

**ÖZ DEĞERLENDİRME ve
AKRAN DEĞERLENDİRMESİ YÖNTEMLERİNİN
ÖĞRETMEN EĞİTİMİNE ETKİSİ**

Mustafa AKILLI

**Yüksek Lisans Tezi
İlköğretim Anabilim Dalı**

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Nurten EFE

2007

Her Hakkı Saklıdır

**ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖZ DEĞERLENDİRME ve AKRAN DEĞERLENDİRMESİ
YÖNTEMLERİNİN ÖĞRETMEN EĞİTİMİNE ETKİSİ**

Mustafa AKILLI

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**ERZURUM
2007**

Her Hakkı Saklıdır

Yar. Doç. Dr. Nurten EFE danışmanlığında, Mustafa AKILLI tarafından hazırlanan bu çalışma 21/08/2007 tarihinde aşığıdaki jüri tarafından Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Erdoğan BÜYÜKKASAP *İmza* :

Üye : Yrd. Doç. Dr. Nurten EFE *İmza* :

Üye : Yrd. Doç. Dr. Mustafa SÖZBİLİR *İmza* :

Yukarıdaki sonucu onaylarım

Prof. Dr. Mehmet ERTUĞRUL

Enstitü Müdürü

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

ÖZ DEĞERLENDİRME ve AKRAN DEĞERLENDİRMESİ YÖNTEMLERİNİN ÖĞRETMEN EĞİTİMİNE ETKİSİ

Mustafa AKILLI

Atatürk Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Nurten EFE

Bu çalışmada, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yöntemlerinin; öğretmen adaylarına video kayıt aracılığıyla sağlayacak olduğu geri bildirimin, adayların kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri, sergiledikleri öğretim becerileri ve sınıf içi etkinlikleri, öğrenciler ile iletişimleri gibi yetkinliklerin geliştirilebilmesine bir katkısının olup olmadığı araştırılmıştır.

Çalışmanın örneklemini, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören son sınıf öğrencilerinden seçilen beş öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem seçimi yapılırken, nitel araştırma geleneği içinde yer alan amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Uygulama 2006 – 2007 öğretim yılında gerçekleştirilmiş olup, öğretmen adaylarının, YÖK (Yüksek Öğrenim Kurumu) müfredatı dâhilinde almış oldukları Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında, devam ettikleri staj okullarında anlatmış oldukları derslerin video kamera aracılığı ile kaydedilmesi ve izleyen aşamaları içermektedir. Çalışmada durum çalışması yaklaşımı esas alınmış, veri toplama yöntemi olarak da görüşme yöntemi kullanılmıştır.

Çalışmanın sonucunda, kullanılan yöntemin, öğretmen adaylarının daha nitelikli yetiştirilmesinde ve öğretmenlik mesleğine ilişkin yetkinliklerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığı sonucuna varılmıştır.

2007, 64 sayfa

Anahtar Kelimeler: Öz değerlendirme, öğretmen eğitimi, mikro öğretim, yansıtıcı öğretim, video kayıt, akran değerlendirmesi.

ABSTRACT

MS Thesis

THE EFFICIENCY OF SELF-EVALUATION AND PEER REVIEW IN TEACHER EDUCATION

Mustafa AKILLI

Atatürk University
Graduate School of Natural and Applied Sciences
Department of Primary Education

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Nurten EFE

In this study, it was researched whether or not methods of self-evaluation and peer review; with help of video recording, it's feedback to the prospective teachers, their methods and techniques, their teaching competencies and classroom activities make contributions to improve their communication skills with students.

The subjects of this study are five teacher candidates chosen among the students in the final year of Science Teaching Department at Kazım Karabekir Education Faculty of Ataturk University. While choosing our subjects, objective subject that exists in the tradition of qualitative research, was used. This study carried out in the academic year 2006-2007 and it includes the video recordings of lessons given by our prospective teachers during their School Experience II and Teaching Experience Curriculum prepared by Higher Education Council and following phases. Case study method was chosen and data were collected through semi-structured interview.

At the end of the study, it was concluded that the method used plays an important role in educating more qualified teachers and in improving their teaching competencies.

2007, 64 pages

Keywords: Self-evaluation, teacher training, micro teaching, reflective teaching, video recording, peer review.

TEŞEKKÜR

Bu çalışma boyunca, öncelikle bana her türlü manevi desteği sağlayan çok değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Nurten EFE'ye, süreç boyunca benden gerekli yardımı ve ilgiyi esirgemeyen, değerli vakitlerinden ayıran Sayın Prof. Dr. Erdoğan BÜYÜKKASAP'a, Sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa SÖZBİLİR'e, Sayın Yrd. Doç. Dr. Murat GÜNEL'e, Sayın Öğrt. Gör. Samih DİKEL'e en içten şükranlarımı sunarım.

Ayrıca çalışmalarım sırasında verdikleri destek, göstermiş oldukları anlayış ve sabırlarından ötürü, annem Gönül, babam Ahmet Vahit, öbür yarım Ayşegül ve eşi Selim, miniğim Nisa Ceren ve DENİZ'ime sonsuz teşekkür ederim.

Mustafa AKILLI

Haziran 2007

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	v
ÇİZELGELER DİZİNİ	vi
1. GİRİŞ	1
2. KURAMSAL TEMELLER.....	8
2.1. Öğretmen Portfolyoları	9
2.2. Mikro Öğretim	13
2.3. Yansıtıcı Öğretim.....	21
2.4. Video Kayıt	26
3. YÖNTEM.....	33
3.1. Araştırmanın amacı	33
3.2. Araştırmanın problemi	33
3.3. Yöntem.....	33
3.3.1. Araştırmanın evren ve örnekleme.....	36
3.3.2. Araştırmanın kabulleri ve sınırlılıkları.....	37
3.3.2.a. Kabuller (sayıtlılar)	37
3.3.2.b. Sınırlılıklar	37
3.4. Verilerin toplanması ve analizi	38
3.5. Uygulama	39
4. ARAŞTIRMANIN BULGULARI	41
4.1. Verilerin Analizi İçin Kullanılan Kodlar ve Kategoriler	41
4.2. Öğretmen Adaylarının Video Kayıt Yönteminin Uygulanma Süreci İçin Ortaya Çıkan Görüşleri	42
5. SONUÇ ve TARTIŞMA	54
KAYNAKLAR	58
EKLER.....	61
EK 1	61
ÖZGEÇMİŞ	

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Geri bildirim süreci	12
Şekil 2.2. Mesleki gelişim için yansıtma modeli	24

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 3.1. Durum çalışması (case study)'nın özellikleri	35
Çizelge 3.2. Yöntem.....	36
Çizelge 4.1. Verilerin analizi için kullanılan kodlar ve kategoriler	42

1. GİRİŞ

Tarım toplumundan endüstri, endüstri toplumundan da bilgi toplumuna geçiş süreci insanlık açısından göz ardı edilemeyecek birçok değişime sebep olmuştur. Dünya düzeninde meydana gelen bu değişimi, gelişim yönüne çevirebilecek olgu şüphesiz, toplumun ihtiyaçları ve beklentileri doğrultusunda bilgili ve tutarlı insanlar yetiştirecek olan eğitimidir.

Öztürk (2004), 20. yüzyılın sona ermesiyle birlikte, gelişen bilgi teknolojisinin doğurduğu bilgi çağının, geleneksel öğretmen merkezli eğitim sistemleri yerine öğrenciyi merkeze alan, öğrenmeyi öğreten, yaklaşımcı ve çağdaş bir eğitim sistemini ortaya çıkardığını belirtmektedir. Ayrıca, küreselleşen bilgi toplumunda, insanı ve toplumu değişimle baş edebilecek şekilde hazırlamak da önemli bir süreçtir. Öyleyse bu sürece hazırlık, eğitim kurumları ve bu kurumlarda görev yapacak öğretmenlerden başlamalıdır. İnsanın hızla değişen bilgi toplumuna katılımı ve bu süreçte hak ettiği yeri alması, bireyin yeni bilgiler kazanması, becerilerini zenginleştirmesi, yaşam boyu öğrenme ve niteliğini geliştirmekle başarılabılır (Balay 2004).

Büyükkaragöz ve Çivi (1999)'ye göre nitelikli insanlar yetiştirmeye dönük faaliyetler bütünü olan eğitim sürecinde başrolü şüphesiz ki öğretmen oynamaktadır. Çünkü her türlü eğitim kurumunda, hedef alınacak davranışları belirleme, fiziksel ortamı düzenleme, gerekli araç-gereci sağlama, programı uygulama ve sonucu ölçme ve değerlendirme gibi işlemleri yürütme öğretmenin görevidir. Bu nedenle eğitim sürecinde toplumca istenilen niteliklerde insanın yetiştirilmesi için öğretmenin yeterli olması ön şart olarak kabul edilmektedir. Bu durum öğretmen eğitiminde kalitenin yükseltilmesiyle mümkündür.

Bu kalitenin yükseltilmesi için; öğretmen yetiştirme programları, bilginin doğasında ve eğitimin amacında meydana gelmekte olan değişimler doğrultusunda sürekli olarak yeniden düzenlenmelidir. İzlenecek olan politika, hem uygulanan öğretim programları

hem de eğitim sistemi içinde var olan arz-talep dengesi bakımından bilimsel bir değerlendirmeye tabi tutulmalı ve sürekli değerlendirilmelidir (Özden 2005).

Günümüz eğitim sisteminde, artık dinleyerek öğrenme yerine, yaparak-yaşayarak, öğrenme ön plandadır. Bu sistem öğretmenlerin verim ve etkinliklerinin arttırılması, mesleki gelişim için gerekli bilgi, beceri ve tutumların zenginleştirilmesi, öğretmenin kim olduğuna değil, ne yaptığına odaklanması gerekliliğini doğurmuştur. Çünkü öğrencileri bilgi çağında başarılı kılacak donanım ve yeterliğe sahip bireyler olarak yetiştirmek özünde öğretmenin görevidir. Öğretmenin de; bu görevi, başarıyla gerçekleştirecek kapasitede yetiştirilmesi ve mesleğini daha profesyonel yürütebilmesi hem kendisi hem de yetiştireceği bireyler açısından önemli hale gelmiştir. Bu gelişme, doğal olarak öğretmen yetiştirme ve eğitiminde yeni anlayış ve yaklaşımları beraberinde getirmiştir.

Bu yeni anlayış ve yaklaşımlardan birisi de, öğretmenlerin başkaları tarafından doğrudan eğitilmeleri üzerine değil, bu tip bir teorik bilgi anlayışından uzak, kendi bireysel deneyimlerini sistematik bir şekilde anlamlandırarak onların kendi kendilerini sürekli geliştirmeleri üzerinedir. Çünkü öğretim de bireysel öğrenme süreci olduğu zaman gerçek anlamda profesyonel gelişim sağlanabilir (Ekiz 2006).

Öğretmenlerin, sınıf içi uygulamalarını daha iyi yapılandırabilmeleri, öğretim yöntemlerini daha dikkatli belirlemeleri ve profesyonel gelişimlerini arttırmak amacı ile yapılan bazı çalışmalarda (Cruickshank *et al.* 1981; Valli 1997; Read and Cafolla 1999; Kpanja 2001; Jay and Johnson 2002; Spurgeon and Bowen 2002; Amobi 2005) özellikle yoğunlaşılan nokta; onlara ders anlatımları veya uygulamaları için sağlanabilecek olan geri bildirimin gerekliliği ve niteliğidir. Geri bildirim süreci; “herhangi bir alan ya da uygulama üzerine, daha sonraki uygulamaya etki edecek olan bilgi” olarak tanımlanmakta, anahtar kelime “etki”, kilit nokta “bilgi” olarak dile getirilmektedir (Mackey *et al.* 1977; Lamberg 1980).

1960'lı yıllarda öğretmen eğitiminde kaliteyi yükseltmek amacı ile yürütülen deneysel bir programın parçası olarak ortaya çıkan ilk çalışmanın ardından, geri bildirim sürecinin etkileri araştırılmaya başlanmıştır. Öğretmenler ve öğretmen adayları için, performansları hakkındaki geri bildirim; öğretme becerilerinin arttırılması için bir hizmet aracı olarak görülmekte, bu sürecin öğretmen eğitiminde oldukça önemli bir yeri olduğu ifade edilmektedir (Farris 1991; Cruickshank and Metcalf 1993; Brent and Thomson 1996; Wilkinson 1996; Francis 1997; Wahba 1999; McCurry 2000; Kupper 2001; Al-Methan 2003; I'Anson *et al.* 2003; Pringle *et al.* 2003; Wilson and I'Anson 2006; Subramaniam 2006)

Geri bildirimin, nasıl sağlanacağına dair ise birbirine benzer yaklaşımlardan söz edilmektedir. Bu yaklaşımlar; akran grupları veya uzman öğreticiler tarafından yapılan gözlemler, kontrol listeleri ve video kayıt olarak karşımıza çıkmaktadır (Richards 1991; Atay 2003; Westhuizen and Smith 2000; Zeichner and Wray 2001). Birbirinden bağımsız veya beraber kullanılan bu yaklaşımlar; “öğretmen portfolyoları” yöntemi kapsamında ele alınmaktadır. Bu yöntemin; öğretmen eğitiminde teori ile uygulama arasındaki boşluğu doldurduğu, öğretmenlere veya öğretmen adaylarına uygulama performansları hakkında doğru ve geniş geri bildirim sağladığı, güçlü bir profesyonel gelişim ve değerlendirme aracı olduğu gibi faydaları dile getirilmiştir (Brinko 1999; Dinham and Scott 2003; Atinello *et al.* 2006; Hauge 2006; Mansvelder-Longayroux *et al.* 2007; Berill and Whalen, in press; Wray, in press).

Özellikle gelişen teknoloji ile birlikte, video kayıtların öğretmen eğitiminde kullanılması yaygınlaşmıştır. Bu yöntemlerin ilk kullanım amaçları da öğretmen yetiştirme çalışmalarına yönelik olmuştur (Dugas 1967; Edwards 1975; Teather 1978; Orlich 1980). Millard (2000), öğretimi geliştirme ve iyileştirme için alanları tanımlarken; öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının, bireysel ders anlatımlarının ardından, video kayıtların analizi ve akran yorumlarının sağladığı geri bildirimin değerlendirme sürecine katkısı ifade edilmiştir. Bazı çalışmalarda daha önceden kaydedilmiş olan model öğretmen davranışları, öğretmen adaylarına gösterilerek model alma yoluyla öğrenme sağlanmaya çalışılmıştır. Bazılarında ise hâlihazırda mesleğini

icra eden öğretmenlerin verdikleri dersler kaydedilmiş ve daha sonra bunlar kendilerine veya aday öğretmenlere izlettirilerek, geribildirim almaları, hatalarını ve eksiklerini görmeleri amaçlanmıştır (Selçuk 2001).

Dugas (1967), “mikroöğretim deneyimlerinin, yüksek seviyede mesleki eğitim programlarındaki kullanışlılığının değerlendirilmesi ve ilişkilendirilmesi” amacıyla bir çalışma yürütmüş, video kayıtlar yardımıyla gözlemlerde bulunmuştur. Bu deneyimi öğretmen eğitiminde umut verici bir araç olarak dile getirmiştir.

Jensen *et al.* (1994), öğretmen eğitiminde yansıtıcı bir araç olarak video teknolojisinin kullanımını açıklamaya çalışan bir rapor hazırlamışlardır. Sonuç olarak bu kayıtların, hizmet öncesi öğretmen adaylarına daha fazla yapılandırma ve deneyim kazandırarak, kendilerini değerlendirme şansı sunduğu için video kayıtların iyi bir fırsat olduğunun altını çizmişlerdir.

Martin and Campbell (1999), yüksek öğrenimdeki öğrencilerin, iletişim becerilerinin geliştirilebilmesi için, bir mikro öğretim yaklaşımı kullanmışlardır. 13 basamakta gerçekleştirdikleri bu çalışmada, üç ayrı aşamada video kayıt yöntemini kullanmışlar ve değerlendirme aşamasında geri bildirim için bu kayıtlardan faydalanmışlardır.

Sherin (2000) video kayıtların etkisini daha geniş kapsamlı değerlendirmek amacıyla bulunduğu eyalette bir video kulüp kurmuştur. Burada farklı alanlardan öğretmenlerin derslerini video yardımıyla kaydetmiş, daha sonra bu kayıtları öğretmenlerin beraber değerlendirmelerine olanak sunarak, onların farklı bakış açıları ile değerlendirme yapmalarını sağlamaya çalışmıştır.

Beck *et al.* (2002), öğretmen adaylarının, öğretim gözlemlerini video kayıt ile yapılandırmaları üzerine yapmış oldukları çalışmada, kayıtların farklı açılardan öğretim yeteneklerini geliştirdiğini dile getirmiştir.

Cunningham and Benedetto (2002), Wake Forest Üniversitesi'nde yapılmış olan pilot bir uygulamanın raporunda, hizmetöncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı öğrenme aktivitelerini cesaretlendirmek için dijital video kullanımını hazırlayıcı bir deneme olarak kaleme almışlardır.

Wong (2003), pilot bir proje kapsamında, video kayıt altına aldığı dersleri, alternatif bir öğretici modeli olarak değerlendirmeye ve etkilerini açıklamaya çalışmıştır. Bu derslerin analizleri, psikolojik etkileri, yansıtıcı uygulamaları ve sağladığı teknik desteği öğretmen adayları ve uzmanların bakış açıları yardımıyla dile getirmiştir.

Amerikan Eğitim Araştırma Enstitüsü tarafından yapılan bir toplantıda Van Es and Sherin (2005) tarafından sunulan araştırma raporu, öğretmenlerin düşünce ve uygulamaları üzerine video kulüplerin etkisini içermektedir. Raporda video kayıtlarının öğretmenlerin değişimlerini destekleyen, kişisel gelişim için anlamlı, verimli ve etkili bir araç olduğunu ifade etmişlerdir.

Lee and Wu (2006), video kayıt yönteminin, öğretmen adaylarına sağlayabileceği geri bildirim hakkında yaptıkları çalışmada, hizmet öncesi öğretmen adaylarının mikro öğretim ve alan öğretimi performanslarını kayıtlar yardımı ile değerlendirmeye çalışmıştır. Sistemin; öğretmen adaylarının öğretim deneyimlerini etkili bir şekilde arttırdığını ifade etmişlerdir.

Ellis and Backe (1995), fen öğretimi üzerine yansıtıcı öğretimin etkisini göstermek amacıyla video çekimlerinden faydalanmışlardır. Geliştirmiş oldukları öğretim, program, eşitlik ve değerlendirme modellerini kendi içlerinde farklı açılardan ele almaya çalışmışlardır. Öğretim modelinde; zaman yönetimi, mekân, kaynaklar gibi eğitim ortamına dair alt başlıklar, program modelinde; öğrenme yaklaşımları, eşitlik modelinde; farklı disiplinlerden de faydalanılarak her öğrenci için “fen”in ulaşılabilir olması ve son olarak değerlendirme modelinde; öğrencilerin öğrenmelerinin değerlendirilmesi boyutları ele alınmıştır. Ancak her model içindeki ortak nokta; sınıf

ortamının video yardımı ile kaydedilmiş olması ve bu kayıtların her kesimden ve her aşamadan “öğretmen” niteliği taşıyan bireylerle değerlendirilmiş olmasıdır. İlköğretim seviyesinde, fen sınıflarındaki derslerden bölümler içeren bu kayıtlar; modellere dâhil edilmiş olan yenilikçi öğretim stratejilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Sonuç olarak bu yöntemin, daha iyi bir fen öğretim ortamı oluşturduğunu, öğretmenlere tecrübe kazandırdığını ve onlara iyi bir öğretim inşa etmede faydalı teknikler sunduğunu belirtmişlerdir.

