

PAPER DETAILS

TITLE: Matematik Öğretmen Adaylarının Mikroöğretim Deneyimlerine İlişkin Görüşleri ve Okul Uygulamaları Dersinden Beklentileri

AUTHORS: Seval Deniz KILIÇ

PAGES: 151-169

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1487608>

Matematik Öğretmen Adaylarının Mikroöğretim Deneyimlerine İlişkin Görüşleri ve Okul Uygulamaları Dersinden Beklentileri

Seval Deniz KILIÇ¹

Geliş Tarihi: 02.12.2015

Kabul Ediliş Tarihi: 04.07.2016

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının okul uygulamaları dersi kapsamında gerçekleştirilen mikro öğretim çalışmalarına ilişkin görüşlerini ve bu dersten beklentilerini belirlemektir. 2013-2014 eğitim öğretim döneminde yürütülen bu çalışmanın katılımcıları matematik lisans programı mezunu ve pedagojik formasyon sertifika programına kayıtlı 15 öğretmen adaydır. Bu çalışmada özel durum çalışması kullanılmıştır. Adaylar, biri fakültede biri uygulama okulunda olmak üzere iki mikro öğretim çalışması yapmışlardır. Program sonunda adaylara yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve veriler tematik içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının uygulama okulunda yapılan mikro öğretimi daha faydalı buldukları, iletişim ve sınıf yönetiminin önemini anladıkları, teori ile uygulama arasındaki bağı gördükleri ve öğretmenlik becerisinin gelişimi için daha fazla bilgi ve deneyime ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: pedagojik formasyon, mikro öğretim, öğretmen eğitimi

Opinions of Mathematics Teacher Candidates Regarding Microteaching Experiences and Their Expectations from School Practice Lessons

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine opinions and expectations of Bachelor of Science teacher candidates regarding microteaching studies performed within school practice lessons. Participants of this study that conducted in 2013-2014 school year are 15 candidates graduated from mathematics undergraduate program and registered under the pedagogical formation certificate program. In this study a special case study has been used. Candidates had exercised two microteaching studies; one in the faculty and other in practice school. At the end of the program, candidates are applied to a semi-structured interview form and the data is decomposed with thematic content analysis. At the end of the study it was found that teacher candidates found microteaching in the practice school more advantageous, they understand the importance of communication and classroom management and they saw the link between the theory and practice and in order to develop teacher skills they need additional information and experience.

Keywords: pedagogical formation, microteaching, teacher education

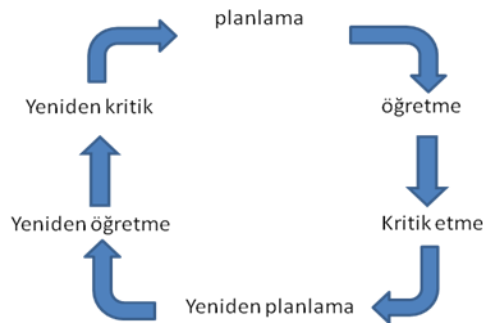
¹ Yrd. Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, e-posta: sdenizkilog@mu.edu.tr

GİRİŞ

Öğretmen, öğretim sürecinin en temel öğelerinden biridir. Öğrenciyle devamlı etkileşim halinde bulunan, müfredatı uygulayan, öğretimi yöneten ve sürecin değerlendirmesini yapan kişidir (MEB, 2010). Öğretmenin nitelikleri, bu süreçlerin niteliğini de etkilemektedir. Bu niteliklerin öğretmen adaylarına eğitimleri boyunca kazandırılması amacıyla, öğretmenliğe hazırlık aşaması için, National Council of Teachers of Mathematics(NCTM) tarafından birtakım standartlar ortaya konmuştur. (Council of the Accreditation of Educator Preparation-2012 (CAEP, 2012)) Bu standartlar, mesleki bilgi ve beceriye sahip olma, öğrenme ortamı ve öğrenci öğrenmesini şekillendirebilme, özel alan bilgisine sahip olma, müfredatı uygulayabilme, alan deneyimi kazanma ve klinik uygulama deneyimine sahip olma olarak özetlenmektedir. Buradan hareketle, alan ve alan eğitimi bilgisinin yanında, okul deneyimlerinin de öğretmen yetiştirme sürecinin önemli bir parçası olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu da ancak, öğretmen adaylarının mesleklerine başlamadan önce alacakları uygulama dersleri ile sağlanacaktır. Bu amaçla öğretmen adayları devam ettikleri okul uygulamaları dersi kapsamında, fakülte ve Milli Eğitim Bakanlığı'nca uygun görülen uygulama okulunda öngörülen süre boyunca gözlemci ve katılımcı olarak bulunmaktadır. Adaylar çeşitli gözlemler yapar, okul ve sınıf iklimini tanır ve zaman zaman da uygulamaya bağlı olarak ders işleme deneyiminde bulunurlar. Derste bulunduğu sürecin dönütler açısından zenginleştirilmesi aday öğretmenler için çok değerlidir. Çoğu zaman uygulama derslerinin kalabalık sınıflarda, az sayıda gözlemci eşliğinde yürütülmesi, zamanın kısıtlayıcılığı gibi nedenlerle geri dönütler yetersiz kalmaktadır (Greg&Cheng-Chih, 2006). Öğretmen adayının uygulama sürecinin eleştirel gözle farklı açılardan incelenmesi önemlidir ancak pek çok durumda uygulama sınıflarına 2 ya da 3 öğretmen adayı yönlendirilir. Bunun sonucunda, öğretmen adayları birbirlerinin farklı sınıf ortamlarında yaşadıkları ders işleme deneyimlerini gözlemleyemezler. Oysaki alan çalışmalarında çeşitliliğin ve ortak paylaşımın önemli bir rolü vardır (Sönmez&Hakverdi-Can, 2012). Eksik ya da hatalı taraflarını katılımcıların da yardımı ile fark eden aday, işlediği ders hakkında düşünmeye başlayacaktır. Çelişkili fikirlerin ifade edilmesi, öğretmen ve öğrenme için en iyi deneyimlerin ortaya çıkmasına yardımcı olur (Perry &Power, 2004). Aday öğretmenlerin ders işlemesi, öğretmen hazırlama programlarının önemli bir bileşenidir(Darling-Hammond, 2006). Adayların ders işleme deneyimleri, teori ile uygulamanın bir araya gelmesini, adayın sınıfta bilgiyi içselleştirmesini ve kullanmasını sağlar (Darling-Hammond, 2006). O halde öğretmen adayının işlediği dersin akranları ve öğretmenleri tarafından izlenmesi ve yorumlanması aday öğretmenin gelişimine yardımcı olması açısından önem taşımaktadır. Aday öğretmenin ders deneyiminin istenilen zamanlarda izlenebilmesi ve geri dönüt sağlanabilmesi için bunun kayıt altına alınması gereğinden yola çıkılarak video kayıt sistemi uygun bulunmuş ve bu sistem uzun yıllar kullanılagelmiştir (Chuanjun&Chunmei, 2011).

