



(ISSN: 2587-0238)

Asma, M. (2023). School Based and Social Media Supported Micro Teaching Applications from the Perspective of Physical Education and Sport Pre-Service Teachers, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 8(21), 256-313.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.560>

Article Type (Makale Türü): Research Article

SCHOOL BASED AND SOCIAL MEDIA SUPPORTED MICRO TEACHING APPLICATIONS FROM THE PERSPECTIVE OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT PRE-SERVICE TEACHERS

Mehmet ASMA

Assist. Prof. Dr., Manisa Celal Bayar University, Manisa, Türkiye, mehmet.asma@cbu.edu.tr
ORCID: 0000-0001-8111-3338

Received: 10.12.2022

Accepted: 14.02.2023

Published: 05.03.2023

ABSTRACT

Micro Teaching (MT) are applications that are carried out with peer and expert supported in order to support the professional development of Pre-service Teachers (PT) and have a unique value in teacher training. These applications offer PT unique experiences as they provide opportunities such as monitoring and evaluating their own performance, learning in collaboration with their peers and receiving continuous and instant feedback from their peers and field experts. The purpose of this research is to examine the professional experiences of PT' in this process by providing the opportunity to test the contents they designed and implemented in MT courses, in real school environment and on students. MT applications related to the course were carried out in the faculty. The contents prepared in this course were applied to first-year students in a primary school in the faculty region. Student performances during the applications were recorded with a video camera and shared with the PT through a closed group created in a social media application. PT made evaluations about themselves and their peers by watching these performances. The study group of this research, which was carried out in the case study pattern, which is one of the qualitative research techniques, is PT studying at the Faculty of Sports Sciences at MCBU, choosing the MT course (n=16). The data of the research were obtained from the daily notes obtained from the PT and the focus group interviews held at the end of the applications. The data were subjected to content analysis with the support of two experts who were not involved in the research. As a result of the analysis, under the main theme of "teacher qualifications", the experiences of PT were examined in three sub-dimensions: "professional skills", "social skills" and "emotional states". The data obtained indicate that these social media supported and school-based applications have positive results on the professional competencies and social skills of PT. In addition, it is understood from the statements of the PT that the experiences they had within the scope of the research allowed them to get to know their profession and students more realistically.

Keywords: Micro teaching, pre-service teacher, physical education, social media, primary school.

INTRODUCTION

In today's educational circles, there is a consensus that the most important element for children and young people to receive a quality education in accordance with the requirements of the age depends on the quality of the teachers who will organize and manage these environments (Nakka, 2020). According to Fullan (2007), a school is only as good as the teachers in it. The issue of training teachers who have the capacity to carry societies to the desired level of education is one of the most important problems in the world, especially in developing countries (UNESCO 2012). Teacher trainings covers all activities carried out to prepare Pre-service Teachers (PT) for the profession within a certain period of time (Aykaç et al., 2014). PT need a guiding education that will contribute to their professional development, facilitate them to cope with the constantly updated problems they will encounter in their future professional lives (Wong & Tsu, 2007). In this direction, and especially since teaching is an applied field, it is clear that there is a need for a teacher education that blends theory and practice and that will be carried out more integrated with real school environments.

Teaching practice, where theory and practice meet in teacher education, is a major and integral component of the teacher education curriculum (Mophosa et al., 2007). Although important progress has been made in the history of the Republic, it can be said that there is no effective and efficient teaching practice system for PT in our country (Sağ, 2008). The studies carried out reveal the important problems experienced in the implementation of these practices (Taşdere, 2014). The results of the research conducted with PT reveal that the importance of these practices is understood by the PT. However, the results of the same studies point to the existence of various and important problems in these practices, some of which are listed below:

- Improper application environments (Yıldız et al., 2018),
- Inadequacy of practice training awareness and skill levels of practice school personnel (Uygun et al., 2011),
- Lack of support from mentor teachers (Özkılıç et al., 2008),
- Insufficient cooperation and coordination between practice schools and faculties (Aslan & Sağlam, 2018),
- Insufficient time allocated for teaching practices (Altıntaş & Görgeç, 2014; Kavas & Bugay, 2009),
- Insufficient feedback from peers and experts (Eraslan, 2009; Hurioglu, 2016),
- Difficulties in preparing a lesson plan (Atmış, 2013; Değirmençay & Kasap 2013),
- Difficulties in classroom management (Şimşek et al., 2013),
- The problem of overlapping graduation year, other courses, and teaching practices (Selvi et al., 2017),
- Difficulties experienced in transforming theoretical knowledge into the practice (Petek, 2014),
- Being a public school teacher depends on the success of KPSS, which is a difficult and comprehensive exam. Teaching practices coincide with the preparation process for this exam (Caner, 2018; Değirmençay ve Kasap, 2013).

Based on all these research data, it is predicted that additional trainings based on practice to support the professional development of PT can contribute to the solution of these problems. In this context, it is thought

that a school-based courses, such as Micro Teaching (MT), which focuses on improving teaching skills directly, can contribute significantly to the professional development of PT.

MT is a teacher training technique that was first developed by the Stanford University Faculty of Education and applied in the teacher internship program in the summer of 1963 (Allen, 1967, cited in Duman, 2022). The essence of this technique is to provide PT with basic teaching skills in more simplified situations (Fakhrah & Unaida, 2021). The procedures of MT are Planning, implementation of MT, observation, discussion, replanning, reimplementation of MT, re-observation and re-discussion (Berangka, 2018). PT participating in MT activities have the opportunity to show their lesson performances in a limited time and with a small group to their teachers and peers. They get instant feedback from them and have the opportunity to re-watch their performance as the micro-lessons are recorded. Therefore, MT is a type of reflective activity (Amobi & Irwin, 2009).

The importance of reflective practices through MT has long been emphasized in teacher education (Lane et al., 2014). According to Savić (2019), these practices help PT to combine pedagogical concepts with practice and internalize concepts such as learning, teaching, and professional expertise. In addition, there is a strong consensus in the literature that video technology used in trainings supports critical thinking and self-evaluation (Osipova et al., 2011). According to Danielowich (2014), video-based reflective discussion, which is frequently used in MT, has important contributions to the developmental and reflective thinking skills of PT. According to Christ et al. (2014), the focus here is on the social structure of reflection and developmental thinking facilitated through video technology rather than the technology itself. It is very important to be open to receiving help from teacher educators, professionals and experts (Prilop et al., 2021) as well as feedback and peer support (Ekşi, 2012) in order to perform this profession more effectively for many years. In addition to all these, PT gain the ability to plan and implement appropriate teaching methodologies and strategies in the MT process (Yunus et al., 2010). They specialize in developing innovative pedagogical practices (Gan, 2013) and in developing reasonable approaches and adaptations to situations that may occur during lessons. Although MT is widely used in teacher education programs, few studies have focused on how it affects PT' subsequent teaching behaviors (Amobi, 2005; Amobi & Irwin, 2009; Jay & Johnson, 2002). In this context, the aim of this research is to examine the extent to which PT who participate in school-based MT activities can reflect their teaching skills to real teaching environments and their process experiences based on their own thoughts.

As in developed countries, the way for branch teachers to work in pre-school and primary schools has been paved in our country. For now, this practice has been limited to Foreign Language and Religious Culture and Moral Knowledge courses (ME, 2014). In the near future, it is foreseen that Physical Education (PE) teachers will be able to work at these school levels in the public sector. According to the decisions of the 18th National Education Council, it is recommended to make arrangements in such a way that branch teachers can enter PE, music and visual arts lessons starting from pre-school education (ME, 2017). With the decision of the Board of Education and Discipline, dated 13/08/2018 and numbered 89, it was decided that the Game and Physical Activities course in the primary education program could be taught by PE and Sports Teachers. Thus, the way to assign PE teachers

to primary schools was opened (ME, 2018a). Although not in public school, a significant number of private education institutions currently employ PE teachers in primary and preschools. The pre-school and primary school periods, which are the most effective periods in acquiring basic life skills and habits, are also essential for movement education, which is the basis of PE. As a matter of fact, the current secondary school PE fifth grade program focuses entirely on these skills, considering that these skills are not sufficiently acquired in primary schools (ME, 2018b). On the other hand, PE and sports PT perform their teaching practices only in secondary and high schools. However, when they graduate, they can carry out teaching activities at all school levels, clubs and sports schools with pre-school and primary school age groups. Considering the problems experienced in teaching practice courses and the process towards primary school PE, it is thought that MT activities carried to real primary school conditions under the supervision of researcher and classroom teachers within the scope of this research will be a new model proposal that can be applied by all sports science faculties.

METHOD

Research design

This study was designed in the case study pattern, which is one of the qualitative research types. Case studies are a design that allows in-depth examination of phenomena such as programs, events, people, processes, institutions and social groups (Hancock & Algozzine, 2017). The purpose of choosing this design in this study is to reveal first-hand (based on their own statements) and in-depth the process experiences of the PT who participated in social media support and school-based MT courses outside the classical course environment.

Study group

The study group of the research consists of sixteen PT, eight female and eight male, studying their third grade of Manisa Celal Bayar University Faculty of Sport Sciences Physical Education and Sports Teaching Program in the fall semester of the 2022-2023 academic year. The age range of the participants ranged from 21 to 23. Only four of the participants have short-term educational experience with primary school age group. Others do not have any educational experience with this age group.

Research process

In the first week, which is the week when elective courses can be added or dropped, the researcher informed his students about the activities to be carried out and the scientific research to be carried out within the course. A signed form of voluntary participation was obtained from each PT. Due to the fact that the researcher was familiar with the different courses he had given before, the PT were divided into three groups according to their personality traits such as leadership, sociability, assertiveness. All lesson designs were planned by these groups and implemented under the leadership of a different member of the group each time. The video recordings taken from the lessons were shared via a member-only instagram account that only the students who took the lesson

could see on the same day. These course recordings were watched by the PT and evaluated in terms of the elements emphasized in the MT course such as content, use of space, time management, method use, gestures and facial expressions, body language, use of voice, organizational skills, feedback and asking question. Taking these evaluations into account, the courses were repeated and this process continued until the desired level was reached. The completed course designs were converted into a lesson plan and put in order to be implemented in the real school environment. The prepared lesson plans were applied in the form of two lesson hours a week with 1 M class consisting of 42 students in Gazi primary school located in the faculty area from the sixth week. These lessons were also recorded with a video camera and shared with PT on Instagram on the same day, and they were asked to re-evaluate the lessons. The first five courses were spent in the faculty with MT theory and practice processes. In the remaining 11 weeks, MT courses were continued at the faculty, and the prepared lesson plans were applied in the natural primary school environment. The applications in the research process continued for a total of 16 weeks. Course contents are basic movement training and game-oriented activities designed by using Yellow and Red Physical Activity Cards (FEK) for the acquisitions in the primary school game and physical activities curriculum. Activities include skills such as displacement (walking, running, jumping, sliding, etc.), balancing (rotation, swing, posture, sitting, etc.), and object control (throwing, holding, catching, hitting, etc.) in accordance with the developmental characteristics of primary school children. At the end of the lessons, educational games were played to support these gains. The lessons were held in the school garden when the weather conditions were suitable, and in the gymnasium of the school at other times under the supervision of the classroom teacher and the researcher.

Data collection process

After each lesson in the primary school environment, PT were asked to evaluate in writing: a. lesson performances of the group b. how they felt (positive/negative) during the lessons. These written diary notes were collected on each class day. In addition, after the end of the classes, separate focus group interviews were held with the learning groups. The questions in the semi-structured interviews are open-ended ("Can you share with us your experiences in the MT course process?") When there was an incomprehensible issue, the researcher tried to provide an in-depth understanding of the subject with additional questions. The reason why a structured form was not preferred is that within the scope of the research, it was aimed that the PT describe their process experiences with their own emotions and expressions without feeling any direction. The conversion of the obtained audio recordings into written form was carried out separately by two different people who were not involved in the research. Afterwards, these two people came together to listen to the differences that occurred, and the written form was given its final form.

Data analysis

Field notes and focus group interview transcripts were analyzed separately by two academicians who were not involved in the research and who were experts in qualitative research. First, the data were subjected to content analysis separately by experts and theme, code and categories were created. Content analysis allows for the systematic analysis of written texts (Fraenkel & Wallen, 2011). The basic procedure followed in content analysis is to gather similar data within the framework of certain concepts and themes and to organize and interpret them in a way that the reader can understand (Yıldırım & Şimşek, 2016). The codes and categories created by both experts were examined by the researcher, and the codes and categories that were agreed upon were directly accepted. In qualitative studies, in cases where there is no consensus among the coders, consensus can be reached by negotiation (Sağlam & Kanadlı, 2021). In this context, with the participation of the researcher, the coders came together to discuss and consensus was achieved on cases where there was no difference of opinion or full compliance from the codes and categories created separately by the experts.

Trustworthiness

According to Lincoln and Guba (1985), it is suggested that the practice of trustworthiness rather than validity and reliability would be more appropriate in qualitative research (as cited in Koca, 2017). Trustworthiness, on the other hand, is generally grouped under four main headings: credibility, dependability, confirmability and transferability (Elo et al., 2014). Creswell and Poth (2018) suggest specifying one or more of these strategies to confirm trustworthiness in a study. In this research, firstly, peer debriefing was used to strengthen the credibility. Two experts who were not involved in the research actively participated in the data analysis process of the research. Peer debriefing is asking people who have general knowledge about the research subject and who are experts in qualitative research methods to examine the research in various dimensions (Leech & Onwuegbuzie, 2008). In terms of dependability, the data of the written daily notes obtained from the PT and the focus group interview data conducted at the end of the applications were evaluated together by diversifying the data. The triangulation technique, which was created with the participation of two different researchers in data analysis, is another factor that increases dependability (Merriam and Tisdell, 2016). According to Miles and Huberman (2019), confirmability, which is the answer to the question of whether the general methods and procedures of the research are defined clearly and in detail, is another important element of trustworthiness. In this context, all the procedures followed within the scope of the research are explained in detail. All the data obtained were converted into written form and some of these data were included in the research in the form of direct quotations. Since qualitative research does not aim to reach generalizations, it should be clearly stated how the sample selection is made, the characteristics of the participants and the environment in order to prove transferability (Sharts-Hopko, 2002). In this context, participant information and research environment were tried to be described within the framework of the research. Data collection processes were explained in detail within the scope of the research and generalization of the results was avoided. Also in the study, intercoder reliability was calculated with the formula developed by Miles & Huberman (2019) and given below.

“Reliability = Number of Agreements / Number of Agreements + Number of Agreements”

In this study, the internal consistency between coders was determined as .87. According to Miles & Huberman (2019), a ratio above .70 is accepted as a criterion of reliability. It is possible to interpret this result as that the coding made is reliable.

Research Ethics

Ethical approval of the study was obtained with the decision of Manisa Celal Bayar University Health Sciences Ethics Committee dated 21.11.2022 and numbered E-20478486-050.04.04-448362. In addition, there is a cooperation protocol for educational research between Manisa Celal Bayar University and Manisa Provincial Directorate of National Education. Although the research is within the scope of this protocol, the Gazi Primary School Directorate, where the applications will be carried out, was informed about the research and the official permission of the research was obtained. Voluntary consent forms were obtained from the classroom teacher where the applications were carried out and from the parents of the students who would participate in the lessons. Families and school management were informed that the lessons would be recorded with a video camera and the images would not be shared with any person or institution other than the purpose of the research, and this principle was strictly followed.

FINDINGS

In Figure 1, 25 codes created as a result of the content analysis of the data obtained through focus group interviews and written daily notes from PT are given from left to right according to frequency density. It is seen that the codes with the highest frequency are "Learning", "Game planning", "Utilizing social media" and "Difficulty". The codes with the least frequency are "Oratory", "Stress" and "Creativity". Although the PT were asked about their positive and negative experiences in daily notes and focus group interviews, it is seen that the general tendency of the data is positive. "Difficulty", "Getting angry" and "Stress" are negative codes obtained from interview recordings.

Learning	Creating content	Time management	Learning from mistakes	Leadership
Game planning	Team work	Fun	Getting angry	Patience
Utilizing social media	Communication	Giving/receiving feedback	Brainstorming	Creativity
Difficulty	Excitement	Classroom management	Tolerance	Stress
Experience	Development	Happiness	Self-confidence	Oratory

Figure 1. Codes ordered according to frequency levels created as a result of content analysis

The main theme, sub-themes and codes created as a result of the content analysis of the focus group interviews and the written daily notes with the learning groups obtained from the PT are given in Table 1.

Table 1. Themes and Codes Created as a Result of the Content Analysis of the Daily Notes and Focus Group Interview Transcripts Obtained From The PT

Main Themes	Sub-Themes	Codes	
Teacher qualifications	Professional skills	Learning Game planning Experience Creating content Development Time management Classroom management Learning from mistakes Brainstorming Creativity	
	Social skills	Utilizing social media Team work Communication Giving/receiving feedback Self-confidence Oratory Leadership	
	Emotional states	Positive Excitement Fun Happiness Tolerance Patience	Negative Difficulty Getting angry Stress

When the results of the content analysis in Table 1 are examined, it is seen that the data obtained are gathered under three sub-themes: "Professional skills", "Social skills" and "Emotional states" under the main theme of "Teacher qualifications". This section has been discussed by making direct quotations from the sub-theme headings and the expressions of the PT in these themes. The aim here is to gain a more in-depth understanding of the process experiences of PT. Ethically, the names of PT will be kept confidential. PT' opinions will be given through codes such as PT1, PT16. In addition, the directly quoted data will be indicated at the end of the statement as if it was taken from the Daily Notes (DN) or if it was obtained from the Focus Group Interview (FGI).

Findings on the sub-theme of professional qualification

“Learning”, “Experience” and “Development”, which are among the codes with the highest number of frequencies in the sub-theme of professional skills, are conceptually close to each other. Therefore, they will be evaluated together in the findings and discussion sections. For example, PT3 explained his professional development experiences during the process as follows:

“At the beginning, I had a hard time finding games and creating course content. There were times when I even thought I couldn't make it. But even though I struggled, at the end of the process, I felt that I had improved a lot. For me, this was the most important achievement of this course. We worked with a difficult group, but as I felt that we were successful, my professional confidence increased” (FGI).

Evaluating their experiences within the scope of the course, PT13 emphasized the contribution of the process they experienced, especially in terms of primary school PE:

“In particular, I learned how important classroom management is in this age group. If I had to work with such a group before taking this course, I cannot even imagine what would have happened. I can say that I am more ready now with what we have done within the scope of this course” (FGI).

PT2, on the other hand, emphasized the experience factor with the following words:

“I have never had an opportunity to gain experience with any age group child. Maybe when I graduate I will be assigned to primary school. I realized that I did not know the children until this lesson. It would be a great deficiency if I did not take this course” (DN).

PT5, on the other hand, evaluated the practice-based nature of the course and its results in terms of his/her personal experiences in the courses, with the following words:

“I don't think we would have learned so much if we had taught this course theoretically. I think I would memorize just to pass the class. Frankly, I couldn't concentrate very much at first, but after meeting with the children, the lesson changed for me to a different dimension. We tried to focus more on the lesson in preparations. Because we knew that those preparations paid off” (FGI).

