasıl yapacakları konusunda bir korku yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ancak, Mikro öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının kendini değerlendirme, kendini algılama ve öğretmenlik davranışları konusunda cesaretlendirdiği ifade edilmiştir (Brent ve ark. 1996). Konu ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında mikro öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının ders anlatırken hata yapmaktan çekinme düzeylerinin düştüğünü ve rahatlama meydana geldiğini belirtmişlerdir (Görgeñ 2003, Çakır 2000, Kulağçı 1994). Çalışmada elde edilen sonuç literatürü destekler niteliktedir.

“Konunun içerdiği kavramlarla ilgili gerekli ve yeterli açıklamayı yapamamak fikri beni endişelendiriyor” maddesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu madde de mikro öğretim uygulaması öncesinde yüksek düzeyde endişe yaşayan öğretmen adaylarının, mikro öğretim uygulaması sonunda bu tür olumsuz düşüncelerinde önemli oranda azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görgen (2003) mikro öğretim uygulamasının öğretmen adaylarını, derste yaptıkları yanlışlıkları nasıl düzeltereklerini bilememe endişesinden uzaklaştırdığını belirtmiştir.

“Ders anlatırken sınıfa hâkim olamamaktan korkuyorum” maddesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı farklılık görülmüştür. Uygulama öncesinde öğretmen adaylarının orta düzeyde sınıf içi düzeni ve hâkimiyeti sağlayamama konusunda endişe yaşadığı görülürken, uygulama sonrasında bu oranda anlamlı bir düşüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (1994) mikro öğretim uygulamasının öğretmen adayına sınıfa hakimiyet yeteneklerini kazandırmada olumlu sonuçlar verdiğini belirtmiştir.

Savran ve Çakıroğlu (2007) yaptıkları çalışmada öğretme konusunda öz yeterlilik inancı yüksek olan öğretmen adaylarının insan yönetimi konusunda daha az müdahaleci bir yaklaşımı benimsediklerini bulmuşlardır. Arsal (2014) öğretim elemanlarının öğretim ile ilgili derslerde mikro öğretim gibi uygulama ve somut yaşantı sağlayan öğretim yöntemlerini kullanmaları ve öğretme öz yeterlilik inancını geliştirmeye yönelik çalışmalarının öğretmen adaylarının sınıf yönetimi inançlarının da olumlu olarak gelişmesine katkı sağlayacağını belirtmiştir.

“Derse uyumsuz öğrencilere nasıl davranacağım konusunda endişelerim var” maddesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı farklılık görülmüştür. Uygulama öncesinde öğretmen adaylarında orta düzeyde bir endişe var iken, uygulama sonrasında bu oranda anlamlı bir düşüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bireyin sahip olduğu özyeterlilik inancının, öğretmenlerin öğretmenlik davranışlarını etkileyen önemli bir değişken olduğu yapılan birçok bilimsel çalışmada ortaya konmuştur (Henson ve ark. 2001, Shaughnessy 2004, Woolfolk ve

Hoy 1990, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy 2001). Bandura (1982) algılanan özyeterliği, bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin yargıları olarak tanımlamaktadır.

“Öğrencilerin ilgisini derse çekememek, öğrencileri derse güdüleyememek fikri beni endişelendiriyor” maddesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı farklılık görölmüştür. Uygulama öncesinde öğretmen adayları öğrencileri derse güdüleyememek ve ilgisini çekememek konusunda endişe yaşadıklarını belirtirken, mikro öğretim uygulaması sonucunda bu endişe düzeyinin anlamlı bir şekilde azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Görgen (2003) mikro öğretim uygulamasının, öğretmen adaylarını ders sürecinde akıcılığı sağlayamama endişesinden uzaklaştırdığını belirtmiştir.

“Dersi günlük hayatla ilişkilendirememek fikri beni endişelendiriyor” maddesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı farklılık görölmüştür. Öğretmen adayları uygulama öncesinde dersi günlük hayatla ilişkilendireme konusunda endişe ve kararsızlık yaşarken, bu oranın mikro öğretim uygulaması sonrasında olumlu yönde düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

“Ders anlatırken akıcılığı sağlayamamak fikri beni endişelendiriyor” maddesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı farklılık görölmüştür. Öğretmen adaylarının uygulama öncesinde orta düzeyde bir endişe yaşadıkları, uygulama sonrasında bu endişenin anlamlı bir şekilde azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

“Derse uygun araç-gereci öğretim hedeflerine ve sınıf düzeyine uygun olarak kullanamama fikri beni endişelendiriyor” maddesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı farklılık görölmüştür. Uygulama öncesinde orta düzeyde bir endişe hakimken, uygulama sonrasında bu oranın anlamlı bir şekilde düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Çakır (2010) öğretmen adaylarının ekip çalışmaları yoluyla tasarladıkları materyalleri mikro öğretim yoluyla kullanmalarının, onların öğretmenlik becerilerini

geliştirmede katkıları sunduğu görüşünü desteklediğini belirtmiştir. Wallace (1979) da mikro öğretim tekniğinin öğretmen yetiştirme sürecinde kullanılmasının sağladığı yararları dikkat çekmektedir.

“Konuyu ilgili diğer konularla ilişkilendirememekten korkuyorum” maddesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı farklılık görülmüştür. Mikro öğretim uygulaması öncesinde orta düzeyde bir korku yaşanırken, uygulama sonrasında bu oranda anlamlı bir düşüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Ders anlatırken zamanı verimli kullanma konusunda kaygılarım var” maddesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı farklılık görülmüştür. Mikro öğretim uygulaması öncesinde öğretmen adaylarının zamanı etkili ve verimli kullanma yönünde orta düzeyde kaygıya sahip oldukları, uygulama sonrasında ise bu oranın anlamlı bir şekilde düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

“Konuyu öğrencilerin seviyesine indirgeyememekten korkuyorum” maddesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı farklılık görülmüştür. Mikro öğretim uygulaması öncesinde öğretmen adaylarının dersi öğrencilerin seviyesine ve düzeyine indirememeye yönünde orta düzeyde endişe yaşadıkları gözlemlenirken, mikro öğretim uygulaması sonucunda öğretmen adaylarının bu tür endişelerinde azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Derse ve konuya uygun öğretim yöntemlerini kullanabilme konusunda endişeliyim” maddesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı farklılık görülmüştür. Mikro öğretim uygulaması öncesinde derse ve konuya uygun olarak öğretim yöntemlerini kullanma yönünde kararsız ve endişeli olan öğretmen adaylarının, uygulama sonucunda bu endişelerinde azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mikro öğretim uygulaması sayesinde, öğretmen adayının davranışları tekrar incelenip; hataların ne olduğu, problemin nerden kaynaklandığı ve çözümün ne olacağı konularında sınıfça tartışma imkanı sağlanmış olur (erökten ve). Dolayısıyla

bu uygulama öğretmen adaylarının uygun öğretim yöntemlerini belirlemesine katkı sağlayabilir.

“Derste ses tonumu ve konuşma hızımı ayarlayamamak beni endişelendiriyor” maddesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı farklılık görülmüştür. Mikro öğretim uygulaması öncesinde öğretmen adaylarının bu konuda endişe orta düzeyde bir endişe yaşadıkları, uygulama sonrasında duymuş oldukları endişenin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Görgeç (2003) beden eğitimi öğretmen adaylarının ilgili maddeye ilişkin görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık olduğunu, mikro öğretimden önce öğretmen adaylarının konuşma hızlarını ve ses tonlarını ayarlayamama endişesine yönelik görüşlerinde belli bir kararsızlık yaşarlarken, mikro öğretimden sonra bu endişeyi yaşadığını ifade eden ve kararsız olan öğretmen adayları sayısında azalma olduğunu belirtmiştir.

“Derste sözel dili ve beden dilimi etkili bir şekilde kullanamamak fikri beni endişelendiriyor” maddesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı farklılık görülmüştür. Uygulama öncesinde öğretmen adaylarının ders işlerken sözel dili ve beden dilini etkili bir biçimde kullanabilme konusunda endişeli oldukları, uygulama sonucunda büyük oranda bu endişelerinden uzaklaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mikro öğretim, teori ile uygulama arasındaki ilişkiyi vurgulayabilme potansiyeline sahip oluşu nedeniyle öğretmenlik mesleğine hazırlıkta önemli bir yer edinmiştir. Öğretmen adayı için amaç; bir konuyu öğretmekten çok, bir tekniği uygulamaktır (Kazu 1997).

“Öğrencilerin derse karşı ilgi ve güdülerinin sürekliliğini sağlayamama fikri beni endişelendiriyor” maddesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı farklılık görülmüştür. Mikro öğretim uygulaması öncesinde öğretmen adayları öğrencilerin derse karşı ilgi ve güdülerinin sürekliliğini sağlayamama yönünde orta düzeyde endişe yaşadıkları, uygulama sonrasında bu duygunun anlamlı bir şekilde azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Copeland (1975) yaptığı deneysel çalışmada mikro öğretim uygulamasının hedeflenen öğretim becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olduğunu belirlemiştir. Peker (2009a) genişletilmiş mikro öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının öğretim becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.