Dass (1999), profesyonel fen öğretmenleri yetiştirmek için kritik amaçları dile getirmeyi amaçladığı bir çalışma sunmuştur. Deneysel bir yöntem kullanmadığı bu çalışmada; fen öğretmenlerinin eğitimi üzerine odaklanmış ve onları mesleklerinde daha profesyonel yetiştirebilmek için gerekli olan üç önemli nitelikten söz etmiştir. Bu nitelikleri daha çok zorunluluk olarak gören Dass; fen öğretmenlerinin, mesleklerinin yansıtıcı uygulayıcıları olmaları gerektiğini, tüm eğitici-öğretici uygulamalarını ve kararlarını araştırma tabanlı, gerçekçi sebepler üzerine kurmaları gerektiğini ve son olarak yetiştirdikleri öğrencilerin bilgilerini pekiştirmek için çoklu fen alanlarından faydalanabilmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Özellikle birinci madde üzerinde durmuş, yansıtıcı uygulayıcı olmakla ilgili olarak “nedir?, neden önemlidir?, nasıl olmalıdır?” sorularına cevap bulmaya çalışmıştır. Bu kavramın ne ifade ettiğini ve neden önemli olduğunu yanıtladıktan sonra nasıl olmalıdır sorusu için fikirlerini dile getirmiştir. Ona göre; eğer bir program, öğretmen adaylarının yansıtıcılığını geliştirmeyi amaçlıyorsa, onlara, öğretim uygulamalarında ortaya çıkabilecek problemleri görebilecekleri fırsatlar sağlamalıdır. Öğretmen adayları, bu problemler karşısında açık fikirlilik, sorumluluk ve samimiyet gibi tutumları sergileyebilmeli, yaptıkları uygulamalarla ilişkili olan amaçları ve ürünleri analiz edebilmeli ve genellemeye gidebilmelidirler. Bunun başarılabilmesi için ise; uygulamalarını gerçekleştirdikleri sınıfın ortamı ve kendileri hakkında, onlara problemleri görebilecekleri yazılı kaynaklar veya video kayıtları sağlanmalıdır. Öğretmen adaylarının, kendi öğretim uygulamalarını yansıtabilmeleri ve iyi birer yansıtıcı uygulayıcı olabilmeleri için; her uygulamanın video kayıta alınmasını en iyi strateji olarak ifade etmiş ve bu yöntemin önemini açıkça gözler önüne sermiştir.

Profesyonel gelişim için önemli yere sahip olan video kayıt yöntemi ve akran gözlemlerinin mesleki gelişime en büyük katkısı, öğretmenin veya öğretmen adayının kendi uygulamaları, sınıf içi etkinlikleri ve öğrencileri hakkında yansız bilgi edinmesini sağlamasıdır. Özellikle fen bilgisi dersinde; gerek kullanılan materyaller, gerek yapılan deneyler ve gerekse teorik bilgi ile birlikte yürütülecek olan uygulamaların zorunluluğu; sınıf ortamını çok daha önemli bir yer haline getirirken, fen bilgisi öğretmenini de; sürekli, mesleki ve bireysel gelişime açık, kendisi ve bireysel uygulamaları hakkında bilgi sahibi olan ve bu bilgiyi analiz edebilen kişiler olarak yetiştirmeyi kaçınılmaz kılmaktadır.

Bu çalışmada, öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemlerinin öğretmen yetiştirme sürecine katkısının araştırılması amaçlanmıştır. Bu değerlendirmeler video kayıt yardımı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında, öğretmen adaylarının ders anlatımları video kayıta alınarak, kendileri ve aday arkadaşları tarafından değerlendirilmesi yapılmıştır. Sağlanan bu geribildirim; adayların kullandıkları yöntem ve teknikler, sergiledikleri öğretim becerileri ve sınıf içi etkinlikleri, öğrenci ile iletişimleri gibi yetkinliklerin geliştirilmesini ne derece etkilediğinin araştırılması çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde konuya giriş yapılmış, ikinci bölümde teorik bilgiler verilerek, konu ve konularla ilgili yapılmış olan çalışmalara değinilmiş, üçüncü bölümde izlenen yöntem açıklanmış, dördüncü bölümde tespit edilen bulgular ifade edilmiş ve son olarak beşinci bölümde sonuç ve öneriler sunulmuştur.

2. KURAMSAL TEMELLER

Günümüz öğretmen yetiştirme anlayışı, öğretmenlerin başkaları tarafından doğrudan eğitilmeleri üzerine değil, kendi bireysel deneyimlerini sistematik bir şekilde anlamlandırarak onların kendi kendilerini sürekli geliştirmeleri üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu anlayışın altında yatan sebep; öğretmen eğitiminde kalitenin yükseltilmesi ihtiyacı ve profesyonel gelişimlerinin sağlanabilmesi gerekliliğidir. Böyle bir gelişimin sağlanabilmesi için bireyin kendisine yöneltebileceği bir takım pratik sorular bulunmaktadır ki bunlardan bazıları şöyle sıralanabilir (Ekiz 2006, s. 139):

- Şu anda ne yapmaktayım?
- Ne yaptığımı, nasıl biliyorum?
- Ne yaptığımın nedenleri nelerdir?
- Ne bildiğimi nasıl biliyorum?

Bir öğretmenin kendisine sorabileceği diğer bir soru ise; “Sınıf ortamında neleri iyi, neleri kötü yaptığımı nasıl öğrenirim, iyi tarafları nasıl geliştirir ve aksaklıklarımı nasıl giderebilirim?” olabilir.

Bu soruların değerlendirilmesi boyutunda karşımıza çıkan alternatif yollardan birisi “Öğretmen Portfolyo”larıdır. Green ve Symser (1996)’e göre portfolyonun mesleki gelişim için kullanılmasının altında yatan düşünce en iyi değerlendirmenin insanın kendi değerlendirmesi olduğudur. Öğretmen, kendisi hakkında kendisinin keşfettiği konulara daha fazla ilgi gösterir (Atay 2003, s. 70).

2.1. Öğretmen Portfolyoları

Öğretmen portfolyoları, “en iyi uygulama” anlayışı üzerine inşa edilmiştir ve öğrenmeden öğretmeye geçişteki zorluğu ve karmaşıklığı ortadan kaldırabilecek bir araç olduğu zaman bu anlayışın sınırlarını genişletmektedir (Wray, in press). Öğretmen portfolyolarının, öğretim ve öğrenim sürecinin özel örnekleri ile bunlara eşlik eden analitik yorumlar hakkında girdiler içermesi beklenmektedir. Bu girdiler ise eğitim ve öğretimin amaçları ve süreçleri ile ilgili yorumlar, var olan noktalar üzerine yansımalar, uygulamanın etkinliği ve öğretmenin profesyonel gelişimini sağlamaya dair hükümler gibi yönleri içermektedir (Berill and Whalen, in press).

Öğretmen portfolyosu temel olarak öğretmenin uygulamalarından örnekler ve kendisine ilişkin bilgileri içerir. Portfolyo çalışmasının en önemli özelliği vurgunun ve yoğunluğun süreç üzerine olmasıdır. Portfolyolarda genellikle belli bir süreç boyunca hazırlanan çalışmalara yer verilir. Sadece gözlem veya kayıtlarla elde edilen verilere kıyasla portfolyolar, öğretmenin farklı yönlerini derinlemesine ve detaylı bir biçimde ortaya koymaya yardımcı olurlar. Portfolyo hazırlama süreci boyunca öğretmen belli bir amaca yönelik farklı çalışmalar yapar, bu çalışmalar üzerine düşünür ve düşüncelerini yansıtır. Bu sürecin öğretmenlere özellikle şu konularda yararlı olduğu dile getirilmiştir (Atay 2003, s.71):

- Öğretmen kendi öğretmenlik uygulamalarını inceler,
- Kendi uygulamalarındaki eksiklikleri görür,
- Kendisini geliştirecek stratejiler belirlemeye çalışır,
- Araştırma ve gelişim sürecini anlar ve bu süreçten zevk alır,
- Gelecek deneyimler için belli hedefler koyar,
- Zaman içinde kendi değişimini ve gelişimini izler.

Konu ile ilgili olarak yapılan bazı çalışmalar da, sürecin yararlarını ortaya koymakta ve önemini açıkça belirtmektedir.

Dinham and Scott (2003), profesyonel portfolyoların kullanımı ve geliştirilmesi amacıyla ortaya koydukları çalışmada farklı öğretim kademelerinden 29 öğretmen ile portfolyo kullanımını araştırmışlardır. Bir takım profesyonel öğretim standardı etrafında inşa etmeye çalıştıkları portfolyoları, öğretmenlerin altı aylık deneyimlerinin sonuçları olarak ele almışlardır. Sınıf gözlemleri ve görüşmeler yaparak faydaları üzerine tartışmışlardır. Öğretmenlerin görüşme esnasında verdikleri cevaplar doğrultusunda, bu yöntemin, güçlü ve etkili bir profesyonel gelişim aracı olduğunu ifade etmişlerdir.

Atinello *et al.* (2006), öğretmen değerlendirmeleri ve profesyonel büyüme amaçlı portfolyo kullanımının süregelen kullanımını açıklamışlardır. Portfolyo tabanlı değerlendirme sistemini geniş bir bölgede yürütmüş, 23 okulda 752 öğretmen ve 46 uzman ile çalışmışlardır. Dört yıl süren çalışmalarının sonucunda, öğretmen portfolyolarının; öğretmenler ve uzmanlar tarafından, bazı dezavantajlarına rağmen, geleneksel gözlem metotlarına göre daha doğru ve geniş bir değerlendirme ve profesyonel olarak yetiştirme aracı olarak algılandığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, portfolyoların, öğretmenlerin bireysel değerlendirmeleri için cesaret verici olduğunu, öğretim uygulamaları için pozitif katkılar sağladığını ifade ederek, öğretmen performanslarını ölçmede, geri bildirim sağlamada ve profesyonel büyümeye destek için katkılarının inkâr edilemez olduğunu rapor etmişlerdir.

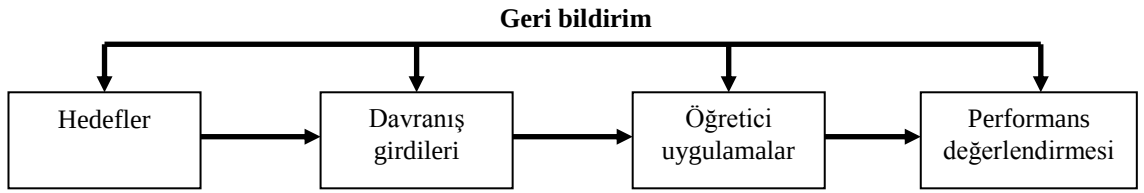
Hauge (2006), öğretmen adaylarının; portfolyoları ve yeni öğretim teknolojilerini nasıl algıladıkları ve elektronik portfolyoların öğretmen adaylarının profesyonel gelişimlerini ne derece etkilediğini bulmak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmasını, Oslo Üniversitesi, öğretmen eğitimi programında eğitim gören 76 kişi ile yürüten Hauge, adayların öğrenim süreçleri boyunca yapmış oldukları bireysel portfolyo değerlendirmeleri elektronik ortamlara aktarmıştır. Bu değerlendirmeler, adayların hem bireysel hem de gruplar halinde öğrenme, öğretme ve değerlendirme hakkındaki düşünceleri içermektedir. Uygulamanın sonunda adaylara; portfolyo ve öğrenme, bilgi ve iletişim teknolojileri ve öğrenme, grup katılımları ve öğrenme ve okul uygulamalı öğrenme başlıkları altında hazırlamış olduğu anketleri sunmuş ve sonuçlarını değerlendirmiştir. Sonuçta, çalışmasının bir parçası olan portfolyoların, öğretmen

eğitimi programına devam eden adayların öğretim süreçleri ve bu süreçlerin gelişimleri için önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. Ayrıca bu portfolyoların; adaylar arasındaki işbirliği ve diyalog yardımıyla teori ile uygulamayı birleştirdiğini ve konunun daha sonraki uygulamalarını (içerik ve bilgi gibi yönleri bakımından) yansıtırma süreçlerini desteklediğini dile getirmiştir.

Mansvelder-Longayroux *et al.* (2007), öğretmen adaylarının portfolyolar yardımıyla yapacak oldukları yansımanın doğası üzerine yaptıkları bir araştırma projesinin sonuçlarını değerlendirmeye çalışmışlardır. Çalışma kapsamında farklı alanlardan 39 öğretmen adayının hazırlamış olduğu portfolyoları analiz etmişlerdir. Bu portfolyolar; geçmiş deneyimler, değerlendirme, analiz, eleştirel süreç, tanımlama ve yansıma başlıkları içermektedir ve bu başlıkların alt basamaklarındaki soruların cevaplanması ile hazırlanmıştır. Yazarlar analizlerini, öğrenme aktiviteleri arasındaki farklar, bu aktivitelerin tanımlamaları, açıklamaları ve modellemeleri üzerine yapmışlardır. Sonuç olarak, böyle bir yöntemin öğretmen adaylarının kendi öğretim yöntemlerini geliştirme ve daha iyi yollar belirleme açısından cesaret verici olduğunu vurgulamışlardır.

Ayrıca, bu çalışmalarla birlikte yapılmış olan diğer bazı çalışmalarda da ön plana çıkan ortak nokta, portfolyo hazırlamanın öğretmenlerin profesyonel gelişmelerini arttırmada faydalı bir süreç ve var olanın değerlendirilebilmesi için etkili bir araç olduğudur. Öğretmen portfolyoları, mesleğin içinde bulunanları veya adayları öğretimleri ve içerikleri hakkında daha derin düşünmeye yönlendirirken, uygulamalarına rehber olan teoriler hakkında da daha bilinçli hale getirebilmektedir. Elde edilen verilerin analizleri yardımıyla da sınıf içi uygulamaları daha farklı yollarla yapılandırılmalarına yardımcı olmaktadır. Faydalarından da anlaşılacağı üzere, portfolyonun temel amacı öğretmenin süre gelen gelişimini kolaylaştırmak ve süreç içerisinde gerekli etkiyi yapmaktır. Bu amacın gerçeğe dönüştürülmesi için, farklı yöntemler dile getirilmiştir ki, bunlardan bazıları; akran gözlemleri, yazılı raporlar, video kayıt ve kontrol listeleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Westhuizen and Smith 2000; Zeichner and Wray 2006).

Bu yöntemlerin ortak özelliği geri bildirim üzerine yoğunlaşıyor olmalarıdır. Geri bildirim, “herhangi bir alan ya da uygulama üzerine, daha sonraki uygulamaya etki edecek olan bilgi” olarak tanımlanmaktadır (Lamberg 1980, p. 63). Anahtar kelimenin “etki”, kilit noktanın “bilgi” olduğu geri bildirim süreci şu şekilde şematize edilmiştir (Mackey *et al.* 1977, p. 232):



Şekil 2.1. Geri bildirim süreci

Öğretmenler ve öğretmen adayları için, performansları hakkındaki geri bildirimin, öğretme becerilerinin artırılması yönünde hizmet eden bir araç olduğu ifade edilmiştir. Bu hizmetin daha etkili olabilmesi için Brinko (1999) şu tavsiyelerde bulunmuştur:

- Birden fazla kaynaktan farklı yollarla sağlanmalıdır.
- Kişiden ziyade davranışına odaklanmalıdır.
- Değer biçmeden ziyade tanımlayıcı ve açıklayıcı olmalıdır.
- Uygun davranışa, uygun model geliştirilerek sağlanmalıdır.
- Performanstan hemen sonra, sürecin yorumu şeklinde yapılmalıdır.
- Somut bilgi, doğru ve özel veri, gerçek kanıt içererek, kişi için anlamlı ve faydalı olmalıdır.

2.2. Mikro Öğretim

Mikro öğretim, öğretmen eğitiminde kaliteyi arttırmak amacı ile yapılan deneysel bir programın bir parçası olarak Stanford Üniversitesinde geliştirilmiştir. Bu teknik, nasıl öğretileceği konusunda aday öğretmenleri yetiştirmek için; öğretmen yetiştiren kurumlarda, özel sektör ve kamu kurumlarında hizmet içi eğitim çalışmalarında kullanılmaktadır. Mikro öğretim, yüzyüze eğitimin gerçekleştirilmesi için sınıf içerisinde uygulanan bir tekniktir (Demirel 2005, s. 107).

Mikro öğretimin temeli ile ilgili olarak dört belirgin özellik MacLeod (1984) tarafından kaleme alınmış ve özellikleri belirtilmiştir (Wilson and I'Anson 2006):

- **Pragmatizm (Yararcılık):** Bu ilk aşama, psikolojiden modelleme ve destek gibi çeşitli kavramlar üzerine kurulmuştur, ama önemli ana nokta pragmatik başarı üzerinedir. Asıl amaç, etkili yeteneklerin kazandırılmasına olanak verecek olan ideal bir kombinasyonu mikro öğretimin bileşenleri ile keşfetmektir.
- **Tutum Değişikliği:** Bu model ile öğretme becerileri; klasik davranış değiştirme teknikleri üzerine kazanılabilecek tutum bileşenleri olarak gözükmemektedir.
- **Sosyal Beceriler:** Burada, öğretme becerileri; duyuşsal ve motor becerilere benzer olarak göz önüne alınır ve mikro öğretim süreci içerisinde bunun sonuçları ana hatları ile ortaya konur.
- **Kavrama Modeli:** Bu model, katılımcıların kendi öğretilmeleri hakkındaki düşüncelerini ön plana çıkarır ve öğretme davranışlarındaki kısa süreli değişiklikler yerine uzun süreli bakış açılarına odaklanmalarını sağlar. Bu model ile öğretme becerileri; davranma yolları yerine düşünme yolları olarak yeniden adlandırılabilir.

Mikro öğretim yöntemi, öğretimin belli oranda küçültülmüş modelidir. Esasen, öğretmen adayları ve daha deneyimli profesyonellerin özel öğretim yeteneklerini, küçük öğrenci grupları (3–6 kişi) ve kısa süreli (4–10 dakika) bireysel fikir dersleri aracılığı ile geliştirmeleri ve iyileştirmeleri için bir fırsattır. Bu dersler genellikle pratiği tekrar gözden geçirmek ve özel öğretim yöntemlerini analiz etmek için videoya kaydedilir. Mikro öğretim; öğretmene öğretimin küçük parçalarını mikroskop altına yatırmasına izin veren bir yöntemdir (Orlich 1980).

Cruickshank and Metcalf (1993)'a göre mikro öğretim; kısa bir süre içerisinde 3-5 kişilik bir gruba beğenilen öğretmen yeterliliklerini kazandırabilmek ve hizmet öncesi öğretmen adaylarına kendi yetenekleri ve gelişimlerini gösterebilmek amacıyla, boyutları azaltılmış bir öğretim karşılaştırmasıdır. Öğretimden sonra, video kayıtların analizi ve akran ve eğitmen yorumları ile geri bildirim sağlandığını da ifade etmişlerdir.