1963'te Standford Üniversitesi'nde ortaya çıkan(Cooper&Allen, 1970) ve öğretmen eğitimi için yıllardır başarıyla kullanılmakta olan “mikro öğretim” yöntemi, geniş öğrenme ortamının daraltılmasına yönelik olarak çalışır. Türkiye’de mikro öğretimin öğretmen eğitiminde kullanımı 1990-1991 yıllarında Yüksek Öğretim Kurumu’nun aldığı kararla başlamıştır (Uşun&Zorlubaş, 2007).

Cooper ve Allen (1970) mikroöğretim sürecini şu şekilde açıklamıştır: Mikro öğretim, 3-10 öğrenciye ve 4-20 dakikalık süreye indirgenmiş bir sınıf ortamında gerçekleştirilen bir öğretim tekniğidir. Ders sürecinin indirgenmesi ile öğretmeye dair birtakım karmaşık eylemler azaltılır ve öğretmenin öğretme sürecinde seçtiği öğeye odaklanmasına izin verilir. Mikro öğretim süreci, verilen bir ders ve ardından öğretmenin ders işlemesine ilişkin olarak o an alınan geri dönüşten oluşur. Geri dönüş danışmandan, akırdan, öğrenciden ya da sunumu yapan kişinin kendi algısından gelebilir. Amobi (2005) de mikroöğretimin gelişme sürecini şu şekilde özetlemiştir: “Mikro öğretimin ilk ortaya çıkışında hedef, çeşitli öğretme becerilerini kazandırmak olmuştur. Ancak günümüzde, mikro öğretim ilk kullanım odağı olan ayrık öğrenme becerilerinin kazandırılmasından daha fazla genişletilerek, öğretmen adayına tam bir öğretme deneyimi kazandırmaya doğru yol alma amacıyla kullanılmaktadır. Amaç, alanda çalıştıkları süreç boyunca onları doğal sınıf ortamı ile uyumlu hale getirmektir”. Söz konusu yöntemin işleyişini Peker (2009) öğretme, kritik etme, yeniden planlama, yeniden öğretme ve yeniden kritik etme şeklinde modellemiştir.



Şekil 1: Mikro öğretimin işleyişi (Peker, 2009).

Mikro öğretim sayesinde, öğretmen adayları teorik ders ile uygulama arasında köprü kurar ve bu model sayesinde ne yaptıklarının farkında olurlar (Allsopp, DeMarie, Alvarez-McHatton ve Doone, 2006). Mikro öğretimde öğretmen adayları ders planı hazırlamak, öğretme hedefleri oluşturmak, öğrencinin ilgisini çekmek, topluluk önünde konuşmak, soru sormak, zamanı etkin biçimde kullanmak ve ölçme teknikleri becerilerini geliştirmek için çalışmalar yaparlar (Kılıç, 2010). Mikro öğretim, hem öğretmen, hem de öğrenciler için düşük riskli bir ortam sunar. Sürekli bir uygulama olmadığı için öğrencilerin öğrenme süreçlerinin olumsuz etkilenme tehlikesi yoktur. Bu nedenle de öğretmenin endişelenmesine gerek kalmaz(Cooper&Allen, 1970).

Özellikle fen ve matematik eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar incelendiğinde, alan yazında mikro öğretimin farklı yönlerden etkinliğini ele alan pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmaları; mikro öğretimin, öğretmen niteliklerini geliştirmedeki etkisi(Ferna'ndez, 2010;Saban&Çoklar, 2013), ders içeriği oluşturma (Kablan, 2012; Bell, 2007)ve ders yürütmedeki(Ferna'ndez, 2010; Melville, Bowen, &Passmore, 2011; Saban&Çoklar, 2013) rolü; öğretmenlikle ilgili davranışların algılanması(Lin, 2005;Bilen, 2014) ve kavramsallaştırılmasındaki(Lin, 2005) katkısı ve öğretmen adaylarının mikro öğretim çalışmalarına ilişkin görüş ve önerilerinin (Şen, 2009; Peker, 2009; Yalmancı, Aydın, 2014) araştırılması şeklinde sınıflandırmak olasıdır.

Bahsi geçen çalışmaların tamamı, eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerle yürütülmüştür. Ne var ki, ülkemizde son yıllarda fen fakültesi mezunu öğrencilerin de öğretmenlik hakkı kazanabilmesi için çeşitli programlar açılmıştır. 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Yüksek Öğretim Kurulu tarafından alınan bir kararla, ortaöğretime öğretmen yetiştirme amacıyla açılmış olan tezsiz yüksek lisans programları kapatılmış ve bunun yerine pedagojik formasyon sertifika programları ile öğretmen yetiştirme yoluna gidilmeye başlanmıştır. Bunun sonucunda, fen-edebiyat fakültelerinde eğitim görmekte olan ya da buradan mezun olan öğrenciler programdan faydalanabilmektedir (Azar, 2011). Eğitim fakültelerinde daha uzun bir sürece yayılan uygulama dersleri, bu programda yoğunlaştırılmış olarak öğretmen adaylarına verilmektedir. Bu programlar olumsuz eleştiri almakla beraber, (Azar, 2011) bu eleştiriler buradan mezun olan öğrencilerin öğretmenliğe başvuru hakkı kazandığı gerçeğini değiştirmemektedir. Bu nedenle, program boyunca verilen eğitimin nitelikli olması gereği yadsınamaz.

Bu çalışmada, pedagojik formasyon sertifika programı dahilinde eğitim almakta olan öğretmen adaylarının mikro öğretim çalışmalarının etkinliğine yönelik olarak görüşleri araştırılmıştır. Daha önce öğretmenlik deneyimi ve okul uygulamaları dersi geçmişi olmayan öğretmen adaylarına kısa sürede daha fazla deneyim kazandırması açısından mikroöğretim çalışmalarının anlamlı olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın temel amacı, öğrencilerin mikroöğretim sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu sayede yapılan çalışmaların etkililiği yanında zayıf kalan yönlerini de ortaya çıkarmaktır. Bunun yanında, öğretmen adaylarının ders kapsamında farklı ne gibi beklentileri olduğu da belirlenmeye çalışılmıştır. Literatürde bu konuda yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönü ile araştırmanın özgün olduğu ve alanyazında konuya ilişkin boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın ana amacı, lise matematik öğretmen adaylarının okul uygulamaları dersi kapsamında yapmış oldukları mikro öğretim çalışmalarına ve bu derste neler yapılabileceğine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğretmen adaylarının uygulama okulunda örnek bir ders işlemelerinin faydaları nelerdir? Bu uygulamayı yaparken işlenen dersin kameraya alınması nasıldır? Adaylar kaygı duymakta mıdır?
- Öğretmen adaylarına göre öğretmenlik becerilerini geliştirmeleri açısından gerçek sınıf ortamında ve fakültede ders işlemelerinin avantajları ve dezavantajları nelerdir?
- Öğretmen adaylarına göre programlarında yer alan okul uygulamaları dersinde hangi yönlerini geliştirmeleri daha önemlidir? Bu derste öğretim elemanı kendilerine hangi tür aktiviteler yapılması için rehberlik etmelidir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Matematik öğretmen adaylarının mikro öğretim çalışmalarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada betimsel yöntemlerden olan özel durum çalışması kullanılmıştır. Özel durum yönteminin en belirgin özelliği; bir olgu, olay, durum, birey veya gruplar üzerinde odaklanması ve derinlemesine incelemeye almasıdır. Burada araştırmacı, araştırılan konuyla ilgili önyargılarından sıyrılarak konuyu tüm boyutları ile analiz etmektedir (Ekiz,2009).