“Konuyla ilgili düşündürücü sorular soramama fikri beni endişelendiriyor” maddesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı farklılık görülmüştür. Öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulaması öncesinde derste konuyla ilgili soru sorma yönünde orta düzeyde endişe yaşadıkları, uygulama sonucunda bu endişenin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mikro öğretim yoluyla gerçekleştirilen ölçme-değerlendirme uygulamalarının, öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme alanındaki bilgi, beceri ve tutumlarına olumlu yönde bir katkı sağladığına işaret etmiştir (Karaman 2014).

“Ders anlatırken söyleyeceklerimi unutmaktan korkuyorum” maddesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı farklılık görülmüştür. Mikro öğretim uygulaması öncesinde öğretmen adaylarının çoğunluğunun ders işlerken konuyla ilgili söyleyeceklerini unutmaktan korktukları, uygulama sonrası bu korkunun anlamlı bir şekilde azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

“Ders sonunda konuyla ilgili özetleme yapma ve geribildirimler verme konusunda endişeliyim” maddesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı farklılık görülmüştür. Öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulaması öncesinde dersin sonunda konuyla ilgili özetleme yapma ve geribildirim verme konusunda orta düzeyde endişeli oldukları, uygulama sonrasında bu endişenin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mikro öğretimde temel fikir, pratik, geribildirim ve değerlendirme ile ilgili öğretim tekniğini iletmeye yardım etmektir (Orlich ve ark. 1990). Çoban (2015) bu yaklaşımla bir beceriyi gerçek sınıf ortamında sergilemeden önce, beceriye ilişkin uygulama yapma ve kazanımda bulunma fırsatı elde edilmiş olunacağını belirtmiştir.

“Dersle ilgili öğrenci kazanımlarını değerlendirme konusunda endişeliyim” maddesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı farklılık görülmüştür. Mikro öğretim uygulaması öncesinde derste öğrenci kazanımlarını değerlendirme konusunda orta düzeyde endişeli oldukları, mikro öğretim uygulaması sonrasında bu oranın azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

“Derste öğrencilere karşı övgü ve yaptırımları uygun bir şekilde kullanamama fikri beni endişelendiriyor” maddesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı farklılık görülmüştür. Mikro öğretim uygulaması öncesinde derste öğrencilere karşı övgü ve yaptırımları uygun bir şekilde kullanamama düşüncesinde orta düzeyde endişe hakimken, uygulama sonrasında bu endişenin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

“Ders anlatma düşüncesi bana zevkli gelmiyor” maddesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Her iki test puanlarında düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuç araştırma grubunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek olmasından kaynaklanabilir. Eğer oran yüksek çıkmış olsaydı, mikro öğretim uygulamasının bu oranı düşüreceği düşünülmektedir. Zira, Peker (2009a) mikro öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının öğretim uygulamasından hoşlanmalarını sağlandığını saptamıştır.

“Kendimi öğretmenliğe hazır hissetmiyorum” maddesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı farklılık görülmüştür. Öğretmen adayları mikro öğretim uygulamasından önce öğretmenlik konusunda yeterli olmadıklarını ve öğretmenlik mesleğine hazır olmadıklarını belirtirken, uygulama sonrasında bu görüşleri olumlu şekilde değiştirmiştir. Dolayısıyla mikro öğretimin öğretmenlik mesleğini uygulayabilme inancına yönelik olumlu katkıları olabileceği söylenebilir.

“Derse karşı ilgili ve konuya olumlu katkılar sağlayan öğrencilere ne tür ve nasıl pekiştiriciler vereceğimi bilemiyorum” maddesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı farklılık görülmüştür. Mikro öğretim uygulamasından önce öğretmen adaylarının bu

konuda endişeli ve kaygılı oldukları uygulama sonrası bu kaygılarında anlamlı bir düşüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Sınıfta hâkimiyeti sağlamaya engel olacağını düşündüğüm için grup çalışması yapmak fikri bana uygun gelmiyor” maddesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Her iki test sonucunda da ilgili maddeye ilişkin verilen cevapların ortalaması düşük bulunmuştur. Dolayısıyla beden eğitimi öğretmen adaylarının grup çalışmalarına olumlu baktıkları tespit edilmiştir. Bunun spor ortamında grup halinde çalışmaların çok kullanılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

“Ders anlatırken duygularımı kontrol edemeyeceğim fikri beni endişelendiriyor” maddesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Her iki test sonucunda da öğretmen adaylarının ilgili maddeye verdikleri cevapların ortalaması düşük çıkmıştır. Buradan hareketle, beden eğitimi öğretmen adaylarının duygularını kontrol etmede endişe yaşamadıkları söylenebilir. Spor olgusu çeşitli kuralları olan ve bu kuralların dışına çıkıldığında cezai yaptırımlarla karşı karşıya kalınan bir ortamdır. Dolayısıyla spor yarışmalarında bireylerin özellikle olumsuz duygularını kontrol etmeleri öğretilir.

“Öğrencileri etkili bir şekilde dinleyebilme konusunda kaygılarım var” maddesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı farklılık görülmüştür. Öğretmen adayları uygulama öncesinde öğrencileri etkili bir şekilde dinleyebilme konusunda kaygılı olduklarını, uygulama sonrasında bu kaygının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

“Öğrencilerle iletişim kuramamaktan korkuyorum” maddesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı farklılık görülmüştür. Öğretmen adaylarının uygulama öncesi orta düzeyde öğrencilerle iletişim kurma konusunda korku yaşadıkları, uygulama sonrasında bu korkunun anlamlı bir şekilde azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Her iki testte de ilgili maddeye ilişkin verilen cevapların puan ortalamasının düşük olduğu görülmüştür. Spor ortamında, bireylerin birbirleriyle sürekli iletişim

içerisinde oldukları, müsabaka ve antrenmanlarda çeşitli duygu ve davranışları paylaştıkları yadsınamaz bir gerçektir. Bu sebeple sporcularda iletişim becerilerinin yüksek olması beklenilmektedir (Yıldırım ve Abakay 2015).

Zira, spor yapan bireylerin iletişim becerilerinin yüksek olduğu yapılan bir çok çalışma ile ortaya konmuştur (Turiel 1983, Balaban 2001, Gerek 2001, Yılmaz 2008, Abakay ve Kuru 2011, Abakay 2013, Yıldırım ve Abakay 2015). Brent ve ark. (1996) mikro öğretimin öğretmen adaylarının iletişim kurma becerilerinin de gelişimini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

“Dersi nasıl bitireceğimi bilemiyorum” maddesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinde mikro öğretim uygulaması öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı farklılık görülmüştür. Öğretmen adaylarının dersi nasıl bitireceği konusunda bilgisiz olduklarına ilişkin inançlarının uygulama sonrasında anlamlı bir şekilde azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalar, mikro öğretim uygulaması ile öğretmen adaylarının dersi bitirme becerilerine yönelik performanslarının arttığı yönündedir (Külahçı 1994, Kuzu 1996, Çakır 2000, Görgeç 2003)

Erökten ve Durkan (2009) yaptıkları çalışmalarında ölçeğin endişe, heyecan, kaygı, korku ve belirsizlik içeren maddelerine ilişkin elde ettikleri sonuçların son testlerinde anlamlı bir düşüş olduğunu tespit etmişlerdir.

Mikro öğretim uygulamalarına katılımın öğretmen adaylarının sınıf ortamında güvenini arttırdığı (Belt 1967, Brent ve ark. 1996, Huber ve Ward 1969), topluluk önünde konuşmak gibi öğretim becerilerinin geliştirilmesi ve ilerletilmesi imkânını sağladığı belirtilmektedir (Benton-Kupper 2001, Wilkinson 1996).

Fernandez ve Robinson (2006) mikro öğretimin, öğretmen adaylarına göreve başladıkları süreçte eğitim verecekleri gerçek sınıflarda duyacakları kaygıyı bastırarak, üniversitede aldıkları derslerde öğrendiklerini uygulama fırsatı, kendilerine güven kazanmaları olanağı sağladığını belirtmiştir.

Alan yazınında, mikro öğretim tekniğinin, öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde, mesleği uygulayabilir hale gelmelerinde, güven duygularının

artmasında ve teoriğin uygulamaya aktarılmasında önemli yeri olduğu vurgulanmaktadır (Çoban 2015).

Ayrıca, araştırma grubunun ve öğretim elemanının konu anlatımlarının yapıldığı haftalarda mikro öğretim gözlem formundan elde edilen görüşlerinin değerlendirmesine bakıldığında araştırma grubunun akranlarının sunumlarını ilk haftalarda kabul edilebilir şekilde değerlendirdiği, son haftalara doğru bu düzeyin arttığı ve iyiye doğru yaklaştığı gözlemlenmiştir. Öğretim elemanının değerlendirmesinde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuç çalışmamızda elde edilen ön test ve sontest değerleri arasındaki anlamlı artışları desteklemektedir.