Gürkan (1991)'e göre deneysel olarak test edilmiş olan mikro öğretim yöntemini oluşturan başlıca elemanlar şunlardır (Büyükkaragöz ve Çivi 1999, s. 132):

- Öğretme-Öğrenme Laboratuvarı: Bu eleman yaparak öğrenme ve yoğun deneyimlere girişme ilkesine dayanmaktadır.
- Güvenli Uygulama Ortamı: Geleneksel öğretmen eğitiminde öğretmenlik stajları öğretmen adaylarında yoğun bir kaygı ve gerilime neden olmaktadır. Oysa mikro öğretimdeki küçük gruplar ile kısa süreli ders verme denemeleri öğretmen adayları için güvenli bir uygulama ortamı sağlamaktadır.
- Mikro Eleman ve Öğretim Becerileri: Bu eleman bir kişinin karmaşık öğretme görevini anlama, öğrenme ve etkin bir şekilde uygulamaya geçmeden önce görevin parçalarında ustalaşma gerektiği varsayımına dayanmaktadır.

- Geri Bildirme Elemanı: Geri bildirim, motivasyonu arttırmakta ve davranış değişikliğini kolaylaştırmaktadır.
- “Modelleme” Elemanı: Geleneksel öğretmen eğitimindeki genel ve yaygın gözlem yerine, mikro öğretimde modelin güçlü ve yoğunlaşmış bir şekilde gözlenmesi ön plandadır. Ayrıca, bu yöntemde değişik modellerin izlenebilmesi, bir modelin taklit edilmesini önlemektedir.

Sözü edilen belirgin özellikler ve elemanlar içerisinde en kritik davranış belki de öğretme becerileri üzerine yoğunlaşmakta olmalıdır. Wahba (1999)’a göre öğretmenlere hem kendilerinin hem de diğerlerinin öğretme stillerini keşfetme ve yansıtma ayrıca yeni öğretme teknikleri kazandırmada büyük fırsatlar sunan bir yaklaşımdır. Benzer şekilde Farris (1991) mikro öğretimin faydaları arasında özel becerilerin sergilenmesindeki performans artışından bahsetmiştir.

Farris (1991), öğretmen adaylarının eğitiminde, mikro öğretimin kullanımını özetlediği çalışmasında, bireysel bulgularına dayanarak mikro öğretimin, hizmet öncesi öğretmen adaylarının, öğretim yeteneklerini geliştirmek için gerekli ve faydalı bir metot olduğunu dile getirmiştir. Organizasyon, değerlendirme ve geri bildirim aşamalarını dikkate aldığı mikro öğretimin, öğretmen adaylarının kendilerini öğretmen rolünde görmelerine izin verdiğini söylemiştir. Aynı çalışmada video kayıt yöntemi de kullanan Farris, bu kayıtların uzmanlara, öğretmen adaylarının yetenekleri hakkında fikir verdiğini ve yeteneklerin diğer adaylara aktarımı ve ön plana çıkarımı için uygun olduğunu da ifade etmiştir. Çalışmasında mikro öğretimin, güveni arttırdığına, kişisel becerilerin farkındalığını yükselttiğine ve öğretimin iç yüzünü anlamada öğretmen adayları için önemli olduğunu belirterek, bazı yararlarının aşağıdaki gibi olabileceğini rapor etmiştir:

- öğretmen adayları kendilerinin farkında olurlar ve özgüvenleri artar
- özel becerilerini sergilemelerini sağlar
- performans değerlendirmesinde ilgi ve dikkat artar.

Wahba (1999), mikro öğretim hakkında teorik bilgiler sunmaya çalıştığı bir çalışmada şu ifadeleri kullanmıştır: Mikro öğretim, öğrenme ve öğretme yöntemlerini daha iyi anlamada öğretmenlere yardım eder. Öğretmenlere hem kendilerinin hem de diğerlerinin öğretme stillerini keşfetme ve yansıtmaya ayrıca yeni öğretme teknikleri kazandırmada büyük fırsatlar sunan bir yaklaşımdır. Niçin mikro öğretim sorusuna ise şöyle cevap vermektedir: profesyonel gelişim için etkili bir yöntem olmakla birlikte mikro öğretim, öğretmenlere kendi zayıf ve güçlü yanlarını keşfetmede ve kendi öğretim yollarını ince eleyp sık dokumada yansıtıcı bir araç olarak yardım eder. Öğretmenlerin; kendi öğretme stillerini yansıtmalarına, belli alanlara odaklanmalarına ve kendilerini farklı açılardan görmelerine olanak tanır. Ayrıca, öğretim becerilerini anlamak için kendi yetenek ve stratejilerini geliştirmede daha bilinçli hale getirir. Mikro öğretim sayesinde, öğretmenler, kendi kendilerini hazırlama, yönlendirme ve gözlemlemeye devam edebilirler. Bu gelişme süreci öğretmenlerin kendi işlerini olumlu ya da olumsuz eleştirebilmeleri sayesinde devam eder.

Özel öğretme becerilerinin kazandırılması amacı ön planda tutularak uygulanmakta olan mikro öğretim yöntemine göre ders vermenin aşamaları ayrıntılı olarak şöyle belirtilebilir (Büyükkaragöz ve Çivi 1999, s. 133):

1. 5–10 dakika süreli bir ders planı hazırlanması.
2. Dersin değerlendirilmesi için özel değerlendirme formlarının geliştirilmesi.
3. Dersin belirlenen süre içinde işlenmesi, varsa video kamera ya da teyple kaydedilmesi.
4. Videoya kaydedilen dersin izlenmesi.
5. Dersin öğretmen ve izleyen gruptaki diğer kişiler tarafından değerlendirme formları da kullanılarak değerlendirilmesi, öneriler, eleştiriler ve yapılan katkılar yönünde düzeltmelerin yapılması.
6. Öneri, eleştiri ve katkılar dikkate alınarak dersin tekrar hazırlanıp işlenmesi.
7. İzleyenler tarafından tekrar değerlendirilmesi varsa önerilerde bulunulması.

Aşamaları yukarıda belirtildiği gibi izlenen mikro öğretim yöntemi özetle öğretimde deneyim kazandıran küçük bir ders uygulamasıdır.

Buradaki en önemli noktalardan birisi şüphesiz geri bildirim amacı güdülerek yapılan değerlendirme boyutudur. Bununla birlikte yine Orlich (1980)'in belirttiğine göre mikro öğretimin bazı faydaları şunlardır:

- Bireyin hem kendisi tarafından hem de diğer bireyler tarafından değerlendirilmesini sağlar.
- Video kayıt sayesinde bireyin performansı hakkında doğrudan geri dönüte imkân sağlar.
- Riskin az, kazancın değerli olduğu bir yöntemdir.

Mikro öğretim yönteminin genel özelliklerinin ifade edildiği, kullanımının test edilip araştırıldığı bazı çalışmalar şu şekilde özetlenebilir:

Brent and Thomson (1996), geleneksel yaklaşımından kurtarıp farklı açılarla ele aldıkları çalışmalarında, mikro öğretimi; öğrencilerin başarıyla gerçekleştirebilecekleri alan deneyimlerine yardımcı olacak bir yaklaşım olarak tanımlamışlardır. Mikro öğretimin, öğretmen adaylarını gerçek sınıf ortamına hazırlayan, öğretimlerini pratik etmelerine izin veren, riski az bir çevrede basitleştirilmiş, somut bir deneyim olarak kullanılabileceğini dile getirmişlerdir. Ayrıca video kayıt yöntemini de kullandıkları bu çalışmalarında, kayıda alınmış mikro öğretim deneyimlerinin, öğrencilere kendi performansları hakkında daha bütünleşmiş bir geribildirim sunduğunu ifade etmişlerdir. Dikkatlice hazırlanmış bir mikro öğretim deneyiminin, öğretmen adayları için, gerçek öğrencilerin karşısına çıkmadan önce, kendi öğretimlerini pratik etmek ve iyileştirmek için paha biçilmez bir araç olarak öne sürmüşler ve mikro öğretimi geliştirmek için şu önerileri sunmuşlardır:

- amaçlar açıkça belirtilmelidir
- öğrencilere geri bildirim için yapı (şema) sağlanmalıdır
- kendi kendine değerlendirme için yapı (şema) sağlanmalıdır
- öğrenci-yönetici görüşmeleri uygun hale getirilmelidir
- mikro öğretimin aşamaları sınıflandırılmalıdır.

Wilkinson (1996), öğretmen adaylarının yetiştirilmesi süreci içerisinde mikro öğretim ve geribildirim artırılması ile ilgili olarak yaptığı çalışmada, mikro öğretim ve alan deneyimlerinin, öğretmen adaylarını, öğretmenliğin gerçeklikleri ve öğretmen kuralları ile tanıştırmada kabul edilebilir bir metot haline geldiğini belirtmiştir. Video kayıtlarının da geribildirim için akran yorumları, kişisel değerlendirme ve gözlem raporları ile birlikte kullanıldığı çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının yetenek ve becerilerinin geliştirilmesinde video kayıtların önemini dile getirmiş ve bunun da değerlendirme için zengin fırsatlar sunduğunu ifade etmiştir. Allen and Ryan (1969)'dan yaptığı önemli alıntıda, mikro öğretimin, sadece öğrenmenin zorluklarını açıklayan fakat öğretim teorileri ile pratik arasında etkili bağı kuramayan geleneksel öğretme metotlarının boşa çıkmaları neticesinde ortaya çıktığını belirtmiştir.

Francis (1997), mikro öğretimi kritik bir araştırma olarak yeniden kavramsallaştırmaya çalıştığı araştırmasında, öğretme modelleri içerisinde yer alan bu metodun varlığını sürdürdüğünü dile getirmiştir. Çalışmasında öğretmenlerle ve James Cook Üniversitesindeki öğretmen adayları ile görüşmüş ve fikirlerine yer vermiştir. Sonuçta asıl önemli nokta olarak, mikro öğretimin bir beceri üzerine odaklandığı ve uygulandığı zaman öğretmen eğitime imkân verdiğini belirtmiştir. Bununla birlikte video kullanımı sayesinde öğretmen adaylarının daha çok öğrendiklerini ifade etmiştir. Yeniden kavramsallaştırdığı mikro öğretimin özelliklerini ise şöyle sıralamıştır:

- yeni ilgileri yeterliğe dönüştürür
- kişisel farkındalık için çalışır
- kişiler arası eleştiriyi değerlendirmeye dahil eder
- kişisel teori ve modellemeyi sorgular
- çapraz teori, teknik ve eleştiriyi açıklar
- kişisel teorilerde odak oluşmasını sağlar
- çoklu değerlendirme imkanı sağlar
- gelecek eylemler için amaç genellemeye yardımcı olur.

McCurry (2000), yaptığı derleme çalışmasında, öğretmen eğitiminde özel bir metot olarak mikro öğretimin; hâlâ öğretmen eğitimi programlarında kullanıldığını söylemiştir. Alanda mevcut olan pratiklerin video kayıt yardımı ile daha iyi analiz edilmesi ve yansıtılması için; kendini değerlendirme ve kendini yansıtma teorilerinin temelini oluşturduğu profesyonel gelişimin ortaya çıkmış ve var olan modellerinde çok büyük bir oranda video teknolojisinin şimdi de kullanılmakta olduğunu dile getirerek önemini ifade etmiştir. Çalışmasının sonuç kısmında ise; kendi değerlendirme ve karakteristikleri ile bir teknoloji olarak videonun, öğretmen eğitimi ve gelişimi için farklı yaklaşımlarda başarılı bir destek ve geri bildirim aracı olarak kullanıldığını belirtmiştir.

Kupper (2001), yaptığı çalışmada, son yıllarda çeşitli yöntem ve stratejilerin öğretmen eğitimi içerisine dâhil edildiğini söylemiş, “bazıları gelip giderken, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına dâhil edilen mikro öğretim deneyimlerinin 21. yy’da da hâlâ canlı ve güçlüdür” diyerek önemini dile getirmiştir. Millikin Üniversitesi’nde yürüttüğü çalışma kapsamında 53 öğrenci ile mikro öğretim deneyimleri üzerine konuşmuş ve öğrenci yargılarına yer vermiştir. Bu görüşler ışığında mikro öğretim deneyimlerinin, hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına dâhil edilmesinin öğrenci açısından faydalı olacağını belirterek, kıymetli bir araç olarak nitelendirmiştir. Yargılarının belki de en önemlisi; mikro öğretimin, hizmet öncesi öğretmen adaylarını yetiştirmek ve “öğretmen” olarak yetiştirmek için etkili bir metot olduğu yönünde olanıdır.

Al-Methan (2003), öğretmen adaylarına mikro öğretimin yararlarını gösterecek bir envanter oluşturmayı ve bu envanteri kullanarak öğretmen adaylarının mikro öğretimin yararları hakkındaki algılarını tespit etmeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Jerich (1989)'in mikro öğretimi katılımdan gözleme kadar birçok öğretim becerisini ortaya çıkaracak ve geliştirecek çok önemli yaklaşımlardan biri olarak ileri sürdüğünü belirtmiştir. Çalışmasının sonucunda öğretmen adaylarının %72, uzman öğreticilerin ise %78'inin, mikro öğretim yaklaşımının, öğretmen adaylarının daha çeşitli öğretim metotları kullanmasına yardımcı olduğu görüşünde hemfikir olduklarını belirtmiş ve yöntem sayesinde öğretmen adaylarının kendi performanslarını eleştirel analiz ile değerlendirdiklerini de rapor etmiştir.

I'Anson *et al.* (2003), mikro öğretimin yansıtıcı uygulamalara katkısını ele almış ve mikro öğretim aktivitelerinin öğrencilerin kendi deneyimlerini yansıtma süreçlerine nasıl bir pencere sağladığını göstermeye çalışmışlardır. Çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin; mikro öğretim içinde de rol oynamakta olan öğrenme ve öğretim becerileri hakkındaki tutumlarının, değerlerinin ve düşüncelerinin farkında olabilmeleri için bir araç olarak mikro öğretime odaklanmışlardır. Veri toplama sürecinde araştırmacılar hem kendi deneyimleri hem de öğrenci görüşlerinden faydalanmışlardır. Sonuç olarak, mikro öğretimi yansıtma sürecini geliştirecek önemli uyarıcılardan biri olarak tanımlamışlar ve bireyin kendi değişimini hem kendi gözüyle hem de başkalarının bakış açısıyla değerlendirebilmede teminat veren bütüncül bir prosedür olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları için ise bu süreci; geçmiş deneyimlerini tutum, değer ve düşünce açılarından değerlendirerek revizyon edebilecekleri ve daha da ilerletebilecek bir yaklaşım olarak belirtmişlerdir.

Pringle *et al.* (2003), mikro öğretimi, öğretmen eğitiminde bir araç olarak gördüklerini belirttikleri çalışmalarında; hizmet öncesi öğretmen adaylarının; teknolojiyi, öğretmen eğitiminin bir bileşeni olan mikro öğretime nasıl dâhil ettiklerini açıklamayı amaçlamışlardır. Çalışmalarına mikro öğretimi, sadece öğretmen adaylarının farklı yöntem kullanımları ve yeteneklerini geliştirmelerine olanak veren yapısal bir strateji olarak değil, aynı zamanda deneyimlerinin yansımaları ile ilgili cesaretlendirmek ve

gayretleri üzerine tartışabilecekleri pratik durumlar yaratmak amacıyla adapte etmiş ve uygulamışlardır. Sonuç olarak; mikro öğretimin, hizmet öncesi öğretmen adaylarının, iyi bir ders geliştirmek ve sağlamak gibi bazı bileşenleri toparlamaları açısından iyi bir fırsat ve mikro öğretimin bunu sağlayan bir araç olduğunu öne sürmüştür.

Subramaniam (2006), yıllar içerisinde mikro öğretimin formatında çeşitli değişiklikler olduğunu belirtmiş, geri bildirim için video kayıt ve uzman eleştirileri ile yazılı veya sözlü dönütün eğitim programlarında kullanıldığını dile getirmiştir. Öğretmen eğitimi içerisinde ilk kez mikro öğretim kullanımının, öğretmen adaylarına okulda öğretimin karmaşıklığını aşmada ve teori ile pratiği birleştirmede bir köprü olarak hizmet verdiğini söylemiştir.

2.3.Yansıtıcı Öğretim

Dewey'in eğitim felsefesi içinde çok önemli yeri olan “yansıtma” kavramı ilk kez 1910'da yine bu isim tarafından öne sürülmüştür. Dewey'e göre yansıtma; herhangi bir inancı veya kabul edilmiş bilgiyi, bunları destekleyen zemin ve hizmet eden yorumlar ışığında, aktif, ısrarlı ve dikkatli bir şekilde düşünme sürecidir (Jay and Johnson 2002).

Yansıtma, herhangi bir deneyimin tekrar hatırlandığı, üzerinde düşünüldüğü ve geniş çaplı bir amaç ile değerlendirildiği bir süreç ya da faaliyet anlamına gelmektedir. Yansıtma süreci, geçmiş deneyimlere bir yanıttır ve planlama/uygulama, karar verme/değerlendirme için bir kaynak olarak bilinçli hatırlamayı ve deneyimin incelenmesini içermektedir. Ayrıca olayın kendisi, olayın hatırlanması ve olayın tekrar gözden geçirilerek tepki verilmesi gibi bölümlerden oluşur (Richards 1991).