Katılımcılar

Araştırma, bir devlet üniversitesinde 2013-2014 öğretim yılı bahar döneminde pedagojik formasyon sertifika programına devam eden 15 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Öğrencilerin 9'u bayan ve 6'sı erkektir. Katılımcılar iki dönem şeklinde ders almakta ve bu çalışma ikinci dönemlerini kapsamaktadır. Birinci dönem eğitim bilimleri ile ilgili dersler aldıklarından dolayı öğrencilerin belirli bir seviyede bulundukları ve eğitime uzak olmadıkları varsayılmıştır. Ayrıca pedagojik formasyon sertifika programına devam eden öğrencilerin 2. Dönemlerinde üç tane alana yönelik ders bulunmaktadır. Bu dersler; özel öğretim yöntemleri, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı ve okul uygulamaları dersleridir. Sıkıştırılmış programda 7 haftalık bir süreçte haftada 4 saat okul uygulamaları dersi (fakültede) ve haftada 8'er saat de özel öğretim yöntemleri ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı derslerini görmektedirler. (Yök,2016)http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/7052802. Dolayısıyla bu dersler biri birine paralel devam etmektedir. Bu nedenle, okul uygulama dersinin son haftalarında gerçekleşen uygulamalarımız esnasında, adayların dönem başından beri süregelen bir “alan eğitimi” dersi deneyimi vardır. Buna istinâden adayların “alan eğitimine” uzak olmadıklarını varsaymak doğru bir tespit olacaktır. Bu yönü ile de matematik eğitimi konusunda bilgi sahibi oldukları varsayılmıştır. Katılımcılar, okul uygulamaları dersini almakta olan öğrencilerin tamamından oluşmaktadır.

Uygulama Süreci

Mikro öğretim sürecine başlamadan önce, her bir öğretmen adayından ortaöğretim matematik programında yer alan bir konuya odaklanmaları ve bir ders planı hazırlamaları istenmiştir. Daha sonra bu dersin uygulama okulunda işlenmesi ve diğer katılımcı bir öğrenci tarafından videoya alınması istenmiştir. Birinci mikro öğretim çalışmasına ait her bir video, okul uygulamaları dersinin teorik kısmı kapsamında araştırmacı ve diğer katılımcılar tarafından fakültede izlenmiştir. Bu süreç 15 katılımcının tamamı için gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları, ders planlarını özel öğretim yöntemleri ve materyal tasarımı derslerinden edindikleri bilgilerle kendileri hazırlamışlardır. Uygulama öğretmenlerinin uygun gördüğü sınıflarda bir ders saati boyunca ders işlemişler ve ders süreci videoya alınmıştır. Öğrencilerin 5'i 11. sınıf öteleme, dönme ve yansıma; 3'ü 12. sınıf parabol, elips ve hiperbol, 3'ü 11. sınıf toplam-fark ve ters trigonometrik fonksiyonlar, 2'si 11. sınıf diziler, 1'i 11. sınıf matrisler ve 1'i 12. sınıf fonksiyonlar konusuna ilişkin olarak ders işlemişlerdir. 15 öğrencinin tamamının derste düz anlatım ve soru-cevap yöntemine başvurduğu ve buna ek olarak 6'sının derste teknoloji kullandığı ve 3'ünün de günlük hayat etkinliği yaptığı gözlenmiştir.

Birlikte izlenen her videonun sonunda, uygulamayı yapan öğrenciye, aynı zamanda araştırmacı olan öğretim üyesi ve diğer katılımcılar tarafından geri dönütler verilmiştir. Bunun bir öğrenme süreci olduğu, hata ve eksiklikler bulunmasının doğal bir durum olduğu vurgulanarak, katılımcıların rahat yorum yapabilmesi ve uygulama yapan öğrencinin de eleştirilerden olumsuz etkilenmemesi sağlanmaya çalışılmıştır. Uygulamanın ikinci aşamasında, öğretmen adaylarından hali hazırda ders içeriklerini eleştiriler ve yorumlar doğrultusunda düzenleyerek fakültedeki uygulama derslerinde sunmaları istenmiştir. Bu ders için 5 dak verilmiş ve mikroöğretimin doğası gereği kısa sürede bir kazanımı vermeleri istenmiştir. Bu süreç de video ile kayıt altına alınmış ve uygulama sonunda birlikte izlenmiştir. Bu aşamada da birinci mikro öğretim deneyiminde olduğu gibi her bir mikro öğretim süreci katılımcılar tarafından analiz edilmiş ve öğretmen adaylarına geri dönütler verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın veri kaynağı, mikro öğretim çalışmalarının sonunda öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ve öğrencilerin ders işlerken çekilmiş video kayıtlarıdır. Görüşme formlarından elde edilen verilerin analizinde tematik içerik analizinden yararlanılmıştır. Bu analiz, bir veri yığınının içinden çeşitli kodlar ve sonrasında da temalar elde edilmek yolu ile bir grubun deneyimlerini ya da özelliklerini betimlemek amacıyla kullanılmaktadır (Neuendorf, 2002). Bu çalışmada, bir takım verinin içinden konuya ilişkin kodlar oluşturulması ve elde edilen kodların arasında var olan ilişkinin belirlenmesi ile ayrı temalar elde edilmesi yoluna gidilmiştir. Bu süreçte, Braun ve Clarke (2006) tarafından ifade edilmiş olan adımlar izlenmiştir. Buna göre, öncelikle elde edilen veriler birkaç kez okunmuş ve derinlemesine incelenmiştir. Buradaki amaç, veri grubuna hâkim olmak ve veriyi içselleştirmektir. Daha