Sonuç olarak;

Mikro öğretim uygulamalarına başlamadan önce uygulama grubu olarak seçtiğimiz, Özel Öğretim Yöntemleri II dersini alan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının, dersin başlangıcı, işleyişi ve öğrenci karşısındaki tutumları, zaman yönetimi, ölçme değerlendirme, geri bildirimde bulunma, unutkanlık, üretken olma, motivasyonu sağlama, sözel-beden dilini etkili kullanma, uygun öğretim tekniğini seçme, sınıf seviyesini belirleme, konular arası bağlantı kurma, materyalleri etkili kullanma, sınıf yönetimi, öğrenci beklentilerine cevap verememe, iletişim kurma, dinleme, ödül-ceza kullanımı ve dersi bitirme konularına ilişkin yaşadıkları endişe, heyecan, kaygı, korku, belirsizlik ve öz güven eksikliği gibi duygu durumlarında, mikro öğretim uygulaması sonrasında anlamlı bir şekilde azalma olduğu görülmüştür.

Mikro öğretim gözlem formu ile akran ve öğretim elemanı değerlendirmelerinde görülen artış, öğretmen adaylarının kendilerinden önce yapılan sunumlarda gördükleri eksikleri ve hataları tekrarlamamaya özen gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

“Ders anlatırken duygularımı kontrol edemeyeceğim fikri beni endişelendiriyor, sınıfta hâkimiyeti sağlamaya engel olacağımı düşündüğüm için grup çalışması yapmak fikri bana uygun gelmiyor ve ders anlatma düşüncesi bana zevkli gelmiyor” maddelerine ilişkin yapılan analizlerde ön test ve sontest değerlerinde

farklılık gözlenemezken, puan ortalamalarının düşük olması ilgili konularda herhangi bir kaygı ve korku yaşamadıkları sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Alanda yapılan çalışmalarla çalışmamızda elde ettiğimiz sonuçlar paralellik göstermektedir. Dolayısıyla mikro öğretim uygulamalarının, öğretmen adaylarının sınıf ortamında yaşayacakları endişe, heyecan, kaygı ve korku gibi stres oluşturan süreçlerin azaltılmasında ve özgüvenin gelişmesinde önemli bir etken olduğu, ayrıca kendilerinden önce sunum yapan akranlarının hatalarını görerek daha doğru sunum yapmalarına katkı sağladığı söylenebilir.

Mikro öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarına çeşitli becerileri kazandırması, mesleğini yaşayarak yakından tanınması ve mesleğe hazırlık olması bakımından özellikle öğretmenlik uygulamalarından önce Özel Öğretim Yöntemleri dersinde mikro öğretim uygulamasının yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- ABAKAY U (2013) Investigation of the effect of sport on submissive behavior and communication skills of high school students. *Educational Research and Reviews*, 8(15), 1304-1309.
- ABAKAY U, KURU E (2011) Profesyonel ve amatör futbolcuların antrenörleri ile olan iletişim düzeyi farklılıklarının karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*. 13(1), 125–131.
- ABATE R. J. (1990). "Multimedia environment for preservice teacher education". *Journal of Interactive Instruction Development*. 2(3), 14-19.
- ABAZAOĞLU İ (2014) Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 2014, 9(5)
- AÇIKADA C (1997) Türkiye’de spor eğitimi veren kurumların yeniden yapılanması ve hakemli çalışmaların gelişimi. *Spor Bilimleri Dergisi* 8(1), 17-42.
- AKALIN S (2005) Comparison between traditional teaching and microteaching during school experience of student teacher. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20, 1-13.
- AKBAŞLI S (2009) Öğretmenlik mesleğinin özellikleri, eğitim sisteminde öğretmen yetiştirmenin rolü, öğretmen yetiştirme alanında uygulamalar ve gelişmeler. K. Kıroğlu ve C. Elma (Ed.). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Pegem Yayıncılık, s: 276-317.
- AKSAN Y, ÇAKIR Ö (1992) “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) Ankara
- AKYÜZ Y (1994) Türk eğitim tarihi. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- AKYÜZ Y (2013) Türk eğitim tarihi (M.Ö.1000-M.S.2013). 25.baskı, Pegem Akademi. Ankara.

- ALKAN C (1979) Eğitim ortamları. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:85.
- ALKAN C (1984) Eğitim teknolojisi. Ankara: Asama Matbaacılık Sanayii
- ALKAN C (2000) Meslek ve öğretmenlik mesleği. sönmez, v. (editör), öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara: Anı Yayınları.
- ALLEN D W, RYAN K (1969) "Micro-teaching". (5thed.). Massachusetts: Addison Wesley Reading. D.
- ALLEN DW (1980) "Micro-teaching: Personal review". *British Journal of Teacher Education*, 6(2), 147- 151.
- ALLEN DW (1980) Microteaching: a personal review. *British Journal of Teacher Education*, 6 (2), 147-151.
- ALLEN D, RYAN K (1969) Microteaching, reading. Mass: Addison-Wesley
- ALPARSLAN C (2010) Öğretmen yeterliğinin güncel sorunsalı: bilgi ve iletişim teknolojileri. uluslararası öğretmen yetiştirme politikaları ve sorunları sempozyumu II: 16–18 Mayıs 2010 (s. 225-227). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- AMOBİ FA (2005) Pre-service teachers' reflectivity on the sequence and consequences of teaching actions in a microteaching experience. *Teacher Education Quarterly*, 32 (1), 115–128.
- ANANTHAKRISHNAN N (1993) Microteaching as a vehicle of teacher training its advantages and disadvantages. *Journal of Postgraduate Medicine*. 39, 142-143.
- ARABACI R, ŞAHİN S, İKİZLER C (2003) Bursa ilinde görevli beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu. III. Ulusal Beden ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu. 23-24 Mayıs, Tayyare Kültür Merkezi, Bursa. 232.
- ARACI H (1999) Öğretmen ve öğrenciler için okullarda beden eğitimi, 2.Baskı. Bağırhan Yayinevi, Ankara, s.88
- ARSAL Z (2014) Mikro öğretimin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve inançlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 10, Sayı 3, Aralık 2014, ss. 137- 150
- ATAÜNAL A (2003) Niçin ve nasıl bir öğretmen. Milli Eğitim Vakfı Yay., Ankara.

- AYAN S, MEMİŞ AU, EYNUR RB, ŞAHİN K (2006) İlköğretim 1.kademe beden eğitimi dersine verilen önemin sınıf öğretmenleri açısından değerlendirilmesi, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, 14-16 Nisan, Gazi Üniversitesi, Kök Yayıncılık, 1, 573-578.
- BALABAN F (2001) Ortaöğretim kurumlarında sportif faaliyetlere katılan öğrencilerin öğretmenlerle iletişim kurmasında sportif faaliyetlerin etkisi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi. Van.
- BANDURA A (1982) Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147.
- BAŞARAN İE (1996) Eğitim psikolojisi: modern eğitimin psikolojik temelleri. Gül Yay. Ankara.
- BAŞARAN İE (2005) Eğitim psikolojisi- gelişim öğrenme ve ortam. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- BAŞARAN İE (2006) Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ekinoks Yay., Ankara.
- BAYKARA PK (2004) Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve okul tutumları arasında ilişki, *Eurasian Journal Of Educational Research*.
- BAYRAKTAR E (1982) “Mikro öğretim yöntemi ve uygulaması (yayınlanmamış asistanlık tezi) Ankara: KTÖD
- BELT WD (1967) Microteaching observed and critiqued by group of trainees. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- BENTON-KUPPER J (2001) The microteaching experience: *Student perspectives. Education*, 121 (4), 830-836.
- BİLGE N (1988) Türkiye’de beden eğitimi öğretmenin yetiştirilmesi. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları. 14,38,67,103-104 .
- BİNBAŞIOĞLU C (1995) Eğitim psikolojisi. Ankara.
- BİSSET, ROSSİE T (1999) The knowledge bases of the expert teacher. *British Educational Research Journal*. Oxford, Feb. 25 (1), 39-55.
- BLANKENBURG RM, THOMPSON AG (1971) Microteaching. *Momentum*, 2(1), 35-7.