With these words, PT5 emphasized that the lessons carried to the real school environment contributed significantly to the quality of the MT lesson. PT9:

“Maybe I will work in primary school in the future. If it weren't for this course, I wouldn't even realize that I'm so inadequate for this age group. Primary school PE is really very different. I may still not be fully prepared for this but I can say that I am much, much better than before” (DN).

In his/her words, he/she emphasized the contribution of the practices carried out within the scope of the course to her professional development. PT9 underlined that there is a need for practice for the permanence of primary school PE education in the PE and sports teaching program. Another important point emphasized by the PT for the MT course was that the permanence and applicability of the knowledge they learned in other courses were tested by the PT. PT6 referred to this situation in the following terms:

“We had the opportunity to apply the theoretical knowledge we learned from many courses such as classroom management and teaching methods in this course. After all, we had real students before us. So everything was as it should be. In this respect, I had a full professional experience” (FGI).

On the other hand, PT1 expressed his/her experiences in MT practices in terms of using his/her sound in lessons with the following words:

"I know my voice is weak. I'm usually a quiet person anyway but I didn't know it was that important in teaching. In the MT lesson, it was not a problem because the people in front of me were my friends, but I had a lot of difficulties with the children. After the first lessons, I felt that my voice was very tired. I'm a little better at this now" (DN).

PT15, expressed his/her views on her teaching experiences in the MT course with the following words:

"I felt that I was one step closer to teaching thanks to this course. I can say that I learned how to behave towards students in this course. I realized how superficial a lot of things I thought I knew were actually. In this process, we had the chance to learn more realistically and in depth" (FGI).

PT5, on the other hand, explained the importance of the mistakes made within the scope of the practices in terms of their professional development with the following words:

"The fact that the course is applied in this way is entirely for our benefit. I have seen that the mistakes I made during this lesson and in my experiences with children are very valuable. If we didn't have such an experience, I might not even realize the mistakes I made. I'll make mistakes again that's not what I mean but in this lesson we learned to learn from our mistakes" (FGI).

In summary, it is possible to say based on the data obtained that all the PT in the study group have a consensus that they have gained experience, learned and professionally developed in the MT process. In the lessons held with children, educational games were used as a motivation factor, especially due to the young age group. All of the PT stated that these educational games are very beneficial for them and the students. For example, PT2' summarized the effects of the game activities carried out within the lessons on themselves and the children as follows:

"The games we prepared did not work very well in the first lessons. Sometimes there were those who had difficulty in understanding, and sometimes there were those who had difficulties in terms of skill. We couldn't set the difficulty level well. Afterwards, we saw that they liked simple and accessible games. I saw that the children had more fun in the lessons as the games settled in. If they were happy, I was happy too." (DN).

PT1 expressed her experiences with the game in the lessons as follows:

"Due to the large number of them we had the lessons usually in the form of stations and in small groups. That was also good but if you ask me the games they played together were the things they enjoyed the most. Children are fed by the game. His eyes shine when we say game" (DN).

However, all of the PT who made up the study group stated that they had difficulty in finding games suitable for their age group. For example, PT11 stated this issue as follows:

“Especially at the beginning, we couldn't get the efficiency we expected from the games. In other words, the fact that the children were very young and their skill levels were very different from each other. No matter how easy we thought it was, the games we prepared were always a bit difficult for children” (FGI).

With these words, PT11 underlined that it takes time for children to get used to the games and the difficulty level of the games cannot always be adjusted well. Using a similar expression, PT14 stated that the reason for not reaching the desired level in the games at the beginning was because they did not know the student group well:

“Our games in theory were very good. Even we had games that we enjoyed playing while preparing them. Frankly, the fact that the group's skill level was so different from each other was a problem in some games. It seemed like a baby game to some when some could not do it at all. We achieved our goal when we choose simple games that they would enjoy, albeit easy. You have to know them first. I think that was our problem at first” (FGI).

Another issue frequently emphasized by PT was time management. It is understood from the data obtained that PT have some difficulties in terms of time management. For example, PT16 claimed that the problems they experienced in terms of time management stemmed from the fact that the lessons were taught under the leadership of a PT and as learning stations:

“We have to admit that we did not manage time very well in the first weeks. This was mostly due to our incompatibility. Although the activities were good one by one, some of the stations were ending quickly and some were late. We were wasting time waiting for those who finish late. Then we solved this problem” (FGI).

It is understood from the data that other PT have difficulties in planning lessons, as in time management, but they have made progress in these subjects during the process. PT12 stated that the problem in the planning of the course content, as in the games, is not knowing the target group, with these words:

“It may be because we always make lesson plans according to secondary school and high school in method lessons. Especially in the beginning we had problems with planning. It would never happen if we left without trying and discussing in MT. I think the key word is getting to know the kids. As we got to know them, we started making better plans” (FGI).

It is understood that while PT are trying to stay true to the planning, they are sometimes ineffective about some problems that develop during the lesson and need to be solved, and they have progressed in this regard over time. For example, PT10:

“Things are easier in MT. My friends next to me. But in the lesson the children can do everything because they are very small. We got too caught up in the lesson plan. Our only focus was to finish the lesson as planned. Things got better as we learned to be comfortable with children and to be more tolerant towards them. Of course, talking and discussing these situations with our friends and teacher contributed greatly” (FGI).

PT10, underlined that they learned to act more flexible when necessary in lesson planning and approach to children and that they produced solutions over time. It was emphasized by other PT that they improved during this course in terms of producing creative solutions to the problems they encounter in the lessons (PT1, 4, 7, 8, 10, 16). For example, PT7:

“Even though teaching seems to be an individual job I realized that this is not the case with my experience in this course. Sometimes people can get stuck in solving even a very simple problem. Or a friend of ours can develop a very reasonable solution to a situation that we think is very difficult. I hope that when I start my career, I will have friends that I can get support like this. When we pondered together, we were able to overcome all kinds of problems” (FGI).

Social Skills

The code with the highest frequency in this sub-theme was "Utilizing social media". PT used Instagram extensively for educational and social purposes throughout the term. The general tendency of the working group is that social media is quite effective for this type of use. For example commenting on this issue, PT14 underlined the use of social media in terms of peer and teacher feedback:

“I watched my own lecture videos on Instagram many times. I even had a chance to observe my facial expressions. I was able to capture a lot of things that I didn't realize at that time thanks to videos. The evaluations of my friends and teacher were also very valuable. Of course, it was a little superficial at first. We got used to it later” (FGI).

PT9, on the other hand, explained the experiences he/she had with his/her peers in this process with the following words:

“Our communication has increased due to Instagram posts. For example, we could watch a lesson our friends gave at school without leaving. In this way, we also contributed to each other. Of course, each group wanted to do their best. Despite this, we supported each other in every way. Video sharing has made our work easier in this sense” (FGI).

In addition, it is reflected in the data that PT have some concerns because they have not had such an experience on social media before. PT8's view on this issue is as follows:

“Frankly, sharing my lecture footage on social media made me a little discompose at first. I even remember how my voice trembled in the first videos. We were afraid to comment on each other. We got over it somewhere. We got used to it. Our comments were as they should have been in my opinion. Nobody exaggerated. There were those who commented less” (FGI).

Another dimension that should be emphasized about social media is that PT use social media as the main source in producing content. Touching on this issue, PE11 underlined that social media can be used effectively in the production of educational content with the following words:

“There is an incredible amount of educational posts on social media. This was a unique resource for this course as well. Especially foreign content is quite a lot. We were watching these before the lesson and discussing how we could adapt them to our own groups. In this way, everyone came to class with different ideas. If I have to make a personal criticism I'm studying teaching but I haven't even followed anyone who shared this type of content before” (DN).

Another important topic that stood out from the findings was teamwork. In the context of this course and the research PT were prepared as a group and presented their performances together. It is understood from the data obtained that PT have different experiences in this process. The following words of PT1 indicate that the lesson contributed to them in learning teamwork:

“We had not accomplished anything together until this lesson. At the end of this period, I think one of our most important achievements was our learning to work as a team” (DN).

Touching on the same issue, PT10, expressed his/her process experiences on teamwork as follows:

“The support of my friends has put me at ease. We were a good team. Everyone was trying to do their best. Of course conflicts are inevitable when you work together but we were able to manage it. There were times when the coming together of different perspectives turned into an advantage in solving the problems we encountered in the lessons” (FGI).

It has also been understood from the data that there were some conflicts among the group members during the process. For example PT16:

“Some of our friends came to class with zero preparation or did not come to class. This bothered me a lot. We were wasting time because of them. Or we had to take over their duties. If you're working together, you have to take responsibility for that too. It was not pleasant for me to experience this, but we solved it over time, although not completely” (FGI).

Another important code that stands out under this sub-theme is communication. PT' views on this subject are divided into two as communication among themselves and communication with students. Referring to the communication process among themselves, PT7:

"I spent a lot of time with my group mates thanks to this lesson. Working together was really different. We got to know each other better. To be honest we didn't realize that we were a team at first. As we realized this, things got a little harder but it got better" (FGI).

PT6, on the other hand, mentioned the communication process with students with the following words:

"At the beginning, I used to forget and call the students friends when we were talking. While talking to them, I was forgetting to bend over, to descend to their height. It was a very bad feeling to feel that the child in front of me did not understand me when I said the same thing three or five times. They were also nervous maybe at first. Over time they got to know us and we got to know them. For example, we learned their names. They liked to call them by their names" (FGI).

Touching on the subject of communication with children, PT15 expressed her first professional experiences with this age group with the following words:

"As I got to know them and as time passed, I felt a bond between us. They were eagerly awaiting our arrival. At the end of the lesson, they were asking when we would come again" (DN).

Another issue that stood out in this sub-dimension from the research findings was receiving/giving feedback. All PT in the study group agreed that the feedback they received from their friends and researcher contributed to them. PT13's words on feedback are as follows:

"While watching and evaluating my friends I realized that it was also beneficial for me. After all, our experiences were similar. Thinking about each other's performances increased the quality. I exaggerated a little. I was even using the classroom teacher as a feedback source. I could tell from the facial expressions while on her face she watching us whether things were going well" (FGI).

The last code under this sub-theme, oratory, was emphasized by some PT (PT1, 8, 9, 14, 15). PT8's views on this issue are as follows:

"In the first lesson, we were asked to present the introduction of the lesson in 1-2 minutes as if there were students in front of us. I was incredibly excited. I remember my face turning red. It is enough to look at those records to understand the distance we have covered during the MT course. Addressing students is already a separate skill. I improved from lesson to lesson and I felt more comfortable in front of the students" (FGI).

Emotional states

It was understood from the data that PT experienced different emotions together in this process, which spanned an education period. The subject that PT agree on is that the process is challenging for them. PT think that the main reason for this difficulty is the fact that the student group studied is very young, as well as being very

crowded and active. In addition, many subjects such as planning, not being able to find content, the pressure of being in front of the camera, time management, and the difficulties of working as a group were emphasized by the PT. PT13 stating his/her views on the student group as follows:

“They are so small that they rarely go out into the garden even during recess. As such, they coming to the class like a bomb ready to explode. I understand them it must be difficult to stay in a classroom all day. We had a really hard time controlling some kids. If I were alone, I probably wouldn't be able to do one-tenth of these things” (DN).

PT4, on the other hand, mentioned the difficulties caused by the heterogeneous structure of the student group in creating and applying this content:

“First of all, children are very different from each other. I think this was the hardest for us. Some were overactive, some just didn't want to do anything. In other words, it was not easy to find activities that would attract the attention of children with so many different personalities” (DN).

PT11, stated that the video shooting used in the MT course and the sharing of these footages on social media made things difficult for her:

“Getting used to the camera's presence is another matter. That video will be shared after all. Everyone will watch this. I have a reserved temperament. I had a hard time getting used to it at first. I tried to get over it because I knew it was to my advantage. Although not completely, I got over it a little bit” (FGI).

Similar expressions were used by all PT except PT1, 5 and 16. However the common view of all PT is that this situation has been adapted in the process. Apart from this PT stated that they experienced positive emotions such as excitement, fun and happiness during the process. In this section, opinions about these codes taken from PT will be presented together and without comment.

PT2: *“I was very excited in my first lesson at school. When I told our teacher, he told me that that excitement was very valuable and that he wished I would never lose it. I was very impressed with it” (FGI).*

PT7: *“I was incredibly excited in the class. Then I laughed to myself while watching it. I remember my back was completely sweaty. Actually we were prepared to the smallest detail but we had to experience that excitement” (DN).*

PT4: *“Many of our department graduates cannot be teachers but become police or something. In this lesson I realized once again that I must be a teacher. It was difficult to deal with children but it was really nice. I always felt happy at the end of every day I spent with the kids. I don't know if I can be but I will push the conditions to the end to become a teacher” (FGI).*

PT12: *"I was stunned when they called me teacher. Am I really a teacher I thought. I'm starting to feel it. I am happy obviously. It is a really nice feeling to be with children and contribute to their development"* (DN).

It is also understood from the data that PT have difficulties in controlling some of their emotions during the process, albeit rarely. For example:

PT15: *"There were times when we got angry with each other. Working together is really challenging"* (DN).

PT3: *"I used to get very angry when I couldn't find games or content or the games I found were not liked"* (FGI).

PT4: *"I got very angry when the children did not listen to me. I know I had to deal with this but it wasn't easy. We were a little shy at first. In other words, we could not fully enter the role of teacher. Then I realized that we would not be able to speak to them without establishing authority. I can say that things worked out partially. However, I don't think we have fully resolved this issue. Maybe they feel we are novice"* (DN).

PT7: *"I was very impressed when there was nothing we planned at the beginning. I was wondering where did I go wrong? Over time I realized that they are very small and may behave differently in the lessons. Thanks to this course I learned to be tolerant"* (FGI).

PT6: *"I understood once again that teaching is a profession that requires patience. We were doing our best, but no matter how good we are, students will make mistakes. This is quite normal, you shouldn't get stuck"* (FGI).

CONCLUSION and DISCUSSION

In this section, the main themes of the research will be discussed under separate headings and in comparison with the data obtained from the relevant literature. According to the findings, it is seen that all the codes in the sub-theme of "Professional skills" are positive. In summary, the PT in this study group described the MT activities they participated in as a beneficial experience that contributed to their learning and development. When the relevant literature is examined, there are many research findings supporting these findings. For example, Arslan's (2021) research carried out with 13 primary school PT which was carried to the real school environment within the scope of the teaching practice course, as in this research, concluded that MT activities are quite effective in gaining knowledge and skills to PT. According to the results of another study conducted by Yüksel & Özkanal (2019) with 56 English PT in a real school environment, 82% of the participants found the practices effective in terms of their professional development. According to the results of the qualitative study conducted by Babacan & Şaşmaz Ören (2018) with 54 science PT in a technology supported qualitative design, the PT reported that they were positively affected by this process they experienced in terms of personal and professional development. The finding of transforming theoretical knowledge into practice and making it meaningful, which is another emphasis underlined by the PT in this research, is similar to the results of the MT research conducted by Güler (2020) with visual arts PT. The PT in this study demanded that MT be included more in their education programs.

According to the results of Koşar's (2021) qualitative research conducted with 35 PT, PT defined MT practices as an effective and valuable experience. In the same study, it was stated by the PT that one-term MT practices were not sufficient for the professional development of PT and that the duration of the course should be increased. When these findings are evaluated as a whole, they support Savić's (2019) view that MT practices contribute to PT' integrating pedagogical concepts with practice, and Park's (2022) view that MT provides the integration of theoretical knowledge and pedagogical skills.

Another finding obtained from the research sample is that PT gain important knowledge and experience as a result of MT activities in the planning and implementation of educational games. According to Koçyiğit et al. (2007), there is a consensus that game is a very important instrument for the holistic development of the child. The PT, who had the opportunity to work with a group at the end of the early childhood period, personally experienced how important game is, especially as a motivational tool, in these interactions. According to Burgaz-Uskan et al., (2019), a lot of learning takes place directly or indirectly, while children have a fun time through game. In addition, according to Akça (2022), game accelerates the process of discovering and understanding the world in which he/she lives, by enabling the development of a sense of curiosity as well as contributing to the learning process of the child. According to the results of the research conducted by Önal (2019) with 40 English PT with MT activities, these practices make a significant contribution to the production of content for PT. There are many courses in the curriculum of PT that will increase their professional knowledge and skills. However, in any of these courses, PT do not have the chance to experience real children. In this context, it is thought that the lessons held with children within the scope of MT contribute to the more realistic planning and implementation and thus their professional development of PT.

It is understood from the data obtained from the research that the PT define the MT process as very useful in creating lesson contents. According to the results of Özdemir's (2021) research conducted with 50 Turkish PT, it was concluded that MT made a significant contribution to the skills of planning for the learning outcome and structuring the lesson. Similarly, according to the results of Arslan's (2021) MT research, which was carried to real teaching conditions in the teaching practice course, it was observed that the teachers' ability to plan lessons and implement them according to the needs of the target group improved significantly. It has been known for a long time that the most important element of a good lesson plan is the suitability of the designed plan to student interests and needs (Tyler, 1949). Under normal circumstances, the plans prepared are completely based on foresight, since there are no real students in the courses held at the faculty. It is often not possible to test the operability of these plans. Within the scope of the activities carried out during this research process, PT had the opportunity to meet students in a real school environment. In this way, PT got to know the target groups better in the process. They have developed in making more realistic plans by taking into account variables such as environmental conditions, weather conditions, equipment and material conditions. By videotaping the lessons, PT had the chance to monitor their own performances and receive feedback from their peers and the researcher.

It is thought that the self and peer-assessment process here and the feedback received from the researcher provide a suitable basis for PT to realize their mistakes in planning and to prepare more effective plans.

The PT in this study group stated that they made progress in classroom management. It is thought that it would be more beneficial to develop the skills related to teaching, which is an applied profession, in practice. The main hypothesis of this research is that carrying these trainings to real school environments with peer support and expert supervision will contribute to better adaptation of PT to their professions. The results indicate that the desired goals were achieved in this study group. According to the results of the research conducted by Balcı & Yanık (2022) in a single-group experimental design with 46 PT of PE and sports who took the MT course, it was concluded that the MT technique was effective in increasing the knowledge levels of the PT about teaching styles and their practice skills. The results of another study conducted by Saidah & Ngazizah (2022) with classroom PT show that the teaching skills of PT participating in MT activities have improved significantly as a result of the practices. Artan et al. (2021) point out that MT practices positively affect visual arts PT' GS-TPACK (Visual Arts Technological Pedagogical Content Knowledge) self-efficacy levels and their performances. Another study that can be associated with the results of this research is Bada & Akinbobola's (2022) study examining the relationship between physics PT' performance in MT and teaching practice. In this study, a moderately positive relationship was found between the MT performances of the participants and their real school experiences. When all these research results are evaluated together it is seen that these research findings coincide with the literature findings. Due to the structure of the research, the lessons were designed by the PT and applied in the real school environment after the pre-applications. It is in the nature of the teaching profession to receive unexpected reactions in real lessons, no matter how meticulously one works on course designs. The important thing in this process is the availability of alternative plans or the ability to produce fast and effective solutions. It is understood from the data of the research that PT have a more realistic professional learning experience in this context thanks to the course activities carried out within the scope of this study. Although the desired solutions could not always be produced, the desired goal was achieved with this research and PT had the opportunity to face the problems they may encounter in their professional lives.

