

**ANALYSIS ON THE SELF-AWARENESS THAT IS
DERIVED FROM VERBAL LECTURE
ACTIVITIES IN MICRO-TEACHING PRACTICES**

**Mikro Öğretim Uygulamalarının Sözlü Anlatım Etkinliklerine
İlişkin Yarattığı Öz farkındalık Üzerine Çözümler¹**

Hakan ÜLPER² & İ. Seçkin AYDIN³ & H. Özgür İNNALI⁴

Abstract

This research aims the qualitative evaluation of the self-awareness of the prospective teachers in the faculty of education, that is derived from micro-teaching practices in order to improve skills for verbal lecture. The problem title of the research is 'How is the qualitative outlook of the self-awareness that is derived from micro-teaching practices in verbal lecture activities?'. This research has been carried out according to content analysis method and depending on qualitative research. And the pattern of the research has been specified as situation determination. First grade students in the departments of Mathematics and Information Technologies in Mehmet Akif ERSOY University (MAKU) Faculty of Education constitute the study group. The research has been confined to 50 participants, 27 from Mathematics and 23 from Information Technologies departments. The participants were lectured in self-evaluation for three weeks in the beginning of the practice. After being informed about the study, pursuant to prepared speech, every participant was given ten minutes and was asked to perform a prepared speech in ten minutes. The activity was video recorded by the instructor of the lecture. These recordings were watched by the class right after the presentation. Then, the students were asked to write their thoughts about the presentations on A4 size papers. The written data collected only by the presenters for ten weeks were coded in the contexts of conversational maxim, pronunciation and body language by applying content analysis by two researchers, and then categorized under certain titles. According to the findings collected from the research, it has been concluded that the students had enough knowledge in terms of quantity, accurate knowledge in terms of quality, integrity in topic in terms of relation, stress and intonation in terms of pronunciation, eye contact, gesture and facial expression and bodily movements in terms of body language. On the other hand, the level of their anxiety, the level of their preparedness and their awareness and concerns of anxiety have been observed.

Keywords: *Micro-teaching, self-awareness, speaking education, teacher education.*

Özet

Bu araştırma, eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sözlü anlatıma yönelik becerilerinin geliştirilmesinde mikro öğretim uygulamalarının yarattığı öz farkındalıkların nitel açıdan değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın problem cümlesini "Mikro öğretim uygulamalarının sözlü anlatım etkinliklerinde yarattığı öz farkındalıkların niteliksel görünümü nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır. Bu çalışma nitel araştırmaya bağlı olarak içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmanın deseni ise durum saptaması olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu Mehmet Akif Ersoy

¹ Bu çalışma 19-21 Haziran 2014 tarihinde VII. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Doç. Dr. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, e-posta: hakanulper@mehmetakif.edu.tr

³ Doç. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi, e-posta: seckin.aydin@deu.edu.tr

⁴ Diğ. Dokuz Eylül Üniversitesi, e-posta: ozgurinnali@hotmail.com

Üniversitesi (MAKÜ) Eğitim Fakültesinin Bilgisayar ve Matematik Bölümlerinde okuyan birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma 27'si Matematik, 23'ü Bilgisayar Bölümü öğrencisi olmak üzere toplam 50 katılımcıyla sınırlı tutulmuştur. Uygulama sürecinin başında katılımcılara üç hafta süreyle öz değerlendirme hakkında eğitim verilmiştir. Çalışma hakkında bilgilendirme yapıldıktan sonra hazırlıklı konuşma çerçevesinde her katılımcıya 10 dakika süre verilmiş ve her katılımcının bu süre içerisinde hazırlıklı konuşma yapması istenmiştir. Uygulama, derse katılan öğretim elemanı tarafından video ile kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtlar sunumun hemen sonrasında sınıfa izletilmiştir. Sunumlara ilişkin görüşlerini A4 kâğıdına yazmaları istenmiştir. 10 haftalık süre boyunca sadece sunumu yapan kişilerden toplanan yazılı veriler, 2 araştırmacı tarafından içerik çözümlemesi yapılarak konuşma ilkeleri, sesletim ve beden dili bağlamında kodlanmış, daha sonra belli başlıklar altında kategorize edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin nicelik açısından bilginin yeterliliğine; nitelik açısından bilginin doğruluğuna; bağıntı açısından konunun bütünlüğüne; sesletim açısından vurgu ve tonlamaya; beden dili açısından jest ve mimiklere, göz temasına ve beden hareketlerine; diğer açıdan ise heyecan durumuna, yeterli hazırlık yapıp yapmadıklarına ve kaygıya ilişkin daha çok farkındalık sahibi oldukları ve bu konulara daha çok önem verdikleri dikkat çekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Mikro öğretim, öz farkındalık, konuşma eğitimi, öğretmen yetiştirme.

Giriş

Teknolojik gelişmeler, insanoğlunun yaşamındaki tüm alanlarda etkisini gösterir. Bu etkiler eğitim ortamlarına da yansır. Teknoloji aracılığıyla eğitim ortamları yeniden düzenlenerek çağa uygun hâle getirilir.

Teknolojiyle birlikte eğitim ortamları da hızla değişmektedir. Eğitim araç ve gereçlerinin, teknolojiye yeniliklerle birlikte yenilenmesi, günün gereksinimlerine cevap verebilir duruma gelmesi kaçınılmazdır. Böyle bir gelişim ortamı içinde eğitime teknolojik bir nitelik kazandırma gereği de ortaya çıkmıştır. Teknolojik olanaklardan yararlanmayan eğitimin, artık, günün toplumsal ve bireysel beklenti ve gereksinimlerini karşılayamayacağı ortadadır. Dolayısıyla, eğitim alanında kullanılan teknolojinin, ileri düzeyde çağdaş bir teknolojiye dönüştürülmesi en öncelikli konular arasındadır (Karasar, 2004).

Bugün, eğitim programları yeniden yapılanmakta, klasik eğitim anlayışları ve yöntemleri sorgulanarak dönüştürülmekte; araştırmaya ve grup çalışmasına dayalı eğitime geçilmektedir. Eğitim konusundaki son gelişmelerden yararlanmak için her türlü eğitim sistem, yöntem ve ilkelerine duyarlı esnek programlar hayata geçirilmekte, teknolojinin son ürünleri, eğitime uyarlanmaktadır (Şentürk, 2008).