- BORG W, KALLENBACH W, MORRIS M, FRIEBEL A (1969) Videotape feedback and microteaching in a teacher training model. *Journal of Experimental Education*. 37, 9-16.
- BOYER GL (1975) Micro-teaching in teacher preparation. *Journal of Education for Business*, 51(2), 73-75
- BRENT R, WHEATLEY EA, THOMSON WS (1996) Videotaped microteaching: bridging the gap from the university to the classroom. *The Teacher Educator*, 31(3): 238-247.
- BRITTON RJ, LEICH GDM (1971) An experimental evaluation of the effects of microteaching on teaching performance. *Aspects of Educational Technology*. 262-268
- BROWN G (1975) Microteaching a programme of teaching skills. London: Methuen.
- BUCHER AC (1983) Foundations of physical education & sport. London: The C.V. Mosby Company, 13, 423-425
- BURSALIOĞLU Z (1994) Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. Pegem Yay., Ankara.
- BUTLER A (2001) Pre-service music teachers' conceptions of teaching effectiveness, microteaching experiences and teaching performance. *Journal of Research in Music Education*, 49 (3), 258–272.
- CAN S, GÖK A, DURUKAN E, ZİYAGİL MA (2006) Beden eğitimi öğretmenlerinin çeşitli değişkenlere göre iş doyum düzeylerinin belirlenmesi. 9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi. 3-5 Kasım, Muğla. S 731.
- CANDAN N, BAĞIRGAN T (2005) Riyazet-i bedeniye'den spor bilimlerine: türkiye'de spor bilimlerinin gelişimi. Spor Eğitiminin ve Performansının Felsefi Temelleri Sempozyumu, 8-9 Nisan, Süleyman Demirel Kültür Merkezi, Manisa. S 12-13 .
- CELKAN HY (1989) Eğitim sosyolojisi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Basımevi.
- CEYHUN İ, KARAGÖLGE Z (2002) Kimya eğitiminde tezsiz yüksek lisans öğrencileri ile mikro öğretim, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül 2002, ODTÜ, Ankara

- COPELAND W (2001) Relationship between microteaching and student teacher classroom performance. *The Journal of Educational Research*. 68, 289-293.
- COPELAND WD (1975) The relationship between microteaching and student teacher classroom performance. *Journal of Educational Research*, 68, 289-293.
- ÇAKIR Ö (2000) “Öğretmen yetiştirmede teoriyi pratiğe bağlayan mikro öğretimin türkiye’deki üç üniversitede durumu” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 62-68.
- ÇAKIR Ö (2010) Materyal geliştirmede mikro öğretim: öğretmen adaylarının yöntem ve geribildirimler üzerine görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 55-73.
- ÇAKIR Ö, AKSAN Y (1992) Yabancı dil öğretmeni yetiştirmede mikro öğretimin rolü: bir model. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 313-320.
- ÇAMUR H (2001) Basketbolda dribling ve turnike becerilerinin öğretiminde canlı, videolu ve canlı+videolu dönütün başarıya etkisi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Spor Bilimleri ve Teknolojisi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- ÇELİKKAYA H (1999) Öğretmenlik mesleğine giriş. Alfa Yayınları.
- ÇELİKSOY MA (1994) Mikro öğretim yönteminin hentbolde teknik öğretim üzerindeki etkililiği. *Eğitim Yönetimi*, 1(2), 1-7.
- ÇELİKTEN M (2005) Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. Pegem A Yay., Ankara.
- ÇELİKTEN M, SANAL M, YENİ Y (2005) Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 207-237.
- ÇOBAN A (2015) Öğretmen eğitiminde mikro öğretim ve farklı yaklaşımlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 14(53):219-231.
- ÇOBAN B, DEVECİOĞLU S, ZİREK O, SARIKAYA M, GÜLER G, TURAN M (2003) Beden eğitimi öğretmenlerinin gençlik ve spor il müdürlüğü ile ilişkilerinin belirlenmesi. *Beden Eğitimi ve Sporda Sosyal Alanlar Kongresi*. 10-11 Ekim, Ankara.308.
- ÇÖNDÜ A (1999) *Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri*. Nobel Yayıncılık, Ankara.

- DAUER VP, PANGRAZİ RP (1975) Dynamic physical education for elementary school children. (5th Edition). Minnesota: Burgess Publishing Company, p.2
- DAVİS O, SMOOT B (1970) Effects on verbal teaching behaviors of beginning secondary teacher candidates' participation in a program of laboratory observation schedule and record. *Educational Leadership*. 28, 165-169.
- DAVRAN E (2006) İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliliklerini kazanmaları üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lis. Tezi.
- DELİBAŞ H (2007) Türkiye, Almanya ve Finlandiya biyoloji öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DEMİREL Ö (1994) Genel öğretim yöntemleri. (Usem Yayınları-11). Ankara:Şafak Matbaacılık.
- DEMİREL Ö (2006) Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı. PegemA Yay. Ankara.
- DEMİREL Ö (2009) Öğretme sanatı (14. Baskı). Ankara: PegemA Yayınları.
- DEMİREL ÖT (1993) Türkiye'de taşınmaz kültür varlıklarının koruması ile ilgili politikalar, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- DEMİREL Ö (2000) Alandan uygulamaya öğretme sanatı. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- DEMİRHAN G (2001) Dünyada beden eğitimi öğretmeni yetiştirme. II. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu. 21-23 Aralık, Bursa
- DEMİRHAN G, ÇAMUR H (2000) Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. I. Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Kongresi. (Cilt II). 26-27 Mayıs, Ankara.258.
- DENİZ L (1993) Mikro öğretim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi* 5, 31-46.
- DİLAVER H (1996) Türkiye'de öğretmen istihdamının dünü, bugünü ve yarını, Eğitimimize Bakışlar, İstanbul: Kültür Koleji Vakfı Yayınları 1, 119.
- DOĞAN H (1997) Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı. Ankara: Önder Matbaacılık.

- DUMAN T (1991) Türkiye’de ortaöğretime öğretmen yetiştirme. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- EKİNCİ Ö, ÖTER Ö (2010) Education and teacher training system in Finland, Study Visit Report.
- EKŞİ G (2012) Implementing an observation and feedback form for more effective feedback in microteaching. *Education and Science*, 37 (164), 267-282.
- ELLİNGTON E, MAYHEW HE (1986) Sight, sound, action: micro-teaching experiences for vocational home economics students, *Clearing House*, 59(6), 273-276.
- ENVER RT (1990) Eğitimde yöntemler teknolojisi. Karınca Matbaası, İzmir.
- EPP W, EPP J (2000) Comparing teacher education: Ontario, Canada and other TIMMS Participants (England, Japan, Singapore, South Korea, United States). EQAO Research Series. Number 5.
- ERDEN M (1998) Öğretmenlik mesleğine giriş. Alkım Yay., İstanbul.
- ERDEN M, AKMAN Y (1996) Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretme. (3. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi. 11-12.
- ERGÜN M (1994) Eğitim sosyolojisine giriş. Ocak Yay.
- ERGÜN M, ERGEZER B, ÇEVİK İ, ÖZDAŞ A (1999) Öğretmenlik mesleğine giriş. Ocak Yayınları. Ankara.
- ERKAL ME. Sosyolojik açıdan spor. Filiz Kitap Evi, İstanbul, 1982: s.7
- ERÖKTEN S, DURKAN N (2009) Özel öğretim yöntemleri 11 dersinde mikro öğretim uygulamaları. The First International Congress of Educational Research, Çanakkale.
- ERPİC S.C, SKOF B, BOBEN D, ZABUKOVEC V (2005) Pupils’ attitudes and motivation for physical education—some psychological aspects of physical education: pupils’ attitudes and motivation. *International Journal of Physical Education*, XLII, (2):58-67.
- EŞME İ (1999) Bugünün öğretmen yetiştirme modeli: sorunlar ve çözüm önerileri. İstanbul: *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. Sayı: 11.
- EŞME İ (2003) Öğretmen yetiştirmede 130 yıllık bir sürecin öyküsü: yüksek öğretmen okulları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- FERNANDEZ M, ROBINSON M (2006) Prospective teachers' perspectives on microteaching lesson study. *Education*, 127(2), 203-215.

- FERNANDEZ ML (2005) Learning through microteaching lesson study in teacher preparation. *Action in Teacher Education*, 26, 37-47.
- FİŞEK K (1985) 100 soruda türkiye spor tarihi. Gerçek Yayınevi, İstanbul, s.5-8
- FİŞEK K (2003) Devlet politikası ve toplumsal yapıyla ilişkileri açısından Dünyada ve Türkiye’de spor yönetimi, 1. Baskı. YGS Yayınları, İstanbul, s.43
- FRAENKEL JR, WALLEN NE, HYUN HH (2011) How to design and evaluate research in education (Eight Edition). New York: McGraw-Hill Companies.
- GALANOULİ D, MURPHY C, GARDNER J (2004) Teachers’perceptions of the effectiveness of ICT-competence training. *Computers & Education*, 42(1-2):63-79.
- GEREK R (2006) Düziçi anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş.
- GEREK T (2001) Spor ve iletişim, yönetici, antrenör ve sporcu kümeleri bağlamında 1.lig yüzme ve su topu kulüplerindeki iletişimsel yapı. İstanbul Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- GESS-NEWSOME J, LEDERMAN NG (1990) The preservice microteaching course and science teachers’ instructional decisions: a qualitative analysis. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 717-726
- GOODKING IB (1968) An evaluation of the effectiveness of the microteaching technique in the training of elementary school teachers. Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association.
- GÖMLEKSİZ N (2004) Öğretmenlik mesleğinin nitelikleri. Ed. Taşpınar M. öğretmenlik mesleği, Üniversite Kitapevi, Ankara.
- GÖRGEN İ (2003) Mikro öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının sınıfta ders anlatımına ilişkin görüşleri üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24: 56-63.
- GÖRÜCÜ A (2006) Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında okuyan öğrencilerin aktif spor yapma durumlarının belirlenmesi. Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 343-351
- GROSSMAN P (2005) Research on pedagogical approaches in teacher education. In M. Cochran-Smith and K. M. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher*

Education, 425-476. Washington, D, C.: American Educational Research Association.