In the research sample, PT who participated in MT practices stated that the process contributed to them in time management, learning from mistakes and generating new and creative ideas. According to the findings of the research conducted by Karakaş & Yükselir (2021), which was carried out with video-assisted teamwork and guided discussion with 34 English PT it was determined that there was an improvement in the time management behaviors of the PT at the end of the process. In the research conducted by Batman & Zeki Saka (2019) with physics PT, PT who had problems in time management at first, as in this research, made progress in this regard during the process. There are also different studies (Aslan & Elmas, 2019; Karataş et al., 2020) supporting these positive results in the literature on time management. In addition there are different studies in the literature in which it is stated that PT have problems in lessons in terms of time management (Atav et al., 2014; Babacan ve Şaşmaz-Ören, 2018). The one of the most important element of an effective classroom management is the

correct management of the time allocated for teaching (Bayramlı, 2015). However, the development of time management skills is directly related to experience. In the context of time management, it should be considered as a part of professional development processes that the sample group encounters reasonable problems and tries to overcome them. In this research process, it is thought that the problem of PT in terms of time management, especially in the first lessons, is due to the fact that they do not know the target group. It should also be taken into account that, since students are in the younger age group, getting to know and accepting their new teachers may require an adaptation process.

Another result obtained from the research is that the PT are aware of the mistakes they make in the practices and they make progress in reducing these mistakes in this process. When the relevant literature is examined, it is seen that the structure of MT, which allows self, peer and expert evaluation, provides more than enough opportunity for PT to see their mistakes and make the necessary adjustments (Aslan, 2021; Batman ve Zeki-Saka, 2019, Mercan ve Bayrak Cömert, 2019; Özdemir, 2021; Park, 2022). In the context of errors and corrections, it is seen that the findings obtained from this research overlap with the findings of the literature. In the creativity dimension, PT stated that the MT process allowed them to develop new and creative ideas in both planning and implementation stages. There are different research results in the literature showing that MT supports creativity (Defis ve ark., 2022; Güler, 2020; Nakka, 2020; Yüksel ve Özkanal, 2019). In this context, it is seen that the research findings coincide with the general literature findings. Within the scope of this research, it was tried to create an effective learning experience environment for PT practically and together with their peers. The data obtained indicate that the PT were positively affected by this process and they provided professional development. It is thought that the communication channels created with their peers and the researcher within the framework of the research are effective in the PT' awareness of the mistakes they make during the practices and in producing more effective solutions. In addition, it is thought that the ability of PT to monitor their own performance increases the possibility of self-evaluation and this contributes positively to the development of PT.

Social skills, which is the second sub-theme in the research, consists of the codes "Utilising social media", "Teamwork", "Communication", "Getting/Giving feedback", "self-confidence", "Oratory" and "Leadership". Social media has been used under the headings of analyzing videos among students and using them as a feedback channel, allowing students to self-evaluate their own performances. Self-assessment is one of the important elements of MT and the video recordings taken in the lessons provide a significant opportunity for this (Yiğitoğlu-Aptoula, 2021). However, the sharing of teaching performances through a closed social media channel initially worried PT. It was understood from the data obtained that they had reservations while commenting on their own or their friends' performances. Even so, based on his/her own statements, it is understood that progress has been made in the more effective use of social media as the process progresses. The results of the study conducted by Okumuş and Yurdakul (2016) with 38 English PT with social media support (facebook) support the view that social media can be used effectively in MT practices. In addition, many studies in the literature reveal that there are various problems with the use of cameras (Aslan ve Elmas, 2019; Dere, 2019). According to Rich

and Hannafin (2008), the use of cameras in MT is essential for the detection and correction of many pedagogically important situations. Some PT in the research of Karataş & Cengiz (2016) determined that they were negatively affected by the recording of the camera during the implementation process, they were excited and therefore they could not show the performance they wanted. In the study of Atav et al. (2014), PT stated that they had problems in getting used to the camera, although they described the video recordings made in the lessons as useful. In Arslan's (2021) research, PT stated that the presence of the camera in MT and real lessons caused them stress and caused them to behave timidly. In the study conducted by Karataş et al., (2020), who designed her research to eliminate this problem, 25 chemistry PT demonstrated their MT performance in a more simplified and more isolated environment for peers and faculty members. The results of the study reveal that the performances of the PT in this sample increased significantly as a result of these practices. Considering that there are many benefits of MT in the education of PT, it is thought that it is important to take such initiatives in order to solve the problems caused by the use of cameras and to reduce the tension and anxiety of the PT. In the context of this research, although the use of social media for this purpose caused uneasiness in PT at the beginning it was observed that the problem was largely overcome during the process. However, it should be noted that the camera and social media can affect the performance of the participants in MT applications. In particular, it is thought that regulations that can reduce the pressure of performing in front of the camera can contribute significantly to the quality of MT.

In this study, PT also stated that they use social media as a basic resource in creating content, especially in designing games suitable for age groups. From the findings, it was understood that PT's professional social media networks increased. The findings obtained from this research support the idea that social media can be used as an effective tool for educational purposes. In a qualitative study conducted by Babacan ve Şaşmaz-Ören (2018) with 54 science PT, it was revealed that the use of smart boards and various web-based supporting software programs increased the quality of MT practices. According to the results of Aktaş's (2019) study in the experimental design conducted with the participation of 40 college students with video and web page-supported MT practices, the MT group that received video and web page support performed better than the control group. In another study conducted during the pandemic process, Zalavra & Makri (2022) revealed that applications carried out with semi-online and web-based software support contributed to the development of PT. In this context, it can be said that the results obtained from the research study group coincide with the relevant literature.

It is known that teamwork and peer interaction are important elements of MT. In particular, establishing a supportive relationship between PT is considered important in terms of the efficiency of these applications. In this research sample, it was understood from the interview analyzes that there were some problems in terms of the harmony of the group members and the responsibilities of working together. It is understood that some group members do not fully fulfill their responsibilities, which are experienced in the process. However, one of the important goals of MT is to create a professional and supportive relationship between PT. As a matter of fact,

despite a number of problems, it is understood that this has been achieved to a large extent. The social fabric of MT allows such problems to be experienced. Some studies in the literature (Ersel-Kaymakamoğlu, 2019; Karagiorgi, 2011, Okumuş & Yurdakul, 2016) indicate that these problems are normal in MT practices.

In the literature, there are some criticisms that the teaching practices experiences with classmates instead of real students in MT practices makes these practices artificial (Chuanjun & Chunmei, 2011; İsmail, 2011). It is even claimed that peer feedback, which is one of the most important elements of MT, is open to being affected by friendship relations (Defis et al., 2022; Ersel-Kaymakamoğlu, 2019). According to Coffey (2014), constructive feedback is very important in terms of helping PT see their strengths and weaknesses and taking responsibility for their development. The results of Ekşi's (2012) research with Turkish PT reveal that the feedback applied in MT makes significant contributions to PT. According to the results of this study, PT claimed that providing feedback through the observation form increases the quality of the feedback given. However, in the same study, it was concluded that PT may be reluctant to give feedback because of their concerns about the feelings of others. According to the results of the research conducted by Vasu et al. (2016), which supports this view, it has been revealed that PT find expert feedback more valuable than their peers. In this context, it is thought that it is important for MT practitioners to be aware of this reality and prepare their classrooms for the process. A critically reassuring environment needs to be created for MT participants. Faculty members have important responsibilities in taking the necessary measures to provide feedback in a constructive way. First of all, it should be underlined that faculty members should be good role models by being aware of this sensitivity in their criticism and feedback.

Within the scope of this research, it is thought that although the lessons conducted with real students and in natural conditions cause some tension in the PT, they have positive effects on the quality of the practices. The fact that the PT carry out the lessons in groups made it necessary for them to carry out a harmonious teamwork process among themselves. Despite some adaptation problems that can be considered normal, it has been observed that the objectives aimed in the lessons have been achieved to a large extent. The findings indicate that PT have made significant progress in their interactions with each other and with students in the research process. All of the PT in this sample underlined that their interaction with children within the scope of this course increased their communication skills with them. It was reflected in the interview recordings that the PT' presentation and speaking skills increased with both in-class practices and real teaching experiences. There are various research results in the literature that overlap with these research findings (Kumari & Nakka, 2020; Özdemir, 2021; Yüksel & Özkanal, 2019; Zalavra & Makri, 2022).

"Emotional states", the last sub-theme of the research, consists of the positive codes "Excitement", "Fun", "Happiness", "Tolerance", and "Patience" in order of frequency. "Difficulty", "Getting angry" and "Stress" are negatively classified codes. When evaluated as a whole, it was observed that PT experienced different emotions together during the practices covering an education period. It is thought that one of the main reasons for

emphasizing the difficulty code so much is that the actual teaching practices were carried out with a group of 42 first-year primary school students. The main reason for choosing this group within the scope of this research is the desire to provide PT with an experience close to the situations they may encounter in their future professional lives. In addition, the practice school is in the city center of Manisa and within walking distance of the Faculty. It is thought that this situation will facilitate the transportation of PT and course materials to school. Classroom management, content and game design according to age groups, and teamwork are among the subjects that PT have the most difficulty. On the other hand it is thought that the fact that the PT were conducting the lessons in groups and sequentially, due to the structure of the research, may have made things somewhat difficult in terms of getting to know the target group and establishing bonds with them. During the practices, PT faced difficulties that they may encounter in their future professional lives. Although there is a public expectation that primary school PE should be carried out by PE teachers, it has been understood in this research sample that this process will not be very easy. PT emphasized that their inexperience in this age group and their current programs are not suitable for eliminating this inexperience. It is thought that arrangements similar to MT which will enable real students and PT to meet will contribute to the solution of this problem.

Findings show that PT are generally happy to be with children and to take on the role of teacher. All PT stated many times that they had different excitements and had fun in these experiences. Although they sometimes declared that they were angry with themselves, their friends and sometimes the students they were managing, they took a great distance in dealing with it. Teaching is a profession that requires patience and tolerance. At first, the PT focused on the activities they would do rather than the students and they had difficulty in producing solutions in the face of the unexpected behaviors of the students. In the process they have developed in taking precautions against these behaviors and displaying the right approach and tolerance. When the literature was examined it was reported that PT who participated in MT practices experienced similar emotions such as "excitement" (Atav et al., 2014; Dere, 2019; Karataş et al., 2020), "stress" (Arslan, 2021; Karataş et al., 2020), anger" and "shame" (Atav et al., 2014) during the practices. Some research results in the literature reveal that PT feel like teachers in MT practices and they learn to cope with the excitement they experience in this process (Dere, 2019; Güler, 2020). In addition, there are various research results revealing that PT' attitudes (Abakay et al., 2016) and thoughts (Atav, et al., 2014) about the teaching profession develop with these practices.

As a result, it is understood from the research findings that PT who participate in social media supported and school-based MT practices have gained significant professional experience with rich learning activities. As in this research, environmental opportunities can be used to improve these practices, which are sometimes considered "artificial" because they are not implemented with real students. With the implementation of the lessons in this way, another winner of this process will be the children who will meet with PT in schools. In addition, such practices will strengthen the ties of teacher training institutions with their environment. In particular, since teaching practices are limited to secondary schools and high schools, it is thought that it would be beneficial to disseminate such arrangements for primary school PE within the MT course. The results of this research support

the view that school-based and more effective implementation of the professional practice dimension of teacher education will contribute to the training of more qualified teachers. Although the situation is only considered in terms of MT within the scope of this research, it is thought that school-based courses such as PE and sports teaching and classroom management will make a significant contribution to the field. Perhaps the most comprehensive solution is a more comprehensive and long-term approach to teaching practices in the real school environment, with the full participation of faculty members.

RECOMMENDATIONS

The fact that teaching practices are limited to the last year of education necessitates the discussion of different options for this profession, where practical skills are extremely important. As such, the quality of teaching practice mostly depends on the mentor teacher. In this respect, it is not possible to provide a quality and standard teaching practice for PT. In the light of the experience gained from this research, it is recommended to expand school-based practices in which faculty members will be with PT at every stage of important professional practices such as planning, implementation and evaluation. Our country has an important and justified prestige in the world in medical education. It is thought that the structure, which is based on direct contact with the patient and in the field, and under the supervision of an expert, has an important role in this success. It is thought that the establishment of a system based on the training of PT, who will build the future of the society, at school, under the supervision and supervision of experts, will contribute to significant progress in teacher education. Only in this way will it be possible to talk about a realistic teacher education.

For a healthy and holistic education, it is extremely important that branch teachers attend PE classes in primary schools. First of all the programs of teacher training institutions should be revised according to the needs of this age group. With this form and due to the lack of practice, faculty programs are not sufficient for primary and pre-school PE. In terms of researchers, it is predicted that the design of studies that will measure the effects of school-based MT practices in different samples and different research designs will make a significant contribution to the field of PE and sports.

ETHICAL TEXT

Ethical approval of the study was obtained with the decision of Manisa Celal Bayar University Health Sciences Ethics Committee dated 21.11.2022 and numbered E-20478486-050.04.04-448362. In all processes of this research, scientific ethical elements were taken into account and meticulously fulfilled. All responsibility of any problem that may arise in terms of ethical principles in the article belongs to the author.

Author(s) Contribution Rate: In this research, first author's contribution rate to the article is 100%.

REFERENCES

- Abakay, U., Alincak, F., & Demir, H. (2016). The Effects of microteaching practices on pre-service physical education and sport teachers' attitudes towards teaching profession. *European Journal of Education Studies*, 2(9), 127-135. <https://doi.org/10.5281/zenodo.167625>
- Aktaş, S. M. (2019). Video destekli (mikro) ve web sayfası desteğiyle öğretim yöntemlerinin başlangıç gitar eğitimi düzeyindeki öğrenciler üzerindeki etkileri. *Sanat ve İnsan Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Amobi, F. A. (2005). Preservice teachers' reflectivity on the sequence and consequences of teaching actions in a microteaching experience. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 115-130.
- Amobi, F. A., & Irwin, L. (2009). Implementing on-campus microteaching to elicit preservice teachers' reflection on teaching actions: Fresh perspective on an established practice. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1), 27-34.
- Altıntaş, S., & Görgeç, İ. (2014). Sınıf öğretmenleri adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 9(8), 197-208.
- Arslan, A. (2021). Öğretmen Adaylarının Mikro Öğretimle "Öğretmenlik" Yolculuğu: Bir Karma Desen Araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 259-283. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9406>
- Artan, İ., Hiçyılmaz, Y. & Kayserili, M. S. (2021). Mikro öğretim uygulamalarının görsel sanatlar öğretmen adaylarının GS-TPAB öz yeterlik düzeylerine etkisi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 9(1), 18-27. <https://doi.org/10.7816/sed-09-01-03>
- Aslan, M., & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162
- Aslan, O. & Elmas, C. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının perspektifinden mikro öğretim uygulamalarının değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 400-427. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.586955>
- Atav, E., Kunduz, N., & Seçken, N. (2014). Biyoloji eğitiminde mikro öğretim uygulamalarına dair öğretmen adaylarının görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 01-15
- Atmış, S., (2013). *Sınıf öğretmenleri adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecini değerlendirmelerine yönelik görüşlerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Aykaç, N., Kabaran, H., & Bilgin, H. (2014), Türkiye'de ve bazı avrupa birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılması olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Örneği). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 279-292.
- Babacan, T., & Şaşmaz Ören, F. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknoloji destekli mikro öğretim uygulamaları hakkındaki görüşleri. *MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 195-224. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.411492>

- Bada, A. A., & Akinbobola, A. O. (2022). Micro-teaching and teaching practice: A Predictor of physics teacher trainee's performance. *Indonesian Journal of Science and Mathematics Education*, 5(1), 65-76. <https://doi.org/10.24042/ijsme.v5i1.10411>
- Balci, T., & Yanik, M. (2022). Mikro öğretim aracılığıyla beden eğitimi öğretmen adaylarını öğretim stilleri yelpazesinde güçlendirmek. *Akdeniz Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 22(5 Özel Sayı), 1053-1065. <https://doi.org/10.38021asbid.1202265>
- Batman, D. & Zeki Saka, A. (2019). Mikro-yansıtıcı öğretim uygulamalarının fizik öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerine etkilerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 627- 654.
- Berangka, D. (2018). Pengaruh Stimulus Micro Teaching Terhadap Keterampilan Pengelolaan Kelas Mahasiswa Sekolah Tinggi Katolik Santo Yakobus Merauke di Sekolah. *Jumpa*, 6(2), 88–110.
- Caner, H. N., (2018). *Öğretmenlik uygulama dersinin bağlam, girdi, süreç, ürün modeline göre değerlendirilmesi: İngilizce öğretmenliği lisans programı örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Christ, T., Arya, P., & Ming Chiu, M. (2014). Teachers' reports of learning and application to pedagogy based on engagement in collaborative peer video analysis, *Teaching Education*, 25(4), 349–374.
- Chuanjun, H. & Chunmei, Y. (2011). Exploring authenticity of microteaching in pre-service teacher education programmes. *Teaching Education*, 22(3), 291-302.
- Coffey, A. M. (2014). Using video to develop skills in reflection in teacher education students. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(9), 86-97.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (4. baskı)*, Trans. Eds.: Bütün, M., & Demir S.B. Siyasal Kitabevi.
- Danielowich, R. M. (2014) Shifting the reflective focus: Encouraging student teacher learning in video-framed and peer-sharing contexts, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(3), 264–288.
- Defis, N., Glover, A., Jennings, C., Stewart, S., Wallis, R., Craggs, B., Hay, C., Linton, B., Powell, T., & Williams, A. (2022). Using video technology to support micro-teaching and reflection in initial teacher education. *Journal of Educational Innovation, Partnership and Change*, 8(1). Retrived from: <http://oro.open.ac.uk/84538/> Access date: 19.01.2023.
- Değirmençay, Ş. A., & Kasap, G. (2013). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri . *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* , 4(2) , 47-57.
- Dere, İ. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulaması hakkındaki değerlendirmeleri. *Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi Teori ve Uygulama*, 10(19), 29-61.
- Duman, B. (2022). Senkron ve asenkron mikro öğretim uygulamalarına ilişkin değerlendirmeler, Edt: Nayır, F., Poyrazlı, Ş. içinde *Eğitim Bilimlerinde Güncel Araştırmalar*, 1-18. Anı Yayıncılık.

- Ekşi, G. (2012). Implementing an observation and feedback form for more effective feedback in microteaching. *Education and Science*, 37(164), 267-282.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının 'öğretmenlik uygulaması' üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221.
- Ersel-Kaymakamoğlu, S. (2019). In search of developing practical knowledge in pre-service EFL teachers: A proposed model. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1000–1010. <https://doi.org/10.17263/jlls.631543>
- Fakhrah, & Unaida, R. (2021). Studi Evaluasi Perkuliahan Microteaching Mahasiswa Program Studi Pendidikan Kimia Universitas Malikussaleh. *Jurnal Edukasi Dan Sains Biologi*, 10(1), 16–22.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2011). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. McGraw-Hill.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change (4th ed.)*. Teachers College Press.
- Gan, Z. (2013). Learning to teach English language in the practicum: What challenges do non-native ESL student-teachers face. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 92-108.
- Güler, E. (2020). Görsel sanatlar eğitimi özel öğretim yöntemleri dersinde mikro öğretim uygulaması: Fenomenografik araştırma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 482-507. <https://doi.org/10.35675/befdergi.655697>
- Hurioğlu, L. (2016). *Öğretmenlik uygulaması dersinde dönüt-düzeltilmenin öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve uygulama becerileri ile öz-yeterlik düzeylerine etkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A Typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85.
- Karagiorgi, Y. (2011). Development of Greek Cypriot teachers professional identities: Is there a sense of growth? *Professional Development in Education*, 38(1), 73–93. <https://doi.org/10.1080/19415257.2011.577185>
- Karakaş, A., & Yükselir, C. (2021). Engaging pre-service EFL teachers in reflection through video-mediated team micro-teaching and guided discussions. *Reflective Practice*, 22(2), 159-172, <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1860927>
- Karataş, F. Ö., & Cengiz, C. (2016). Özel öğretim yöntemleri II dersinde gerçekleştirilen mikro-öğretim uygulamalarının kimya öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 565-584.
- Karataş, F., Cengiz, C., & Uludüz Ş. M. (2020). Re-designing micro-teaching to lessen anxiety in the process: The Pre-service teachers' views. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 30 - 56. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.570466>
- Kavas, A. B., & Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 13-21.

- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi K.K.Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
- Koşar, G. (2021). Microteaching: A Technique to enhance English-as-a-foreign-language teacher candidates' professional learning, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 628-651. <https://doi.org/10.17679/inuefd.804714>
- Kumari, M., & Nakka, A. (2020). Role of microteaching as an effective strategy for pre-service teachers during school internship. *Elementary Education Online*, 19(3), 4900-4906. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.03.735643>
- Lane, R., McMaster, H., Adnum, J., & Cavanagh, M. (2014). Quality reflective practice in teacher education: a journey towards shared understanding. *Reflective Practice*, 15, 481-494. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.900022>
- Maguire, K. R. (2022). Pre-service teachers' reflections on content knowledge through microteaching. *Reflective Practice*. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2146082>
- MEB, (2017). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. 18. Millî eğitim şûrası kararları öğretmenin yetiştirilmesi, istihdamı ve mesleki gelişimi. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf Erişim Tarihi:03.01.2023.
- MEB (2018a). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları https://www.memurlar.net/common/news/documents/796217/13170041_9_cizelgeveesaslar.pdf Erişim Tarihi. 14. 01. 2023.
- MEB, (2018b) Beden Eğitimi ve Spor Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120201950145-> Erişim Tarihi:14.11.2022
- MEB, (2018) Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=19942&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeligi&mevzuatTertip=5>. Erişim Tarihi:14.11.2022.
- Mercan, S., & Bayrak Cömert, Ö. (2019). Using Expanded Micro-Teaching Technique in Teaching Turkish As A Foreign Language. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 11(2), 257-270
- Merriam, S.B., & Tisdell, E.J, (2016). *Qualitative research: A Guide to design and implementation*. Jossey-Bass
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). *Nitel veri analizi (3. baskı)*. (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, çev. ed.), Pegem Akademi.
- Mophosa, C., Shumba, J., & Shumba, A. (2007). Mentorship for students on teaching practice in Zimbabwe: Are student teachers getting a raw deal? *South African Journal of Higher Education*, 21(2), 296-307.
- Nakka, A. (2020). Role of microteaching as an effective strategy for pre-service teachers during school internship. *Elementary Education Online*, 19(3), 4900-4906.

- Okumuş, K., & Yurdakul, İ. H. (2016). Peer feedback through SNSs (social networking sites: Pre-service teachers' views about using Facebook for peer feedback on microteachings. *Elementary Online Education*, 15(4), 1206–1216. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.17666>
- Osipova, A., Prichard, B., Boardman, A. G., Kiely, M.T. & Carroll, P. E. (2011). Refocusing the lens: enhancing elementary special education reading instruction through video self-reflection, *Learning Disabilities Research and Practice*, 26(3), 158–171.
- Önal, A. (2019). An exploratory study on pre-service teachers' reflective reports of their videorecorded microteaching. *Journal of Language and Linguistics Studies*, 15(3), 806–830. <https://doi.org/10.17263/jlls.631520>
- Özdemir, S. (2021). Öğretmen adaylarının öğretim becerilerini geliştirmede akran koçluğunun rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 22(2), 112-131. <https://10.12984/egedfd.937681>
- Özkılıç, R., Bilgin, A., & Kartal, H. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi . *İlköğretim Online* , 7(3) , 726-737 .
- Park, E. (2022). The Reflectivity of EFL preservice teachers in microteaching practice. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 21(4), 186-204. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.4.11>
- Petek, B. (2014). *Öğretmenlik uygulaması dersinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi (Erzurum örneği)* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Prilop, C. N., Weber, K. E., & Kleinknecht, M. (2021). The role of expert feedback in the development of pre-service teachers' professional vision of classroom management in an online blended learning environment. *Teaching and Teacher Education*, 99, 1-12.
- Rich, P. J., & Hannafin, M. J. (2008). Decisions and reasons: Examining preservice teacher decision-making through video self-analysis. *Journal of Computing in Higher Education*, 20(1), 62-94.
- Sağ, R. (2008). The Expectations of teachers about cooperating teachers, supervisors, and practice schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 117-132.
- Saidah, I. N. A., & Ngazizah, N. (2022). Analysis of small group and individual teaching skills students of microteaching learning. *IPA EDU: Jurnal Pendidikan IPA*, 2(1), 11-20. <https://doi.org/10.30762/ipaedu.v2i1.357>
- Sağlam, Y., & Kanadlı, S. (2021). *Nitel veri analizinde kodlama (4. baskı)*. Pegem Akademi.
- Savić, V. (2019). Innovation in preservice English language teacher education: Applying microteaching to develop effective reflective practice. In J. L. Vodopivec (Ed.), *Innovative teaching models in the system of university education: Opportunities, challenges and dilemmas* (pp. 77-89). University of Kragujevac, University of Primorska.
- Selvi, M., Doğru, M., Gecosman, T., & Saka, D. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin etkinlik kuramına göre incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 175-194.

- Şimşek, S., Alkan, V., & Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 63-73.
- Taşdere, A. (2014). Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2).
- UNESCO (2012). Unesco strategy on teachers (2012--2015). <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775e.pdf>. Erişim Tarihi: 10.11.2022.
- Uygun, S., Ergen, G., Öztürk, İ. H. (2011). A Comparison between practical training programs in teacher education in Turkey, Germany and France. *Elementary Education Online*, 10(2), 389-405
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Arastırma Yöntemleri (8th ed.)*. Seçkin Yayınevi
- Yıldız, A., Ulutaş, İ., Demiriz, S. (2018). Okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan "öğretmenlik uygulaması" dersine ilişkin görüşlerin karşılaştırılması. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 38(3), 869-886.
- Yiğitoğlu-Aptoula, N. (2021). Pre-service teachers' perceptions about the efficacy of various types of feedback on micro-teaching activities. *Journal of Theoretical Educational Science*, 14(2), 79-92.
- Yunus, M. M., Hashim, H. Ishak, N. M., & Mahamod, Z. (2010). Understanding TESL PTs' teaching experiences and challenges via post-practicum reflection forms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 722-728.
- Yüksel, İ., & Özkanal, Ü. (2019). Investigation of pre-service teachers' reflective views on micro-teaching in real classrooms. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2378-2398.
- Vasu, K., Hui Ling, C., & Nimehchisalem, V. (2016). Malaysian tertiary level ESL students' perceptions toward teacher feedback, peer feedback and self-assessment in their writing. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 5(5), 158–170. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.5p.158>
- Wong, J. L., & Tsu, A. B. (2007). How do teachers view the effects of school-based in-service learning activities? A Case study in China, *Journal of Education for Teaching*, 4(33), 457-470.
- Zalavra, E., & Makri, K. (2022). Relocating online a technology-enhanced microteaching practice in teacher education: Challenges and implications. *The Electronic Journal of e-Learning*, 20(3), 270-283

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMEN ADAYLARI PERSPEKTİFİNDEN OKUL TABANLI VE SOSYAL MEDYA DESTEKLİ MİKRO ÖĞRETİM UYGULAMALARI

Öz

Mikro Öğretim (MÖ) öğretmen adaylarının (ÖA) mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla akran ve uzman destekli olarak gerçekleştirilen ve öğretmen yetiştirmede özgün bir değeri olan uygulamalardır. Bu uygulamalar, ÖA'larına kendi performanslarını izleme ve değerlendirme, işbirliği içerisinde akranları ile birlikte öğrenme, akranları ve alan uzmanı tarafından sürekli ve anında geribildirim alma gibi imkânlar sunması nedeniyle eşsiz deneyimler sunmaktadır. Bu araştırmanın amacı, ÖA'larına MÖ derslerinde tasarladıkları ve uyguladıkları dersleri gerçek okul ortamında ve öğrenciler üzerinde test etme imkânı sağlamak suretiyle gerçek öğretim deneyimleri içeren bu süreçte yaşadıkları mesleki tecrübelerin incelenmesidir. Derse ilişkin MÖ uygulamaları fakültede; bu derste hazırlanan içerikler ise fakülte bölgesindeki bir ilkokulda birinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar esnasındaki öğrenci performansları video kamera ile kayıt altına alınmış ve bir sosyal medya uygulamasında oluşturulan kapalı bir grup üzerinden ÖA'lar ile paylaşılmıştır. ÖA'lar bu performansları izleyerek kendileri ve akranları hakkında değerlendirmede bulunmuşlardır. Nitel araştırma tekniklerinden durum çalışması deseninde gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubu MCBÜ Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören ve MÖ dersini seçen ÖA'lardır (n=16). ÖA'lardan elde edilen günlük notları ve uygulamalar bitiminde yapılan odak grup görüşmelerinden araştırmanın verileri elde edilmiştir. Veriler araştırmada yer almayan iki uzmanın desteği ile içerik analizine tabi tutulmuştur. Analizler sonucunda "öğretmen nitelikleri" ana teması altında "mesleki beceriler", "sosyal beceriler" ve "duygu durumları" olmak üzere üç alt boyutla ÖA'ların deneyimleri incelenmiştir. Elde edilen veriler, sosyal medya destekli ve okul tabanlı olarak gerçekleştirilen bu uygulamaların ÖA'ların mesleki ve sosyal becerileri üzerinde olumlu sonuçlar meydana getirdiğine işaret etmektedir. Ayrıca ÖA'ların ifadelerinden araştırma kapsamında yaşadıkları deneyimlerin mesleklerini ve öğrencileri daha gerçekçi şekilde tanımlarına imkân sağladığı anlaşılmaktadır.

Anahtar kelimeler: Mikro öğretim, öğretmen adayı, beden eğitimi, sosyal medya, ilkokul.

GİRİŞ

Günümüz eğitim çevrelerinde, çocuk ve gençlerin çağın gereklerine uygun ve kaliteli bir eğitim almasının en önemli ögesinin bu ortamları düzenleyecek ve yönetecek olan öğretmenlerin kalitesine bağlı olduğu konusunda görüş birliği mevcuttur (Nakka, 2020). Fullan'a (2007) göre bir okul, içindeki öğretmenler kadar iyidir. Arzu edilen eğitim düzeyine toplumlara taşıyacak kapasitedeki öğretmenlerin yetiştirilmesi konusu ise öncelikle gelişmekte olan ülkeler olmak üzere tüm dünyada önemli bir problem başlığıdır (UNESCO 2012). Öğretmen eğitimi, Öğretmen Adaylarını (ÖA) belirli bir süre içinde mesleğe hazırlamak amacıyla yapılan bütün etkinlikleri kapsamaktadır (Aykaç ve ark., 2014). ÖA'lar, mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak, ileriki mesleki hayatlarında karşılaşacakları ve sürekli güncellenen problemlerle başa çıkmalarını kolaylaştıracak nitelikte, yol gösterici bir eğitime gereksinim duyarlar (Wong ve Tsu, 2007). Bu doğrultuda ve özellikle öğretmenliğin uygulamalı bir alan olması nedeniyle teori ve uygulamanın harmanlandığı ve okullarla daha bütünleşik olarak gerçekleştirilecek bir öğretmen eğitimine gereksinim duyulduğu açıktır.

Öğretmen eğitiminde teori ile pratiğin birleştiği nokta olan öğretmenlik uygulaması, öğretmen eğitimi müfredatının ana ve ayrılmaz bir bileşenidir (Mophosa ve ark., 2007). Cumhuriyet tarihi ile önemli ilerlemeler kaydedilmiş olsa da ülkemizde ÖA'lara yönelik etkin ve verimli bir uygulama eğitimi sisteminin mevcut olmadığı söylenebilir (Sağ, 2008). Yapılan araştırmalar bu uygulamaların hayata geçirilmesinde yaşanan önemli problemleri ortaya koyar niteliktedir (Taşdere, 2014). ÖA ile gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları, bu uygulamaların öneminin ÖA'lar tarafından anlaşıldığını ortaya koymaktadır. Ancak aynı araştırmaların sonuçları, bu uygulamalarda aşağıda sıralanan çeşitli ve önemli sorunların varlığına işaret etmektedir:

- Uygulama ortamlarının uygun olmaması (Yıldız ve ark., 2018),
- Uygulama okulu personelinin uygulama eğitimi bilinç ve beceri düzeylerinin yetersizliği (Uygun ve ark., 2011),
- Uygulama öğretmenlerinden yeterli destek alınamaması (Özkılıç ve ark., 2008),
- Uygulama okulları ile fakülteler arasındaki işbirliği ve eşgüdümün yetersizliği (Aslan ve Sağlam, 2018),
- Uygulamalar için ayrılan sürenin yetersizliği (Altıntaş ve Görgen, 2014; Kavas ve Bugay, 2009),
- Akran ve uzmanlardan yeterli dönüt alınamaması (Eraslan, 2009; Hurioglu, 2016),
- Ders planı hazırlamada yaşanan zorluklar (Atmış, 2013; Değirmençay ve Kasap 2013),
- Sınıf yönetiminde yaşanan zorluklar (Şimşek ve ark., 2013),
- Mezuniyet yılı, diğer dersler ve öğretmenlik uygulamalarının çakışması sorunsalı (Selvi ve ark., 2017),
- Teorik bilgilerin pratiğe dönüştürülmesinde yaşanan zorluklar (Petek, 2014)
- Kamuda öğretmenliğin zor ve kapsamlı bir sınav olan KPSS başarısına bağlı oluşu. Uygulamaların ise bu sınavın hazırlık sürecine denk gelmesi (Caner, 2018; Değirmençay ve Kasap, 2013).

Tüm bu araştırma verilerine dayalı olarak, ÖA'ların mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla gerçekleştirilecek uygulamaya dayalı ilave eğitimlerin bu problemlerin çözümüne katkı sağlayabileceği öngörülmektedir. Bu bağlamda Mikro Öğretim (MÖ) gibi doğrudan öğretmenlik becerilerini geliştirmeye odaklanan bir dersin, okul tabanlı olarak gerçekleştirilmesinin ÖA'ların mesleki gelişimine önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

MÖ ilk kez Stanford Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından geliştirilen ve 1963 yazında öğretmen staj programında uygulanan bir öğretmen eğitimi tekniğidir (Allen, 1967, Akt: Duman, 2022). Bu tekniğin özü, ÖA'lara daha basitleştirilmiş durumlarda temel öğretim becerilerinin kazandırılmasıdır (Fakhrah ve Unaida, 2021). MÖ prosedürleri: Planlama, MÖ uygulaması, gözlem, tartışma, yeniden planlama, MÖ'nün yeniden uygulaması, yeniden gözlem ve yeniden tartışma şeklindedir (Berangka, 2018). MÖ faaliyetlerine katılan ÖA'lar, kısıtlı bir sürede ve küçük bir grupla gerçekleştirdikleri ders performanslarını öğretmen ve akranlarına gösterme fırsatı bulurlar. Onlardan anında geri bildirim alırlar ve mikro dersler kayıt altına alındığı için performanslarını tekrar izleme fırsatı bulurlar. Bu nedenle MÖ yansıtıcı bir etkinlik türüdür (Amobi ve Irwin, 2009).

MÖ yoluyla gerçekleştirilen yansıtıcı uygulamaların önemi, öğretmen eğitiminde uzun süredir vurgulanmaktadır (Lane ve ark., 2014). Savić'e göre (2019) bu uygulamalar, ÖA'ların pedagojik kavramları uygulama ile birleştirmesine ve öğrenme, öğretme, mesleki uzmanlık gibi kavramları içselleştirmelerine destek olur. Ayrıca, eğitimlerde kullanılan video teknolojisinin eleştirel düşünmeyi ve öz değerlendirmeyi desteklediği konusunda alanyazında güçlü bir fikir birliği mevcuttur (Osipova ve ark., 2011). Danielowich'e göre (2014), MÖ'de sıklıkla kullanılan video odaklı yansıtıcı tartışmanın ÖA'ların gelişimsel ve yansıtıcı düşünme becerileri üzerinde önemli katkıları vardır. Christ ve ark.'na (2014) göre ise buradaki odak noktası teknolojinin kendisinden ziyade video teknolojisi aracılığıyla kolaylaştırılan yansıma ve gelişimsel düşünmenin sosyal yapısıdır. Bu mesleğin daha etkili şekilde ve uzun yıllarca icra edilebilmesi açısından geri bildirim ve akran desteğinin (Ekşi, 2012) yanı sıra, öğretmen eğitimcileri, profesyoneller ve uzmanlardan (Prilop ve ark., 2021) yardım alınmaya açık olunması oldukça önemlidir. Tüm bunlara ek olarak, ÖA'ların MÖ sürecinde, uygun öğretim metodolojilerini ve stratejilerini planlama ve uygulama becerisi kazanırlar (Yunus ve ark., 2010). Yenilikçi pedagojik uygulamalar geliştirmede (Gan, 2013) ve dersler esnasında oluşabilecek durumlara yönelik makul yaklaşım ve uyarlamalar geliştirmede uzmanlaşırlar. Ancak MÖ, öğretmen eğitimi programlarında yaygın olarak kullanılmasına rağmen, az sayıda araştırma ÖA'ların sonraki öğretim davranışlarını nasıl etkilediğine odaklanmıştır (Amobi, 2005; Amobi ve Irwin, 2009; Jay ve Johnson, 2002). Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, okul tabanlı MÖ faaliyetlerine katılan ÖA'ların sahip oldukları öğretim becerilerini gerçek öğretim ortamlarına ne derecede yansıtılabildiklerinin ve süreç deneyimlerin kendi düşüncelerinden yola çıkılarak incelenmesidir.

Gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de okul öncesi ve ilkokullarda branş öğretmenlerinin görev yapmasının yolu açılmıştır. Şimdilik bu uygulama Yabancı Dil ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ile sınırlı tutulmuştur (MEB, 2014). Yakın bir gelecekte ise kamuda bu okul düzeylerinde de Beden Eğitimi (BE) öğretmenlerinin görev yapabileceği öngörülmektedir. 18. Milli eğitim şura kararlarına göre Beden eğitimi, müzik ve görsel sanatlar derslerine, okul öncesi eğitimden itibaren branş öğretmenleri girecek şekilde düzenlemeler yapılması tavsiye

edilmiştir (MEB, 2017). Talim terbiye kurulunun 13/08/2018 tarih ve 89 sayılı kararı ile ilkokul programında yer alan Oyun ve Fiziksel Etkinlikler dersi, BE Öğretmenlerinin okutabileceği dersler arasına alınmıştır. Böylece, ilkokullara BE öğretmeni atanmasının yolu açılmıştır (MEB, 2018a). Kamuda olmasa da günümüzde önemli sayıda özel öğretim kurumu hâlihazırda ilkokul ve okul öncesinde BE öğretmeni istihdam etmektedir. Bu durum bu yaş düzeylerinde BE öğretmenlerine duyulan ihtiyacın bir göstergesi olarak görülebilir. Temel yaşam beceri ve alışkanlıklarının kazanılmasında en etkili dönem olan okul öncesi ve ilkokul dönemi, BE'nin temeli olan hareket eğitimi açısından da elzemdir. Nitekim mevcut ortaokul BE beşinci sınıf programında bu becerilerin ilkokullarda yeterince kazanılmadığı düşüncesinden hareketle tamamen bu becerilere odaklanılmaktadır (MEB, 2018b). Buna karşın, beden eğitimi ve spor ÖA'lar, öğretmenlik uygulamalarını sadece ortaokul ve liselerde gerçekleştirmektedir. Ancak mezun olduklarında her okul düzeyinde, kulüpler ve spor okullarında okul öncesi ve ilkokul yaş grupları ile eğitim faaliyeti yürütebilmektedir. Öğretmenlik uygulaması derslerinde yaşanan problemler ve ilkokul BE'ye doğru gidilen süreç dikkate alındığında, bu araştırma kapsamında öğretim üyesi ve sınıf öğretmeni denetiminde gerçek okul şartlarına taşınan MÖ dersi ve etkinliklerinin tüm spor bilimleri fakülteleri tarafından uygulanabilecek yeni bir model önerisi niteliğinde olması düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma deseni

Bu çalışma nitel araştırma türlerinden durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Durum çalışmaları programlar, olaylar, kişiler, süreçler, kurumlar ve sosyal gruplar gibi olguların derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan bir desendir (Hancock & Algozzine, 2017). Bu çalışmada bu desenin seçilmesindeki amaç, klasik ders ortamının dışında, sosyal medya desteği ve okul tabanlı olarak gerçekleştirilen MÖ derslerine katılan ÖA'ların, uygulanan bu program çevresindeki süreç deneyimlerinin birinci elden (kendi ifadelerinden yola çıkarak) ve derinlemesine ortaya konulmasıdır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programının üçüncü sınıfında öğrenim gören, sekizi kadın, sekizi erkek olmak üzere toplam on altı ÖA'dan oluşmaktadır. ÖA'ların yaş aralıkları 21 ile 23 arasında değişmektedir. ÖA'lardan sadece dördünün kısa süreli olarak küçük yaş grupları ile eğitim deneyimi vardır. Diğerlerinin ise bu yaş grubu ile herhangi bir eğitim deneyimi yoktur.

Araştırma süreci

Seçmeli derslerin eklenip bırakılabileceği hafta olan ilk ders haftasında araştırmacı, öğrencilerini gerçekleştirecek etkinlikler ve ders kapsamında yürütülecek bilimsel araştırma konusunda bilgilendirmiştir. Her bir ÖA'dan gönüllü katılım formu imzalı şekilde alınmıştır. Araştırmacı daha önceden verdiği farklı derslerden tanıyor olması nedeniyle ÖA'ları liderlik, sosyallık, girişkenlik gibi kişilik özellikleri açısından üç gruba ayırmıştır.

Tüm ders tasarımları bu gruplar tarafından planlanmış ve her seferinde grubun farklı bir üyesi liderliğinde uygulamaya konulmuştur. Derslerden alınan görüntü kayıtları aynı gün sadece dersi alan öğrencilerin görebileceği kapalı bir Instagram grubu üzerinden paylaşılmıştır. Bu ders kayıtları ÖA'lar tarafından izlenerek, içerik, alan kullanımı, zaman yönetimi, yöntem kullanımı, jest ve mimikler, beden dili, ses kullanımı, organizasyon becerileri, geri bildirim ve soru sorma gibi MÖ dersinde üzerinde durulan unsurlar açısından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler dikkate alınarak dersler tekrarlanmış ve istenilen düzeye gelene kadar bu süreç devam etmiştir. Süreci biten ders tasarımları ise ders planına dönüştürülmüş ve gerçek okul ortamında uygulanmak üzere sıraya konulmuştur. Hazırlanan ders planları, altıncı haftadan itibaren fakülte bölgesinde yer alan Gazi ilkokulunda 42 öğrenciden oluşan 1 M sınıfı öğrencileri ile haftada iki ders saati şeklinde uygulanmıştır. Bu dersler de video kamera ile kayıt altına alınmış ve aynı gün Instagram üzerinden ÖA'lar ile paylaşılmış ve onlardan dersleri tekrar değerlendirmeleri istenmiştir. İlk beş ders fakültede MÖ teori ve uygulama süreçleri ile geçirilmiştir. Kalan 11 haftada ise MÖ derslerine fakültede devam edilmiş ayrıca hazırlanan ders planları doğal ilkokul ortamında uygulanmıştır. Araştırma sürecindeki uygulamalar toplam 16 hafta devam etmiştir. Ders içerikleri, ilkokul oyun ve fiziki etkinlikler ders programında yer alan kazanımlara yönelik, Sarı ve Kırmızı Fiziksel Etkinlik Kartlarından (FEK) yararlanılarak tasarlanan, temel hareket eğitimi ve oyun odaklı etkinliklerdir. Etkinlikler, ilkokul çocukların gelişim özelliklerine uygun şekilde, yer değiştirme (yürüme, koşma, atlama, kayma vb.), dengeleme (dönme, salınım, duruş, oturuş vb.), nesne kontrolü (atma, tutma, yakalama, vurma vb.) konularını içermektedir. Derslerin sonunda ise bu kazanımları destekleyici eğitsel oyunlar oynatılmıştır. Dersler, hava koşullarının uygun olduğu zamanlar okul bahçesinde, diğer zamanlarda ise okulun cimmastik salonunda sınıf öğretmeni ve araştırmacının gözetiminde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin elde edilmesi

İlkokul ortamında gerçekleştirilen her bir dersten sonra dersi işleyen ÖA'lardan: a. grubun ders performanslarını b. dersler esnasında neler hissettiklerini (olumlu/olumsuz) yazılı olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Her ders gününde bu yazılı günlük notları toplanmıştır. Ayrıca derslerin bitimini takiben öğrenme gruplarıyla ayrı şekilde odak grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşmeler 25-31 dakika aralığındadır. Odak grup görüşmelerinde, öğrencilerden MÖ dersinde ve ilkokul öğrencileri ile gerçekleştirilen derslerde yaşadıkları olumlu ve olumsuz deneyimleri ayrı ayrı değerlendirmeleri istenmiştir. Yarı yapılandırılmış şekilde gerçekleştirilen görüşmelerdeki sorular, "MÖ dersi sürecindeki deneyimlerini bizimle paylaşır mısın?" şeklinde açık uçludur. Anlaşılmayan bir husus olduğunda araştırmacı ilave sorularla konunun derinlemesine anlaşılmasını sağlamaya çalışmıştır. Yapılandırılmış bir form tercih edilmeme sebebi, araştırma kapsamında ÖA'ların her hangi bir yönlendirme hissetmeden süreç deneyimlerini kendi duygu ve ifadeleri ile betimlemelerinin hedeflenmesidir. Elde edilen ses kayıtlarının yazılı forma dönüştürülmesi, araştırmada yer almayan iki farklı kişi tarafından önce ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Sonrasında oluşan farklılıklar için bu iki kişi bir araya gelerek tekrar dinleme yapılmış ve yazılı forma son hali verilmiştir.

Veri analizi

Alan notları ve odak grup görüşme dökümleri araştırmada yer almayan ve nitel araştırma konusunda uzman iki akademisyen tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. İlk olarak veriler uzmanlar tarafından ayrı ayrı içerik analizine tabi tutularak kod ve kategoriler oluşturulmuştur. İçerik analizi, yazılı metinlerin sistematik biçimde analizine imkân tanımaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2011). İçerik analizinde temel olarak izlenen prosedür, benzer verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmesi ve bunların okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize edilerek yorumlanması şeklindedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmacı tarafından her iki uzman tarafından oluşturulan kod ve kategoriler incelenmiş, görüş birliği sağlananlar doğrudan kabul edilmiştir. Nitel çalışmalarda, kodlayıcılar arasında görüş birliği sağlanamadığı durumlarda ise görüşülerek uzlaşma yoluna gidilebilmektedir (Sağlam ve Kanadlı, 2021). Bu bağlamda, uzmanlar tarafından ayrı ayrı oluşturulan kod ve kategorilerden görüş ayrılığının ya da tam uyum durumunun söz konusu olmadığı durumlar üzerinde, araştırmacının da katılımı ile kodlayıcılar bir araya gelerek görüşülmüş ve görüş birliği sağlanmıştır.

İnandırıcılık

Lincoln ve Guba'ya (1985) göre, nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik yerine inandırıcılık (Trustworthiness) pratiğinin uygulanmasının daha uygun olacağı önerilmektedir (akt: Koca, 2017). İnandırıcılık ise genel olarak inanılabilirlik, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabirlik olmak üzere dört ana başlık altında toplanmaktadır (Elo ve ark., 2014). Creswell ve Poth (2018), bir araştırmada inandırıcılığın teyidi için bu stratejilerin bir ya da daha fazlasının belirtilmesini önermektedir. Bu araştırmada inanırılığın güçlendirilmesi için ilk olarak uzman incelemesinden faydalanılmıştır. Araştırmada yer almayan iki uzman araştırmacının veri analizi sürecine aktif katılım sağlamıştır. Uzman incelemesi araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemlerinde uzmanlaşmış kişilerden araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesinin istenmesidir (Leech ve Onwuegbuzie, 2008). Güvenilebilirlik açısından veri çeşitlemesi yapılarak ÖA'lardan elde edilen yazılı günlük notlar ve uygulamalar sonunda gerçekleştirilen odak grup görüşmesi verileri birlikte değerlendirilmiştir. Veri analizinde iki farklı araştırmacının katılımı ile oluşturulan üçgenleme tekniği de güvenilebilirliği artıran bir başka unsurdur (Merriam and Tisdell, 2016). Miles and Huberman'a (2019) göre, araştırmacının genel yöntem ve prosedürleri açık ve detaylı bir şekilde tanımlanmış mı?" sorusunun cevabı olan onaylanabilirlik, inandırıcılığın bir diğer önemli unsurudur. Bu bağlamda araştırma kapsamında izlenen tüm prosedürler detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Elde edilen tüm veriler yazılı hale dönüştürülmüş ve araştırmacının içerisinde bu verilerden bir kısmına doğrudan alıntılar şeklinde yer verilmiştir. Nitel araştırmalarda genellemelere varmak gibi bir amaç güdülmeyeceği için aktarılabirliğin kanıtlanması için örneklem seçiminin nasıl yapıldığı, katılımcıların özellikleri ve ortam açıkça belirtilmelidir (Sharts-Hopko, 2002). Bu kapsamda katılımcı bilgileri ve araştırma ortamı araştırma çerçevesince betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında veri elde edilme süreçleri detaylı şekilde açıklanmış ve sonuçların genellenmesinden kaçınılmıştır. Çalışmada kodlayıcılar arası güvenilirlik ise Miles & Huberman (2019) tarafından geliştirilen ve aşağıda yer alan formül ile hesaplanmıştır.

“Güvenirlilik = Uzlaşma Sayısı / Uzlaşma + Uzlaşmama Sayısı”

Bu araştırmada kodlayıcılar arası iç tutarlılık .87 olarak tespit edilmiştir. Miles ve Huberman’a (2019) göre, bu oranın .70’in üzerinde olması güvenirlik ölçütü olarak kabul edilmektedir. Elde edilen bu sonucu yapılan kodlamanın güvenilir olduğu şeklinde yorumlamak mümkündür.

Araştırma Etiği

Araştırmanın etik onamı Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Etik Kurulunun 21. 11. 2022 tarih ve E-20478486-050.04.04-448362 sayılı kararı ile alınmıştır. Ayrıca, Manisa Celal Bayar Üniversitesi ile Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü arasında eğitim araştırmalarına yönelik iş birliği protokolü mevcuttur. Araştırma bu protokol kapsamında olmasına rağmen, uygulamaların gerçekleştirileceği Gazi İlkokulu Müdürlüğü araştırma konusunda bilgilendirilmiş ve araştırmanın resmi izni alınmıştır. Uygulamaların gerçekleştirildiği sınıf öğretmeninden ve uygulamaya katılacak öğrenci velilerinden gönüllü onam belgeleri alınmıştır. Derslerin video kamera ile kayıt altına alınacağı ve görüntülerin araştırmanın amacı dışında herhangi bir kişi veya kurumla paylaşılmayacağı konusunda aileler ve okul yönetimi bilgilendirilmiş ve bu ilkeye hassasiyetle uyulmuştur.

BULGULAR

Şekil 1’de ÖA’lardan odak grup görüşmeleri ve yazılı günlük notlar aracılığı ile elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda oluşturulan 25 adet kod, frekans yoğunluğuna göre soldan sağa doğru verilmiştir. En çok frekansı alan kodların “Öğrenme”, “Oyun planlama”, “Sosyal medyadan faydalanma” ve “Zorluk” olduğu görülmektedir. En az frekans alan kodlar ise “Hitabet”, “Stres” ve “Yaratıcılık”dır. ÖA’lara gerek günlük notlar gerekse de odak grup görüşmelerinde yaşanan olumlu ve olumsuz deneyimler sorulsa da verilerin genel eğiliminin olumlu yönde olduğu görülmektedir. “Zorluk”, “Sinirlenmek” ve “Stres” görüşme kayıtlarından elde edilen olumsuz kodlardır.

Öğrenme	İçerik oluşturma	Zaman yönetimi	Hatalardan öğrenme	Liderlik
Oyun planlama	Takım çalışması	Eğlence	Sinirlenmek	Sabır
Sosyal medyadan faydalanma	İletişim	Geri bildirim	Beyin Fırtınası	Yaratıcılık
Zorluk	Heyecan	Sınıf yönetimi	Hoşgörü	Stres
Tecrübe	Gelişim	Mutluluk	Özgüven	Hitabet

Şekil 1. İçerik analizi neticesinde oluşturulan frekans düzeylerine göre sıralanan kodlar

ÖA’lardan elde edilen yazılı günlük notlar ve öğrenme gruplarıyla gerçekleştirilen odak grup görüşme dökümlerinin içerik analizi sonucunda oluşturulan ana tema, alt temalar ve kodlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. ÖA'lardan elde edilen günlük notlar ve odak grup görüşme dökümlerinin içerik analizi sonucunda oluşturulan temalar ve kodlar

Ana Temalar	Alt Temalar	Kodlar
Öğretmen nitelikleri	Mesleki beceriler	Öğrenme Oyun planlama Tecrübe İçerik oluşturma Gelişim Zaman yönetimi Sınıf yönetimi Hatalardan öğrenme Beyin Fırtınası Yaratıcılık
	Sosyal beceriler	Sosyal medyadan faydalanma Takım çalışması İletişim Geri bildirim alma/verme Özgüven Hitabet Liderlik
	Duygu durumları	Olumlu Heyecan Eğlence Mutluluk Hoşgörü Sabır
		Olumsuz Zorluk Sinirlenmek Stres

Tablo 1’de yer alan içerik analizi sonuçları incelendiğinde, elde edilen verilerin “Öğretmen nitelikleri” ana teması altında yer alan “Mesleki beceriler”, “Sosyal beceriler” ve “Duygu durumları” olmak üzere üç alt temada toplandığı görülmektedir. Bu bölüm, alt tema başlıkları ve bu temalarda yer alan ÖA’ların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak ele alınmıştır. Buradaki amaç ÖA’ların süreç deneyimlerinin daha derinlemesine şekilde anlaşılabilmesidir. Etik açıdan, ÖA’ların isimleri gizli tutulacak; ÖA1, ÖA16 gibi kodlar üzerinden ÖA’ların görüşlerine yer verilecektir. Ayrıca doğrudan alıntı yapılan veri günlük notlardan alınmışsa (GN), odak grup görüşmesinden elde edilmişse (OGG) şeklinde ifadenin sonunda belirtilecektir.

Mesleki beceriler alt temasına ilişkin bulgular

Mesleki beceriler alt temasında en çok frekans sayısına sahip olan kodlar arasında yer alan “Öğrenme”, “Tecrübe” ve “Gelişim” kavramsal açıdan birbirine yakın kodlardır. Bu nedenle bulgular ve tartışma bölümlerinde birlikte değerlendirilecektir. Örneğin ÖA3, süreç esnasındaki mesleki gelişimi ile ilgili deneyimlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Başlarda özellikle oyun bulmakta ve ders içeriği oluşturmakta çok zorlandım. Hatta başaramayacağımı bile düşündüğüm zamanlar oldu. Ama zorlansam da sürecin sonunda fazlasıyla geliştiğimi hissettim. Benim açımdan bu dersin en önemli kazanımı bu oldu. Zor bir grupla çalıştık ama başardığımızı hissettikçe mesleki anlamda kendime olan güvenim yerine geldi. Kendimi bu mesleğe çok daha yakın hissettim” (OGG).

Ders kapsamındaki deneyimlerini değerlendiren ÖA13 ise, özellikle ilkokul BE açısından tecrübe ettikleri sürecin kendisine olan katkılarına vurgu yapmıştır:

“Özellikle, sınıf yönetiminin bu yaş grubunda ne kadar önemli olduğunu bu derste öğrendim. Bu dersi almadan önce böyle bir grupta çalışmak zorunda kalsaydım olacakları tahmin bile edemiyordum. Bu ders kapsamında yaptıklarımızla şimdi daha hazırım diyebilirim” (OGG).

ÖA2’ise tecrübe faktörüne şu sözlerle vurgu yapmıştır:

“Bu yaş grubuyla daha önce çalışmayı bırakın hiçbir yaş grubu çocukla daha önce tecrübe kazanacağım bir fırsatım olmamıştı. Belki de mezun olduğumda ilkokula atanacağım. Bu derse kadar çocukları tanımamış olduğumu fark ettim. Bu dersi almasam büyük eksiklik olurmuş” (GN).

ÖA5 ise, dersin uygulama temelli oluşu ve buna bağlı olan sonuçlarını derslerdeki kişisel deneyimleri açısından şu sözlerle değerlendirmiştir:

“Eğer bu dersi teorik olarak işleseydik bu kadar çok şey öğrenebileceğimizi sanmıyorum. Sadece dersi geçmek için ezber yapardım herhalde. İlk başta kendimi çok veremedim açıkçası ama çocuklarla buluştuktan sonra benim açımdan ders farklı bir boyuta geçti. Hazırlıklarda kendimizi daha çok derse vermeye başladık. Çünkü o hazırlıkların bir karşılığı olduğunu biliyorduk” (OGG).

ÖA5 bu sözleri ile gerçek okul ortamına taşınan derslerin MÖ dersinin kalitesine önemli katkıları olduğuna vurgu yapmıştır. ÖA9 ise;

“İleride belki de ilkokulda çalışacağım. Bu ders olmasaydı bu yaş grubu için bu kadar yetersiz olduğumu fark etmezdim bile. İlkokul BE gerçekten çok farklı. Hala bunun için tamamen hazır olamayabilirim belki ama eskisinden çok çok iyi olduğumu söyleyebilirim” (GN).

sözleriyle ders kapsamında gerçekleştirilen uygulamaların mesleki gelişimine olan katkılarına vurgu yapmıştır. ÖA9, BE ve spor öğretmenliği programında ilkokul BE’ye yönelik eğitimin kalıcılığı için uygulamaya ihtiyaç olduğunun altını çizmiştir. MÖ dersi için ÖA’lar tarafından vurgulanan bir değer önemli husus da diğer derslerde öğrendikleri bilgilerin kalıcılığının ve uygulanabilirliğinin ÖA’lar tarafından test edilmesi olmuştur. Bu duruma ÖA6, aşağıdaki ifadelerle değinmiştir:

“Sınıf yönetimi gibi, öğretim yöntemleri gibi birçok dersten öğrendiğimiz teorik bilgiyi bu derste uygulama fırsatı bulduk. Sonuçta karşımızda gerçek öğrenciler vardı. Yani her şey olması gerektiği gibiydi. Bu açıdan tam anlamıyla bir mesleki deneyim yaşamış oldum” (OGG).

ÖA1 ise, ses kullanımı açısından MÖ uygulamalarında yaşadığı deneyimleri şu sözlerle ifade etmiştir:

“Sesimin zayıf olduğunu biliyorum. Zaten genelde sessiz biriyimdir ama mesleki anlamda bunun bu kadar önemli olacağını bilmiyordum. MÖ dersinde karşımdakiler arkadaşlarım olduğu için çok problem olmadı ama çocuklarda çok fazla zorlandım. İlk derslerden sonra sesimin çok yorulduğunu hissettim. Şimdi bu konuda biraz daha iyiyim” (GN).

ÖA15 ise MÖ dersinde yaşadığı öğretmenlik deneyimleri hakkındaki görüşünü şu sözlerle ifade etmiştir:

“Bu ders sayesinde öğretmenliğe bir adım daha yaklaştığımı hissettim. Öğrencilere nasıl davranmam gerektiğini bu derste öğrendim diyebilirim. Bildiğimi sandığım birçok şeyin aslında ne kadar da yüzeysel olduğunu fark ettim. Bu süreçte daha gerçekçi ve derinlemesine öğrenme şansımız oldu” (OGG).

ÖA5 ise uygulamalar kapsamında yapılan hataların, mesleki gelişimleri açısından önemini şu sözlerle açıklamıştır:

“Dersin bu şekilde uygulamalı oluşu tamamen bizim yararımıza. Bu ders esnasında ve çocuklarla olan deneyimlerimde yaptığımız hataların çok kıymetli olduğunu gördüm. Böyle bir deneyim yaşamasaydım yaptığım hataların bile farkına varamayabilirdim. Hata yine yapacağım, anlatmak istediğim bu değil ama bu derste hatalarımızdan öğrenmeyi öğrendik” (OGG).

Özetle, çalışma grubunu oluşturan tüm katılımcılar MÖ sürecinde deneyim kazandıkları, öğrendikleri ve mesleki açıdan geliştikleri konularında hem fikirdir. Çocuklarla gerçekleştirilen derslerde özellikle yaş grubunun küçük olması nedeniyle motivasyon unsuru olarak eğitsel oyunlar kullanılmıştır. ÖA’ların tamamı, bu oyunların kendileri ve öğrenciler açısından oldukça faydalı olduğunu belirtmiştir. Örneğin, ÖA2’ oyunların kendileri ve çocuklar üzerindeki etkilerini şu şekilde özetlemiştir:

“Önceleri, çocuklar çok küçük olduğu için hazırladığımız oyunlar çok çalışmadı. Kimi zaman anlamakta zorlananlar, kimi zaman da beceri açısından zorlananlar oldu. Zorluk düzeyini iyi ayarlayamadık. Sonrasında gördük ki, basit ve hepsinin katılabildiği oyunlardan keyif alıyorlar. Oyunlar oturdukça çocukların derslerde daha çok eğlendiklerini gördüm. Onlar mutlu oldukça ben de mutlu oldum” (GN).

ÖA1, ise derslerde oyun ile ilgili deneyimlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Sayılarının fazla olması nedeniyle dersleri genelde istasyonlar şeklinde ve küçük gruplarla yaptırдық. Bu da iyiydi ama bana sorarsanız hep beraber oynadıkları oyunlar en keyif aldıkları şeydi. Çocuklar oyundan besleniyor. Oyun dediğimiz zaman gözleri parlıyor” (GN).

Ancak, çalışma grubunu oluşturan ÖA’ların tamamı, yaş grubuna uygun oyun bulma konusunda zorlandıklarını ifade etmiştir. Örneğin, ÖA11:

“Özellikle başlarda oyunlardan beklediğimiz verimi alamadık doğrusu. Yani çocukların çok küçük olması ve yetenek düzeylerinin birbirinden çok farklı olması bence burada etkili oldu. Ne kadar kolay olduğunu düşünsek de hazırladığımız oyunlar hep biraz zor geldi çocuklara” (OGG).

ÖA11 bu sözleri ile oyunlara alışmanın çocuklar açısından zaman aldığının ve oyunların zorluk düzeyinin her zaman iyi şekilde ayarlanamadığının altını çizmiştir. Benzer bir ifade kullanan ÖA14, oyunlarda istenilen düzeye başlarda ulaşılamamasının nedeninin öğrenci grubunu iyi tanıyamamalarından kaynaklandığını şu sözlerle belirtmiştir:

“Teoride oyunlarımız çok iyiydi. Bizim bile hazırlarken keyifle oynadığımız oyunlar vardı. Açıkçası, grubun yetenek düzeyinin birbirinden çok farklı olması bazı oyunlarda sorun oldu. Birileri hiç yapamazken birilerine bebek oyunu gibi geliyordu. Bunu aşmak için epey uğraştık. Kolay da olsa keyif alacakları daha basit oyunları seçtiğimizde amacımıza ulaştık. Onları tanımak gerekiyor önce. Zannedersen ilk zamanlar sorunumuz buydu” (OGG).

ÖA’lar tarafından sıklıkla vurgulanan bir diğer konu da zaman yönetimi olmuştur. Elde edilen verilerden ÖA’ların zaman yönetimi açısından bir miktar zorlandıkları anlaşılmaktadır. Örneğin ÖA16, zaman yönetimi konusunda yaşadıkları sorunların, derslerin bir ÖA liderliğinde ve öğrenme istasyonları şeklinde işlenmesinden kaynaklandığını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Kabul etmeliyiz ki ilk haftalarda zamanı çok iyi yönetemedik. Bu yoğunlukla bizim uyumsuzluğumuzdan kaynaklanıyordu. Aktiviteler tek tek iyi olsa da istasyonların bazıları çabuk bazıları geç bitiyordu. Geç bitirenleri beklerken de zaman kaybediyorduk. Sonra çözdük bu sorunu” (OGG).

Verilerden diğer ÖA’ların da zaman yönetiminde olduğu gibi ders planlamada zorluklar yaşadıkları ancak süreç esnasında bu konularda ilerleme katettikleri anlaşılmaktadır. ÖA12, oyunlarda olduğu gibi ders içeriklerinin planlamasında da sorunun hedef grubu tanımamak olduğunu şu sözleriyle belirtmiştir:

“Yöntem derslerinde hep ortaokul liseye göre planlar yaptığımız için olabilir. Özellikle başlarda planlamada sorun yaşadık. MÖ’de denemeden, tartışmadan gitsek zaten hiç olmazmış. Bence anahtar kelime çocukları tanımak. Onları tanıdıkça daha iyi planlar yapmaya başladık” (OGG).

ÖA’ların planlamaya sadık kalmaya çalışırken ders esnasında gelişen ve çözüm bulmaları gereken bazı sorunlar konusunda kimi zaman etkisiz kaldıkları ve zamanla bu konuda da mesafe aldıkları anlaşılmaktadır.

ÖA10: *“MÖ’de işler daha kolay. Karşımdaki arkadaşlarım sonuçta. Derste ise çocuklar her şeyi yapabiliyor, çünkü daha çok küçükler. Başta tek odaklandığımız şey dersi planladığımız gibi bitirmektir. Çocukların karşısında rahat olmayı, çocuklara karşı daha hoşgörülü olmayı öğrendikçe işler yoluna girdi. Tabi ki arkadaşlarımızla ve hocamızla bu durumları konuşmamızın, tartışmamızın da büyük katkısı oldu” (OGG).*

ÖA10, yukarıda yer alan sözleri ile ders planlamada ve çocuklara olan yaklaşımda gerektiği zamanlarda daha esnek davranmayı zamanla öğrendiklerinin ve çözümler ürettiklerinin altını çizmiştir. ÖA'ların derslerde karşılaştıkları problemlere yaratıcı çözüm üretmeleri konusunda da bu ders sürecinde geliştikleri bazı ÖA'lar tarafından vurgulanmıştır (ÖA1, 2, 4, 7, 8, 10, 16). Örneğin ÖA7:

“Öğretmenlik bireysel bir işmiş gibi görünse de böyle olmadığını bu derste deneyimlerimle anladım. Bazen insan çok basit bir problemin çözümünde bile takılıp kalabiliyor. Ya da çok zor sandığımız bir duruma bir arkadaşımız çok makul bir çözüm geliştirebiliyor. İnşallah mesleğe başladığımda da böyle destek alabileceğim arkadaşlarım olur. Birlikte kafa yordüğümüzda her türlü problemi aşabildik”(OGG).

Sosyal Beceriler

Bu alt temada en çok frekans alan kod “Sosyal medyadan faydalanma” olmuştur. ÖA'lar Instagram'ı eğitsel ve sosyal amaçlı olarak dönem boyunca yoğun şekilde kullanmışlardır. Çalışma grubunun genel eğilimi sosyal medyanın bu tarz bir kullanım için oldukça etkili olduğu yönündedir. Örneğin, ÖA14:

“Instagram üzerinden kendi ders videolarımı defalarca izledim. Mimiklerime kadar gözlemlene şansım oldu. O anda fark etmediğim bir sürü şeyi videolar sayesinde yakalayabiliyordum. Arkadaşlarımın ve hocamın değerlendirmeleri de çok kıymetliydi. Tabi ilk zamanlar biraz yüzeysel oldu bu. Alıştık sonradan” (OGG).

şeklindeki ifadeleri ile akran ve uzman değerlendirmesi açısından sosyal medya kullanımının faydalarına vurgu yapmıştır. ÖA9 ise bu süreçte akranları ile yaşadığı deneyimleri şu sözlerle açıklamıştır:

“Instagram paylaşımları nedeniyle iletişimimiz arttı. Mesela arkadaşlarımızın okulda yaptığı bir dersi gitmeden izleyebiliyorduk. Bu sayede birbirimize katkı da sağladık. Her grup tabi ki en iyisini yapmak istiyordu. Buna rağmen birbirimize her konuda destek olduk. Video paylaşımları bu anlamda işimizi kolaylaştırdı” (OGG).

Ayrıca, ÖA'ların sosyal medya üzerinden daha önce böyle bir deneyimlerinin olmaması nedeniyle bir takım endişelerinin olduğu verilere yansımıştır. ÖA8'in, bu konudaki görüşü şöyledir:

“Açıkçası ders görüntülerimin sosyal medya üzerinden paylaşılması ilk başta biraz beni tedirgin etti. Hatta ilk videolarda sesimin ne kadar titrediğini hatırlıyorum. Birbirimize yorum yapmaktan çekiniyorduk. Bir yerde aştık bunu. Alıştık daha doğrusu. Yorumlarımız bence olması gerektiği gibiydi. Kimse abartmadı. Daha az yorum yapanlar oldu tabi” (OGG).

Sosyal medya hususundaki vurgulanması gereken bir diğer boyut da ÖA'ların içerik üretmede temel kaynak olarak sosyal medyayı kullanmaları olmuştur. Bu konuya değinen ÖA11:

“Sosyal medyada inanılmaz şekilde çok eğitsel paylaşım var. Bu ders için de eşsiz bir kaynaktı burası. Özellikle yabancı içerik oldukça fazla. Bunları ders öncesinde izleyip kendi gruplarımıza nasıl uyarlayabileceğimizi

tartışıyorduk. Bu sayede herkes derse başka başka fikirlerle geliyordu. Özeleştiriy yapmam gerekirse, öğretmenlik okuyorum ama daha öncesinde bu tarz içerik paylaşan kimseyi takip bile etmemişim” (OGG).

sözleri ile sosyal medyanın eğitsel içerik üretiminde etkili şekilde kullanılabileceğinin altını çizmiştir. Görüşmelerden öne çıkan bir diğer önemli başlık ise takım çalışması olmuştur. Bu dersin ve araştırmancının kurgusu içerisinde ÖA’lar grup halinde hazırlanmış ve performanslarını birlikte ortaya koymuşlardır. Bu doğrultuda farklı deneyimler yaşadıkları görüşme kayıtlarından anlaşılmaktadır. Örneğin ÖA1:

“Bu derse kadar birlikte bir şeyi başarmamıştık. Bu dönem sonunda bence en önemli kazanımlarımızdan biri ekip çalışmasını öğrenmemiz oldu” (GN).

sözleri ile takım çalışmasını öğrenmelerinde dersin kendilerine katkı sağladığına vurgu yapmıştır. Benzer şekilde ÖA10 ise:

“Arkadaşlarımın desteği beni baya rahatlattı. İyi bir takımdık. Herkes elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyordu. Tabi, birlikte çalıştığınızda çatışmalar da kaçınılmaz ama bunu da yönetebildik. Farklı bakış açılarının bir araya gelmesinin derslerde karşılaştığımız sorunları çözmemizde avantaja dönüştüğü zamanlar oldu” (OGG).

Bu konuda süreç içerisinde grup üyelerinin arasında bazı çatışmaların yaşandığı da verilerden anlaşılmıştır. Örneğin ÖA16:

“Bazı arkadaşlarımızın derse sıfır hazırlıkla geldiği ya da hiç gelmediği oldu. Bu beni çok rahatsız etti. Zaman kaybediyorduk onlar yüzünden ya da görevlerini biz üstleniyorduk. Birlikte çalışıyorsanız bunun sorumluluğunu da taşımalsınız. Bunu yaşamak hoş olmadı benim açımdan ama tam olmasa da çözdük zamanla” (OGG).

Bu alt tema altında öne çıkan bir diğer önemli kod da iletişimdir. ÖA’ların bu konudaki görüşleri kendi aralarındaki iletişim ve öğrencilerle iletişim şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Kendi aralarındaki iletişim sürecine değinen ÖA7:

“Bu ders sayesinde grup arkadaşlarımla çok fazla vakit geçiriyordum. Birlikte iş yapmak farklıymış gerçekten. Birbirimizi daha iyi tanıdık. İlk zamanlar takım olduğumuzun çok farkında değildik açıkçası. Bunu fark ettikçe işler biraz daha zorlaştı ama güzelleşti de” (OGG).

Öğrencilerle iletişim konusuna değinen ÖA6 ise:

“Başlarda konuşurken unutup öğrencilere de arkadaşlar diyordum. Onlarla konuşurken eğilmeyi, onların boy seviyelerine inmeyi unutuyordum. Üç, beş kez aynı şeyi söylediğimde karşımdaki çocuğun beni anlamadığını hissetmek çok kötü bir duyuydu. Onlar da tedirginlerdi belki ilk zamanlar. Zamanla onlar bizi biz de onları tanıdık. İsimlerini öğrendik mesela. Onlara isimleri ile hitap etmek hoşlarına gidiyordu” (OGG).

Çocuklarla iletişim konusuna değinen ÖA15, aşağıdaki sözleri ile öğrencilerle yaşadığı deneyimi ifade etmiştir:

“Onları tanıdıkça ve zaman geçtikçe aramızda bir bağ oluştuğunu hissettim. Gelişimizi heyecanla bekliyorlardı. Ders bitiminde tekrar ne zaman geleceğimizi soruyorlardı” (GN).

Araştırma bulgularından bu alt boyutta öne çıkan bir diğer kod ise geri bildirim alma/verme olmuştur. Çalışma grubundaki bütün ÖA’lar arkadaşlarından ve öğretmenlerinden aldıkları geri bildirimlerin kendilerine katkı sağladığı hususunda birleşmiştir. Örneğin ÖA13:

“Arkadaşlarımı izlerken ve değerlendirirken bunun benim için de faydalı olduğunu anladım. Sonuçta yaşadıklarımız benzer deneyimlerdi. Birbirimizin performansları üzerine kafa yormamız kaliteyi artırdı. Ben abarttım biraz. Sınıf öğretmenini bile bir geri bildirim kaynağı olarak kullanıyordum. Bizi izlerkenki yüz ifadelerinden işlerin yolunda olup olmadığını anlıyordum” (OGG).

şeklindeki sözleri ile geri bildirim konusu hakkındaki düşüncelerini aktarmıştır. Bu grupta yer alan bir diğer kod olan hitabet ise beş ÖA tarafından vurgulanmıştır (ÖA1, 8, 9, 14, 15). Bu konudaki ÖA8’in görüşleri şu şekildedir:

“İlk derste bizden dersin girişini karşımızda öğrenciler varmış gibi 1-2 dakikada sunmamız istenilmmişti. İnanılmaz şekilde heyecan yapmıştım. Yüzümün kızardığını hatırlıyorum. MÖ dersi sürecinde aldığımız mesafeyi anlamak için o kayıtlara bakmak yeterli. Öğrencilere hitap etmek zaten ayrı bir beceri. Dersten derse geliştirdim ve kendimi öğrencilerin karşısında daha rahat hissettim” (OGG).

ÖA8, bu sözleri ile hitabet ve toplum önünde konuşma açısından süreçte edindiği kazanımlardan bahsetmiştir.

Duygu durumları

Bir eğitim öğretim dönemine yayılan bu süreçte ÖA’ların farklı duyguları bir arada yaşadıkları verilerden anlaşılmıştır. ÖA’ların mutabık kaldığı konu, sürecin kendileri açısından zorlayıcı oluşudur. ÖA’lar bu zorluğun en temel nedeninin çalışılan öğrenci grubunun yaşlarının çok küçük olmasının yanı sıra çok kalabalık ve hareketli olmalarından kaynaklandığı görüşündedir. Bunun dışında planlama, içerik bulamama, kamera karşısında olmanın baskı oluşturması, zaman yönetimi, grup halinde çalışmanın getirdiği zorluklar gibi birçok konu ÖA’lar tarafından vurgulanmıştır. Öğrenci grubuna ilişkin görüşlerini belirten ÖA13:

“O kadar küçükler ki teneffüse bile çıkmıyorlar. Böyle olunca derse patlamaya hazır bir bomba gibi geliyorlar. Onları anlıyorum, tüm gün bir sınıfın içinde kalmak zor olmalı. Bazı çocukları kontrol etmekte cidden zorlandık. Tek başıma olsam bu yaptıklarımızın onda birini yapamazdım herhalde”(GN).

şeklindeki sözleri ile derslerde öğrencilerle yaşadığı tecrübenin zorluklarına dikkat çekmiştir. ÖA4 ise;

“Bir kere çocuklar birbirinden çok farklı. Bence en çok bizi bu zorladı. Kimisi aşırı hareketliydi, kimisi de hiçbir şey yapmak istemiyordu. Yani bu kadar farklı yapıdaki çocuğun ilgisini çekecek aktivite bulmak gerçekten kolay değildi” (GN).

sözleri ile öğrenci grubunun heterojen yapısının içerik oluşturmada ve bu içeriğin uygulamasında ÖA'ları zorladığını belirtmiştir. Sürecin zorluğuna dikkat çeken ÖA11 ise:

“Zaten kameranın varlığına alışmak ayrı bir konu. O video paylaşılacak sonuçta. Herkes izleyecek bunu. Çekingen bir yapım var. Başlarda buna alışmakta zorlandım. Benim faydama olduğunu bildiğim için bunu aşmaya çalıştım. Tam olarak olmasa da biraz aştım” (OGG).

şeklindeki ifadeleriyle MÖ dersinde kullanılan video çekimi ve bu çekimlerin sosyal medyada paylaşılmasının kendisini zorladığı üzerinde durmuştur. Benzer ifadeler ÖA1, 5 ve 16 hariç tüm ÖA'lar tarafından kullanılmıştır. Ancak ÖA'ların ortak görüşü bu duruma süreç içerisinde uyum sağlandığı şeklindedir.

ÖA'lar heyecan, eğlence, mutluluk, hoşgörü, sabır gibi pozitif duyguları süreç esnasında yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bölümde ÖA'lardan alınan bu kodlara ilişkin görüşler bir arada ve yorumsuz sunulacaktır.

ÖA2: *“Okuldaki ilk dersimde çok heyecanlandım. Hocamıza söylediğimde o heyecanın çok değerli olduğu ve bunu hiç yitirmememi dilediğini söylemişti bana. Bundan çok etkilenmişim” (OGG).*

ÖA7: *“Derste inanılmaz heyecanlanmışım. Sonra izlerken acayip güldüm kendime. Sırtımın komple terlediğini hatırlıyorum. Aslında en ince detayına kadar hazırlanmıştık ama o heyecanı yaşamamız gerekiyormuş” (GN).*

ÖA4: *“Bizim bölüm mezunlarının birçoğu öğretmen olamayıp polis falan oluyor. Bu derste bir kez daha anladım ki ben öğretmen olmalıyım. Çocuklarla uğraşmak zordu ama çok güzeldi gerçekten. Çocuklarla geçirdiğim her günün sonunda hep mutlu olduğumu hissettim. Olabilir miyim bilmiyorum ama öğretmen olmak için şartları sonuna kadar zorlayacağım” (OGG).*

ÖA12: *“Bana öğretmenim dediklerinde afalladım. Öğretmen miyim ben gerçekten diye düşündüm. Bunu hissetmeye başladım. Mutlu oldum açıkçası. Çocuklarla birlikte olmak, onların gelişimine katkı sağlamak gerçekten güzel bir duygu” (GN).*

Münferit olsa da bir kısım veriler ise ÖA'ların süreç esnasında zaman zaman bazı duygularını kontrol etmekte zorlandıklarına işaret etmektedir. Örneğin:

ÖA15: *“Birbirimize sinirlendiğimiz zamanlar oldu. Birlikte çalışmak gerçekten zorlayıcı” (GN).*

ÖA3: *“Oyun ya da içerik bulamadığımda ya da bulduğum oyunlar beğenilmeyince çok sinirleniyordum (OGG).*

ÖA4: *“Çocuklar beni dinlemediğinde çok sinirleniyordum. Biliyorum bununla baş etmem lazımdı ama kolay değildi. İlk başlarda biraz çekingen davranıyorduk. Yani öğretmen rolüne tam girememiştik. Sonra otorite kurmadan onlara sözümüzün geçmeyeceğini fark ettim. İşler yoluna kısmen girdi diyebilirim. Ancak tam olarak bu sorunu hallettiğimizi düşünmüyorum. Belki de bizim acemi olduğumuzu hissediyorlardır” (GN).*

ÖA7: “Başlarda planladığımız bir şey olmadığında çok etkileniyordum. Acaba nerede hata yaptım diye kendime soruyordum. Zamanla şunu fark ettim, onlar daha çok küçükler ve derste farklı davranışlar sergileyebilirler. Hoşgörülü olmayı öğrendim bu ders sayesinde” (OGG).

ÖA6: “Öğretmenliğin sabır gerektiren bir meslek olduğunu bir kez daha anladım. Elimizden geleni yapıyorduk o ayrı ancak biz ne kadar iyi olsak da öğrenciler hata yapacaklar. Bu gayet normal, takılmamak lazım” (OGG).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu bölümde araştırmanın ana temaları ayrı başlıklar halinde ve ilgili alan yazından elde edilen verilerle karşılaştırmalı olarak tartışılacaktır. Elde edilen bulgulara göre “Mesleki beceriler” alt temasında yer alan tüm kodların olumlu yönde olduğu görülmektedir. Özetle, bu çalışma grubundaki ÖA’lar katıldıkları MÖ faaliyetlerini öğrenme ve gelişimlerine katkı sağlayan faydalı bir deneyim olarak tanımlamışlardır. İlgili alan yazın incelendiğinde bu bulguları destekleyen çok sayıda araştırma bulgusuna rastlanmaktadır. Örneğin, Arslan’ın (2021) bu çalışmada olduğu gibi gerçek okul ortamına öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında taşınan ve 13 sınıf ÖA ile gerçekleştirilen araştırmasında da MÖ etkinliklerinin ÖA’lara bilgi ve becerilerin kazandırılmasında oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüksel ve Özkana’ın (2019) gerçek okul ortamında 56 İngilizce ÖA ile gerçekleştirdiği diğer bir araştırmanın sonuçlarına göre de katılımcıların % 82’si mesleki gelişimleri açısından uygulamaları etkili bulmuştur. Babacan ve Şaşmaz Ören’in (2018), 54 Fen Bilimleri ÖA ile teknoloji destekli olarak gerçekleştirdiği nitel desendeki araştırmanın sonuçlarına göre de ÖA’ların deneyimledikleri bu süreçten kişisel ve mesleki gelişim açısından olumlu yönde etkilendikleri bildirilmiştir. ÖA’lar tarafından bu çalışmada altı çizilen bir diğer vurgu olan teorik bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesi ve anlamlı hale getirilmesi bulgusu, Güler (2020) tarafından görsel sanatlar ÖA ile gerçekleştirilen MÖ araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmadaki ÖA’lar MÖ’ye bu bağlamda eğitim programlarında daha çok yer verilmesini talep etmişlerdir. Koşar’ın (2021) 35 İngilizce ÖA ile gerçekleştirdiği nitel desendeki araştırmasının sonuçlarına göre, ÖA’larla gerçekleştirilen MÖ uygulamaları etkili ve değerli bir deneyim olarak tanımlanmıştır. Aynı çalışmada bir dönemlik MÖ uygulamalarının ÖA’ların mesleki gelişimi açısından yeterli olmadığı, dersin süresinin artırılması gerektiği ÖA tarafından belirtilmiştir. Bu bulgular bütün olarak değerlendirildiğinde Savić’in (2019) MÖ uygulamalarının ÖA’ların pedagojik kavramları uygulama ile birleştirmesine katkı sağladığı ve Park’ın (2022), MÖ’nün teorik bilgi ve pedagojik becerilerin bütünleştirilmesini sağladığı görüşünü destekler niteliktedir.

Araştırma örnekleminde elde edilen bir diğer bulgu, ÖA’ların eğitsel oyunların planlanmasında ve uygulanmasında MÖ etkinlikleri neticesinde önemli bilgi ve deneyim kazandıklarıdır. Koçyiğit ve ark.’na göre (2007), oyunun çocuğun bütünsel gelişimi açısından çok önemli bir enstrüman olduğu konusunda fikir birliği mevcuttur. Erken çocuk döneminin sonlarındaki bir grupta çalışma fırsatı bulan ÖA’lar bu etkileşimlerinde oyunun özellikle bir motivasyon aracı olarak ne denli önemli olduğunu bizzat deneyimlemiştir. Burgaz-USkan ve ark.’na (2019) göre, çocuk oyun aracılığı ile bir yandan eğlenceli vakit geçirirken diğer yandan doğrudan ya da dolaylı olarak birçok öğrenme gerçekleşmektedir. Ayrıca, Akça’ya (2022) göre oyun, çocuğun öğrenme sürecine katkı sağlamanın yanı sıra merak duygusunun gelişmesine olanak tanıyarak, içinde yaşadığı dünyayı keşfetme ve

anlama sürecini hızlandırmaktadır. Önal'ın (2019) 40 İngilizce ÖA ile MÖ etkinlikleri ile gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçlarına göre de ÖA'ların ihtiyaca yönelik içerik üretmelerinde bu uygulamalar önemli katkı sağlamıştır. ÖA'ların öğretim programlarında onların mesleki bilgi ve becerilerini artıracak birçok ders bulunmaktadır. Ancak bu derslerin hiçbirinde ÖA'ların gerçek çocuklarla deneyim yaşama şansları mevcut değildir. Bu bağlamda MÖ dersi kapsamında çocuklarla gerçekleştirilen derslerin ÖA'ların daha gerçekçi planlama ve uygulama yapmalarına ve bu sayede mesleki açıdan gelişmelerine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen verilere göre ders içeriği oluşturma konusunda, ÖA'ların MÖ sürecini oldukça faydalı olarak tanımladıkları anlaşılmaktadır. Özdemir'in (2021) 50 Türkçe ÖA ile gerçekleştirdiği araştırmasının sonuçlarına göre de kazanıma yönelik plan yapma ve dersi yapılandırma becerilerinde MÖ'nün önemli katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Arslan'ın (2021) sınıf ÖA'lar ile öğretmenlik uygulaması dersinde gerçek öğretim koşullarına taşınan MÖ araştırmasının sonuçlarına göre öğretmenlerin hedef grubun ihtiyaçlarına göre ders planlama ve bunları uygulama becerilerinin önemli boyutta geliştiği gözlenmiştir. İyi bir ders planının en önemli unsurlarından birinin, tasarlanan planın öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluğu olduğu çok eskilerden beri bilinmektedir (Tyler, 1949). Normal koşullarda, fakültede gerçekleştirilen derslerde gerçek öğrencilerin olmaması nedeni ile hazırlanan planlar tamamıyla öngörüye dayalıdır. Bu planların işlerliğini test etmek ise çoğunlukla mümkün olmamaktadır. Bu araştırma sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler kapsamında ÖA'lar gerçek okul ortamında öğrencilerle tanışma olanağı bulmuştur. Bu sayede ÖA'lar süreç içerisinde hedef kitleyi daha iyi tanımış; çevresel koşullar, hava durumu, araç gereç ve malzeme durumları gibi değişkenleri de dikkate alarak daha gerçekçi planlamalar yapma konusunda gelişmişlerdir. Derslerin video kamera kaydının alınması ile ÖA'lar kendi performanslarını izleme ve akranlarından ve araştırmacıdan geri bildirim alma şansına sahip olmuşlardır. Buradaki öz ve akran değerlendirme sürecinin ve araştırmacıdan alınan geri bildirimlerin ÖA'ların planlama konusundaki hatalarını farketmelerine ve daha etkili planlar hazırlamalarına uygun bir zemin hazırladığı düşünülmektedir.

Bu çalışma grubundaki ÖA'lar, sınıf yönetimi konusunda ilerleme katettiklerini belirtmişlerdir. Uygulamalı bir meslek olan öğretmenliğe ilişkin becerilerin yine uygulamalı olarak geliştirilmesinin daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın temel hipotezi, bu eğitimlerin gerçek okul ortamlarına akran desteği ve uzman gözetiminde taşınmasının ÖA'ların mesleklerine daha iyi şekilde adapte olmalarına katkı sağlayacağıdır. Sonuçlar, bu çalışma grubunda arzu edilen amaçlara ulaşıldığına işaret etmektedir. Balcı ve Yanık'ın (2022) MÖ dersini alan 46 BE ve spor ÖA ile gerçekleştirdiği tek gruplu deneysel desendeki araştırmanın sonuçlarına göre, ÖA'ların sunuş kümesinde yer alan öğretim stillerine yönelik bilgi düzeylerinin ve bunları uygulama becerilerinin arttırılmasında MÖ tekniğinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Saidah ve Ngazizah'ın (2022) sınıf ÖA'ları ile gerçekleştirdikleri bir başka araştırmanın sonuçları da MÖ aktivitelerine katılan ÖA'ların öğretim becerilerinin uygulamalar neticesinde anlamlı düzeyde geliştiğini göstermektedir. Artan ve ark.'nın (2021), MÖ uygulamalarının görsel sanatlar ÖA'ların Görsel sanatlar Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (GS-TPAB) öz yeterlik düzeylerine etkisini incelediği araştırma sonuçları da MÖ uygulamalarının ÖA'ların GS-TPAB öz yeterliklerini ve bu yöndeki performanslarını olumlu yönde etkilediğine işaret etmektedir. Bu araştırma sonuçları ile ilişkilendirilebilecek bir

diğer çalışma da Bada ve Akinbobola'nın (2022) fizik ÖA'larının MÖ dersi ve öğretmenlik uygulamasındaki performansları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmadır. Bu araştırma çalışma grubunun MÖ performansları ile gerçek okul deneyimleri arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Tüm bu araştırma sonuçları ile değerlendirildiğinde bu araştırma bulgularının literatür bulguları ile örtüştüğü görülmektedir. Araştırmanın kurgusu gereği dersler ÖA'lar tarafından tasarlanmış ve ön uygulamalardan sonra gerçek okul ortamında uygulanmıştır. Ders tasarımları üzerinde ne kadar titizlikle çalışılırsa çalışılın gerçek derslerde beklenmedik tepkilerin alınması öğretmenlik mesleğinin tabiatı gereğidir. Önemli olan bu süreçte alternatif planlarının mevcudiyeti ya da hızlı ve etkili çözümler üretilebilmesidir. Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen ders etkinlikleri sayesinde ÖA'ların bu bağlamda daha gerçekçi bir mesleki öğrenme deneyimi yaşadıkları araştırmanın verilerinden anlaşılmaktadır. Her zaman arzu edilen çözümler üretilemese de bu araştırma ile amaçlanan hedefe ulaşılmış, ÖA'lar mesleki hayatlarında karşılaşılabilecekleri problemlerle yüzleşme fırsatı bulmuşlardır.

Araştırma örnekleminde MÖ uygulamalarına katılan ÖA'lar, zaman yönetimi, hatalardan öğrenme ve yeni ve yaratıcı fikirler üretme konusunda sürecin kendilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Karakaş ve Yükselir'in (2021), 34 İngilizce ÖA ile gerçekleştirdiği video destekli takım çalışması ve yönlendirilmiş tartışma ile gerçekleştirilen araştırmanın bulgularına göre de, ÖA'ların süreç sonunda zaman yönetimi davranışlarında gelişme olduğu tespit edilmiştir. Batman ve Zeki Saka'nın (2019) fizik ÖA'larla gerçekleştirdiği başka bir araştırma da, bu araştırmada olduğu gibi ilk başlarda zaman yönetiminde sorun yaşayan ÖA'lar, süreç esnasında bu konuda ilerleme kat etmişlerdir. Zaman yönetimi konusunda alan yazında bu olumlu sonuçları destekleyen farklı çalışmalar (Aslan ve Elmas, 2019; Karataş ve ark., 2020) bulunmaktadır. Ayrıca alan yazında, zaman yönetimi açısından ÖA'ların derslerde problem yaşadıklarının belirtildiği farklı çalışmalar da mevcuttur (Atav ve ark., 2014; Babacan ve Şaşmaz-Ören, 2018). Etkili bir sınıf yönetiminin en önemli unsurlarının biri, öğretim için ayrılmış olan zamanın doğru yönetilmesidir (Bayramlı, 2015). Ancak zaman yönetimi becerilerinin gelişmesi deneyimle doğrudan ilişkilidir. Zaman yönetimi bağlamında, örneklem grubunun makul düzeyde sorunla karşılaşması ve bunu aşmak için çaba göstermesi mesleki gelişim süreçlerinin bir parçası olarak düşünülmelidir. Bu araştırma sürecinde ÖA'ların özellikle ilk derslerde zaman yönetimi açısından sorun yaşamasının hedef grubu tanımamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Özellikle öğrencilerin küçük yaş grubunda olmaları nedeniyle onların da yeni öğretmenlerini tanıyıp kabullenmesinin bir uyum süreci gerektirebileceği de göz önüne alınmalıdır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuçta ÖA'ların uygulamalarda yaptıkları hataların farkında olmaları ve bu süreçte bu hataların azaltılması konusunda ilerleme kaydetmeleridir. İlgili literatür incelendiğinde MÖ'nün öz, akran ve uzman değerlendirmesine imkân sağlayan yapısının ÖA'ların hatalarını görmeleri ve gerekli düzenlemeleri yapmalarına fazlasıyla imkân sağladığı görülmektedir (Aslan, 2021; Batman ve Zeki-Saka, 2019, Mercan ve Bayrak Cömert, 2019; Özdemir, 2021; Park, 2022). Hata ve düzeltme bağlamında bu araştırmadan elde edilen bulguların alan yazın bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. Yaratıcılık boyutunda ise ÖA'lar gerek planlama gerekse de uygulama aşamalarında yeni ve yaratıcı fikirler geliştirmelerine MÖ sürecinin imkân

tanıdığını belirtmişlerdir. Alan yazında MÖ'nün yaratıcılığı desteklediğini ortaya koyan farklı araştırma sonuçları mevcuttur (Defis ve ark., 2022; Güler, 2020; Nakka, 2020; Yüksel ve Özkanal, 2019). Bu bağlamda araştırma bulgularının genel literatür bulguları ile örtüştüğü görülmektedir. Bu araştırma kapsamında ÖA'lara uygulamalı olarak ve akranlarıyla birlikte etkili bir öğrenme deneyimi ortamı yaratılmaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler ÖA'ların bu süreçten olumlu şekilde etkilendikleri ve mesleki açıdan gelişim sağladıklarına işaret etmektedir. ÖA'ların uygulamalar esnasında yaptıkları hataların farkında olmaları ve daha etkili çözümler üretebilmelerinde akranları ve araştırmacı ile araştırma çerçevesinde oluşturulan iletişim kanallarının etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ÖA'ların kendi performanslarını izleyebilmelerinin öz değerlendirme olanağını artırdığı ve bunun da ÖA'ların gelişimlerine olumlu katkı sağladığı öngörülmektedir.

Araştırmada yer alan ikinci alt tema olan sosyal beceriler "Sosyal medyadan faydalanma", "Takım çalışması", "İletişim", "Geri bildirim alma/verme", "özgüven", "Hitabet" ve "Liderlik" kodlarından oluşmaktadır. Sosyal medya, öğrenciler arasında videoların analiz edilmesi ve geri bildirim kanalı olarak kullanımı ile öğrencilerin kendi performanslarına ilişkin öz değerlendirme yapmalarına imkân sağlaması başlıkları altında kullanılmıştır. Öz değerlendirme MÖ'nün önemli unsurlarından biridir ve derslerde alınan video kayıtları buna önemli düzeyde imkân sağlamaktadır (Yiğitoğlu-Aptoula, 2021). Ancak, öğretim performanslarının kapalı sosyal medya kanalı üzerinden paylaşımı ilk zamanlarda ÖA'ları tedirgin etmiştir. ÖA'ların kendi ya da arkadaşlarının performansları üzerine yorum yaparken çekinceler yaşadıkları elde edilen verilerden anlaşılmıştır. Durum böyle olsa da yine kendi beyanlarına dayalı olarak, süreç ilerledikçe sosyal medyanın daha etkili kullanımı konusunda ilerleme kaydedildiği anlaşılmaktadır. Okumuş ve Yurdakul'un (2016), sosyal medya destekli (facebook) olarak 38 İngilizce ÖA ile yürüttükleri çalışmanın sonuçları, sosyal medyanın MÖ uygulamalarında etkili şekilde kullanılabilceği görüşünü destekler niteliktedir. Ayrıca, literatürde yer alan çok sayıda araştırmada kamera kullanımı üzerine çeşitli sorunlar yaşandığı ortaya konulmaktadır (Aslan ve Elmas, 2019; Dere, 2019). Rich ve Hannafin'e (2008) göre, MÖ'de kamera kullanımı pedagojik açıdan önemli birçok durumun tespiti ve düzeltilmesi için elzemdir. Karataş ve Cengiz'in (2016) araştırmasında yer alan bazı ÖA'lar, uygulamalar sürecinde kamera kaydının alınmasından olumsuz etkilendiklerini, heyecanlandıklarını ve bu sebeple istedikleri performansı sergileyemediklerini belirlemişlerdir. Yine Atav ve ark.'nın (2014) araştırmasında ÖA'lar derslerde gerçekleştirilen video çekimlerini faydalı olarak tanımlasalarda, kameraya alışmada sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Arslan'ın (2021) araştırmasında ÖA'lar, MÖ'de ve gerçek derslerde kameranın varlığının kendilerinde stres yarattığı ve çekingen davranmalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu sorunu bertaraf etme amacıyla araştırmasını kurgulayan Karataş ve ark.'nın (2020) gerçekleştirdiği bir başka çalışmada, 25 Kimya ÖA daha basitleştirilmiş ve akran ve öğretim üyesi açısından daha yalıtılmış ortamlarda MÖ performanslarını ortaya koymuşlardır. Araştırmanın sonuçları bu örneklemdeki ÖA'ların performanslarının bu uygulamalar sonunda anlamlı şekilde yükseldiğini ortaya koymaktadır. MÖ'nün ÖA'ların eğitiminde faydasını ortaya koyan çok sayıda araştırma olduğu dikkate alındığında, kamera kullanımı kaynaklı sorunların azaltılması ve ÖA'ların bu konudaki gerginlik ve kaygılarının giderilmesi adına bu tarz girişimlerde bulunulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma bağlamında, sosyal medyanın bu maksatla kullanımı başlarda ÖA'larda tedirginlik yaratsa da süreç esnasında

sorunun büyük ölçüde aşıldığı gözlenmiştir. Yine de kamera ve sosyal medyanın MÖ uygulamalarında katılımcıların performansına etki edebileceği not edilmelidir. Özellikle, kamera önünde performans sergileme baskısını azaltabilecek düzenlemelerin MÖ'nün kalitesi açısından önemli katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada ÖA'lar, sosyal medyayı içerik oluşturmada, özellikle de yaş grubuna uygun oyunlar tasarlamada temel kaynak olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Bulgulardan, ÖA'ların mesleki anlamda sosyal medya networklerinin arttığı anlaşılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular sosyal medyanın eğitim amaçlı da etkili bir araç olarak kullanılabilmesi düşüncesini destekler niteliktedir. Babacan ve Şaşmaz-Ören'in (2018), 54 Fen bilimleri ÖA ile gerçekleştirdiği nitel desendeki araştırmada, akıllı tahta ve web tabanlı çeşitli destekleyici yazılım programlarının kullanımının MÖ uygulamalarının kalitesini artırdığı ortaya konulmuştur. Aktaş'ın (2019), video ve web sayfası destekli MÖ uygulamaları ile 40 kolej öğrencisi katılımıyla gerçekleştirilen deneysel desendeki çalışmanın sonuçlarına göre video ve web sayfası desteği alan MÖ grubu, kontrol grubuna göre daha iyi performans sergilemiştir. Pandemi sürecinde gerçekleştirilen bir başka araştırmada Zalavra ve Makri (2022), yarı online ve web tabanlı yazılım desteği ile gerçekleştirilen uygulamaların ÖA'ların gelişimine katkı sağladığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda araştırma çalışma grubundan elde edilen sonuçların ilgili alan yazın ile örtüştüğü söylenebilir.

Takım çalışması ve akran etkileşiminin MÖ'nün önemli unsurları olduğu bilinmektedir. Özellikle ÖA'lar arasında destekleyici bir ilişkinin kurulması bu uygulamaların verimliliği açısından önemli görülmektedir. Bu araştırma örneğinde grup üyelerinin uyumları ve birlikte çalışmanın getirdiği sorumluluklar açısından bir takım problemlerin yaşandığı görüşme analizlerinden anlaşılmıştır. Bazı grup üyelerinin sorumluluklarını tam olarak yerine getirmemesi gibi durumların süreç içerisinde yaşandığı anlaşılmaktadır. Ancak MÖ'nün önemli amaçlardan biri, ÖA'lar arasında mesleki anlamda ve destekleyici bir ilişki oluşturmaktır. MÖ'nün sosyal dokusu, bu tarz problemlerin yaşanmasına imkân tanımaktadır. Literatürde yer alan bazı çalışmalar (Ersel-Kaymakamoğlu, 2019; Karagiorgi, 2011, Okumuş ve Yurdakul, 2016) bu sorunların MÖ uygulamalarında normal olduğuna işaret etmektedir.

Literatürde MÖ uygulamalarında gerçek öğrenciler yerine sınıf arkadaşlarıyla yapılan öğretim uygulamalarının bu uygulamaları yapaylaştırdığına yönelik eleştiriler bulunmaktadır (Chuanjun ve Chunmei, 2011; İsmail, 2011). Hatta MÖ'nün en önemli unsurlarından olan akran geri bildirimlerinin arkadaşlık ilişkilerinden etkilenmeye açık olduğu ileri sürülmektedir (Defis ve ark., 2022; Ersel-Kaymakamoğlu, 2019). Coffey'e (2014) göre, yapıcı geri bildirimler, ÖA'ların güçlü ve zayıf yanlarını görmelerine yardımcı olması, gelişimlerinden sorumluluk almaları açısından oldukça önemlidir. Ekşi'nin (2012), Türkçe ÖA'lar ile gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçları MÖ'de uygulanan geri bildirim ÖA'lar açısından önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın sonucuna göre ÖA'lar geri bildirimlerin gözlem formu üzerinden gerçekleştirilmesinin verilen geri bildirim kalitesini artırdığını ileri sürmüşlerdir. Ancak, aynı çalışmada ÖA'ların, başkalarının duygularıyla ilgili endişeleri nedeniyle geri bildirimde bulunma konusunda isteksiz davranabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu görüşü destekleyen Vasu ve ark.'nın (2016) gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçlarına göre, ÖA'ların akranlarından ziyade uzman geri

bildirimini kıymetli buldukları ortaya konulmuştur. Bu bağlamda MÖ uygulayıcılarının bu gerçekliğin farkında olarak, sınıflarını sürece hazırlamasının önemli olduğu düşünülmektedir. MÖ katılımcıları için eleştirel açıdan güven verici bir ortamın hazırlanması gerekmektedir. Geri bildirimlerin yapıcı şekilde gerçekleştirilmesi için gerekli tedbirlerin alınması hususunda öğretim üyelerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Öncelikle öğretim üyelerinin yaptıkları eleştirilerde ve geri bildirimlerde bu hassasiyetin farkında olarak iyi birer rol modeli olmaları gerekliliğinin altının çizilmesi gerekmektedir.

Bu araştırma kapsamında gerçek öğrencilerle ve doğal koşullarda yapılan derslerin ÖA'larda bir miktar gerginliğe yol açsa da uygulamaların kalitesi üzerinde olumlu etkiler meydana getirdiği düşünülmektedir. ÖA'ların dersleri grup halinde gerçekleştiriyor oluşu, kendi aralarında uyumlu bir takım çalışması süreci yürütmelerini zorunlu kılmıştır. Normal karşılanabilecek bir takım uyum problemlerine rağmen, derslerde hedeflenen amaçlara büyük ölçüde ulaşıldığı gözlenmiştir. Elde edilen bulgular, araştırma sürecinde ÖA'ların gerek birbirleri ile gerekse de öğrencilerle olan etkileşimlerinde önemli mesafe aldıklarına işaret etmektedir. Bu örnekteki ÖA'ların tamamı, çocuklarla bu ders kapsamındaki temaslarının onlarla olan iletişim becerilerini artırdığının altını çizmiştir. Gerek ders içi uygulamalar gerekse de gerçek öğretim deneyimleri ile ÖA'ların sunum ve bir grup karşısında konuşma becerilerinin arttığı görüşme kayıtlarına yansımıştır. Alan yazında bu araştırma bulguları ile örtüşen çeşitli araştırma sonuçları mevcuttur (Kumari ve Nakka, 2020; Özdemir, 2021; Yüksel ve Özkanal, 2019; Zalavra ve Makri, 2022).

Araştırmanın son alt teması olan "Duygu durumları", frekans sıklık sırasına göre: "Heyecan", "Eğlence", "Mutluluk", "Hoşgörü", ve "Sabır" olumlu kodlarından oluşmaktadır. "Zorluk", "Sinirlenmek" ve "Stres" ise olumsuz olarak tasnif edilmiş kodlardır. Bütün olarak değerlendirildiğinde, bir eğitim öğretim dönemini kapsayan uygulamalar esnasında ÖA'ların farklı duyguları bir arada yaşadıkları gözlenmiştir. Zorluk kodunun bu denli vurgulanmasının temel sebeplerinden birinin, gerçek öğretim uygulamalarının 42 kişilik ilköğretim birinci sınıf öğrenci grubu ile gerçekleştirilmiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu araştırma kapsamında bu grubun seçilmesinin temel nedeni, ÖA'lara ileriki meslek hayatlarında karşılaşılabilecekleri durumlara yakın bir deneyim imkânı sunulması arzusudur. Ayrıca uygulama okulu, Manisa il merkezinde ve Fakülteye yürüme mesafesindedir. Bu durumun, ÖA'ların ve ders malzemelerinin okula ulaşımında kolaylık sağlayacağı düşünülmüştür. ÖA'ların en çok zorlandığı konular arasında sınıf yönetimi, yaş grubuna göre içerik ve oyun tasarlama, takım çalışması gibi konular gelmektedir. Diğer yandan, ÖA'ların araştırmanın kurgusu gereği, gruplar halinde ve sırayla dersleri yürütüyor oluşunun hedef kitleyi tanımaları ve onlarla bağ kurmaları anlamında işleri bir miktar zorlaştırmış olabileceği düşünülmektedir. Uygulamalar esnasında, ÖA'lar ileriki mesleki hayatlarında karşılaşılabilecekleri zorluklarla yüzleşmişlerdir. İlkokul BE'nin BE öğretmenleri tarafından yürütülmesi konusunda kamuoyunda bir beklenti olsa da bu sürecin çok kolay olmayacağı bu araştırma örneğinde anlaşılmıştır. ÖA'lar bu yaş grubu konusundaki deneyimsizliklerini ve mevcut programlarının bu deneyimsizliği ortadan kaldırmaya elverişli olmadığını vurgulamışlardır. MÖ benzeri ve özellikle gerçek öğrenciler ile ÖA'ların buluşmasını sağlayacak düzenlemelerin bu sorunun çözümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bulgular ÖA'ların çocuklarla birlikte olmaktan ve öğretmen rolünü üstlenmekten genel olarak mutlu olduklarını göstermektedir. Bu deneyimlerinde farklı heyecanlar yaşadıklarını ve eğlendiklerini tüm ÖA'lar birçok kez belirtmiştir. Kimi zaman kendilerine kimi zaman arkadaşlarına kimi zaman da yönetmekte oldukları öğrencilerine karşı sinirlendiklerini beyan etseler de bununla baş etme konusunda önemli mesafe alınmıştır. Öğretmenlik mesleği sabır ve hoşgörü gerektiren bir meslektir. ÖA'lar ilk başlarda öğrencilerden çok yapacakları etkinliklere odaklanmışlar ve öğrencilerin beklenmedik davranışları karşısında çözüm üretmekte zorlanmışlardır. Süreç içerisinde ise bu davranışlara karşı tedbir alma ve doğru yaklaşım ve hoşgörüyü sergileme konusunda gelişmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde MÖ uygulamalarına katılan ÖA'ların "heyecen" (Atav ve ark., 2014; Dere, 2019; Karataş ve ark., 2020), "stres" (Arslan, 2021; Karataş ve ark., 2020), "kıзма" ve "utanma" (Atav ve ark., 2014) gibi benzer duyguları uygulamalar esnasında yaşadıkları rapor edilmiştir. Literatürde yer alan bazı araştırma sonuçları, MÖ uygulamalarında ÖA'ların kendilerini öğretmen gibi hissettikleri, bu süreçte yaşadıkları heyecanla baş edebilmeyi öğrendiklerini ortaya koymaktadır (Dere, 2019; Güler, 2020). Ayrıca, ÖA'ların öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum (Abakay ve ark., 2016) ve düşüncelerinin (Atav, ve ark., 2014) bu uygulamalarla geliştiğini ortaya koyan çeşitli araştırma sonuçları mevcuttur.

Sonuç olarak sosyal medya destekli ve okul tabanlı olarak MÖ uygulamalarına katılan öğrencilerin zengin öğrenme yaşantıları ile mesleki açıdan önemli deneyimler kazandıkları araştırma bulgularından anlaşılmaktadır. Gerçek öğrencilerle hayata geçirilmemesi nedeniyle kimi zaman "yapay" olarak değerlendirilen bu uygulamaların iyileştirilmesinde bu araştırmada olduğu gibi çevresel imkânlar kullanılabilir. Bu şekilde derslerin hayata geçirilmesiyle, bu sürecin diğer bir kazananı da okullarda ÖA'lar ile buluşan çocuklar olacaktır. Ayrıca bu tarz uygulamalar öğretmen yetiştiren kurumların çevreleri ile bağını güçlendirecektir. Özellikle, öğretmenlik uygulamalarının ortaokul ve liselerle sınırlı tutulması nedeniyle, MÖ dersi içerisinde ilkokul BE'ye yönelik bu tarz bir düzenlemelerin yaygınlaştırılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen verilere dayalı olarak, öğretmen eğitiminin mesleki uygulama boyutunun okul tabanlı şekilde yürütülmesinin daha nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesine katkı sağlayabileceği öngörülmektedir. Bu araştırma kapsamında duruma sadece MÖ boyutu ile bakılsa da beden eğitimi ve spor öğretimi, sınıf yönetimi gibi derslerin de okul tabanlı olarak gerçekleştirilmesinin alana önemli katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Belki de en kapsamlı çözüm, öğretmenlik uygulamalarının gerçek okul ortamında, öğretim üyelerinin tam katılımı ile daha kapsamlı ve uzun soluklu şekilde ele alınmasından geçmektedir.

ÖNERİLER

Öğretmenlik uygulamalarının eğitimin son yılı ile sınırlı tutulması, uygulama becerisinin son derece önemli olduğu bu meslek için farklı seçeneklerin masaya yatırılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu hali ile öğretmenlik uygulamasının kalitesi daha çok uygulama öğretmenine bağlıdır. Bu açıdan da ÖA'lar için kaliteli ve standart bir uygulama eğitiminin sağlanması olası görülmemektedir. Bu araştırmadan edinilen tecrübelerin de ışığında, öğretim üyelerinin planlama, uygulama ve değerlendirme gibi önemli mesleki pratiklerin her aşamasında ÖA'ların yanında bulunacakları okul tabanlı uygulamaların yaygınlaştırılması önerilmektedir. Ülkemiz tıp eğitiminde dünyada

önemli ve haklı bir prestije sahiptir. Bu başarıda, sahada ve hastayla doğrudan temasa dayalı, uzman denetimli yapının önemli payı olduğu düşünülmektedir. Toplumun geleceğini inşa edecek olan ÖA'ların da okulda, uzman gözetiminde yetişmesine dayalı bir sistemin kurulmasının öğretmen eğitiminde önemli mesafe alınmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ancak bu şekilde gerçekçi bir öğretmen eğitiminden bahsetmek mümkün olacaktır.

Sağlıklı ve bütünsel bir eğitim için ilkokullarda BE derslerine branş öğretmenlerinin girmesi son derece önemlidir. Ancak, öncelikle öğretmen yetiştiren kurumların programlarının bu yaş grubunun ihtiyaçlarına göre tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bu şekli ile ve uygulama eksikliği nedeni ile fakülte programları ilkokul ve okul öncesi BE için yeterli değildir. Araştırmacılar açısından ise farklı örneklerde ve farklı araştırma desenlerinde okul tabanlı MÖ uygulamalarının etkilerinin ölçüleceği araştırmaların kurgulanmasının BE ve spor alanına önemli katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Etik Metni

Araştırmanın etik onamı Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Etik Kurulunun 21. 11. 2022 tarih ve E-20478486-050.04.04-448362 sayılı kararı ile alınmıştır. Bu araştırmanın tüm süreçlerinde bilimsel etik unsurlar dikkate alınmış ve titizlikle yerine getirilmiştir. Makalede etik ilkeler açısından oluşabilecek her hangi bir problemin tüm sorumluluğu yazara aittir.

Yazar(lar)ın Katkı Oranı Beyanı: Bu araştırmada birinci yazarın makaleye katkı oranı %100'dür.

KAYNAKÇA

- Abakay, U., Alincak, F., & Demir, H. (2016). The Effects of microteaching practices on pre-service physical education and sport teachers' attitudes towards teaching profession. *European Journal of Education Studies*, 2(9), 127-135. <https://doi.org/10.5281/zenodo.167625>
- Akça, R. P. (2022). *Oyun terapisi Teori teknik ve kültüre has vaka örnekleri*. Efe Akademi Yayınları.
- Aktaş, S. M. (2019). Video destekli (mikro) ve web sayfası desteğiyle öğretim yöntemlerinin başlangıç gitar eğitimi düzeyindeki öğrenciler üzerindeki etkileri. *Sanat ve İnsan Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Amobi, F. A. (2005). Preservice teachers' reflectivity on the sequence and consequences of teaching actions in a microteaching experience. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 115-130.
- Amobi, F. A., & