

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

MİKRO ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN VİYOLONSEL ÖĞRETMENİ
ADAYLARININ ÖĞRETİM BECERİLERİNE VE VİYOLONSEL
DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan

Serpil UMuZDAŞ

Ankara

Kasım, 2010

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

MİKRO ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN VİYOLONSEL ÖĞRETMENİ
ADAYLARININ ÖĞRETİM BECERİLERİNE VE VİYOLONSEL
DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARINA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Serpil UMUZDAŞ

Danışman: Prof. Dr. Salih AKKAŞ

Ankara

Kasım, 2010

JÜRİ ONAY SAYFASI

Serpil UMUZDAŞ'ın MİKRO ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN VİYOLONSEL ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETİM BECERİLERİNE VE VİYOLONSEL DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARINA ETKİSİ başlıklı tezi 8 Kasım 2010 tarihinde, jürimiz tarafından Müzik Öğretmenliği Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

Başkan: Prof. Sadık ÖZÇELİK

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Salih AKKAŞ

Üye : Doç. Dr. Galip YÜKSEL

Üye : Doç. Dr. Aytekin ALBUZ

Üye : Doç. Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU

İmza



TEŞEKKÜR

Bu araştırma sürecinde bana destek ve yardımlarını esirgemeyen hocalarıma ve meslektaşlarıma teşekkür etmek isterim. Öncelikle birikimi ile beni yönlendiren, beni her konuda sürekli destekleyen değerli tez danışmanım sayın Prof. Dr. Salih Akkaş'a, tezimi özenle okuyarak eleştirilerde bulunan sayın Prof. Sadık Özçelik'e ve sayın Doç. Dr. Galip Yüksel'e, sayın Doç. Dr. Aytekin Albuz'a ve sayın Doç. Dr. Hasan Arapgirlioğlu'na teşekkürlerimi sunuyorum.

Yardıma ihtiyaç duyduğum noktalarda yanımda olan sayın Yrd. Doç. Dr. Gülşah Başol'a ve sayın Arş. Gör. Dr. M. Serkan Umuzdaş'a teşekkür ederim.

Ayrıca katkılarından dolayı viyolonsel hocam sayın Öğr. Gör. Şinasi Çilden'e ve meslektaşım sayın Yrd. Doç. Dr. Şebnem Orhan'a, büyük bir ilgi ve istekle çalışmaya katılım gösteren viyolonsel öğrencilerine teşekkürlerimi sunarım.

Serpil Umuzdaş

ÖZET

MIKRO ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN VİYOLONSEL ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETİM BECERİLERİNE VE VİYOLONSEL DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARINA ETKİSİ

Serpil UMUZDAŞ

Doktora, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Salih AKKAŞ

Kasım-2010, 100 sayfa

Bu araştırma ile mikro öğretim yönteminin viyolonsel öğretmen adaylarının öğretim becerilerine ve viyolonsel dersine ilişkin tutumlarına etkisini belirlemek amaçlanmaktadır.

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda, 2009- 2010 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde viyolonsel dersini alan dördüncü ve birinci sınıf öğrenciler (n=10) çalışma grubunu oluşturmaktadır. 10 viyolonsel öğrencisinin %50'si (n=5) dördüncü sınıf , %50'si (n=5) birinci sınıftır.

Mikro öğretim yöntemine dayalı viyolonsel eğitimi uygulamalarının, öğretmen adaylarının öğretim becerilerine ve viyolonsel dersine ilişkin tutumlarına olan etkisini belirlemek amacıyla; uygulamaya katılan öğretmen adaylarının öğretim beceri düzeyleri ile viyolonsel dersine ilişkin tutumları ölçülmüştür. Ölçümlerde “Öğretmenlik Uygulamaları Gözlem Formu” ve çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Viyolonsel Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Mikro öğretim yöntemiyle viyolonsel eğitimi alan öğretmen adaylarının viyolonsel dersindeki kazanımları ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla ise öğretmen adaylarına araştırmacı tarafından geliştirilen “Mikro Öğretim Kazanım Anketi” uygulanmıştır.

Veri Toplama aracından elde edilen veriler SPSS(Statistical Package For Social Sciences) paket programına aktarıldıktan sonra istatistikî analizleri yapılmış ve elde edilen bilgiler çözümlenmiştir. Mikro öğretim yönteminin viyolonsel öğretmen adaylarının öğretim becerilerine ve viyolonsel dersine ilişkin tutumlarına etkisini belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretim becerilerine ilişkin gelişimlerini belirlemek için Friedman testi yapılmıştır. Anketle alınan öğretmen adayı görüşleri frekans yüzde ile hesaplanmıştır.

Sonuç olarak; uygulamaya katılan öğretmen adaylarının viyolonsel dersine ilişkin olumlu tutum geliştirmelerinin ve öğretim becerilerini geliştirmelerinin büyük ölçüde sağlandığı görülmüştür. Ayrıca bu araştırmanın, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda "Bireysel Çalgı ve Öğretimi" kapsamında yer alan viyolonsel dersinin etkililiğini arttırdığını söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Viyolonsel eğitimi, öğretmen adayı, mikro öğretim, öğretim becerisi, tutum.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF MICRO TEACHING METHOD ON INSTRUCTIONAL SKILLS AND THE ATTITUDES TOWARDS CELLO COURSE OF CELLO STUDENT TEACHERS

Serpil UMUZDAŞ

Ph.D., Music Education Department

Thesis Advisor: Professor Dr. Salih AKKAŞ

November-2010, 100 pages

The aims of the study are to identify the effects of micro teaching method on instructional skills and the attitudes towards cello course of cello student teachers.

The participants of the study are first grade and fourth grade students attending to the cello course in Gazi University, Gazi Education Faculty, Department of Fine Arts, Branch of Music Education during the spring semester of the academic year 2009- 2010. Total number of participants is ten. Of them, five are first-graders, while the remaining are fourth-graders.

In order to the effects of micro teaching on instructional skills and the attitudes towards cello course of cello student teachers, current levels of the participants' instruction skills and their attitudes towards cello courses are identified. For this aim, "Instructional Activities Observation Form" and "Scale of attitudes towards cello course that was developed by the author were employed. Another scale, namely "Gainings through micro instruction" that was also developed by the author was employed to obtain data on the views of the participants regarding cello instruction in which micro instruction is used.

Collected data was statistically analysed by using SPSS (Statistical Package For Social Sciences). Wilcoxon signed-rank test was used to identify the effects of micro teaching method on instructional skills and the attitudes towards cello course of cello student teachers. Friedman test was used to identify instructional skill development of the cello student teachers. Student teachers' points from the questionnaire were calculated as frequency (f) and percentage (%).

The findings of the study indicate that micro instruction significantly improved the participants' instructional skills as well as their attitudes towards cello courses. Furthermore, it can be stated that this type of instruction increased the effectiveness of the course "Solo Instruments and their Instruction" given in the Gazi University, Gazi Education Faculty, Department of Fine Arts, Branch of Music Education

Key terms: Cello instruction, student teachers, micro teaching, instructional skills, attitude.

TABLOLAR

Sayfa

Tablo 1. Araştırmanın Deneysel Deseni.....	49
Tablo 2. Üniversitelerin Viyolonsel Öğrencisi Sayıları ve Ölçek Dönüş Oranları.....	56
Tablo 3. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett's Test Sonuçları....	58
Tablo 4. Madde-Test Korelasyonu.30'dan Düşük Olan Maddelerin Değerleri.....	58
Tablo 5. Maddeler İçin Açıklanan Toplam Varyans Değerleri.....	59
Tablo 6. Taslak Ölçekteki Maddelerin Temel Bileşenler Analizi 1. Faktör Yükleri....	61
Tablo 7. Deney Öncesi ve Sonrası Öğretim Becerisi Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	64
Tablo 8. Deney Öncesi ve Sonrası Tutum Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	65
Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Uygulamaları Sürecindeki Öğretim Becerisi Gelişim Düzeylerine İlişkin Friedman Testi Sonuçları.....	67
Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Temiz Nota Çalabilme Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	70
Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Ritim Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	70
Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Dinamik Çalabilme Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	70
Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Teknik Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	71
Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Rahat Çalabilme Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	71
Tablo 15. Öğretmen Adaylarının Tempolu Çalabilme Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	71
Tablo 16. Öğretmen Adaylarının Cümleme Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	72
Tablo 17. Öğretmen Adaylarının Akıcı Çalabilme Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	72
Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Bütün Olarak Çalabilme Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	72
Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Özeleştirici Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	73
Tablo 20. Öğretmen Adaylarının Eser Çözümleme Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	73
Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Zamanı Kullanma Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	73
Tablo 22. Öğretmen Adaylarının Konsantrasyonlarının Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	74
Tablo 23. Öğretmen Adaylarının Motivasyonlarının Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	74
Tablo 24. Öğretmen Adaylarının Özyeterliklerinin Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	74
Tablo 25. Öğretmen Adaylarının Müzikalitelerinin Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	75

Sayfa

Tablo 26. Öğretmen Adaylarının Disiplin Konusundaki Gelişimlerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	75
Tablo 27. Öğretmen Adaylarının Deşifre Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	75
Tablo 28. Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	76
Tablo 29. Öğretmen Adaylarının Eser ve Etüt Tanıma Konusundaki Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı.....	76

GRAFİKLER

Sayfa

Grafik 1. Maddelerin Öz Değerine Göre Çizilen Çizgi Grafiği.....	60
Grafik 2. Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Uygulamaları Sürecindeki Öğretim Becerisi Gelişim Düzeylerine İlişkin Çizgi Grafiği.....	69

1. BÖLÜM

1.1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problemine, amacına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlara ve çalışmada yer alan kavramların hangi anlamlarda kullanıldığına ve problemle yakından ilgili olan araştırmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1.1. Problem Durumu

Günümüzde halen öğretmen eğitimi, eğitim sistemleri içinde önemli bir problem alanı oluşturmaktadır. Öğretmen eğitiminde önemli gelişmeler sağlanmasıyla eğitimin kalitesi artacaktır.

“Eğitimin kalitesi öğretmenlerin niteliği ile büyük ölçüde doğru orantılıdır. Bu bakımdan eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin, gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içinde, iyi bir biçimde yetiştirilmeleri, eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşımaktadır.” (Şişman, 2001: 124).

Teknolojik değişimlerin toplumsal, ekonomik ve kültürel yapıyı hızla değiştirmesi ile farklılaşan rolleri kazanması için öğretmen eğitimi programlarıyla, geleceğin öğretmenini yetiştirmeye yönelik, esnek, öğrenmeyi öğrenmiş ve öğretim sürecindeki rolünü kavramış öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmiştir (Kılıç ve Saruhan, 2006: 407).

Yetişme sürecindeki öğretmen adaylarının üstün becerilere sahip olması beklenmemekle birlikte, onların öğretim becerilerinin gün geçtikçe artması amaçlanır. Bu amaçla öğretmen eğitiminde zaman içinde farklı yaklaşımlar denenmiş, programlar zamanla teoriye dayalı öğretmen merkezli yaklaşımdan uygulamaya dayalı öğrenci merkezli yaklaşıma doğru kaymıştır.

Eğitim sürecinde ortaya çıkan öğrenen merkezli yaklaşımlar, öğrenme-öğretme sürecinde önemli değişikliklere yol açarak ülkelerin eğitim programlarının yeniden gözden geçirmelerine olanak sağlamıştır. Türkiye’de de benimsenmeye başlayan yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin olarak katılımına olanak sağlayarak, bilgiyi kendilerinin yapılandırması anlamında önemli olanaklar sunmuştur (Aykaç ve Ulubey, 2009).

Eğitimdeki bu yeni yaklaşım, müzik eğitim programları için de benimsenmiştir. Müzik öğretmenliği eğitim programları, bireylerin çeşitli yeterlikleri kazanabileceği şekilde düzenlenmektedir. Meslek eğitiminde bireylerin meslek ortamıyla yeterince karşılaştırılmaları gereğinin vurgulanmasıyla, müzik öğretmenliği programlarında, alan bilgisi ve performansın yanı sıra, öğretmenlik mesleğini tanıtacak ve öğretim becerilerini kazandıracak dersler de yer almıştır.

“Müzik öğretmenliği eğitimi, müzik öğretmenliği yeterliklerini kazandırma ve geliştirme sürecidir. Bu sürecin amacı, öğretmen adaylarına bu yeterlikleri kazandırmak ve kazanmış olan öğretmenlerin bu yeterliklerini geliştirmektir. Müzik öğretmenliği yeterlikleri, genel olarak hizmet öncesi eğitimle kazandırılır....” (Uçan, 2006: 68).

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği beceri ve tutumları kazandırma açısından önemlidir. Birçok alanda öğretmen adaylarının öğretim becerilerini geliştirmeye yönelik araştırmalar yoğunluk kazanmıştır. Bu araştırmalar incelendiğinde öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırlayarak öğretmen yetiştirmeye önemli katkılar sağlayan bir yöntem olarak mikro öğretim dikkat çekmektedir.

Öğretmen yetiştirme konusunda mikro öğretim yöntemi kullanılarak yapılan çalışmaların eğitime katkısının incelendiği araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

Bush 1966 yılında Stanford Kliniğinde yaptığı çalışmada, haftada on saat mikro öğretim alan grubun; yeterlikleri, haftada 20–25 saat geleneksel eğitim alan gruptan daha yüksek düzeyde yerine getirdikleri saptanmıştır. Bu çalışma aynı zamanda, mikro öğretim uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının mikro öğretime ilişkin olumlu

tutum geliştirdiklerini de göstermiştir (Hargie ve Maidment 1979: 22’den akt. Kazu 1996: 67).

Beether ve Johnson 1968 yılında yaptıkları bir araştırmayla, öğretmen adaylarının mikro öğretimi yararlı bulduklarını ortaya koymuşlardır (Jerich, 1978: 7’den akt Kazu, 1996: 67). Limbacher (1968) da, hizmet öncesinde mikro öğretim gören öğretmen adaylarının, görmeyenlere göre daha başarılı olduklarını saptamıştır (Kazu, 1996: 67).

Brown (1968)’un çalışmasında; 12 şer kişilik dört grup öğrenci, STCAG (Stanford Teacher Competence Appraisal Guide)’ın performans maddelerinin altısında ön ve son deneysel işlemten sonra değerlendirilmiştir. Sonuçta, mikro öğretim alan deneysel grup altı maddenin beşinde anlamlı bir artışla başarılı olurken, kontrol grubu sadece bir maddede başarılı olmuştur (Hargie ve Maidment 1979: 22’den akt. Kazu 1996: 73). Kallenbach ve Gall (1969) da, öğretmen adaylarının ilk derse ilişkin kuşkularının, mikro öğretim yöntemi ile büyük ölçüde azaldığını saptamıştır (Kazu, 1996: 67).

Goldwaitte 1969 yılında biri mikro öğretimde akranlarına birkaç ders veren (Grup A), diğer bu dersler için mikro sınıf rolünü oynayan (Grup B), bir diğer de etkinliğe katılmayan (Grup C) üç grup karşılaştırılmıştır. Grup B üyeleri mikro öğretim esnasında Grup A’nın performanslarını eleştirmişler ve “Gösteri Değerlendirme Formu” ile değerlendirmişlerdir. Denetmenler tarafından değerlendirilen üç gruptan Grup A ve B’nin performansları, mikro öğretim almayan Grup C’den daha yüksek bulunmuştur (Hargie ve Maidment, 1979: 18’den akt. Kazu 1996: 67).

Borg ve arkadaşları tarafından 1970’de hazırlanan raporda, mikro öğretimin öğretim davranışlarını değerıştirme için etkili bir yol olduğu belirtilmiştir. Janice (1983) de, çalışmaları ile mikro sınıf uygulamasının yararlı sonuçlar verdiğini görmüştür (Orlich, 1985: 149’dan akt Kazu 1996: 68).

Kuzey Kalorina’da Davis (1970) tarafından yapılan çalışmada, mikro öğretim alan ve almayan iki grubu “derse giriş” becerisi açısından karşılaştırılmıştır. Devlet okullarından seçilen sınıflarda her iki grubun sunuları videoya kaydedilerek üç eğitici tarafından değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, derse giriş becerisinde mikro öğretim alan

grubun diğer gruptan daha başarılı olduğu ve mikro öğretim programına ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri gözlenmiştir (Hargie ve Maidment, 1979: 21’den akt. Kazu, 1996: 70).

Blankenburg ve Tompson (1971)’ın Marquette Üniversitesi’nde yürüttükleri araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı, öğretim becerilerini öğrenmede mikro öğretimi oldukça faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Britton ve Leith (1971) de, mikro öğretimin öğretmenlik uygulamaları başarısına olan etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın örneklemini, Eğitim Koleji 1. sınıf öğrencilerinden rastgele atanmış her biri 28 kişiden oluşan iki grup oluşturmuştur. Bu gruplardan deney grubu mikro öğretimde 20 saatlik eğitim kursu alırken, kontrol grubu normal çalışmalarını sürdürmüştür. Deneysel işlem sonrasında her iki gruptaki öğrenciler öğretmenlik uygulamasına katılmışlardır. Danışmanlar tarafından yapılan değerlendirmelerin sonuçları, kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, mikro öğretimin öğretmenlik uygulamasında zayıf öğrencilerin sayısını azaltmada, başarılı olanları sayısını artırmada etkili olduğunu göstermiştir (Kazu, 1996: 73).

Allen 1972 yılında Doğu Texas State Üniversitesi’nde yaptığı yüksek lisans tezinde, kolej son sınıfta geleneksel eğitim uygulanan bir grupta, mikro öğretim uygulanan diğer bir grubu karşılaştırmıştır. Değişik uyarıcılar kullanma, pekiştirme, araştırma ve dersi bitirme becerilerinde mikro öğretim alanların performanslarının arttığı saptanmıştır (Hargie ve Maidment, 1979: 18’den akt. Kazu, 1996: 71).

Jensen ve Young (1972), mikro öğretim alan deney grubunun mikro öğretimin tamamını almayan kontrol grubundan “Sinba Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçeği”nden özetlenen beş faktör (kişisel özellikler, öğretmen davranışının samimiyeti, genel sınıf atmosferi, dersi kullanışlılığı, öğretmenin öğrencilerle ilgilenmesi) üzerinde anlamlı derecede yüksek puanlar aldığını ortaya çıkaran bir araştırma yapmışlardır (Kazu, 1996: 72).

Wright (1973)’in yapmış olduğu araştırmada; Hamilton Koleji’nde öğrencilerin mikro öğretime ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Brown (1975)’un ve Perott ve diğerlerinin (1976) yaptıkları araştırmalar öğrencilerin mikro öğretime

ilişkin olumlu tutuma sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır (Hargie ve Maidment, 1979: 25’den akt Kazu 1996: 68).

Bir başka deneysel çalışma MacLeod, Griffiths ve McIntyre (1975) tarafından yapılmıştır. Bu çalışma üç işlemin karşılaştırılmasını içerir. Bunlarla ilgili olarak “çeşitlilik”, “yüksek düzeyde bilişsel soru sorma” ve “açıklamanın açıklığı” olmak üzere üç beceri üzerinde durulmuştur. Bu becerilerin ölçülmesindeki kriterler, becerilerin kullanıldığı mikro öğretim ortamındaki 18 dakikalık bir dersteki öğretim davranışlarına dayandırılmıştır. Eleştirilen dersin sistematik gözlemlerinden çıkarılan 14 kriterin ölçümüyle bu kriterlerin 12’sinde mikro öğretim alan grup, almayan gruptan daha yüksek puana sahip olduğu görülmüştür (Kazu 1996: 74).

Hargie (1977) Ulster Kolej’de mikro öğretim alan öğretmen adaylarının mikro öğretimi “çok yüksek” düzeyde benimsediklerini belirlemişlerdir. Katılımcıların %97’si mikro öğretimi gerçek ortamda uygulayabildikleri inancına sahip olduklarını ifade etmiştir. 1977 yılına kadar yapılan mikro öğretimle ve geçerliğiyle ilgili araştırma bulgularını bir araya getiren çok kapsamlı bir çalışma gerçekleştiren Hargie (1977)’nin yaptığı bu çalışmada; mikro öğretimin, öğrencilerin öğrenmesinde ve öğretim becerilerinde artış sağlayan, sürekli gelişen ve kullanımı her geçen gün daha da artan bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır (Kazu 1996: 69).

Stanton (1978), öğrencilerin mikro öğretim uygulamalarının özgüvenlerini artırdığını ve mesleğe ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağladığını kaydetmiştir. Çalışmaya 32 yüksek lisans öğrencisi katılmıştır. Her öğrenci 5’er kişilik ortaokul öğrencilerinden oluşmuş gruplara 10 dakikalık iki ders vermişler ve performansları kendi öğretmenleri tarafından gözlenmiş ve videoya kaydedilmiştir. Mikro ders tamamlandıktan sonra öğretmen adaylarının kaydedilen performansları incelenerek arkadaşları ve öğrencileriyle bir grup tartışmasında kullanılıp kullanılmayacağına karar vermiştir. Öğrenciler mikro öğretim kurslarından önce ve sonra Tennessee Benlik Kavramı Ölçeği doldurmuşlardır. Aldıkları puanlar hiçbir deneyimi olmayan yüksek lisans öğrencileriyle karşılaştırılmıştır. Bulgular, mikro öğretim deneyimleriyle pozitif bir benlik kavramı değişiminin kolaylaştığını ortaya koymuştur. Ayrıca, korku vermeyen bir durumla öğretmenlik fonksiyonunu yerine getirmenin güven verici olduğu belirtilmiştir (Stanton, 1978: 119–123).

Şerbini (1982) çalışmasında video araçlı mikro öğretim yöntemi ile 14 İngilizce öğretmenine öğretim becerileri kazandırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucu olarak, öğretmenlerin öğretim becerilerinde anlamlı farklar kaydedilmiştir (Rıza, 1990: 152–154).

Mikro öğretim konusunda Türkiye’de yapılan ilk çalışma Bayraktar (1982) tarafından yapılan “Mikro Öğretim Yöntemi ve Uygulaması” konulu asistanlık tezidir. Araştırma; uygulama öğretmenlerine mikro öğretim yöntemiyle ilgili bilgi verme, mikro öğretim yönteminin öğretmenlik uygulaması dersleri üzerindeki etkisini ortaya koyma ve Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulunda nasıl uygulanabileceği ile ilgili öneriler ortaya koyma amacıyla yapılmıştır. Mikro öğretim yöntemi, Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulunda I. yarıyılıda uygulamaya çıkan Giyim Bölümü sınıflarında gruplanmış, örnekleme yolu ile seçilen, 4 deneme 4 kontrol grubunda olan 8 öğretmen adayı üzerinde deney yapılmıştır. Deney uygulama derslerinin hazırlık aşamasında Zübeyde Hanım Kız Meslek Lisesi’nde I. ve IV. uygulamalarda video-teyp ile II. ve III. uygulamalarda video-teypsiz olarak dört kez yapılmıştır. Öğretmen adayları uygulama öğretmenleri tarafından süreli uygulamanın başında, ortasında ve sonunda olmak üzere üç kez değerlendirilmişlerdir. Kontrol grubu ise hazırlık aşamasını geleneksel yöntemle göre sürdürmüştür. İlk uygulama 5 dakika ile başlamış, daha sonraki uygulamalar 5’er dakika artırılarak sürdürülmüştür. Elde edilen bulgular, deney grubunu oluşturan öğretmen adaylarının başarılarının kontrol grubun oluşturan öğretmen adaylarının başarılarından daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu yöntemin etkililiğinin diğer öğretmen yetiştiren kurumlara tanıtılması önerilmiştir.

Hakan (1982)’ın çalışması; öğretmenlik Sertifikası Programı öğrencilerinin, uygulama sırasında yaptıkları deneme derslerini değerlendirme amacıyla yapılmıştır. 57 öğrencinin uygulama okulunda sundukları derslere ilişkin 18 ölçüt belirlenmiştir. Her deneme dersinden sonra öğrencilerin bu ölçütlere göre eksikleri kendilerine bildirilmiş, diğer derslere daha iyi hazırlanmaları sağlanmıştır. Değerlendirme sonucunda öğrencilerin, ölçütlerin çoğunda başarılı olduğu görülmüştür. Uygun öğretim yöntemi seçme, sınıf yönetimi, ses kullanımı ve değerlendirme yapma konusunda sorun yaşayabildikleri anlaşılmıştır.

Lockledge ve Ray (1986)'in öğrencilerin mikro öğretim sürecinde aldıkları akran değerlendirmelerinin mikro öğretime ilişkin tutumlarına olan etkisini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada, 13 haftalık mikro öğretim denemelerinden önce ve sonra 60 öğrenciye tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırma bulguları, özellikle deneyimli bir danışmanın yönetimi altında yapılan akran değerlendirmelerinin mikro öğretime ilişkin olumlu bir tutum sağladığını göstermiştir (Lockledge and Ray, 1986: 19–27).

Küçükahmet (1989), öğretmen adaylarının ilk ders anlatımları sırasındaki hislerini belirlemek amacıyla Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretmenlik Sertifikası Programına kayıtlı 297 öğretmen adayı üzerinde yaptığı çalışmada; öğretmen adayları ilk ders anlatışları sırasında aşırı heyecanlandıklarını, öğrencilere hakim olamama endişesi içinde olduklarını, seslerini ayarlayamadıklarını, derse başlamada ve zamanı ayarlama zorlandıklarını belirtmişlerdir (Küçükahmet, 1989: 9–16).

Merrion tarafından yapılan "Müzik Eğitimi İçin Açıklamalı Stratejiler" adlı çalışma, 13 araştırmanın ve 32 eleştirinin birleştirilmiş sentezi ile yapılmıştır. Bu çalışmalardaki buluşlarla ilişkili olarak, video kayıtlarla ilgili düşünceler şöyledir (Merrion, 1989)

- Şeflerin en ince jestlere egemen olmaları gerektiği bilinmektedir. Yönetim mimikleri ve jestlerinin video kayıtların incelenmesi ile öğretilmesi sonucunda öğrencilerin aslında video kayıtları inceleyerek değil, öğretmeni taklit ederek daha etkili öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, öğretmen yardımıyla video kayıt kullanımının video kaydın hiç kullanılmamasından daha etkili olduğu da belirtilmiştir. Ayrıca öğrenciler kayıtları izleyerek kendi yönetim teknikleri hakkında daha iyi bilgi almış, spesifik ve anında kendini değerlendirmenin, sözlü değerlendirmelerden çok daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

- Video kayıtlı açıklama materyallerinin, başlangıç keman eğitiminde devinimsel performans yeteneğinin geliştirilmesinde ve kavramsal bakış açısının kazandırılmasında etkili araç olarak kullanılabileceği belirtilmiştir.

- Video kayıtların, sınıf derslerinde provalarda ve diğer uygulamalı derslerde müzik öğretmeni yetiştirmeye yönelik programlarda önemli materyaller içinde yer

almıştır.

- Simülasyon tekniklerinin müzik öğretmenliği ve sınıf yönetimi davranışlarının geliştirilmesine yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır.

- Mikro öğretim, öğretmen adaylarının davranış geliştirmelerinde etkilidir.

Ayrıca video kayıt tekniğinin kullanılması sayesinde müzik öğretmeni adaylarının kendi öğretim stratejilerini sergileyen görüntüleri izlemeleri yoluyla, basit müziksel davranışlarla ilgili öğretim tekniklerini ve aynı anda sınıf yönetimi becerilerini geliştirdikleri görülmüştür. Yapılan araştırmalarda mikro öğretim yöntemi ile kendini değerlendirmenin, video kayıt yapılmayan durumlara göre çok daha etkili ve doğru olduğu görülmüştür.

Merrion çalışmanın sonunda, video kayıtlı modellerin, istenen müziksel davranışları veya öğretmenlik davranışlarını pekiştirmek için üniversite kademesinde de kullanılabilirliğine ilişkin öneride bulunmuştur. 90'lı yıllarda mikro öğretim yönteminin Türkiye'de tanınmaya başlanmasıyla, çalışmalarda artış görülmüştür.

Çakır ve Aksan (1992) tarafından yapılan "Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirmede Mikro Öğretimin Rolü: Bir Model" isimli çalışmada; yabancı dil öğretmeni yetiştirmede mikro öğretim yöntemi kullanılmıştır. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Öğretmenliği Anabilim Dalının 3. sınıfında uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda; gramer öğretimi ve yazma öğretimi dersleri çerçevesinde mikro öğretim modelinin öğretmen davranışları geliştirmedeki etkisi ve yeterliliği üzerinde durulmuş ve modeli destekler nitelikte sonuçlar alınmıştır (Çakır ve Aksan, 1992: 313–320).

Sayan (1994) tarafından "Yabancı Dil Eğitiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Mikro Öğretim Yönteminin Etkililiği" adlı yüksek lisans araştırmasında; yabancı dilde konuşma becerisinin geliştirilmesinde, video kayda dayalı mikro öğretim yönteminin uygulanana gelen yöntemle göre öğrenci başarısı üzerindeki etkisi ile bu başarıdaki kalıcılık etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda; yabancı dilde söyleyiş becerisinin geliştirilmesinde video kayda dayalı mikro öğretim

yönteminin, uygulana gelen yöntemlerden daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır (Sayan, 1994).

Çeliksoy (1994), “Mikro Öğretim Yönteminin Hentbolda Teknik Öğretim Üzerindeki Etkililiği” konulu yüksek lisans tezinde, temel pas tekniğinin öğretilmesi ve geliştirilmesinde mikro öğretim yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre öğrenci-sporcuların başarısına etkisini saptamak amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları, hentbol dalında temel pasın öğretiminde sekiz beceriden altısının öğretilmesinde mikro öğretim yönteminin geleneksel öğretim yönteminden etkili olduğunu göstermiştir (Çeliksoy, 1994).

Külahçı (1994: 20)’nın yaptığı çalışmada video kaydının gösterilmesinin; derse karşı olan ilgiye ve isteğe katkı sağladığı, özellikle sunu yapanın kendini değerlendirmesi ve kusurlarını teşhis bakımından çok etkili olduğu belirlenmiştir. Video izlenmeden yapılan eleştirilerde alınan davranan öğrencilerin, kendilerini izledikten sonra çok daha gerçekçi bir tavır takındıkları gözlenmiştir (Külahçı, 1994: 36–44).

Külahçı (1995) tarafından öğretmen yetiştirme modül serileri içerisinde bir mikro öğretim modülü hazırlanmıştır. Modül ile öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına deneyim kazanıp hazırlıklı olarak başlamaları hedeflenmiştir. İki bölümden oluşan modülde mikro öğretim ve uygulamaları tanıtılmıştır.

Kazu (1996) “Öğretmen Yetiştirmede Mikro Öğretim Yönteminin Etkiliği (Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Örneği)” isimli doktora tezi, bu konuda oldukça kapsamlı yapılmış, bu yönüyle yurt dışında tamamlanmış birçok çalışmadan üstün bir çalışmadır. Uygulama sırasında; ders öncesi hazırlık yapma, derse giriş yapma, konuyu sunma, dersi bitirme ve heyecanı yenme, ses tonunu etkili kullanma, Türkçeyi doğru kullanma, düzgün ve anlaşılır cümleler kurma, fiziksel bakımdan rahat olma, öğretmenlik rolüne ve gerçek sınıf ortamına uyum sağlama gibi özellikler bakımından deney ve kontrol grubu arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Buradan hareketle, mikro öğretimin öğretmenlik uygulamasının başarılı bir şekilde yürütülmesinde olumlu etkisi ettiği belirtilmiştir.

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

1. Sınıf arkadaşlarına ders vermenin doğurduğu bazı sorunları gidermek için gerçek öğrencilere veya alt sınıftaki öğrencilere ders verme imkânı sağlanmaya çalışılmaktadır.
2. Alan dersi öğretim elemanlarının da mikro öğretime katılmaları ve gerektiğinde bu dersin sorumlularına yardımcı olmaları sağlanmalıdır.
3. Mikro öğretim dersinin, tüm öğretmen yetiştiren kurum programlarına konulması yararlı olacaktır. Bunun için mikro öğretim dersinin bu kurumlara tanıtılması ve ilgi çekilmesi için çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmaların başında özellikle konu ile ilgili araştırmalar ve yayınların yapılması, bilimsel toplantılarda bildiriler sunulması gelmektedir.
4. Bazı öğretmen yetiştirme programlarında yer alan “Özel Öğretim Yöntemleri” dersinin mikro öğretim yöntemiyle işlenmesi, programlarında mikro öğretim dersi olmayan kurumlar için yararlı olacaktır.
5. Mikro öğretimin ülkemizde yaygınlaşması için farklı modeller de denenmeli ve bu denemelerin sonuçları değerlendirilmelidir.
6. Ülkemizde mikro öğretim ile ilgili araştırmaların çok yetersiz olması nedeniyle öğretmen yetiştiren kurumlardaki araştırmalardan bazıları bu konuya yönlendirilmelidir.

Suveren (1998) "6-7 Yaş Grubu Jimnastiğe Yeni Başlayan Erkek Çocuklarda Atlama Beygiri Aletinde Ubersclag Hareketinin Öğretilmesinde Sözel Eğitim ve Video Kamera ile Eğitim Yöntemlerinin Karşılaştırılması" adlı doktora tezinde 6-7 yaş grubu jimnastiğe yeni başlayan erkek çocuklarda atlama beygiri aletinde ubersclag hareketinin öğretilmesinde sözel eğitim ve video kamera ile eğitim yöntemlerini karşılaştırmış ve sonuç olarak video kamera ile eğitim yöntemi ile çalıştırılan öğrencilerin sadece sözel eğitim alan öğrencilere göre daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur (Suveren, 1998).

Ankara üniversitesinde iki yıllık 129 yüksekokul öğrencisi üzerinde İngilizce dersinin bilişsel ve duyuşsal becerilerinin kazandırılmasında yapılan deneysel ve uygulamalı araştırmalarda, video ile desteklenen bireysel öğretim yöntemlerinin, uygulana gelen öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucu elde edilmiştir (Demirel, 2009).

Çakır (2000) “Öğretmen Yetiştirmede Teoriyi Pratiğe Bağlayan Mikro Öğretimin Türkiye’deki Üç Üniversitede Durumu” konulu araştırmanın evreni olarak üç üniversitedeki (Gazi üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi) eğitim fakültelerinde öğretim metotları dersine giren öğretim üyeleri belirlenmiştir. Sonuç olarak; araştırmaya katılan 41 öğretim üyesinin %100’ünün mikro-öğretim tekniğini kullanmak istediği, fakat 23 ’ünün (%56) metot derslerinde uygulamadığı görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğretmen adayını sorgulayıcı, kritik edici ve problem çözücü yönde geliştiren mikro öğretim tekniğinin öğretmen yetiştiren okullarda bir ders olarak lisans düzeyinde müfredata entegre edilmesi, uygulayan ya da uygulamak isteyen öğretim üyelerinin üniversite tarafından araç-gereç malzeme zaman ve yer açısından desteklenmesi, mikro-öğretim tekniğinin dönüt kısmının öğretim üyesi ve öğretmen adayının arkadaşları tarafından işbirlikçi bir yöntemle verilmesi, mikro-öğretim tekniğinin öğretmenlik yeteneklerini geliştirmek için okul deneyimiyle mikro-öğretim hakkında daha fazla bilgi edinmesi için hizmet içi eğitimi verilmesi önerilmiştir (Çakır, 2000: 62 – 68).

Pirsemiloğlu (2001) tarafından yapılan "Hentbol Öğretiminde Video Kameralı Eğitim ile Sözel Eğitimin Karşılaşması " isimli araştırmasında hentbolda sıçrayarak atış ve dayanma adımlı yüksek temel atış tekniğinin öğretimi açısından video kameralı eğitim alan öğrenci grubu ile sözel eğitim alan öğrenci grubunun eğitim sonunda aldıkları puanları karşılaştırmıştır. Sonuç olarak iki grubun aldıkları puanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Video kamera desteği ile eğitim gören grup sözel yolla eğitilen gruptan daha yüksek puan alıp daha başarılı olmuştur (Pirsemiloğlu, 2001).

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

Hewitt (2002)'in "Enstrüman Çalan Öğrencilerin Kendilerini Değerlendirme Eğilimleri" isimli çalışmasıyla; öğrencilerin kendilerini değerlendirme eğilimlerini belirlemeyi, öğrencilerin bir model kullanarak ya da kullanmayarak kendilerini değerlendirme yöntemlerini incelemeyi ve müzik performans başarısı ile kendini doğru değerlendirme arasındaki ilişkiyi araştırmıştır (Hewitt, 2002: 215–226).

Görge (2003)'in "Mikro Öğretim Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Sınıfta Ders Anlatımına İlişkin Görüşleri Üzerine Etkisi" adlı çalışmasıyla, öğretmen adaylarının sınıfta ders anlatımına ilişkin düşüncelerinde mikro öğretim uygulamasının etkisi ile bir değişim oluşup oluşmadığı ortaya konulmuştur. Muğla Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu 3. sınıf öğrencileriyle 2000 yılı güz döneminde gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, mikro öğretimin öğretmen adaylarının sınıfta ders anlatımına ilişkin bazı görüşlerinde olumlu yönde değişiklikler meydana getirdiği belirtilmiştir. Mikro öğretim uygulamasının ardından öğrencilerin "dersi bitirememe, bilgi yetersizliği, akıcı ders işleyememe, meydana gelebilecek problemleri çözmeme, sınıfı yönetememe, dikkati derse çekememe konularındaki endişe düzeylerinde düşüş görülmüştür (Görge, 2003: 56–63).

Sazak (2003)'in "Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı (ABD) Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Uygulama Dersindeki Yeterliklere İlişkin Kendilerini Değerlendirmeleri" isimli çalışması, 2002–2003 öğretim yılı Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalında öğretmenlik uygulaması dersini alan 30 dördüncü sınıf öğrencinin

katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, deneysel yöntemlerden tek gruplu öntest-sontest modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği A.B.D. dördüncü sınıf öğrencilerinin uygulama dersinde yer alan yeterliklere ilişkin puanlarının uygulama öncesi ve sonrası anlamlı fark görülmemiştir. Öğrencilerin kendilerini gerektiği şekilde değerlendirememelerinin nedeni olarak; alan hakimiyetlerini sınıf ortamına taşıyamamaları, öğretmenlik formasyonu derslerinde edindikleri bilgileri hayata geçirememeleri belirtilmiştir. Bu araştırmanın boyutlarını geniş tutarak farklı Müzik Öğretmenliği A.B.D. da da uygulanması gerekliliği vurgulanmıştır. Farklı bir çalışma ile uygulama dersi öğretmeni, uygulama öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesi önerilmiştir. Ayrıca,

1. Öğrencilerin alan bilgilerini derse taşıyabileceği şekilde bir yöntem izlenmesi öğrencilerin derslerde aktif olabilmesi açısından yararlı görülmüştür.

2. Müzik Öğretmenliği A.B.D. öğretim elemanlarının öğrenci eğitimine sadece Müzik eğitimi bilgisi açısından bakmamaları, öğrencilerinin eğitim formasyonu derslerine daha çok ilgili olmaları için yardımcı olup, kendilerini bu alanda geliştirmeleri öğrencilerin öğretmenlik hayatına daha güvenli geçiş yapmaları için yararlı olacağı belirtilmiştir.

3. Yapılacak diğer araştırmalar da; öğrenci görüşlerinin yanısıra öğrencileri sınıf içinde sürekli gözleyen uygulama dersi öğretmenlerinin ve uygulama öğretim elemanlarının da araştırmaya dahil edilmesi sonucu, farklı bakış açıları yakalamak ve farklı sonuçlara ulaşılabileceği belirtilmiştir (Sazak, 2003: 151-155).

Gürses ve arkadaşları (2005) mikro öğretimin öğretmenlik uygulamalarında karşılaşılan problemlerin belirlenmesi ve çözümlenmesine yönelik kullanımının etkililiği belirlemeye çalışmışlardır. Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Kimya Eğitimi Anabilim Dalında 4+1,5 tezsiz yüksek lisans öğrencilerinden 6 kişilik grupla video kamerayla kaydedilen 40’ar dakikalık ilk ve son sunumdan oluşan mikro öğretim uygulaması yapmışlardır. İlk sunumlardan elde edilen kayıtların ikinci sunumlar öncesi grupla kritiği yapılarak, adayın karşılaştığı güçlükler ve eğitim öğretim faaliyetleri açısından eksik kaldığı yönler, alınacak önlemler ve eksiklerin giderilmesi

yönünden neler yapılabileceği tartışılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının özellikle ikinci sunumlar sonunda laboratuvar ve öğretim teknolojilerinden faydalanma, işlenen kimya konularının ile ilgili temel ilke ve kavramları açıklayabilme, mesleğin gerektirdiği rol ve davranışları sergileme, ünite ve günlük planları yapma gibi davranışları istenilir seviyede yansıtabildiğini belirlemişlerdir (Gürses ve ark., 2005: 1-10).

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

Öztürk (2006), video kaydına dayalı mikro öğretim yöntemini piyano eğitiminde kullandığı doktora tezinde öntest sontest kontrol gruplu desende 2004-2005 öğretim yılında 24 öğrenci ile yürütmüştür. Mikro öğretim etkinlikleri ile duruş, okuma, teknik, müzikalite ve tempo ile ilgili çalma becerilerinin anlamlı olarak etkilendiği anlaşılmıştır (Öztürk, 2006).

Kılıç (2006)'ın Düzce Teknik Eğitim Fakültesi Elektrik, Yapı ve Mobilya-Dekorasyon Öğretmenliği Bölümleri son sınıf öğrencileri ile yaptığı “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Becerilerini Uygulama ve Gözleme Düzeyleri” isimli çalışmada son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik becerilerini uygulama ve gözleyebilme düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmenlik uygulaması dersinde kullanılan öğretmenlik becerileri ölçeği esas alınarak öğretmen adaylarıyla birlikte toplam 39 beceri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yapmış oldukları ders sunuları, bu ölçekler kullanılarak araştırmacı ve diğer öğretmen adayları tarafından gözlenerek gözlem formları doldurulmuştur. Öğretmen adaylarının konu alanı, planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi, iletişim kurma ve değerlendirme alt beceri alanlarındaki davranışları uygulama ve gözleme düzeyleri arasındaki farklara bakılarak incelenmiştir.

Araştırmacı çalışmanın ardından şu önerilerde bulunmuştur (Kılıç, 2006):

1. Öğretmenlik becerileri öğretmenin değişen rol ve görevlerine bağlı olarak değişiklik gösterdiğinden yeterlik alanları ve davranışlar sürekli gözden geçirilmeli, geliştirilmelidir
2. Öğretmen adayının davranışları, tanınması için yapılan uygulamaları gözlemesi, hem de kısa uygulamalar yapılması sağlanmalıdır.
3. Özellikle gözlenmesi açısından soyut olanlarla ilgili değişik uygulama örnekleri sunularak öğretmen adaylarının bu davranışları özümsemesi sağlanmalıdır.
4. Öğretim süreci, iletişim becerileri, sınıf yönetimi ve değerlendirme ile ilgili olan davranışların uygulanması sağlanmalıdır.
5. Özel öğretim yöntemleri derslerinde bu davranışların uygulama ve gözlemeyle ilgili uygulamalar yapılmalıdır. Bunun için ders, küçük gruplarla işlenecek şekilde planlanmalıdır.
6. Öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama öğretmenlik davranışlarının gözlenmesi ve uygulanmasına yönelik çalışmalara daha fazla yer verilmelidir.

Kalyoncu ve Sazak (2006)'ın yapmış oldukları "Müzik Öğretmenliği Eğitiminde Okul Deneyimi: Bir Uygulama Örneği" isimli çalışmada 2003–2004 öğretim yılı- güz döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi müzik öğretmenliği lisans programı öğrencileriyle gerçekleştirilen "Okul Deneyimi-II" dersindeki etkinlikler tanıtılmıştır. Çalışmada, eleştirel ve işlevsel bir bakış açısı ile Okul Deneyimi-II dersi içeriği, müzik eğitimi alanıyla ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Uygulama süreci sonunda alman dönütlere göre; dersi alan öğrencilerin büyük çoğunluğu (% 80'e yakın), çalışmayı olumlu olarak değerlendirmiştir. Sistematik ve planlı yaklaşımın, öğrencilere kendini ifade etme becerisi kazandırdığı ve aktif çalışma imkânı sağlayan yöntemlerin, derse bakışı olumlu etkilediği ve katılımı artırdığı düşünülmektedir. Seminer ve mikro öğretim uygulamasının öğrenciler tarafından oldukça yararlı bulunması nedeniyle okul uygulamalarında sıkça yer verilmesi önerilmiştir (Kalyoncu ve Sazak, 2006).

Saka (2009)'nın yapmış olduğu "Mikro Öğretim Uygulamalarının Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Sınıf İçi Öğretim Uygulamalarının Geliştirilmesine Etkisi" ni

araştıran çalışma 2008–2009 eğitim-öğretim güz yarıyılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Biyoloji Öğretmenliği programında Okul Deneyimi-I Okul Deneyimi-II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini alan toplam 65 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Yürütülen mikro öğretim uygulamalarının, sınıf içi öğretim etkinliklerinin geliştirilmesine olan etkisi hakkındaki 20 öğretmen adayının görüşleri yarı yapılandırılmış mülakat yöntemi kullanılarak alınmıştır. Adayların mikro öğretim uygulamalarının video kayıtları, sınıf ortamında kendilerine projeksiyon cihazı ile izletilerek, kendilerinin, akran gruplarının ve uygulama öğretim elemanlarının değerlendirmelerinin, sınıf içi öğretim uygulamalarının nitelik düzeyinin gelişimine olan etkisi araştırılmıştır. Mikro öğretim uygulamalarının adayların kendi öğretim stillerinin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmede, öz güvenlerini geliştirmede ve mesleki becerilerini geliştirmede adaylara yardımcı olduğu ön plana çıkmaktadır. Araştırma; uygulama öğretim elemanlarının fakültedeki öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerini yürütme sürecinde, az sayıda öğretmen adayı ile mikro öğretim uygulamaları yapmaları, kendi öğretim profillerini geliştirmeleri için adayları yönlendirmeleri önerilerek sonuçlandırılmıştır (Saka, 2009).

Erökten ve Durkan (2009)’ın yapmış oldukları “ Özel Öğretim Yöntemleri II Dersinde Mikro Öğretim Uygulamaları” konulu çalışmada Özel Öğretim Yöntemleri II dersinde mikro öğretim yöntemi kullanılarak Fen Bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazırlanmaları amaçlanmıştır. 2007–2008 güz döneminde Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinden Özel Öğretim Yöntemi II dersini alan 100 öğrenciyle çalışılmıştır. Öğrencilere, Külahçı (1994) tarafından hazırlanan anket uygulanmıştır. Öğrenciler, Milli Eğitim Bakanlığı’nın belirlediği Fen Bilgisi dersindeki ünite sayısına göre gruplandırılmış, haftada 2 grup, 30-35’şer dakikalık süre ile mikro öğretim yöntemini kullanarak konularını anlatmışlardır. Sunumlar kayıt altına alınmış, çekimler sınıfta izlenerek öğretmen adayları eleştirilmiş ve daha iyi bir anlatımın nasıl olabileceği tartışılmıştır. Başta uygulanan anket son test olarak tekrar uygulanmıştır. Ön-son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir sonuçlar elde edilmiştir (Erökten ve Durkan, 2009).

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

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

Türkiye’de henüz birçok alanda ilgili araştırma yapılmamış olan mikro öğretim yönteminin, birkaç öğretmen yetiştiren kurumun eğitim programında yer alması, konuyla ilgili çalışmalar ve araştırmalar yapılması için gereken ortamı sağlamaktadır. Ancak yine de bu konudaki araştırmaların sınırlı olması ve diğer ülkelerin çalışmalarını yaklaşık yirmi yıl geriden takip etmesi dikkat çekmektedir.

Hacıoğlu ve Alkan (1997: 75)’a göre; öğretmen adaylarının mesleğe giriş davranışlarını kazanıp ilk mesleki yeterlikleri geliştirdikleri öğretmenlik uygulaması süreci, kuram ve uygulamayı birleştiren bir köprü görevi üstlenir. Bu nedenle öğretmenlik uygulamalarının tüm öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarını mesleki standartlara ulaştıracak düzeydeki etkinliklerle yürütülmesi gerekmektedir.

Yine Hacıoğlu ve Alkan (1997: 127), beklenen katkıyı sağlayabilmesi için öğretmenlere hizmet öncesi eğitim veren eğitim fakültelerinde öğretmenlik uygulamalarına ilişkin araştırma geliştirme çalışmalarına daha fazla yer verilmesinin gerektiğini belirtmişlerdir.

Selçuk (2000), öğretmen yetiştirme programlarının uygulamadan uzak bir içerik taşımasının ve öğretmenliğin mesleklaşma koşullarının ülkemizde henüz tamamlanmamış olmasının büyük sorunlara yol açtığına dikkat çekmiştir (Selçuk, 2000: 4).

Ülkemizde özellikle son yıllarda tanınmaya başlayan, yararı görüldükçe benimsenerek değişik alanlarda denenmeye başlanacağı umulan mikro öğretim yönteminin, farklı değişkenlerle olan ilişkisinin araştırılması eğitime kuşkusuz katkı

sağlayacaktır. Eğitim alanında tutumların sorgulanmasının, araştırmaları daha anlamlı hale getirdiği düşünülmektedir. Değişken olarak en çok merak edilen olma özelliğini taşıyan tutum ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmaktadır.

Özmenteş (2006)'in “Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi” isimli çalışması ile ilköğretim 4. v 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarını ölçmekte kullanılabilecek bir ölçme aracı (M.D. Y.T.Ö.) geliştirilmiştir. Türkiye koşullarında geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ilköğretim 4. ve 5. sınıf düzeyindeki 247 öğrenci üzerinde yapılmıştır. MDYTÖ'nin yapı geçerliği temel bileşenler analizi ile güvenirliği ise Cronbach Alpha tekniği ile hesaplanmıştır. Bunun sonucunda tek faktörlü olduğu görülen 20 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Tüm bulgular MDYTÖ'nin ilköğretim 4. v 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarını ölçmekte kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir (Özmenteş, 2006: 23–29).

Canakay (2006) “Müzik Teorisi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme” isimli çalışmasıyla, öğrenci başarısını etkileyen tutumların ölçülmesinde araç olarak kullanılacak bir tutum ölçeği geliştirmeyi amaçlamıştır. Ölçek, Dokuz Eylül Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültelerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dalları'nda öğrenim gören 225 öğrenciye uygulanmıştır. Bunlardan 221'i değerlendirmeye alınmıştır. 37 maddeden oluşan nihai ölçeğin alpha sayısı .96'dır (Canakay, 2006: 296-308).

Güdek (2007)'in “Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumlarının Öğrenciye Ait Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmasında araştırmacı tarafından geliştirilen ölçme aracı kullanılmıştır. Sonuç olarak; Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarının olumlu olduğu, öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeylerine göre tutumlarının farklılık gösterdiği, 1. sınıf öğrencilerinin, 4. sınıf öğrencilere göre daha olumlu tutumlara sahip oldukları anlaşılmaktadır (Güdek, 2007).

Tufan ve Güdek (2008)'in yapmış oldukları “Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi” isimli çalışmada, eğitim fakültesi müzik eğitimi bölümü öğrencilerinin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarını ölçmekte kullanılabilecek bir ölçme aracının (MÖTÖ) geliştirme aşamaları açıklanmıştır. Var olan koşullarda geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, üç üniversitede müzik eğitimi bölümü son sınıf düzeyindeki 194 öğrenci üzerinde yapılmıştır. MÖTÖ'nün yapı geçerliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde varimax dönüşümlü temel bileşenler analizi yöntemi kullanılmıştır. Güvenirliği ise iç tutarlık katsayısı (Cronbach alpha) ve bu kapsamda madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Faktör yüklerinin 0.60 ile 0.79 arasında değiştiği, Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değerinin $\alpha=0.94$, güvenirlik çalışması için hesaplanan, iç tutarlık katsayısı (Cronbach alpha) değerinin $\alpha=0.95$ olduğu görülmüştür. Bu bulgular, ölçeğin, öğrencilerin müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarını ölçmekte kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir (Tufan ve Güdek, 2008: 25–40).