- GÜÇLÜ M (2001) Avrupa, Amerika Birleşik Devletleri, Çin ve Türkiye’de beden eğitimi ve sporun gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 33-38.
- GÜDEK B (2007) Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dalı 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının öğrenciye ait farklı değişkenler açısından incelenmesi. Doktora Tezi, Ankara.
- GÜLLÜ M (2004) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GÜNEY K (2008) Mikro-yansıtıcı öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sunu performansı ve yaratıcı düşünmesine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- GÜNEY K, ERSOY M (2010) Mikro öğretim yönteminin ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının “öğretim ilke ve yöntemleri” dersinde gösterdikleri ders içi performansa etkisi. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Fırat Üniversitesi. 20- 22 Mayıs 2010. Elazığ
- GÜNSEL AM (2004) İlköğretimde beden eğitimi ve uygulamaları. Ankara: Anı Yayıncılık.
- GÜRKAN T (1991) "Öğretmen eğitiminde 'mikro-teaching' (mikro öğretim) yöntemi", eğitimde nitelik geliştirme. Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri, Kültür Hizmetleri A.Ş. Kültür Koleji Yayınlan, No:1, İstanbul.
- GÜRLEN E, DEMİREL Ö (2010) Avrupa Birliği ve Türkiye’deki öğretmen yeterliklerin karşılaştırmalı incelenmesi (in Turkish). Proceedings of International Conference on Teacher Training Policies and Problems II, 396-401.
- GÜRSES A, BAYRAK R, YALÇIN M, AÇIKYILDIZ M, DOĞAR Ç (2005) Öğretmenlik uygulamalarında mikro öğretim yönteminin etkinliğinin incelenmesi, *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 1-10.

- GÜRSOY H (2003) Öğretmen yetiştirmede sorunlar ve öneriler. *Çağdaş Eğitim*, 299, 28-35.
- GÜVEN M (2011) Öğrenme-öğretme süreci, öğretim ilke ve yöntemleri. (Edt: B. Duman) Ankara: Anı Yayıncılık. ss. 154-261.
- HACIOĞLU F, ALKAN C (1997) Öğretmenlik uygulamaları öğretim teknolojisi. Alkim Yay., İstanbul.
- HAKAN A (1982) Öğretmenlik sertifikası programı öğrencilerinin uygulama sırasında yaptıkları deneme derslerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2):239-254.
- HARGİE O, MAİDMENT P (1979) Microteaching in perspective. Blackstaff Press. Northern Ireland.
- HARGİE ODW, DİCKSON DA, TİTTMAR HG (1978) Mini-teaching: an extension of the microteaching format. *British Journal of Teacher Education*. 4 (2), 113–118.
- HARMANDAR İH (2004) Beden eğitimi ve spor'da özel öğretim yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 90.
- HAWKEY K (1995) Learning from pers: the experience of student teachers in schoolbased teacher education. *Journal of Teacher Education*. 46, 175-183.
- HENSON RK, KOGAN LR, VACHA-HAASE T (2001) A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 404–420.
- HİGGİNS A, NİCHOLL H (2003) The experiences of lecturers and students in the use of microteaching as a teaching strategy. *Nurse Education in Practice*, 3, 220-227. [http://dx.doi.org/10.1016/S1471-5953\(02\)00106-3](http://dx.doi.org/10.1016/S1471-5953(02)00106-3). İndirme Tarihi: 14.05.2012.
- HOŞGÖRÜR VÇ, DÜNDAR H (2002) Kırıkkale Üniversitesi sınıf öğretmenliği programı öğrencilerin öğretmenlik mesleğine karşı tutumları. *M.Ü Atatürk Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Dergisi Sayı*,16,
- HUBER J, WARD BL (1969) Pre-service Confidence Through Microteaching. *Education*, 90(1), 65-68.
- HUMPHREYS M, READ P (1996) Preparation for work-based teaching practice using video-taped micro teaching. Bolton Institute (UK).

- P'ANSON J, RODRİGUES S, WİLSON G (2003) Mirrors, reflections and refractions: the contribution of microteaching to reflective practice. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 189-199.
- İNAL AN (1998) Beden eğitimi ve spor bilimine giriş. Selçuk Üniversitesi Vakfı Yayınları. Konya.:s54
- İNAL AN (2000) Beden eğitimi ve spor bilimine giriş, Desen Ofset Matbaacılık, Konya.
- İNAL AN (2003) Beden eğitimi ve spor bilimi. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- İSLER H (2000) Öğretmenlik mesleğine bakışla ülkemizde beden eğitimi ve spor eğitimcilerinin yetiştirilme biçimi ve beden eğitimi öğretmeninin görevleri. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu. 10-12 Mayıs, Çanakkale. 66.
- İSMAİL SAA (2011) Student teachers' microteaching experiences in a pre-service English teacher education program. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 1043-1051.
- JACQUES D (2000) Learning in groups- a handbook for improving group work, 3rd Edition London: Kogan Page
- JENSEN LJ, YOUNG JI (1972) effect of televised simulated instruction on subsequent teaching. *Journal Of Educational Psychology*. 63(4), 368-373
- JERİCH K (1989) Using a clinical supervision model for micro-teaching experiences. *Action in Teacher Education*, 11 (3), 24-31.
- JERİCH K F (1987) Micro-teaching as a model for teacher education preparation: evaluating the effects of the curricular components, classroom instruction, with a general methods micro teaching approach. Reports-Research/Technical (143), İL. Charleston: Eastern Illinois University.
- KALLENBACH WW, GALL MD (1969) Microteaching versus conventional methods in training elementary intern teachers. *The Journal of Educational Research*, 63(3), 136-141.
- KARACAOĞLU ÖC (2008) Öğretmenlerin yeterlik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V(I), 70-79.
- KARADAĞ R, AKKAYA A (2013) İlk okuma yazma öğretimi dersinde mikro öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniv. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2):39-59.

- KARAKÜÇÜK S (1989) Beden eğitimi öğretmeninin eğitimi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını. 30, 46 .
- KARAMAN P (2014) Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okur-yazarlıklarının belirlenmesi ve mikro öğretim yoluyla geliştirilmesi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- KAYA K (2007) Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- KAZU H (1996) Öğretmen yetiştirmede mikro öğretim yönteminin etkililiği. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ..
- KAZU H (1997) Öğretmen yetiştirmede mikro öğretim yönetiminin etkililiği (F.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Örneği, IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 10-12 Eylül 1997, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- KAZU H (1999) Öğretmen yetiştirmede "mikro öğretimin etkililiği. 4. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Anadolu Üniversitesi: Eskişehir.
- KEMERTAŞ G (1999) Uygulamalı genel öğretim yöntemleri “öğretimde planlama ve değerlendirme”, Birsen Yayınevi. İstanbul.
- KESER H (2006) Öğretimde planlama ve değerlendirme. Leyla Küçükahmet, 18. Baskı, Ankara. Nobel Yayın Dağıtım, 108-116.
- KILCIGİL E (1998) Sosyal çevre spor ilişkileri. Bağrgan Yayınevi, Ankara, s.5
- KILIÇ A (2006) Öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini uygulama ve gözleme düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 155-168.
- KILIÇ A (2010) Learner-centered micro teaching in teacher education. *International Journal of Instruction*, 3(1), 77-100.
- KİM E (2007) The quality and qualifications of the teaching force in the republic of Korea. In R. M. Ingersoll (Ed.), A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations.
- KİNNEY C (1998) Building an excellent teacher corps: how Japan does it. *American Educator*, 21 (4), 62-69.
- KLİNZİNG HG, FOLDEN RE (1991) The development of the microteaching movement in Europe. ERIC Documentation Reproduction Service No. ED, 352-341.

- KOÇAK SR, EROĞLU Ö, AKYOL M, ANKA H (2005) Öğretmen adayları için KPSS eğitim bilimleri, Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti., Ankara, Türkiye.
- KOÇER HA (1967) Türkiye’de öğretmen yetiştirme problemleri (1848–1967). Ankara: Yargıçoğlu Matbaası. Türk Eğitim Tarihi Üzerine Araştırmalar Serisi: 1.
- KOYAMA M (2008) Mathematics teacher training in Japan. In Burghes, D. (Ed.). International Comparative Study in Mathematics Teacher Training. (p.26-27). CfBT.
- KPANJA E (2001) A study of the effects of video tape recording in microteaching training. *British Journal of Educational Technology*, 32(4), 483–486.
- KURAN K (2009) Mikro öğretimin öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerinin kazanılmasına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 384-401.
- KURU E (2000) Beden eğitimi ve sporda program geliştirme. Ankara: 4. Aksam Sanat Okulu Matbaası. 1.
- KÜÇÜKAHMET L (1989) Öğretmen adaylarının İlk Ders Anlatımları Sırasındaki Hisleri. *Çağdaş Eğitim*, 14(145), 9-16.
- KÜÇÜKAHMET L (2000) Öğretimde planlama ve değerlendirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KÜÇÜKAHMET L (2002) Öğretmenlik mesleğine giriş. Nobel Yay. Ankara.
- KÜÇÜKOĞLU A (2004) Türk öğretmen yetiştirme sisteminde eğitim enstitüleri (bir model olarak Kazım Karabekir Enstitüsü). XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Malatya
- KÜÇÜKOĞLU A, ÖZGÜLER M, KAYA Hİ (2011) Öğrenen merkezli mikro öğretim yöntemi ile polis eğitimi. polis eğitiminde çağdaş yaklaşımlar. (Edt: A. Kaptı & S. K. Gül). Ankara: Polis Akademisi Başkanlığı Yayınları. ss. 25-57.
- KÜLAHÇI SG (1994) Mikro öğretimde Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi deneyimi II. değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 18 (92), 36-44.
- KÜLAHÇI ŞG (1995) Öğretmen yetiştirme modül serisi. Mikro öğretim. Ankara: Özışık Ofset Matbaacılık