Birçok araştırmacı ve eğitimci tarafından ele alınarak farklı yaklaşımlarla değerlendirilmiş olan “yansıtma” kavramı farklı uygulama alanları içinde de kullanılmıştır. Zaman içerisinde ön plana çıkan bazı yansıtma modelleri, içerikleri ve çeşitleri açısından şöyle sıralanabilir (Yaffe 2003, Ekiz 2006):

Dewey'e göre düşünme döngüsü (1910):

1. Zorluğun hissedilmesi
2. Zorluğun bulunması ve tanımlanması
3. Mümkün olabilecek bir çözüm yolunun geliştirilmesi
4. Geliştirilen çözüm yolunun anlamlılığının yargılanması

Kolav'a göre öğrenme döngüsü (1984):

1. Deneyim
2. Gözlem
3. Analiz
4. Uygulamayı planlama

Schön'e göre zaman açısından yansıtma (1987):

1. Eyleme yansıtma
2. Eylemde yansıtma

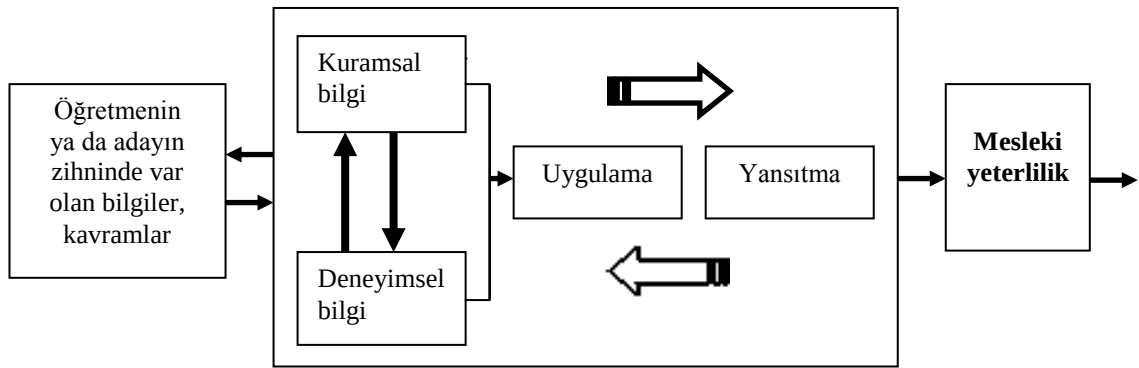
Smith ve Hatton'a göre çeşitlilik açısından yansıtma (1993):

1. Betimsel yansıtma
2. Diyalog yansıtma
3. Eleştirel yansıtma
4. Alıcı yansıtma

Zeichner ve Liston'a göre gelenek açısından yansıtma (1996):

1. Akademik gelenek
2. Sosyal gelenek
3. Gelişimsel gelenek
4. Yeniden yapılandırmacı gelenek
5. Genel gelenek

Bu yaklaşım öğretmen eğitiminde yükselen bir fikir olarak kabul edilmekte, öğrenmeyi ve anlamayı kolaylaştıran bir süreç olarak görülmektedir. Öğretmen gelişimine ilişkin birçok araştırma modelinde ve yeni öğretmenlerin yetiştirilmesinde temel bir rol oynamaktadır. Öğretmenleri ve öğretmen adaylarını, sınıflarında ne olduğunu düşünebilen, bu olaylara geriye dönük bakabilen, kendisi ve öğretimi hakkında hüküm yürütebilen profesyonel kişiler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Beceri, araştırma ve etik bilgi ışığında öğretim stratejilerini değiştirmeyi, bilgi ve tecrübelerini gelecek deneyimlerine yansıtabilmeyi öngören bu model Wallace (1991)'e göre şu şekilde şematize edilebilir (Valli 1997, Jay and Johnson 2002, Atay 2003):



Şekil 2.2. Mesleki Gelişim İçin Yansıtma Modeli

Gerek deneyimli öğretmenler ve gerekse öğretmen adayları tarafından öğretimleri ve uygulamalarını geliştirmek için kullanabilecekleri yansıtıcı öğretim sürecinin faydalı olabilmesi için kullanılabilecek olan yöntemlerin içerikleri şöyle ifade edilmiştir (Richards 1991):

- **Günlükler, Yazılı Raporlar veya Otobiyografiler:** Bu yöntemler temelde ders hakkındaki düşünceleri, ders işleniş sürecini, öğretim yöntem veya tekniklerini yazılı olarak kayıt tutmayı içermektedir. Bunlar bağımsız yazılı kayıtlar olabileceği gibi, önceden hazırlanmış kontrol listeleri olarak da ele alınarak incelenebilir.

- Akran veya Meslektaş Gözlemleri: Bu metot, öğretmenlere diğer meslektaşlarına göre kendi öğretimlerinin farklı bakış açılarından değerlendirilmesi için önemli fırsatlar sunar. Gözlem süreçleri kullanılarak ders hakkındaki görüşleri bir araya getirmeyi hedefler.
- Derslerin Video Kaydı: Öğretim süreci içerisinde neler yaşandığını tam anlamıyla göz önüne getirebilen bir yöntemdir. Tekrar edilmesi mümkün olmayan olaylar kaydedilerek, daha sonra gözden geçirilip kayıt tutmak ve analiz yapmak gibi çözümler üretmeyi hedefler.

Yansıtıcı düşünce ve öğrenmeye dayalı uygulamalar, özellikle 1980’li yıllarda eğitimciler tarafından öğretmenlerin uygulama ve eğitimin çeşitli konuları hakkında ne düşündüklerini ortaya koymak amacıyla genel bir yapı oluşturmuştur. Bu fikrin altında yatan sebep ise, bilginin uygulamada bulunduğu veya uygulamaya dayandığı düşüncesidir (Ekiz 2006).

Cruickshank *et al.* (1981) tarafından Ohio State Üniversitesinde geliştirilmiş olan “yansıtıcı öğretim”, öğretim süreci hakkında düşünmeyi ön plana çıkaran bir strateji olarak doğmuştur. Bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor beceriler üzerine odaklanılan, deneysel ve alternatif öğretim yöntemleri için geçerli bir kullanım sunabilen, metodu ve verimi arttırmaya yönelik olarak tasarlanmış olan yansıtıcı öğretimin asıl amacı; öğretmenleri, kullanmakta oldukları öğretim yöntem ve teknikleri hakkında daha fazla düşünmeye sevk etmektir. Bu temel amaç etrafında şekillendirilmiş olan yansıtıcı öğretimin amaçlarından bazıları ve faydalı yönleri Cruickshank *et al.* ’a göre şöyle sıralanmaktadır (Taggart and Wilson 1998, pp. 119,121):

Yansıtıcı öğretimin amaçlarından bazıları:

- Öğretimsel becerileri uygulamak için kontrollü bir uygulama ortamı sağlamak,
- Bir öğretim olayını dikkatli, çözümlemeli ve tarafsız bir şekilde iyice düşünüp göz önüne alabilmek için fırsat sağlamak,
- Öğretim hakkında yansıtıcı düşünce alışkanlıkları geliştirmek,
- Akran öğretimi sağlamak,
- Görevini devam ettiren öğretmene doğrudan geri bildirim ve yansıtma fırsatları sağlamak,
- Sınırlı zaman ve mekân gibi kısıtlı durumlarda kolayca transfer edilebilecek alternatif öğretim yöntemleri ve materyal sağlamak.

Yansıtıcı öğretimin faydalı yönlerinden bazıları:

- Uygulama yapılırken rahat ve tehlikesiz bir çevre sunar,
- Öğretim deneyimlerini paylaşılmasına izin verir,
- Akran iletişimini ve etkileşimini teşvik eden bir atmosfer sağlar,
- Öğretim becerilerinin ve deneyimlerinin bireysel olarak veya akran değerlendirmesi ile tekrar gözden geçirilmesini sağlar,
- Diğer bireyleri gözlemlemek için fırsatlar sunar,
- Uygulama yapan kişilerin deneyimsel bilgilerini değerlendirmelerine olanak tanır,
- Bilginin açık bir şekilde dile getirilmesini sağlar,
- Meslektaşlar arasında ortak yürütülen çalışmaların gelişmesini sağlar,
- Öğretim uygulamalarında zaman ve efor ekonomikliğini sağlar,
- Öğretim performansları hakkında kişilere hızlı geri bildirim sağlar,
- Öğretim ile ilgili olan anlayış ve kavrayış düzeylerine odaklanmayı sağlar.

Yansıtıcı öğretimin zihinde tasarlanması ile ilgili olarak ise kurucuları tarafından sürecin nasıl olması gerektiğine dair tavsiyeler şu şekilde rapor edilmiştir (Cruickshank *et al.* 1981, p. 26):

- Akran eğitiminin bir şekli olmalıdır.
- Öğretmene veya öğretmen adayına öğrenci başarısı ile ilgili bilgi vermelidir.
- Öğretmenlere, akran öğretmen adaylarına, öğretim ve öğrenim ile ilişkili olan karmaşık durumları iyice düşünebilecekleri önemli fırsatlar sunmalıdır.
- Hizmet öncesi öğretmen adaylarına sıradan ve olağan bir ders esnasında eş zamanlı olarak kendi öğrenmeleri için olanak sağlamalıdır.
- Ayrıntılı, incelikli, karmaşık materyaller ve teknik araç gereçler gerektirmemelidir.
- Kolay bir şekilde mekân değiştirebilmelidir.

2.4. Video Kayıt

Mikro öğretim ve yansıtıcı öğretim süreçleri içinde karşımıza çıkan, öğretmen portfolyolarının önemli kısımlarından birini oluşturan video kayıt yöntemi, öğretmen eğitiminde özellikle de profesyonel gelişim basamaklarında çok önemli bir yere sahiptir. Bu önem derecesine sahip oluşunun altında yatan sebep şüphesiz ki, bireysel deneyimlerin tekrar tekrar göz önüne getirilmesidir. Yaşantıların yeniden hatırlanması ve olumlu-olumsuz yönlerin bireyin kendisi veya başkaları tarafından ele alınıyor olması, herhangi bir “an” üzerinde sonsuz sayıda yorum yapma ve değerlendirme imkânı vermesi bu yöntemin yadsınamayacak yönleri olarak kendini göstermektedir.

Bununla birlikte görüntülü olarak kayıt yapılması da büyük bir avantajdır ki; adaylar kendilerini izleyerek kendi öğretimlerini objektif bir şekilde değerlendirebilirler. Adayların bu şekildeki değerlendirmeleri, onların mesleki gelişimine yardım eder, zayıf ve güçlü yönlerini tanımlar ve yeterliliklerinin gelişimini sağlar (Tok 2007).

Gerek mikro öğretim yöntemi, gerek yansıtıcı öğretim uygulamaları ve gerekse de öğretmen portfolyoları oluşturmak için kullanılan video kayıt yöntemi ile ilgili olarak yapılmış olan bazı çalışmalar şu şekilde özetlenebilir:

Dugas (1967), “mikro öğretim deneyimlerinin, yüksek seviyede mesleki eğitim programlarındaki kullanışlılığının değerlendirilmesi ve ilişkilendirilmesi” amacıyla Michigan Üniversitesi, NDEA enstitüsünde bir çalışma yapmıştır. Üç aşamada (kayıt ve değerlendirme – kendi kendini değerlendirme – mikro öğretim ve değerlendirilmesi) gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmen adaylarını iki video kamera kullanarak gözlemlemiş ve değerlendirmelerini yapmıştır. Ayrıca adayların ilk ve son mikro sınıf deneyimleri arasındaki gelişmeyi ölçmüştür. Öğretmen eğitiminde umut verici bir araç olarak değerlendirdikleri mikro öğretim ile ilgili olarak, şimdiye kadar bu yöntemi bir antrenman aracı olarak tartıştıklarını oysa bir test aracı olarak da beğenildiğini ifade ederek öğretmen adaylarının sınıf içerisindeki aktivitelerinin geliştirilmesi için önerilebilecek bir yaklaşım olarak kabul etmiştir.

Edwards (1975), kendi kendine öğretim yolu ile öğretmen davranışlarını değiştirmek için yeterliğe dayalı bir program oluşturmuş ve bu programı mikro öğretim ile test etmeye çalışmıştır. Konunun öğretimi, giriş, soru sorma, dönüt sağlama, anlatım, örnek kullanımı, ses/vurgu gibi uyarıcılar ve dersin sonlandırılması gibi temel davranışları geliştirmeyi amaçladığı mikro öğretim dersleri oluşturmuş ve final derslerini videoya kaydetmiştir. Sonuçta, hem görsel hem de görsel-işitsel kayıt kullanılarak elde edilmiş olan dokümanların kabul edilebilir seviyeye çıkarılana kadar, öğretmen adaylarının özel mesleki öğretim becerilerinin pratiğe dökülmesinde ve geliştirilebilmesinde mikro öğretim ile beraber kullanılabileceği ifadelerine yer vermiştir.

Teather (1978), yapmış olduğu “görsel-işitsel medya ve eğitim teknolojisi” konulu çalışmasında, görsel-işitsel medyanın kullanım alanlarından bahsetmiştir. Çalışmasında, özel tekniklerin öğretimi, öğrenci performansı üzerine geri bildirim sağlamak ve bazı öğretim materyallerinin öğrenciler tarafından üretilmesi gibi alanlardan bahsetmiştir. Konu ile ilgili olarak, video kayıt yönteminin geri bildirim ile eğitime maksimum

etkisinin nasıl sağlanabileceğini ise; gerçek yaşam durumlarında öğrenci performanslarının veya azaltılmış deneyimlerin kullanılması ile ifade etmiştir. Ayrıca Clift and Malley (1974) ve Falus and McAlesse (1975)'nin çalışmalarından alıntısında da; video kayıt yardımıyla sağlanan geri bildirimin amaca uygun sergilenmesi durumunda, insan performansı üzerine büyük ölçüde etkisinin olduğunu belirterek, yöntem üzerine dikkat çekmiştir.

Jensen *et al.* (1994), öğretmen eğitiminde yansıtıcı bir araç olarak video teknolojisinin kullanımını açıklamaya çalışan bir rapor hazırlamışlardır. Çalışmalarında 28 öğretmen adayının video çekimleri yapılmış ve beş farklı değerlendirme şeması kullanılmıştır. Adayların kişilerarası iletişim becerileri, yapısal yönetim, organizasyon ve soru sorma becerilerini gözlemlemek için üç kez video çekimi yapmışlardır. Sonuçların, görsel-işitsel teknolojinin öğretmen hazırlamada yansıtıcı bir araç olarak kullanımını desteklediğini dile getirerek, hizmet öncesi öğretmen adaylarına daha fazla yapılandırma ve deneyim kazandırarak, kendilerini değerlendirme şansı sunduğu için video kayıtların iyi bir araç olduğunun altını çizmişlerdir.

Read and Cafolla (1999), eğitimde yükseliş gösteren yönelimlerden birisi olarak ifade ettikleri ileri seviyede teknoloji kullanımı ile ilgili olarak Florida Atlantic Üniversitesinde yürütülmüş, hizmet öncesi öğretmen adayları için multimedya portfolyoları geliştiren bir projenin sonuçlarını aktaran bir çalışma hazırlamışlardır. Çalışma sonuçlarının, projenin üzerinde yoğunlaşmış olduğu; öğretmen adayları tarafından multimedya teknolojisi kullanılarak hazırlanan portfolyoların güvenilir değerlendirme yapmada etkili bir yol olduğunu gösterdiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları için bu portfolyoların, onları cesaretlendirme, kendi kendilerini değerlendirme ve eksiklikleri öğrenme adına daha sorumlu bir hale getirdiğini ifade ederek etkililiğinden bahsetmişlerdir.

Sherin (2000), yaptığı çalışma kapsamında bir video kulüp kurarak, farklı öğretmenlerin video kayıtlarını beraber değerlendirmelerine olanak sunarak, daha sonra bu kişilerin görüşlerini alarak çalışmasında yer vermiştir. Video kayıtların öğretmenlerin

perspektiflerini öğretme ve öğrenme sürecine karşı etkilediğini ifade ederek, onlara ihtiyaçlarını geliştirmeleri, sorgulamaları ve eleştirmeleri için fırsat verdiğini dile getirmiştir. Sonuçta katılımcıların yani öğretmenlerin kendi öğretimlerini sorgulamak isterlerse video kayıtlarının heyecan verici fırsatlar sunduğunu belirtmiştir. Video kayıtları sayesinde, öğretmenler kendi öğretim becerilerini, yöntemlerini, tecrübelerini incelemek için fırsat kazandıklarını ve sınıflarında neler olduğunu daha iyi anladıklarını söylemiştir.

Kpanja (2001), video kayıt yönteminin, mikro öğretimdeki etkisini ortaya çıkarmak amacıyla yapmış olduğu çalışmada; 20'şer kişilik deney ve kontrol grupları oluşturmuştur. Sonuç olarak, deney grubunun kontrol grubuna göre inanılmaz bir gelişme gösterdiğine dikkat çekmiştir. Bu çalışmasında, mikro öğretimi; hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yetiştirmede en iyi metotlardan birisi olarak ilan etmiş, profesyonel gelişimin farklı basamaklarında kullanılan bir teknik olarak tanımlamıştır. Aynı şekilde, mikro öğretimin dünyanın birçok ülkesinde teknikerleri, avukatları, mühendisleri ve öğretmenleri yetiştirmek için kullanıldığını ifade etmiştir.

Cunningham and Benedetto (2002), Wake Forest Üniversitesi'nde yapılmış olan pilot bir uygulamanın raporu şeklinde hazırladıkları çalışmada, hizmet öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı öğrenme aktivitelerini cesaretlendirmek için dijital video kullanımını hazırlayıcı bir deneme olarak kaleme almışlardır. Video kayıt altına alınan derslerin ispatlanmış değeri olduğunu ve anlamlı fırsatlar sunduğunu ifade ederek, performansa dayalı değerlendirmenin değiştirilmesi için öğretmen adaylarının yansıtıcı öğrenme amacıyla bu video araçlarını kullanmaları için desteklenmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Spurgeon and Bowen (2002), multimedya portfolyoları oluşturmak için kullanılan dijital video düzeltmelerinin, öğretmen adaylarının kritik yansıtıcı uygulamaları üzerine etkilerini açıklamayı amaçladıkları bir çalışmayı 22 öğretmen adayı ile yürütmüşlerdir. Deney grubu olarak belirledikleri öğretmen adaylarını video kayıt altına alarak portfolyo hazırlatan araştırmacılar, kontrol grubu ile hazırlanan kayıtsız portfolyoları

karşılaştırmışlardır. Öğretmen adaylarına zengin bir görsel ve işitsel uyarı sağlayan bu kayıtları, öğretim becerileri ve aktivitelerini geliştirmek açısından yardımcı elemanlar olarak dile getirmişlerdir. Ayrıca kayıtların faydalı yönlerini de ifade ederek, öğretmen adaylarına sınıfta neler olduğuna dair fikir verdiğini, önceden belirlenmiş davranışların ne kadar aktarılabilirdiğini gösterdiğini, öğretim sürecinde meydana gelebilecek problemlerin gözlemlenebilmesi ve tanımlanabilmesi için yardımcı olduğunu ve gelecek için analizler ve yorumlar sağladığını söylemişlerdir. Sonuç olarak böyle bir yaklaşımın cesaret verici olduğunu ve video kayıtların öğretmen eğitiminde yansıtıcı uygulama kalitesini arttıracaklarını belirtmişlerdir.

Wong (2003), Hong Kong Eğitim Enstitüsünde yürütülmüş olan “hizmet içi öğretmenler için alternatif bir model olarak video kayıt” adlı pilot bir çalışmanın sonuçlarını rapor etmiştir. Video kayıt altına alınmış olan derslerin farklı bir öğretim yöntemi olarak öğretmenlere yardımcı olması ve bu derslerin analizleri yardımıyla öğretim süreçlerinin geliştirilmesi amaçlanan bu pilot projede Wong ve proje ekibi 18 öğretmen ile birlikte çalışmışlardır. Ekip sunumu gerçekleştirilen dersi önce video ile kaydetmiş, birer kopyasını uzman öğreticilere sunarak değerlendirme yapmalarını istemiştir. Karşılıklı konferans dersleri düzenlenmiş, öğretmenlerin görüşleri odak görüşmeleri ile alınmıştır. Veriler; öğretme ve öğrenme boyutları, psikolojik etki, yansıtıcı uygulama, uygulama sonrası konferansın etkililiği ve teknik destek olmak üzere beş grupta analiz edilerek sonuçlar ifade edilmiştir. Sonuçta projenin alternatif bir yöntem olarak öğretim sürecini desteklediğini belirtmişler ve faydalarının arttırılabilmesi için özetle şu önerilerde bulunmuşlardır:

- Öğrenciler veya öğretmen adayları sürecin başında, bu alternatif modelin amaçları, önemi ve değeri hakkında bilgilendirilmelidirler.
- Video kayıtların kullanılacağı dersler için öğrencilere veya öğretmen adaylarına teknik destek ve fikir verilmelidir. Çalışmanın tarzını gösterebilmek ve sorulara cevap vermek için uygulamalı çalışmalar ve konferanslar düzenlenmelidir.
- Uzmanlar video kayıta alınan derslerin temel mantığını tam olarak kavrayabilmelidirler. Video kayıtları tekrar tekrar gözden geçirebilmek için yeterli vakit

ayırabilmelidirler. Öğrencilerin veya öğretmen adaylarının öğretim performansları hakkında görüş alış-verişinde bulunmak için konferanslar düzenlemedirler.

- Video kayıt yardımı ile yürütülen derslerin önemi ve etkileri, okul tarafından daha geniş alanlara yayılmalıdır.

Amobi (2005), bireysel gözlemlerin yapıldığı ve video kayıt altına alınan ders süreçlerinin, öğrencilerin kendi uygulamalarının analizlerini yapmalarına katkısını araştırmıştır. Bu süreçleri mikro öğretim ile birleştiren Amobi, birinci ve ikinci mikro uygulamalar arasındaki performans farklarını öğretmen adayı öğrencilerin kendilerinden dinlemiş ve öğretmen adayları tarafından mikro öğretimin anlamlı ve memnun edici bir öğrenme ve öğretme deneyimi olarak kabul edildiğini ifade etmiştir. Bunun sebebi olarak ise, mikro öğretimin; öğretim becerilerini geliştirmeye öncülük eden, özel öğretim yeteneklerini geliştiren ve bunları yeniden yapılandırma sürecinde doğru bir adım olması olarak göstermiştir. Orijinal odağından daha da genişlemiş olarak halen kullanıldığını ifade ettiği mikro öğretimin yürütülmesi esnasında iki önemli bileşenden söz etmiştir ki bunlar geri bildirim süreci ve video kayıtlardır.

Van Es and Sherin (2005), öğretmenlerin birbirlerinin video kayıtları hakkındaki yorumlarını öğrenmek, kendi değerlendirmelerini belirlemek ve gelişimlerini sağlamak amaçları ile yaptıkları profesyonel gelişim içerikli çalışmalarında, video kullanımının bir araç olarak öğretmenlere verdiği desteği ve öğretimlerindeki değişimleri tartışmaya çalışmışlardır. Bir senelik bir süre içinde video kayıtlarını kullanarak tartışmalar yapmışlar, öğretmenlerin kendi yorumlarını değerlendirmeye almışlar ve bunları rapor haline getirerek kazanımları ortaya çıkarmışlardır. Sonuçta, öğretmenlerin video kaydı ile genel değil daha özel olaylar üzerine tartıştıklarını belirterek, videonun öğretmenlerin değişimlerini destekleyen, kişisel gelişim için anlamlı, verimli ve etkili bir araç olduğunu ifade etmişlerdir.

Lee and Wu (2006), video kayıt yönteminin öğretmen adaylarına geri bildirim sağlaması hakkında yaptığı çalışmada, hizmet öncesi öğretmen adaylarının mikro öğretim ve alan öğretimi performanslarını kayıtlar yardımı ile değerlendirmeye çalışmışlardır. Çalışma kapsamında 37 öğretmen adayını ikişer kez video kaydı altına almış, daha sonra adayların görüşlerini bir araya getirmişlerdir. Bunun yanında daha deneyimli öğretmenlere de bu kayıtları izlettirerek, onların da öğretmen adaylarının performansları hakkında kritik değerlendirmelerini almıştır. Tüm adaylara uygulanmış olan anket sonuçlarının, sistemin öğretmen adaylarının öğretim deneyimlerini etkili bir şekilde arttırdığını ifade ederek, dört avantajın altını çizmişlerdir:

- kişisel öğretim şeklinin değerlendirilmesindeki artış
- kendi öğretimine daha fazla katılım, bilgi ve öğrenme
- daha fazla geri bildirim
- deneyimli öğretmenlerle daha fazla ilişki

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı; öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemlerinin öğretmen yetiştirme sürecine katkısının araştırılmasıdır. Bu değerlendirmeler video kayıt aracılığı ile yapılmıştır. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında, öğretmen adaylarının ders anlatımları video kayıta alınarak, kendileri ve öğretmen adayı arkadaşları tarafından değerlendirmesi yapılmıştır. Sağlanan bu geri bildirimin; adayların kullandıkları yöntem ve teknikler, sergiledikleri öğretim becerileri ve sınıf içi etkinlikleri, öğrencilerle iletişimleri gibi yetkinliklerin geliştirilmesini ne derece etkilediğinin araştırılması çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır.

3.2. Araştırma problemi

Video kayıt aracılığı ile gerçekleştirilen, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi yöntemlerinin yardımı ile öğretmen adaylarına, kendilerinin ve arkadaşlarının sağlayacak olduğu geri bildirimin, adayların kullandıkları yöntem ve teknikler, sergiledikleri öğretim becerileri ve sınıf içi etkinlikleri, öğrencilerle iletişimleri gibi yetkinliklerin geliştirilebilmesine ne derece etkisi vardır?

3.3. Yöntem

Sunulan bu çalışmada, araştırılan problemin derinlemesine çalışılmasına imkân veren, daha çok *neden, nasıl* ve *niçin* sorularına cevaplar arayan ve bir veya birkaç durumu kendi sınırları içinde (ortam, zaman, süreç vb.) bütüncül olarak analiz etme fırsatı sunan; nitel araştırma desenlerinden *durum çalışması (case study)* esas alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek 2005, s. 278; Çepni 2005, s. 20).

Durum çalışması; Merriam (1998)'e göre; herhangi bir program, olay, kişi, sosyal grup veya yöntemin incelenmesidir. Ayrıca eğitimsel süreçlerin gözlemi ve farklı alan perspektiflerini araştırmak için çeşitlilik sağlayan bir araştırma biçimidir. Bu yöntem ile ilgili olarak farklı isimlerin farklı görüşleri de kaleme alınmıştır. Durum çalışmasını; Yin (1984), olguların değişkenliğinin hesaplanmasının zor olduğu durumlara uygun bir yaklaşım olarak dile getirmiş, Cronbach (1975), şartların yorumlanması olarak ifade etmiş, Wilson (1979), olayları tanımlamaya ve analiz etmeye çalışan bir süreç olarak algılamış ve MacDonald ve Walker (1977), herhangi bir olay içerisindeki durumların araştırılması diye nitelendirmiştir (Merriam 1998, pp. 10-11).

Çizelge 3.1. Durum Çalışması (case study)'nın Özellikleri (Merriam 1998, p. 12)

Guba ve Lincoln (1981)	Helmstadter (1970)	Hoaglin <i>et al.</i> (1982)	Stake (1981)	Wilson (1979)
• ayrıntılı tanımlamadır • sınırlandırılmıştır • bütüncül ve gerçektir • aydınlatma amaçlıdır • herkesin anladığı bilgi üzerine inşa edilmiştir	• uygulamayı geliştirmek veya iyileştirmek için • sonuçları hipotezleridir • dizaynı esnektir • başka problemlere uygulanabilir	• değerlendirilmiş gerçeklerdir • katılımcıların tanımlanmasıdır • anahtar problemlerin tanımlanmasıdır • çözüm önerir	• tümevarımsaldır • verinin çeşitliliğini sağlar • tanımlayıcıdır • spesifik • bir araçtır	• küçük parçalar üzerine yoğunlaşır • bütüncüldür • süreklilik arz eder • niteliği ön plana çıkarır

Bu desenin sağladığı avantajlar şu şekilde sıralanmaktadır (Lincoln and Guba 1985):

- Kişisel fikirleri ve düşünceleri araştırmak için temel bir araçtır.
- Araştırmacı ve çalışılan olgu arasındaki etkileşimi kanıtlayabilen etkili bir araçtır.
- Okuyucuya ve araştırmacıya iç tutarlılığı derinlemesine araştırmak için fırsat sağlar.

- Hükümlerin aktarılması için belirgin tanımlar ortaya koyar.
- Üzerinde çalışılan olgunun sabit değerlendirilmesini kolaylaştırır.

Bu çalışmada durum çalışması deseninin seçilme sebebi; tanımlarından ve avantajlarından da anlaşılacağı üzere, herhangi bir konuyu derinlemesine araştırma imkânı sağlamasıdır. Bu çalışmada amaç, bir yöntem ve süreç olarak video kayıt ve akran değerlendirmelerinin öğretmen yetiştirme sürecine etkisinin araştırılmasıdır. Bu konuda adayların görüşleri ve düşünceleri göz önünde bulundurularak, “nasıl” ve “neden” gibi önemli soruların cevapları bu görüşler yardımıyla cevaplandırılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle bu çalışma için bu yöntem uygun görülmüş ve araştırma deseni olarak kullanılmıştır.

Çalışmada izlenen uygulama yöntemi ise kısaca Çizelge 3.2.’de özetlenmiştir:

Çizelge 3.2. Yöntem

Aşamalar	Uygulama
I. aşama	öğretmen adayları tarafından anlatılan derslerin kaydedilmesi
II. aşama	adayların kendilerini ve diğer aday arkadaşlarını izlemeleri
III. aşama	adayların kendileri ve diğer aday arkadaşları hakkındaki görüşlerinin rapor halinde sunulması
IV. aşama	adaylardan alınan görüşlere ve değerlendirme raporlarına göre değerlendirme yapılması (eksik tarafların belirlenmesi amacıyla yazılan raporların eşliğinde)
V. aşama	adayların ikinci kez ders anlatımları (değerlendirmeden sonra)
VI. aşama	süreç ile ilgili olarak görüşlerin belirlenmeye çalışıldığı mülakatların yapılması
VII. aşama	değerlendirme

Öğretmen adaylarının ders anlatımları bir ders saati boyunca video kayıt yöntemi ile kaydedilmiş, bu kayıtlar dijital ortama (VCD) aktarılarak kendilerine ve başka bir

öğretmen adayına verilerek bu görüntüler yardımıyla kendileri ve akranları hakkında değerlendirme yapmaları ve bunları rapor haline getirmeleri istenmiştir. Daha sonra bu yöntemlerin adayların öğretim süreçlerinde herhangi bir değişim olup olmadığının değerlendirilmesi amacıyla görüşmeler yapılmıştır.

3.3.1. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evreni Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören Fen Bilgisi öğretimi programına kayıtlı öğretmen adayları olup, örnekleme ise Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören son sınıf öğrencilerinden seçilen beş öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu adaylar video kayıtları yapılmış yirmi kişilik grup içerisinde seçilmiştir. Kayıtlar izlenerek, en kullanışlı olduğuna kanaat getirilen beş kayıt seçilerek bu adaylar örneklem olarak alınmıştır. Örneklem seçimi yapılırken, nitel araştırma geleneği içinde yer alan *amaçlı örnekleme* kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2005, s. 107)'in, Patton (1987)'dan aktardıklarına göre amaçlı örnekleme; zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Bu şekliyle, amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu, olay veya yöntemlerin keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olmaktadır.

Bu çalışma için; bu seçim yapılırken; az sayıda seçilmiş olan adayın, evreni oluşturan kümeyi en iyi şekilde temsil edebileceği düşünülmüş ve adayların birbirlerine yakın öğeler olmaları yani fen bilgisi öğretmen adayları olmaları göz önüne alınmıştır.

Bu çalışmada da amaçlı örnekleme yöntemlerinden; küçük ama benzeşik bir örneklem oluşturma yoluyla belirgin bir grubu tanımlama amacının güdüldüğü, *benzeşik (homojen) örnekleme* yöntemi kullanılmıştır. Buradaki amaç, küçük, benzeşik bir örneklem oluşturma yoluyla belirgin bir alt-grubu tanımlamaktır (Yıldırım ve Şimşek 2005, s. 109).

3.3.2. Araştırmanın Kabulleri ve Sınırlılıkları

3.3.2.a. Kabuller (Sayıtlılar)

1. Öğretmen adaylarının yapılan mülakatın sorularına verdikleri cevaplarda samimi oldukları kabul edilmiştir.
2. Öğretmen adaylarının kendileri ve diğer adaylar hakkındaki düşüncelerini içeren raporları yazarken objektif oldukları kabul edilmiştir.
3. Araştırmacının uygulama esnasında adaylara karşı tarafsız davrandığı varsayılmıştır.
4. Öğretmen adaylarının ilk uygulama esnasındaki ders anlatımlarının o anki pedagojik yaklaşımlarını yansıttığı kabul edilmiştir.

3.3.2.b. Sınırlılıklar

1. Bu çalışma 2006 – 2007 öğretim yılı ve Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi ile sınırlıdır.
2. Çalışma ders anlatımlarının video kaydı yardımı ve yapılan değerlendirmeler ile sınırlıdır.
3. Çalışma beş öğretmen adayı ile yapılan mülakatlar ile sınırlıdır.
4. Bulgular ve yorumlar kullanılan yöntem ve teknik ile sınırlıdır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada, nitel araştırma süreci içinde yer alan veri toplama yöntemlerinden biri olan “görüşme” yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, bireylerin herhangi bir konu hakkında neyi ve neden düşündüklerini ayrıca nasıl baktıklarını anlamak amacıyla onlarla sözlü iletişime girme sürecidir. Başka bir tarif ile önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı etkileşimli bir eğitim sürecidir. Buradaki asıl amaç, iletişim kurulan bireyin araştırılan konu hakkındaki duygu, düşünce ve inançlarının neler olduğunu ortaya koymaktır (Çepni 2005, s. 68).

Veri toplama aracı olarak bu yol izlenirken, mülakatın nasıl şekilleneceğine dair ise; konunun ve soruların belli olduğu ancak araştırmacının görüşme sırasında verilen cevaplara göre soru ekleme veya eksiltmesine müsait olan “görüşme formu yaklaşımı (interview guide approach)” kullanılmıştır (McMillan and Schumacher 2006). Başka bir ifade ile kullanılan yaklaşım “yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği (semi-structured interviews)”dır. Esterberg (2002)’e göre, bu yaklaşım herhangi bir konuda ki detayları açıklarken veya teori oluştururken faydalıdır. Bu yaklaşımda görüşme, görüşmecinin basit fikirleri ile başlayıp, görüşülen kişinin cevapları ve değerlendirmeleri doğrultusunda şekil ve yapı değiştirebilir. Görüşmeci ve görüşülen kişi arasında daha serbest bir etkileşim sağlayan bu yaklaşım; görüşülen kişinin fikir ve düşüncelerini daha rahat ve istediği şekilde ifade etmesine olanak sağlar.

Belirtilen şekilde toplanan verilerin analizleri ve yorumları yapılırken sırası ile aşağıdaki basamaklar izlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek 2005):

1. Görüşme verisinin yazıya dökülmesi (transkript edilmesi),
2. Görüşme verilerinin düzenlenmesi,
3. Anlamlı veri birimlerinin saptanması,
4. Verinin kodlanması,
5. Taslak temaların belirlenmesi,

6. Taslak temalara göre verinin düzenlenmesi,
7. Taslak tema ve kodlara göre verinin düzenlenmesi,
8. Taslak temaların kontrol edilmesi ve kesinleştirilmesi,
9. Temalar arası ilişkilerin saptanması,
10. Temaların araştırma soruları altında organize edilmesi,
11. Kod ve tema kitapçığının oluşturulması ve buna göre verinin organize edilmesi,
12. Kodlara ve temalara göre verilerin betimlenmesi, alıntılara yer verilmesi, örneklendirilmesi, açıklanması, yorumlanması, görsel hale getirilmesi,
13. Araştırma sonuçlarının yazılması.

3.5. Uygulama

Bu araştırma, 2006 – 2007 öğretim yılında, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören son sınıf öğrencilerinden beş öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının, YÖK (Yüksek Öğrenim Kurumu) müfredatı dâhilinde almış oldukları Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında, devam ettikleri staj okullarında anlatmış oldukları derslerin video kamera aracılığı ile kaydedilmesi ve izleyen aşamaları içermektedir.

Çalışma kapsamında öncelikle öğretmen adaylarının işlemiş oldukları dersler video kamera ile kaydedilmiştir. Bu kayıtlar bilgisayar aracılığıyla dijital ortama aktarılacak adaylara birer kopyası verilmiştir. Adaylardan bu kayıtları izleyerek kendi ders anlatımlarını, herhangi bir kısıtlama olmadan, kendi görüş ve fikirleri dâhilinde objektif bir şekilde değerlendirmeleri ve bu değerlendirmeleri rapor olarak sunmaları istenmiştir. İlk raporlar teslim edildikten sonra her adaya bir diğer arkadaşının kayıtları verilmiş ve bu kez diğer aday arkadaşını değerlendirmesi istenmiş ve bu değerlendirme de rapor halinde teslim alınmıştır.

Alınan bu raporlar önce araştırmacı tarafından değerlendirilmiş, önemli görülen noktalar belirlenmeye çalışılmış, daha sonra tüm adaylar ile görüşülerek kritiği yapılmış, adaylara hem kendi görüşleri hem de arkadaşları tarafından yapılan değerlendirme yardımıyla geri bildirim verilmiştir.

Geri bildirim sürecinin tamamlanmasından sonra, ilk yorumlara göre ikinci kez gerçekleştirmiş oldukları ders anlatımlarında herhangi bir gelişme, değişme veya iyileşmenin olup olmadığı mülakatlar ve kendi düşünceleri yardımıyla açığa kavuşturulmuştur.

Son aşamada ise, bu adaylar ile mülakatlar yapılmış, izlenen bu yolun adayların öğretim şekillerine bir katkısının olup olmadığına dair kendi fikirleri alınmaya çalışılmış ve tüm sürecin değerlendirmesi yapılmıştır.

4. ARAŞTIRMANIN BULGULARI

4.1. Verilerin Analizi İçin Kullanılan Kodlar ve Kategoriler

Bu bölümde veri toplama sürecinin sonuçları verilmiştir. Toplanan verilerin analizi için bir önceki bölümde bahsi geçen sıra izlenmiştir. Verilerin analizi için; önce görüşmeler transkript edilmiş, bu veriler düzenlenmiş, anlamlı veri birimleri saptanmış ve bu veriler kodlanmıştır. (Örnek görüşme transkripti ve verilerin kodlanmış bir örneği EK-1’de verilmiştir.)

Görüşme verileri analiz edilirken kullanılan kodlar ve bu kodlardan birbirine yakın olarak kabul edilenlerin gruplandırılması sonucu oluşturulan kategoriler ve tema Çizelge 4.1’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.1. Verilerin analizi için kullanılan kodlar ve kategoriler

Belirlenen Kodlar	Kategoriler	Tema
Sınıf içi etkinlik	Kategori 1: Sınıf ortamı	Video kayıt aracılığı ile sağlanan geri bildirim
Öğretim becerisi		
Sınıf içi etkinliklerin bireysel değerlendirilmesi		
Öğretim becerilerinin bireysel değerlendirilmesi	Kategori 2: Değerlendirme	
Bireysel yeterlilik		
Yeterliliğin gelişimine dair bireysel öngörü		
Video kayıtların değerlendirme için önemi		
Video kayıtların sonraki uygulamalara katkısı	Kategori 3: Video kayıt yönteminin uygulama süreci	
Video kayıtların öğretmen yetiştirme sürecine katkısı/ süreç için gerekliliği		
Video kayıtların öz değerlendirmeye katkısı		

Yapılan görüşmelerin ardından, çizelgeden de anlaşılacağı üzere üç kategori ortaya çıkmıştır. Ancak çalışmanın amacı ve problem durumunun doğası gereği bu bölümde sadece üçüncü kategori (video kayıt yönteminin uygulanma süreci) ile ilişkili olan görüşlere yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının video kayıt süreci ile ilgili olarak söylemiş oldukları aynen alınarak sunulmuş, ifadelerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Bununla birlikte ilk iki temanın araştırma problemi ile kesişen noktalarını ifade edebilmek için ortak bir tema oluşturulmuştur. Öğretmen adaylarının video kayıt sayesinde fark ettikleri örnek durumları ve öz değerlendirmeye yardımcı olduğunu düşündükleri ifadeler bu tema dâhilinde incelenmiştir.

4.2. Öğretmen Adaylarının Video Kayıt Yönteminin Uygulanma Süreci İçin Ortaya Çıkan Görüşleri

Bu bölümde öğretmen adaylarının; üçüncü kategori (video kayıt yönteminin uygulanma süreci) altında oluşturulmuş kodlar ile örtüşen görüşlerine yer verilmiştir. Yani; video kayıtların değerlendirme için önemi, sonraki uygulamalara katkısı, öğretmen yetiştirme sürecine katkısı/ süreç için gerekliliği ve öz değerlendirmeye katkısı için kendi perspektifleri kapsamında dile getirmiş oldukları ifadeler kullanılmıştır.

Örnek olarak, video kayıt yöntemi sayesinde öğretmen adayları sınıf içinde olumsuz gördükleri olayların farkına varmış ve daha sonraki uygulamalarında bu durumları ortadan kaldırmak için çaba göstermişlerdir. Öğretmen adaylarının bu konuyu destekleyen ifadeleri şu şekilde belirtilebilir:

Öğretmen Adayı 1 : *Mesela atıyorum yani ben sınıfta konu anlattığım zaman vermem gereken istisnai bir durumu vermeyi unutmuşum. Bunu gözlemledim.*

Görüşmeci : *Bunu nerde gözlemledin?*

Öğretmen Adayı 1 : *Ya ders anlatırken farkına varmamıştım ama cd yi seyrederken farkına vardım. Bunu gördüm. Bunu görmüş olmam bir sonraki ders anlatımında daha dikkatli olmamı sağladı.*

Yine Öğretmen Adayı 1, sınıftaki etkinliklerinden biri olan materyal kullanımı ile ilgili olarak, video kayıt sayesinde fark ettiği bir olayı şu şekilde dile getirmiştir:

Öğretmen Adayı 1 : *Mesela getirdiğim materyali fazla ön plana çıkaramamışım, deney yapmadım ama bu vardı. Getirdiğim periyodik cetveli daha ön planda tutabilirdim. Öğrencilerle daha bire bir onunla etkileşim demin söyledim yaparak yaşayarak öğrenme dedim, ama sınıfta ben bunu uygulama fırsatı bulamadım. Niye bulamadım? İşte eksik kaldı getirmişim ama fazla göstermemişim. Cd de bunu seyrettim ve daha sonraki mesela deney aşamasında daha sonraki konu anlatışlarımda öğrencileri bizzat o materyal ile bire bir etkileşime girmesini sağladım. Yani benim daha önce yaptığım hataları düzeltmeme sebep oldu diyebilirim.*

Görüşmeci : *Yani bunu video kayıt sayesinde gördün.*

Öğretmen Adayı 1 : *Evet bunu kayıta gördüm dedim ki evet bu eksik olmuş, bunu düzeltmem gerekiyor ve düzeltmek için elimden geleni yaptım olduğu kadarıyla.*

Benzer şekilde Öğretmen Adayı 2, video kayıta fark ettiği durumlardan bazıları için şu ifadeleri kullanmıştır:

Öğretmen Adayı 2 : *Şimdi şunu söyleyeyim. Ya ben mesela kendim o videoyu izledikten sonra acaba ben bunları her zaman mı yapıyorum diye düşündüm. O derste yapmış olduğum hareketleri. Bir şeyler yapmışım ama kaseti izlerken acaba bunu ben mi yaptım diye soru sordum yani. Bir deney yapmışım ya da bir şeyler göstermişim ama bu materyal çok arkada kalmış bunu öğrencilere sunamamışım ve çok heyecanlandığım için dersi tam olarak anlatamamışım bazı kelimeleri çok tekrar etmişim gibi. Bu dönüt olarak çok güzel bir şey oldu.*

Görüşmeci : *Şunu sormak istiyorum. Derse girmeden önce kendime sorduğum sorular diye bir şeyden söz ettin az önce. Video kayıt veya bu değerlendirmeler senin kendine sorduğun bu sorulara katkı sağladı mı?*

Öğretmen Adayı 2 : *Ya video kayıtlar şu şekilde. En azından bu kayıt benim kendime sorduğum soruları görselleştirmiş oldu. Ben hani kendime diyordum ki ben bunları*

yaptım mı acaba eksik kalan bir taraf oldu mu? Şimdi video kayıtları izlediğim zaman planladığım şeyi bire bir yapamadığımı da gördüm orda.

Görüşmeci : *Bunları video kayıtları gördün...*

Öğretmen Adayı 2 : Bunları videoda gördüm. Mesela ben o gün dersten önce bir şeyler tasarlamıştım. Şunları şunları verirsem şu konuyu çok iyi anlarlar ya da öğrenciyi şu şekilde derse katarsam şu şekilde yapar. Ama bunları video kayıtları izledikten sonra tam olarak göremediğimi yani yapamadığımı fark ettim. Demin demiştim ki materyal çok arkada kaldı öğrencilerin hepsi o materyali göremedi. Ama bunu yaparken de sonraki sefer tüm öğrencilerin görmesi için ortaya koydum masa çekip ortada tüm öğrenciler görebilecek şekilde yaptım yani.

Görüşmeci : *Peki bunu neye bağlıyorsun sebep olarak?*

Öğretmen Adayı 2 : İşte, ilk izlediğimiz videoda materyalin arkada kalmasını görmüştüm. Bundan dolayı öğrenci göremediği için artık düzeltilmesi gereken bir şey olarak gördüm yani.

Öğretmen Adayı 3 ise sınıf kontrolü ve dersi planlama gibi konularda video kayıtları sonra fark ettiği eksiklikleri dile getirirken şunları söylemiştir:

Öğretmen Adayı 3 : İzlediğim zaman yani farklı bir beni gördüm. Düşündüğüm gibi değildim. Mesela sınıf kontrolü olsun sınıfta yaptığım deneyler olsun ses tonum bile yani farklı olduğunu gördüm. Öğrencilere karşı. Çok değişik şeyler gördüm. Videodan izledim kendimi izliyorum ama kendim değil başka birisiydi ki bunun etkileri vardı. Ama gelişmeme yardımcı oldu. Mesela gördüm ki sınıf içinde otoriteyi sağlamada bir eksikliğim de sadece tahtanın önünde olmam tahtanın önünde dersi işliyor olmam.

Görüşmeci : *Bunu nerde fark ettin?*

Öğretmen Adayı 3 : *Video kayıtları sonra fark ettim. İzledikten sonra.*

Görüşmeci : *Biraz daha açar mısın?*

Öğretmen Adayı 3 : *Şöyle ifade edersek ben sınıf kontrolünü tahtanın önünden yapılabileceğini düşünüyordum. Öğretmen masasının oradan herkesi görebileceğimi herkesi kontrol edebileceğimi sanıyordum. Ama videoyu izledikten sonra yani ki videoda da görüldüğü gibi ben sıra aralarına girmedim. Fazla gezmedim, hiç de diyebiliriz. Gördüm ki sıra aralarına girmedim zaman arka taraftaki öğrencilerle iletişim kopuk olduğunu gördüm. Arka taraftaki öğrencilerin farklı şeylerle uğraştığını gördüm. Ya işte dediğim gibi hocam videoda gördüm ki sınıf kontrolü tahta başından ve ya masa başından olmuyor. Öğrencileri görmenize rağmen müdahale edemiyorsunuz. Özellikle arka taraftaki öğrencilerle iletişiminiz kopuyor. Bu da onların dersten düşmesine neden oluyor. Yani bu benim için bir deneyim oldu tecrübe oldu. Bundan sonra bu dönemki ders anlatımlarında genellikle sıra aralarında dolaşmaya özen gösterdim.*

...

Öğretmen Adayı 3 : *Biz deney yapmıştık. Deneyi sınıf içinde yaptık. Çünkü sınıfta yapılabilecek bir deneydi. Ama deneyi bütün sınıfa tabi sınıf mevcudunun da fazla olması bütün sınıf göremedi. Bunun için mevcut sayıya göre öğrenci sayısına göre deney zamanını uzatmak mesela ben planlama yaparken en iyi beş dakika olarak düşündüm. Maksimum beş dakikada deneyi hallederiz. Ondan sonra öğrencilerle soru-cevap şeklinde deneyi pekiştiririz diye düşünmüştüm. Ama gördüm ki sınıf içinde deney böyle olmuyor.*

Görüşmeci : *Hemen müsadence gördüm ki sınıf içinde deney böyle olmuyor dedin. Nerde gördün bunu?*

Öğretmen Adayı 3 : *Videoda gördüm hocam.*

Görüşmeci : *Tamam.*

Öğretmen Adayı 3 : *Videoda izlerken beş dakikadan geçmişti yani yine zamanın nasıl geçtiğini konu anlatım sırasında anlamıyoruz ama videoda izlerken beş dakikayı geçti hatta bazı öğrencilerimizin deneyi anlayamaması ve görememesi üzerine sınıf mevcudunun fazla olması nedeniyle tekrarladık deneyi. İki kere deney yaptık. Bu da bizde vakit kaybına neden oldu. Planda geri düştük. Plana uyamadım yani. Planlama*

sırasında deneyi arttırma ve ayrıca deneyi pekiştirme amaçlı soru-cevap. Altıncı sınıfta soru-cevap şeklinde konular işleniyor. Arttırmak daha iyi olur diye düşündüm kendi açımdan.

Öğretmen Adayı 4, sınıfta yapmış olduğu deneyde öğrencilere yanlış örnek olduğunu düşündüğü bir olayı şöyle aktarmıştır:

Öğretmen Adayı 4 : En azından hocam mesela birinci dönem sizin çektiğiniz kayıta çakmak konusu vardı. Çakmağı öğrencinin önünde çakmağı cebimden çıkarmamam gerekiyordu. Deney malzemelerinin içine bırakmam gerekiyordu. Mesela kendi kendime böyle yargıladım kendimi. Sonra ikinci dönem yine madde ve ısı ile ilgili bir deney yaptım. Ders anlatırken. Bu sefer çakmağı masanın üstüne deney malzemelerinin yanına koydum. Ona dikkat ettim.

Öğretmen Adayı 5 ise video kayıt sayesinde yaptığı gözlemleri aktarırken şu ifadeleri kullanmıştır:

Öğretmen Adayı 5 : Öncelikle hocam cd verdiniz bize, onları inceledik, incelediğimizde olumlu ve olumsuz yanlarımız daha iyi görmüş olduk. Çünkü biz cd yi incelediğimizde tabi kendimizi izlemiş olduğumuzdan dolayı olumlu ve olumsuz yönlerimizi daha iyi görebiliyoruz. Video kaydının bence çok etkisi var. Yani kayıt önemli hocam çünkü ben izliyorum kendimi bunu ben mi yapmışım nasıl yapmışım gibi insan kendine sorular sorabiliyor. Kayıt sayesinde bir öz değerlendirme yapabiliyorum yani.

Görüşmeci : Peki, senin aklında bir örnek var mı? İşte kayıta şunu gördüm şunu fark ettim olumlu ya da olumsuz. Daha sonraları buna dikkat ettim diyebileceğin bir örneğin var mı?

Öğretmen Adayı 5 : Benim kayıta baktığımda hocam sınıf hâkimiyetinde biraz sorun var. Kaydı izlediğim zaman mesela birkaç öğrencinin istenmeyen davranışlarını gördüm.

Görüşmeci : Bu istenmeyen davranışları gözlemlemendeki etken ne oldu burada? Nerde gördün bunları?

Öğretmen Adayı 5 : *Bunları hocam verdiğiniz cd de gördüm hocam. Yani normalde ben orada görememiştim yani sınıfta.*

Görüşmeci : *Bireysel bir örnek var mı? Sınıf hâkimiyeti dedin, öğrencilerin davranışları dedin, bireysel olarak işte sonuçta fen bilgisi öğretmeni olacaksın sana yardımcı oluşu ile ilgili başka bir örnek var mı? Deney yapışın, materyal kullanışın...*

Öğretmen Adayı 5 : *Var tabi. Mesela deney yaparken olumsuz sonuç vardı. Ona dikkat etmem gerekli imiş.*

Öğretmen adaylarının yukarıda yer verilen ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, video kayıt yöntemi; öğretmen adaylarının daha sonraki uygulamalarına olumlu katkı yapmıştır. Bunun yanı sıra performanslarını görselleştirme ve yardımcı olarak öz değerlendirme yapmalarına yani kendilerini başka bir gözle izlemelerine katkı sağlamıştır. Kendileri için olumsuz olarak kabul ettikleri durumları kendilerinin fark etmeleri de önemli boyutlardan birisidir. Geri bildirim için katkı sağlayan bir araç olduğu da öğretmen adaylarının ifadelerinden açıkça anlaşılmaktadır.

Bu etkileri ile birlikte video kayıt yönteminin öğretmen adayları tarafından benimsenen bir yöntem olduğu da anlaşılmıştır. Öğretmen adaylarının video kayıt yöntemi ile ilgili olarak düşünceleri, inanışları, kendileri için anlamı/değeri veya olumlu/olumsuz yönleri gibi bakış açılarını ifade eden cümleleri ele alındığı bu kısımda uygulama süreci hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Bu görüşlerin en önemli ortak noktası yöntemin öğretmen eğitimi açısından faydalı olduğu ve genele yayılması gerekliliğidir.

Örneğin, öğretmen Adayı 1, uygulamanın sürekli hale getirilmesi, yansıtma süreci olarak kabul edilebileceği ve uygulanabilirliği hakkındaki görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Öğretmen Adayı 1 : *Mesela bu uygulama getirilebilir. İşte haftanın belli günleri öğrenciler kendi aralarında illa ki bir hocanın olmasına gerek yok. Bir kamera sistemi ile şu anda bu sistem çok da pahalıya patlayacak bir iş değil, öğrencilerin değerlendirilmesi daha objektif olur, ileriye dönük iyi ve olumlu bir adım olur. Ama*

süreç olarak ta biraz da zaman gerektiren bir şey. Bence uygulanması gerekiyor, ben buna inanıyorum.

Görüşmeci : *Yani video kaydın uygulanması gerektiğini...*

Öğretmen Adayı 1 : *Evet, ben inanıyorum gerektiğine. Özellikle öğretmenlik uygulamasında bence gerekli. Çünkü hocalar bize vakit ayıramıyorlar. Şimdi onların da kendilerine göre çalışmaları var, haftanın sadece bir günü gelip bizi dinliyorlar ve performans olarak değerlendirebiliyorlar. Ama biz bu şekilde kayda alınarak değerlendirilsek en azından daha objektif bir sonuca ulaşabiliriz. Yani ben buna inanıyorum.*

Görüşmeci : *Yansıtma süreci olarak kabul edilebilir mi?*

Öğretmen Adayı 1 : *Yani düşünersek eğer temelde tabi ki kabul edebiliriz. Yansıtma süreci olarak düşünürüz bunu tabi. Ya şu sizin bize verdikleriniz yani kameraya çekmiş olmanız bize vermeniz bizim kendi değerlendirmemiz bizim kendi görüşümüz tamamen dışarıdan başka bir insanın gözü ile bakmışız gibi oldu kendimizi dışarıdan gözlemledik ve evet dedik biz bu doğruları yapmışız, biz bu yanlışları yapmışız, bizim için doğru olan bu bunu yapmalıyız, yanlış olan bu bunu silmeliyiz yani bu şekilde değerlendirdik kendimizi tabi bunu yansıtma olarak düşünebiliriz.*

Öğretmen Adayı 1, video kayıt sürecini değerlendirirken ise sorulan soruya şu şekilde cevap vermiştir:

Görüşmeci : *Peki son olarak şu video kayıt sürecini biraz değerlendirir misin? Yani net bir şekilde düşünceni alabilir miyim?*

Öğretmen Adayı 1 : *Hocam şimdi video kaydı dediğim gibi yani bence öğretim sistemi içerisinde yani sadece böyle lafta kalmamalı, yani öğretim sisteminin içinde olmalı. Özellikle öğretmenlik uygulamasındaki öğrencilerin değerlendirme aşaması olsun, işte doğrunun yanlışın analizi olsun bunların hepsinde bence bu video kaydı verilerinin olması gerekli. Çünkü hem öğrencilerin kendini değerlendirmesi, hem arkadaşlarının öğrenciyi değerlendirmesi, hem hocaların öğrencileri değerlendirmesi açısından video kaydının olması gerekli. Şu anda, eskiden olsaydı belki, bu sistem çok pahalıya mal*

olurdu belki ama şimdi sadece bir kamera ve cd ile halledilebilir bence. Öğrencilerin aylık performansları işte yıla bölünebilecek performansları analizleri yapılarak değerlendirilebilir ve daha sağlam objektif veriler elde edilebilir. Bence bu açıdan video kaydı ile öğretim yapılması gerekli. Özellikle öğretmenlik uygulamasında bence olması gerekli bir şey. Bir de uygulamanın gün olarak sayısının artırılması gerekli.

Öğretmen Adayı 2, sürecin değerlendirilmesi hakkındaki fikirlerini bir dezavantajı ile birlikte şöyle ifade etmiştir:

Görüşmeci : Peki, ... Anladım. Sona doğru sürecin genel bir değerlendirmesini rica ediyorum senden. Yani video kayıt süreci, olumlu ya da olumsuz tarafları senin için değeri anlamı bir şey var mı? Bunları biraz değerlendirir misin bana?

Öğretmen Adayı 2 : Şimdi, video kayıt kendini denemek ve görmek için güzel bir şey ama devamlı olarak kayıt düşünürsek insanlar o zaman heyecanlanır diye düşünüyorum yani. Ben kendim açıkçası o gün kameraya çekilirken çok heyecanlandım yani. Acaba yanlış bir şey söyler miyim ya da bir şey olursa mahcup olurum mesela söz kalır ama sözlerimiz geçer ama video kayıta söylediklerimiz kalıcı sonuçta. Dönüp dönüp izlenilebilir. Sizin uygulama için öncelikle öğretmen yetiştirme olarak öğretmenlerin kendilerini yetiştirmesi olarak çok iyi bir uygulama diyebilirim. Çünkü en azından bizlere kendini değerlendirebilmesi için bir dönüt olarak sağlayabiliyor. Öğrenci nerede hata yaptığını ve nasıl yapması gerektiğini artık neleri değiştirmesi gerektiğini bu program sayesinde görebiliyor.

Öğretmen Adayı 3 ise kendisi için olumlu etkilerinden ve genele yayılması gerektiğinden şu şekilde söz etmiştir:

Görüşmeci : Süreci biraz değerlendirirsen bana?

Öğretmen Adayı 3 : Süreci açacak olursak benim için çok olumlu etkileri oldu. Mesela videoyu izledikten sonra ikinci dönem konu anlatımlarında öğretmen uygulamalı derslerde yaptığım hataları video çekilirken yaptığım hataların hiç birini tekrarlamadım. Olumlu tarafı bu oldu benim için. Başka... olumsuz tarafı olmadı,

olumsuz tarafı yoktu. Sadece bizim kendimizi görmemizi sağladı, ne yaptığımızı görmemizi sağladı, nerelerde nasıl davranacağımızı bir şekilde göstermiş oldu.

Görüşmeci : Ekleme istediğin başka bir şey var mı Serkan? Görüşün, tavsiye niteliğinde olabilir, eleştiri niteliğinde olabilir, süreç hakkında...

Öğretmen Adayı 3 : Valla hocam bizim için çok iyi oldu diyorum. Bence bu uygulama yapılabilir bir şey aslında. Çünkü bir öğretmen ne kadar söylese de, mesela bizim rehber öğretmenimiz bize söylüyor. Şunu şöyle yaptınız böyle yapsanız daha iyi olur diye ama pek verimli olmuyor. Yani yine uygulayamıyoruz. Ama video... kendisi görsel sonuçta üç sene dört sene teoriğini almış, gözlemlerini yapmış, nerde nasıl davranacağını biliyor ama pratikte uygulayamıyor. Bunu genele yayabiliriz hocam. Mesela şey değil de birinci dönem değil de ikinci dönem öğretmen uygulamalarında şey yapılabilir, yani herkes video ya çekilebilir. Yani kendilerine verilebilir, kendi izleyip kendi kanaatlerini kendileri oluşturabilirler. Çok etkili yani benim için çok etkili oldu video görüntüsü. Yani yaptığım hataları artık yapmıyorum. Yani genele yayılsa daha iyi olur diye düşünüyorum. Yani sürekli tekrarlınsa her öğrencinin konu anlatımı videoya alınıp tekrar öğrenciye izlettirildiği zaman daha etkili olacağına inanıyorum. Öğrencinin kendini yetiştirmesi açısından.

Öğretmen Adayı 4, süreci değerlendirirken hem olumlu hem de olumsuz taraflarından bahsetmiş ve önerisini sunmuştur:

Görüşmeci : Yani azdan veya çoktan her neyse senin için bir şey ifade ediyor mu? Bir değeri anlamı var mı?

Öğretmen Adayı 4 : Etmez mi hocam? Şimdi izlediğimde kendimi görüyorum, orda yaptığım şeyleri görüyorum. Ufak tefek bir sürü hatam var gerçi ufak denemeyecek kadar da. Kendimi görüyorum orada. Kendimi yapmam gerekenleri bana gösteriyor. Ne yapmam gerekenleri, ne yapmamam gerekenleri bana gösteriyor.

...

Görüşmeci : *Anladım. Son olarak net bir ifade alacağım. Video olsun mu olmasın mı, iyi mi kötü mü? İşe yarar mı yaramaz mı? Yani bunu değerlendireceğin net bir cümle istiyorum.*

Öğretmen Adayı 4 : *Bence gizli kamera ile yapılsın. Daha iyi olur. Olsun ama gizli olsun.*

Görüşmeci : *Olsun dedin. Niye olsun?*

Öğretmen Adayı 4 : *Gizli kamera olduğunu öğrenci bilmesin yani. Olsun ama gizli olsun. Bu şekilde daha etkili olabilir. Yani elinize kamera alıp ta sizin öğrenciyi çekmeniz öğrencinin tam olarak kendini göstermesini sağlamaz.*

Görüşmeci : *Peki, olsun ama gizli olsun dedin. Olsun derken kafadaki düşünce ne idi?*

Öğretmen Adayı 4 : *Olsun derken öğrenci orda kendisini izleyecek, izlediği zaman mutlaka hataları vardır hatalarını görecektir kendisini geliştirmesi gereken şeyleri görecektir. Mutlaka bunlar bir etki yapacaktır. Kendini düzeltmeye çalışacaktır. İyi de olsa kötü de olsa. Başkaları izler başkaları değerlendirir.*

Görüşmeci : *Farklı bakış açılarından.*

Öğretmen Adayı 4 : *Başkalarına göre kendini iyileştirmeye çalışır.*

Son olarak Öğretmen Adayı 5, sürecin genel değerlendirmesi için şu ifadeleri kullanmıştır:

Öğretmen Adayı 5 : *Öncelikle hocam cd verdiniz bize, onları inceledik, incelediğimizde olumlu ve olumsuz yanlarımız daha iyi görmüş olduk. Sizden gelen değerlendirmelerinden faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü biz cd yi incelediğimizde tabi kendimizi izlemiş olduğumuzdan dolayı olumlu ve olumsuz yönlerimizi daha iyi görebiliyoruz. Daha özgün bir değerlendirme veriyor. Ona göre biz kendimizi şekillendirebiliyoruz hocam.*

Görüşmeci : *Video kayıt sürecini biraz değerlendirir misin bana?*

Öğretmen Adayı 5 : *Video kaydının bence çok etkisi var hocam. Tabi sınıf biraz şey olursa mesela altıncı sınıfta bu kaydı yaptığınızda bazı olumsuz durumlar sınıfta görüldü. Ama benim anlattığım sınıf sekizinci sınıf olduğu için daha olgundular sorun olmadı. Şu anda sizin yaptığınız yani video kaydı falan direk mikro öğretime kaydığandan dolayı bence çok faydalı olduğunu düşünüyorum bu açıdan. Yani benim değerlendirmem sizin değerlendirmeniz falan. Yani kayıt önemli hocam çünkü ben izliyorum kendimi bunu ben mi yapmışım nasıl yapmışım gibi insan kendine sorular sorabiliyor. Kayıt sayesinde bir öz değerlendirme yapabiliyorum yani.*

Görüşmeci : *Anladım bunun daha da kullanışlı veya daha da elverişli olabilmesi için bir düşüncen var mı? Katkı sağlayabilecek bir fikrin var mı?*

Öğretmen Adayı 5 : *Şimdi hocam bu sadece bazı öğrencilerde sizin sayenizde oldu. Bu kayıt diğer öğrencilere de yapılırsa daha iyi olacağını düşünüyorum yani çünkü bir öğretmen adayının tam olarak yetiştirilebilmesi için bir ölçü de bu video kayıtlar diye düşünüyorum. En azından öğrencinin kendini izleyip bir öz değerlendirme yapabilmesi için bir kayıt olsun en az bir tane olsun o bile yeter yani.*

Görüşmeci : *Bu kayıt ne fayda sağlayacak? Biraz onu anlat bana.*

Öğretmen Adayı 5 : *Hocam, bu kaydın büyük bir fayda sağlayacağı kesin yani. Çünkü az önce de belirttiğim gibi öğrenci kendini öğretmen adayı kendini izliyor bununla birlikte olumlu yanlarını olumsuz yanlarını da görüyor. İşte sınıf hakimiyeti olsun, kullandığı materyal olsun yaptığı deney olsun yani bu bakımdan daha iyi olacağını düşünüyorum yani. Mesela bir deney yapıyorsun sonuca ulaşmıştır ya da ulaşmadı ise benim burada bir eksikliğim var. Sınıf hakimiyetini sağlayamıyordur bunu görür. Bu bakımdan fayda sağlayacağını düşünüyorum yani. Daha somut yani.*

Görüşmeci : *Tamam Son olarak senden video kayıt için net bir ifade istiyorum.*

Öğretmen Adayı 5 : *Video kayıt için net bir ifade, bence öğretmen adayına somut bir belgedir yani. Bir öz değerlendirme yapabilmesi için bir öğretmen adayının kendini*

*yetiştirebilmesi için bence bu kayıtlar adı üzerinde zaten hem somut hem de kalıcı
tekrar tekrar izleyip kendine bakabileceği bir belge diyebilir hocam.*

Öğretmen adaylarının süreç hakkındaki fikirleri ve düşüncelerinin sunulmuş olduğu bu bölümden de anlaşılacağı gibi video kayıt aracılığı ile yapılan değerlendirmeler; öğretmen yetiştirme sürecine olumlu katkılar sağlamış, adayların kendilerini daha iyi yetiştirebilmesi için önemli bir fırsat sunmuştur.

5. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma sonuçlarının yorumu ve tartışması yapılmış, ayrıca konu ile ilgili olarak daha sonra yapılacak çalışmalara ışık tutabileceği düşünülen bazı önerilerde bulunulmuştur. Daha öncede ifade edildiği gibi, bu çalışmanın amacı, video kayıt aracılığı ile gerçekleştirilen, öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemlerinin öğretmen yetiştirme sürecine katkısının araştırılmasıdır. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında, öğretmen adaylarının ders anlatımları video kayıta alınarak, kendileri ve aday arkadaşları tarafından değerlendirmesi yapılmıştır. Sağlanan bu geribildirim; adayların kullandıkları yöntem ve teknikler, sergiledikleri öğretim becerileri ve sınıf içi etkinlikleri, öğrenci ile iletişimleri gibi yetkinliklerin geliştirilmesini ne derece etkilediğinin araştırılması çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Bu amaca yönelik olarak, öğretmen adaylarının bu süreç hakkında görüşleri alınmış ve bu görüşler bir önceki bölümde açıkça sunulmuştur. Öğretmen adaylarının ortak tema hakkındaki görüşlerinden de anlaşılacağı üzere, video kayıt yöntemi; adayların sınıf içerisinde neler yaptıklarına dair bir geri bildirim sağlamaktadır. Adaylara, kendileri hakkında daha objektif ve daha gerçekçi yansıma sağlaması açısından daha önce bu konu ile ilgili yapılmış olan çalışmalarla (Cruickshank *et al.* 1981; Valli 1997; Read and Cafolla 1999; Kpanja 2001; Jay and Johnson 2002; Spurgeon and Bowen 2002; Amobi 2005) benzer sonuçlar vermektedir.

Bununla birlikte öğretmen adaylarının uygulamaya karşı bakış açılarının genel hatları ile olumlu olması, uygulamanın genele yayılması konusundaki düşünceleri ve faydalı bir süreç oluşundan bahsetmiş olmaları da bu yöntemin uygulanabilirliği ve kabul edilebilir bir fayda sağlayabildiğini göstermektedir ki bu yönü ile önemli çalışmaları (Farris 1991; Cruickshank and Metcalf 1993; Brent and Thomson 1996; Wilkinson 1996; Francis 1997; Wahba 1999; McCurry 2000; Kupper 2001; Al-Methan 2003; I'Anson *et al.* 2003; Pringle *et al.* 2003; Wilson and I'Anson 2006; Subramaniam) desteklemektedir.

Bahsi geçen etkilerinin yanı sıra çalışmanın bulgularından yani öğretmen adaylarının görüşlerinden anlaşılacağı üzere, video kayıtlarının; öğretmenin mesleki gelişimine en önemli katkısı kendi uygulamaları ve öğrencileri hakkında yansız bilgi edinmesini sağlamasıdır. Diğer önemli avantajlar ise istenildiği kadar izleme olanağı olması, öğretmenin dersi anlatma yöntemi, sözel ve sözel olmayan iletişim şekli, materyal kullanımı ve geri bildirim yöntemlerine ilişkin detaylı bilgi sunması ve gözlemin yapıldığı bağlamın muhafazasında yardımcı olmasıdır. Video kaydı yoluyla öğretmenin yanı sıra öğrenci katılımı ve farklı öğrenci yaklaşımları hakkında da bilgi edinmek mümkündür. Öğretmenin ders verirken kendini her yönüyle izlemesi mümkün değildir. Kendini daha sonra izlediğinde ise uygulamalarını farklı bir görüş açısından inceler. Ders sırasında öğrenme ile ilgili olduğu için kendi performansı, ders veya öğrenci davranışları ile ilgili birçok şeyin farkına varır. Öğretmen kendisini ekranda izlerken yabancı bir kişiyi izler gibi olur ve kazandığı yeni görüş açılarını benzer olaylarla karşılaştığında uygular. Benzer şekilde akran değerlendirmesi de; öğretme sürecini geliştiren şekillendirici bir modeldir. Herhangi bir öğretmenin veya öğretmen adayının öğretim sürecinin, fikirlerin, düşüncelerin, gözlemlerin paylaşarak, işbirliği içinde değerlendiriliyor olması öğrenme ve öğretme süreci için çok önemlidir. Farklı açılardan yaklaşılan her durum ve bu durumlar için farklı yorumlar bir sonraki tecrübe için rehber olmaktadır. Akran gözlemi ve değerlendirmesi sonucu elde edilen her türlü girdi; öğretmenin performansındaki kaliteyi arttırıcı rol oynar. Bu yönleri ile de çalışmamız özellikle öğretmen eğitimi ve öğretmen yetiştirme için video kayıtların etkisini araştırmış olan birçok araştırmacı (Dugas 1967; Edwards 1975; Teather 1978; Jensen *et al.* 1994; Sherin 2000; Beck *et al.* 2002; Cunningham and Benedetto 2002; Wong 2003; Van Es and Sherin 2005; Lee and Wu 2006; Vidmar 2006; Ross and Bruce 2007) ile örtüşen sonuçlar ortaya çıkmaktadır.

Özellikle fen öğretimi için gerekli olan bazı yetkinliklerin geliştirilebilmesi ve gözlemlenebilmesi açısından video kayıt yöntemi etkili bir yöntem olarak kabul edilebilir ki Ellis and Becke (1995) ve Dass (1999) yaptıkları çalışmalarda bu konu üzerine vurgu yapmışlardır. Öğretmen adaylarının özel olarak değerlendirdikleri bazı konular (deney yapma, materyal kullanımı, sınıf kontrolü gibi) fen bilgisi eğitimi

açısından son derece önemlidir. Bu çalışma bu açıdan sözü geçen çalışmaları desteklemekte ve ortak sonuçlar ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, bu çalışmada kullanılan yöntemin, öğretmen adaylarının daha nitelikli yetiştirilmesinde ve öğretmenlik mesleğine ilişkin yetkinliklerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar ışığında gerek bu konu ile ilgilenecek olan araştırmacılara gerekse de öğretmen eğitiminde kaliteyi arttırmak isteyenlere şu öneriler sunulabilir:

1. Günümüz teknolojisinin sunmuş olduğu imkânlar ve artan rekabet sayesinde azalan maliyetler düşünülecek olursa böyle bir sistem çok fazla maddi ihtiyaç gerektirmemektedir. Dolayısı ile istenildiği takdirde her öğretmenlik uygulamasına böyle bir süreç dâhil edilebilir ve öğretmen adaylarının dahi iyi yetiştirilmesine yardımcı olunabilir.
2. Yeterli zaman ve gerekli zemin sağlanabilirse, bu yolla elde edilecek aday performansları, öğretmen yetiştiren kurumlarda daha uzman kişiler tarafından ortak konferanslar ile tartışılarak öğretmen adaylarına sağlıklı ve farklı öneriler sunulabilir.
3. Öğretmen yetiştiren kurumlarda eğer bu tip bir uygulamanın gerçekleştirilmesi düşünülürse, öğretmen adayları bundan haberdar edilmeli, karşılıklı görüş alış verişi yapılarak, işlenecek en iyi süreç ortak bir şekilde belirlenmelidir.
4. Bu tip çalışma ile ilgilenecek olan araştırmacılar, kayıtları yaparken öğretmen adayı ile görüşerek çekim hakkında bilgi vermeli, gerekli görüldüğü takdirde çekimleri adayın herhangi bir çekince duymayacağı kişiler yapmalıdır.

KAYNAKLAR

- Al-Methan, A.E., 2003. Merits of micro-teaching as perceived by student teachers at Kuwait University. *Jurnal Pendidikan*, 28, 65-76.
- Amobi, A.A., 2005. Preservice teachers' reflectivity on the sequence and consequences of teaching actions in a microteaching experience. *Teacher Education Quarterly*, 32 (1), 115-130.
- Atay, D.Y., 2003. Öğretmen Eğitiminin Değişen Yüzü. Nobel Yayın Dağıtım, 130 s, Ankara.
- Atinello, J.R., Lare, D. and Waters, F., 2006. The value of Teacher portfolios for evaluation and professional growth. *National Association of Secondary Schools Principals, NASSP Bulletin*, 90 (2), 132-152.
- Balay, R., 2004. Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37 (2), 61-82.
- Beck, R.J., King, A. and Marshall, S.K., 2002. Effects of videocase construction on preservice teachers' observations of teaching. *The Journal of Experimental Education*, 70 (4), 345-361.
- Berill, D.P. and Whalen, C., in press. Where are the children? Personal integrity and reflective teaching portfolios. *Teaching and Teacher Education*, (2007), doi:10.1016/j.tate.2007.02.002
- Brent, R. and Thomson, W.S., 1996. Videotaped microteaching: bridging the gap between the university to the classroom. *The Teacher Educator*, 31, 238-247.
- Brinko, K.T., 1993. The practice of giving feedback to improve teaching: what is effective?. *The Journal of Higher Education*, 64 (5), 574-593.
- Büyükkaragöz, S.S. ve Çivi, C., 1999. Genel Öğretim Metotları, Öğretimde Planlama Uygulama. Beta Basım Yayım Dağıtım, 10. baskı, 281 s, İstanbul.
- Cruickshank, D.R. and Metcalf, K.K., 1993. Improving preservice teacher assessment through on-campus laboratory experiences. *Theory Into Practice*, 32 (2), 86-92.
- Cruickshank, D.R., Kennedy, J.J., Williams, E.J., Holton, J. and Fay, D.E., 1981. Evolution of reflective teaching outcomes. *Journal of Educational Research*, 75 (1), 26-32.
- Cunningham, A. and Benedetto, S., 2002. Using digital video tools to promote reflective practice. *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, Nashville, Tennessee, USA.
- Çepni, S., 2005. Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Üçyol Kültür Merkezi, 2. baskı, 213 s, Trabzon.
- Dass, P.M., 1999. Preparing "Professional" Science Teachers: Critical Goals. ERIC Document No: 443684.
- Demirel, Ö., 2005. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme-Öğretme Sanatı. Pagem A Yayıncılık, 8. baskı, 308 s, Ankara.
- Dinham, S. and Scott, C., 2003. Benefits to teachers of the professional learning portfolio: a case study. *Teacher Development*, 7 (2), 229-244.
- Dugas, D.G., 1967. Micro-Teaching: a promising medium for teacher retrainig. *Modern Language Journal*, 51 (3), 161-166.

- Edwards, C.H., 1975. Changing teacher behavior through self instruction and supervised micro teaching in a competency based program. *Journal of Educational Research*, 68, 219-222.
- Ellis, J.D. and Becke, K.A., 1995. Using video to evoke reflection on science teaching. Interim Report of NSF-Supported Project: Teacher Development Modules for Elementary School Science. ERIC Document Reproduction Service No: ED 391640.
- Ekiz, D., 2006. Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar. Nobel Yayın Dağıtım, 157 s, Ankara.
- Esterberg, K.G., 2002. *Qualitative Methods in Social Research*. McGraw-Hill Companies, 1st edition, 256 p, USA.
- Farris, R.A., 1991. Micro-peer teaching: organization and benefits. *Education*, 111 (4), 559-562.
- Francis, D., 1997. Reconceptualising microteaching as critical inquiry. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25 (3), 207-223.
- Hauge, T.E., 2006. Portfolios and ICT as means of professional learning in teacher education. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 23-36.
- I'Anson, J., Rodrigues, S. and Wilson, G., 2003. Mirrors, reflections and refractions: the contribution of microteaching to reflective practice. *European Journal of Teacher Education*, 26 (2), 189-199.
- Jay, J.K. and Johnson, K.L., 2002. Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.
- Jensen, R.A., 1994. Fear of the known: using audio-visual technology as a tool for reflection in teacher education. 74th Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, Atlanta, USA.
- Kpanja, E., 2001. A study of the effects of video tape recording in microteaching training. *British Journal of Educational Technology*, 32 (4), 483-486.
- Kupper, J.B., 2001. The microteaching experience: student perspectives. *Education*, 121 (4), 830-835.
- Lamberg, W., 1980. Self-provided and peer-provided feedback. *College Composition and Communication*, 31 (1), 63-69.
- 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.
- Lincoln, Y.S. and Guba, E.G., 1985. *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications, 416 p, USA.
- Mackey, J.A., Glenn, A.D. and Lewis, D.R., 1977. The effectiveness of teacher education. *Peabody Journal of Education*, 54 (4), 231-238.
- Mansvelder-Longayroux, D.D., Beijaard, D. and Verloop, N., 2007. The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 47-62.
- Martin, D. and Campbell, B., 1999. Managing and participating in group discussion: a microtraining approach to the communication skill development of students in higher education. *Teaching in Higher Education*, 4 (3), 327-337.

- McCurry, D.S., 2000. Technology for critical pedagogy: beyond self-reflection with video. Society for Information Technology and Teacher Education International Conference (SITE), San Diego, California.
- McMillan, J.H. and Schumacher, S., 2006. Research in Education: Evidence Based Inquiry. Pearson International Edition, 6th edition, 517 p, USA.
- Merriam, S.B., 1998. Case Study Research in Education, A Qualitative Approach. Jossey-Bass Publications, 1st edition, 226 p, USA.
- Millard, L., 2000. Teaching the teachers: ways of improving teaching and identifying areas for development. *Annals of the Rheumatic Diseases*, 59 (10), 760-764.
- Orlich, D.C., Harder, R.J., Callahan, R.C., Kauchak, D.P., & Gibson, H.W., 1980. Teaching Strategies: A Guide to Better Instruction. Lexington MA: D.C. Heath and Company, 176-181, Massachusetts, USA.
- Özden, Y., 2005. Eğitimde Yeni Değerler: Eğitimde Dönüşüm. Pagem A Yayıncılık, 6. baskı, 196 s, Ankara.
- Öztürk, C., 2004. 21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme. 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi, 2. basım, Orhan Oğuz, Ayla Oktay, Halis Ayhan. DEM Yayınları, İstanbul, 183-225.
- Pringle, R.M., Dawson, K. and Adams, T., 2003. Technology, science and preservice teachers: creating a culture of technology-savvy elementary teachers. *Action in Teacher Education*, 24 (4), 46-52.
- Read, D. and Cafolla, R., 1999. Multimedia portfolios for preservice teachers: from theory to practice. *Journal of Technology and Teacher Education*, 7 (2), 97-113.
- Richards, J.C., 1991. Towards reflective teaching. *The Teacher Trainer*, 5 (3), 4-8.
- Ross, J.A. and Bruce, C.D., 2007. Teacher self assessment: a mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23, 146-159.
- Selçuk, Z., 2001. Okul Deneyimi ve Uygulama. Nobel Yayın Dağıtım, 2. baskı, 168 s, Ankara.
- Sherin, M.G., 2000. Viewing teaching on videotape. *Educational Leadership*, 57 (8), 36-38.
- Spurgeon, S. and Bowen, J.L., 2002. Digital video/multimedia portfolios as a tool to develop reflective teacher candidates. 23rd National Educational Computing Conference, Texas.
- Subramaniam, K., 2006. Creating a microteaching evaluation form: the needed evaluation criteria. *Education*, 126 (4), 666-677.
- Taggart, G.L. and Wilson, A.P., 1998. Promoting Reflective Thinking in Teachers: 44 Action Strategies. Thousand Oaks: Corwin Pres, 245 p, California, USA.
- Teather, D.C.B., 1978. Audiovisual media and educational technology in the traditional university: the working compromise or the grand design? *Higher Education*, 7 (4), 431-442.
- Tok, T.N., 2007. Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler. Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ahmet Doğanay. Pagem A Yayıncılık, Ankara, 161-214.
- Van Es, E.A. and Sherin, M.G., 2005. The influence of video clubs on teachers’ thinking and practice. American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Valli, L., 1997. Listening the other voices: a description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72 (1), 67-88.

- Vidmar, D.J., 2006. Reflective peer coaching: crafting collaborative self-assessment in teaching. *Research Strategies*, 20, 135-148.
- Wahba, E.H., 1999. Microteaching. *English Teaching Forum Online*, 37 (4).
- Westhuizen, G.J. and Smith, K., 2000. Teachers' portfolio reflections: a comparative analysis. *Teacher Development*, 4 (3), 339-351.
- Wilkinson, G.A., 1996. Enhancing microteaching through additional feedback from preservice administrators. *Teaching & Teacher Education*, 12 (2), 211-221.
- Wilson, G. and I'Anson, J., 2006. Reframing the practicum: constructing performative space in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22, 353-361.
- Wong, M., 2003. The effectiveness of using video-taped lessons as an alternative mode of teaching supervision. 2nd Symposium on Field Experience, Hong Kong.
- Wray, S., in press. Teaching portfolios, community and pre-service teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, (2006), doi:10.1016/j.tate.2006.10.004.
- Yaffe, E., 2003. The Reflective Beginner: Promotion Self-awareness of Newly Qualified Teachers Using the Video-glasses Strategy to Enhance their Professional Development. EdD Thesis. University of Bath. UK.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H., 2005. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık, 5. baskı, 366 s, Ankara.
- Zeichner, K. and Wray, S., 2001. The teaching portfolio in Us teachers education programs: what we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17, 613-621.

EKLER

EK 1: Örnek Görüşme Transkripti

- Öncelikle merhaba
- *Merhaba hocam.*
- Beraber yürüttüğümüz çalışma dâhilinde yapacağımız görüşme için burada olduğunu biliyorsun zaten. Görüşmeye başlamadan önce söylemek ya da eklemek istediğin bir şey var mı?
- *Yok hocam.*
- Öncelikle sana sormak istediğim soru sınıf içi etkinlik kavramından ne anlıyorsun? Sana ne ifade ediyor?
- *Hocam sınıf içi etkinlik kavramı şu... İşte öğrencilere öğrenmelerini daha da kolaylaştırmak amacıyla çeşitli aktiviteler yaparak öğrenmelerini kolaylaştırmak.*
- Çeşitli aktiviteler derken?
- *Ya mesela deney olabilir, öğrencilere uygulamalı deney yaptırmak, gözlem yaptırmak veya konu anlattırmak çeşitli seviyeler uygun olarak konu anlattırmak veya sınıf içi oyunlar dramalar yapmak. Yani bu tarz şeylerle öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak çeşitli yan öğrenme ürünleri diyeyim hocam. Bunları anlıyorum aktiviteden.*
- Peki, buna paralel olarak öğretim becerisi kavramından ne anlıyorsun? Sana ne ifade ediyor?
- *Öğretim becerisi, yani öğretmenin öğrenciye verebilme öğrenme ile ilgili bir şeyler verme yeteneği diyebilirim ve öğrencinin de bunu alabilme kapasitesi. Şimdi öğrenmeyi düşündüğümüz zaman sınıf içerisinde her öğrencinin belli bir seviyesi vardır. Şu anda Türk eğitim sisteminde genelde sınıflar eşit düzeyde oluşturulmaya çalışılır. Genelde. Bu ortalama sınıf düzeyine uygun olarak öğretmenin öğrenciye verebilme kapasitesi olarak anlıyorum hocam ben. Öğrenciye bilgiyi aktarabilmesi.*
- Kendine göre sınıf içi etkinlik ve öğretim becerisi kavramlarını tanımlamaya çalıştın. Peki, ... sen staj okullarında uygulamaya gittiğin zaman derse girerken sınıf içi etkinlik olsun veya öğretim becerisi anlamında olsun, sen ne yapıyordun ortamda nelerden bahsediyordun, neleri kullanıyordun? Biraz bundan bahseder misin?

Sınıf içi etkinlik

Sınıf içi etkinlik

Öğretim becerisi

— *Şimdi hocam sınıf içi etkinliklerle ilgili stajda pek fazla uyguladığımız söylenemez. Zaten, gidişimiz ve derslerimiz orada sınırlı olduğu için haftada bir gün belki bence bana göre haftada bir gün olması bence sınırlı. Hele ki dördüncü sınıf öğrencileri için haftada bir gün staja gitmeleri bence çok sınırlı kalıyor ve bu sınırlılık kapsamında öğrencilere sınıf içi etkinlikler düzenlememiz bizim için pek mümkün değil. Çünkü bir staj grubunda ortalama yedi kişi var ve hemen hemen o yedi kişinin de ders anlatması icap ediyor ve ortalama bir ders düşüyor. Bir günde bir derse girebiliyoruz konu anlatacak olsak ve o bir derste de öğrencilere bir şeyler yapmak aktivite hazırlamak zor. Bu anlamda yeterli olduğuna pek inanmıyorum. Bu açıdan bence bir şeyler yapılması gerekli. İkincisi de öğretim becerisi olarak tam yeterli olduğuma da inanmıyorum yani yeterlilik anlamında bunu pek fazla kazanamadık biz çünkü evet teorik olarak bilgilere sahibiz teorik olarak çalışıyoruz, iyi kötü öğreniyoruz bunları ama uygulama anlamında bunları dökme şansımız olmadığı için, pek fazla değerlendiremiyoruz ki şu an sistem ide değiştirdiler. Staj haftada bir yerine üç gün olsa daha iyi olur bizim için hem uygulama anlamında hem aktivite anlamında hem de bizim bildiğimiz teorik bilgiyi o ortama dökebilme anlamında iyi olurdu. Öğretim becerilerimiz daha da geliştirdi ama bu konuda eksiklik olduğunu görüyorum kendimde.*

— Peki, az önce kendin için yeterli olduğuma inanmıyorum dedin.

— *Evet inanmıyorum.*

— Bunları geliştirilebilmesi için senin bir fikrin, isteğin, öngörün ya da beklentin var mı?

— *İşte az önce de söylediğim gibi, bizdeki bu yeterliğin artırılabilmesi için bence okul deneyimi ve uygulamasının daha da sayısının artırılması lazım. Şimdi böyle teorikte söylemesi kolay düşününce tabi sene sonunda bir öğretmenlik sınavına gireceğiz. Bu öğretmenlik sınavı için çalışmamız gerekiyor belli bir süre ama düşündüğümüz zaman da böyle bir uygulamayla eğitim sistemine farklı bir boyut getirilebilir. Mesela düşündüğümüzde öğretmenlik uygulamasının sayısı artırılabilir, hocalardan alınacak verilerle sınava katkı getirilebilir. Ayrıca süre arttırılsa bizim için faydalı olur ve en azından biz bildiğimiz teorik kısmı pratiğe dökmüş oluruz. Çünkü bunu hepimiz biliyoruz ki yaparak yaşayarak öğrenme en kalıcı öğrenmedir ve uygulama...*

— Y yaparak yaşayarak öğrenme dedin ve ders saatlerinin artırılmasından bahsettin, şimdi bir de yaparak yaşarak öğrenmeye paralel olarak bizim çalışmamıza gelelim. Çalışmayı hatırlıyorsun işte ne yaptık senin konu anlatımını video kamera ile çektik, daha sonra bu kayıdı sana verdim, sen seyrettin arkadaşların seyretti, bununla ilgili geri bildirimler almaya çalıştınız. Bunu biraz değerlendirir misin

Sınıf içi etkinliklerin bireysel değerlendirilmesi

Öğretim becerilerinin bireysel değerlendirilmesi

Bireysel yeterlilik

Yeterliliğin gelişimine dair bireysel öngörü

bana yani geri bildirim süreci sana yaparak yaşayarak için etkili oldu mu?

- *Şimdi hani bizim uyguladığımız sistemde işte kameraya çektiniz, bize izlettiniz değerlendirdik işte benim temelde anlatmak istediğim şeyde bu var yani orda ne yaptığımızı bizi değerlendiren biri olmadığı sürece biz orda yine boşu boşuna gitmiş olacağız oraya. Yani gidip orda bir günümüzü harcamamız ile bir hafta harcamamız arasında bir fark olmayacak. Tamamen vakit öldüreceğiz ama onun yerine biz mesela gittiğimiz zaman uygulamalara bizi bu şekilde değerlendiren biri olursa mesela siz bizi kameraya çektiniz biz kendimizi gözlemledik. İlk önce kendimizi gözlemledik, sonra arkadaşlarımız bizi değerlendirdi, daha sonra hocalarımız değerlendirdi, işte bu değerlendirmelerle biz eksikliklerimizi gördük bir sonraki uygulamada bu eksiklikleri gidermeye çalıştık. Mesela atıyorum yani ben sınıfta konu anlattığım zaman vermem gereken istisnai bir durumu vermeyi unuttuğum. Bunu gözlemledim.*
- Bunu nerde gözlemledin?
- *Ya ders anlatırken farkına varmamıştım ama cd yi seyrederken farkına vardım. Bunu gördüm. Bunu görmüş olmam bir sonraki ders anlatımında daha dikkatli olmamı sağladı ama biz bunu tek başımıza yaparsak hiçbir anlamı olmaz ama mesela bu uygulama getirilebilir. İşte haftanın belli günleri öğrenciler kendi aralarında illa ki bir hocanın olmasına gerek yok. Bir kamera sistemi ile şu anda bu sistem çok da pahalıya patlayacak bir iş değil, öğrencilerin değerlendirilmesi daha objektif olur, ileriye dönük iyi ve olumlu bir adım olur. Ama süreç olarak ta biraz da zaman gerektiren bir şey. Bence uygulanması gerekiyor, ben buna inanıyorum.*
- Yani video kaydın uygulanması gerektiğini...
- *Evet, ben inanıyorum gerektiğine. Özellikle öğretmenlik uygulamasında bence gerekli. Çünkü hocalar bize vakit ayıramıyorlar. Şimdi onların da kendilerine göre çalışmaları var, haftanın sadece bir günü gelip bizi dinliyorlar ve performans olarak değerlendirebiliyorlar. Ama biz bu şekilde kayda alınarak değerlendirilirse en azından daha objektif bir sonuca ulaşabiliriz. Yani ben buna inanıyorum.*
- Yansıtma süreci olarak kabul edilebilir mi?
- *Yani düşünersek eğer temelde tabi ki kabul edebiliriz. Yansıtma süreci olarak düşünürüz bunu tabi. Ya şu sizin bize verdikleriniz yani kameraya çekmiş olmanız bize vermeniz bizim kendi değerlendirmemiz bizim kendi görüşümüz tamamen dışarıdan başka bir insanın gözü ile bakmışız gibi oldu kendimizi dışarıdan gözlemledik ve evet dedik biz bu doğruları yapmışız, biz bu yanlışları yapmışız, bizim için doğru olan bu bunu yapmalıyız, yanlış olan bu*

Öğretim becerilerinin bireysel değerlendirilmesi/video kayıt

Video kayıt sayesinde görüldüğü bir durum

Video kayıt uygulamasına bakış açısı

Video kayıt uygulamasına bakış açısı

Video kayıt uygulamasına bakış açısı

bunu silmeliyiz yani bu şekilde değerlendirdik kendimizi tabi bunu yansıtma olarak düşünebiliriz.

- Peki, ... fen bilgisi öğretmeni adayısın. Sınıfta materyal kullanıyorsunuz, deney yapıyorsunuz, görselliği arttırmaya çalışıyorsunuz, bu tip aşamalarda video kaydın sana bir faydası oldu mu? Yani bana bir örnek verebilir misin?
- *Mesela getirdiğim materyali fazla ön plana çıkaramamışım, deney yapmadım ama bu vardı. Getirdiğim periyodik cetveli daha ön planda tutabilirdim. Öğrencilerle daha bire bir onunla etkileşim demin söyledim yaparak yaşayarak öğrenme dedim, ama sınıfta ben bunu uygulama fırsatı bulamadım. Niye bulamadım? İşte eksik kaldı getirmişim ama fazla göstermemişim. Cd de bunu seyrettim ve daha sonraki mesela deney aşamasında daha sonraki konu anlatışlarım da öğrencileri bizzat o materyal ile bire bir etkileşime girmesini sağladım. Yani benim daha önce yaptığım hataları düzeltmeme sebep oldu diyebilirim.*
- Yani bunu video kayıt sayesinde gördün.
- *Evet bunu kayıta gördüm dedim ki evet bu eksik olmuş, bunu düzeltmem gerekiyor ve düzeltmek için elimden geleni yaptım olduğu kadarıyla.*
- Peki son olarak şu video kayıt sürecini biraz değerlendirir misin? Yani net bir şekilde düşünceni alabilir miyim?
- *Hocam şimdi video kaydı dediğim gibi yani bence öğretim sistemi içerisinde yani sadece böyle lafta kalmamalı, yani öğretim sisteminin içinde olmalı. Özellikle öğretmenlik uygulamasındaki öğrencilerin değerlendirme aşaması olsun, işte doğrunun yanlışın analizi olsun bunların hepsinde bence bu video kaydı verilerinin olması gerekli. Çünkü hem öğrencilerin kendini değerlendirmesi, hem arkadaşlarının öğrenciyi değerlendirmesi, hem hocaların öğrencileri değerlendirmesi açısından video kaydının olması gerekli. Şu anda, eskiden olsaydı belki, bu sistem çok pahalıya mal olurdu belki ama şimdi sadece bir kamera ve cd ile halledilebilir bence. Öğrencilerin aylık performansları işte yıla bölünebilecek performansları analizleri yapılarak değerlendirilebilir ve daha sağlam objektif veriler elde edilebilir. Bence bu açıdan video kaydı ile öğretim yapılması gerekli. Özellikle öğretmenlik uygulamasında bence olması gerekli bir şey. Bide uygulamanın gün olarak sayısının artırılması gerekli.*
- teşekkür ederim.

Öğretim becerilerinin bireysel değerlendirilmesi/video kayıt

Daha sonraki uygulamalarına sağladığı katkı

Öğretmen yetiştirme süreci içerisinde kullanılması gerekliliği

Video kayıt uygulamasına bakış açısı

ÖZGEÇMİŞ

Ağustos 1982'de Erzurum'da doğdu. İlkokulu Erzurum İnönü İlkokulunda tamamladıktan sonra 1993 yılında Erzurum Anadolu Lisesi'ni kazandı. Ortaokul ve lise öğrenimini burada tamamladı ve 2000 yılında buradan mezun oldu. Aynı yıl, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmenliği programına girdi. 2004 yılı, Haziran ayında buradaki öğrenimini tamamladı ve aynı sene içerisinde Erzurum Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü'nde yüksek lisans eğitimine başladı. Aralık 2005 tarihinde enstitü görevlendirmesi ile aynı üniversitede, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D.'da Araştırma Görevlisi olarak göreve başladı. Halen aynı bölümde görevine ve eğitimine devam etmektedir.