Mikro Öğretim

Öğretmen yetiştirmede bir araç olarak videonun kullanımı bugün için önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının eğitim ortamında kendi yeterliklerinin farkında olmaları, onların öğretmenliğe hazır olmaları noktasında önemli bir yere sahiptir. Öğretmenlerin deneyim kazanmalarında ve meslekî gelişimlerinde birçok eğitimci video-temelli kaynakları kullanmaktadır. Öğretmen eğitimi için videonun kullanımı meslek uzmanları tarafından cesaretle konuşulan konulardan biridir (Le Fevre, 2003). Video kullanarak gerçekleştirilen mikro öğretim yöntemi, Stanford Üniversitesinde 1960'larda icat edilmiş ve öğretmenlerin yeni becerilerle donatılması ve mevcut becerilerinin geliştirilmesi için başarıyla kullanılmıştır (Demirel, 2000). Uygulama sürecinde video kayıtları tutulur. Videokasetleri, genellikle öz-bildirim ve yansıma için destekleyici bir araç olarak hizmet veren öğretim portfolyo koleksiyonlarının bir parçası olarak kabul edilir (Lee ve Wu, 2006).

Davranışları ölçme temelli bir yaklaşıma sahip olan mikro öğretim (Sherin, 2003); teknisyenlik, danışmanlık, mühendislik ve öğretmenlik gibi çeşitli mesleklerin hizmet öncesi dönemlerinde adayların gelişim aşamalarını değerlendirmek amacıyla kullanılan

bir tekniktir. Bu tekniğe bağlı olarak dersler, kapsamı daraltılarak yaklaşık 10-15 dakikalık zaman diliminde bir gözetmen kontrolünde aday öğretmenin performansı izlenerek yapılır. Gözetmen derste yapılan hataları not alarak ders sonunda değerlendirme yapar. Öte yandan dersin eleştirel bir gözle değerlendirilebilmesi adına adaylara fırsat tanınır. Bu öğretim tekniğinin temel amacı öğretmen adaylarının zayıf yanlarını belirleyerek bunları düzeltmek ve öğretmenlik becerilerini iyileştirmektir (Kpanja: 2001). Böylece süreç “problem çözme” merkezli işler (Klingstedt vd. 1981).

Mikro öğretim tekniği, öğretmen adaylarının bir laboratuvara dönüştürülmüş ortamda, kontrollü bir şekilde bazı öğretim becerileri ve davranışlarını denemeye ve geliştirmeye olanak sağlayan (Şen, 2009: 166) bir yöntemdir. Bu yöntem aynı zamanda sınıf ortamındaki güçlükleri azaltarak adayların dönütler yoluyla gerçeğe uygun bir ortamda gelişmelerini sağlamaya fırsat yaratmaktadır (Demirel, 2000: 123). Yapılan bazı araştırmalarda (Mackey vd. 1977) mikro öğretim teknikleriyle eğitilen öğretmenlerin, geleneksel müfredat ve öğretim programlarıyla eğitilen öğretmenlere göre daha istekli davranışlar gösterdiklerine işaret edilmiştir. Çok abartıldığı söylene de araştırmalar mikro öğretimin çok etkili bir taktik olabileceğini belirtmektedir.

Bilginin hızla geliştiği, teknolojinin bu denli büyük bir ilerleme gösterdiği bir süreçte, 1960’larda başlayan mikro öğretimin bugün için çevrim içi dizgelerin de etkisiyle eğitim ortamında kullanımı daha kolay ve etkili hâle gelmiştir. Böyle bir süreçte geliştirilmiş video kayıtlarının öğretmen adayları üzerinde olumlu etkiler bıraktığı söylenebilir. YÖK-MEB işbirliği çerçevesinde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerini alan öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde de önerilen uygulamalardan biri hâline gelen mikro öğretim tekniği, özellikle sınıf-içi yönetimde etkili iletişim kurabilen, mesleğine hâkim, öğrencileriyle sağlıklı iletişim kurabilen öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli bir yer tutar.

Öz Farkındalık

Öğretim süreci içerisinde son yıllarda bireylerin edindikleri bilginin ne olduğundan daha çok, bilgiyi edinme yollarının neler olduğu üzerinde durulmaya başlandığı görülmektedir. Artık yeni yüzyılın paradigması bireylerin ne öğrendikleri değil, “öğrenmeyi öğrenme” yollarını bilip bilmedikleridir (Çakıroğlu, 2007: 21). Eğitimden beklenen niteliğin gerçekleşmesi noktasında programın en önemli öğelerinden biri olan öğrenme-öğretme etkinlikleri (Şahin Yanpar, 1994: 43) bu doğrultuda özellikler taşımaktadır.

Son yıllarda özellikle alan yazında bilimsel olarak öz anlayış, öz duyarlılık, öz sevecenlik, bilinçli farkındalık gibi kavramlar ilgi çekmektedir (Baysal ve Demirbaş, 2012: 12). Baykara’ya (2011: 80) göre bireylerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini bilmelerine ihtiyaçları vardır. Bandura (Akt. Baykara, 2011) Sosyal Bilişsel Teori üzerinden, öz yeterlik ve öz farkındalığın önemini açıklarken, bilişötesi’nin sekiz boyutunu öz yeterlik, öz farkındalık, kaynaklık, kendini izleme, hedef belirleme, seçme, öz motivasyon ve yükleme olarak tanımlamıştır.

Öz yeterlik doğuştan gelen bir özellik değil, tam tersine bireysel yaşantılar sonucu oluşan bir özelliktir. Bireyin öz yeterlik inancında “Bu işi başarabilir miyim?” sorusu anahtar sorudur. Öz farkındalık düzeyi yüksek bireyler deneyimlerine dayanarak bu soruyu kolayca yanıtlayabilirler (Sapanca, 2010: 45).

Öz farkındalık (self-awareness) R.D. Laing tarafından “kişinin kendisine yönelik farkındalığı ve kişinin bir başkasının gözlem nesnesi olarak kendisinin farkında olması” (Güçbilmez, 2003: 107); geleneksel olarak ise farkındalık, “uyanık ve canlı bir dikkatle

sonuçlanan aralıksız yalın dikkatin işlenmesi” ve “uyumlu ve uyumsuz düşünce ve hisleri anlamak için introspektif farkındalık” şeklinde bilişsel kavrama süreçleri göstergesi olan iki evrede ele alınır (Van Dam, Earleywin & Borders, 2010; Akt. Bektaş-Öztaşkın, 2013: 148). Çatak ve Ögel'e (2010: 86) göre ise farkındalık (mindfulness), dikkatin anlık yaşantılara odaklanmasını ve içsel deneyimlerin gözlemlenmesini içeren bir zihin ve beden pratiğidir. Farkında olmak dikkatli ve bilinçli olmaktır (Bektaş-Öztaşkın, 2013: 148). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere farkındalık, yaşantıların daha fazla bilincinde olmak olarak ifade edilebilir. Farkındalıkta deneyimlerden dersler çıkarılarak yeni ve olası deneyimler konusunda çok daha dikkatli olunması söz konusudur.