- KWON ON (2004) Mathematics teacher education in Korea. Paper presented at ICME 10, Denmark.
- LAMPERT M, BALL D (1999) Aligning teacher education with contemporary K–12 reform visions. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession* (pp. 33–53). San Francisco: Jossey-Bass.
- LEVIS DS (1988) Feedback in microteaching. *the international encyclopedia of educational technology. Advances in Education.* (ed. Michael Eraut). Brighton: University of Sussex, Pergamon Press (UK).
- LIMBACHER PC (1968) A study of the effects of microteaching experiences upon practice teaching classroom behavior. *Dissertation Abstract International.* 30, 18-A.
- LOCKLEDGE A, RAY KJ (1986) Using peer critiqueing to improve a microteaching program. ERIC Document Reproduction Service No. *ED 278 651*
- LUKIN LE, BANDALOS DL, ECKHOUT TJ (2004) Facilitating the development of Assessment Literacy. *Educational Measurement: Issues and Practice,* 23(2), 26-32.
- MACKEY JA, GLENN AD, LEWIS DR (1977) The effectiveness of teacher education, *Peabody Journal of Education,* 54(4), 231-238.
- MACLEOD G (1987) Microteaching: end of a research era? *International Journal of Educational Research,* 11 (5), 531-541.
- MALLY JI, CLIFT JCA (1980) Review and annotated bibliography of the microteaching technique. Melbourne: Royal Melbourne Institute of Technology.
- MCCURY DS (2000) Technology for critical pedagogy: beyond self-reflection with video. Society for Informational Technology & Teacher Education Conference, 8-12 February 2000, Proceedings, Vol: 1-3 pp. 20-112.
- MCDONALD F, ALLEN D (1967) Training effects on feedback and modeling procedures on teacher performance. Stanford University: School of Education.

- MCGARVEY JEB, WILLIAMS İW (1986) Microteaching. In Ashman, A., Hills, P, 1., Moyes, R. B., &Platts, e. V. (Eds.), "Eduational teehniques in the training of scienee teachers". London: The Chemical Society 403-408.
- MEB (2006) Müfredat geliştirme Süreci. <http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/index/index.htm.s> 1502. Erişim tarihi: 15.08.2015
- MEB (2016) Köy Enstitüleri. http://www.meb.gov.tr/meb/hasanali/egitimekatkileri/koy_enstitu.htm, Erişim Tarihi: 27.03.2016.
- MEB (2000) Beden Eğitimi öğretmenlerinin ders içi ve ders dışı çalışmaları rehberi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. 163.
- MEB (2001) Öğretmen yetiştirme ve eğitiminde kalite paneli, Ankara.
- MEMDUHOĞLU HB (2007) Avusturya eğitim sistemi, karşılaştırmalı eğitim sistemleri. Birinci Baskı, (79-103).
- MERGLER AG, TANGEN D (2010) Using microteaching to enhance teacher efficacy in pre-service teachers. *Teaching Education*, 21(2), 199-210.
- MERİÇ G (2004) Fen bilgisi öğretmeni yetiştirme programlarının örnek ülkeler kapsamında değerlendirilmesi (Türkiye, Japonya, Amerika ve İngiltere Örnekleri). Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1994) Hizmetiçi eğitim yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*. 24.10.1994, 2417 Sayılı Kanun.
- MİLLİ EĞİTİM TEMEL KANUNU (1973) Öğretmenlik mesleği 43.madde. 1739 sayılı kanun.
- MİLTZ RJ (1978) Application of micro teaching for teaching improvement in higher education. *British Journal Of Teacher Education*. 4(2), 103-112.
- MİRZEOĞLU D (2003) Spor bilimlerinin eğitimsel (pedagojik) temelleri. spor bilimlerine giriş. Mirzeoglu, N. (Ed.), Ankara: Bağırğan Yayımevi. 84, 125.
- MİRZEOĞLU N, MİRZEOĞLU D, PAKNADEL A.C, ERDOĞAN S (1996) Devlet ve özel okullarda çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu düzeyleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1), 3-10.

- MORSE K, AND DAVIS O (1970) Effectiveness of teaching laboratory instruction on the questioning behaviors of beginning teacher candidates. University of Texas:Research and Development Center for Teacher Education.
- MOSSTON M, ASHWORTH S (2009) Beden eğitimi öğretimi (Ed.Demirhan, G) Spor Yayın, Ankara.
- MURATLI S (2001) Türkiye’de spor öğretmenliği ve spor öğretmeni yetiştirme. II. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu. 21-23 Aralık, Bursa. 13.
- NINOMIYA A, TOSHIKATA O (1990) A critical analysis of job-satisfied teachers in Japan. *Comparative Education*, 26 (2), 249-257.
- NORTON LS (2009). Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities. Abingdon: Routledge
- OECD (2012) http://www.oecd-ilibrary.org/economics/country-statistical-profilekorea_20752288-table-kor
- OGEYİK MC (2009) Attitudes of the student teachers in English language teaching programs towards microteaching technique. *English Language Teaching*, 2(3), 205-212.
- OĞUZKAN AF (1984) Öğretmen Eğitimi. Eğitim Bilimleri Sempozyumu (5-6 Nisan). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:136. Ankara.
- OLİVERO JL (1980) Microteaching: medium for improving instruction. Charles Merrill and Co.
- ORLİCH DC, HARDER JR, CALLAHAN CC, KAUCHAK DP, PENDERGRASS RA, KEOGH AJ, GIBSON H (1990) teaching strategies. (Third Edition). Canada: Heat and Company.
- ÖZBEK R (2007) Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde kişisel, ekonomik ve sosyal faktörlerin etkililik derecesine ilişkin algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1):145-159.
- ÖZDEMİR S, YALIN Hİ (2000) Öğretmenlik mesleğine giriş. Nobel Yay.,Ankara.
- ÖZKAN R (2005) Birey ve toplum gelişiminde öğretmenlik mesleğinin önemi. MEB Yay.
- ÖZTÜRK C (1998) Başlangıçtan bugüne öğretmen yetiştirme (1948-1998). İstanbul: Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi.

- ÖZTÜRK C (1999) Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme, 75. yılında ilköğretim. İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- ÖZYİĞİT C (1991) Hareket. I. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu 19-21 Aralık 1991, İzmir. 77-82.
- PATTON MQ (2002). Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- PEKER M (2009) Genişletilmiş mikro öğretim yaşantıları hakkında matematik öğretmeni adaylarının görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 353-376.
- PEKER M (2009a) The use of expanded microteaching for reducing pre-service teachers' teaching anxiety about mathematics. *Scientific Research and Essay*, 4(9), 872-880.
- Policy Information Report (2003) Preparing teachers around the world. Educational Testing Service.
- RIZA ET (1990) Eğitimde yöntemler teknolojisi. Karınca Matbaası, İzmir, 1990.
- RODRIGUES S (2005) International perspectives on teacher professional development: changes influenced by politics, pedagogy and innovation. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- RYAN K, COOPER JM (1980) Those who can, teach. (Third Edition). Boston: Houghton Miffling Company.
- SAĞLAM M, KÜRÜM D (2005) Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 167.
- SAN MM (1999) Japanese beginning teachers' perceptions of their preparation and professional development. *Journal of Education for Teaching*, 25(1):17-29.
- SARI Y, SAKAL M, DENİZ S (2005) Okul öncesi öğretmen yetiştirmede mikro öğretim yönteminin etkililiği. Gaziantep Üniversitesi Akademik Bilişim 2005 Konferansı. Gaziantep Üniversitesi. 02-04 Şubat 2005. Gaziantep. ss. 112-113.
- SAVAŞ B (2007) Öğretim Teknikleri., M. Arslan (Editör). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

- SAVRAN A, CAKİROĞLU J (2007) Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23, 664–675.
- SAYAN H (1994) Yabancı dil eğitiminde konuşma becerisinin geliştirilmesinde mikro öğretim yönteminin etkiliği. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- SEATON DC, CLAYTON IA, LEİBEE HC, MESSERSMİTH L (1965) Education handbook. New Jersey: Prentice- Hall. 6.
- SELÇUK Z (2000) Okul deneyimi ve uygulama. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SEMERCİ N (1999) Kritik düşünmenin mikro öğretim dersinde eleştiri becerisini geliştirmeye etkisi. (Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi örneği), Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Elazığ.
- SEZGİN MF (2008) Türk ve Çin eğitim ve öğretim sistemleri üzerine bir karşılaştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- SHAUGHNESSY MF (2004) An interview with anita woolfolk: The educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, 16(2), 153–176.
- SKUJA RV (1990) Pupil experience: A hands-on approach to micro-teaching. *Singapore Journal of Education*, 11(1), 49-56.
- SMİTH MC (2004) The teacher education, *Journal Teacher Education*, 55(4), 295-299.
- SO WMW (2009) Use of micro-teaching videos in teacher education: computersupported collaborative learning. *Lecture Notes in Computer Science*, 5685, 260–271.
- SÖNMEZ T, SUNAY H (2004) Ankara'daki ortaöğretim kurumlarında uygulanan beden eğitimi ve spor dersinin sorunlarına ilişkin bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 32(162): 270-278.
- SÖNMEZ V (2002) Öğretmenlik mesleğine giriş. Ankara: Anı Yayıncılık. 207.
- SÖNMEZ V (2005) Öğretmen yetiştirme ve atamada yeni bir model. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirmenin Sempozyumunda sunuldu, 22–24 Eylül, Ankara.

