

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ PERSPEKTİFİNDEN MİKROÖĞRETİM UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF MICRO-TEACHING PRACTICES FROM THE PERSPECTIVE OF THE PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS

Oktay ASLAN¹

Cennet ELMAS²

Başvuru Tarihi: 04.07.2019 Yayına Kabul Tarihi: 25.09.2019 DOI: 10.21764/maeuefd.586955
(Araştırma Makalesi)

Özet: Bu çalışmada özel öğretim yöntemleri-II dersinde mikroöğretim uygulamalarına katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının mikroöğretim uygulamaları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Durum çalışmasına göre desenlenen araştırmanın çalışma grubunu iki yıl boyunca uygulamalara katılan 74 fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler üç adet açık uçlu sorudan oluşan form ile toplanarak içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, fen bilgisi öğretmen adaylarının mikroöğretim uygulaması hakkındaki düşünceleri olumlu görüşler, olumsuz görüşler ve çözüm önerileri şeklinde üç ana temada toplanmıştır. Olumlu görüşler teması kişisel gelişim, mesleki yeterlilik, öğretim becerileri ve sınıf iklimi olmak üzere dört kategoriden oluşmaktadır. Olumsuz görüşler teması uygulama, performans ve uygulama ortamı olmak üzere üç kategoriden oluşmaktadır. Çözüm önerileri teması ise uygulama, zaman, değerlendirme formu ve eleştiri olmak üzere dört kategoriden oluşmaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda fen eğitiminde mikroöğretim uygulamalarına yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: *Mikroöğretim, fen eğitimi, fen bilgisi öğretmen adayı, öğretmenlik deneyimi*

Abstract: In this study, it is aimed to examine the opinions of pre-service science teachers participating in micro-teaching practices in special teaching methods-II lesson. According to the case study patterned research, study group consisted of 74 science pre-service teachers who participated in the study for two years. The data were collected with three open-ended questions and analyzed by content analysis technique. As a result of the analyzes, the opinions of pre-service science teachers about micro-teaching were gathered in three main themes: positive opinions, negative opinions and solution suggestions. The theme of positive views consists of four categories: personal development, professional competence, teaching skills and class climate. The theme of negative views consists of three categories: implementation, performance and application atmosphere. The solution suggestions theme consists of four categories: application, time, evaluation form and criticism. According to these results, various suggestions are presented for micro-teaching applications in science education.

Keywords: *Microteaching, Science Education, Pre-service science teacher, Teaching Experience*

¹ Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, 42090, Konya/Türkiye. oktayaslan@gmail.com ORCID: 0000-0002-7828-4686

² Doktora öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, 06800, Ankara/Türkiye. cennetelmas92@gmail.com ORCID: 0000-0003-2111-670X

Giriş

Mikroöğretim öğretmen adaylarına ön tecrübe ve uygulama becerisi kazandırmak amacıyla geliştirilmiştir ve bir dersi öğretme sürecini kapsamaktadır (Allen, 1966; Bell, 2007). Bu kapsamda öğretme süreci “planla, öğret, gözlemler, yeniden planla, yeniden öğret ve tekrar gözlemler” aşamalarından oluşmaktadır (Van Mondfrans, 1969). Mikroöğretim öğretmen adaylarının öğretimlerini yapay ve risksiz ortamda uygulamalarına olanak sağlayarak, gerçek ve doğal sınıf ortamındaki öğretime hazırlayan bir tekniktir (Brent, Wheatley ve Thomson, 1996). Bu teknik zaman ve öğrenci sayısı açısından ölçeklendirilmiştir (Boyer, 1975).

Öğretmen adayları mikroöğretim sürecinde sadece belirlenen öğretme becerisine odaklanırlar (Ijioma, Obasi ve Ifegbo, 2014). Mikroöğretim uygulamaları, belirlenmiş ve sınırlandırılmış bir konunun, 5 ile 20 dakika süre içerisinde, küçük bir öğrenci grubuna sunulur ve değerlendirilme sürecini kapsamaktadır (Van Mondfrans, 1969). Değerlendirme aşaması video kaydı ile yapılabilir. Video kaydı kullanımı, mikroöğretim tekniğinin uygulanmasında zorunlu bir durum değildir fakat eğer mevcutsa fayda sağlar (Ashlock, 1968). Mikroöğretim tekniğinin sahip olduğu bu özellikler öğretim becerilerinin etkili bir şekilde gelişmesini ve bu gelişen beceriler üzerine düşünmeyi ilerletir. Bu sebeple öğretim davranışları hakkında düşünme mikroöğretim ile yakından ilişkilidir (Amobi ve Irwin, 2009).

Bu teknik öğretmen adaylarının mesleklerine hazırlanma sürecinde gelişimlerinin verimli, hızlı ve eğlenceli olmasına olanak sağlamaktadır (Al-Methan, 2006). Mikroöğretim tekniği bir öğretmen adayının öğretim esnasındaki performansına dair anlık geri bildirim vererek, öğretmen adayına en iyi öğretim performansını kazandırmaktadır (Altman ve Ramirez, 1971). Öğretmen adaylarına mesleki gelişim sürecinde anında dönüt vermek kadar güven ve destek vermekte oldukça önemlidir (Al-Methan, 2006). Öğretmen adayları mesleğe başladıklarında uygulayacakları öğretime dair kaygı yaşamaktadır ve yaşanan bu öğretime kaygısı ile güven arasında zıt yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu sebeple öğretmen adaylarında güven düzeyleri artırılır ise yaşamış oldukları öğretim kaygıları da azaltılmış olacaktır (Peker, 2009a). Tüm bunlar sayesinde öğretmen adayları öğretmenlik mesleğini deneyimleyerek teori ve uygulama arasındaki farkı kapatmış olacaklardır (Ijioma, Obasi ve Ifegbo, 2014).

Literatürdeki mikroöğretimle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmalar iki gruba ayrılmaktadır. İlk gruptaki çalışmalar, mikroöğretimin etkilerinin değerlendirildiği çalışmalardır. İkinci gruptaki çalışmalar ise mikroöğretimle ilgili görüşlere dair yapılan çalışmalardır.

İlk gruptaki çalışmalarda mikroöğretimin öğretmen adaylarının; öğretim (Şen, 2010), konuşma (Kuru, 2017), psikolojik danışma (Yaka,2013), matematik etkinliklerini düzenleme (Hacısalihoğlu Karadeniz, 2014), pedagojik alan bilgileri (Kartal, Yamak ve Kavak, 2017) ve teknoloji kullanım becerileri (Kaleli Yılmaz ve Ergün, 2017) gibi bağlamlar üzerine etkileri ele alınmıştır. Öğretmenlik mesleki becerileri üzerinde mikroöğretimin olumlu etki sağladığı yapılan bu çalışmalar sonucunda belirlenmiştir. Bunun yanında bireylerin tutum (Arsal, 2014), öz yeterlik (Karışan, 2017), kaygı (Bulut, 2015), performans becerilerinin gelişmesi (Shah ve Masrur, 2011) gibi bağlamlar üzerinde de mikroöğretimin olumlu etki gösterdiği ortaya koyulmuştur

İkinci grupta ele alınan mikroöğretimle ilgili görüşlere dair yapılan çalışmalar kapsamında; Biyoloji (Atav, Kunduz ve Seçken, 2014), Kimya (Karataş ve Cengiz, 2016), Matematik (Kılıç, 2016), Türkçe (Göçer, 2016), Okul öncesi (Küçüköğlu, Köse, Taşgın, Yılmaz ve Karademir, 2012), Fransızca (Özçelik, 2017) ve İngilizce (Saraçoğlu, Gürışık ve Furat, 2018) gibi alanlarda öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiştir. Bu çalışmalarda genel olarak öğretmen adaylarının mikroöğretim uygulamaları hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Bununla birlikte Punia, Miglani ve Singh (2016) öğretmen adaylarının hepsinin bu uygulamaya dair olumlu bir tutuma sahip olmadıklarını, Gibbs (1980) öğretmen adaylarının bu uygulamanın bazı özelliklerinden hoşnut olmadıklarını ve Gess-Newsome ve Lederman (1990) sürecin bireylerde kaygı yarattığı sonucuna ulaşmışlardır. Mergler ve Tangen (2010) ile Donnelly ve Fitzmaurice (2011) çalışmalarında öğretmen adaylarının sınıf ortamında davranışlarını yönetebilmeleri açısından kaygı yaşasalar da mikroöğretimin öğretmen adaylarının mesleki kimliklerini olumlu etkilediğini, bireylerin kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağladığını ortaya koymuşlardır.

Literatür taramasının incelenmesi sonucunda mikroöğretime dair yapılan çalışmalarda mikroöğretimin etkisinin incelenmesi kadar mikroöğretime dair görüşler konusunda fazla çalışma yapılmadığı görülmektedir. Mikroöğretime yönelik görüşlerin belirlendiği araştırmalarda; benzer çalışmaların aynı ya da farklı branştaki öğretmen adaylarıyla tekrarlanarak sonuçlarının diğer çalışmalar ile karşılaştırılmasının yarar sağlayacağı vurgulanmaktadır (Hacısalihoğlu Karadeniz, 2014; Peker, 2009a; Saraçoğlu, Gürışık ve Furat, 2018).

Literatür taraması biraz daha özelleştirilerek fen bilgisi öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar daha detaylı incelenmiştir. Bu boyutta Canbazoğlu Bilici ve Yamak (2014) teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) temelli mikroöğretim uygulamasında görüş toplamışlar ve TPAB'a ağırlık vererek sonuçlarını da bunlar çerçevesinde çizmişlerdir. Gürbüzöğlü Yalman ve Aydın (2016) akran değerlendirmelerini etkileyen nitelikler belirlemek üzere görüş olarak mikroöğretimle ilgili görüşleri akran değerlendirmesi çerçevesinde sınırlandırarak sunmuşlardır. Babacan ve Şaşmaz Ören (2018) teknoloji destekli bir mikroöğretim uygulamasında öğrencilerin görüşleri üzerine etkilerini incelemiştir. Bu sebeple daha geniş çerçeveden bakan, görüşlerin sınırlandırılmadığı bir çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada iki yıllık bir süreç içerisinde Özel Öğretim Yöntemleri-II dersinde mikroöğretim uygulamalarına katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının mikroöğretim tekniği ile ilgili görüşlerinin neler olduğu araştırılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan durum çalışması 'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel alarak araştırmanın derinlemesine çalışılmasına imkân sunmakta (Yıldırım ve Şimşek, 2018) ve araştırmanın mekân ve zaman boyutları içerisinde özelleştirilmesini sağlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu çalışmada da fen bilgisi öğretmen adaylarının mikroöğretime dair görüşlerinin kendi doğal ortamında, zaman ve mekân boyutları dâhilinde, nasıl ve niçin sorularıyla temellendirilerek araştırılmak istendiğinden nitel araştırma yönteminin desenlerinden biri olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın amacı kapsamında derinlemesine araştırma yapma sebebiyle amaçsal örneklemin çeşidi olan ölçüt örnekleme şekli benimsenerek çalışma grubu oluşturulmuştur. Ölçüt örneklemede gözlem birimleri belirli niteliklere sahip olaylar, kişiler, durumlar ya da nesnelere oluşturulmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018). Bu çalışmada ölçüt olarak mikroöğretim uygulamalarına katılan öz ve akran değerlendirme aşamalarını tamamlayan öğretmen adayları çalışmaya dahil edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin İç Anadolu

Bölgesinde bulunan köklü bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 4. sınıf seviyesinde 74 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan form ile toplanmıştır. Açık uçlu sorular kişilerin sorulara serbest bir şekilde cevap vermesine olanak sağlamaktadır. Bu avantaj da çalışmada araştırmacıya beklemediği ya da planlamadığı cevapları da sunarak, ayrıntılı ve daha geniş bilgiler elde etme fırsatı sunabilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018). Sorular oluşturulurken mikroöğretim ile ilgili yapılan araştırmalarda kullanılan formlar incelenmiştir. Bu doğrultuda mikroöğretim tekniğinin olumlu ve olumsuz yönlerini, tekniğinin uygulamasında ortaya çıkan olumsuzlukların giderilmesine dair öğretmen adaylarının çözüm önerilerini belirlemek amacıyla bu yönde açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Bu açık uçlu sorulardan oluşan form Özel Öğretim Yöntemleri-II dersi kapsamında uygulanan mikroöğretim uygulamasının değerlendirilmesiyle toplanmıştır. Form aşağıdaki açık uçlu sorulardan oluşmaktadır:

- 1) Mikroöğretimin size göre olumlu yönleri/katkıları nelerdir?
- 2) Mikroöğretimin size göre olumsuz yönleri nelerdir?
- 3) Mikroöğretimin olumsuz yönlerine ve karşılaşılan problemlere dair sizin çözüm önerileriniz nelerdir?

Veri Toplama Süreci

Eğitim Fakültelerinin Programında Özel Öğretim Yöntemleri II dersinin içeriğinde mikroöğretim uygulamaları ile dersin yürütülmesinden söz edilmektedir (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2007). Bu nedenle çalışma Özel Öğretim Yöntemleri-II dersi kapsamında yürütülmüştür. Dönemin başında 2 hafta fen bilgisi öğretmen adaylarına mikroöğretim uygulaması tanıtılmış, dersin amaç ve kazanımlarından bahsedilmiştir. Bu tanıtımdan sonra;

- 1) Fen bilgisi öğretmen adaylarına ortaokul fen programındaki konular ve kazanımlar önceden belirlenerek kendi istekleri doğrultusunda dağıtılmıştır. Fen bilgisi öğretmen

adaylarının konu anlatımını gerçekleştirecekleri tarihler de bu zaman diliminde belirlenmiştir.

- 2) Her hafta 4 fen bilgisi öğretmen adayının kazanımlar doğrultusunda planlamış oldukları 15-20 dakikalık uygulamaları kamera ile kayıt altına alınmıştır.
- 3) Bir fen bilgisi öğretmen adayı tarafından kazanım doğrultusunda gerçekleştirilen sunumla ilgili akranlarının düşünce ve eleştirileri yazılı ve sözlü olarak alınmıştır.
- 4) Konu anlatımını gerçekleştiren her bir fen bilgisi öğretmen adayının da kendi video kaydını izleyerek akran ve öz değerlendirmeler doğrultusunda kazanımı tekrar planlayıp bunu mail yoluyla ders yürütücüsü olan öğretim üyesine göndermesi sağlanmıştır.
- 5) Dönem sonunda fen bilgisi öğretmen adaylarından 3 açık uçlu sorudan oluşan form ile veriler toplanarak süreç tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinde toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmek ve detaylı bir inceleme yapabilmek için içerik analizi benimsenmiştir. İçerik analizi ile incelenen verilerde benzer veriler, belirlenen kavram ya da temalar altında bir arada toplanarak, anlaşılır bir şekilde düzenlenme yapıldıktan sonra incelenip yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda şu işlemler yapılmıştır:

1) Verilerin kodlanması: Öncelikle her bir öğretmen adayına ait görüş formları Öğretmen Adayı 1, Öğretmen Adayı 2.. (ÖA1, ÖA2..) şeklinde isimlendirilerek her bir soruya verdikleri yanıtlar her soru için kendi içinde bütüncül olarak incelenmiştir. Cevaplar tekrar tekrar okunarak fen bilgisi öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar barındırdıkları özelliklere göre sınıflara ayrılarak kodlanmıştır.

2) Temaların bulunması: Fen bilgisi öğretmen adaylarının verdikleri cevaplardan oluşturulan kodların ortak özelliklerine göre de kategoriler oluşturularak mikroöğretime ait uygun tema altında verilerin sınıflandırılması tamamlanmıştır.

3) Kodların ve temaların düzenlenmesi: Analizi sırasında oluşturulan kodlar, kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak için iki uzman tarafından analiz edilerek kodlayıcılar arasında görüş birliği sağlanana kadar devam edip, kodlayıcılar arası uyum sağlanmıştır. Kodlama süreci durum

çalışmalarında araştırmacının süreci sistematik biçimde geliştirip, aşamalı bir şekilde sunarak başka bir araştırmacının ihtiyaç duyduğunda kontrol edebileceği ya da kullanabileceği bir veri sunması geçerlik ve güvenirliği arttırmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Geçerlik ve güvenirliği arttırmak amacıyla veri kaynaklarından doğrudan alıntılar yapıp fen bilgisi öğretmen adaylarının bazı görüşlerine ait doğrudan cümlelere de bulgular kısmında yer verilmiştir.

4) Bulguların tanımlanması ve yorumlanması: Her görüşün kaç fen bilgisi öğretmen adayı tarafından ifade edildiği de frekans (f) ile tabloda gösterilerek bulgular tanımlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde fen bilgisi öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bulgular; fen bilgisi öğretmen adaylarının mikroöğretim uygulamasına dair olumlu görüşleri, olumsuz görüşleri ve olumsuzluklara dair çözüm önerisi görüşleri olmak üzere 3 başlık altında sunulmuştur.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Mikroöğretim Uygulamalarına İlişkin Olumlu Görüşler

Fen bilgisi öğretmen adaylarının mikroöğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının mikroöğretimin olumlu yönlerine dair görüşlerinin en fazla katkısının mesleki yeterlilik kategorisine (f=141), en az katkısının da sınıf iklimi kategorisine (f=8) ait olduğu görülmektedir. Mesleki yeterlilik kategorisinde en fazla katkının tecrübe kazanmak (f=35), en az katkının ses tonunu ayarlayabilme (f=1) olduğu görülmektedir. Sınıf iklimi kategorisinde en fazla katkının çıkabilecek problemleri görme (f=5), en az katkının öğrencinin dikkatini çekmenin önemini anlama (f=1) olduğu görülmektedir. Olumlu görüşlere dair fen bilgisi öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar doğrudan alıntı olarak aşağıda örneklendirilmiştir: Mesleki yeterliliklerine katkı sağladığını düşünen fen bilgisi öğretmen adaylarının doğrudan alıntılarında oluşan örnek cümleler aşağıda sunulmuştur.

Fen bilgisi öğretmen adayları bu cümleleriyle özel anlamda öğretimi planlama ve grup oluşturma becerilerine katkı sağladığını düşünmektedirler.

ÖA15: “Verilen bir kazanımı nasıl sınıfa aktaracağımı ve nasıl bir plan hazırlayacağımı öğrendim.”

ÖA18: “Grup oluştururken nasıl oluşturulması gerektiğini öğretti.”

Tablo 1.

Mik-roöğretim Uygulamasına Dair Olumlu Görüşler

Tema	Kategori	Kod	f
Olumlu düşünce	Mesleki yeterlilik	Tecrübe kazanmak	35
		Ders planlama	28
		Zaman yönetimi	23
		Eksiklikleri görme ve giderme yolunu anlama	21
		Sınıf yönetimi	17
		Etkinlik hazırlama	7
		Öğrencileri aktif tutma	5
		Kalabalık karşısında konuşma	2
		Teorik bilgileri uygulama	2
		Ses tonunu ayarlayabilme	1
		Eleştirel düşünme becerinin gelişimi	16
		Yansıtıcı düşünme becerisi	15
		Otokontrol sağlama	15
		Kişisel gelişim	Farkındalık
	Öz değerlendirme		10
	Özgüven artışı sağlama		5
	Yaratıcı düşünme becerisi		3
	Motivasyon sağlama		2
	Öğretim	Farklı ÖYT kullanımını görme	22
		En iyi ders öğretiminin kavrama	10
	Sınıf iklimi	Çıkabilecek problemleri görme	5
Anlık problem çözme becerisi		2	
Öğrencinin dikkatini çekmenin önemini anlama		1	

ÖA69: “Tahtaya çıkınca çok heyecanlanan ben bu uygulama ile heyecanımı aza indirdim.”

ÖA26: “Kendimi videoda izlerken el kol hareketimin dikkat dağıtıcı olduğunu gördüm ve bu konuda daha dikkatli olma kararı aldım.”

ÖA18: “Bakış açım ve hayal dünyam genişledi.”

ÖA12: *“Bu derste arkadaşlarımızı eleştirme ve bize yapılan eleştirileri kabullenebilmeyi öğrendiğimizi düşünüyorum.”*

Öğretim boyutuna katkı sağladığını düşünen fen bilgisi öğretmen adaylarının doğrudan alıntılarında oluşan örnek cümleler aşağıda sunulmuştur. Fen bilgisi öğretmen adayları bu cümleleriyle özel anlamda farklı öğretim yöntem ve tekniği kullanımını görme becerisine katkı sağladığını düşünmektedirler.

ÖA44: *“En olumlu yönü de bana göre bir ders veya bir kazanımla ilgili ne kadar farklı uygulama yapabileceğimizi, bunları hangi şartla uygulayıp uygulayamayacağımızı kestirebilme.”*

ÖA7: *“Kazanımlara nasıl farklı yöntemlerle yaklaşmam gerektiğini öğrenmemi sağladı.”*

Sınıf iklimi boyutuna katkı sağladığını düşünen fen bilgisi öğretmen adaylarının doğrudan alıntılarında oluşan örnek cümleler aşağıda sunulmuştur. fen bilgisi öğretmen adayları bu cümleleriyle özel anlamda çıkabilecek problemleri görme ve anlık problem çözme becerisine katkı sağladığını düşünmektedirler.

ÖA37: *“Bu uygulama ders anlatımı sırasında oluşabilecek problemlerle ilgili pratik çözümler üretmeyi öğretti.”*

ÖA1: *“Ne gibi sorunlarla karşılaşacağıma ve bu tür sorunlarla nasıl baş etmem gerektiği konusunda bilgilenmeme olanak sağladı.”*

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Mikroöğretim Uygulamalarına İlişkin Olumsuz Görüşleri

Fen bilgisi öğretmen adaylarının mikroöğretim uygulamalarına ilişkin olumsuz görüşlerin Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Mikroöğretim Uygulamasına Dair Olumsuz Görüşler

Tema	Kategori	Kod	f
Olumsuz yönleri	Uygulama	Zamanın kısıtlı olması	31
		Eleştirilerin profesyonelce yapılmaması	24
		Yapay sınıf ortamı	18
		Son sınıfta uygulanması	3
		Kazanımların etkinlik yapmaya uygun olmaması	3
		Değerlendirme formu sıkıcı	3
		Değerlendirme formu karmaşık	2
		Tekrar öğret kısmının yapılmaması	2
		Yanlı davranma	1
		Yöntemlerde çeşitliliğe gidilmemesi	1
		Ders dinleme ile değerlendirme yapmanın eş zamanlılığı	1
		Değerlendirme formunun yazılı olması	1
		Eleştiriye cevap tanınmaması	1
		Performans	Dersin kameraya alınması
	Aşırı heyecan gibi faktörler		5
	Uygulama ortamı		Sınıf mevcudunun fazla olması
		Laboratuvara ve laboratuvar malzemelerine ihtiyaç duyulması	3
		Gruptaki kişi sayılarının fazla olması	2
		Sınıf sıralarının grup etkileşimine uygun olmaması	1

Tablo 2 incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının mikroöğretimin olumsuz yönlerine dair görüşlerinin en fazla uygulama kategorisinde (f=91), en az da uygulama ortamı kategorisinde (f=15) olduğu görülmektedir. Uygulama kategorisinde en fazla olumsuz görüşün zamanın kısıtlı olması (f=31) düşüncesinde olduğu görülmektedir. Uygulama ortamı kategorisinde en fazla olumsuz görüşün sınıf mevcudunun fazla olması (f=9), en az olumsuz görüşün sınıf sıralarının grup etkileşimine uygun olmaması (f=1) yönünde olduğu görülmektedir. Olumsuz görüşlere dair fen bilgisi öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar doğrudan alıntı olarak aşağıda örneklendirilmiştir.

Genel anlamda uygulama boyutunda olumsuz etkilendiğini düşünen fen bilgisi öğretmen adaylarının doğrudan alıntılarında oluşan örnek cevaplar aşağıda sunulmuştur. Fen bilgisi öğretmen adaylarının bu cümleleriyle mikroöğretimin özel anlamda eleştirilerin profesyonelce yapılmamasını, mikroöğretimin özel anlamda yapay sınıf ortamında yapılmasını, zamanın kısıtlı olmasını, son sınıfta uygulanmasını, değerlendirme formunun yazılı olmasını ve eleştirilerde yanlı davranılmasını olumsuzluk olarak nitelendirdikleri görülmektedir.

ÖA36: *“Eleştirel bakış açısıyla bakabilmenin eksik olduğunu düşünüyorum.”*

ÖA14: *“Karşımızdaki insanlar gerçek bir öğrenci olmadığı için çok gerildim.”*

ÖA46: *“Olumsuz yanlarından biri ise süre. Yani 20 dk olunca insan kendini kısıtlıyor. Ve dersi tam işlemek istediği gibi işleyemiyor.”*

Performans boyutunda olumsuz etkilendiğini düşünen fen bilgisi öğretmen adaylarının doğrudan alıntılarında oluşan örnek cevaplar aşağıda sunulmuştur. Fen bilgisi öğretmen adaylarının bu cümleleriyle mikroöğretimin özel anlamda dersin kameraya alınmasını olumsuzluk olarak nitelendirdikleri görülmektedir.

ÖA45: *“Video kaydı tedirginlik yaratabiliyor.”*

ÖA20: *“Ders anlatımı sırasında kameranın olması bazı zamanlarda dikkatimi dağıtarak motivasyonumu bozdu.”*

Uygulama ortamı boyutunda olumsuz etkilendiğini düşünen fen bilgisi öğretmen adaylarının doğrudan alıntılarında oluşan örnek cevaplar aşağıda sunulmuştur. Fen bilgisi öğretmen adaylarının bu cümleleriyle özel anlamda sınıf mevcudunun fazla olmasını ve gruptaki kişi sayılarının fazla olmasını olumsuzluk olarak nitelendirdikleri görülmektedir.

ÖA15: *“Uygulamanın en olumsuz yönü sınıf kalabalıklığıydı.”*

ÖA4: *“Grupların kalabalık olması nedeniyle kontrolü sağlamada sıkıntılar yaşadım.”*

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Mikroöğretim Uygulamalarının Olumsuz Yönlerine İlişkin Çözüm Önerileri

Fen bilgisi öğretmen adaylarına üçüncü soruda mikroöğretim uygulamalarında karşılaştıkları olumsuzluklara yönelik çözüm önerilerinin neler olduğu sorulmuştur. Fen bilgisi öğretmen adaylarının bu soruya ilişkin görüşleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

Mikroöğretim Uygulamalarının Olumsuz Yönlerine İlişkin Çözüm Önerileri

Tema	Kategori	Kod	f
Çözüm önerileri	Uygulama	Sınıf mevcudu azaltılmalı	6
		Gerçek sınıf ortamında yapılmalı	4
		Kazanımlar düzeltilmeli	3
		Tekrar öğret kısmı uygulanmalı	3
		Laboratuvar kullanılmalı	2
		Sıra düzeni etkileşime uygun olarak düzenlenmeli	2
		Grup sayısı artırılmalı	1
		Kamera gizlenmeli	1
		Farklı ÖYT kullanımı zorunlu olmalı	1
		Motive edici ve kaygı giderici ifadeler kullanılmalı	1
	Zaman	Konu anlatımı için verilen süre artırılmalı	11
		Tek bir dönemle sınırlandırılmamalı	3
		Bu uygulama son sınıfa bırakılmamalı	2
	Değerlendirme Formu	Değerlendirme sadece sözlü olmalı	3
		Dinleme ve değerlendirme ayrılmalı	2
		Form hakkında önceden bilgilendirme yapılmalı	2
		Değerlendirme formu sadeleştirilmeli	2
	Eleştiri	Eleştiriyi sadece isteyenler yapmalı	4
		Eleştirilerin sınırları çizilmeli	1
		Eleştirilen kişiye söz hakkı tanınmalı	1
		Eleştiriler yazılı olarak sunulmalı	1

Tablo 3 incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının mikroöğretimin olumsuz yönlerine dair çözüm önerisi görüşlerinin en fazla uygulama kategorisinde (f=23), en az eleştiri kategorisinde (f=7) olduğu görülmektedir. Uygulama kategorisinde çözüm önerisi görüşlerinin en fazla sınıf mevcudu azaltılmalı (f=6), en az çözüm önerisi görüşünün de motive edici ve kaygı giderici ifadeler kullanılmalı (f=1) olduğu görülmektedir. Eleştiri kategorisinde çözüm önerisi görüşlerinin en fazla eleştiriyi sadece isteyenler yapmalı (f=4) kodunda olduğu görülmektedir. Çözüm önerisi görüşlerine dair fen bilgisi öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar doğrudan alıntı olarak aşağıda örneklendirilmiştir.

Genel anlamda uygulama boyutuyla ilgili çözüm öneren fen bilgisi öğretmen adaylarının doğrudan alıntılarında oluşan örnek cümleler aşağıda sunulmuştur. Fen bilgisi öğretmen adayları bu cümleleriyle mikroöğretim uygulamasında özel anlamda motive edici ve kaygı giderici ifadeler kullanılmasını ve kameranın gizlenmesini önermektedirler.

ÖA28: *“Aşırı heyecan ve kaygının giderilmesi adına motive edici ve kaygı giderici söylemlerde bulunulabilir.”*

ÖA5: *“Kamerayı öğrencinin göremeyeceği bir yere önceden koyabiliriz.”*

Zaman boyutuyla ilgili çözüm öneren fen bilgisi öğretmen adaylarının doğrudan alıntılarında oluşan örnek cümleler aşağıda sunulmuştur. Fen bilgisi öğretmen adayları bu cümleleriyle özel anlamda konu anlatımı için verilen sürenin arttırılmasını ve uygulamanın son sınıfa bırakılmamasını önermektedirler.

ÖA11: *“Sürenin biraz uzatılması gerektiğini düşünüyorum. Bunun da diğer olumsuz yönleri yok edeceğine inanıyorum.”*

ÖA50: *“Mikroöğretim son sınıfta değil daha önceki sınıf düzeylerinde yapsak daha iyi olur. Hem daha iyi hazırlanmış oluruz. Hem de son sınıfta zamanımızı bu kadar çok alan bir süreçle uğraşmamış oluruz.”*

Değerlendirme formu boyutuyla ilgili çözüm öneren fen bilgisi öğretmen adaylarının doğrudan alıntılarında oluşan örnek cümleler aşağıda sunulmuştur. Fen bilgisi öğretmen adayları bu cümleleriyle mikroöğretim uygulamasında özel anlamda form hakkında önceden bilgilendirme yapılmasını ve yazılı değerlendirmenin kaldırılmasını önermektedirler.

ÖA35: *“Öğrencilere uygulamadan önce değerlendirme formundaki tüm maddeler açıklanarak neye bakmaları gerektiği anlatılabilir.”*

ÖA68: *“Değerlendirme rubriği kaldırılıp onun yerine sadece sözlü eleştiri olsa daha güzel olur.”*

Eleştiri boyutuyla ilgili çözüm öneren fen bilgisi öğretmen adaylarının doğrudan alıntılarında oluşan örnek cümleler aşağıda sunulmuştur. Fen bilgisi öğretmen adayları bu cümleleriyle

mikroöğretim uygulamasında özel anlamda eleştiriye sadece isteyenlerin yapmasını ve eleştirilerin yazılı olarak sunulmasını önermektedirler.

ÖA31: *“Herkesi yorum yapmaya zorunlu bırakmayıp, sadece isteyen kişilerden yorum alınabilir.”*

ÖA41: *“Sınıfın görüşlerini bir kâğıda yazdırıp toplamak olabilir.”*

Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgular, fen bilgisi öğretmen adaylarının mikroöğretimin daha fazla mesleki yeterlik boyutuna katkı sağladığını düşündüklerini göstermiştir. Mikroöğretim uygulamaları ile ilgili diğer olumlu görüşler kişisel gelişim, öğretim süreci ve sınıf iklimi kategorilerinde yer almıştır.

Mesleki yeterlilik boyutunda fen bilgisi öğretmen adayları mikroöğretim uygulamasının ders planlama, zaman yönetimi ve sınıf yönetimi temalarında kendilerine en fazla katkı sağladığını düşünmektedirler. Bunlara ek olarak da etkinlik hazırlama, kalabalık karşısında konuşma, ses tonunu ayarlayabilme durumlarına katkı sağladığını düşünen fen bilgisi öğretmen adayları da bulunmaktadır. Atav, Kunduz ve Seçken (2014) ile Babacan ve Şaşmaz Ören (2018)'in yaptıkları çalışmalarla mikroöğretimin öğretmen adaylarının sınıf yönetimini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmanın sonucu da literatürdeki sonucu destekler niteliktedir. Mikroöğretim isminden de anlaşılacağı üzere öğretimin kısa halidir ve öğretimin ön izlemesi gibi düşünülebilir. Bu yönüyle mikroöğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarına mesleki yeterlilik kazandırması beklenen ve istenilen bir durumdur.

Kişisel gelişim kategorisi incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının büyük bir kısmı mikroöğretim uygulamasının tecrübe kazandırma, eksikleri görerek nasıl giderileceğini anlama, eleştirel becerinin gelişimi, otokontrol sağlama, öz değerlendirme yapma, öz güven artışı sağlama ve farkındalık oluşturma temalarında daha fazla katkı sağladığını düşünmektedirler. Bunların yanında fen bilgisi öğretmen adaylarının bir kısmı da yansıtıcı düşünme becerisi, öğrencileri aktif tutma, yaratıcı düşünme becerisi geliştirme, motivasyon sağlama ve teorik bilgileri uygulama temalarında katkı sağladığını düşünmektedirler. Bu sonuçlar mikroöğretimin faydalarına dair literatürde yer alan çalışmaların sonuçlarıyla paralel doğrultudadır (Çakır, 2010; Hacısalihoglu

Karadeniz, 2014; Kourieos, 2016). Atav, Kunduz ve Seçken (2014)' de çalışmalarında paralel sonuçlar elde ederek uygulamadaki video kayıt ve eleştiri boyutlarının öğretmen adaylarına nitelikli davranışlar kazandırdığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında Sevim (2013)' de çalışmasında mikroöğretim uygulamasının öğretmen adaylarının öz değerlendirme yapmasına, eksiklerini görmesine, öğrenmedeki sorumluluk bilincini kazanmalarına olanak sağlayarak öğretime daha fazla önem verdikleri sonuçlarını elde etmiştir. Çalışmanın sonuçları literatürdeki bu sonuçları destekler niteliktedir. Bu düşüncelerin ortaya çıkmasında mikroöğretim uygulaması yapıldıktan sonra fen bilgisi öğretmen adaylarının kendilerini izleyip yanlışlarını görmeleri ve akran eleştirilerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Mikroöğretimin amacı ve bu sonuçlar aynı çerçevede düşünüldüğünde uygulamanın amaca hizmet ettiği söylenebilir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu öğretim becerileri kategorisinde mikroöğretim uygulamasının farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımını görmeye katkı sağladığını düşünmektedirler. Fen bilgisi öğretmen adaylarının bir kısmı da mikroöğretim uygulamasının en iyi ders öğretimini kavrama durumlarına katkı sağladığını düşünmektedirler. Görgen (2003) çalışmasında mikroöğretimin öncesi ve sonrası arasındaki farklara bakarak uygulamanın, öğretmen adaylarının sınıfta ders işleyişine ilişkin görüşlerinde farklılıklar sağladığını ifade etmiştir. Karadağ ve Akkaya (2013) ile Peker (2009a) öğretmen adaylarının görüşlerini alarak yaptığı çalışmada uygulamanın farklı öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirmeye katkı sağladığı ve farklı uygulamaları görmeye olanak sağladığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu çalışmanın sonucu literatürdeki bu sonuçları destekler niteliktedir. Benzer şekilde Çakır (2010) öğretmen adaylarının mikro öğretim tekniğinin öğrenci düzeyine ve kazanımlara uygun biçimde materyal geliştirmesine katkı sağladığı sonucunu ortaya koymuştur. Görülmektedir ki uygulama boyunca fen bilgisi öğretmen adaylarının, farklı konularda farklı öğretim yöntem ve tekniğini kullanımını görmeleri fen bilgisi öğretmen adaylarının ufkunu açmıştır. Fen bilgisi öğretmen adayları teorik olarak bu yöntem ve teknikleri bilseler de uygulama boyutunda mikroöğretim tekniği fen bilgisi öğretmen adaylarının kısa sürede farklı öğretim yöntem ve tekniklerini görerek deneyimlemelerine olanak sağlamıştır. Brent ve diğerleri (1996) 'nin de belirttikleri gibi mikroöğretim uygulaması sayesinde öğretmen adayları öğretmenlik mesleğini deneyimleyerek teori ve uygulama arasındaki farkı kapatacaklardır. Fen bilgisi öğretmen adayları bu mikroöğretim uygulaması ile hem öğretim yöntem ve tekniklerini deneyimlemişler hem de hangi konuda hangi yöntem ve tekniğin iyi olacağına dair fikirler edinmişlerdir. Fen bilgisi öğretmen

adaylarının bu kazanımları elde edebilmesi bir başka ders kapsamında başka bir uygulama ile oldukça zordur. Bu yönüyle mikroöğretimin öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan muhakkak deneyimlemesi gereken bir uygulama olduğu söylenebilir.

Sınıf iklimi boyutunda fen bilgisi öğretmen adayları mikroöğretim uygulamasının çıkabilecek problemleri görme durumuna daha fazla katkı sağladığını düşünmektedirler. Buna ek olarak da anlık problem çözme becerisi ve öğrencinin dikkatini çekmenin önemini anlama durumlarına katkı sağladığını düşünmektedirler. Bu görüşlerin neticesinde yukarıda bahsedildiği gibi mikroöğretimin tecrübe kazandırmasının değeri bir kez daha anlaşılmaktadır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan bu kazanımları edinmeleri mikroöğretim uygulamasının değerli bir sonucudur. Altman ve Ramirez (1971)' in de ifade ettikleri gibi bu uygulama ile öğretmenlerin ideal bir konumda geliştirilmesi sağlanabilir.

Fen bilgisi öğretmen adayları mikroöğretim uygulamasını faydalı bulup birçok olumlu görüşe sahip olsalar da mikroöğretim uygulaması ile ilgili olumsuz görüşlere de sahiptirler. Olumsuz görüşlerin uygulama, performans ve uygulama ortamı kategorilerinde toplandıkları görülmektedir.

Uygulama kategorisinde zamanın kısıtlı olması, eleştirilerin profesyonelce yapılmaması ve yapay sınıf ortamı olması durumları uygulamanın en olumsuz yanları olarak görülmektedirler. Bu sonuçlar literatürdeki benzer çalışmaların sonuçlarını desteklemektedir (Bakır, 2014; Karataş ve Cengiz, 2016; Sevim, 2013). Ek olarak Kavas (2009)'ın öğretmen adaylarının akranlarını değerlendirme konusundaki profesyonel bakış açısına sahip olmama durumlarını ifade etmesi ve Şahinkayası (2009)'nın gerçek bir sınıf ortamının sağlanamamasını dile getirmesi sonuçlarımda destekler niteliktedir. Karadağ ve Akkaya (2013) çalışmasında mikroöğretim tekniğinde öğretmen adaylarının en büyük probleminin sürenin kısıtlı olmasında yaşadığını dile getirmiştir. Külahçı (1994) ve Kazu (1996) da çalışmalarında zamanın kısıtlı olma sıkıntısını vurgulamışlardır. Bunlara ek olarak da fen bilgisi öğretmen adaylarının bir kısmı uygulamanın son sınıfta yapılmasının uygulamanın olumsuz yanı olduğunu düşünmektedirler. Bu sonuçla paralel olarak Canbazoglu Bilici ve Yamak (2014) öğretmen adaylarının YDS, ALES ve KPSS gibi sınavlar sebebiyle uygulamanın son sınıfta olmasının öğretmen adaylarının uygulamayı ikinci plana atmasına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının az bir kısmı da eleştiri yaparken ya da anlatan kişiler dinlenirken yanlı davranışların

sergilendiğini düşünerek olumsuz durum olarak belirtmişlerdir. Literatürdeki çalışma sonuçlarından farklı olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının verilen kazanımların etkinlik yapmaya uygun olmamasının, değerlendirme formunun sıkıcı olmasının, yöntemlerde çeşitliliğe gidilmemesinin, ders dinleme ile değerlendirme yapmanın eş zamanlı olmasının ve değerlendirme formunun yazılı olmasının mikroöğretim uygulamasında olumsuzluk olduğunu düşünmektedirler.

Fen bilgisi öğretmen adayları performans kategorisindeki en olumsuz durum olarak dersin kameraya alınmasını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak da aşırı heyecan gibi faktörlerden dolayı performanslarını sergileyemediklerini düşünerek bu faktörleri mikroöğretim uygulamasında olumsuzluk olarak görmektedirler. Fen bilgisi öğretmen adayları kamera kaydının kendilerinde endişe, heyecan gibi durumlara sebep olarak istedikleri performansları sergileyemediklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle de kamera kaydını mikroöğretimin olumsuz yönü olarak nitelendirmektedirler. Atav, Kunduz ve Seçken (2014) de çalışmalarında paralel sonuçlar elde ederek uygulamada ki video kaydından öğretmen adaylarının bir kısmının hoşnut olmadığı sonuçlarına ulaşmalarını çalışmanın bu sonucu destekler niteliktedir. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının kendilerinin videoya alınmasına dair kaygı yaşamalarının altında özgüven eksikliği olabileceğini düşündürmektedir. Sullivan (1953)' a göre, bireyin özgüveninin azalması ya da kaybolması kaygıya dönüşebilen bir huzursuzluğa sebep olabilmektedir (Akt. Çelik, 2014). Ayrıca öğretmen adaylarının tedirgin olmalarının nedeni olarak video kaydına alışkın olmamaları gösterilebilir.

Fen bilgisi öğretmen adayları uygulama boyutundaki en olumsuz durum olarak sınıf mevcudunun fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Buna ek olarak da gruptaki kişi sayılarının fazla olmasını ve sınıf sıralarının grup etkileşimine uygun olmamasını mikroöğretim uygulamasında olumsuzluk olarak nitelendirmektedirler. Kalabalık öğrenme ortamlarında çok sayıda öğrenenin eş zamanlarda iletişim kurması öğrenme ortamında çeşitli olumsuzluklar meydana getirerek öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğinin kaybolmasına sebep olabilmekte ve aynı zamanda öğrenenlerde memnuniyetsizliğe de sebep olabilmektedir (Yaman, 2006). Sınıf mevcudunun fazlalığı sebebiyle mikroöğretimin tekrar öğretilmesinin yapılamaması sınırlılığına bağlı olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının bir kısmının bu yorumu yapmış olabileceği düşünülmektedir.

Kalabalık olmayan sınıflarda bu kısım tamamlandığında uygulamanın bu olumsuz yönünün ortadan kaldırılabileceğine inanılmaktadır.

Fen bilgisi öğretmen adayları mikroöğretim uygulamasının olumsuz yönlerine çözüm önerileri olarak uygulama, zaman, değerlendirme formu ve eleştiri kategorilerinde düzeltilme yapılmasını önermektedirler.

Uygulama ortamı kategorisi incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının çoğunluğu mikroöğretim uygulamasında sınıf mevcudunun azaltılmasını, uygulamanın gerçek sınıf ortamında yapılmasını ve kazanımların düzeltilerek etkinlik yapmaya uygun hale getirilmesini öneri olarak dile getirmişlerdir. Mustul (2017) çalışmasını yapay sınıf ortamı yerine gerçek sınıf ortamında yürütmüştür. Çalışmanın sonucunda da gerçek öğrenciler ile uygulamayı yürütmenin motivasyonu ve ciddiyeti artırdığını vurgulamaktadır. Bu doğrultuda yapılan çalışmaların ve fen bilgisi öğretmen adaylarının çözüm önerileri dikkate alınarak uygulamanın gerçek sınıf ortamında yürütülmesinin uygulamaya fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Fakat Brent ve diğerleri (1996)'nin mikroöğretimi öğretmen adaylarının öğretimlerini yapay ve risksiz ortamda uygulamalarına olanak sağlayarak, gerçek ve doğal sınıf ortamındaki öğretime hazırlayan teknik olarak tanımlamaktadırlar. Bu tanımda görüldüğü gibi gerçek sınıf ortamı mikro öğretimin doğasına aykırıdır. Ayrıca mikroöğretimin gerçek sınıf ortamında gerçekleşmesi durumunda, öğretmen adayları öğrencilerde kavram yanlışlarının oluşması, uygun öğretim yapılamaması, heyecanlarının öğrencilere yansiyarak öğrencilerde kafa karışıklığına sebep olması gibi birçok olumsuz duruma yol açabilirler. Bazı fen bilgisi öğretmen adayları da bu araştırmanın sınırlılığı olan tekrar öğret kısmının uygulanmasını, uygun etkinliklerde laboratuvar kullanılmasını ve sıra düzeninin etkileşime uygun olarak düzenlenmesini öneri olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca fen bilgisi öğretmen adaylarının bir kısmı da motive edici ve kaygı giderici ifadeler kullanılmasını, grup sayısının artırılmasını, kameranın gizlenmesini ve farklı öğretim yöntem ve tekniği kullanımının zorunlu olması şeklinde önerilerde bulunmuşlardır.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf mevcudunun kalabalığından şikâyet etmeleri üzerine sınıf mevcudu azaltılmış fakat fen bilgisi öğretmen adaylarının bir kısmının yine de sınıf mevcudundan memnun olmadığı görülmüştür. Fen bilgisi öğretmen adaylarının bir kısmı kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin aynı olduklarını ve sıkıldıklarını dile getirmişlerdir. Fakat büyük çoğunluğu da kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin çok çeşitli olduğunu hatta

bu konuda geniş bakış açısı kazanarak birçok deneyim sağladıklarını ifade etmişlerdir. Bu sebeple öğretmen adaylarının bu konuda zorunlu tutulmasına pek fazla ihtiyaç olmadığı düşünülmekle birlikte farklı öğretim yöntem ve tekniği kullanılmasına dikkat etmeleri konusunda öğretmen adaylarını uyarmakla daha fazla fayda sağlanabilir.

Çözüm önerisi sunulan bir diğer durum da uygulama ortamında fen bilgisi öğretmen adaylarının video kaydına alınmaları sebebiyle heyecan yaparak kendi performanslarını sergileyememelerinden kaynaklı olarak uygulama ortamında kameranın bulunmamasını istemeleridir. Peker (2009b) çalışmasında video kamerası kaydı kullanılmayarak çalışmayı gerçekleştirdiğinde, video kaydının olmasının daha fazla yarar sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, çalışmacıların görüşleri ve yukarıdaki olumlu görüşler bölümünde sunulan uygulamanın video kısmının fen bilgisi öğretmen adaylarına kazandırdığı kazanımlar göz önüne alındığında fen bilgisi öğretmen adaylarının bu çözüm önerilerinin doğru bir çözüm yöntemi olmayacağı düşünülmektedir. Bundan ziyade öğretmen adaylarının diğer derslerde de video kayıtları ile etkileşimlerinin artırılarak hem video kaydının olumlu yönlerinden faydalanmaları hem de video kaydına alışmaları sağlanabilir.

Fen bilgisi öğretmen adayları zaman kategorisinde mikroöğretim uygulamasında ders işleyişi için verilen sürenin arttırılmasını, uygulamanın tek bir dönemle sınırlandırılmamasını ve bu uygulamanın son sınıfa bırakılmamasını öneri olarak dile getirmişlerdir. Fen bilgisi öğretmen adayları ders işleyişinde zamanın arttırılmasını istese de Van Mondfrans (1969) mikroöğretim uygulamalarının 5 ile 20 dakikalık sunum ve değerlendirilme sürecini kapsadığını söylemektedir. Yani, bu durum mikroöğretim uygulamasının doğasından gelen bir durumdur. Sürenin arttırılması halinde uygulama amacından saparak mikro düzeyde bir ders işleyiş gerçekleştirilemez. Bu konuda öğretmen adaylarına sürenin arttırılmayacağı ve neden bu kısıtlamanın olduğu, amacın mikro düzeyinde bir ders işleyiş olduğu gibi durumlar vurgulanarak anlatılırsa öğretmen adaylarının bu düşünceden uzaklaşması sağlanabilir.

Değerlendirme formu boyutunda fen bilgisi öğretmen adayları mikroöğretim uygulamasının bu kategoride değerlendirmenin sadece sözlü olmasını, dinleme ve değerlendirmenin eş zamanlılığının ayrılmasını, form hakkında önceden bilgilendirme yapılmasını ve değerlendirme formu sadeleştirilmesini öneri olarak ifade etmişlerdir. Dinleme ve değerlendirmenin eş zamanlılığını öğretmen adaylarının problem olarak görmemeleri için değerlendirme formunda

değerlendirecekleri özelliklere önceden bakmaları sağlanarak dinleme sırasında da fark ettikleri özellikleri işaretleyebilecekleri anlatılabilir. Değerlendirme formunda sadeleştirmeye gidilmesi önerisinde ise değerlendirme formunun Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adaylarından beklenen becerileri yansıtması nedeniyle sadeleştirilmesinin öğretmen adaylarına fayda sağlamayacağı düşünülmektedir.

Fen bilgisi öğretmen adayları eleştiri kategorisinde mikroöğretim uygulamasının eleştiriye sadece isteyenlerin yapmasını, yapılan eleştirilerin sınırlarının çizilmesini, eleştirilen kişiye söz hakkı tanınmasını ve eleştirilerin yazılı olarak sunulmasını öneri olarak ifade etmişlerdir. Eleştirel düşünebilme becerisini kazanmış bireyler alternatif bakış açılarını geliştirerek ifade edilmemiş düşüncelerin farkına varma ve açık olma, düşüncelerin farklı ifade edilişlerini anlama ve değerlendirme gibi bir takım özelliklere sahip olan bireylerdir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Fen bilgisi öğretmen adayları son sınıfa gelmiş olsalar da pek çoğunun eleştirel beceriyi kazanamadığı ve eleştirinin kendilerine fayda sağlayabileceği bilincine sahip olmadıkları görülmektedir. Bu durum mikroöğretim uygulama sürecinde belirli miktarda aşılsa da süreçte bu durumun çözülmesi için eleştirinin ne olduğu, nasıl olması gerektiği, kişilere neler kazandırabileceği ve neden önemli olduğu gibi durumlar üzerinde durulup sürecin başında açıklamalar yapılarak adayların bu bilince ulaşmasına fayda sağlanıp bu durum çözülebilir.

Öneriler

- Sınıf mevcudunun fazlalığı sebebiyle mikroöğretimin tekrar planla kısmı yapılırsa da tekrar öğretilen kısmının yapılamaması bu araştırmanın sınırlılığıdır. Kalabalık olmayan sınıflarda bu kısım tamamlandığında uygulamadan daha olumlu sonuçlar elde edilebilir. Kalabalık sınıflarda ise sınıf gruplara ayrılarak uygulamanın gerçekleştirilmesi daha faydalı olacaktır.
- Öğretmen adaylarının bu uygulama sayesinde öğretim şekillerini sadece kendilerinin uygulamasıyla değil akranlarının sunumlarıyla da tecrübe ettikleri düşünüldüğünde farklı öğretim yöntem ve tekniği kullanılmasına dikkat etmeleri konusunda öğretmen adaylarını uyarmakla daha fazla fayda sağlanabilir.

- Öğretmen adaylarının diğer derslerde de video kayıtları ile etkileşimleri artırılarak hem video kaydının olumlu yönlerinden faydalanmaları hem de video kaydına alışmaları sağlanıp kamera kaydına karşı olumsuz tutumları ortadan kaldırılabilir.
- Öğretmen adaylarının en fazla olumsuz tutumlarından biri de zamanın kısa olmasıdır. Bu konuda zamanın kısıtlı olmasının mikroöğretimin doğasından geldiğini bu yüzden sürenin arttırılamayacağını, amacın mikro düzeyinde bir ders işleyişi olduğu gibi durumlar vurgulanarak anlatılırsa öğretmen adaylarının bu olumsuz tutumdan uzaklaşması sağlanabilir.
- Ayrıca literatüre katkı sağlaması açısından mikroöğretim tekniğini uygulayan akademisyenlerin aynı doğrultuda görüşleri alınarak uygulamanın farklı bir perspektiften değerlendirilmesi sağlanabilir.

Kaynakça

- Allen, D.W. (1966). 'Micro-teaching: A new framework for in-service education'. *High School Journal*, 49, 355-362.
- Al-Methan A.E. (2006). Merits of micro-teaching as perceived by student teachers at Kuwait University. *INSANIA Journal*. 11(2), 271-280.
- Altman, H. & Ramirez, A. (1971). Beyond micro-teaching: Some first steps in individualizing preservice training for foreign language teachers. *Modern Language Journal*, 55(5), 276–280.
- Amobi, F. A. & Irwin, L. (2009). Implementing on-campus microteaching to elicit preservice teachers' reflection on teaching actions: Fresh perspective on an established practice. *Teacher Education Quarterly*, 32, 115-130.
- Arsal, Z. (2014). Mikro öğretimin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi tutum ve inançlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 137-150.
- Ashlock, R. B. (1968). Microteaching in an elementary science methods course. *School Science and Mathematics*, 68, 52–56.
- Atay, E., Kunduz, N. & Seçken N. (2014). Biyoloji eğitiminde mikro-öğretim uygulamalarına dair öğretmen adaylarının görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 01-15.
- Babacan, T. & Şaşmaz Ören, F. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknoloji destekli mikro öğretim uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 195-224. Doi: 10.18026/cbayarsos.411492

- Bakır, S. (2014). The effect of microteaching on the teaching skills of preservice science teachers. *Journal of Baltic Science Education*, 13(6), 789-801.
- Bell, N.D. (2007). Microteaching: What is it that is going on here? *Linguistics and Education*, 18, 24-40. Doi: 10.1016/j.linged.2007.04.002
- Boyer, G.L. (1975). Micro-teaching in teacher preparation. *Journal of Education for Business*, 51(2), 73-75. Doi: 10.1080/08832323.1975.10118068
- Brent, R., Wheatley, E. & Thomson, W.S. (1996). Videotaped microteaching: Bridging the gap between the university to the classroom. *The Teacher Educator*, 31, 238-247. Doi: 10.1080/08878739609555115
- Bulut, K. (2015). Mikro öğretim tekniğinin türkçe öğretmen adaylarının konuşma beceri ve kaygılarına etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.A., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canbazoglu Bilici, S. & Yamak, H. (2014). Teknolojik pedagojik alan bilgisi temelli bir araştırmada öğretmen adaylarının mikroöğretim hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 40-61.
- Çakır, Ö. (2010). Materyal geliştirmede mikro-öğretim: Öğretmen adaylarının yöntem ve geri bildirimler üzerine görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 55-73.
- Çelik, İ. (2014). Ortaokul öğrencilerinin özgüven düzeylerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Donnelly, R. & Fitzmaurice, M. (2011). Towards productive reflective practice in microteaching. *Innovations in Education and Training International*, 48(3), 335-346. Doi: 10.1080/14703297.2011.593709
- Gess-Newsome, J. & Lederman, N.G. (1990). The preservice microteaching course and science teachers' instructional decisions: A qualitative analysis. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(8), 717- 726.
- Gibbs, I. (1980). Initial caution among students towards microteaching. *Research in Education*, 24, 45-56.
- Göçer, A. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının gerçekleştirdikleri mikro-öğretim uygulamalarının kendi görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 21-39.
- Görgen, İ. (2003) Mikroöğretim uygulamasının öğretmen adaylarının sınıfta ders anlatımına ilişkin görüşleri üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 56-63.

- Gürbüzöğlü Yalmanlı & Aydın (2016). The views of Turkish pre-service science teachers concerning Microteaching practices. *Turkish Journal of Education*, 3(4), 4-14.
- Hacısalihöğlü Karadeniz, M. (2014). Okul öncesi öğretmeni adaylarının genişletilmiş mikro öğretim tekniğini matematik eğitiminde sürece dâhil etme durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 101-120.
- Kaleli Yılmaz, G. & Ergün, A. (2017). Mikro-öğretim yöntemi matematik öğretmeni adaylarının teknoloji kullanım düzeylerini nasıl değiştirmektedir? *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 573-592.
- Karadağ, R. & Akkaya, A. (2013). İlk okuma yazma öğretimi dersinde mikro öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 39-59.
- Karataş, F.Ö. & Cengiz, C. (2016). Özel öğretim yöntemleri 11 dersinde gerçekleştirilen mikro-öğretim uygulamalarının kimya öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 565-584.
- Karışan, D. (2017). The impact of student centered microteaching practices on preservice science teachers' self-efficacy beliefs, *Turkish Journal Education*, 6(4), 186-199. Doi: 10.19128/turje.341776
- Kartal, T., Yamak, H. & Kavak, N. (2017). Mikro öğretimin fen bilgisi öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgileri üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3),740-771.
- Kavas, G. (2009). *Video destekli web tabanlı değerlendirme sisteminin mikroöğretim uygulamaları üzerine etkileri: bilgisayar öğretmeni adayları örneği*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Kazu, H. (1996). Öğretmen yetiştirmede mikro öğretim yönteminin etkililiği. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kılıç, S. D. (2016). Matematik öğretmen adaylarının mikro öğretim deneyimlerine ilişkin görüşleri ve okul uygulamaları dersinden beklentileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 151-169.
- Kourieos, S. (2016). Video-mediated microteaching— a stimulus for reflection and teacher growth. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1), 65-80. Doi: 10.14221/ajte.2016v41n1.4
- Kuru, O. (2017). Mikro öğretim tekniğinin akıcı konuşma becerisine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 792-810.
- Küçüköğlü, A., Köse, E., Taşgın, A., Yılmaz, B.Y. & Karademir, Ş. (2012). Mikro öğretim uygulamasının öğretim becerilerine etkisine ilişkin öğretmen aday görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 19-32.

- Külahçı, Ş. G. (1994). Mikro öğretimde Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi deneyimi. II. değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 18(92), 36–44.
- Mergler, A.G. & Tangen, D. (2010). Using microteaching to enhance teacher efficacy in pre-service teachers. *Teaching Education*, 21(2), 199-210. Doi: 10.1080/10476210902998466
- Mustul, Ö. (2017). Keman öğretiminde mikro öğretim tekniğinin öğretme becerilerine etkisi. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özçelik, N. (2017). Fransızca okuma becerisi öğretiminde mikro-öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32(1), 99-110. Doi: 10.16986/HUJE.2016022819
- Peker, M. (2009a). Genişletilmiş mikro öğretim yaşantıları hakkında matematik öğretmeni adaylarının görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 353-376.
- Peker, M. (2009b). The use of expanded microteaching for reducing preservice teachers' teaching anxiety about mathematics. *Scientific Research and Essay*, 4(9), 872-880.
- Punia, V., Miglani P. & Singh S.P. (2016). Perception of pupil-teachers' regarding micro teaching sessions. *World Scientific News*, 26, 61-69.
- Saraçoğlu, G., Gürşık, A. & Furat, D. (2018). İngilizce öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamaları sonrasında yapılan eleştiri ile ilgili görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 58-76.
- Seferoğlu, S.S. & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Sevim, S. (2013). Mikro-öğretim uygulamasının öğretmen adayları gözüyle değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 303-313.
- Shah, S. M. H. & Masrur, R. (2011). Impact of micro teaching skills on the performance of primary school teachers. *Gomal University Journal of Research*, 27(1), 15-29.
- Şahinkayası, H. (2009). Contributions and challenges of cognitive tools and microteaching for preservice teachers' instructional planning and teaching skills. Doctoral Dissertation. Middle East Technical University, Graduate School of Natural and Applied Sciences, Ankara.
- Şen, A. İ. (2010). Effects of peer teaching and microteaching on teaching skill of pre-service physics teachers. *Education and Science*, 35(155), 78-87.
- Ijioma, B.C., Obasi, M.N. & Ifegbo, P.C. (2014). Integrating microteaching theory + practice in concurrent and consecutive teacher education programs: Benefits and challenges. *Rep Opinion*, 6(9), 22-26.

Van Mondfrans, A.P. (1969). Student attitudes and achievement in an educational psychology course after microteaching. *Educational Psychologist*, 6(2), 15-17, Doi: 10.1080/00461526909528978

Yaka, B. (2013). Mikro beceri eğitimi programının psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(2),1-24.

Yaman, E. (2006). Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: Büyük sınıflar ve sınıf yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 261-274.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara:Seçkin.

Yin, R.K. (1984). *Case Study Research* (3rd ed.). Beverly Hills: Sage Publications.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: YÖK Eğitim Öğretim Dairesi Başkanlığı.

Extended Abstract

Introduction

Microteaching has been developed in order to give pre-experience and application skills to the candidate teachers and covers the process of teaching a lesson. Microteaching is a technique that contributes to the professional development of pre-service science teachers within the framework of teacher training program. Hence, the process of developing an ideal position and preparing pre-service science teachers for teaching profession, microteaching technique may be preferred. Microteaching can be described as a teaching technique course, which involves the process of teaching pre-service science teachers to their peers. In this context, the teaching process consists of "planning, teaching, observing, re-planning, re-teaching and re-observing" stages.

When the studies on microteaching in the literature are examined, the studies are divided into two groups. The studies in the first group are about the studies evaluating the effects of microteaching and in the second group are about the opinions on microteaching. The studies evaluating the effects of microteaching discuss the response of pre-service science teachers on various professional skills. In these studies, it has been determined that micro education has a positive effect on teaching professional skills. In the microteaching relevant researches, the opinions of the pre-service science teachers enrolled in various departments of the faculty of education have been investigated. In general, it was observed that pre-service science teachers had positive

remarks about microteaching applications. This literature review shows that there is not much study on the opinions about microteaching than examining the effect of microteaching on the studies. In addition, when the studies conducted with science pre-service science teachers are examined in more detail, it is seen that the studies conducted in specific perspectives have been limited by some criteria. Considering all these, it is thought that a study in which the opinions of pre-service science teachers in the framework of the application of microteaching technique is limited, will contribute to the literature. In this study, we investigate the opinions of pre-service science teachers who participated in microteaching applications in microteaching techniques in two years period.

Method

In this study, a pattern of qualitative research is used for the method of case study. As a criterion in this study, the pre-service science teachers who completed the self and peer evaluation stages in microteaching applications were included in the study. Accordingly, the population of the study constitutes 74 candidate teachers who are in the final year of their degree in Department of Science, Faculty of Education at one of the main university, which is located on Turkey's Central Anatolia.

The data were collected by open-ended questions that are developed by the researchers. In this direction, four open-ended questions were prepared in order to determine the positive-negative aspects of the microteaching technique and the suggestions of the pre-service science teachers about the elimination of the negativities in the application of the technique. The surveys of these open-ended questions was collected through the evaluation of the microteaching application which was applied within the scope of Special Teaching Methods II lesson.

Content analysis has been adopted in order to reach the concepts and relations that can explain the data collected in analyzing the data and to make a detailed examination. In this context, the following actions were taken: In the opinion forms, each pre-service science teacher answers to each question were coded in by examining itself as a whole for each question. According to the common characteristics also of these codes, the categories have been created and the classification of the data under the appropriate theme of microteaching has been completed. Two

experts to ensure the reliability of the encoder continued until the consensus between the encoders was ensured analyzed the codes generated during the analysis.

Result and Discussion

The findings of the study show that the majority of the pre-service science teachers have more positive opinions about microteaching. When the positive views are examined, it is seen that the opinions are gathered around four categories. In other words, pre-service science teachers think that microteaching in the broad perspective provides benefits in the categories of personal development, professional competence, teaching skills and class climate. It is seen that the most positive opinion in these categories is in the vocational qualification category. In the dimension of vocational qualification, pre-service science teachers think that microteaching is the most important contributor to lesson planning, time management and classroom management. The fact that some of the studies in the literature reached the conclusion that microteaching improved the pre-service science teachers' classroom management supports this study. As can be understood from the name of microteaching, it is a short form of teaching and can be considered as a preview of instruction. In this respect, this is an expected and desired situation that microteaching will provide vocational qualification for pre-service science teachers.

It is also seen that the negative views are gathered in three categories. Namely, pre-service science teachers think that microteaching in a broad perspective has negative aspects in the application, performance and application environment categories. The most negative opinion among these categories is in the application environment category. When the application category is examined, the majority of the pre-service science teachers see that the limited time in microteaching application, the lack of professional criticism and the existence of an artificial classroom environment are the most negative aspects of the practice. These results are supported by the results of similar studies in the literature.

The pre-service science teachers suggest making an improvement about implementation, time, and evaluation form and criticism categories as solutions to overcome the negative aspects of microteaching. Considering the suggestions of the studies and pre-service science teachers in this direction, it is considered that the implementation will be useful in real class environment. However, in the literature, it is defined as a technique that prepares pre-service science teachers

for teaching in real and natural classroom environments by enabling them to apply their teaching in an artificial and risk-free environment. As seen in this definition, the real classroom environment is contrary to the nature of microteaching.

The limitation of this research is that although the re-planning phase of the micro education is applied, the re-teaching phase could not be applied due to overcrowded classrooms. On the other hand, dividing overcrowded classrooms into groups would be more beneficial to implement this practice. Additionally, it may be more beneficial to advice pre-service science teachers to pay attention towards using different teaching methods and techniques by considering not only their own practice but also their peers' demonstration. Moreover, the candidates could make use of the positive aspects of the video recordings and help them to get accustomed to the video recordings by increasing the interaction of the candidates with the recordings during the classes thus their negative manner can be eliminated towards the video recordings. One of the reasons for contradictory manners of the candidate teachers is short time limit. In addition, in order to contribute to the literature, the opinions of the academicians applying microteaching technique can be taken from the same perspective and the application can be evaluated from a different perspective.