Bireyin bilgiye sadece okulda değil, hayatın her alanında ulaşması gerekir. Bireyin öğrenim hayatından sonra da bilgiye nasıl ulaşacağını bilmesi gerekmektedir. Bu süreçte bireyin bilgiye ulaşması ve ulaştığı bilgiyi zihninde yapılandırmasında öz yeterlilik önemli bir etkiye sahiptir. Öz yeterlilik bireyin bilgiye ulaşma çabasını, motivasyonunu, bilişsel farkındalık becerisini etkilemektedir (Çetin, 2009: 132). Benzer şekilde bilinçli farkındalık, kabul, deneyime açıklık ve merakla ilişkili bir yetenek ve şu anki deneyimlerin farkındalığını kaçırmamak için düzenli bir dikkat süreci şeklinde görülebilir (Bishop, 2004; Akt. Baysal ve Demirbaş, 2012: 13). Bilişsel farkındalık üzerindeki araştırmaların önemli bir sonucu olarak; etkili öğretimin ve öğrenmenin hem beceri, hem de istek gerektiren kendi kendine değer verme süreci olduğu ortaya çıkmıştır (Paris ve Cross, 1983; Akt. Paris ve Winograd, 1990: 31; Akt. Demir ve Doğanay, 2009: 604).

Bilişsel farkındalık, “düşünmeyi düşünme” (Demir, 2013); bireyin kendi düşünmesinin farkında olması, herhangi bir etkinliğe yönelmeden önce gerçekleştireceklerini planlaması, planlamaya ilişkin düşüncelerini düzenlemesi, faaliyet tamamlanınca da kişinin sonucun kendi düşünme performansına uygunluğunu değerlendirmesi (Demir ve Doğanay, 2009: 605); bireyin kendi öğrenmelerinin ve öğrenme süreçlerinin farkında olması ve buna ilişkin kendine geri bildirimler verebilmesi ve bir öğrenmeyi öğrenme yolu (İflazoğlu Saban ve Saban, 2008: 40) olarak tanımlanır. Son zamanlarda, bilişsel farkındalığın tanımı genişletilmiş ve daha önceleri düşünülmediği gibi sadece “düşünme hakkındaki düşünmeyi” içermeyip aynı zamanda bireyin kendi bilgisi hakkındaki bilgisi, bununla ilgili süreçleri, bilişsel ve etkili durumları, bilinçli ve kasıtlı denetleme yeteneğini ve bireyin bilgisini düzenlemesini kapsar hâle gelmiştir (Demir, 2013: 133).

Gourgey'e (1998; Akt. İflazoğlu Saban ve Saban, 2008: 39) göre bilişsel farkındalık; bilişsel süreçleri yöneten ve kontrol eden içsel “yönetici” süreçlerdir ve bir öğrenme görevinin yerine getirilmesinde, plan yapma, izleme ve değerlendirmede yardımcı olur. Bilişsel farkındalık aracılığıyla birey görevin veya problemin ne olduğunu tanımlayabilir, uygun bir zihinsel tasarım seçer ve görevi yerine getirebilmek için en uygun stratejiyi seçer, uygun kaynakları zamanında bulur, önceki ilgili bilgiyi aktif hale getirir ve dikkatini görevi yerine getirmek için nasıl işlem yapılacağına odaklar.

Farkındalık çalışmaları aynı zamanda bilinçliliğe bakış açısını geliştirmeye ve bunun nasıl yapılandırıldığını ve insanın işlevselliğindeki rolünün ne olduğunun anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Özyeşil vd. 2011). Farkındalık üzerine dünyada özellikle son yıllarda çalışmalar artmakla birlikte ülkemizde bu kapsamda yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Çalışma raporları “farkındalık” kapsamında yapılan çalışmaların pek çok yararı olduğunu ortaya koymaktadır (Bektaş-Öztaşkın, 2013: 149).

Yapılan çalışmaların da işaret ettiği gibi (Demir, 2013; Aylar, 2012) bilişsel farkındalık eğitimin iyileştirilmesinde önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bilgiler ışığında öğretmenlere düşen görevler de değişmektedir. Artık öğretmenler, sadece klasik

yöntemlerle ders anlatıp sınavlarla öğrencilerin başarılarını ölçen kişiler olmaktan çıkmalı, kendilerini sürekli yenileyen ve geliştiren bireyler olmaya çalışmalıdırlar.

Mikro Öğretimle İlgili Çalışmalar

Mikro öğretim üzerine yapılan çok sayıda araştırmanın genellikle öğretmen yetiştirme alanında yapılmış olması dikkat çekmektedir. Çalışmalar, derse hazırlanmada, dersi sunmada ve ders sürecinde karşılaşılan problemleri çözmede mikro öğretimin öğretmen adayları açısından yararlı olduğu yönünde bulgular ortaya koymuştur. Öte yandan, öğretmen adaylarının mesleğe uyum sağlamaları, ders planı hazırlamaları ve sınıf yönetimini sağlamaları gibi konularda mikro öğretimin olumlu etkileri olduğunu ortaya koyan çalışmalar vardır.

Gerek anadili olarak gerekse yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında mikro öğretimle ilişkilendirilebilecek çalışmaların ise sayıca az olması dikkat çekmektedir. Bu az sayıdaki çalışmalardan biri Yoğurtçu (2009) tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, 769 öğrencinin öğrenim gördüğü Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Türkiye Türkçesi Hazırlık sınıflarındaki 83'ü mikro öğretim yönteminin uygulandığı 156'sı ise geleneksel yöntemin uygulandığı toplam 239 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma sonucunda mikro öğretimin güdülemeyi artırıcı bir etkisinin olduğu; öğrenci performanslarını yaşantılar yoluyla geliştirilmesine olanak tanıdığı; öğrencilerin dilsel becerileri edinirken kendine güvenmesini, inanmasını sağladığı ortaya konmuştur.

Bir diğer çalışma Aydın (2013) tarafından yapılmıştır. Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören üçüncü sınıf öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen bu çalışma, örnekleme bakımından Türkçe öğretimi alanına giren bir çalışmadır. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki öz yeterlilik algıları deney grubu lehine anlamlı çıkmıştır. Bu durum mikro öğretimin öz yeterlilik üzerindeki olumlu etkisine işaret etmektedir.

İlgili araştırmalar değerlendirildiği zaman Türkçe eğitimi alanında doğrudan konuşma eğitimi üzerine mikro öğretimin etkisinin sınırlı olduğu bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Kuramsal çerçevede mikro öğretimin konuşma eğitimi alanında kullanılabilir olduğu açıkça görünmektedir. Buna karşın Türkçe eğitimi alanında mikro öğretimin etkisinin incelenmemiş olmasından kaynaklanan bir boşluk bulunmaktadır. Alan yazındaki bu boşluğu doldurmak araştırmayı önemli kılmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının sözlü anlatıma yönelik becerilerinin geliştirilmesinde mikro öğretim uygulamalarının yarattığı öz farkındalıkları nitel açıdan değerlendirmektir. Buna bağlı olarak araştırmanın problem tümcesini "Mikro öğretim uygulamalarının sözlü anlatım etkinliklerinde yarattığı öz farkındalıkların niteliksel görünümü nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın yöntemini, nitel araştırma oluşturmaktadır. Nitel araştırma, doğal bir ortamdan doğrudan veri toplamaya, toplanan verilerin zengin bir biçimde betimlenmesine dayanan tümevarımcı veri çözümlemesidir (Büyüköztürk vd. 2008). Nitel araştırmalar, lokal olarak neler görüldüğünü tanımlamak, bir konu ya da olgu hakkında bilinen şeyler az olduğunda o konu hakkında daha fazla bilgi edinmek istendiğinde kullanılır (Türkdoğan, 2014).

Araştırma Grubu

Araştırma grubu, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (MAKÜ) Eğitim Fakültesinin Bilgisayar ve Matematik Bölümlerinde okuyan birinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında 50 öğrenci yer almıştır. Bunların 27'si Matematik, 23'ü Bilgisayar Bölümü öğrencisidir.

Verilerin Toplanması

Uygulama sürecinin başında üç hafta süreyle öz değerlendirme hakkında eğitim verilmiştir. Bu süreç içinde bir konuşma metninin taşınması gereken özellikler Grice'ın (1975) konuşma ilkeleri ve alt ilkeleri çerçevesinde nitelik (Yanlış bildiğiniz şeyi söylemeyin. Eksik bildiğiniz şeyi söylemeyin.), nicelik (Gerektiği kadar bilgi verin. Gerektiğinden fazla bilgi vermeyin), bağıntı ve tarz (Anlatım kapalılığından kaçınınız Anlatım belirsizliğinden kaçınınız. Düzenli olun) ulamları ve bunlara ilişkin alt ulamlar biçiminde ele alınmıştır. Çünkü sözlü iletişim sürecinde karşılıklı konuşma sırasında söylenen sözler bilinçli ve isteğe bağlı olarak söylenir. Bu sözler bazı amaçlar için bilerek ve isteyerek aksi yapılmadıkça birbiriyle bağlantılı ve mantıksaldırlar. Bu bağlantılılığı ve mantıksallığı sağlayan ilkeler, her iki tarafın da içsel olarak kabul ettiği ilkelerdir. Dolayısıyla burada her iki tarafın bu ilkeler bağlamında bir işbirliği içinde oldukları düşünülebilir (Grice, 1975).

Bununla birlikte sesletim ve beden dili ve bu ulamlara ilişkin alt ulamlar hakkında da bir eğitim verilmiştir. Böylelikle öğrencilerin öz değerlendirme yapacakları çerçeve çizilmiştir. Aynı zamanda öğrencilere hazırlıklı konuşma hakkında eğitim verilmiş ve diledikleri bir konuda üç hafta sonra hazırlıklı konuşma yapacakları konusunda bilgi verilmiştir.

Hazırlıklı konuşma çerçevesinde her katılımcıya 10 (on) dakika süre verilmiş ve bu süre içerisinde konuşmasını yapması istenmiştir. Uygulama, derse katılan öğretim elemanı tarafından video ile kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtlar, sunumun hemen sonrasında sınıfa izletilmiştir. İzlenen bu sunum, sunumu yapan kişi ve akranları tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler A4 kâğıdına yazılı olarak aktarılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

10 (on) haftalık süre boyunca sadece sunumu yapan kişilerden toplanan görüntülü veriler, 3 (üç) araştırmacı tarafından öncelikle ilgili ulamlar bağlamında geri bildirim sunmaya gereksinim olup olmadığı bakımından incelenmiştir. Ardından sadece sunumu yapan kişilere ait olan yazılı veriler üzerinde içerik çözümlemesi yapılmıştır.

İçerik çözümlemesinde sayılan birim çözümleme birimidir. Çözümleme biriminin ne olacağı doğrudan araştırma konusuyla ilgilidir. Beş tür çözümleme birimi olabileceğinden söz edilir. Bunlardan biri de fiziksel birimleri çözümlemedir. Bu tür bir çözümlemede kitap, gazete, poster vb. birimlerin çözümlemesi yapılır. Bu türdeki yazılı içerikte çözümleme birimi bir sözcük, bir tema vb olabilir (Atabek-Atabek, 2007). Bir çözümleme biriminin yalnız bir kategoriye yerleştirilebilmesi gerekir. Yani kategoriler karşılıklı olarak birbirini dışlama ilkesine sahip olmalıdır. Bununla birlikte kategoriler eksiksizlik ilkesine de sahip olmalıdır (Atabek-Atabek, 2007).

İçerik analizine başlamadan önce araştırmacı tarafından kategoriler belirlenir. Bu kategoriler daha önceden elde edilen bilgilere ve kuramlara dayanır. Yine çözümleme işlemi yapılırken araştırmacı toplanan betimsel bilgilere aşina olur ve yeni kategoriler ortaya çıkabilir. İçerik analizi yapılırken açık kodlama yanında gizli kodlama da yapılabilir. Açık kodlama metinde açıkça geçen ifadelerin saptanması iken gizli kodlama

metinde örtük olarak geçen ifadelerin saptanmasıdır. İçerik çözümlemesi sonunda elde edilen veriler genellikle sıklık ve yüzde kullanılarak sunulur (Öztürk vd. 2008).