- SÖNMEZ V (2008) Öğretim ilke ve yöntemleri, Ankara: Anı Yayıncılık
- SÖZER E (1991) Türk üniversitelerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin öğretmenlik davranışlarını kazandırma yönünden etkililiği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- STANTON HE (1978) Self-Concept change through a microteaching experience. *British Journal of Teaching Education*. 4(2), 119-123.
- SUBRAMANĪA MK (2006) Creating a microteaching evaluation form: the needed evaluation criteria. *Education*, 126, 666-677.
- SUNAY H (1998) Spor eğitimi alt yapısında beden eğitimi öğretmeni ve antrenörün önemi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2): 43-50.
- ŞAHİN AE (2004) Meslek ve öğretmenlik. Anı Yay., Ankara.
- ŞAHİN M, PEHLĪVAN Z, KUTER FÖ (2001) Beden eğitimi ders uygulamalarında ortaya çıkan etik sorunlar ve çözüm önerileri. II. Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Sempozyumu, 21-23 Aralık, Bursa. 71.
- ŞEN Aİ (2010) Effect of peer teaching and micro teaching on teaching skills of pre-service physics teachers. *Education and Science*, 35 (155), 78-88.
- ŞENEL HG, DEMİR İ, SERTELİN Ç, KILIÇASLAN A, KÖKSAL A (2004) The relationship between attitudes toward teaching profession and personality characteristics. *Eurasian Journal of Educational Research*, 15(4):99-109.
- ŞIŞMAN M (1999) Öğretmenliğe giriş. Pegem Yay., Ankara.
- ŞIŞMAN M (2008) Eğitim bilimine giriş. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- TAMER K, PULUR A (2001) Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri. Ankara: Kozan Ofset Matbaası. 20, 39,51.
- TAN Ş, ERDOĞAN A (2004) Öğretimi planlandırma ve değerlendirme. Pegem Yayıncılık, Ankara, 6.Baskı.
- TANGEN D, MERGLER A (2009) Connecting preservice teachers' to real world teaching practices through microteaching. *Action learning and action research journal*, 15(2): 39-57.
- TAŞDEMİR M (2007) Öğretim ilke ve yöntemleri. Nobel Yayıncılık, Ankara
- TAŞDEMİR M, BALOĞLU N, TOPCAN C (2000) Milli eğitimin yasal temelleri. Ankara: Ocak Yayınları. 46.

- TBMM (2005) Türk sporunda şiddet, şike, rüşvet ve haksız rekabet iddialarının araştırılarak alınması gereken önlemlerin belirlenmesi amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu raporu. 233.
- TD (1988) Lise beden eğitimi dersi öğretim programı. *Tebliğler Dergisi*, 51 (2251): 577-675.
- TEAGUE FA, ROGERS DW, TIPLING RN (1994) Technology and media. Kendall / Hunt, Dubuque, IA.
- TEKIŞİK H (1986) Türkiye’de öğretmenlik mesleği ve sorunları. Çağdaş Gelişmeler Işığında Türkiye’de Eğitim Fakültelerinin Yeri ve Rolü Uluslararası Sempozyumu. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Ankara:17-19 Kasım..
- TEZCAN M (1992) Eğitim sosyolojisi. Zirve Ofset, Ankara.
- TOK NT (2007) Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. A. Doğanay (Editör). Öğretim ilke ve yöntemleri. (2. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- TROTT AJ (1977) Selected micro-teaching papers. Kogan Page limited: London.
- TSCHANNEN-MORAN M, WOOLFOLK AE, HOY WK (2001) Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- TURİEL J (1983) Communications skills, socio-economical status and age. *Information Analysis Journal*, 11(9):34-37.
- TÜRK E (1999) Türk eğitim sistemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- UÇAN A (2002) Türkiye’de çağdaş sanat eğitiminde öğretmen yetiştirme süreci ve başlıca yapılanmalar. Sanat Eğitimi Sempozyumu, Gazi Üniv. İletişim Fakültesi Matbaası. Ankara.
- UNESCO (2008) Status of teacher education in the Asia-Pacific Region. International Reading Association.
- UZUNBOYLU H, HÜRSEN Ç (2011) Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi
- VOİGT D (1998) Spor sosyolojisi. Çev; A. Atalay. Alkim Yayınları, İstanbul, s:86-123
- WALLACE M (1979) Microteaching: skills and strategies. Holden, s. (haz.) Teacher Training. London: Modern English Publication, (56-59).

- WILKINSON GA (1996) Enhancing micro teaching through additional feedback from preservice administrators. *Teaching and Teacher Education*, 12 (2), 211-221.
- WILLIAMS JF (1964) The principles of physical education. London: W.B. Saunders Company. 13.
- WOOLFOLK AE, HOY WK (1990) Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- WRAGG EC (1999) An introduction to classroom observation. London: Routledge.
- YALIN Hİ (2002) Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- YAMANER F (2002) Beden eğitimi ve spor'a giriş. Zonguldak: Emek Matbaacılık ve Reklamcılık. 10.
- YEANY R (1978) Effects of microteaching with videotaping and strategy analysis on teaching strategies of preservice science teachers. *Science Education*. 62, 203-207.
- YETİM A (2004) Öğretmenlik mesleği ve beden eğitimi spor öğretmeninin sosyal görevleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 222-234.
- YETİM A (2010) Sosyoloji ve spor, Ankara: Berikan Yayınevi, s:81.
- YETİM A, GÖKTAŞ Z (2000) Gençliğin spora yönlendirilmesinde beden eğitimi ve spor öğretilerinin rolü ve önemi. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu. 10-12 Mayıs, Çanakkale. 72.
- YETİM A, GÖKTAŞ Z (2004) Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- YILDIRIM A, ABAKAY U (2015) Hokeycilerin iletişim becerileri ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1):17-28.
- YILMAN M (2006) Türkiye'de öğretmen eğitiminin temelleri. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- YILMAZ İ (2008) Sporcu Algıları çerçevesinde farklı spor branşlarındaki antrenörlerin liderlik davranış analizleri ve iletişim beceri düzeyleri. Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora tezi.

YOĞURTÇU K (2009) Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde “mikro öğretim tekniği”: Kırgızistan- Türkiye Manas Üniversitesi hazırlık sınıflarında karşılaştırmalı bir çalışma. *Tömer Dil Dergisi*, 146, 49-70.

YONCALIK O (2004) Milli eğitimde bir kültür aktarım alanı olarak halk oyunları (dansları) ve beden eğitimi öğretmenliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 164.



EKLER

Ek 1. Öğretmen Adaylarının Ders Anlatımıyla İlgili Görüş ve Düşünce Formu

	Aşağıdaki maddeleri dikkatlice okuyarak, size uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.	Evet	Kararsızım	Hayır
1	Derse nasıl giriş yapacağımı bilemiyorum.			
2	Öğrencilerin karşısında ders anlatma düşüncesi beni heyecanlandırıyor.			
3	Ders anlatma düşüncesi bana zevkli gelmiyor.			
4	Öğrencilerin sorduğu soruyu cevaplayamama düşüncesi beni endişelendiriyor.			
5	Kendimi öğretmenliğe hazır hissetmiyorum.			
6	Ders anlatırken yanlış bilgi vermektan ve hata yapmaktan korkuyorum.			
7	Konunun içerdiği kavramlarla ilgili gerekli ve yeterli açıklamayı yapamamak fikri beni endişelendiriyor.			
8	Ders anlatırken sınıfa hakim olamamaktan korkuyorum.			
9	Derse uyumsuz öğrencilere nasıl davranacağım konusunda endişelerim var.			
10	Öğrencilerin ilgisini derse çekememek, öğrencileri derse güdüleyememek fikri beni endişelendiriyor.			
11	Dersi günlük hayatla ilişkilendirememek fikri beni endişelendiriyor.			
12	Ders anlatırken akıcılığı sağlayamamak fikri beni endişelendiriyor.			
13	Derse uygun araç-gereci öğretim hedeflerine ve sınıf düzeyine uygun olarak kullanamama fikri beni endişelendiriyor.			
14	Konuyu ilgili diğer konularla ilişkilendirememekten korkuyorum.			
15	Ders anlatırken zamanı verimli kullanma konusunda kaygılarım var.			
16	Konuyu öğrencilerin seviyesine indirgeyememekten korkuyorum.			
17	Derse ve konuya uygun öğretim yöntemlerini kullanabilme konusunda endişeliyim.			
18	Derste ses tonumu ve konuşma hızımı ayarlayamamak beni endişelendiriyor.			
19	Derste özel dili ve beden dilimi etkili bir şekilde kullanamamak fikri beni endişelendiriyor.			
20	Öğrencilerin derse karşı ilgi ve güdülerinin sürekliliğini sağlayamama fikri beni endişelendiriyor.			
21	Konuyla ilgili düşündürücü sorular soramama fikri beni endişelendiriyor.			
22	Ders anlatırken söyleyeceklerimi unutmaktan korkuyorum.			
23	Ders sonunda konuyla ilgili özetleme yapma ve geri bildirimler verebilme konusunda endişeliyim.			
24	Dersle ilgili öğrenci kazanımlarını değerlendirme konusunda endişeliyim.			
25	Derste öğrencilere karşı övgü ve yaptırımları uygun bir şekilde kullanamama fikri beni endişelendiriyor.			
26	Derse karşı ilgili ve konuya olumlu katkılar sağlayan öğrencilere ne tür ve nasıl pekiştiriciler vereceğimi bilemiyorum.			
27	Sınıfta hâkimiyeti sağlamaya engel olacağımı düşündüğüm için grup çalışması yapmak fikri bana uygun gelmiyor.			
28	Ders anlatırken duygularımı kontrol edemeyeceğim fikri beni endişelendiriyor.			
29	Öğrencileri etkili bir şekilde dinleyebilme konusunda kaygılarım var.			
30	Öğrencilerle iletişim kuramamaktan korkuyorum.			
31	Dersi nasıl bitireceğimi bilemiyorum.			

Ek 2. Mikro Öğretim Ders Uygulaması Gözlem Formu

Ders Anlatan Kişi:

Gözlem Yapan Kişi:

		Eksiği var	Kabul edilebilir	İyi
1	Derse uygun bir giriş yapabilme.			
2	Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları açıklayabilme.			
3	Derse öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekebilme.			
4	Derse ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlayabilme.			
5	Övgü ve yaptırımlardan yararlanabilme.			
6	Konunun gerektirdiği sözel ve görsel dili uygun biçimde kullanabilme.			
7	Konuyu ilgili diğer konularla ilişkilendirebilme.			
8	Öğrenci sorularına uygun ve yeterli cevap verebilme.			
9	Amaç ve hedef davranışları açık bir biçimde ifade edebilme.			
10	Hedef davranışlara uygun yöntem ve teknikleri belirleyebilme.			
11	Hedef davranışlara ve sınıf düzeyine uygun araç-gereç, materyal seçme ve hazırlayabilme.			
12	Konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirebilme.			
13	Zamanı verimli kullanabilme.			
14	Konuyla ilgili özetleme yapabilme ve uygun geribildirimler verebilme.			
15	Konuyu yaşamla ilişkilendirebilme.			
16	Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme.			
17	Konuya uygun düşündürücü sorular sorabilme.			
18	Ses tonunu etkili biçimde kullanabilme.			

Ek 3. Gönüllü onam formu örneği

ARAŞTIRMA AMAÇLI ÇALIŞMA İÇİN ONAM FORMU

Sevgili Arkadaşım,

Benim adım Fikret Alıncak. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü öğrencilerinden Özel Öğretim Yöntemleri II dersini alan öğrencilerimiz ile “Mikro Öğretim” uygulamasına dair bir araştırma yapıyoruz. Amacımız mikro öğretim uygulamalarının öğretim becerilerine etkisine ilişkin beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının görüşlerini belirlemektir. Araştırma ile yeni bilgiler öğreneceğiz. Bu araştırmaya katılmanı öneriyoruz.

Bu araştırmaya katılacak olursan senden Özel Öğretim Yöntemleri II dersi için devamsızlık yapmamanı rica edeceğiz ve bu derste planlayıp sunacağın ders konusu için özel bir gayret sarf etmeni isteyeceğiz. Bu araştırmada iki kez ders işleyeceksin ve her iki ders sunumun da video kamera aracılığı ile kayıt altına alınacak ve bu kayıt alanında uzman 3 öğretim üyesi ve araştırmacı tarafından incelenerek sana dönütler verilecektir.

Bu araştırmanın sonuçları senin gibi öğretmen adayları için yararlı bilgiler sağlayacaktır. Bu araştırmanın sonuçları ülke genelinde YÖK tez veri tabanında yayınlanacak ve sonuçlara isteyen herkes ulaşabilecek ancak kesinlikle senin adını söylemeyeceğiz.

Bu araştırmaya katılmak senin isteğine bağlı ve istemezsen katılmazsın. Bu nedenle hiç kimse sana negatif sonuçlar doğuracak yaklaşımlarda bulunamaz. Önce katılmayı kabul etsen bile sonradan vazgeçebilirsin, bu tamamen sana bağlı. Kabul etmediğin durumda da araştırmayı yürüten insanlar önceden olduğu gibi davranır, farklılık olmaz.

Aklına şimdi gelen veya daha sonra gelecek olan soruları istediğin zaman bana sorabilirsin. Telefon numaram (05322603758) bu kağıtta yazıyor. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorsan aşağıya lütfen adını ve soyadını yaz ve imzanı at. İmzaladıktan sonra sana bu formun bir kopyası verilecektir.

Öğretmen adayının adı, soyadı:

Öğretmen adayının imzası:

Tarih:

Araştırmacının adı, soyadı, ünvanı: Fikret Alıncak, Okutman

Adres : Gaziantep Üniversitesi BESYO

Tel: 05322603758

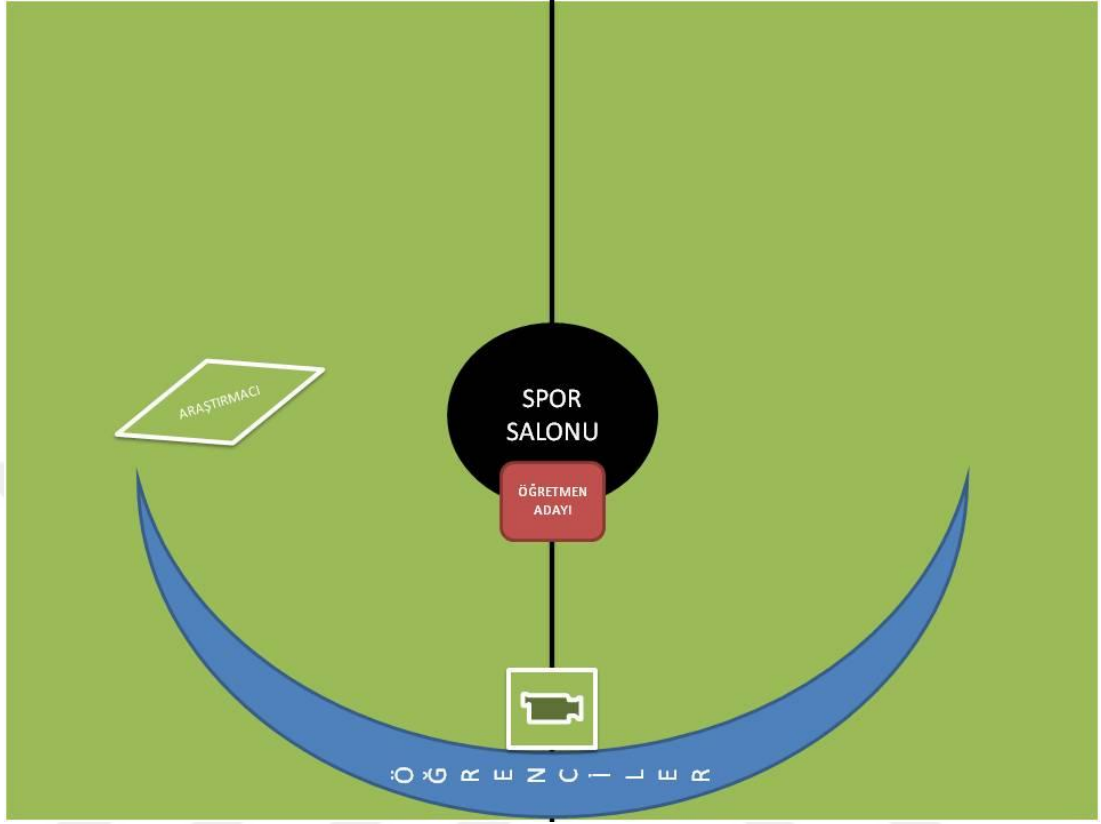
İmza:

Tarih:

Ek 4. Mikro öğretim uygulaması sırasında video çekim örneği



Ek 5. Mikro öğretim uygulaması sırasında ders düzeni



ÖZGEÇMİŞ

1983 yılında Gaziantep ilinde doğdu, İlk ve orta öğrenimini Gaziantep'te tamamladı, 2008 yılında Gaziantep Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümünden Hentbol uzmanlık alanıyla mezun oldu. Badminton 1.Kademe Antrenörlük, Bocce 1.Kademe, Satranç Yardımcı Antrenörlük, Atletizm ve Yüzme hakemlikleri mevcuttur. Ayrıca Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğünün Spor Masörlüğü belgesine sahiptir. Halen Gaziantep Üniversitesi Nizip Meslek Yüksek Okulu bünyesinde okutman olarak çalışmaktadır.