Aykaç ve Ulubey (2009)'in yapmış oldukları “Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlilik Algıları ve Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi” isimli araştırmanın evrenini, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği 4. Sınıf öğrencileri ve Muğla ili ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği” ve “Öğretmen Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği, Tschannen-Moran ve Woolfolk (2001) tarafından geliştirilen öğretmen öz yeterlilik ölçeği, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 24 madde ve dokuzlu likert tipi ölçekte, “derse öğrenci katılımı sağlama”, “öğretimsel stratejileri kullanma” ve “sınıf yönetimi” konularından oluşan üç alt faktör bulunmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda, “öğrencilerin katılımını sağlama” alt boyutuna ilişkin olarak, 82, “derste öğretimsel stratejileri kullanma” .86, “sınıf yönetimi” .84, Cronbach alfa kat sayısı .93 bulunmuştur. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ise, Üstüner (2006) tarafından geliştirilen 34 maddelik ve 5'li likert tipi ve tek boyutlu ölçek, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçeğin

ölçüt geçerliliği .89, güvenirliği, .72 ve iç tutarlılık katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri ile çalışan sınıf öğretmenlerinin öğretmenliğe yönelik algıları bakımından her grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak öğretmenliğe yönelik öz yeterlilik algıları bakımından her iki grup arasında görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmacı araştırmaya yönelik şu önerilerde bulunmuştur (Aykaç ve Ulubey, 2009):

1. Eğitim Fakültesindeki öğretmenlik meslek bilgisine dayalı derslerin öğrenci merkezli bir öğrenme sürecine dayalı olarak uygulama ağırlıklı olarak işlenmelidir.
2. Öğretmen adaylarının öğrencilerle yüz yüze geleceği problem durumları yaratılarak bunların çözümleri için örnek uygulamalar yaptırılmalıdır.
3. Eğitim fakülteleri bünyesinde uygulama okulları açılmalı ve öğrencilerin buralarda araştırma-inceleme ve örnek çalışmalar yapmalarına olanak sağlanmalıdır.
4. Okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterliliğin artırmak için hizmet içi eğitim seminerleri ve konferanslar düzenlenmeli, yayınlar yoluyla öğretmenlerin gelişmesi sağlanmalı bu yönde üniversitelerle işbirliği sağlanmalıdır.

İncelenen çalışmalar, müzik eğitiminde tutumla ilgili olarak geliştirilen belli başlı ölçeklerdir. Ölçek geliştirmenin veya geliştirilmiş bir ölçeği uygulamanın doğru bir şekilde yapılabilmesi araştırmanın sonuçlarını da güvenilir kılar. Görüldüğü üzere araştırmacılar, geçerli ve güvenilir ölçeklerle çalışmaya özen göstermektedirler.

Yukarıda bu araştırmayla ilgili olması nedeniyle incelenen öğretmenlik uygulamaları, mikro öğretim ve tutum konularında değişik yıllarda yapılmış olan araştırmalara yer verilmiştir. İncelenen araştırmaların bulgularına dayalı sonuç ve öneriler ışığında, öğretmenlik uygulamaları ile ilgili araştırma geliştirme çalışmalarına daha fazla yer verilmesiyle desteklenmesinin yerinde olacağı düşünülerek seçilen “Mikro Öğretim Yönteminin Viyolonsel Öğretmeni Adaylarının Öğretim Becerilerine ve Viyolonsel Dersine İlişkin Tutumlarına Etkisi Nedir?” cümlesi, bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.1.2. Amaç

Bu araştırma ile mikro öğretim yönteminin viyolonsel öğretmen adaylarının öğretim becerilerine ve viyolonsel dersine ilişkin tutumlarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmaya konu olan probleme ilişkin aşağıda sıralanan sorulara yanıt aranmıştır.

1. Mikro öğretim yöntemiyle viyolonsel eğitimi alan öğretmen adaylarının “öğretim becerisi ön testi”nden aldıkları ölçüm puanları ile “öğretim becerisi son testi”nden aldıkları ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Mikro öğretim yöntemiyle viyolonsel eğitimi alan öğretmen adaylarının, “viyolonsel dersine ilişkin tutumları ölçen ön testten” aldıkları ölçüm puanları ile “viyolonsel dersine ilişkin tutumları ölçen son testten” aldıkları ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3. Öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamaları sürecindeki öğretim becerilerine ilişkin gelişimleri nasıldır?

4. Mikro öğretim yöntemiyle viyolonsel eğitimi alan öğretmen adaylarının viyolonsel dersindeki kazanımları ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.1.3. Önem

Mikro öğretim yönteminin öğretmen yetiştirmede faydalı olduğuna ilişkin bulguların elde edildiği çalışmalar sonucu, çoğu öğretmen yetiştiren kurumun programında ders olarak yer aldığı görülmüştür. Mikro öğretim uygulamalarının, dünyada yaklaşık elli yıllık geçmişi olmasına rağmen, çalışma alanı olarak sınırlı kaldığı görülmektedir. Müzik eğitiminde de kullanılmasının anlamlı etkisini kanıtlayan araştırmalar olmasına karşın, araştırıldığı kadarıyla, öğretmen yetiştirmede çalgı öğretimine yönelik bir mikro öğretim denemesi henüz yapılmamıştır. Türkiye’de eğitim fakülteleri bünyesinde müzik eğitimi veren anabilim dallarında çalgı eğitimi, öğretmen yetiştirme amacıyla programlanmış ancak çalgı çalmayı öğrenen öğrenciler, öğretmeye yönelik spesifik bir eğitim alamamışlardır. Bu eleştiriler doğrultusunda yapılan düzeltmelerle, 2006-2007 öğretim yılında önceden programda “Bireysel Çalgı” ismiyle

yer alan ders, dördüncü sınıfın ikinci döneminde uygulanmak üzere, “Bireysel Çalgı ve Öğretimi” olarak değiştirilmiştir.

Bu araştırmadan, Müzik Öğretmenliği Lisans Programı’nda yer alan “Bireysel Çalgı ve Öğretimi” adı altında yapılan viyolonsel dersinin etkililiğini artırması beklenmektedir.

Bu araştırma, Türkiye’de viyolonsel eğitiminde mikro öğretim yönteminin işleyişini deneysel olarak araştıran ilk çalışma olması bakımından önemlidir.

Bu araştırmadan mikro öğretim yönteminin uygulanmasıyla elde edilen bulguların; kalitenin artırılması yönünde viyolonsel eğitimi veren eğitimci ve kuruluşlara yeni bir bakış açısı getireceği umulmaktadır.

1.1.4. Varsayımlar

1. Bu araştırmada, öğretmen adayları tutum ve öz değerlendirmelerinin gerçek durumu yansıttığı ve bu duruma göre hareket ettikleri varsayılmıştır.

2. Öğretmenlik uygulamaları gözlem formundan aldıkları puanlar öğretmen adaylarının öğretim becerilerini yansıtmaktadır.

3. Öğretmen adaylarının tutum ve öğretim becerileri dışında kalan özellikler bakımından denk oldukları kabul edilmiştir.

4. Bu araştırmada kullanılan sözlü ve yazılı kaynaklardan elde edilen veriler araştırma için yeterli olup, gerçeği yansıtmaktadır.

5. Araştırma için belirlenen yöntem ve veri toplama teknikleri araştırma için uygundur.

1.1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı 2009–2010 eğitim-öğretim yılında viyolonsel dersi almakta olan beş dördüncü sınıf öğretmen adayı öğrenci ile beş birinci sınıf öğrencinin ders içi etkinlikleriyle sınırlıdır.

2. Araştırmada; öğretmen adaylarının viyolonsel dersine ilişkin tutumları ve öğretim becerileri değişken olarak araştırma kapsamına alınmıştır.

3.Kazanım anketinden elde edilen sonuçlar, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının görüşleriyle sınırlıdır.

4.Araştırmada kullanılan ölçeklerle elde edilen veriler, araştırmada kullanılan veri toplama teknikleriyle sınırlıdır.

5.Araştırmada kullanılan kaynaklar, araştırmada sürecinde ulaşılan çalışmalarla sınırlıdır.

1.1.6. Tanımlar

Geribildirim: (dönüt) Öğrenen kişiye eğitimin amaçlarına uygun davranımda bulunup bulunmadığının bildirilmesi ya da öğrenme sürecinde hedef –davranışın kazanılıp kazanılmadığının bildirilmesi (Demirel, 2005: 38).

Beceri: (skill) Öğrencinin öğrenim görevine gereken devinimleri uygun sürede, kolaylıkla, nicelikli ve nitelikli yapmasıdır. Beceriklilik, gözlenebilir bir yeterlik olduğu için, uygulamalı sınavlarla yapılabilir ve ölçeklerle ölçülebilir (Başaran, 2005: 495).

Öğrenci: Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda viyolonsel eğitimi almakta olan 1. sınıf öğrenciler.

Öğretmen Adayı: Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda viyolonsel eğitimi almakta olan 4. sınıf öğrenciler.

2. BÖLÜM

2.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

İnsanoğlu, hayatı boyunca ihtiyaçlarının çoğunu karşılamak amacıyla gereksinim duyduğu öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için çaba harcamıştır. Uzun yıllara dayanan çalışmalar öğrenme süreci üzerine devam etmektedir. Çünkü öğrenmenin ne ve nasıl olduğu sorusuna verilecek olan cevap, kuşkusuz onu kolaylaştıracaktır.

Gagne, bireyin öğrenimini bilgisayarın çalışmasına benzeterek, dış çevreden gelen etkinin, duyu organlarınca seçilip, çözümlenerek algılandığını; bireyin ilgi ve gereksinimlerinin, geçmiş yaşantılarının, beklentilerinin ve dış uyarıcıların algıları etkilediğine dikkat çekmiştir (Varış, 1996: 165). Bu benzetme bilinçli ve planlı bir öğrenmenin sistemsel yapısını anlamada oldukça açıklayıcıdır. Anlamli ve kalıcı öğrenme, ancak bireyin kendi isteği, çabası ve bilinçli bir şekilde bilgileri işleyişi ile mümkündür.

“Öğrenme, bireyin bir zaman içindeki deneyimlerinin daha sonraki bir zaman içindeki davranışını nasıl etkilediğinin açıklanmasına yardımcı olan psikolojik bir süreçtir.” (İkiz, 2007: 205). Yaşamdaki o durumla ilgili nispeten kalıcı değişikliklerin oluşmasıyla kendini gösterir. Öğrenme sürecinin en önemli amacı davranışa yol açması ya da var olan davranışı değiştirmesi olduğundan, ilgili tanım ve açıklamalarda özellikle vurgulandığı görülmektedir.

“Öğrenme, belirli bir yaşantı içinde bilgi, beceri, tutum, anlayış ve davranışlar kazanma; yeni zihinsel işlemleri başarabilir duruma gelmektir.” (Ercan, 1999: 1).

Öğretim ise, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan faaliyetlerdir.

Öğretim faaliyetini yetkin olarak kullanabilme, alıştırmayı yapmayı gerektirir. Öğrencinin öğrenmesine kılavuzluk edecek olması nedeniyle öğretmen adayı için alıştırmaların önemi oldukça fazladır. Bu nedenle öğretmen adayına, gerçek eğitim ortamında sorun çözmeye yarayacak bilgi ve beceriler uygulamalı olarak kazandırılmalıdır.

2.1.1. Öğretmenlik Uygulamaları

Eğitimin temel girdilerinden birisi öğrenciler ise, diğeri de öğretmenlerdir. “Öğretmenlik, eğitim ve öğretim etkinliklerini planlayan ve yürüten uzmanlık alanıdır.” (Bircan, 2005: 207).

Öğretmen olma amacını taşıyan adaylar, eğitim ve öğretim yapacakları alanda uzmanlığa sahip olabilmek için yetiştirme sürecinden geçerler.

“Öğretmen adaylarının seçimi, hizmet öncesi eğitimi, bir dereceye kadar stajyerlik dönemi ve bu dönemdeki izleme ve değerlendirme çalışmaları, hizmet içi eğitim gibi alt konular ve bunlarla ilgili özellikler tümüyle öğretmen yetiştirme kavramı içine girmektedir.” (Gürses ve ark., 2005: 1–10).

Öğretmen yetiştirme işi, temel olarak üniversitelerin eğitim fakülteleri bünyesinde görev yapan eğitim personeline verilmiştir. Eğitim personelinin başlıca görevi, her öğretmen adayının kişisel ve mesleki yönden en yüksek düzeyde gelişimini sağlayacak bir ortam yaratmaktır.

Eğitim ortamı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine olabildiğince donanımlı hazırlanmalarını, öğrenimleri süresince kazandıkları genel kültür, alan eğitimi ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmalarını sağlayabildiği takdirde amacına ulaşır. Bu bakımından öğretmen adaylarının mesleki formasyonlarının temelinde öğretmenlik uygulaması sürecinde kazanılan yeterliklerin önemli bir yeri vardır.

Uygulama etkinlikleri esas itibarıyla öğretmen adayında bireysel ve mesleki gelişmeyi sağlayacak ortamı oluşturmayı ve bu maksatla gerekli yaşantıları sağlamayı hedef alır. Bu konudaki amaçların hiyerarşik olarak: 1) Geliştirilecek temel kavramlar

ve 2) Ulaşılabacak temel hedefler olmak üzere iki ana kategoride toplandığı gör÷lmektedir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997: 46).

1. Geliştirilecek Temel Kavramlar

- Mesleği genel olarak değerdendirebilme,
- Belirli mesleki etkinlikleri taklit düzeyinde ger÷ekleştirebilme,
- Konuya nüfuz edebilme

2. Ulaşılabacak Temel Hedefler

- Öğretmenlik mesleğinin niteliklerini kavrayabilme,
- Öğretmenlik uygulamasının çeşitli ve kapsamlı bir dizi etkinlikten meydana geldiğini algılayabilme,
- Ger÷ek yaşantı ortamında bir dizi etkinliği planlayıp düzenleyebilmek için daha önce kazanılan bilgileri kullanabilme
- Öğrenmeyi yönetmek için gerekli bilgileri geliştirebilme.
- Uygulama çalışmalarının her bir aşamasını öğretim elemanı ve ders öğretmenin gözetiminde, istenilen nitelikte sürdürebilme.
- Mesleki anlayış oluşturabilme.
- Mesleki konularda sezgi ve muhakeme gücünü geliştirebilme.
- Mesleki karar verme becerisini geliştirebilme.
- Mesleki ortamda işbirliği ve iyi insan ilişkileri geliştirebilme.

Gör÷ldüğü gibi öğretmenlik uygulamaları meslek hakkında genel bir değerdendirme ve görüş geliştirmeden eğitim etkinliklerini etkili ve verimli biçimde ger÷ekleştirebilecek beceriler geliştirmeye kadar uzanan bir bütünlük arz etmektedir. Bir eğitimcinin meslek anlayışının temelleri öğrencilik yıllarında atılmaktadır.

Meslek adamı yetiştirme programlarının temel boyutlarından birini oluşturan uygulama etkinlikleri, eğitim programının bütünlük kazanması için de vazgeçilmez bir unsur oluşturmaktadır. Andrews'a göre bu etkinliklerin programdaki yeri ve önemi şu şekilde özetlenebilir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997: 47).

1. Adayların mesleki kararlarına dayanak hazırlaması,

2. Mesleğe hazırlanmayı geliştirmesi,

3. Olgun mesleki amaçları geliştirmesi,
4. Mesleğin kuramsal ve kavramsal boyutunu güçlendirmesi, ve bu konuda adayın özgün anlayışlar geliştirmesini sağlaması,
5. Meslekle ilgili tekniklerin uygulanmasında gerekli becerilerin geliştirilmesine yardımcı olması
6. Meslekle ilgili sezgi ve muhakeme yeterliliği oluşturması.

İkiz (2007) de öğrencilerin eğitim sürecinde gösterecekleri mesleki gelişimin, öğrencilerin çalışma hayatına yönelik olumlu tutum gelişmelerini ve aynı zamanda okul yaşamından iş yaşamına aktarabilecekleri beceri geliştirmelerini sağlayacak ve destekleyecek stratejileri ve aktiviteleri içermesi gerekliliğini ifade etmiştir (İkiz, 2007: 250).

Uygulamaların içeriğinin yanı sıra miktarının da oldukça önemli olduğuna dikkat çeken Küçükahmet, öğretmen yetişme programlarında bilgi, beceri, tutum ve davranış kazandırmanın önkoşullarından birinin öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili derslerin programdaki yeri ile ilgili olduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir (Küçükahmet, 2000: 4–10):

Yapılan çalışmalar toplam olarak programın dörtte birinin bu kategorideki derslere ayrılması gereğini ortaya koymaktadır. Bir öğretmen yetiştirme programından gerçekten öğretmen yetiştirmek isteniyorsa, programda okutulan derslerin genelde dörtte birinin öğretmenlik bilgisi derslerinden oluşması gerekir. Eğer bir programda öğretmenlik meslek bilgisi dersleri beşte birden (%20' den) aşağıda ise o programın öğretmen yetiştirdiğinden söz etmek oldukça zorlaşır.

Öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretmenlik uygulamalarının, öğrencilerin; alan kültürü, genel kültür ve öğretmenlik meslek kültürü derslerine ilişkin bilgi ve becerilerini meslek hayatındaki eğitim ortamlarında, verimli ve güvenli olarak kullanabilmelerindeki katkısı açıkça görölmektedir. Bir öğretmen adayı için okul ortamında deneyim yaşanması, bir mühendis, avukat veya doktor adayı için mesleki

ortamda staj çalışmaları yürüterek deneyim kazanması kadar gereklidir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997: 76).

Eğitim sürecinde edinilen bilgiler ve deneyimler, her meslek için olduğu kadar öğretmenlikte de hayatidir. Deneyim kazanmada uygulamaların önemi düşünüldüğünde, öğretim için seçilecek yöntemlerin uygulamaya ne kadar yer verdiğine dikkat etmek gereklidir.

Edinilen teorik bilgilerin uygulamalarla pekiştirilmesi amacıyla planlanarak kuram ve uygulama arasında etkili bir araç olan, öğretmen adaylarının öğretim deneyleri geçirmeleri için düzenlenen uygulamalardan biri mikro öğretim yöntemidir.

2.1.2. Mikro Öğretim

Mikro öğretim yönteminin anlaşılması için farklı yıllarda çok çeşitli tanımlar yapılmıştır.

Allen (1980: 148)'e göre mikro öğretim; belli öğretim becerileri üzerinde duran öğretim sürecini sınırlı durumlarda uygulayan kayıtlı bir pratik uygulama sistemidir. Jerich, (1987: 4) de mikro öğretimi, karmaşık öğretim ortamının basitleştirildiği bir ortamda öğretmen adayının öğretimi hakkında güçlü dönüt ile desteklendiği öğretim yöntemi olarak tanımlamıştır (Kazu, 1996: 26).

“Mikro öğretim, öğretmenlerin belirli görevleri başarmasını sağlamak, uygulamanın sonuçlarını dönütler yoluyla sınamasını kolaylaştırmak amacıyla doğal sınıf ortamındaki güçlükleri azaltan, olabildiğince gerçeğe uygun bir ortamda öğretmen adayı yetiştiren bir tekniktir.” (Demirel, 1994: 67).

“Mikro öğretim, önceden özenle belirlenmiş kritik öğretim becerilerinin kontrollü bir ortamda öğretmen adaylarınca kazanılmasına yönelik bir eğitim teknolojisi uygulamasıdır.” (Kulahçı, 1995: 5).

“Mikro öğretim; mesleki, mesleki teknik eğitime öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin programlarında yer alan bir derstir. Çağdaş ve deneysel bir uygulama

modeli olan bu yöntem; süre, öğrenci sayısı ve konu bakımından küçültülmüş bir öğretim deneyidir.” (Hacıoğlu ve Alkan, 1997: 100).

“Mikro öğretim, önceden belirlenmiş kritik öğretmen davranışlarının öğretmen adaylarına kazandırılması yöntemidir. Bunun için her uygulamada birkaç kritik öğretmen davranışı belirlenip uygulanmaktadır. Bu şekilde basite indirgenen öğretim ortamında önemli öğretmen davranışlarının daha iyi algılanması ve kazanılması kolaylaştırılmaktadır.” (Görgeç, 2003: 56).

“Mikro öğretim, özellikle öğretmenlik becerilerinin geliştirilmesinde işe koşulan bir tekniktir. Öğretmen adayının önceden belirlenmiş becerinin bir bölümünü küçük grup karşısında gerçekleştirmesidir.” (Savaş, 2007: 212).

“Mikro öğretim, öğretmen adaylarının göreve başlamadan önce mesleki yeterliklerini geliştirmelerine yardım eder.” (Tok, 2007: 184).

Yukarıdaki bütün tanımlardaki ortak yön, mikro öğretimin güvenli, kontrollü, sınırlı bir ortamda öğretme deneyimi kazandıran bir yöntem olduğu görüşü üzerinde birleşilmesidir. Geniş olarak mikro öğretim, bir şey sunma ve sonra bu sunuların sonuçlarını analiz etmeyi sağlar. İki can alıcı ögesi vardır. Birisi eylem sırasında seyretme yeteneği ve ne yapıldığını analiz etmedir. Mikro öğretimde sınıftaki öğrenci sayısı ve ders süresinde azaltma, öğretim görevlerinde ise yoğunlaştırma söz konusudur. Uygulamalı öğretim karışıklıktan kurtulmak üzere küçültülmektedir (Kazu, 1996: 26).

Mikro öğretimi, dikkatli, basit, az baskılı, az korkutucu, cesaretlendirici uygulamalar içeren, kolaylıkla tekrarlanabilen ve kontrol edilebilir başarılı bir analitik çevre olarak gören Allen (1980: 150) görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Ümit ederim ki, mikro öğretim ülke çapında eğitim programlarında kullanılır ve araştırmacılar sistematik olarak araştırma amacıyla kontrol edilmiş çevrelerdeki

bu uygulamaları kullanabilirler. İnaniyorum ki mikro öğretim eğitim alanındaki araştırmaların gündeminden hiçbir zaman çıkmayacaktır. Burada bana önemli görünen bir şey varsa o da; eğitim araştırmacılarının mikro öğretimin kapsamlı uygulamaları avantajından yararlanmalarıdır. (Kazu, 1996: 27).

Yine Allen (1980: 147) mikro öğretime olan ihtiyacın öğretmenlik eğitiminden hemen hemen hiç bir şey öğrenmediklerini düşünen sanat mezunu öğrencilerin çaresizliğinden doğduğunu ifade etmiştir (Kazu, 1996: 28).

Mikro öğretim, ilk kez 1960 yılında ABD de Stanford üniversitesinde öğretmen eğitiminin kalitesini arttırmak amacıyla bir grup eğitimci tarafından deneysel programın bir parçası olarak geliştirilmiştir.

Stanford'daki uygulamalar ile öğretmen yetiştirmede mikro öğretim yönteminin geçerliği kanıtlanmıştır. Haftada 10 saat mikro öğretim yöntemiyle eğitilen öğretmen adayları, haftada 20-25 saat geleneksel yöntemlerle eğitilen benzer bir gruptan daha başarılı oldukları izlenmiştir. Mikro öğretimden yararlanan öğretmen adayları kendi yetersizliklerini ya da güçlü yanlarını daha çabuk fark etmişlerdir. Ayrıca bu uygulamalar, sınıf ortamındaki eğitiminde başarısını artırmıştır (Bayraktar, 1983: 8'den akt. Kazu, 1996: 29).

Allen ve Ryan, 1969; MacLeod, 1988: 212; Miltz, 1978: 103'in çalışmalarında belirttikleri üzere; ilk uygulamaya başlandığından sonraki birkaç yıl içerisinde kolejler ve üniversiteler mikro öğretimin değişik yönlerini birleştirerek öğretimi geliştirmek için programlar geliştirmeye başlamışlardır. Bu programlar genellikle başarılı olmuştur ve katılanlar bu deneyimlerin yararlı olduğunu rapor etmişlerdir (Kazu, 1996: 30).

Hargie, Dickson ve Tittmar (1978: 113) mikro öğretimin gelişiminden sonraki 15 yıl içerisinde öğretmen yetiştiren birçok kurumun orijinal Stanford modelini biraz değiştirerek ve birkaç kolej de orijinal formu aynen kullandıklarını belirtmektedirler. Humphreys ve Read (1996a: 2) ise zamanımızda mikro öğretimin, kullanıldığı kurumun ihtiyaçlarına göre çok farklı şekillerde algılanıp uygulandığını, hatta bu uygulamaların yıldan yıla bile değişiklik gösterdiğini vurgulamaktadırlar. Onlara göre bu farklı

uygulama esnekliği mikro öğretimi etkili bir araç durumuna getirmektedir (Kazu, 1996: 30).

Öğretmen adaylarına geniş bir deneyim imkânı sunan, temel amacı adayın davranışlarında istendik yönde değişmeyi ve mesleki gelişmeyi sağlayacak ortam, etkinlik ve yaşantıları sağlamak olan mikro öğretim uygulamaları öğretim süreçlerinin karmaşıklığını basitleştirir (Keser, 2006: 109).

Mikro öğretimde öğrenci sayısı, uygulamanın ihtiyacına göre değişiklik göstermektedir. Çoğunlukla öğretmen adayının sınıf arkadaşları öğrenci rolünü üstlenebilmektedir ancak mikro öğretim uygulamasında gerçek öğrenci ya da alt sınıftaki öğrencilerin kullanılması tercih edilmektedir. Öğrenci sayısı gibi ayrılan süre de değişmektedir. Mikro öğretim uygulamaları Miltz, Allen, McGarney ve Swallow’a göre 5-10 dakika; Orlich’e göre 4-15 dakika; Rıza ve Mayhew’e göre 5-20 dakika; Leith’e göre 10 dakika; Jerich’e göre 20 dakika olarak değişmektedir (Kazu, 1996: 31). Mikro öğretim uygulamalarında geliştirilmesi düşünülen öğretim becerileri de öğretim elemanının belirttikleri ihtiyaçlara göre değişmektedir (Kulahçı, 1995: 6).

Mikro öğretim her kurumun kendi ihtiyaçlarına göre uyarlanabilir. Bu kavram belirli zaman ve mekânda belirli amaçları gerçekleştirdiğinden dolayı statik bir kavramdan çok dinamik bir kavramdır (Miltz, 1978:104’dan akt. Kazu, 1996: 43).

“Ülkemizde kimi özel kurumlarla üniversitelerde son yıllarda uygulamasına başlanmış olan bu teknik, nasıl öğretilceğİ konusunda aday öğretmenleri yetiştirmek için öğretmen yetiştiren kurumlarda, özel sektör ve kamu kurumlarında hizmet içi eğitim çalışmalarında kullanılmaktadır.” (Demirel, 2009: 115).

Mikro öğretim, hizmet öncesi, hizmet içi ve sonrası eğitimde kullanılabilir. Ancak mikro öğretim ortamının sağlanabilmesi için aşağıdaki özellikler dikkate alınmalıdır (Gürkan, 1991 ’den akt. Sönmez, 2008: 140)

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

Mikro öğretimdeki değerlendirme de öğretim esnasında öğretmen adayının sahip olduğu yeterliğe göre yapılmaktadır.

Yeterliğe göre değerlendirmede, öğrenci, daha önce belirlenmiş ölçüte (standarda) ulaşp ulaşmadığına göre değerlendirilir. Yeterliğe göre değerlendirmede öğrencinin başarısı, diğer öğrencilerle karşılaştırılmadan, önceden saptanan standarda göre yapılır. Mesleki ve teknik eğitimde uygulanan standartlar, bireyin görevi yapabilmesi için gerekli asgari düzey dikkate alınarak geliştirilmiştir. Yeterliğe dayalı öğretim, ölçüte göre değerlendirmeyi esas alır (Doğan, 1997: 320).

Öğretim esnasında yapılan değerlendirmenin temel amacı, öğrenci amaca doğru ilerlerken, öğretim için gerekli dönütü vermek ve düzeltmeleri yapmak için bilgi toplamaktır (Doğan, 1997: 316).

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

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

sürecidir. Levis (1988: 218) ve Milltz (1978: 103) de, mikro öğretim yönteminin en önemli yönünün video kullanımıyla öğrencinin kendisini görmesi olduğunu belirtmişlerdir (Kazu, 1996: 35). Eğer mümkünse video dönütü daha cazip ve değerlidir. Mikro öğretimin bir bölümünde ya da tamamında videonun olarak araç kullanılması birçok avantaj sağlamaktadır. En önemlisi görmenin işitmeyi destekler nitelikte kullanılmasıdır.

Keser (2006) mikro öğretim uygulamalarında videonun sürecin en önemli parçası olmadığını, uygulama dersinin ardından yapılan tartışma ve dönütlerin daha çok önemsenmesi gerektiğine dikkat çekmiştir (Keser, 2006: 110). Mikro öğretim yönteminde video, en iyi dönütü sağlayabildiği için tercih edilir. Burada en önemli öge video değil dönüttür.

Dönüt ve düzeltme, öğretim hizmetinin niteliğini sağlamayı güvence altına almak için kullanılır. Dönüt ile öğrencilere neyi öğrenip neyi öğrenmedikleri bildirilir, düzeltme ise yanlışlıkların düzeltilmesi ve eksiklerin giderilmesi biçiminde kullanılır.

Eğitim ve öğretim sürecinin önemli bir ihtiyacı olan geribildirim, belirlenen eğitim hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını anlamada kullanılmaktadır. Geri bildirim ile öğrenci, öğrenmesini geliştirebilir.

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

“Okulda öğrenmenin yalnız kusurlarına değil, kusursuzluğuna da bakılır. Çünkü öğrencinin başarısına ilişkin dönütlerin, başarısızlığını bildiren dönütler kadar, belki de daha yüksek eğitsel işlevi vardır. Öğrenmede dönüt alınamazsa, öğrenme gerçekleşebilir fakat kusurları bilinemediği için öğrenmenin süreci ve sonucu geliştirilemez; öğrenme ediminin değeri bilinemez.” (Başaran, 2005: 471).

Öğretmenin görevi, öğrencinin öğrenme sürecini izleyerek ve öğrenmenin sonucunu yoklamayla ölçerek öğrenciye dışsal dönüt vermektir. Öğrenme sürecinden ve sonucundan içsel dönüt alıp öğrenmesini geliştirmekse öğrencinin sorumluluğudur.

Mikro öğretim uygulamalarının en önemli yanı, öğretmen adayının öğretim sürecinde her iki tür dönütü de elde edebilmesidir.

İçsel dönüt (intrinsic feed-back), öğrencinin nasıl öğrendiklerine, neleri iyi, doğru ya da kötü, yanlış yaptığına ilişkin öz değerlemesinin ürünüdür. İçsel dönütte, öğrencinin öğrenmeden beklentisi, öğrenme sürecinin oluşumu ve öğrenmeden elde ettiği edim, başlıca etkenlerdir.

Öğretmen adayı, öğrenme süresince elde ettiği dönütleri kullanarak öğrenmesinin kusurlarını düzeltebilir. Yanlış öğrendiği bilgi, beceri ve tutumların doğruların, arayıp bularak yanlışlarının yerine yerleştirebilir, özeleştirir ve sorgulamayla göremediği dönütleri bulmaya çalışabilir.

Dışsal dönüt (extrinsic feed-back) ise, öğrencinin, öğrenme sürecinin ve sonucunun kusurluluğuna ya da kusursuzluğuna ilişkin çevresinden aldığı bilgilerdir.

Öğretmenin, açıklama ve göstermeyle gönderdiği iletiler ile öğrenme sürecindeki kılavuzluğu öğrencinin öğrenmesini etkiler ve kusurlarının düzelmesini sağlar. Öğrenme sürecinde yapılan uyarılar, açıklamalar, öğrencinin anında aldığı dönütlerdir. Anında alınan dönütler, sonradan alınan dönütlere bakarak öğrenme yanlışlarını ve kusurlarını düzeltmede daha etkilidir.

Dıştan denetimli öğrenci, öğretmenin verdiği dönütlerden daha çok yararlanır; ama içten denetimliye bakarak kusurlarını kolay benimseyemez; kusurlarını başkalarına ya da yazısına yükleyebilir.

İçten denetimli öğrenci, içsel dönütleriyle kusurlarını görebildiğinden, bunları kolayca benimseyip düzeltebilir; ama dışsal dönütleri, öz değerlendirmesine uygun bulamadığında bunlara karşı direnebilir.

Bu tür durumlar için, öğretmenin dolduracağı öğrenci gözlem formu ile öğrencinin dolduracağı dersle ilgili kendini değerlendirme formu karşılaştırılarak incelenmeli, belirgin farklılıklar olması durumunda farkın kaynağı öğretim elemanının rehberliğiyle öğrenciye açıklanmalıdır.

Öğretmenlik genellikle uygulamaya dayalı bir meslektir. Kuram ve uygulama iç içe gitmeli; fakat uygulamaya bu dönemde ağırlık verilmelidir. Nitekim öğretmenler de mesleği uygulama derslerinde öğrenip sevdiklerini

araştırmada vurgulamışlar, her yöntem, teknik ve taktikle ders işlemeyi uygulamalı olarak öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Meslekle ilgili kuramsal bilgiler lisans düzeyindeki eğitimle verilmiş; bu boşluk böylece doldurulmaya çalışılmıştır. Her öğretmen adayı öğrenci, her dersin uygulamasını yapmalı, bu uygulamalar cd'ye alınmalı, yanlışlar anında düzeltilmeli ve bir kurul tarafından izlenip değerlendirilmelidir; çünkü beceri öğretiminde düzeltmeler anında yapılmalıdır; yoksa yanlış yerleşen bir beceriyi sonradan düzeltmek çok zor olabilir. Derslerin cd'ye kaydedilmesi gereklidir; çünkü hem öğretmen adayı öğrenci, hem de kurul değerlendirmeyi bu cd'yi izleyerek daha güvenilir ve geçerli bir şekilde yapabilir. Ayrıca bu cd'ler ders aracı olarak da kullanılabilir... (Sönmez, 2005: 180).

Mikro öğretim yönteminin öğretmen adaylarına sağladığı yararları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Hacıoğlu ve Alkan, 1997: 101):

- Sınırlı kaynaklarla daha geniş, daha denetimli deney yapma olanağı verir
- Dersin hedeflerine ulaşmasını hızlandırır, güç yetenekleri uygulama olanağı sağlar.
- Gerçek yaşantıları kazandırır
- Mikro öğretim uygulamaları ile öğretim programı kontrol altına alınabilir
- Öğretimde bir laboratuvar ortamı yaratır
- Anında değerlendirme, geribildirim ve kendi kendini değerlendirme olanakları sağlar.

“Değerlendirme, hedeflenen amaçlara hangi düzeyde ulaşıldığının anlaşılması ile öğrenme-öğretme sürecinin eksikliklerinin belirlenmesi açısından öğretim sürecinin vazgeçilmez öğelerinden biridir. Öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasında yapılabilir.” (Altuntaş, 2007: 36).

“Mikro öğretim yöntemi öğretmen adaylarına yeni öğretim stratejilerini planlama ve uygulama konusunda farklı ve yeni imkânlar sunar. Bir etkinliğin öğrenme ile sonuçlanabilmesi için öğrenci, kazanılacak davranışları kendi etkinliğine dayalı olarak oluşturmali, elde ettiğı bilgilerin anlamını keşfetmeli, uygun olanlarını seçmeli, onları sorgulamalı ve sonuçlara varmalıdır.” (Çivi, 2008: 291).

“Mikro öğretim, öğretmen adaylarının kazandıkları bilgi ve becerileri uygulamaya aktarmalarını sağlar. Mikro öğretimde öğretmen adaylarına, başarısızlık tehlikesi düşük, normal sınıf ortamına göre daha kontrollü bir öğretim ortamı sunularak hizmet öncesi

deneyim kazandırılır. Mikro öğretim, teori ile uygulama arasındaki ilişkiyi vurgulayabilme potansiyeline sahip oluşu nedeniyle öğretmenlik mesleğine hazırlıkta önemli bir yer edinmiştir.” (Kazu, 1997).

Çakır ve Aksan (1992), durumun önemini şu ifadelerle vurgulamışlardır:

Elbette dört yıl içinde öğrenciye öğretmenlik mesleğinin tüm incelikleri öğretilemez, çünkü bazı yetkinlikler ancak o işle içli dışlı olmakla, deneyimle kazanılabilir. Ancak unutulmaması gereken önemli bir nokta, nasıl ki hastasına ilk müdahaleyi yapmayı bilemeyen bir doktor adayı insan yaşamıyla uğraştığı için mezun olamıyorsa, insan yaşamının bir başka yönüyle uğraşan öğretmen adayı da öğrenciye karşı karşıya geldiğinde ne yapacağını bilemiyorsa öğretmenlik yetkisini almamalıdır (Çakır ve Aksan, 1992: 313-320).

Araştırmalar sonucunda mikro öğretimin, öğretmen adayının derse hazırlanma, dersi sunma ve işlemede karşılaşılan problemlerin çözümünde yararlı olduğunu, mesleğe uyumunda, ders planı hazırlamada, sınıf yönetimi yeteneklerini kazandırmada olumlu sonuç verdiği, öğretmen adaylarının rahatlamalarında, konuşma çekingenliklerinin yenilmesinde, dersin işlenişine göre farklı yöntemlerin kullanılması gereğinin anlaşılmasında etkili olduğu görülmüştür.

Pek çok akademisyen (Knight, 1995; Ashcroft ve Palacio, 1996; Brown, Bull ve Pendlebury, 1997) üniversite düzeyinde öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerinin, öğrenilecek bilgi ve becerilerin öğrenilme düzeylerini yükselteceği savunmuştur. Son onbeş yılda farklı disiplinlerin öğretimi ve farklı tipte öğrenme etkinliklerini değerlendirmek için akran değerlendirmesi yöntemi kullanılmıştır (Aldağ ve Gürpınar, 2007)

Mikro öğretim yönteminde değerlendirmelerin gözleme dayalı yapılması eğitim açısından önemlidir. “Eğitim açısından davranışların gözlenebilir, ölçülebilir ve istenilir olması gerekir. Gözlenmeyen ve ölçülmeyen davranışlar eğitim açısından yeterli görülmemektedir.” (Demirel ve Kaya, 2006: 8).

Borich (1999) de gözlem yapmaya eğitim bilimleri açısından bakarak, gözlemin; deneyimli ve yeni öğretmenlerle işbirliği içinde çalışma amacından bahseder (Selçuk (2000: 2).

Mesleki gelişimle gözlem arasındaki ilişkinin aslında hizmet öncesi eğitimde vurgulanması ve duyuşsal alt yapının hazırlanması gerekir. Bu işleme öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını gözlemesiyle başlanabilir. Öğretmen adaylarının staj uygulamalarının video kayıtlara alınması ve hem bireysel hem de grup halinde bu kayıtların izlenmesi gözlem becerisinin gelişmesine katkıda bulunabilir. (Selçuk, 2000: 5).

Öğretmenler bir konuyu öğretirken o anda ortaya çıkan her uyarana cevap vermek zorunda oldukları için, öğretim esnasında ne yaptıkları ve ne yapmayı planladıklarını düşünmeye pek vakitleri yoktur. Bir öğrencinin bir problemi olduğuna ilişkin bir işaret almadıkça onu göremeyebilirler. Aynı şekilde, kendi davranışlarının da farkında olmayabilirler. Öğretmenlerin sınıf içi süreçlerle ilgili farkındalık düzeylerinin düşük olması sınıf içi etkililiklerini azaltır. Farkındalık düzeyi, öğretmenin dersin hangi bölümünde ne olup bittiğini bilmesi ve buna göre sınıf içi süreçleri yönlendirmesiyle ilgilidir. Öğretmenlerin farkındalık düzeylerini artırmaları için, ihtiyaç duydukları bilgiyi gözlem yoluyla nasıl toplayacaklarını öğrenmeleri gerekir. Öğretmenlerin kendi derslerinin video kayıtlarını alarak kendilerini izlemeleri farkındalık düzeylerinin yükselmesi için yararlı olmaktadır. (Selçuk, 2000: 12).

Öğretmen adaylarından da uygulama süresince yapılan öneri ve eleştirilerden yararlanarak farkındalık düzeylerini artırmaları ve mesleki gelişim göstermeleri beklenmektedir.

Gözlenen niteliğin bir ölçüte vurularak bir değer yargısına varma işlemi (Turgut, 1997: 3) olan değerlendirmenin yapılabilmesi için önce bir ölçme veya gözlem yapması gerekir. Gözlem ve ölçme sonuçları belli bir ölçütle karşılaştırılarak karar varılır (Altuntaş, 2007: 36). Bu kararlar mutlaka öğrenene bildirilmelidir.

Geribildirim, öğrenmeyi etkileyen ve öğrencinin aktarım yapmasını kolaylaştıran önemli etkenlerden biri olduğu düşünülmektedir.

Geribildirim öğrenene olan etkisi şöyle özetlenebilir (İkiz, 2007: 242):

- Önbilgilerinin doğruluğu test edilmiş olur
- Aktarmayla yeni yapılandığı bilgilerin geçerliğine ilişkin bilgi edinir
- Konuya ilişkin mevcut anlayışını detaylandırmasına yardımcı olur

- Yeterliğine ilişkin bilgi edinir
- İçsel motivasyonu artar.

Etkili geribildirim dört temel özelliğe sahip olmalıdır:

1. Anındalık: Öğrenenin tepkisinin hemen ardından verilmelidir

2. Somutluk: Belirgin ve açık olmalıdır

3. Amaçlılık: Öğrenenin kendini düzeltebilmesi için gereken bilgiyi içermelidir.

Amaç öğrenenin yarar sağlaması ve gelişimidir.

4. Olumluluk: Geribildirim birey için olumsuz özellikler taşıdığı zamanlarda da olumlu bir yaklaşım içinde verilmelidir. Bu yaklaşım olumlu bir ses tonu ve üslup kullanmayla iletilebilir.

Video kayıtlarının eğitim amacıyla kullanılması, başlangıçta daha çok öğretmen yetiştirme çabalarına yönelik olmuştur. Bazı çalışmalarda daha önceden kaydedilmiş olan model öğretmen davranışları, öğretmen adaylarına veya öğretmenlere gösterilerek model alma yoluyla öğrenme sağlanmaya çalışılmıştır. Diğer bazı çalışmalarda ise, öğretmenlerin verdikleri dersler kaydedilmiş ve daha sonra bunlar kendilerine izletilmiştir. Böylece öğretmenlerin geribildirim alarak hata ve eksiklerini görmeleri sağlanmıştır. Fuller ve Manning (1975) video ve audio teyplerin, belirli davranışların üzerinde durularak incelenmesi durumunda yararlı olduğunu belirtmektedirler. Video kayıtlarla ilgili çalışmalar, kişilerarası ilişkilerin değerlendirilmesinde video kayıtlarının gerçek gözlemler kadar güvenilir olduğunu ortaya koymuştur. (Slee, 1987: 80'den akt. Selçuk, 2000: 52).

Video kayıtları, çekim gücü ve pahalılığına karşın sözel olmayan davranışların gözlenmesine de olanak sağlar. Bu araçlar sayesinde gözlem kayıtları depolandığı için gözlemlerin tekrar tekrar incelenmesi mümkündür (Erden, 1998: 66).

Biberstine (1971)'in de belirttiği gibi, özellikle belirli birkaç davranış üzerinde yoğunlaşıldığında video kayıtlarından oldukça başarılı sonuçlar alınabilmektedir. Ancak, her tekniğin olduğu gibi video kayıtlarının da bazı avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Leinhart (1988), video kayıtlarının avantajları ve dezavantajlarını aşağıdaki gibi maddelemiştir (Selçuk, 2000: 52).

Video Kayıtlarının Avantajları;

1. İstenildiği kadar izleme imkânı vardır. Geriye dönüş yapılabilir.
2. Görece sürekli bir şekilde sözel ve sözle olmayan davranışların kaydını sağlar.
3. Gözlemin yapıldığı bağlamın muhafazasına yardımcı olur.

Video Kayıtlarının Dezavantajları;

1. Maddi olarak külfetlidir
2. Kameraların görüş alanı sınırlıdır
3. Kayıt için çok sayıda personel gerekmektedir.

Sınıfta video kaydı aşamalı olarak yapılmalıdır ve gözlemci kayıttan birkaç gün önce sınıfa katılmalıdır (Selçuk, 2000: 52).

2.1.3. Tutum

Tutum, davranış bilimlerinde araştırma konusu olarak yaklaşık 75 yıldır büyük ilgi duyulan psikolojik bir değişkendir. Tutumların ölçülebilmesi için tanımlanmasına ihtiyaç vardır. Tutuma ilişkin birçok tanım yapılmıştır. Tutumla ilgili yapılmış en bilinen tanım Smith'e aittir.

Smith'e göre tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 2004:102).

Sherif (1996) ise tutumu, "Psikolojik bir sürecin herhangi bir değer yargısıyla damgalanmış bir nesne veya duruma ilişkin olarak bireyin olumlu mu yoksa olumsuz mu duygusal tepki göstereceğini belirleyen oldukça sürekliliği olan bir hazır olma durumu" şeklinde tanımlamaktadırlar. Bir tutum bireyde bir kez yerleştikten sonra bunun durgun duygusal bir özelliği vardır (Tavşancıl, 2006: 66).

Erkuş (2003: 151) tutumu, diğer pek çok psikolojik değişken gibi (zekâ, güdü vb), bileşik, doğrudan gözlemlenemeyen ancak gözlenen bazı davranışsal göstergelerle var olduğu düşünülen kuramsal bir değişken olarak tanımlayarak, tutumun doğrudan gözlemlenemeyen bir değişken olması üzerinde yoğunlaşmıştır.

Doğrudan gözlemlenemeyen bir niteliğe sahip olan, ancak bireyin gözlenebilen davranışlarından çıkarsama yapılarak anlaşılabilen bir eğilim olan tutum; ortaya konan bir davranış değildir, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir. Gözlenen davranış ona yol açan tutuma atfedilir (Arkonaç, 2001: 159).

Bireyin çevresindeki çeşitli objelere karşı beslediği duyguları, o objeler hakkındaki fikirleri ve bilgileri ve onlara karşı davranışları devamlılık ve düzenlilik gösterir (Kağıtçıbaşı, 2004: 104).

Tutum, bir eylemin tamamlanması yönünde uygun görülen nesneleri veya uyaranları arar, seçer, reddeder veya eylemin ilerleyişi sırasında ortaya çıkacak olan başarı veya başarısızlıklar yoluyla bu eylemin değerlendirilmesi için referansta bulunabilecek esasları saptar. Böylece söz konusu eylem gelişmesine devam ederken tutum, eylemin değişikliğe uğramasına neden olabilir (İnceoğlu, 2004: 23).

Aynı şekilde eylemler de gelişim süreçleri içerisinde, kendilerine etki eden tutumların değişiklik göstermesinde etkin olabilmektedir. Bu durumda denebilir ki, tutumlar ve eylemler bir bakıma karşılıklı etkileşim içindedirler; yani güçlük derecelerine göre biri diğerine etki edebilmekte, onu pekiştirmekte ya da değiştirebilmektedir. Ama bu karşılıklı etkinlik durumu, genelde eylemin ortaya çıkması sürecinden itibaren söz konusu olabilmektedir. Oysa eylemin ortaya çıkması sürecinden önce etkin ve güçlü konumda olan, her zaman tutumdur. Çünkü tutumlar yalnızca eylemin başlama sürecinden itibaren etkinlik göstermezler, öncesinde de etkileri söz konusu olmaktadır. Yani eylemin ortaya çıkmasında tutum önemli bir etkiye sahiptir (İnceoğlu, 2004: 23).

Zihinsel süreçlerin tutumların oluşmasında ağırlıklı bir önemi olduğu bilinmektedir. Söz konusu tanımların oluşumunda bilgi, inanç ve duyguların sistemli ve sürekli bir örgütsel ilişki içinde olduklarıdır. Bu da tutumların oluşumunda öğrenme sürecinin varlığı ve önemini göstermektedir. Öğrenme süreci aynı zamanda tutumların değişkenlik boyutunun gündeme gelmesine yol açmaktadır (İnceoğlu, 2004: 24).

Bir tutum, bireyin düşünce, duygu ve davranış eğilimlerini birbirleriyle uyumlu kılar. Tutumlarda genellikle birbirleriyle uyum halinde bulunan üç faktöre tutumun ögeleri denmektedir. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ögeler, yerleşmiş ve güçlü tutumlarda tam olarak bulunur. Bazı daha zayıf tutumlarda ise özellikle davranışsal öge çok zayıf olabilir (Kağıtçıbaşı, 2004: 104).

2.1.3.1. Tutumları Oluşturan Temel Ögeler ve Özellikleri

Tutumun kaç ögeden meydana geldiği konusunda birbirinden farklı teorik modeller ortaya konya da tutuma, belli bir nesneye, kavramsal olarak ayrıştırılabilir üç tepkinin kombinasyonu olarak bakan Eagly ve Chaiken'nin (1993) üç ögeli tutum modeli bugün en çok kabul gören modeldir. Bu modele göre tutum, bazı uyaranlara belli tepki sınıfları ile cevap verme eğilimleridir (Arkonaç, 2001: 161).

Tutumların oluşmasında zihinsel(bilişsel), duygusal ve davranışsal ögeler arasında işlevsel ve etkililik açısından bir birliktelik ve bütünlük vardır. Buna göre tutumun oluşumunda davranışsal, duygusal ve zihinsel ögelerin birbirleriyle tutarlı bir ilişki içinde olmaları gerekir (İnceoğlu, 2004: 16). Bireyin bir konu ile ilgili bildikleri (zihinsel öge), ona nasıl bir duyguyla yaklaşacağını (duyuşsal öge) belirler. Bunu sözleri ya da davranışları (davranışsal öge) ile gösterir (İnceoğlu, 2004: 25).

1. Bilişsel (Zihinsel) Öge: Tutumun konusunu oluşturan kişi, durum, olay veya nesneye ilişkin olarak sahip olunan her tür bilgi, deneyim, inanç ve düşünceyi içeren zihinsel ya da bilişsel öge (cognitive component), tutumun önemli bir kesintisini oluşturmaktadır (İnceoğlu, 2004: 29).

Bireyler çevresi ile olan ilişkilerde bir bilgiler sistemi kullanmaktadırlar. Çevrelerinden gelen pek çok uyarıcıyı algılayabilmek için onlar ilk önce gruplandırıp, sonra bu gruplamaları birbiriyle ilişkilendirmektedirler (Baysal, 1981: 14).

Bilişsel öge özetle, bir inanç ifadesinin kabul edilmesidir; diğer bir anlatımla, tutum objesi hakkındaki inançlarımızı içerir. Bir objeye yönelik olumlu veya olumsuz tutum varsa, o obje hakkında olumlu veya olumsuz inanç da olacaktır (Atkinson ve Hilgard 1992: 721'den akt. Tavşancıl, 2006: 75).