Bu bağlamda verileri çözümlmek için ilgili alanyazına dayanarak ilk olarak Grice'in konuşma ilkeleri ve buna bağlı olan alt ilkeler ile birlikte sesletim ve beden dili ulamları belirlenmiştir. Ardından öğrencilerin yazılı metinlerindeki ifadeleri gizli kodlama ilkesine uygun bir biçimde anahtar sözcükler olarak kodlanmıştır. Daha sonra bunlar sıklık ve toplam değerleri yazılarak tablolar halinde sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Kategoriler değişmezse ve yeterince tanımlandıysa ve çözümleme yordamları uygun bir biçimde izlendiyse bir ölçme aracının ölçmeye niyet ettiği şeyi yeterli biçimde ölçeceği öngörülür. İçerik çözümlemelerinde geçerlik için kullanılan en yaygın yöntem yüzey geçerliği diye adlandırılan bu yöntemdir (bkz. Atabek-Atabek, 2007). Bu çerçevede kategoriler kuramsal bilgilere dayalı ve sabit olduğu için ölçme işleminin geçerliği olduğu varsayılmaktadır.

Kodlamalar yapılırken iki kodlayıcı da tüm anahtar sözcüklerin belirlenmesinde %100 uyum sağlamışlardır. Güvenirlik Holsti formülüne $[2M/(N1+N2)]$ göre hesaplanmıştır. Bu formülde M iki kodlayıcının uyumlu oldukları kararları, N1 ve N2 ise birinci ve ikinci kodlayıcının toplam kararlarını göstermektedir (bkz. Atabek-Atabek, 2007). Buna göre kodlamanın güvenirligi şöyledir: İki kodlayıcı da %100 uyumlu oldukları için bu formüle göre güvenirlilik "1" çıkmaktadır.

Bulgular

Nicelik ulamına ilişkin alt ulamlar ve bu ulamlar bağlamında öğrencilerce yazılan değerlendirme kâğıtlarının çözümlenmesinden elde edilen anahtar kavramlar, Tablo 1'de sıklık ve toplam durumunu gösteren sayısal değerleriyle birlikte sunulmuştur.

Tablo 1. Nicelik Ulamına İlişkin Bulgular

İşbirliği İlkeleri	Alt ilkeler	Anahtar Kavramlar	Sıklık	Toplam
Nicelik	Gerektiği kadar bilgi verin	-yeterli bilgi	8	33
		-konuyu unutma	6	
		-tekrara düşme	5	
		-örnek verme	3	
		-eksik bilgi	3	
	Gerektiğinden fazla bilgi vermeyin	-gereksiz ayrıntı	2	
		-ayrıntılı bilgi	2	
		-anlatım kısa	1	
		-gereksiz sözcük	1	
		-yetersiz kelime	1	
		-konuyu geliştirme	1	

Tablo 1'de yer alan nicelik ulamına ilişkin bulgulara bakıldığı zaman, öğrencilerin video kayıtlarını izlerken kendileriyle ilgili farkında oldukları on bir farklı anahtar kavram olduğu görünmektedir. Bu anahtar kavramların sıklıkları ise değişmektedir. Sekiz öğrenci sundukları sözlü metinlerdeki yetersiz bilgiyi fark etmişken bununla birlikte sunum heyecanına ya da yetersiz hazırlanmaya bağlı olarak altı öğrenci konuyu unuttuğunun farkına varmıştır. Yine beş öğrenci benzer ifadeleri tekrarladığını fark etmiştir. Buna karşın birer öğrenci gereksiz sözcük kullandığını, konuyu yeterince geliştiremediğini ve

yetersiz sözcük dağarcığına sahip olduğunu fark etmiştir. Ağırlıklı olarak öğrenciler bilginin yeterliği, sunum sırasında söyleyeceklerini unutma ve tekrar tekrar aynı şeyleri söyleyip durmaları üzerinde daha çok farkındalık göstermişlerdir.

Nitelik ulamına ilişkin alt ulamlar ve bu ulamlar bağlamında öğrencilerce yazılan değerlendirme kâğıtlarının çözümlenmesinden elde edilen anahtar kavramlar, Tablo 2’de sıklık ve toplam durumunu gösteren sayısal değerleriyle birlikte sunulmuştur.

Tablo 2. Nitelik Ulamına İlişkin Bulgular

İşbirliği İlkeleri	Alt ilkeler	Anahtar Kavramlar	Sayı	Toplam
Nitelik	Yanlış bildiğiniz şeyi söylemeyin	-yanlış bilgi -yanlış sözcük kullanma -Mantıksal açıdan çelişkili bilgi	3 2 1	6
	Eksik bildiğiniz şeyi söylemeyin			

Tablo 2’de yer alan nitelik ulamına ilişkin bulgulara bakıldığı zaman, öğrencilerin video kayıtlarını izlerken kendileriyle ilgili farkında oldukları üç farklı anahtar kavram olduğu görülmektedir. Bu anahtar kavramların içinden en çok “yanlış bilgi” ile ilgili farkındalık sahibi olunması öğrencilerin doğru bilgiye verdikleri önemi göstermektedir. Buna karşın öğrencilerin mantıksal açıdan çelişkili olan anlatımlara ilişkin daha az farkındalık sahibi olmaları ise dikkat çekicidir.

Bağıntı ulamına ilişkin değerlendirme kâğıtlarının çözümlenmesinden elde edilen anahtar kavramlar, Tablo 3’te sıklık ve toplam durumunu gösteren sayısal değerleriyle birlikte sunulmuştur.

Tablo 3. Bağıntı Ulamına İlişkin Bulgular

İşbirliği İlkeleri	Alt ilkeler	Anahtar Kavramlar	Sayı	Toplam
Bağıntı		-konu bütünlüğü	8	19
		-cümleleri toparlama	3	
		-düzenli/planlı olmak	2	
		-alt konular arası uygun geçiş	3	
		-tutarlılık	1	
		-cümleler arası geçiş	1	
		-kapanış	1	

Tablo 3’te yer alan bağıntı ulamına ilişkin bulgulara bakıldığı zaman, öğrencilerin video kayıtlarını izlerken kendileriyle ilgili farkında oldukları yedi farklı anahtar kavram olduğu görülmektedir. Bu ulamlar arasında konu bütünlüğüne ilişkin farkındalık sayısının diğer kavramlara göre daha çok olması öğrencilerin bir yandan konu bütünlünü çok önemstediklerini diğer yandan konu bütünlüğü bakımından sorun yaşadıklarını göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin konuşurken tümceleri toparlayabilme konusunda ve alt konular arası uygun geçiş konusunda da farkındalıklarının yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu kavramların konuşma metnine hakim olmayla ilgili olması öğrencilerin bu konuda yaşadıkları zorluklara işaret etmektedir.

Tarz ulamına ilişkin alt ulamlar ve bu ulamlar bağlamında öğrencilerce yazılan değerlendirme kâğıtlarının çözümlenmesinden elde edilen anahtar kavramlar, Tablo 4'te sıklık ve toplam durumunu gösteren sayısal değerleriyle birlikte sunulmuştur.

Tablo 4. Tarz Ulamına İlişkin Bulgular

İşbirliği İlkeleri	Alt ilkeler	Anahtar Kavramlar	Sayı	Toplam
Tarz	Anlatım kapalılığından kaçınılız	-duraksama	6	30
		-akıcılık	4	
		-kapalı anlatım	4	
		-kelime yutma	3	
	Anlatım belirsizliğinden kaçınılız	-dil ve anlatım	3	
		-uygun giriş	3	
		-anlaşılır konuşma	2	
		-anlatım belirsizliği	1	
	Düzenli olun	-cümlelerde takılma	1	
		-zaman kullanımı	1	
		-konu tanıtımı	1	
-dikkati toplama		1		

Tablo 4'te yer alan tarz ulamına ilişkin bulgulara bakıldığında zaman, öğrencilerin video kayıtlarını izlerken kendileriyle ilgili farkında oldukları on iki farklı anahtar kavram olduğu görünmektedir. Öğrenciler bu ulamda en çok konuşma yaparken gerçekleştirmiş oldukları duraksama eylemine ilişkin farkındalık göstermişlerdir. Yine anlatımdaki kapalılık ve belirsizlik ve zamanı iyi kullanamamak da en çok farkındalık sahibi olunan diğer kavramlardır.

Öğrencilerce yazılan değerlendirme kâğıtlarının çözümlenmesinden elde edilen sesletim ulamına ilişkin, anahtar kavramlar, Tablo 5'te sıklık ve toplam durumunu gösteren sayısal değerleriyle birlikte sunulmuştur.

Tablo 5. Sesletim Ulamına İlişkin Bulgular

Ana Ulam	Anahtar Kavramlar	Sayı	Toplam
Sesletim	-vurgu ton	10	22
	-“ı”layarak, “e”leyerek konuşma	3	
	-ses titremesi	3	
	-konuşma hızı	3	
	-cümle telaffuzu	1	
	-kekeleme	1	
	-sesletim	1	

Tablo 5'te yer alan sesletim ulamına ilişkin bulgulara bakıldığında zaman, öğrencilerin video kayıtlarını izlerken kendileriyle ilgili farkında oldukları sekiz farklı anahtar kavram olduğu görünmektedir. Bu anahtar kavramlar içinde vurgu ve tonlamaya ilişkin yüksek düzeyde farkındalık sahibi olunması dikkat çekicidir.

Öğrencilerce yazılan değerlendirme kâğıtlarının çözümlenmesinden elde edilen beden dili ulamına ilişkin, anahtar kavramlar, Tablo 6'da sıklık ve toplam durumunu gösteren sayısal değerleriyle birlikte sunulmuştur.

Tablo 6. Beden Dili Ulamına İlişkin Bulgular

Ana Ulam	Anahtar Kavramlar	Sayı	Toplam
Beden dili	-jest ve mimik -göz teması -el hareketleri -geden hareketleri	6 5 4 4	19

Tablo 6'da yer alan beden dili ulamına ilişkin bulgulara bakıldığı zaman, öğrencilerin video kayıtlarını izlerken kendileriyle ilgili farkında oldukları dört farklı anahtar kavram olduğu görülmektedir. Bu kavramlar arasında jest ve mimiklere ilişkin farkındalık diğerlerine göre biraz daha fazla olmakla birlikte bu farkın dikkat çekici boyutta olmadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle öğrenciler beden diliyle ilgili tüm kavramlara ilişkin birbirine yakın düzeyde farkındalık sahibi olarak görülmektedirler. Beden diline ilişkin hiçbir kavram için öğrenciler bir diğerinden belirgin bir biçimde daha çok farkındalık göstermemişlerdir.

Öğrencilerce yazılan değerlendirme kâğıtlarının çözümlenmesinden elde edilen diğer ulamına ilişkin, anahtar kavramlar, Tablo 5'te sıklık ve toplam durumunu gösteren sayısal değerleriyle birlikte sunulmuştur.

Tablo 7. Diğer Ulamına İlişkin Bulgular

Ana Ulam	Anahtar Kavramlar	Sayı	Toplam
Diğer	-heyecan -hazırlık -stres/kaygı -utanma -çekinme -motivasyon -özgüven	19 7 5 1 1 1 1	35

Tablo 7'de yer alan diğer ulamına ilişkin bulgulara bakıldığı zaman, öğrencilerin video kayıtlarını izlerken kendileriyle ilgili farkında oldukları yedi farklı anahtar kavram olduğu görülmektedir. Bunlar arasında en dikkat çekici olanı heyecandır. Öğrencilerin neredeyse tamamının heyecanlı oluşları ve bunu konuşma sürecine yansıtmaları, bu konuda farkındalık göstermelerini sağlamıştır. Diğer yandan öğrenciler sunumlarını izlerken yeteri kadar hazırlanmadıklarına ve sunumlarını yaparken stres/kaygı yaşadıklarına ilişkin de belirli düzeyde farkındalık sahibi olmuş görülmektedirler.

Sonuç

Yukarıda yedi ayrı tablo hâlinde sunulan bulgular, öğrencilerin kayda alınmış olan kendi görüntülerini izlerken farkında oldukları noktalara ilişkin kendi yazılı ifadelerinden çözümlenerek çıkarılan anahtar kavramları göstermektedir. Anahtar kavramlarla gösterilen bu farkındalıklar, bir bakıma öğrencilerin ilk aşamada kendi sunumlarında neyi önemsediklerini, diğer bir deyişle kendileri açısından ürettikleri sözlü bir metinde nelerin daha önemli olduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda öğrencilerin nicelik açısından bilginin yeterliliğine; nitelik açısından bilginin doğruluğuna; bağıntı açısından konunun bütünlüğüne; sesletim açısından vurgu ve

tonlamaya; beden dili açısından jest ve mimiklere, göz temasına ve beden hareketlerine; diğer açıdan ise heyecan durumuna, yeterli hazırlık yapıp yapmadıklarına ve kaygıya ilişkin daha çok farkındalık sahibi oldukları ve bu konulara daha çok önem verdikleri dikkat çekmektedir. Bu bağlamda dikkat çeken ulam beden dili ile ilgili ulamdır. Bu ulama ilişkin kavramların farkındalık düzeylerine ilişkin sıklıkları birbirine oldukça yakındır. Bu durum da öğrencilerin beden dili ulamına ilişkin kavramları bir bütün olarak algıladıklarına ve beden diline tüm yönleriyle önem verdiklerine işaret etmektedir.

Öğrenciler yaptıkları sunumlara ilişkin görüntülerini inceleyip farkında oldukları hataları yazarken bir yönüyle de kendilerini değerlendirme eğilimine girmişlerdir. Öyle ki öğrenci sunumuna ilişkin eksik ya da hatalı yerleri yazılı olarak ifade ederken “böyle yapmamalıydım ya da şöyle yapsam daha iyi olurdu.” türünden kendilerini değerlendirmeye dönük ifadeleri açıkça kullanmışlardır. Bir bakıma farkındalık çözümlemesi sonucunda ortaya çıkan tüm kavramlar aslında bir yönüyle de öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri yani bir öz değerlendirme yapmaları olarak da görülmelidir. Bu durum çalışmamızla ilgisi kurulabilecek bazı çalışmalarla da yakınlık göstermektedir. Öyle ki öz farkındalıkla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında yapılan araştırmaların çoğunlukla öz değerlendirme boyutunda gerçekleştirildiği görülmektedir (İflazoğlu Saban ve Saban, 2008; Demir ve Doğanay, 2009; Demir, 2013).

Alan yazın incelendiğinde mikro öğretimin hizmet öncesi dönemde etkili ve etkisiz olduğunu ortaya koyan çalışmalar görülmektedir. Yine mikro öğretim konusunda bazı yetersizliklerin söz konusu olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır.

Alan yazında bu tekniğin kullanılmasının öğretmen adaylarının yapay davranmasına yol açtığını, dolayısıyla öğretimin bundan olumsuz etkileceğini ve video kullanımı nedeniyle ortaya çıkabilecek stres ve kaygının adayları olumsuz etkileyeceğini bulgulayan çalışmalar mevcuttur (Linman, 1980; Holzman, 1969; Steward ve Steward, 1970; Fuller ve Manning, 1973). Bu açıdan bakılınca beş öğrencinin stresli ve kaygılı olduklarına ilişkin farkındalık sahibi olmaları, diğer bir deyişle sunum sırasında stres yaşamalarının olası bir kaynağı olarak mikro öğretim yöntemi gösterilebilir. Ancak sadece beş öğrencinin kaygı ve strese yönelik farkındalık sahibi oluşları da bu konuda bir genelleme yapmanın olanaksız olduğunu işaret etmektedir. Buna karşın Görgeç (2003) tarafından öğretmen adaylarının sınıfta ders anlatmaları üzerine yapılan araştırmanın sonuçları ise tersi yönde bulgular ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın sonucuna göre mikro öğretim tekniğinin uygulanmasından sonra derste hata yapma kaygısı taşıyan öğretmen adaylarının sayısında anlamlı bir azalma gözlenmiştir. Yine Çakır (2000) tarafından yapılan araştırma sonuçları da mikro öğretimin, öğretmen adaylarının rahatlamalarında etkili olduğunu göstermektedir.

Diğer yandan Edward (1975) mikro öğretim aracılığıyla bir uzman kontrolünde gerçekleşen öğretimin etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir biçimde, alan yazında mikro öğretim üzerine yapılan çalışmalar bu teknikle ilgili öğretimde bazı yetersizliklerin söz konusu olduğunu gözler önüne sermektedir (Seferoğlu, 2006; Gürses vd. 2005; Yapıcı ve Yapıcı, 2004). Taşkın'ın (2006) yaptığı çalışma sonunda da modern öğretmen eğitiminde mikro uygulamalara vurgu yapılmasına rağmen bu uygulamaların yetersiz kaldığı belirtilmiştir.

Araştırmamızdan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin kendi sunumlarına ilişkin farkında oldukları kavramlar etkili bir sözlü anlatım için yerine getirilmesi gereken önemli kavramlardır. Bu konudaki farkındalık onların daha sonra yapacakları sunumlarda bu

bakımlardan daha dikkatli olmalarını sağlayabilecektir. Bu yönden mikro öğretimin olumlu bir etkisinin olacağı söylenebilir.

Mikro öğretimin etkililiğini olumlu sonuçlara dayandıran çalışmalara bakınca da bu durum açıkça görünmektedir. Mikro öğretimi olumlayan bu çalışmalarda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Hizmet öncesi öğretmenler, mikro öğretim uygulamalarında deneyimlerini geliştirmektedirler. Deneyimli öğretmenler daha etkin katılım göstermektedirler. Sunumlar videoya kaydedilip analiz edildikten sonra yapılan ikinci sunumlar ders planlarının hazırlanması, öğretim uygulamalarının yürütülmesi, temel teori ve ilkelerin belirlenmesinde daha iyi bir performans sergilenmesini sağlamaktadır. Öz güveni geliştirmektedir. Kendilerini gözleme şansına sahip olunmaktadır (Lee ve Wu, 2006: 378-379; Can, 2009; Şen, 2009; Aydın, 2013). Benzer şekilde, Çakır'ın (2010) araştırmasında öğretmenlerin geribildirimlerinin akran geribildirimlerinden daha yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Günümüz eğitim yaklaşımlarına bakıldığında bireylerin kendi farkındalıklarını geliştirmeleri, öğrenme durumlarını bilinçli ve aktif çabalara bağlı olarak zihinde yapılandırılmaları hedeflenmektedir (Güneş, 2013). Mikro öğretim bu çabanın olumlu sonuçlar doğurmasında önemli bir teknik olarak görülebilir. Bunun en önemli gerekçesi ise elde edilen bulgular sonucunda öğretmen adaylarının kendilerine yönelik yapmış oldukları değerlendirmelerdir. Bütün bu bulgular ışığında, öncelikle hizmet öncesi dönemden başlayarak öğretmen adaylarına mikro öğretim konusunda yeterlilik kazandırılmalı ve eğitim ortamlarında bu tekniğin verimli bir biçimde kullanılması sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Atabek, G., Ş.; Atabek, Ü. (2007). Medya metinlerini çözümlmek. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Aydın, İ. S. (2013). The effect of micro-teaching technique on Turkish teacher candidates' perceptions of efficacy in lesson planning, implementation, and evaluation, *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(43), 067-081.
- Aylar, E. (2012). Bir örnek olay incelemesi: Sosyo-Kültürel teori bağlamında geleceğe yönelik hedefler ve öz-düzenleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 767-782.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 80- 92.
- Baysal, N. ve Demirbaş, B. (2012). Sınıf öğretmenliği adaylarının bilinçli farkındalıkları ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 12-20.
- Bektaş Öztaşkın, Ö. (2013). Sosyal Bilgiler derslerinde belgesel film kullanımının akademik başarıya ve bilinçli farkındalık düzeylerine etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3(2), 147-162.
- Büyüköztürk, Ş.; Çakmak, E., K.; Akgün, Ö., E.; Karadeniz, Ş.; Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

- Can, V. (2009). A Microteaching application on a teaching practice course. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4, 125-140.
- Çakır Ö. ve Aksan, Y. (1992). Yabancı dil öğretmeni yetiştirmede mikro öğretimin rolü: Bir model. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 313-320.
- Çakır, Ö. (2010). Micro-Teaching in material development: Teacher candidates' views on the method and the feedback. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 55-73.
- Çakır, Ö. S. (2000). Öğretmen yetiştirmede teoriyi pratiğe bağlayan mikro öğretimin türkiye'deki üç üniversitede durumu, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18, 62 – 68.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *TSA*, 2, 21-27.
- Çetin, B. (2009). Yeni ilköğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öz-yeterliliklerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 130-141.
- Demir, Ö. (2013). Öğretmen adaylarının ders çalışma sırasında bilişsel farkındalık becerilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi: *Nitel Bir Çalışma*. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 133-148.
- Demir, Ö. ve Doğanay, A. (2009). Bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel koçluk yaklaşımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 601-623.
- Demirel, Ö. (2000). *Planlamadan uygulamaya öğretme sanatı*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Devrim Çatak, P. ve Ögel, K. (2010). Farkındalık temelli terapiler ve terapötik süreçler. *Klinik Psikiyatri*, 13, 85-91.
- Edwards, C. H. (1975). Changing teacher behavior through self instruction and supervised micro teaching in a competency based program. *The Journal of Educational Research*, 68(6), 219-222.
- Fuller. F. F. and Manning, B. A. (1973). Self-Confrontation reviewed: A conceptualization for video playback in teacher education. *Review of Educational Research*, 43(4), 469-528.
- Görgeç, İ. (2003). Mikro öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının sınıfta ders anlatımına ilişkin görüşleri üzerine etkisi *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 56-63.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation, *speech acts*. (Ed. Peter Cole and Jerry L. Morgan), New York: Academic Pres, 41-58.
- Güçbilmez, B. (bt). Absürd tiyatrodaki ironi. *Ankara Üniversitesi DTCF Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 15, 96-137.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretimi-yaklaşımlar ve modeller. Ankara: Pegem Yayınları.

- Gürses, A.; Bayrak, R.; Yalçın, M.; Açıkyıldız, M. ve Dođar, Ç.(2005). Öğretmenlik uygulamalarında mikroöğretim yönteminin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-10.
- Holzman, P. S. (1969). On hearing and seeing oneself. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 148(3), 198-209.
- İflazoğlu Saban, A. ve Saban, A. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilişsel farkındalıkları ile güdülerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 35-58.
- Karasar, Ş. (2004). Eğitimde yeni iletişim teknolojileri -internet ve sanal yüksek eğitim. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3(4), 117-125.
- Klingstedt, J. L.; Descamps, J. & Schroeder-Donofrio, A. (1981). The education profession: Conceptual and instructional models. *Peabody Journal of Education*, 59(1), 15-23.
- Kpanja, E. (2001). A study of the effects of video tape recording in microteaching training. *British Journal of Educational Technology*, 32(4), 483-486.
- Le Fevre, D. M. (2003). *Designing for teacher learning: Video-Based curriculum design. advances in research on teaching*, 10, 235 – 258.
- Lee, G. C. and Wu, C.-C. (2006). Enhancing the teaching experience of pre-service teachers through the use of videos in web-based computer-mediated communication (CMC). *Innovations in Education and Teaching International*, 43(4), 369-380.
- Linman, J. S. (1980). *Media and methods*. CTU Press, NJ.
- Mackey, J. A.; Glenn, A. D.; Lewis, D. R. (1977). The effectiveness of teacher education. *Peabody Journal of Education*, 54(4), 231-238.
- Özyeşil, Z.; Arslan, C.; Kesici, Ş. ve Deniz, M.E. (2011). Bilinçli farkındalık ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 224-235.
- Sapancı, M. (2010). *Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Seferoğlu, G. (2006). Teacher candidates' reflections on some components of a pre-service English teacher education programme in Turkey. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 369-378.
- Sherin, M. G. (2003). New perspectives on the role of video in teacher education, *Advances in Research on Teaching*, 10, 1- 27.
- Steward, M. S. & Steward, D. S. (1970). Teacher, teach yourself. *Audiovisual Instruction*, 15, 26-27.

- Şahin Yapar, T. (1994). İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde akademik benlik kavramı, ders içi öğrenme ve ders dışı çalışma yolları ile başarı ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 43- 48.
- Şen, A. İ. (2009). A study on the effectiveness of peer microteaching in a teacher education program. *Education and Science*, 34(151), 165-174.
- Şentürk, Ü. (2008). Enformasyon toplumunda eğitimin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 487-506.
- Taşkın, Ç.Ş. (2006). Student teachers in the classroom: Their perceptions of teaching practice student teachers in the classroom: Their Perceptions of Teaching Practice. *Educational Studies*, 32(4), 387-398.
- Türkdoğan, A. (2014). *Nitel, nitel ve karma araştırma*. Selçuk Beşir Demir (Ed). Eğitim Araştırmaları. Ankara: Eğiten Kitap.
- Yapıcı, Ş. & Yapıcı, Ö. (2004). Öğretmen adaylarının okul deneyimi 1 dersine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 3(2), 54-59.
- Yoğurtçu, K. (2009). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde “mikro öğretim tekniği”: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Hazırlık Sınıflarında Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Dil Dergisi*, 146, 49-70.