sonra, araştırma soruları doğrultusunda taslak kodlama yapılmış ve olası modeller bulunmaya çalışılmıştır. Bunun için, ilişkili kelime ve ifadeler aynı renk kalemle çizilerek diğerlerinden ayrılmıştır. Bu aşamada nesnel davranılmaya çalışılmıştır. Ardından, herhangi bir hata oluşması ihtimaline karşın, çözümlemeler tekrar okunmuş ve yeniden kodlamalar yapılmıştır. Sonra uygun kodlar birleştirilerek alt temalar ve temalar geliştirilmiştir. Bu işlemden sonra ikinci bir araştırmacı ile bir araya gelinerek, oluşturulan temaların elde edilen tüm verileri temsil edip etmediği tartışılmıştır. Uzlaşmaya varılamayan temalar için veriler yeniden gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Son adımda, kodlar ve temalar tablolarla temsil edilmiş ve bunlar katılımcılardan alınan doğrudan ifadelerle desteklenmiştir. Geçerliğin sağlanması için ise, veri toplama ve analiz sürecindeki her bir aşama ayrıntılı olarak açıklanmış ve araştırmanın başlangıcından sonuna kadar her aşama (öğrenci videoları, hazırlanan ders planları, öğrenci görüş formları) kayıt altına alınmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler, ilgili öğrencilerin video kayıtları ile ilişkilendirilmiş, görüşlerin doğru ve tutarlı olduğu bu şekilde teyit edilmeye çalışılmıştır. Bunun için tüm video kayıtları analiz edilmiş ve öğrencilerin görüşme formundaki ifadeleri videolarda aranmıştır. Gözlenebilen ifadeler belirlenmiş ve buna göre bulgular bölümünde görüşme verilerini desteklemek amacıyla sunulmuştur.

BULGULAR

Mikro öğretim uygulamaları sonucunda uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgular üç ana başlık altında incelenmiştir.

Öğretmen Adaylarının Uygulama Okulunda Örnek Bir Ders İşlemenin Faydalarına ve İşlenen Dersin Kameraya Alınması Esnasındaki Kaygı Durumlarına İlişkin Görüşleri

Birinci araştırma sorusu kapsamında bulunan temalar; “öğrencilerle iletişimin önemini anladım”, “sınıf yönetiminin önemini anladım”, “kendimi tanıdım”, “teori ile uygulama arasındaki köprüyü fark ettim”, “kaygı yaşadım” ve “kaygı yoktu ya da zaman içinde azaldı” şeklindedir. İlk tema ve ilişkili kodlar tablo 1.1’de ve kaygıya ilişkin tema ve kodlar ile temalara ilişkin frekanslar tablo 1.2’de sunulmuştur.

Tablo 1.1 Öğretmen Adaylarının Uygulama Okulunda Ders İşlemenin Faydalarına İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	Frekans
Öğrencilerle iletişimin önemini anladım	Öğrencilerle kaynaştım, öğrencilerin isimlerini öğrendim, öğrencileri tanıdım, iletişimin önemini anladım, öğrencilerle konuşmuyorum, göz teması kurmuyorum, sınıfta dolaşmıyorum bunu fark ettim, sınıfla daha fazla ilişki kurmalıydım, kendimi izlediğimde pek çok hata gördüm,	6
Sınıf yönetiminin önemini anladım	Sınıf kontrolünü öğrendim, öğretim yöntemi kullanmayı öğretti, sınıf ortamında ders deneyimi kazandım, mesleği sevdim, ilk kez öğretmen gözü ile baktım, ilk kez topluluğa ders anlattım, kendime güven kazandım, heyecanımı azalttı, sınıf hâkimiyeti ve tahta kullanmanın önemini anladım, zaman kontrolünün önemini fark ettim, tahtayı daha iyi kullanabilirdim,	3 4
Teori ile uygulama arasındaki köprüyü fark ettim	Konuyu bilmekle anlatmak farklı, bölüm okumakla öğretmenlik okumanın farkını anladım, teori ile uygulamanın farklı olduğunu öğrendim,	
Kendimi tanıdım	Farklı, öğretici, faydalı, kendimi tanıdım, hatalarımı gördüm, eksiklerimi gördüm, özeleştiri yapabildim, hatalarımı fark ettim, dikkatli olacağım, eksiklerimi düzeltebileceğimi gördüm, kendimi düzeltmemi sağladı, hatalarımı gördüm, farklı bakış açıları, hocalarımla ve arkadaşlarımla katkısı oldu, farkındalık geliştirdim, özeleştiri yaptım, benim göremediğim eksikleri hocam ve arkadaşlarım gördü, kendimi başkasının gözü ile gördüm, farklı bakış açıları kendimi geliştirmeme katkı sağladı, kendimi dışarıdan bu alanda yüksek lisans yapan arkadaşlara da izlettim, dönütler sayesinde kendimi daha iyi tanıdım.	14

Tablo 1.2 Öğretmen Adaylarının Uygulama Okulunda Ders Esnasındaki Kaygı Durumlarına İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	Frekans
Kaygı yaşadım	Heyecanlandım ve kaygı yaşadım çünkü hoca ve arkadaşlarım izleyecekti; kameraya alınması değil ama sonra izlenecek olması kaygı yarattı; video yüzünden değil, sınıfta ders anlattığım için kaygılıydım; ilk kez ders anlattığım için kaygılıydım; hata yapmaktan korktuğum için heyecanlandım; uygulama öğretmeni yüzünden hata yapmaktan korktum.	5
Kaygı yoktu ya da zaman içinde azaldı	Ortama ve kameraya zamanla alıştım; başta kaygı vardı sonra geçti; ilk anlatım deneyimi olduğu için başta kaygı vardı sonra derse girince bitti; sınıfla iletişime girince azaldı; başta gerildim ama sonra alışınca kamerayı unuttum. Kaygı yaşamadım, daha önce uygulama okulunda ders anlattığım için kaygı yoktu.	10

Bu verilere ek olarak, öğrencilerin video kayıtları incelendiğinde “öğrencilerle iletişimin önemini anladım” ve “sınıf yönetiminin önemini anladım” temalarına ilişkin kodların gözlemlenebilir olduğuna karar verilmiştir. Öğrencilerin video analizleri sonucu her bir koda hangi öğrencinin ne kadar eriştiği tespit edilmiştir. Bulgular tablo 1.1.1’de sunulmuştur:

Tablo 1.1.1 Öğretmen Adaylarının Videolarından Gözlemlenen Durumlar

Tema	Kodlar	
Öğrencilerle iletişimin önemini anladım	Öğrencilerle kaynaştım,	12
	İsimlerini öğrendim, tanıdım,	7
	İletişimin önemini anladım,	13
	Göz teması kurmuyorum,	3
	Sınıfta dolaşmadığımı fark ettim,	8
	daha fazla ilişki kurmalıydım,	5
Sınıf yönetiminin önemini anladım	Sınıf kontrolünü öğrendim,	4
	Öğretim yöntemi kullanmayı öğretti,	5
	Sınıf ortamında ders deneyimi kazandım,	15
	Sınıf hâkimiyeti ve tahta kullanmanın önemini anladım,	6
	Tahta kullanımı	4

Tablo 1.1.1’den de anlaşıldığı gibi öğrencilerin görüşme formundaki ifadeleri video kayıtları ile tutarlıdır. Yukarıdaki temaların elde edildiği görüşleri örneklemek amacıyla öğrenci görüşme formundan elde edilen ifadeler de yer verilmiştir. Buna göre öğretmen adayları, öğrencilerle iletişimin ve sınıf yönetiminin önemini anlama ve kendini tanımayı örnekler biçimde şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Kesinlikle çok yararlı bir deneyim oldu. Çünkü ben daha önce bir topluluğa ya da sınıfa ders anlatmamıştım. Sınıftan öğrencilerle ders esnasında iletişim kurmayı deneyimledik. Öğrencilerin farklı soruları karşısında nasıl bir tutum takınmamız gerektiğini deneyimledim. Ayrıca sınıf hâkimiyeti, tahta kullanımı açısından da güzel bir deneyimdi” (Ö-10)

“Uygulama okulunda ders işlemem bana hangi eksiklerimin olduğunu gösterdi. Bu eksiklerimi başkası söylese inanmayabilirdim. Fakat kendimi sonradan başka bir gözle izlemek farklı bir şeymiş. Sınıfla çok fazla göz teması kurmadığımı ve sınıfta aralarda çok dolaşmadığımı fark ettim. Oysa ben bunları yaptım diye biliyordum. Bunlara sınıf ortamında daha fazla dikkat etmem konusunda bana faydalı oldu. Ayrıca kendime olan güvenimi daha çok kazandırdı. Çünkü öğretmen olmak, orada olmak çok farklı” (Ö-11)

Elde edilen diğer temalara bağlı olarak öğretmen adayları, teori ile uygulama arasındaki köprüyü fark ettiklerini örnekler biçimde şu ifadeleri kullanmışlardır: “Çok şeyler öğrendiğimi düşünüyorum. Öğretmenlik ve matematik bölümünden mezun olmak çok farklı. Dersi nasıl anlatacağımı öğrendim. Sınıfı kontrole almayı öğrendim. Konuyu nasıl öğreteceğimi öğrendim. Ama yolun başındayım” (Ö-5).

Bunun yanında, öğretmen adayları kaygı yaşadıklarını ya da kaygının olmadığını veya zamanla kaybolduğunu destekler biçimde şu görüşlere yer vermişlerdir:

“Videoya alınması başlangıçta beni tedirgin ediyordu ama derse başladığım ilk andan itibaren videoya çekildiğimi unuttum ve rahatlamaya başladım. Tabi ki bunun sebebi öğrencilerle kurduğum pozitif enerjiydi. Çünkü ben öğrencilerle bu pozitif enerjiyi yakaladığımda yaptığım işten keyif alıyorum ve bunu yakaladığımda başbakan dahi olsa beni endişelendiremez” (Ö-14).

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Becerilerini Geliştirmeleri Açısından Gerçek Sınıf Ortamında ve Fakülte'deki Sınıf Ortamında Ders İşlemelerinin Olumlu ve Olumsuz Taraflarına İlişkin Görüşleri

İkinci araştırma sorusu kapsamında bulunan temalar “gerçek sınıf ortamında mikro öğretimin olumlu yanlarını gördüm”, “fakülte ortamında mikro öğretimin olumlu yanlarını gördüm” ve “fakülte ortamında mikro öğretimin olumsuz yanlarını gördüm” şeklindedir. İlk tema olan “gerçek sınıf ortamında mikro öğretimin olumlu yanlarını gördüm” temasından, “mesleğe ısınma”, “doğal sınıf

ortamı”, “sınıf yönetimi”, “doğal akış” gibi alt temalar elde edilmiştir. Kodlar, alt temalar temalar ve alt temalar için frekans tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Uygulama Okulunda ve Fakülte Ortamındaki Ders Deneyimlerinin Olumlu ve Olumsuz Yanlarına İlişkin Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Kodlar	f
Gerçek sınıf ortamında mikro öğretimin olumlu yanlarını gördüm	Mesleğe ısınma	Okulda kendimi öğretmen gibi hissettim, gerçek sınıf keyifli.	2
	Doğal sınıf ortamı	Gerçek okulda öğrenciler öğrenmek istiyor, konuyu bilmeyenler daha iyi dinliyor, okul doğal ortam.	7
	Sınıf yönetimi	Zamanlama, sınıf hâkimiyeti ve öğrenci ile iletişimi öğrendim, okulda öğrencilerle yakın ilişki kurdum, gerçek sınıf faydalı.	2
	Doğal akış	Gerçek sınıfta dönütlerle ders şekilleniyor, fakat kısa sürdü daha uzun olmalıydı, deneyim kazandım.	6
Fakülte ortamında mikro öğretimin olumlu yanlarını gördüm	Uzman görüşü	Uzman oldukları için fikir verdiler, fakültede zamanlamayı öğrendim.	5
Fakülte ortamında mikro öğretimin olumsuz yanlarını gördüm		Herkes konuyu biliyor tedirgin oldum, herkes beni çok eleştirdi, bildikleri için fazla çaba göstermedim, yaşlılarım beni dinlemedi, bana bir şey kazandırmadı, yapay ortam.	12

Bu alt temalara bağlı olarak öğretmen adaylarından seçilen ifadeler şu şekildedir:

“Gerçek sınıf ortamında ders anlatmaktan daha fazla haz aldım. Hem doğal ortam, hem de sizin hitap ettiğiniz kitle öğrenciler. Mesleğimizi de gerçek sınıf ortamında yapacağımız için benim adıma bir alıştırma olmuş oldu. Fakülte ortamı yapay bir ortam hem de hitap edilen kitle bilen yaşıtlı insanlardan oluştuğu için gerçekçi olmadı. Ama uzman bir kişinin yani uygulama öğretmenin sizi gözlemlemesi ve yanlışlarını, eksiklerini söyleyip nasıl yapılacağını anlatması bakımından faydalı olduğunu düşünüyorum. Sınıf ortamında insan kendini daha rahat ifade edebiliyor, fakülte ortamında bu pek sağlanamıyor. Sınıf ortamında insan kendini gerçekten öğretmen hissedebiliyor, fakülte ortamında sanki öğrencisin ödevin var ve ders anlatıyorsun gibi hissediliyor” (Ö-8).

“Kesinlikle okulda daha faydalıydı. Çünkü sizden bir şeyler öğrenmek için bekleyen öğrenciler var ve siz orada ciddiye alınıyorsunuz. Zaman hakimiyeti, sınıf hakimiyeti, öğrencilerle iletişim olsun birçok deneyim kazanıyoruz. Sınıf arkadaşlarımızla yaptığımız ders o kadar yararlı olmadı bence. Çünkü yapay bir ortamdı” (Ö-10).

Öğretmen Adaylarının Adaylarda Geliştirilmesi Gereken Yönler ve Öğretim Elemanının Rehberlik Etmesinin Beklendiği Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin olarak bulunan temalar; “öğretim yöntemi ve materyal kullanmaya ilişkin aktiviteler”, “öğrencilerle iletişim kurmaya ilişkin etkinlikler”, “alan bilgisine ilişkin etkinlikler”, “deneyim kazanımı ve deneyim paylaşımına ilişkin etkinlikler” ve “yapılmış etkinliklerden memnunum” şeklinde belirlenmiştir. Kodlar temalar ve temalar için frekans tablo 3’teki gibidir:

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Dersten Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Öğretim yöntemi ve materyal kullanmaya ilişkin aktiviteler	Öğretim yöntemleri geliştirilmeli, materyal kullanma çalışması yapmalıyım, örnek ders anlatım videoları izlenmeli, tahtayı düzenli kullanma, aktif öğrenmeyi geliştirici.	7
Öğrencilerle iletişim kurmaya ilişkin aktiviteler	İletişim becerileri geliştirilmeli, iletişim ve beden dili etkinliği yapılabilirdi, derste rahat olma ve iletişim konusunda rehberlik yapılmalı, sınıf yönetimine ilişkin videolar izleyebilirdik.	11
Alan bilgisine ilişkin aktiviteler	Kavramlar üzerinde durmalıyım, alan bilgisi kazandıran etkinlik.	2
Deneyim kazanımı ve deneyim paylaşımına ilişkin aktiviteler	Öğretim elemanının deneyimlerinden yararlanmalıyım, kendimi tanımalıyım, süre kısa, daha fazla okulda bulunmalıydık, daha fazla mikro öğretim yapmalı ve deneyim kazanmalıyım.	6
Yapılmış aktivitelerden memnunum	Mikro öğretim özeleştirisi sağladı, günlük yazmak faydalı oldu, videoları izledik faydalı oldu, zamanlama, ön hazırlık, planlı olmalıyım.	6

Bu temalara bağlı olarak öğretmen adaylarından seçilen ifadeler şu şekildedir:

“Öğrencilerle daha iyi iletişim kurma yönündeki becerilerimizi geliştirmemiz için etkinlikler yapabiliriz. Öğretmen ile öğrenci arasında geçen diyalogları konu alan videolar izleyip bu konuda öğretim elemanımızın görüşlerini alabiliriz. Tahtayı düzenli kullanmak için alıştırma yapılması ve öğretim elemanımızın bu konuda görüşlerinin ve eleştirilerinin olması faydalı olabilir” (Ö-15).

“Bana göre öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği becerileri kazanmak için; süre kullanımını etkin biçimde yapmak, derse her daim hazırlık yaparak gelmek, öğrencilerle iyi etkileşimde bulunmak gibi konularda daima kendimizi geliştirmemiz gerekmektedir. Bu konuda fakülte öğretim elemanımız elinden geldiğince yardımcı olmuştur ve olmaya da devam ediyor” (Ö-6).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında gerçekleştirdikleri mikro öğretim çalışmalarının pek çok faydasını gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları bu sayede öğrencilerle iletişimin

ve sınıf yönetiminin önemini anladıklarını ifade etmişlerdir. Benzer biçimde LegutkeandDitfurth'e (2009) göre de mikro öğretim süreci, öğretmen adaylarında bilme ve yapma konusunda farkındalık sağlar, adaylara öğrencilerle empati kurmalarında yardımcı olur, gözlem ve geri dönüt becerileri kazandırır. Araştırma bulgularından birisi de mikro öğretim çalışmaları sayesinde öğretmen adaylarının kendi kendilerini tanıdıklarını ifade etmeleridir. Sevim (2013) de benzer bulgulara ulaşmış ve öğretmen adaylarının kendi eksiklerini gördüklerini, kendilerini değerlendirme fırsatı bulduklarını ve öğrenmede sorumluluk almaya teşvik edildiklerini belirtmiştir. Bunun yanında ulaşılan önemli bulgulardan birisi de, öğretmen adaylarının teori ve uygulama arasındaki farkı gördüklerini ve mikro öğretimin bir köprü görevi üstlendiğini belirtmeleri olmuştur. Bu bulgu daha önce yapılmış pek çok çalışmada da gözlenmiştir (Butler, 2001; Amobi, 2005; Allsopp, DeMarie, Alvarez-McHatton&Doone, 2006). Mikro öğretim süreci boyunca "kaygı yaşadım" ve "kaygı yoktu ya da zaman içinde azaldı" diyen öğrenciler de bu açıklamalarını gerekçelendirmişlerdir. Dersin başında kaygı yaşadıklarını fakat zamanla bu kaygıların azaldığını belirten öğrencilerin görüşleri (Kılıç, 2010) ve Şen'in (2009) bulgularıyla uyumludur.

İkinci araştırma sorusunda, öğretmen adaylarına öğretmenlik becerilerini geliştirmeleri açısından gerçek sınıf ortamında ve fakültede ders işlemlerinin ne tür olumlu ve olumsuz tarafları olduğu sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar gerçek sınıf ortamının daha faydalı olduğu yönünde şekillenmiştir. Gerçek sınıf ortamının daha doğal olduğu, sınıf yönetimi konusunda adaya katkı sağladığı ifade edilmiştir. Öğretmen adayları gerçek öğrencilerle ders işlemekten keyif aldıklarını ve mesleğe ısındıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular Kuran'ın (2009) bulgularıyla tamamen örtüşmektedir. Amobi'den (2005) edinilen bilgilere göre, CripwellandGeddes (1982) de yapay sınıf ortamına dikkat çekmiştir. Ananthakrishnan'a (1993) benzer olarak mikro öğretim incelendiğinde doğal sınıf ortamına benzetilmeye çalışılmasına rağmen doğal ortamın olmayışı büyük bir eksikliktir. Chuanjun'ın (2011) da ifade ettiği gibi, yapay öğrenciler, yapay sınıf ortamı ve gerçek okul öğretmenin katkısı olmayışı nedeniyle, mikro öğretim tek başına öğretmen adayını gerçek bir sınıf ortamına hazırlayamaz. Bu nedenle söz konusu teknik biraz daha geliştirilmeli ve içine pedagojik alan bilgisi, doğal sınıf ortamı, daha fazla okul deneyimi yapma, okul öğretmenlerinden ve fakülte öğretim elemanından daha fazla tavsiye gibi unsurlar da katılmalıdır. Araştırmadan elde edilen diğer bir takım bulgulara göre de, öğretmen adayları fakülte ortamında mikro öğretim yapmanın uzman görüşü almak bakımından destekleyici olduğunu fakat fakülte ortamında yaşatları tarafından fazla ciddiye alınmadıklarını, diğer adayların konuları bilmesinden dolayı dinlenmediklerini ve kendilerine gelen eleştirilerin sert olduğunu belirtmişlerdir. Çakır (2010) da yaptığı çalışmada sunumların ardından verilen akran geribildirimlerinin hem derse katılımı arttırmada, hem de eksik ve yanlışları öğrenci gözüyle görerek düzeltme yapmada anlamlı olduğunu belirten bulgulara ulaşmıştır. Ancak bu çalışmada da akran geribildirimleriyle ilgili yaşanan en önemli sorun, öğrencilerin birbirlerine gerçekçi eleştiriler yapmaması olarak ifade edilmiştir. Skuja (1990) da fakülte ve gerçek sınıf ortamında yapılan

mikro öğretim çalışmalarının değerlendirilmesi sonucunda, öğrencilerin tamamının gerçek sınıf ortamında mikro öğretim yapmayı daha faydalı bulduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın önemli sonuçlarından birisi de, öğretmen adaylarının okul uygulamaları dersinin işlenişi hakkında geri dönütler vermesidir. Ders kapsamında yapılan yansıtıcı günlük yazma ve mikro öğretim çalışmalarından memnun olunmasının yanında, öğrenciler pek çok yeni aktivitenin yapılması gereğinden bahsetmişlerdir. Bunlar, öğretim yöntemi ve materyal kullanma, öğrencilerle iletişim kurma, alan bilgisi edinme, deneyim kazanma ve deneyimleri paylaşma gibi aktivitelerdir. Karadağ ve Akkaya(2013) da eğitim fakültesinde eğitim görmekte olan öğrencilerle yaptıkları çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Fen fakültesinde alan ağırlıklı eğitim alan öğrencilerin alan bilgisi konusunda desteğe ihtiyaç duymaları, aldıkları alan derslerinin öğretecekleri matematik için yeterli olmadığına işaret etmektedir. Görüşme formundan edinilen bulgulardan, öğrencilerin temel tanım ve kavramlarda sıkıntı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında, öğretim yöntemi ve materyal kullanma konusundaki eksiklikleri de “özel öğretim yöntemleri” ve “materyal tasarımı” derslerinin kapsamına girmektedir ve bu ders içeriklerinin, zamanlamanın ve ders saatlerinin tekrar gözden geçirilmesi yolu ile bir ilerleme sağlanabilir. Sonrasında, edindikleri teorik bilgileri öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama şansı bulacaklardır. Öğrenciler sürenin yeterli olmadığından yakınmışlardır. Dolayısıyla deneyimlerin zenginleştirilmesi için öğretmenlik uygulaması dersinin daha uzun bir sürece yayılması ve daha fazla mikro öğretim çalışması yapılması sağlanmalıdır. Bunun yanında; öğrenci görüşlerinden, olumlu ve olumsuz örnek ders videolarının izlenmesinin ve izlenimlerin tartışılmasının faydalı olacağı sonucu da ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada, fen fakültesi mezunu öğretmen adaylarının mikroöğretim çalışmalarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Kısa sürede öğretmenlik mesleğine hazırlanmanın zorlukları göz önüne alındığında, ülkemizde sürdürülmekte olan pedagojik formasyon sertifika programının içeriğine yönelik farklı çalışmalar da yapılması yerinde olacaktır. Örneğin, sertifika programı çerçevesinde verilen ders içeriklerinin standart hale getirilmesi, programdan alınabilecek verimin artırılması için etkin uygulama modellerinin kullanılması ve verilen eğitimlerin ne derece etkin olduğunun aday öğretmenlerin ileri meslek yaşamlarında da gözlenmesi ve sonuçların paylaşılması söz konusu alana katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Allsopp, D. H., DeMarie, D., Alvarez-McHatton, P. & Doone, E. (2006). Bridging the gap between theory and practice: Connecting courses with field experience. *Teacher Education Quarterly*, 33(1), 19-35.
- Amobi, F. A. (2005). Preservice teachers' reflectivity on the sequence and consequences of teaching actions in a microteaching experience. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 115-130.

- Ananthakrishnan N. (1993). Microteaching as a vehicle of teacher training--its advantages and disadvantages. *Journal of Postgrad Medicine*.142-143.
- Azar, A.(2011). Türkiye’deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. DOI: 10.5961/jhes.2011.004
- Bell, N.D.(2007). Microteaching: What is it that is going on here? *Linguistics and Education*. 18 (2007) 24–40.
- Bilen, K.(2014).Mikro öğretim tekniği ile öğretmen adaylarının öğretim davranışlarına ilişkin algılarının belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt-Sayı: 16(1)
- Braun, V. &Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3 (2). pp. 77-101. ISSN 1478-0887
- Butler, A. (2001). Preservice music teachers’ conceptions of teaching effectiveness, microteaching experiences, and teaching performance. *Journal of Research in Music Education*, 49(3), 258-272.
- Chuanjun, H. &Chunmei, Y.(2011). Exploringauthenticity of microteaching in pre-service teachereducationprogrammes. *TeachingEducation*. 22(3):291-302. DOI:10.1080/10476210.2011.590588
- Cooper, J. M.&Allen, D. W. (1970). Microteaching: Historyandpresentstatus. PREP-17. ERIC *Clearinghouse on Teacher Education*. Washington D.C. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED036471.pdf>
- Çakır, Ö. (2010). Materyal geliştirmede mikro-öğretim: öğretmen adaylarının yöntem ve geribildirimler üzerine görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (5), 55-73.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teachereducation. *Journal of Teacher Education*,57(3), 300-314.
- Ekiz, D. (2009).*Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. Baskı).Ankara: Anı Yayıncılık.
- Greg, C. L.&Cheng-Chih, W. (2006). Enhancing the teaching experience of pre-service teachers through the use of videos in web-basedcomputer-mediated communication (CMC). *Innovations in Education and Teaching International*. Vol. 43, No. 4. ISSN 1470–3297 (print)/ISSN 1470–3300 (online)/06/040369–12© 2006 Taylor & Francis DOI: 10.1080/14703290600973836
- Gürbüzoğlu-Yalman, S. & Aydın, S.(2014). Theviews of turkishpre-service science teachers concerning microteaching practices. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2014 Volume 3, Issue 4.
- Kablan, Z.(2012). Öğretmen adaylarının ders planı hazırlama ve uygulama becerilerine bilişsel öğrenme ve somut yaşantı düzeylerinin etkisi. *Eğitim ve Bilim*. Cilt 37, Sayı 163.
- Karadağ, R. &Akkaya, A. (2013). İlk okuma yazma öğretimi dersinde mikro öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 14, Sayı 2, Ağustos 2013, Sayfa 39-59*
- Kılıç, A.(2010).Learner-centeredmicroteachinginteachereducation. *International Journal of InstructionJanuary Vol.3, No.1 ISSN: 1694-609X*
- Kuran, K. (2009). Mikro öğretimin öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerinin kazanılmasına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Yıl/ : 2009. Cilt: 6. Sayı: 11, 384-401.
- Legutke, M.,&Schocker-vonDitfurth, M. (2009). School-basedexperience. In A. Burns& J.C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education*(pp.209–217). New York: Cambridge UniversityPress.

- Lin, P-J(2005). Using research-based video-cases to help pre-service primary teachers conceptualize a contemporary view of mathematics teaching. *International Journal of Science and Mathematics Education*. (2005) 3: 351–377
- MEB ÖYGM(2010). Öğretmen Yeterlikleri. MEB Yayını. Ankara.
- Melville, W., Bowen, G.M., & Passmore, G. (2011). Pre-service teacher reflections, videoconference and WebCT: An exploratory case study. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 799-822. ISSN: 1696-2095. 2011, no. 24
- NCTM (2012) Initial preparation programs (first teaching license). *Secondary Math Teacher Preparation Program*. 05.02.2015 tarihinde <http://www.nctm.org/Standards-and-Positions/CAEP-Standards/> adresinden alınmıştır.
- Neuendorf, K.A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Peker, M. (2009). Genişletilmiş mikro öğretim yaşantıları hakkında matematik öğretmeni adaylarının görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Bahar 2009, 7(2), 353-376
- Perry, C. & Power, B. (2004). Finding the truths in teacher preparation field experiences. *Teacher Education Quarterly*, Spring 2004
- Saban, A. & Çoklar, A.N. (2013) Pre-service teachers' opinions about the micro-teaching method in teaching practice classes. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology* – April 2013, volume 12. Issue 2.
- Sevim, S. (2013). Mikro-öğretim uygulamasının öğretmen adayları gözüyle değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2013) 303-313
- Skuja, R. V. (1990). Pupil experience: A hands-on approach to micro-teaching. *Singapore Journal of Education*, 11(1), 49-56.
- Sönmez, D. & Hakverdi-Can, M. (2012) Videos as an instructional tool in pre-service science teacher education. *Eurasian Journal of Educational Research*. Issue 46, Winter 2012, 141-158
- Şen, A.İ. (2009). A study on the effectiveness of peer microteaching in a teacher education program. *Eğitim ve Bilim Education and Science*. 2009, Cilt 34, Sayı 151 2009, Vol. 34, No 151
- Uşun, S. & Zorlubaş, A. (2007). Mikro öğretim yöntemi ile öğretmen yetiştirme. 1. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumu* (16-18 Mayıs 2007) *Bildiri Kitapçığı*, (Ed.: S. Uşun ve M. Güre) Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Yay., s. 1940-1952.

SUMMARY

Teaching, without a doubt is a profession that includes many special skills within itself. Supporting this; standards set in CAEP (2012) by NCTM for preparation of teachers can be summarized as; field information, mathematical experience, application of curriculum, learning environment, forming of student learning, having professional knowledge and skills, field experience and clinical practice. Based on this, it is evident that among field information, field experience is also an important part of the edification of the teachers. This can only be provided with practice lessons to be taken by candidates before starting their professions. For that purpose, within scope of practices, candidates are acting as observers and participants in practice school within prescribed period that is found appropriate by faculty and Ministry of National Education. Candidates make various observations, learn school and classroom climate and at times teach lessons depending on the course. Enrichment of period within classes are very valuable to candidates in terms of feedbacks. Most of the time, feedbacks are insufficient because of practice classes are performed in crowded classrooms, accompanied by a small number of observers in a limited time (Greg&Cheng-Chih,2006). It is important that the student to examine practice process critically in different perspectives. However, in most cases, only 2 or 3 candidates are guided in practice classes. This means candidates will experience various different class environments but cannot share these experiences. However diversity on field work and common sharing has an important role. (Sönmez&Hakverdi-Can,2012). Candidates will begin to think about the classes given when they realize their lacking or improper directions by the help of participants. Expression of contradictory ideas helps the emergence of best experience for teachers and learning. (Perry&Power,2004). Teaching a class, is a mandatory component of teacher preparation programs. Theory and practice come together, candidates internalize and use the information (Darling-Hammond,2006). It is crucial that candidates' practice lessons to be viewed and interpreted by peers and teachers in terms of helping the development of the candidate. In order to watch teaching experience of candidates and provide feedbacks a video recording system was founded and this system is used for many years (Chuanjun&Chunmei,2011). "Microteaching" system that begin in Stanford University at 1963 (Cooper&Allen,1970) and successfully used for teaching education, works for reduction of the large learning environment. Usage of microteaching in Turkey had started by the decision of High Education Board in 1990-1991 (Uşun&Zorlubaş,2007).

When studies with candidates are examined, in body of literature several studies regarding different aspects of effectiveness of microteaching especially in science and mathematics departments can be found. Said studies can be summarized as; the impact of microteaching on developing (Ferna'ndez,2010;Saban&Çoklar,2013), creating lesson contents (Kablan,2012;Bell,2007) and role on instructing (Ferna'ndez,2010; Melville,Bowen,&Passmore,2011;Saban&Çoklar,2013), detection of teacher

behaviors (Lin, 2005;Bilen, 2014) and contribution on conceptualization (Lin, 2005) research on opinions and suggestions of candidates regarding microteaching studies (Şen,2009;Peker,2009;Yalmancı&Aydın,2014)

A specific case of descriptive method is used in this study which aims to state opinions of the candidates regarding microteaching studies.This study is exercised with 15 candidates continuing pedagogical formation certificate program 2013-2014 school year spring semester in a state university. All participants are 4-years mathematics undergraduate program students. 9 students are female and 6 are male. All participants take 7-week two semester classes and this study covers their second semester. Because they received various education courses in first semester, it is assumed that the students are in a certain level and not far from education. Field study lessons were also parallel with lessons. In this regards, it is assumed they have information regarding mathematics education. All of the students are chosen from school practice lessons and experienced two microteaching first at practice school and then at faculty.

At the end of the study, it can be said that candidates reaped the benefit of the microteaching studies. By this means candidates stated that they have learn the importance of classroom management and communication with the students. Fernandez (2010) also states in her study that micro lesson study provides the opportunity of active learning, meaningful discussion, planning and application, support from a competent guide cooperative work, analysis and reviews to candidates. These findings can be associated with classroom management and communication.

At the end of second study, the question regarding whether teaching a class in a real classroom environment or a faculty environment is more beneficial in order to develop teaching skills is directed at candidates. Responses to this question can be summarized as in real classroom environment is more beneficial. Candidates stated that they have enjoyed teaching to real students and feel warm towards the profession. These findings completely correspond with Kuran's (2009) findings. According to information acquired from Amobi (2005) Cripwell and Geddes (1982) highlights the artificial classroom environment. As expressed by Chuanjun (2011) due to artificial students, artificial classroom environment and lack of real school teacher, microteaching cannot prepare a candidate a real classroom environment. So, aforesaid technique must be developed a little further and include elements like pedagogical field information, natural classroom environment, more school experience and more advices from instructors.

Findings from this study, with large similarities to previous studies indicates that candidates do not find themselves in subjects of using materials, communications with students, field information and gaining experience. Candidates need more activities and experiences in these matters. Therefore, creators of educational policies should be noted the need for the longer and richer educational processes.