2. Duyuşsal (Duygusal) Öge: Tutumların ölçülmesinde duyuşsal öge, tutumların diğer ögelerinden daha ön plandadır.

Çevre ile ilgili bilgi, duyum ve deneyimlerin sınıflandırılmasının yanı sıra, bu sınıflandırmaların olumlu, olumsuz olaylarla, arzulanan veya arzulananmayan amaçlarla ilişkilendirilmesi söz konusudur. Böyle bir ilişkinin varlığı, tutumun duygusal ögesini temsil eder (İnceoğlu, 2004: 26).

3. Davranışsal Öge: Davranışsal öge, bireyin belli bir uyarıcı grubundaki tutum konusuna karşı davranış eğilimini yansıtır. Bu davranış eğilimleri sözler ya da diğer hareketlerden gözlenebilir. Bunlar bireyin alışkanlıkları, normları ve söz konusu tutum nesneleri ile doğrudan ilişkili olmayan tutumların da etkisi altındadır. Bu nedenle davranışsal ögeden söz ederken duygusal ve normatif davranışı birbirinden ayırmak gerekir. Duygusal davranış, tutum nesnesinin hoşla giden ve gitmeyen bir durumla ilişkilendirilmesi sonucu ortaya çıkar. Normatif davranış ise doğru davranışın ne olduğu konusundaki inançlara dayalı davranıştır. Bireyin bağlı olduğu grup ya da alt kültürde bir davranış doğru olarak görülüyorsa, birey bu davranışı hoşuna gitmese de yapar (İnceoğlu, 2004: 30).

2.1.3.2. Tutumların Gelişmesi

Tutum, bireylerin, farkında oldukları bir obje ile ilgili değerlendirmelerini (yargılarını) içerir (Pratkanis ve Greenwald, 1989'dan akt. Kağıtçıbaşı, 2004: 106). Diğer bir deyişle; tutumlar, ancak farkında olunan objeye ilişkin bir yargıya varılmasıyla oluşabilir.

Kağıtçıbaşı (2004: 119) insanların tutumlara sahip olarak doğmadığını, tutumların, insanların hayatları boyunca yaşadıkları deneyim, pekiştirmeler, taklit ve sosyal öğrenmeler sonucunda meydana geldiğini belirtmiştir. Birçok tutumun kökeni çocukluğa dayanırken, genelde tutumlar insanların kendi deneyimleriyle oluşur, bazıları da başka kaynaklardan elde edilmektedir.

Eğitimde tutumların pekiştirilmesinde en etkin yöntem, öğrenciye tutumla ilgili yeni yaşantılar kazandırmaktır. Öğrenci öğrenirken ve sorunlarını çözerken istenilen tutumların kendine yardım ettiğini, istenilmeyen tutumların kendini engellediğini yaşadıkça deneyim kazanır; istenilen tutumları kendinde yerleştirir (Başaran, 2005: 449).

2.1.3.3.Tutum- Davranış İlişkisi

Davranış, doğrudan ya da dolaylı olarak gözlenebilen bir aktivitedir. Latince olan kökeninde "harekete hazır" anlamına gelen (Arkonaç, 2001: 158) tutumun, gözle görülmez; fakat gözle görülebilen bazı davranışlara yol açması nedeniyle, davranışların gözlenmesi sonucu, var olduğu öne sürülebilir (Kağıtçıbaşı, 2004: 102).

Bireyin belli bir konuya ya da duruma ilişkin bilgi birikiminin artışına koşut olarak, o durum ya da konuyla ilgili önceden sahip olduğu tutumlarda değişiklik ortaya çıkabilir (İnceoğlu, 2004: 24). Araştırmalar, bir tutum objesi hakkında bilgi sahibi olmanın o objeyle ilgili tutumların güçlenmesine neden olduğunu göstermektedir. (Kağıtçıbaşı, 2004: 111).

Tutum ve davranışlar arasında bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Bu ilişki çift yönlü olabilmektedir. Davranışlar tutumu etkilemektedir ve tutumlar da davranışları değiştirebilir.

Bir nesneye yönelik olumlu tutuma sahip bir kişinin olumlu davranışlarda bulunması beklenirken bunun tersi de olasıdır. Bu davranışlar bir nesneye yönelik olarak tutarlılık gösterir. Ayrıca tutumların durağan olma özelliğinden dolayı insanlar, belli bir yönde sahip oldukları tutumları değiştirmek istemezler (Fishbein ve Ajzen, 1975).

Tutum değişikliğine karşı araştırmacılar tarafından gösterilen ilginin, tutumların davranışları tamamıyla etkilediği varsayımından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tutumla ilgili çoğu çalışmada, tutumların davranışla ilişkisi olduğu ve tutarlı olduğu kanıtlanmaya çalışılmıştır. Ancak, tutumların davranışları belirleme durumu koşullara bağlıdır (Kağıtçıbaşı, 2004: 109). Örneğin seçilen davranış ölçülen tutumla doğrudan ilgili olmadığında güçlü bir ilişki elde edilememektedir. Bazı konular kişileri çok fazla ilgilendirmezken, diğerleri çok önem taşıyabilir. Dolayısıyla, tutum objesi ile doğrudan ilgili olmak, o objeyle ilgili tutumun güçlenmesine neden olur (Kağıtçıbaşı, 2004: 112). Bunun yanı sıra zaman faktörü de tutum ve davranış ilişkisinde önemlidir. Tutum ile davranışı lme arasında geçen zaman ne kadar uzunsa, o kadar çok tutum-davranış ilişkisini etkileyecek değişkenler için içine girebilir (Kağıtçıbaşı, 2004: 110). Tutumlarla davranışlar arasındaki tutarlılık, yaklaşık aynı zamanda ölçülmeleri durumunda en yüksek düzeyde olmalıdır (Tavşancıl, 2006: 93). Bunun aksi durumunda tutum ile davranış arasında tutarsızlık meydana gelebilir.

Davranışı etkileme düzeyinde en etkili değişkenin tutumların gücü olduğu düşünülmektedir. Her tutumun bir gücü vardır. Bir tutumun gücü, her üç ögesinin (bilişsel, duygusal, davranışsal) gücünün toplamı olarak düşünülebilir. Tutum ve davranış arasında tutarsızlıklar genellikle tutumu oluşturan ögelerinin gücündeki farklılıklardan kaynaklanabilmektedir.

Keller ve Mirer (1974) de tutumla ilişkili tutarsızlıkların, çatışan veya gcsz tutumsal tercihleri olan insanlardan kaynaklandığını ortaya koymuşlardır, ya da bu durumun duygusal ve bilişsel ögelerin çeliştiği durumlarda davranışla tutarlılığın düşük olduğunu belirtmişlerdir (Tavşancıl, 2006: 91). Petty ve Krosnick (1992)'in de belirttiği gibi güçlü tutumlar, davranışın tahmin edilmesinde daha belirleyicidir (Kağıtçıbaşı, 2004: 111). Güçlü tutumlar değişime direnç gösterirler. Bu durumda davranışı kestirmek kolaylaşabilir.

Tutumları lmenin olası davranışlar hakkında bir fikir vereceği varsayımı, davranışta istenilen yönde bir değişiklik yaratılmak istenildiğinde öncelikle tutumları değiştirme fikrine önem katmaktadır. Günümüze dek yapılmış tutum

araştırmaları tutum ve davranış arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koyma açısından önem taşımaktadır. Tutumlarla davranışlar arasında bir ilişkinin olması, ölçülmesi g olan bir davranışın ölçülmesini kolaylaştırmaktadır (Özmenteş, 2006: 23–29).

2.1.3.4. Tutumun llmesi

Tutumlar gizli ya da varsayılan gerçeklerdir. Bu nedenle ölçülmeleri zordur. Thurstone (1931) ve Likert (1932) tutum ölçeklerindeki çoğu yöntemin, kişilerin tutumlarının tutum nesnesine dair fikir ve inançları vasıtasıyla ölçülebileceği varsayımına dayandığını belirtmişlerdir (Arkonaç, 2001: 170).

Tutumların ölçümünü bu denli zor hale getiren şey; bireylere herhangi bir obje ya da konu ile ilgili tutumları sorulduğunda çoğunlukla yzeyssel ya da yanlış ifadelerde bulunmalarıdır. İstenilen duruma uygun cevap verme eğilimiyle verilen cevaplar güvenilirliğini yitirebilir.

İnsanlara tutumları hakkında doğrudan soru sorarak değil de, dolaylı yoldan tutumlar hakkında bilgi edinmeye yarayan teknikler vardır. Bu dolaylı yolda, ölçülmek istenen konu ile fonksiyon ilişkisi bulunan diğer bir olay incelenmektedir. Tutumların dolaylı yoldan ölçülmesinde, "denekte, tutum konusuna ilişkin hiçbir etki yapmadan tutumun ölçülebilmesi" ve "lme amacının denekten gizlenebilmesi" nemlidir; ancak, "llen tutum ile, hakkında sonuç çıkarılan tutumun arasında fonksiyonel ilişkinin belirlenmesinin ise güçlükleri ve sakıncaları olabileceği belirtilir (Eren, 2001:184).

Tutum lekleri bireylerin belirli tutum ve değerlerinin belirlenmesinde kullanılan bir araçtır (zgven, 1998: 91).

Arul'a göre tutumların ölçülmesinin gereği, tutumların değişmesi üzerine yapılan deneysel ve benzer çalışmalarda iyice önem kazanmaktadır (Arul, 2002).

Ölçmenin bilimdeki önemi, deneysel yöntemin kurulmasına temel oluştıran güvenilir ve geçerli lme sonuçlarının elde edilmesinde yatar (Baykul, 2000: 87).

Tutum ölçekleri açısından belirli bir tekniğe dayalı olarak hazırlanan, yine bu tekniğin kendi kurallarına uygun yollarla hazırlanarak sınanan tutum ifadeleri; ölçülmek istenen tutumla ilişkili olup olmadığı ve tutum boyutu üzerinde değişik dereceleri birbirinden ayırt edebilme özellikleri bakımından incelenir. Tutumla ilişkisi güçlü veya ayırt edici olanlar ölçeğe konulmak üzere seçilebilir (Tezbaşaran, 1997: 28).

Davranış bilimlerinde birçok kişilik özelliğinin (trait) ve özellikle tutumların ölçülmesinde diğer ölçeklere göre en sık ve en yaygın olarak kullanılan (Oppenheim, 1979; Judd, Eliot ve Kidder, 1991; Fraenkel ve Wallen, 2003; Sommer ve Sommer, 2002) ölçekler Likert tipi ölçeklerdir (Tezbaşaran, 2004: 77–87).

Rensis Likert (1932) tarafından geliştirilen, geliştirilmesinde yapılan işlemler diğer dereceleme ölçeklerinin geliştirilmesine göre daha kullanışlı olan Likert tutum ölçeği, Turnstone ölçekleme tekniğine yöneltilen eleştirileri bir ölçüde karşılar. Likert ölçeğinde cevaplayıcı merkezli bir yaklaşım izlenir; yani denekler ön plandadır. Bu model ölçek oluşturmadaki işlemler bakımından diğer modellerden daha ekonomiktir ve sezgilere daha çok dayanır (Tezbaşaran, 1997: 5).

Bu tür ölçeklerde, tutumları ölçülecek bireylerin tepkide bulunacakları çeşitli ifadeler yer almaktadır. Tutum ölçeğini alan birey, benimsediği ifadeleri işaretlemek yerine, verilen her ifadeye ne ölçüde katılıp katılmadığını dereceler içinde göstermektedir (Özgüven, 1994).

Likert tipi ölçek hazırlamak için aşağıdaki işlemlerin gerçekleştirilmesi gerekir (Erden, 1998: 67).

1. Tutum ölçeği hazırlanırken önce, ölçülmek istenilen belli bir tutumla ilişkili olduğu tahmin edilen çok sayıda olumlu ve olumsuz biçimde ifade edilmiş tutum cümlesi bir araya toplanır. Tutum cümlelerini saptamak amacıyla, küçük bir gruptan tutum objesiyle ilgili duygu ve düşüncelerini bir kompozisyon biçiminde yazmaları istenilebilir. Bu kompozisyonlarda yer alan cümlelerin analizi ile çok sayıda tutum cümlesi belirlenebilir.

2. Her tutum cümlesinin karşısına öğrencilerin görüşlerini yansıtabilmeleri için genellikle beş kategorili bir ölçek konur. Tutumlar olumludan olumsuzla doğru iki

yönlü olduğu için bu kategoriler çoğunlukla "Tamamen katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Tamamen katılmıyorum" biçiminde ifade edilir.

3. Hazırlanan tutum ölçeği ön deneme için büyük bir gruba uygulanır. Tutum puanları hesaplanırken olumlu cümleler tamamen katılıyorum, olumsuz cümleler ise tamamen katılmıyorum dan itibaren 5, 4, 3, 2, 1 olarak puanlanır. Katılımcının her cümleden aldığı puanlar toplanarak toplam tutum puanı elde edilir.

4. Ön denemeye katılanların tutum ölçekleri puanlandıktan sonra, iyi işlemeyen maddeleri seçmek için madde analizi yapılır. Madde analizi, her madde için, o madde üzerinden grubun aldığı puanların, grubun bütün ölçek maddeleri üzerinden aldığı toplam puanlarla korelasyonudur. Madde analizinde, tüm ölçek puanlarıyla yüksek korelasyon gösteren maddeler muhafaza edilir. Diğerleri atılır. Likert ölçekleme tekniğinde en önemli husus tek boyutluluktur. Diğer bir deyişle bütün maddelerin aynı tutumu ölçmesi gerekir. Ölçeğin bu özelliğe sahip olması için madde puanları faktör analizine tabi tutulur. Bu analizde birinci faktör yükü en büyük olan cümleler ölçeğe seçilir (Turgut ve Baykul, 1992: 162).

Bu şekilde, ölçek bazı iyi işlemeyen maddelerden arındırıldıktan sonra geçerliği ve güvenirliği son kez hesaplanır. Ölçek kabul edilebilir nitelikte ise tutumları ölçülmek istenen gruba uygulanabilir.

3. BÖLÜM

3.1. YÖNTEM

Bu bölümde, “Mikro Öğretim Yönteminin Viyolonsel Öğretmeni Adaylarının Öğretim Becerileri ve Viyolonsel Dersine İlişkin Tutumlarına Etkisi” ni konu alan bu araştırmanın sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için alınan metodolojik önlemler ele alınmıştır.

3.1.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın sorularını yanıtlamak amacıyla çeşitleme yapılmış, deneysel ve tarama çalışmaları birlikte kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında, öğretmenlik uygulamaları, mikro öğretim yöntemi ve tutum ile ilgili gerekli kuramsal bilgilerin ortaya konması için tarama yöntemi kullanılmıştır. Mikro öğretim yönteminin viyolonsel öğretmeni adaylarının öğretim becerileri ve viyolonsel dersine ilişkin tutumlarına etkisini incelemek amacıyla da deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir.

Deneme modelleri, neden- sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2004: 87).

Deneme ortamı, yapay ya da doğal koşullarda fakat araştırmacının kontrolü altında gerçekleştirilir. Deneme, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişiklikler yapılması ve sonuçlarının izlenmesiyle olur. Bağımsız değişkendeki sistemli değişimlerin bağımlı değişkeni nasıl etkilediği görülmeye çalışılır (Karasar, 2004: 88). Deneme işleminde yapılan uygulamaya deney dendiğinden, bu modele deneysel model de denmektedir.

Deneysel araştırma, bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırmalardır. Çünkü araştırmacı karşılaştırılabilir işlemler uygular ve daha sonra

onların etkilerini inceler, bu tür araştırmanın sonuçlarının araştırmacıyı en kesin yorumlara götürmesi beklenir (Büyüköztürk ve ark., 2008: 13).

Literatürde bilinen üç tür deneme modeli vardır. Bunlar; 1. Deneme öncesi (pre) modeller, 2. Yarı (quasi) deneme modelleri ve 3. Gerçek (true) deneme modelleridir.

Bu araştırmada ise, deneysel tasarımlar içinden deneme öncesi model kapsamına giren “Tek Gruplu Ön-Test- Son Test Modeli”nden yararlanılmıştır. Bu model diğer modellere hazırlık niteliği taşımaktadır. Değeri diğer modellerden sınırlı olsa da bu araştırma için seçilmesinin nedeni, araştırmayla ilgili şartların uygunluğudur. Araştırmada güvenilirliği desteklemek amacıyla sürecin tamamını gözlemlemek uygun görülmüştür. Değerlendirme sonuçları grafiklerle açıklanmıştır.

Denemenin yapıldığı Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, 2009- 2010 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi’nde viyolonsel dersini alan beş 4. sınıf öğrencisi bulunmaktadır.

Periyodik gözlemler için oldukça uygun olan bu sayının, kontrol gruplu öntest-sontest modeli için yeterli olmaması nedeniyle “Tek Gruplu Ön-Test- Son Test Modeli” tercih edilmiştir.

Bu modelde tek bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Uygulama öncesinde (öntest) ve sonrasında (sontest) ölçüm (gözlem) yapılır. Modelin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir

Tablo 1. Araştırmanın Deneysel Deseni

G_1	$O_{1,1}$	X	$O_{1,2}$
-------	-----------	-----	-----------

Bu araştırmada öğretmen adaylarının, mikro öğretim etkinlikleri süresince uygulanan öğretim beceri testinin ilki ve sonuncusundan aldıkları puanlar ile etkinlik öncesi ve sonrasında uygulanan viyolonsel dersine ilişkin tutum ölçeğinden aldıkları puanlar kullanılarak, mikro öğretimin öğretmen adaylarının öğretim becerilerine ve viyolonsel dersine ilişkin tutumlarına etkisi incelenmiştir.

3.1.2. Çalışma Grubu

Araştırmacının, araştırmanın yapıldığı Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda araştırmacı olarak görev yapması ve deneysel işlemi kontrol edebilecek olması nedeniyle çalışma grubu bu kurumda oluşturulmuştur.

“Bireysel Çalgı ve Öğretimi” dersinin programdaki yeri, 4. sınıfın ikinci (bahar) dönemidir. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda, 2009- 2010 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde viyolonsel dersini alan dördüncü ve birinci sınıf öğrenciler(n=10) çalışma grubunu oluşturmaktadır. 10 viyolonsel öğrencisinin %50'si (n=5) dördüncü sınıf , %50'si (n=5) birinci sınıftır.

İyi belirlenmiş küçük bir örneklem üzerinde yapılan araştırmaların, çoğu durumda geniş bir evrende yapılandan daha iyi sonuçlar verdiğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Karasar, 2004: 111). Mikro öğretim de, doğası gereği küçültülmüş bir grupla çalışılmalıdır.

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda, viyolonsel dersini almakta olan öğrencilerin tamamının Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu olması ve aynı programla öğrenim görerek bölüme alınması nedeniyle hazır bulunuşluk düzeyleri birbirine yakındır. Bu bakımdan, genel olarak her sınıfta bulunan öğrenciler kendi içlerinde birbirine benzer özelliktedir. Çalışma grubu oluşturan öğrencilerin 7'si kız, 3'ü erkektir. Katılımcılar 18–22 yaş aralığındadır. Öğretmen adaylarının tümü 22 yaşında, öğrencilerin tümü 18 yaşındadır.

Viyolonsel dersini veren iki öğretim elemanı mevcuttur. Öğretim elemanlarının sorumluluğunda 5'er öğrenci bulunmaktadır. Diğer bir deyişle; çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin öğretim elemanlarına paylaşımı eşittir.

3.1.3. İşlem Basamakları

Deneyi uygulama sürecinde gerçekleştirilen işlemler aşağıdaki gibidir.

1. Araştırmada temel olarak viyolonsel öğretmeni adaylarının öğretim becerilerini geliştirmeye yarayacak bir uygulama planlandığından, araştırmacı tarafından öğretmen adaylarına uygulama öncesinde mikro öğretim yöntemi ve uygulamaları ile ilgili seminer verilmiştir. Seminer, günde bir saat olmak üzere beş gün devam etmiştir. Öğretmen adaylarının uygulama ile ilgili soruları cevaplanmış, görüş ve önerileri alınmıştır.

2. Ön test ölçüm verileri elde etmek amacıyla, dönemin ilk dersinin olduğu hafta öğretmen adaylarına öğretim becerisi testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır.

3. Araştırma kapsamında 2009- 2010 öğretim yılı bahar döneminde yapılan uygulama, haftada iki defa olmak üzere 7 haftalık bir sürede gerçekleşmektedir. Her öğretmen adayı uygulama boyunca toplam 14 defa gözlemlenmiştir.

4. Uygulamalar, her öğretmen adayı bir öğrenci ile ders saatlerinin uygunluk durumuna göre eşleştirilerek planlanmıştır.

5. Uygulamalar, ders sorumlusu ve araştırmacı gözetiminde öğretmen adayı tarafından yapılmıştır.

6. Öğretmen adayı ve öğrenci haftalık ders saatlerinin 20 dakikasında uygulama yapmışlardır. Derslerin diğer yarısında olağan ders etkinlikleri ders sorumlusu ile devam etmiştir. Derslerin mikro öğretim uygulamalarına ayrılan 20 dakikasında öğretmen adayı öğretmen rolünü üstlenerek öğrenciye öğretim hizmetlerini sunmuştur. Bu esnada öğretim elemanı yol gösterici görevini üstlenmiştir. Araştırmacı ise gözlem ve denetleme yapmıştır.

7. Dersler iki gün üst üste yapılacak şekilde planlanmıştır. Böylece haftanın ilk uygulamasının ardından öğretmen adayına dönüt verilmiş, haftanın ikinci uygulamasında öğretmen adayının öğretim becerisine ilişkin eksiklerini olabildiğince

tamamlamış olması beklenmiştir. Bu durum; öğrenci, öğretmen adayı ve gözlemci tarafından değerlendirilmiştir.

8. Deney boyunca; her uygulamanın ardından, gözlemci, öğretmen adayı ve öğrenci, öğretmen adayının o dersteki uygulamalarını değerlendirmeye yarayan öğretim becerisi değerlendirme formu doldurmuşlardır.

9. Her dersin ardından öğretmen adayı ile gözlemci, o günkü dersi video kaydından izleyerek değerlendirmede bulunmuşlardır. Bu aşamada öğretmen adaylarının düşüncelerini derslerine nasıl yansıttıklarını, hedefler, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçlerinde hangi değişkenleri neden dikkate aldıklarını, ders planını ne kadar uygulanabildiğini, öğretim uygulaması sırasında yaşadığı problemleri ve bunların nedenlerini, yaşadığı bu problemleri nasıl aşabileceğini, dersi değerlendirmeyi nasıl planladığını ve gerçekleştirdiğini, öğretimi planlamayı, uygulamayı ve değerlendirmeyi yeniden tasarımı olanağı verildiğinde neleri ne sebeple değiştireceğine yönelik tartışmalar gerçekleşmiştir.

3.1.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçları aşağıda belirtilmiştir.

Mikro öğretim yönteminin öğretmen adaylarının öğretim becerilerine ve viyolonsel dersine ilişkin tutumlarına olan etkisini belirlemek amacıyla; uygulamaya katılan öğretmen adaylarının öğretim beceri düzeyleri ile viyolonsel dersine ilişkin tutumları ölçülmüştür. Ölçümlerde “Öğretmenlik Uygulamaları Gözlem Formu” ile “Viyolonsel Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Mikro öğretim yöntemiyle viyolonsel eğitimi alan öğretmen adaylarının viyolonsel dersindeki kazanımları ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla ise öğretmen adaylarına “Kazanım Anketi” uygulanmıştır. Veri toplama araçları ekler bölümünde sunulmuştur.

3.1.4.1. Bireysel Çalgı(Viyolonsel) Öğretmenlik Uygulaması Gözlem Formu

Öğretim programlarında hedeflerin büyük bir kısmı psiko-motor davranışlarla ilgili olan müzik derslerinde değerlendirme yapılırken öğrencilerin giriş ve çıkış davranışları gözlem formu ile ölçülebilir (Erden, 1998: 64).

Gözlem, en genel anlamıyla kendiliğinden oluşan ya da bilinçli olarak hazırlanan olayları belirledikleri sırayla incelemektir. Tüm bilim dallarında ampirik yolla bilgi toplamak için gözlem tekniği kullanılmaktadır. Her bilim dalı araştırmaya gözlemle başlamakta ve ulaştığı sonuçların geçerliğini kanıtlamak üzere yine gözlemle devam etmektedir (Sencer, 1989: 63).

Eğitim durumunun gözlenmesi amaçlandığı durumlarda gözlenecek obje değişir. Eğitim durumlarının değerlendirilmesinde çoğunlukla, öğretmen davranışları, sınıf içi etkileşim, sınıf içi etkinlikler vb. gözlenir. Diğer bir deyişle bir üründen çok sürecin gözlenmesi önem taşır (Erden, 1998: 64).

Araştırmada, sürecin gözlenmesine olanak sağlayan Yüksek Öğretim Kurumu Eğitim Öğretim Dairesi Başkanlığı'nın Öğretmen Yetiştiren Fakülteler için yayımlanmış olduğu Aday Öğretmen Klavuzu model alınmıştır. Klavuzda yer alan "Öğretmenlik Uygulaması Değerlendirme Formu" uzman görüşleri doğrultusunda viyolonsel lisans eğitimi için kullanılmak üzere uyarlanmıştır. Toplu dersler için tasarlanan, 8 kesime ayrılarak 46 maddeden oluşan ve 3'lü derecelendirilen form, uyarlama sonucu; 18 madde, 5'li derecelendirilen bir form haline getirilerek viyolonsel öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarındaki gelişmelerini gözlemlemek amacıyla kullanılmıştır (Ek-3).

3.1.4.2.Bireysel Çalgı (Viyolonsel) Öğretmenlik Uygulaması Kendini Değerlendirme Formu

Öğretmen adaylarının her uygulamadan sonra kendi planlama, uygulama ve ölçme-değerlendirme süreçlerini değerlendirmelerini sağlamak, bu aşamaların herhangi birinde karşılaşılan problemler, nedenleri ve olası çözümleri ile gerekçelerini tartışmak amacıyla kullanılmıştır. Bu form, gözlemcinin doldurduğu formla aynı maddeleri içerir. Ancak iç dönüt sağlama amacına hizmet ettiği için farklı isimlendirilmiştir.

Araştırma sürecinde katılımcılara ait öğretmenlik uygulamaları sürecinin tamamı gözlemci (araştırmacı) tarafından video kayıtları tutularak gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarından her uygulama sonunda kendini değerlendirme formlarını doldurmaları istenmiştir. Bu formlar dersteki uygulamalara dayalı olarak öğrenci ve gözlemcinin doldurduğu formlar ile karşılaştırarak yorumlanmıştır.

3.1.4.3. Viyolonsel (Bireysel Çalgı) Dersi Tutum Ölçeği

Bu araştırmanın bağımlı değişkenlerinden biri tutumdur. Bu nedenle araştırma kapsamında viyolonsel öğrencilerinin viyolonsel dersine yönelik tutumlarını belirlemeye yarayan geçerli ve güvenilir bir araç geliştirilmiştir. Aşağıda araştırmada kullanılan viyolonsel dersi tutum ölçeğinin geliştirilme aşamaları açıklanmaya çalışılmıştır.

3.1.4.3.1. Viyolonsel (Bireysel Çalgı) Dersi Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi

Viyolonsel dersi tutum ölçeğini geliştirme çalışmaları, viyolonsel öğrencilerinin viyolonsel dersine yönelik tutumlarını belirlemekle başlamıştır. Tutum ifadeleri tasarlanırken ilgili literatür araştırması yapılarak tutum ölçeğinin hazırlanması konusunda rehber olması amacıyla mevcut tutum ölçekleri incelenmiştir.

Tutum maddelerini oluşturmak için cevaplayıcı kitleyi temsil edecek şekilde homojen bir örneklem grubundan viyolonsel dersi ile ilgili duygu ve düşüncelerini anlatan bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Toplanan kompozisyonlara içerik analizi uygulanarak, tutum konusu ile doğrudan ilgili veya ilgili olduğu kabul edilen olumlu ve olumsuz 35 adet tutum maddesi derlenmiştir.

Tutum maddeleri oluşturulurken;

1. Bütün maddeler olumlu ve olumsuz olarak ifade edilip, olgusal ifadelerin olmamasına dikkat edilmiştir.
2. Ölçek maddeleri sade ve anlaşılır bir dille geniş zaman kullanılarak ifade edilmeye çalışılmıştır.
3. Bir maddede birden fazla yargı/düşünce/duyuş olmamasına dikkat edilmiştir.

4. Tutum ölçeğinin olumlu ve olumsuz maddelerinin sayı bakımından birbirine yakın olmasına çalışılmıştır.

35 maddelik taslak ölçekte 19' u olumlu, diğer 16' u ise olumsuz yargı içeren maddeler kullanılmıştır. Olumlu maddeler "tamamen katılıyorum=5" "katılıyorum=4", "orta derecede katılıyorum=3", "katılmıyorum=2", "kesinlikle katılmıyorum=1" şeklinde 5' ten 1' e doğru puanlanmış; olumsuz maddeler ise "tamamen katılıyorum=1" den "kesinlikle katılmıyorum=5" e olmak üzere 1' den 5' e doğru puanlanmıştır. Ölçek derecelendirme ifadeleri Tezbaşaran (1997: 19)'dan alınmıştır.

Daha sonra kapsam geçerliği aşamasına geçilmiştir. Geçerlilik, testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini ne derece doğru ölçtüğü ile ilgili bir kavramdır. Testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesi, kapsam geçerliliğidir. Bu çalışmada da uzman görüşüne başvurularak kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

Taslak tutum ölçeği maddelerinin;

a) Viyolonsel öğrencilerinin viyolonsel dersine yönelik tutumlarını ölçüp ölçmediğinin belirlenmesi amacıyla eğitim bilimleri uzmanı tarafından

b) Dilbilgisi ve anlaşılabilirliği yönünden dil uzmanı tarafından incelenmesi yapılmıştır.

Ölçeğin kapsam geçerliği incelendikten sonra maddeler, tutum maddesi olacak şekilde madde yazım kurallarına göre yeniden düzenlenip, rastgele sıralanarak Türkiye'deki tüm lisans viyolonsel öğrencilerine uygulanmak üzere taslak ölçeği oluşturmuştur.

Türkiye'de Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı olan 23 adet Eğitim Fakültesi bulunmaktadır. Oluşturulan 35 maddelik taslak ölçek, Türkiye'deki müzik öğretimi anabilim dallarında viyolonsel öğrenimi görmekte olan 248 öğrenciye uygulanmıştır.

Ölçeklerden yanlış/ eksik doldurulan veya boş gönderilen 16 adet ölçek değerlendirilmeye alınmamıştır. Üniversitelerdeki viyolonsel öğrencisi sayısı, cevaplanan ölçek sayısı ve yüzdesi aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 2. Üniversitelerin Viyolonsel Öğrencisi Sayıları ve Ölçek Dönüş Oranları

Üniversiteler	Sayı	Gelen	Yüzde
Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale	11	11	100
Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın	8	6	75
Atatürk Üniversitesi-Erzurum	10	8	80
Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir	8	8	100
Cumhuriyet Üniversitesi-Sivas	4	4	100
Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir	10	10	100
Erzincan Üniversitesi-Erzincan	13	13	100
Gaziosmanpaşa Üniversitesi-Tokat	10	10	100
Harran Üniversitesi-Şanlıurfa	9	6	66,6
İnönü Üniversitesi-Malatya	27	27	100
İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu	15	15	100
Karadeniz Teknik Üniversitesi-Trabzon	13	12	92,3
Marmara Üniversitesi-İstanbul	18	16	88,8
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi-Burdur	11	11	100
Muğla Üniversitesi-Muğla	15	12	80
Niğde Üniversitesi-Niğde	2	2	100
Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun	20	20	100
Pamukkale Üniversitesi-Denizli	15	12	80
Selçuk Üniversitesi-Konya	10	10	100
Gazi Üniversitesi	8	8	100
Uludağ Üniversitesi-Bursa	8	8	100
Yüzüncü Yıl Üniversitesi-Van	3	3	100
Toplam	248	232	93,5

Trakya Üniversitesi'nde öğrenim gören viyolonsel öğrencilerine ilgili makamdan izin alınamaması nedeniyle uygulama yapılamamıştır. Gazi Üniversitesi'ndeki pilot uygulama ise, bu araştırmanın çalışma grubu dışında kalan

sekiz öğrenci ile yapılmıştır. Öğrencilerin ölçeklere verdikleri yanıtların toplanmasının ardından taslak ölçeğin yapı geçerliği incelenmiştir.

Yapı geçerliliği, sonuçları ve sonuçların ne ile bağlantılı olduğunu açıklar. Bir başka deyişle, ölçme aracının soyut bir olguyu ne derece doğru ölçebildiğini gösterir (Tavşancıl, 2006: 45). Yapı geçerliliğini ölçebilmek için faktör analizinden yararlanılır.

Faktör analizi, çok sayıdaki değişkenden anlamlı yapılara ulaşmak, ölçek maddelerinin ölçtüğü ve faktör adı verilen yapı ya da yapıları ortaya çıkarmak için kullanılır. Böylece, maddelerin taşıdığı faktör yükleri doğrultusunda, birbirleriyle ilişki gösteren maddeler faktörleri oluşturur (Turgut ve Baykul, 1992). Ölçeğin yapı geçerliğini saptamak için faktör analizi uygulanmıştır. Tavşancıl (2006)'ın belirttiği üzere faktör analizinde, örneklemden elde edilen verilerin yeterliğini belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmalıdır.

KMO örneklemin uygunluğunu ve ölçek maddeleri arasındaki korelasyonun uygunluğu ile ilgilidir. Değerin .60'ın üzerinde olması kabul edilir bir değer olduğunu gösterir. KMO yüksek ise Bartlett Testi istatistiksel olarak önemli çıkar. İkisinin birlikte bu değerlere sahip olması faktör analizinin uygulanabilirliğini ve maddeler arasındaki korelasyonun gerçekten büyük olduğunu gösterir (Ntoumanis, 2001'den akt. Şeker ve Gençdoğan, 2006: 94).

Bu çalışmada elde edilen KMO değeri .96'dır. Bu değer elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. KMO ölçütü 0.90 ile 1.00 arasında olduğunda mükemmel olarak değerlendirilmektedir (Akgül, 1997: 581).

Tablo 3. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm ve Barlett's Test Sonuçları

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO)			
Örneklem Ölçüm Değer	0,965		
Yeterliği =			
Barlett Testi Yaklaşık Ki-Kare			
Değeri =	6412,59	sd=528	p=0,00

Taslak ölçekteki 35 tutum maddesinin hangilerinin ölçek için uygun olduğunu belirlemek amacıyla faktör analizi yapılmış ve her bir maddenin ayırt ediciliğine (madde - toplam test korelasyonları) bakılmıştır.

Verilere ilişkin madde-test korelasyonları, birinci faktör yükleri ve madde ortalamaları hesaplanmış ve madde test korelasyonunun anlamlı ($p < 0,05$) olduğu belirlenmiştir. Genel olarak, madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20-.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği veya maddelerin düzeltilmesi gerektiği, .20'den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2006: 171). Temel bileşenler analizinin birinci boyutunda faktör yükleri 0,30 ve üzerinde olan 33 madde ölçeğe alınmış, yük değeri bu değerlerin altında olan iki madde ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 4. Madde- Test Korelasyonu. 30'dan Düşük Olan Maddelerin Değerleri

Madde Numarası	Madde-Test Korelasyonu
8	,22
10	-,31

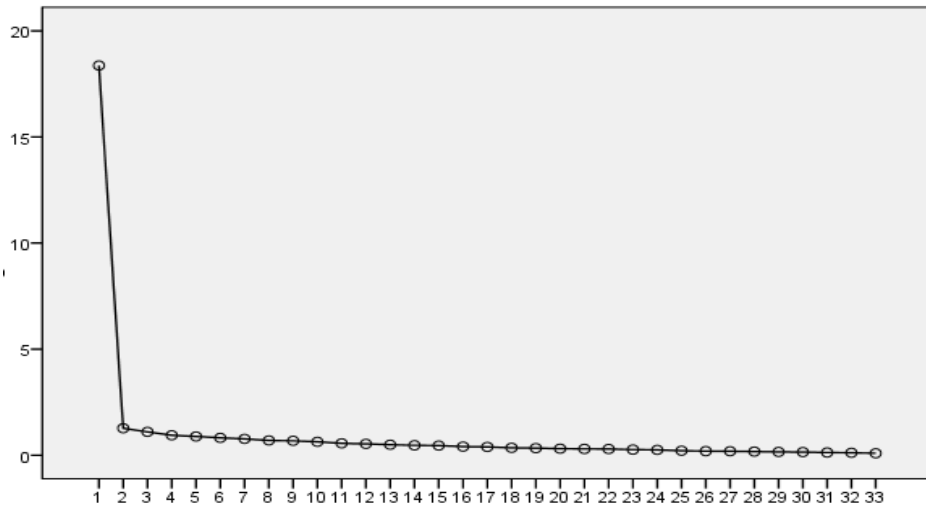
Tablo 5'te tutum ölçeği için açıklanan toplam varyans değerleri görülmektedir.

Tablo 5. Maddeler İçin Açıklanan Toplam Varyans Değerleri

Başlangıç Öz değerleri				Kareler Toplamı Ekstraksiyonu		
Bileşenler	Toplam	Varyans Yüzdesi	Toplanmış Yüzde	Toplam	Varyans Yüzdesi	Toplanmış
1	18,366	55,655	55,655	18,366	55,655	55,655
2	1,273	3,857	59,512	1,273	3,857	59,512
3	1,100	3,332	62,844	1,100	3,332	62,844
4	,942	2,854	65,698			
5	,886	2,684	68,381			
6	,817	2,475	70,857			
7	,771	2,337	73,194			
8	,699	2,119	75,313			
9	,679	2,058	77,371			
10	,633	1,919	79,290			
11	,561	1,701	80,990			
12	,536	1,624	82,614			
13	,494	1,497	84,111			
14	,466	1,413	85,524			
15	,456	1,381	86,906			
16	,409	1,241	88,147			
17	,393	1,190	89,337			
18	,352	1,066	90,403			
19	,336	1,017	91,420			
20	,310	,939	92,359			
21	,298	,904	93,263			
22	,292	,884	94,147			
23	,267	,808	94,955			
24	,251	,961	95,716			
25	,214	,648	,96,363			
26	,193	,584	96,947			
27	,188	,569	97,516			
28	,173	,523	98,039			
29	,156	,474	98,513			
30	,151	,457	98,970			
31	,129	,391	99,361			
32	,116	,353	99,714			
33	,094	,286	100,000			

33 maddeden oluşan "Viyolonsel Dersine İlişkin Tutum Ölçeği"nin tek ya da çok faktörlü olup olmadığını saptamak amacıyla, toplanan veriler üzerinde faktör analizi yapılmıştır. İlk işlemde çok faktörlü olduğu anlaşılan ölçek, varimax döndürme işleminin ardından son halini almıştır (Ek-4). Buna göre aşağıdaki grafikte taslak ölçekteki 33 maddenin temel bileşenler analizi 1. faktör yükleri gösterilmiştir.

Grafik 1. Maddelerin Öz Değerine Göre Çizilen Çizgi Grafiği



Bileşen numaralar

Grafik 1 incelendiğinde, birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmektedir. Bu durum, ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğunu göstermektedir.

Aşağıdaki tabloda viyolonsel dersi tutum ölçeği maddelerinin, temel bileşenler analizi sonuçlarına yer verilmektedir.

Tablo 6. Taslak Ölçekteki Maddelerin Temel Bileşenler Analizi 1. Faktör Yükleri

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Faktör-1 Yük Değeri	Faktör-2 Yük Değeri	Faktör-3 Yük Değeri
MADDE1	,564	,751	-,001	,004
MADDE2	,689	,824	-,087	,051
MADDE3	,451	,650	-,058	,158
MADDE4	,711	,830	,147	,028
MADDE5	,640	,766	,146	,176
MADDE6	,537	,705	-,083	,180
MADDE7	,679	,812	-,091	-,112
MADDE9	,556	,655	,325	-,147
MADDE11	,511	,696	,157	-,050
MADDE12	,686	,798	,133	-,177
MADDE13	,633	,766	-,160	,140
MADDE14	,510	,704	-,122	,011
MADDE15	,622	,692	-,286	,247
MADDE16	,579	,698	-,234	,193
MADDE17	,636	,728	,136	-,296
MADDE18	,568	,693	-,033	-,295
MADDE19	,536	,593	,414	-,115
MADDE20	,649	,633	,437	,237
MADDE21	,601	,617	,246	,400
MADDE22	,641	,643	,374	,295
MADDE23	,576	,743	,143	-,057
MADDE24	,475	,675	-,105	-,092
MADDE25	,699	,817	-,154	-,089
MADDE26	,815	,858	-,279	,022
MADDE27	,636	,712	-,059	,354
MADDE28	,618	,697	,125	-,342
MADDE29	,742	,843	,025	-,176
MADDE30	,435	,655	,068	-,035
MADDE31	,805	,882	-,109	-,121
MADDE32	,734	,852	-,079	-,031
MADDE33	,739	,848	-,084	-,110
MADDE34	,669	,775	-,259	,038
MADDE35	,798	,862	-,216	-,088
Açıklanan Varyans				
Toplam=%62,843				
Faktör-1 =%26,923				
Faktör-2 =%22,260				
Faktör-3 =%13,660				
Cronbach α = .965				

Likert tipi bir tutum ölçeğinde, ölçekteki her bir maddenin aynı tutumu ölçtüğü varsayılmaktadır. Bu bağlamda hazırlanan ölçeğin iç tutarlılığını incelemek için son halini alan ölçeğe tekrar faktör analizi uygulanmış ve daha sonra Cronbach alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0,96 bulunmuştur. Bu katsayının 1 e çok yakın bir değer olması ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu gösterir. Buradan hareketle, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Güvenirlik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlık olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2006: 170). Ölçme aracının önemli teknik özelliklerinden birisi olan güvenilirliğin, geçerliğin bir parçası olduğu söylenebilir (Tekin, 2004: 55).

3.1.4.4. Kazanım Anketi

Mikro öğretim yöntemiyle viyolonsel eğitimi alan öğretmen adaylarının viyolonsel dersindeki kazanımları ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla ise öğretmen adaylarına kazanım anketi uygulanmıştır (Ek- 2).

“Anket, belli bir konuda saptanmış hipotezlere ya da sorulara bağlı olarak, bir evreni ya da örnekleme oluşturan kaynak kişilere sorular yöneltmek suretiyle sistemli veri toplama tekniğidir.” (Armağan, 1983).

Anketin geliştirilmesinde öncelikle, araştırmanın temellendirilmesi ve belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için konuyla ilgili kaynaklar incelenmiştir. Ardından ilgili viyolonsel eğitimcilerinin görüşleri alınmıştır. Anket, viyolonsel öğrencilerinin kazanması hedeflenen becerilerin sınıflandırılmasıyla oluşturulan 18 adet soruyu içermektedir. Her becerinin ne düzeyde geliştiğinin belirlenmesi amacıyla beşli derecelendirme tercih edilerek, öğretmen adaylarının viyolonsel dersindeki kazanımları ile ilgili görüşlerini içeren veriler toplanmıştır. Anket; öğretmen adaylarına, mikro öğretim uygulamalarının sona erdiği hafta uygulanmıştır.

3.1.5. Verilerin Analizi

Veriler, SPSS 16.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

1. Mikro öğretim yöntemiyle viyolonsel eğitimi alan öğretmen adaylarının “öğretim becerisi ön testi”nden aldıkları ölçüm puanları ile “öğretim becerisi son testi”nden aldıkları ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla wilcoxon işaretli- sıralar testi yapılmıştır.

2. Mikro öğretim yöntemiyle viyolonsel eğitimi alan öğretmen adaylarının, viyolonsel dersine ilişkin tutumları ölçen ön testten aldıkları ölçüm puanları ile viyolonsel dersine ilişkin tutumları ölçen son testten aldıkları ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla wilcoxon işaretli- sıralar testi yapılmıştır.

Wilcoxon işaretli- sıralar testi ya da Wilcoxon eşleştirilmiş çiftler testi olarak bilinen bu teknik, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır. Bu teknik, sosyal bilimlerde az denekli yürütülen gruplar içi araştırmalarda sıklıkla kullanılır (Büyüköztürk, 2006: 163).

3. Öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamaları sürecindeki öğretim becerilerine ilişkin gelişimlerini belirlemek amacıyla friedman testi yapılmıştır.

Friedman testi, birbiri ile ilişkili iki ya da daha fazla değişkene ait dağılımların karşılaştırılarak dağılımlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacı ile kullanılır. Diğer bir anlatım ile bir örneklemin tekrarlanan ölçümleri arasında fark olup olmadığı test edilir (Altunışık ve diğ., 2002: 173). Friedman testi, parametrik testlerin kullanımına ilişkin şartların sağlanmaması durumunda ilişkili veya tekrarlı ölçümler için tek-faktörlü varyans analizinin alternatifidir.

4. Mikro öğretim yöntemiyle viyolonsel eğitimi alan öğretmen adaylarının viyolonsel dersindeki kazanımları ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla frekans yüzde hesaplanmış, çapraz tablo(crosstab) ile gösterilmiştir.

4. BÖLÜM

4.1. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin analizi ile elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

4.1.1. Mikro Öğretim Yönteminin Viyolonsel Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretim Becerilerine Olan Etkisi İle İlgili Bulgular

Mikro öğretim yönteminin viyolonsel eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretim becerilerine olan etkisi ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda verilerek yorumlanmıştır.

Tablo 7. Deney Öncesi ve Sonrası Öğretim Becerisi Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

SonTest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	*2,02	,043
Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
Eşit	0	-	-		

* Negatif sıra temeline dayalı

Öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamaları öncesi ve sonrası öğretim becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretim becerisi testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z=2,02$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, mikro öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının öğretim becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Mikro öğretim uygulamaları süresince öğretmen adayları iç ve dış dönüt yoluyla öğretim becerilerine ilişkin gelişimleri takip etmişlerdir. Mikro öğretimin en önemli ögesi olan dönütün bu gelişmede büyük katkısının olduğu düşünülmektedir. Bu uygulamada dönüt, öğretmen adayına bulunduğu noktayı bildirerek, hedefe uzaklığı hakkında fikir vermiştir. Öğretmen adayı, öğretim becerilerini üst seviyelere taşıyabilmiştir. Ölçüm puanları arasındaki farklılıktan anlaşıldığı üzere 4. sınıfta yer alan “Bireysel Çalgı ve Öğretimi” dersi amacına ulaşmıştır. Bu yöntemle öğretmen adayı sadece çalgı çalmayı değil, öğretmeyi de öğrenmektedir. Öğrenci ise ders sorumlusu denetiminde daha uzun ve sık ders yapma olanağı bulmaktadır. Bu uygulama ile derse hazırlanma ve ders yapma süresi artmıştır.

Araştırmanın mikro öğretim yönteminin öğretim becerisine olumlu etki ettiği yönündeki bulguları, farklı zamanlarda yapılan benzer çalışmalarla da [Bush (1966), Davis (1970), Blankenburg ve Thompson (1971), Britton ve Leith (1971), Allen (1972), Hargie (1972) Eş- Şerbini (1982), Bayraktar (1982), Hakan (1982), Merrion (1989), Sayan (1994), Külahçı (1994), Demirel, (2009)] desteklenmektedir.

4.1.2. Mikro Öğretim Yönteminin Viyolonsel Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Viyolonsel Dersine İlişkin Tutumlarına Olan Etkisi İle İlgili Bulgular

Mikro öğretim yönteminin viyolonsel eğitimi alan öğretmen adaylarının viyolonsel dersine ilişkin tutumlarına olan etkisi ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda verilerek yorumlanmıştır.

Tablo 8. Deney Öncesi ve Sonrası Tutum Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

SonTest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00	*2,03	,042
Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
Eşit	0	-	-		

* Negatif sıra temeline dayalı

Öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamaları öncesi ve sonrası viyolonsel dersine ilişkin tutumları ölçülmüş, ölçümlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretim becerisi testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z=2,03$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Buna göre, mikro öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının viyolonsel dersine ilişkin tutumlarına olan etkisinden söz edilebilir. Öğretmen adaylarının tutum puanlarında mikro öğretim uygulamaları sonrasında artış gözlenmesinden hareketle; mikro öğretim yöntemiyle yapılan derslerin, öğretmen adaylarının viyolonsel dersine ilişkin tutumlarını olumlu etkilediği söylenebilir.

Diğer bir deyişle; öğretmen adaylarının viyolonsel dersine ilişkin tutumlarında değişme olmuştur. Olumlu yönde gerçekleşen bu değişimin deney süresince uygulanan mikro öğretim yönteminin etkisiyle meydana geldiği düşünülmektedir. Tutumların değişmesi kolay değildir. Bir tutumun değişmesi için kuvvetli bir etkiye ya da uzun zamana ihtiyaç duyulur. Yedi hafta süren bu uygulamanın bu yönde ve düzeyde değişikliğe neden olması araştırma açısından önemli bir bulgudur.

Kalyoncu ve Sazak (2006)’ın çalışması da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmanın mikro öğretim yönteminin derse ilişkin tutumlara olumlu etki ettiği yönündeki bulgusunu destekleyen çalışma; sistematik ve planlı yaklaşımın, öğrencilere kendini ifade etme becerisi kazandırdığı ve aktif çalışma imkânı sağlayan yöntemlerin, derse bakışı olumlu etkilediği ve katılımı artırdığı belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının, viyolonsel dersine ilişkin olumlu tutuma sahip olması, başka derslere ve öğrenmelere de dolaylı olarak olumlu etki edebilir.

Değişik derslere karşı olumlu birer tutuma sahip olan birey giderek bu derslerin yer aldığı okula, öğrenmeye karşı da olumlu bir tutum geliştirmektedir. Değişik okullara ve değişik türden öğrenmelere karşı da olumlu bir tutuma sahip olan bir kişi de kendi

kendini başarılı, yeterli, güçlü bir insan olarak görmeye, kendine güven duymaya, olumlu biz öz kavramı geliştirmeye başlamaktadır (Özçelik, 1992: 112). Ayrıca bilişsel giriş davranışlarında önemli eksikleri bulunmaması halinde, bir derse ilişkin ilgi ve olumlu tutumun öğrenme düzeyini yükseltebileceğine ilişkin bulgulara rastlanmaktadır (Özçelik, 1992: 110).

4.1.3. Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Uygulamaları Sürecindeki Öğretim Becerilerine İlişkin Gelişimleri İle İlgili Bulgular

Öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamaları sürecindeki öğretim becerilerine ilişkin gelişimleri ile ilgili bulgular aşağıdaki tabloda verilerek yorumlanmıştır.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Uygulamaları Sürecindeki Öğretim Becerisi Gelişim Düzeylerine İlişkin Friedman Testi Sonuçları

	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	Anlamlılık
1. Değerlendirme	55,536	12,388	13,000	,000
2. Değerlendirme	60,856	5,385		
3. Değerlendirme	57,336	11,158		
4. Değerlendirme	57,798	10,788		
5. Değerlendirme	66,632	7,495		
6. Değerlendirme	71,398	5,866		
7. Değerlendirme	72,598	12,366		
8. Değerlendirme	70,000	7,293		
9. Değerlendirme	75,868	6,670		
10. Değerlendirme	78,936	2,462		
11. Değerlendirme	79,400	6,267		
12. Değerlendirme	81,534	6,264		
13. Değerlendirme	82,000	5,700		
14. Değerlendirme	84,266	2,276		

Tablo 9’da yer alan öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamaları sürecindeki öğretim becerilerine ilişkin ortalama değerler incelendiğinde, değerlendirme puanlarının giderek yükseldiği görülmektedir. İki değerlendirme dışında süreklilik gösteren bir artıştan söz etmek mümkündür. Öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamaları sürecinde izlenen öğretim becerilerinde artış gözlenmiştir. Öğretmen

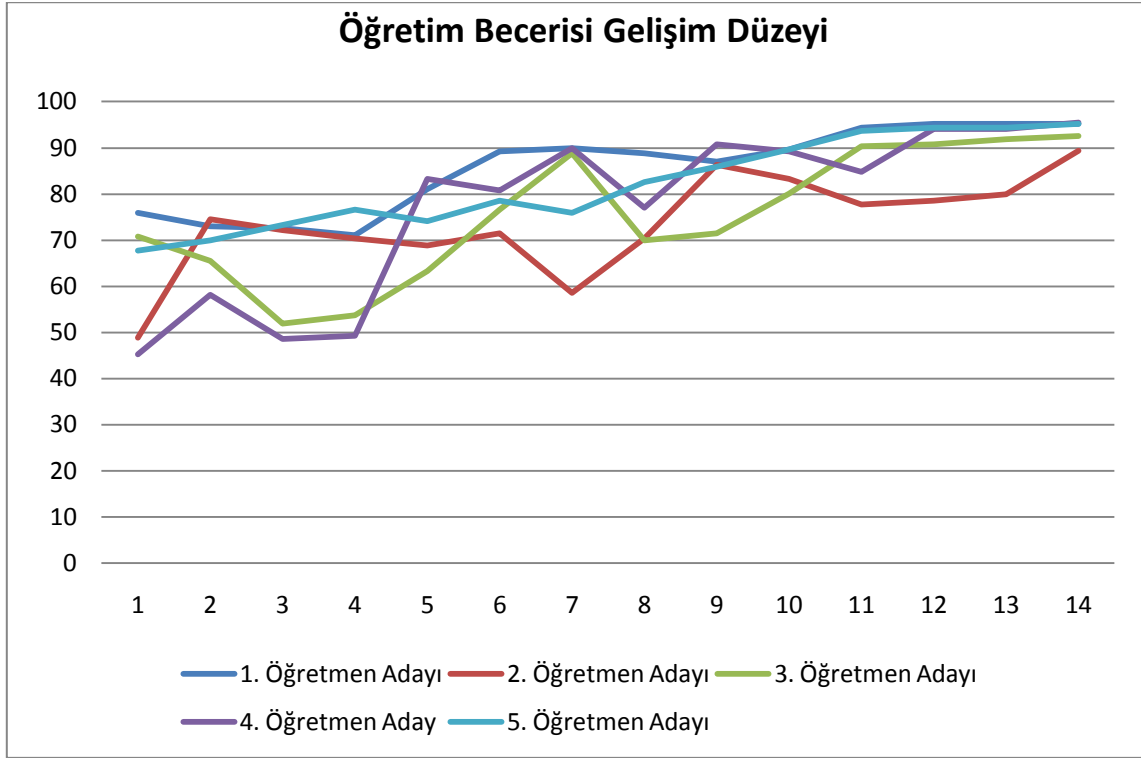
adaylarının öğretim beceri düzeylerindeki bu artışın mikro öğretim uygulamalarının etkisiyle gerçekleştiğini söylemek mümkündür.

Mikro öğretim yönteminin en temel amacı, öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırlamaktır. Elde edilen verilere göre öğretmen adayları, deney süresince öğretim becerilerini artırmışlardır. Bu da öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine hazırlanmada olumlu bir değişimdir. Bu yönüyle çalışmanın en temel amacına ulaşıldığını söylemek mümkündür.

Borg ve arkadaşları tarafından 1970’de hazırlanan raporda, mikro öğretimin öğretim davranışlarını değiştirme için etkili bir yol olduğunun belirtilmesi, Janice (1983)’in çalışmalarında, mikro sınıf uygulamasının yararlı sonuçlar vermesi, Çeliksoy (1994)’un, mikro öğretim yönteminin geleneksel öğretim yönteminden oldukça etkili olduğunu bulgularının yanı sıra Kuzu (1996)’nın, öğretmen yetiştirmede mikro öğretim yönteminin etkililiğini araştırdığı kapsamlı çalışmasında mikro öğretimin öğretmenlik uygulamasının başarılı bir şekilde yürütülmesinde olumlu etkisi olduğu bulgusu ile bu araştırma sürecindeki uygulamaların yararına ilişkin bulgular desteklenmektedir. Ayrıca Aldağ ve Gürpınar (2007) üniversite düzeyinde öğrencilerin birbirlerini değerlendirmelerinin, öğrenilecek bilgi ve becerilerin öğrenilme düzeylerini yükselteceği savunmuştur.

Külahçı (1994) ve Kuzu (1996)’nın çalışmalarında da; öğrencilerin mikro öğretimle olumlu düşüncelere sahip oldukları, ancak araştırmada gerçek öğrencilerin kullanılmamasına ve gerçek sınıf ortamında yapılmamasına olumlu bakmadıkları belirtilmiştir. Bu çalışmanın gerçek öğrenciler ile gerçek sınıf ortamında yapılması araştırmanın güçlü yanlarından biridir.

Grafik 2. Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretim Uygulamaları Sürecindeki Öğretim Becerisi Gelişim Düzeylerine İlişkin Çizgi Grafiği



Yukarıda yer alan, öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamaları sürecindeki öğretim becerisi gelişim düzeylerini gösteren çizgi grafiğinde, her renk bir öğretmen adayını ifade etmektedir. Solda yer alan sayılar yüzlük sistemdeki not baremini, altta ter alan rakamlar ise izleme sürecini gösterir. Buna göre 14 izlemelik bir süreçte, öğretmen adaylarının öğretim becerileri ortalama olarak 40 ve 100 puan aralığında değişmiştir. Zigzagların yukarı ivmeli olduğu görülmektedir. Grafiğe göre mikro öğretimin öğretim becerisi düşük öğretmen adaylarında daha etkili olduğu söylenebilir.

4.1.4. Mikro Öğretim Yöntemiyle Viyolonsel Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Viyolonsel Dersindeki Kazanımlarına İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular

Mikro öğretim yöntemiyle viyolonsel eğitimi alan öğretmen adaylarının viyolonsel dersindeki kazanımlarına ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular aşağıda tablolastırılarak yorumlanmıştır.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Temiz Nota Çalabilme (Entonasyon) Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Tamamen geliştirdi		Büyük Ölçüde geliştirdi		Kısmen geliştirdi		Az geliştirdi		Hiç geliştirmede		Toplam	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	20	4	80	-	-	-	-	-	-	5	100

Temiz nota çalabilme, çalgı çalmanın ilk hedefi olan önemli bir beceridir. Tablo 10’da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının %80’i, yapılan çalışmanın temiz nota çalma becerilerini “büyük ölçüde” geliştirdiği görüşünü bildirmiştir.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Ritim Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Tamamen geliştirdi		Büyük Ölçüde geliştirdi		Kısmen geliştirdi		Az geliştirdi		Hiç geliştirmede		Toplam	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
-	-	5	100	-	-	-	-	-	-	5	100

Tablo 11’de öğretmen adaylarının tamamının, mikro öğretim uygulamalarının ritim becerilerini “büyük ölçüde” geliştirdiği görüşünü bildirdikleri görülmüştür.

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Dinamik Çalabilme Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Tamamen geliştirdi		Büyük Ölçüde geliştirdi		Kısmen geliştirdi		Az geliştirdi		Hiç geliştirmede		Toplam	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
2	40	3	60	-	-	-	-	-	-	5	100

Eserlerde yer alan dinamikler, müzikal gelişim ve ifadelerin ortaya konulması bakımından elde edilmesi gereken önemli becerilerdir. Eserlerin karakterleri dinamiklere bağlıdır. Tablo 12’de görüldüğü gibi; öğretmen adaylarının %60’ı mikro öğretim uygulamalarının eserleri dinamikleriyle çalma becerilerini “büyük ölçüde”

geliştirdiğini, %40'ı da mikro öğretim uygulamalarının eserleri dinamikleriyle çalma becerilerini “tamamen” geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Teknik Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Tamamen geliştirdi		Büyük Ölçüde geliştirdi		Kısmen geliştirdi		Az geliştirdi		Hiç geliştirmede		Toplam	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
5	100	-	-	-	-	-	-	-	-	5	100

Öğrencilerine örnek teşkil edebilecek doğru hareketler gösterebilmek öğretmen adayı için önemlidir. Bu durumu sağlayabilmek için öğretmen adayının bilinçlendirilmesi ve teknik konularda becerilerinin üst düzeylere çıkartılması gerekmektedir. Tablo 13'te görüldüğü üzere; öğretmen adaylarının tamamı mikro öğretim uygulamalarının beden, el, kol ve parmak hareketlerini bilinçli olarak kontrol etme becerilerini “tamamen” geliştirdiği görüşünde birleşmiştir.

Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Rahat Çalabilme Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Tamamen geliştirdi		Büyük Ölçüde geliştirdi		Kısmen geliştirdi		Az geliştirdi		Hiç geliştirmede		Toplam	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
5	100	-	-	-	-	-	-	-	-	5	100

Tablo 14'te öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamalarının rahat çalma becerilerini “tamamen” geliştirdiği görüşünde birleştiği görülmüştür.

Tablo 15. Öğretmen Adaylarının Tempolu Çalabilme Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Tamamen geliştirdi		Büyük Ölçüde geliştirdi		Kısmen geliştirdi		Az geliştirdi		Hiç geliştirmede		Toplam	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
-	-	5	100	-	-	-	-	-	-	5	100

Tablo 15'e bakıldığında öğretmen adaylarının, mikro öğretim uygulamalarının tempolu çalma becerilerini “büyük ölçüde” geliştirdiği konusunda görüş birliğine vardığı anlaşılmaktadır.

Tablo 16. Öğretmen Adaylarının Cümleleme Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Tamamen geliştirdi		Büyük Ölçüde geliştirdi		Kısmen geliştirdi		Az geliştirdi		Hiç geliştirmede		Toplam	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
2	40	3	60	-	-	-	-	-	-	5	100

Tablo 16’da görüldüğü gibi; öğretmen adaylarının %40’ının mikro öğretim uygulamalarının eserleri cümleleme becerilerini “tamamen” geliştirdiğini, %60’ının da mikro öğretim uygulamalarının eserleri cümleleme becerilerini “büyük ölçüde” geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 17. Öğretmen Adaylarının Akıcı Çalabilme Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Tamamen geliştirdi		Büyük Ölçüde geliştirdi		Kısmen geliştirdi		Az geliştirdi		Hiç geliştirmede		Toplam	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
3	60	2	40	-	-	-	-	-	-	5	100

Tablo 17’de görüldüğü gibi; öğretmen adaylarının %60’ı mikro öğretim uygulamalarının akıcı çalabilme becerilerini “tamamen” geliştirdiğini, %40’ı da mikro öğretim uygulamalarının akıcı çalabilme becerilerini “büyük ölçüde” geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Bütün Olarak Çalabilme Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Tamamen geliştirdi		Büyük Ölçüde geliştirdi		Kısmen geliştirdi		Az geliştirdi		Hiç geliştirmede		Toplam	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
2	40	3	60	-	-	-	-	-	-	5	100

Tablo 18'e bakıldığında öğretmen adaylarının %40'ı mikro öğretim uygulamalarının bütün olarak çalma becerilerini “tamamen” geliştirdiğini, %60'ı da mikro öğretim uygulamalarının bütün olarak çalma becerilerini “büyük ölçüde” geliştirdiğini belirttikleri görülmüştür.

Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Özeleştirici Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Tamamen geliştirdi		Büyük Ölçüde geliştirdi		Kısmen geliştirdi		Az geliştirdi		Hiç geliştirmedi		Toplam	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
5	100	-	-	-	-	-	-	-	-	5	100

Öğretmen adaylarının tamamı, mikro öğretim uygulamalarının özeleştirici becerilerini “tamamen” geliştirdiği görüşüne varmıştır. Bu uygulamada öğretmen adayı kendini izleme imkânına sahip olduğu için özeleştirici yapabilmesi kolaylaşmaktadır. Dışarıdan yapılan eleştirilerle de olası yanlışlık ortadan kalkacağı için öğretmen adayı kendini eleştirmeyi öğrenmektedir.

Tablo 20. Öğretmen Adaylarının Eser Çözümleme Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

[illegible]

Öğretmen adaylarının tamamının, mikro öğretim uygulamalarının eser
çözümleme becerilerini “tamamen” geliştirdiği görüşünü benimsediği görülmektedir.

Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Zamanı Kullanma Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Tamamen geliştirdi		Büyük Ölçüde geliştirdi		Kısmen geliştirdi		Az geliştirdi		Hiç geliştirmedi		Toplam	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
5	100	-	-	-	-	-	-	-	-	5	100

Tablo 21’de görüldüğü gibi; öğretmen adaylarının tamamı, mikro öğretim uygulamalarının çalışmada zamanı kullanma becerilerini “tamamen” geliştirdiği görüşüne varmıştır. Öğretmen adaylarının, değerlendirmelerin ardından nasıl ve neye çalışmaları gerektiğini bilmelerinin, zamanlarını kullanma becerilerini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Tablo 22. Öğretmen Adaylarının Konsantrasyonlarının Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

[illegible]

Tablo 22’de öğretmen adaylarının tamamının, mikro öğretim uygulamalarının konsantrasyon düzeylerini “tamamen” geliştirdiğini belirttiği görülmektedir.

Tablo 23. Öğretmen Adaylarının Motivasyonlarının Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

[illegible]

Tabloya bakıldığında öğrencilerin tamamının, mikro öğretim uygulamalarının motivasyon düzeylerini “tamamen” geliştirdiği görüşüne vardıkları görülmektedir.

Tablo 24. Öğretmen Adaylarının Özyeterliklerinin Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

[illegible]

Tablo 24’te öğretmen adaylarının tamamının, mikro öğretim uygulamalarının özyeterlik düzeylerini “tamamen” geliştirdiğini belirttiği görülmektedir.

Tablo 25. Öğretmen Adaylarının Müzikalitelerinin Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Tamamen geliştirdi		Büyük Ölçüde geliştirdi		Kısmen geliştirdi		Az geliştirdi		Hiç geliştirmede		Toplam	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
2	40	2	40	-	-	1	20	-	-	5	100

Tabloda görüldüğü gibi; öğretmen adaylarının %40’ı “büyük ölçüde”, %40’ı “tamamen”, %20’si ise “az” seçeneğini işaretleyerek, deneysel çalışmanın müzikalitelerini çeşitli düzeylerde geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 26. Öğretmen Adaylarının Disiplin Konusundaki Gelişimlerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Tamamen geliştirdi		Büyük Ölçüde geliştirdi		Kısmen geliştirdi		Az geliştirdi		Hiç geliştirmede		Toplam	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
5	100	-	-	-	-	-	-	-	-	5	100

Tabloda katılımcıların tamamının disiplin konusundaki gelişimlerine ilişkin “tamamen geliştirdi” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Öğretmen adayları, mikro öğretim uygulamalarının kendilerine disiplin kazandırdığı görüşünü benimsemişlerdir.

Tablo 27. Öğretmen Adaylarının Deşifre Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Tamamen geliştirdi		Büyük Ölçüde geliştirdi		Kısmen geliştirdi		Az geliştirdi		Hiç geliştirmede		Toplam	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
5	100	-	-	-	-	-	-	-	-	5	100

Tabloda katılımcıların tamamının deşifre becerilerinin gelişimlerine ilişkin “tamamen geliştirdi” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Öğretmen adayları, mikro

öğretim uygulamalarının deşifre becerilerini tamamen artırdığı görüşünü benimsemişlerdir.

Tablo 28. Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerinin Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Tamamen geliştirdi		Büyük Ölçüde geliştirdi		Kısmen geliştirdi		Az geliştirdi		Hiç geliştirmede		Toplam	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
5	100	-	-	-	-	-	-	-	-	5	100

Tabloda katılımcıların tamamının iletişim becerilerinin gelişimlerine ilişkin “tamamen geliştirdi” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Öğretmen adayları, mikro öğretim uygulamalarının iletişim becerilerini tamamen artırdığı görüşünü benimsemişlerdir.

Tablo 29. Öğretmen Adaylarının Eser ve Etüt Tanıma Konusundaki Gelişimine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Tamamen geliştirdi		Büyük Ölçüde geliştirdi		Kısmen geliştirdi		Az geliştirdi		Hiç geliştirmede		Toplam	
n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
5	100	-	-	-	-	-	-	-	-	5	100

Tabloda katılımcıların tamamının eser ve etüt tanıma konusundaki gelişimlerine ilişkin “tamamen geliştirdi” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. Buradan hareketle, mikro öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarına etüt ve eserleri tanımada yarar sağladığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının viyolonsel dersindeki kazanımlarına ilişkin görüşlerini almak amacıyla hazırlanan anketten alınan cevaplara göre; viyolonsel eğitiminde kazanılması istenen tüm becerilerde değişik düzeylerde artış meydana gelmiştir.

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre; mikro öğretim yöntemiyle yapılan viyolonsel eğitimi, öğretmen adaylarının eser ve etütleri temiz, doğru tempo ve dinamikle, akıcı çalmalarını sağlamıştır. Bu beceriler çalgı eğitiminde öğrenciye kazandırılması hedeflenen temel becerilerdir. Öğretmen adaylarının ise bu becerilere

sahip olması, mesleğinde öğrenciye örnek olması bakımından daha da önem kazanır. Bu becerilerin düzeyi, bunlara dayanarak gelişecek diğer becerileri de etkilemektedir. Temel becerileri büyük ölçüde gelişen öğretmen adaylarının eserlerde yorumlama aşamasına geçebildiği, bu aşamada başarı sağladıklarını düşündükleri görülmüştür. Cümlelemeler döneme uygun bir bütün haline gelebilmiştir. Bu durum öğretmen adaylarında müzikaliteyi geliştirmiştir. Cümlelemeleri doğru yapmak eseri çözümleyebilmekle ilgilidir. Eser çözümleme, zamanla geliştirilebilecek, çalgıda deşifre, yorum ve müzikaliteyi büyük ölçüde etkileyebilecek bir beceridir. Öğretmen adaylarının tamamı, mikro öğretim uygulamaları sürecinde eser çözümleme konusunda ilerleme kaydettiklerini ifade etmişlerdir. Bu gelişimin, onların meslek yaşamlarındaki öğretim becerilerine olumlu etki edeceği düşünülmektedir.

Çalgı çalma, beden ve zihin birlikteliğiyle yakından ilgilidir. Öğretmen adaylarının beden, el, kol ve parmak hareketlerini bilinçli olarak kontrol etme becerilerinde artış olduğunu ifade etmeleri, viyolonsel rahat çalma becerilerindeki artışı da açıklamaktadır. Mikro öğretim yöntemiyle yapılan viyolonsel eğitiminin bir bölümünde öğretmen rolünü üstlenen öğretmen adaylarının bu becerilere sahip olması istenir. Mikro öğretim uygulamaları, öğretmen adaylarına yeni beceriler kazandırmıştır. Bu becerilerden bir de deşifredir. Deşifre becerisi, yeni duruma çabuk uyabilme ile ilgili olduğundan öğretmen adayı için önemlidir. Çalgı eğitiminde daha önce çalışmadığı bir eser ya da etüdün icrasının gerektiği durumlarda bu beceriye ihtiyaç duyulur. Deşifre becerisine sahip olmak, eğitim repertuarının, eğitimcinin önceden çaldığı eser ve etütlerle sınırlandırılmasını önler. Eğitim sırasında farklı edisyonlar ya da eşliklerle karşılaşmak olasıdır. Burada deşifre becerisinin olabilecek en üst düzeye çıkarılmasının önemi artmaktadır. Çalışmaya katılım gösteren tüm öğretmen adaylarının, deşifre becerilerinde artış olduğunu ifade etmeleri sevindiricidir. Deşifre becerisinin yüksek olması, eğitimde kullanılan etüt ve eserleri tanımayı çabuklaştırabilir. Bu da öğretmen adayının donanımlı bir eğitimci olarak yetişmesine olanak sağlar.

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre; mikro öğretim yöntemiyle yapılan viyolonsel eğitimi, onları zaman yönetimi konusunda geliştirmiştir.

Zamanı etkin kullanmak, sahip olunan anı belirli bir hedef doğrultusunda planlayarak kullanmaktır. Eğitimde; plansızlık, öğrenciye kazandırılması hedeflenen kazanımları öncelik sırasına göre sıralayamamak, öğretilen konunun sınırlarını

koyamamak, derse geç gelmek, dersin çeşitli nedenlerle bölünmesine izin vermek, ertelemek, zamanı etkin kullanmayı engelleyen etmenlerdendir.

Mikro öğretim, doğası gereği kısıtlı bir zamanda uygulandığından, öğretmen adaylarının zamanı kullanma becerisini geliştirmiştir. Küçükahmet (1989), öğretmen adaylarının ilk ders anlatımları sırasındaki hislerini belirleme amacıyla Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretmenlik Sertifikası Programına kayıtlı 297 öğretmen adayı üzerinde yaptığı çalışmada; derse başlamada ve zamanı ayarlama zorlandıklarını belirtmişlerdir. (Küçükahmet, 1989: 9–16). Bu çalışmada da önceleri kısa zamanda dersin hedeflerine ulaşmada zorlanan öğretmen adayları, mikro öğretim uygulamaları sürecinde zamanı etkin kullanmayı öğrenmişlerdir.

Mikro öğretim yöntemiyle viyolonsel eğitimi alan öğretmen adaylarının viyolonsel dersindeki kazanımlarına ilişkin uygulanan anketteki bir madde de disiplinle ilgilidir. Disiplin, bir topluluğun yasalarına ve düzenle ilgili yazılı ya da yazısız kurallarına, titizlik ve önemle uyması durumu olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen adayları, mikro öğretim yöntemiyle yapılan viyolonsel eğitiminin, onlara disiplin kazandırdığını belirtmişlerdir. Çeşitli kuruluşların bünyesinde eğitim görevini üstlenecek olan öğretmen adaylarının kurallara uyma alışkanlığını önceden kazanması onlara mesleklerinde kolaylık sağlayacaktır.

Motivasyon; isteklendirme, harekete geçirme anlamlarını taşımaktadır. Öğretmen adayları, mikro öğretim yöntemiyle yapılan viyolonsel eğitiminin motivasyona olumlu etkisi olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Mikro öğretim yönteminin en önemli ögesi geribildirimdir. Sonuçlar hakkında bilgi edinmek öğrenmeyi hızlandırabilir. Öğrenme konusunda başarı gösteren öğretmen adayı içsel (değer, hedef, istek v.b.) ve dışsal (övgü, kabul görmek) olarak motive olur. İkiz (2007: 242) de geribildirim motivasyonu artıracığını belirtmiştir.

Özeleştir; eğitim faaliyetlerin izlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik bir çalışmadır. Bu çalışmadaki mikro öğretim uygulamalarında öğretmen adayı, dışarıdan aldığı eleştirilerin yanı sıra “kendini değerlendirme formu” ile özeleştir yapma imkânı bulmuştur. Kendini değerlendirme formuna verdikleri puanlarla diğer (öğrenci ve gözlemci) değerlendirme formlarının karşılaştırılması, öğretmen adaylarını zaman

içinde nesnel olmaya yöneltmiştir. Başta zorlandıkları anlaşılan öğretmen adayları, uygulama sürecinde kendilerini bu konuda geliştirmişlerdir.

Konsantrasyon öğrenilebilen bir beceridir. Fiziksel ve zihinsel enerjiyi çalışılan noktaya yoğunlaştırmak olarak tanımlanabilir. Öğretmen adayının tüm ilgisini öğrencinin eğitsel ihtiyaçlarına odaklaması öğretimde başarıyı sağlayacaktır. Öğretmen adayları, mikro öğretim uygulamalarının konsantrasyon düzeylerini “tamamen” geliştirdiğini belirtmişlerdir.

İletişim becerisi, bir öğretmen adayında olması gereken en temel beceridir. İletişim tek taraflı yapılamadığından bir alışveriş olarak görülebilir. Eğitimde iletişim; karşılıklı bilgi, beceri ve tutum alışverişidir. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre; mikro öğretim yöntemiyle yapılan viyolonsel eğitimi onların iletişim becerilerini artırmıştır. Mikro öğretim uygulamaları süresince öğretmen adayına verilen sözel, görsel ve yazılı geribildirimlerin bu artışta etkili olduğu düşünülmektedir. Özellikle video kayıtlarından kendini izleyen öğretmen adayı kendi iletişim becerilerini açıkça gözlemleyebilmiştir.

Özyeterlik, öğretmen adaylarına yöneltilen ankette yer alan diğer bir kavramdır. Özyeterlik, bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargılarıyla ilgilidir (Bandura, 1982: 122–147). Yukarıda incelenen becerilerin artışının bir başarı olduğu düşünüldüğünde, bu artışların öğretmen adaylarının özyeterlik gelişiminde etkili olduğu düşünülebilir. Bu görüşü destekleyen çalışmalar mevcuttur.

Öz yeterlik inancı, bireylerin başarı düzeylerini çok güçlü bir şekilde etkilemektedir (Pajares, 2002’den akt. Üredi ve Üredi, 2006).

Schunk (1990)’a göre bir hedefe ulaşma tatmini, öz yeterlik inancını ikiye katlar (Schunk, 1990: 71–86). Ayrıca Senemoğlu (2005: 231)’nin ifade ettiği gibi özyeterlik yargılarını etkileyen temel kaynaklarından biri, bireyin doğrudan kendi yaptığı başarılı ya da başarısız etkinlikler sonucunda elde ettiği bilgiler olduğundan, öğrencinin başarısı özyeterliğini geliştirdiği ve bulguları desteklediği söylenebilir.

Kallenbach ve Gall (1969)’ın, öğretmen adaylarının ilk derse ilişkin kuşkularının mikro öğretim yöntemi ile büyük ölçüde azaldığını saptadığı araştırması, bu araştırmanın bulgusunu desteklemektedir. Bunun dışında mikro öğretim yönteminin

öğretim için gerekli olan nitelikleri geliştirdiği yönündeki bulgulara, farklı zamanlarda yapılan benzer çalışmalarda da [Çakır ve Aksan (1992), Görgen (2003), Sarı ve diğerleri (2005), Saka (2009), Erökten ve Durkan (2009)] rastlanmaktadır.

Selçuk (2000), mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin önemli bir kısmının kendilerini yetersiz hissetmelerinden kaynaklanan büyük bir stres yaşadıklarına dikkat çekmiştir (Selçuk, 2000: 2) Bu durum mikro öğretim uygulamaları ile bertaraf edilebilir.

Mikro öğretim yöntemiyle viyolonsel eğitimi alan öğretmen adaylarının viyolonsel dersindeki kazanımlarına ilişkin uygulanan anketten alınan yanıtlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamalarından yararlandıkları anlaşılmaktadır. Beether ve Johnson (1968)'un öğretmen adaylarının mikro öğretimi yararlı bulduklarını ortaya koyduğu araştırma ile Limbacher (1968) ın, mikro öğretim gören hizmet öncesi öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamasındaki gelişimini gösteren bulguları bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Öğretmenlik uygulamaları; özde öğretmende aranan eğitim, teknik, teknolojik ve uygulama gibi mesleki yeterlikleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Öğretmenlik uygulamalarının genel amacı; öğretmen adaylarına alan kültürü, genel kültür ve öğretmenlik formasyonu derslerinde kazandıkları bilgi, beceri, tutum, değer ve alışkanlıkları mesleki ortamda etkili, verimli ve güvenli olarak kullanma olanağı sağlayarak onların bireysel ve mesleki gelişmelerine katkıda bulunmaktır.

Çağımızda eğitim süreçlerinde kuram uygulama bütünlüğüne önem verilmesi ve ihmal edilmiş olan uygulama etkinliklerinin ağırlık verilmesine olan ihtiyacın arttığına dikkat çeken Hacıoğlu ve Alkan (1997: 16), uygulamanın; ilgili kuramların belirli bir amaç doğrultusunda yaşama geçirilmesinde ve işlevsel hale getirilmesinde bir zorunluluk olduğundan bahseder.

Bu çalışma da; öğrenme-öğretme durumlarını gerçek ortamda yürütürken, öğretmen adayına gerçek öğrenci ile çalışma olanağı sağlayarak işlevsel ve etkili olma, mesleki hazırlık çalışmaların yönlendirmede, gereksinimlerini ve eksikliklerini kavramasına yardımcı olma olanağı vermiştir. Böylece öğretmen adaylarının viyolonsel dersine ilişkin tutumlarında ve öğretim becerilerinde geliştirmeler görülmüştür.

Sonuç olarak; Türkiye’de viyolonsel eğitiminde mikro öğretim yönteminin işleyişini deneysel olarak çalışan ilk çalışma olan bu araştırmanın, yapıldığı kurumda “Bireysel Çalgı ve Öğretimi” adı altında yapılan viyolonsel dersinin etkililiğini arttırdığını söylemek mümkündür.

Öğretimin; bireyin belirli bir süreçte bilgi, beceri, tutum ve davranışlar kazanma, yeni işlemleri başarabilir duruma gelmesi için uygulanan faaliyetler olduğu düşünüldüğünde, bu çalışmada denenen mikro öğretim uygulamalarının başarılı olduğunu ve mikro öğretimin çalgı eğitiminde kullanılabilir olduğunu söylemek mümkündür. İlk derslerde becerileri düşük olduğu gözlemlenen öğretmen adayları, mikro öğretim uygulamalarının ardından öğretim becerilerinde gelişim olduğunu ifade etmiştir. Değişimin spesifik olarak belirlenmesi amacıyla sınıflanarak yöneltile gelişme anketindeki becerilerin tamamında gelişim olduğu belirtilmiştir. Bu çalışma, katılımcı öğretmen adaylarında ilgili tüm bilgi, beceri, tutum ve davranışları istendik yönde etkileyebildiği için amacına ulaşmıştır.

5.BÖLÜM

5.1. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırma ile mikro öğretim yönteminin viyolonsel öğretmeni adaylarının öğretim becerilerine ve viyolonsel dersine ilişkin tutumlarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Türkiye’de viyolonsel eğitiminde mikro öğretim yönteminin işleyişini deneysel olarak araştırarak ilk çalışma olan bu araştırmadan, Müzik Öğretmenliği Lisans Programı’nda yer alan “Bireysel Çalgı ve Öğretimi” adı altında yapılan viyolonsel dersinin etkililiğini artırması beklenmektedir.

Bu araştırmada, mikro öğretim yönteminin uygulanmasıyla elde edilen bulguların; kalitenin artırılması yönünde viyolonsel eğitimi veren eğitimci ve kuruluşlara yeni bir bakış açısı getireceği umulmaktadır.

“Mikro Öğretim Yönteminin Viyolonsel Öğretmeni Adaylarının Öğretim Becerilerine ve Viyolonsel Dersine İlişkin Tutumlarına Etkisi Nedir?” olarak belirlenen probleme ilişkin aşağıda sıralanan sorulara yanıt aranmıştır.

1. Mikro öğretim yöntemiyle viyolonsel eğitimi alan öğretmen adaylarının “öğretim becerisi ön testi”nden aldıkları ölçüm puanları ile “öğretim becerisi son testi”nden aldıkları ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Mikro öğretim yöntemiyle viyolonsel eğitimi alan öğretmen adaylarının, viyolonsel dersine ilişkin tutumları ölçen ön testten aldıkları ölçüm puanları ile viyolonsel dersine ilişkin öğretmen adaylarının tutumunu ölçen son testten aldıkları ölçüm puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3. Öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamaları sürecindeki öğretim becerilerine ilişkin gelişimleri nasıldır?

4. Mikro öğretim yöntemiyle viyolonsel eğitimi alan öğretmen adaylarının viyolonsel dersindeki kazanımları ile ilgili görüşleri nelerdir?

5.1.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgulara dayalı sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

1. Öğretim becerisi puanlarında mikro öğretim uygulamaları sonrasında artış gözlenmesinden hareketle; mikro öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının öğretim becerilerini geliştirmede olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

2. Tutum puanlarında mikro öğretim uygulamaları sonrasında artış gözlenmesinden hareketle; mikro öğretim yöntemiyle yapılan derslerin, öğretmen adaylarının viyolonsel dersine olan tutumlarını olumlu etkilediği söylenebilir.

3. Öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamaları sürecinde izlenen öğretim becerilerinde artış gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğretim beceri düzeylerindeki bu artışın mikro öğretim uygulamalarının etkisiyle gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Ayrıca, mikro öğretim yönteminin, öğretim becerisi düşük öğretmen adaylarında daha etkili olduğu söylenebilir.

4. Öğretmen adaylarının viyolonsel dersindeki kazanımlarına ilişkin görüşlerini almak amacıyla hazırlanan ankete verdikleri cevaplara göre; öğretmen adaylarının, temiz nota ve doğru tartımla çalma, teknik, dinamik, cümleleme, akıcı ve bütünsel çalma, rahat çalma, eserleri gerçek hızlarına yakın çalma, eser çözümleme, müzikalite, deşifre, zamanı kullanma, disiplin, özeleştir, iletişim becerilerinde değişik düzeylerde artış meydana gelmiştir.

Öğretmen adaylarının viyolonsel dersindeki kazanımlarına ilişkin görüşlerini almak amacıyla hazırlanan ankete verdikleri cevaplara göre ayrıca; öğretmen adaylarının motivasyon, konsantrasyon ve özyeterlik düzeylerinde artış meydana

gelmiştir. Öğretmen adayları bu gelişmelerin yanı sıra uygulamanın viyolonsel eğitiminde kullanılan etüt ve eserleri tanımalarına olanak sağladığını ifade etmişlerdir. Buradan hareketle, öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulamalarından yararlandıkları anlaşılmaktadır.

5.1.2. Öneriler

1. Bu araştırmada geliştirilen ve kullanılan ölçekler aynı amaçla diğer çalgıların eğitiminde uygulanabilir.
2. Bireysel çalgı ve öğretiminde mikro öğretim uygulamalarıyla ilgili çalışmalar, farklı değişkenlerle ilişkisi açısından planlanarak sürdürülebilir.
3. Bu araştırmada kullanılan araştırma yöntemine benzer bir deneysel çalışma, diğer öğretim yaklaşımlarının çalgı öğretimindeki etkisinin incelenmesi amacıyla yürütülebilir.
4. Çalgı eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretim becerisi ve tutumlarına olan olumlu etkisi nedeniyle mikro öğretimin, bir öğretim yöntemi olarak tanıtılması ve öğretmen yetiştiren kurumlarda kullanılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akgül, A. (1997). *Tıbbi Araştırmalarda İstatistiksel Analiz Teknikleri*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu Matbaası.
- Aksan, Y. ve Çakır, Ö. (1992, 23-25 September). *Pre-Service Teacher Education: A Case Study*. The Second International Conference: ELT And Teacher Training in the 1990's: Perspectives and Prospects, Ankara.
- Aldağ, H. ve Gürpınar K. (2007, 31 Ocak -2 Şubat). *Üniversite Öğrencilerinin Sunu Becerilerini Etkileyen Faktörler*. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunuldu. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya .
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2002). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Altuntaş, S. (2007). Eğitimin Temel Kavramları., Z. Cafoğlu . (Editör). *Eğitim Bilimine Giriş Temel Kavramlar*. İkinci Baskı. Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Arkonaç, A. S. (2001). *Sosyal Psikoloji*. (2. Baskı). İstanbul: Alfa Yayım.
- Armağan, İ. (1983). *Yöntembilim-2 Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları.
- Arul, M.J. (2002). Measurement of Attitudes. Web: <http://www.geocities.com/arulmj/atti2-b.html>. 27. 03. 2010 tarihinde alınmıştır.
- Aykaç, N. ve Ulubey, Ö. (2009, 1-3 Ekim). *Sınıf Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlilik Algıları ve Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunuldu, İzmir.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim Psikolojisi- Gelişim Öğrenme ve Ortam*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bayraktar, E. (1982). *Mikro Öğretim Yöntemi ve Uygulaması*, Yayınlanmamış Asistanlık Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Baysal, A.C. (1981). *Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları.
- Bircan, İ. (2005, 22-24 Eylül). *Öğretmenlik Mesleğinin Geleceği ve İstihdam Sorunu*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumunda sunuldu, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (6. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün Ö.E., Karadeniz Ş., Demirel F. ve Kılıç E. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Canakay, E. (2006, 26-28 Nisan). *Müzik Teorisi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Denizli.
- Çakır, Ö. ve Aksan, Y. (1992). Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirmede Mikro Öğretimin Rolü: Bir Model. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 313-320.
- Çakır, Ö. (2000). Öğretmen Yetiştirmede Teoriyi Pratiğe Bağlayan Mikro öğretimin Türkiye'deki Üç Üniversitede Durumu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 62 – 68.
- Çamur, H. (2001). *Basketbolda Dribling ve Turnike Becerilerinin Öğretiminde Canlı, Videolu ve Canlı + Videolu Dönütün Başarıya Etkisi*, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Çeliksoy, M. A. (1994). *Mikro Öğretim Yönteminin Hentbolda Teknik Öğretim Üzerindeki Etkililiği*, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Çivi, C. (2008). Öğrenmeyi Öğrenmek. A. M. Sünbül. (Editör). *Eğitime Yeni Bakışlar*. Üçüncü Baskı. Konya. Eğitim Akademi Yayınları, ss.285-292.
- Demirel, Ö. (1994). *Genel Öğretim Yöntemleri*. (Useme Yayınları-11). Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel, Ö. ve Kaya Z. (2006). Eğitim Bilimine Giriş. *Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretme Sanatı*, Ankara: Pegema. Yayıncılık.
- Deniz, E. (2007). Eğitim Psikolojisi. E. İkiz, (Editör). *Öğrenmenin Kapsamı ve Etkileyen Faktörler*. Ankara: Maya Akademi.

- Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Ercan, A. R. (1999). *Öğrenmeyi Etkinleştiren, Başarıyı Yükselten Öğretmen Davranışları*. Ankara: Galeri Kültür Eğitim.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Erökten, S. ve Durkan N. (2009). *Özel Öğretim Yöntemleri II Dersinde Mikro Öğretim Uygulamaları/Micro Teaching Applications in The Teaching Methodology Course*. The First International Congress of Educational Research, Çanakkale. Web: <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/167.pdf>.
- Fishbein, M. ve Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behaviour: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Adison-Wesley.
- Görgeç, İ. (2003). Mikro Öğretim Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Sınıfta Ders Anlatımına İlişkin Görüşleri Üzerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24: 56-63.
- Güdek, B. (2007). *Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 1. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumlarının Öğrenciye Ait Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Gürses, A., Bayrak, R., Yalçın, M., Açıkyıldız, M. ve Doğan, Ç. (2005). Öğretmenlik Uygulamalarında Mikro Öğretim Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, (13), 10-11.
- Hacıoğlu, F. ve Alkan C. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları Öğretim Teknolojisi*: 57, İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Hakan, A. (1982). *Öğretmenlik Sertifikası Programı Öğrencilerinin Uygulama Sırasında Yaptıkları Deneme Derslerinin Değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt 15, Sayı 2, Ankara.
- Hewitt, M. (2002). Self-Evaluation Tendencies of Junior High Instrumentalists. *Journal of Research in Music Education*, 50 (3). DOI: 10.2307/3345799 (<http://jrm.sagepub.com/cgi/content/abstract/50/3/215>)
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). *Yeni İnsan ve İnsanlar*, İstanbul: Evrim Yayınevi.

- Kalyoncu, N. ve Sazak N. (2006). Müzik Öğretmenliği Eğitiminde Okul Deneyimi Bir Uygulama Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, 1-10. (ISSN 1303-0493)
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kazu, H. (1996). *Öğretmen Yetiştirmede Mikro Öğretim Yönteminin Etkililiği*, Fırat Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi, Elazığ.
- Kazu, H. (1997, 10-12 Eylül). *Öğretmen Yetiştirmede Mikro Öğretim Yönetiminin Etkililiği (F.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Örneği)*. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunuldu, Eskişehir.
- Keser, H. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Leyla Küçükahmet, 18. Baskı, Ankara. Nobel Yayın Dağıtım, 108-116.
- Kılıç, A. ve Saruhan H. (2006). Teknik Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Becerileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 407-417.
- Kılıç, A. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Becerilerini Uygulama ve Gözleme Düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 155-168.
- Küçükahmet, L. (1989). Öğretmen Adaylarının İlk Ders Anlatımları Sırasındaki Hisleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 14 (145), 9-16.
- Küçükahmet, L. (2000). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kulahçı, Ş.G. (1994). Mikro Öğretimde Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Deneyimi II. Değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*. 18 (92), 36-44.
- Kulahçı, Ş.G. (1995). *Öğretmen Yetiştirme Modül Serisi. Mikro Öğretim*. Ankara: Özışık Ofset Matbaacılık.
- Lockledge, A. ve Ray, K. J. (1986). Using Peer Critiqueing to Improve a Microteaching Program. *Journal of Research in Music Education*, 41, 19-27. (ERIC, ED 278651).
- Merrion, M. (1989). *What Works: Instructional Strategies for Music Education*. Music Educators National Conference, Reston, Virginia, USA.
- Özçelik, D. A. (1992). *Eğitim Programları ve Öğretimi*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özgüven, İ.E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayınları.

- Özgüven, İ.E. (1998). *Bireyi Tanıma Teknikleri*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özmenteş, G . (2006). Elementary Education Online. *İlköğretim Online*, 5(1), 23-29. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>. 27. 03. 2010 tarihinde alınmıştır.
- Öztürk, B. (2006). *Video Kamera Kaydına Dayalı Mikro Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Pişano Çalma Becerilerine Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Rıza, E. T. (1990). *Eğitimde Yöntemler Teknolojisi*. İzmir: Karınca Matbaacılık.
- Saka, A. (2009, 7-9 Ekim). *Mikro Öğretim Uygulamalarının Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Sınıf İçi Öğretim Uygulamalarının Geliştirilmesine Etkisi* 3. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumunda sunuldu. Trabzon.
- Savaş, B. (2007). Öğretim Teknikleri., M. Arslan (Editör). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sayan, H. (1994). *Yabancı Dil Eğitiminde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Mikro Öğretim Yönteminin Etkiliği*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Sazak, N. (2003, 30-31 Ekim). *Müzik Öğretmenliği A.B.D. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Uygulama Dersindeki Yeterliklere İlişkin Kendilerini Değerlendirmeleri*, Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumunda sunuldu, Malatya.
- Schunk, D. H. (1990). Goal Setting and Self-Efficacy During Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.
- Selçuk, Z. (2000). *Okul Deneyimi ve Uygulama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sencer, M. (1989). *Toplum Bilimlerinde Yöntem*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. (12. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sönmez, V. (2005, 22–24 Eylül). *Öğretmen Yetiştirme ve Atamada Yeni Bir Model*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirmenin Sempozyumunda sunuldu, Ankara.
- Sönmez V. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stanton, H. E (1978). Self-Concept Change Through a Microteaching Experience. *British Journal of Teaching Education*. 4(2), 119-123.

- Suveren, S. (1998). *6-7 Yaş Grubu Jimnastiğe Yeni Başlayan Erkek Çocuklarda Atlama Beygiri Aletinde Übersclag Hareketinin Öğretilmesinde Sözel Eğitim ve Video Kamera ile Eğitim Yöntemlerinin Karşılaştırılması*, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Şeker, H. ve Gençdoğan B. (2006). *Psikolojide ve Eğitimde Ölçme Aracı Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şişman, M. (2001). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: Pegema Yayınları.
- Taşdemir, M. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (17. Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tezbaşaran, A. (2004). Likert Tipi Ölçeklere Madde Seçmede Geleneksel Madde Analizi Tekniklerinin Karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19 (54), 77-87.
- Tok, N. T. (2007). Etkili Öğretim için Yöntem ve Teknikler. A. Doğanay (Editör). *Öğretim ilke ve Yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Tufan, E. ve Güdek B. (2008). Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Kıs 2008, 6(1), 25-40.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme Teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayını.
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. (Onuncu baskı). Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Uçan, A. (2006, 26–28 Nisan). *Türk Eğitim Sistemindeki Yeniden Yapılanma Sürecinde Müzik Öğretmeni Modelleri*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Denizli.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine, Bulundukları Sınıflara ve Başarı Düzeylerine Göre Fen Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Alkım Yayıncılık.

EKLER

EK-1 GAZİ ÜNİVERSİTESİ İZİN YAZISI



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI

SAYI : B.30.2.GÜN.0.12.72.01/ **1156**
KONU : İzin

11 Mart 2010

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığına

İLGİ : 05.03.2010 tarih ve B.30.2.GÜN.0.12.72.02/1042 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ve ekleri incelenmiş olup; Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Serpil UMUZDAŞ'ın, Öğretim Üyesi Prof. Dr. Salih AKKAŞ'ın danışmanlığında yürüttüğü **“Mikro Öğretim Yönteminin Öğretim Sürecinde Uygulanmasının Viyolonsel Derslerine İlişkin Tutumlarına Etkisi ”** konulu doktora tezi ile ilgili olarak Fakültemiz Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 2009-2010 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi öğrencilerine deneysel çalışma yapma isteği Dekanlığımızca uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Mustafa SAFRAN
DEKAN

EK-2 KAZANIM ANKETİ

Değerli Viyolonsel Öğretmeni Adayı,

Mikro öğretim uygulamalarının, aşağıda yazılı olan becerilerinize etkisinin derecelendirmesini yapınız. İfadeyi dikkatlice okuduktan sonra size uygun olan kutucuğu işaretleyiniz.

Arş. Gör. Serpil UMUZDAŞ

İfadeler	Tamamen geliştirdi	Büyük ölçüde geliştirdi	Kısmen geliştirdi	Az geliştirdi	Hiç geliştirmede
1. Temiz (nota)çalma/Entonasyon					
2. Tartım becerimi					
3. Dinamik (nüans, staccato, legato, dolgunluk v.b.) çalma becerimi					
4. Beden, el, kol ve parmak hareketlerini bilinçli olarak kontrol etme becerimi					
5. Rahat çalma becerimi					
6. Tempolu(eserin hızına yakın icra edebilme) çalma becerimi					
7. Cümleleme(Motif, cümle dönem öğelerine göre çalabilme) becerimi					
8. Akıcı(eseri kolay anlaşılabilir şekilde kesintisiz çalabilme) çalma becerimi					
9. Bütünsel(eseri bir bütün olarak anlatabilme becerisi) çalma becerimi					
10. Özeleştirme becerimi					
11. Eser çözümleme becerimi					
12. Çalışmada zamanı kullanma becerimi					
13. Konsantrasyonumu					
14. Motivasyonumu					
15. Özyeterliliğimi(kendi kendine yeterli olma)					
16. Müzikalitemi					
17. Disiplinimi					
18. Deşifre becerimi					
19. İletişim becerimi					
20. Viyolonsel eğitiminde kullanılan etüt ve eserleri tanımamı					
Ekleme istedikleriniz:					

EK-3 ÖĞRETİM BECERİSİ TESTİ

Öğretmen adayını; 1.Aşağıda yer alan ölçütlere göre 2.Yalnızca o dersteki etkinlik için 3.Yandaki kutucuklardan uygun olanını işaretleyerek(x) değerlendiriniz.	Düşünceler				
	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
1. Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları açıkladı mı?					
2. Öğrencinin sorularına uygun düzeyde ve yeterli yanıtlar verdi mi?					
3. Amaç ve hedef davranışları açık bir biçimde ifade etti mi?					
4. Amaca uygun araç (eser-etüt-egzersiz) seçti mi?					
5. Hedef davranışlara uygun değerlendirme yaptı mı?					
6. Zamanı etkili kullandı mı?					
7. Öğrencinin etkin katılımını sağladı mı?					
8. Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürdü mü?					
9. Öğrenciye dönütler verdi mi?					
10. Öğrencinin ilgi ve dikkatinin sürekliliğini sağladı mı?					
11. Derse ilişkin kesinti ve engellemelere karşı önlem aldı mı?					
12. Övgü ve yaptırımlardan yerinde faydalandı mı?					
13. Gelecek dersle ilgili bilgi ve ödev verdi mi?					
14. Öğrenciyle etkili iletişim kurdu mu?					
15. Ses tonunu etkili biçimde kullandı mı?					
16. Öğrenciyi ilgi ile dinledi mi?					
17. Sözel ve beden dilini etkili biçimde kullandı mı?					

EK-4 VİYOLONSEL DERSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Değerli viyolonsel öğrencisi, bu ölçek; viyolonsel dersi ile ilgili tutumları ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek sonuçları, yalnızca bu konudaki tutumları belirlemek için kullanılacaktır. Cevaplar toplu olarak değerlendirileceği için isminiz kullanılmayacaktır. Ölçekte 33 madde bulunmaktadır. Vermiş olduğunuz içten cevaplar ve cevapsız madde bırakmamakta gösterdiğiniz özen araştırma açısından önemlidir. Katkınızdan dolayı teşekkür ederim.

Arş. Gör. Serpil Umuzdaş

Gazi Üniversitesi

Aşağıdaki her ifadeyi okuduktan sonra yandaki kutucuklardan sizin için uygun olanını işaretleyerek(x) belirtiniz.	Düşünceler				
	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta derecede katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. Viyolonsel derslerine katılamadığımda üzüntü duyarım					
2. Viyolonsel derslerine ilgi duymuyorum					
3. Meslek yaşamımda viyolonseli kullanacağımı düşünmüyorum					
4. Viyolonsel derslerinden zevk alırım					
5. Viyolonsel dersleri kendime olan güvenimi artırır					
6. Viyolonsel derslerinde kendimi rahat hissetmem					
7. Viyolonsel derslerinde vaktimi boşa harcıyorum					
8. Viyolonsel dersleri ile ilgili sohbetler etmekten hoşlanmam					
9. Diğer dersler bana viyolonsel dersinden daha önemli gelir					
10. Viyolonsel dersinde başarılı olmak benim için önemlidir					
11. Viyolonsel dersine hazırlanmak için vakit ayırmaktan hoşlanmam					
12. Viyolonsel ders saatleri daha çok olmalı					
13. İmkân olsa ders dışında viyolonselle ilgili etkinliklerde görev alırım					
14. Viyolonsel derslerinden sonra kendimi çıkmazda hissedirim					
15. Viyolonsel dersindeki çalışmalarımın öğretmen tarafından beğenilmesi benim için önemlidir					
16. Viyolonsel dersleri öğreticidir					

	Düşünceler				
	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta derecede katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
Aşağıdaki her ifadeyi okuduktan sonra yandaki kutucuklardan sizin için uygun olanını işaretleyerek(x) belirtiniz.					
17. Viyolonsel dersleri beklentilerime cevap vermemektedir					
18. Viyolonsel ders saati sona erdiğinde üzülürüm					
19. Viyolonsel derslerinde verilen her eseri ayırt etmeksizin zevkle çalışırım					
20. Viyolonsel dersinin boş geçmesinden hoşlanmam					
21. Viyolonsel dersinin olduğu gün mutsuz olurum					
22. Viyolonsel derslerinde müzik yeteneğimin geliştiğini hissedirim					
23. Seçme hakkım olsa ana çalgı olarak tekrar viyolonseli seçerdim					
24. Viyolonsel dersini severim					
25. Viyolonsel dersi ödevlerimi zamanında yapmaya özen gösteririm					
26. Viyolonsel dersi eğlenceli değildir					
27. Viyolonsel dersinde öğrendiğim bilgiler hoşuma gider					
28. Viyolonsel dersinde tüm ilgimi odaklayamam					
29. Viyolonsel dersine sadece sınıf geçmek için girerim					
30. Viyolonsel çalmamı gerektiren etkinliklerden hoşlanmam					
31. Viyolonsel dersi aldığım için kendimi şanslı hissediyorum					
32. Viyolonseli başkalarına öneririm					
33. Viyolonselle ilgili yeni bir şey öğrenmekten hoşlanırım					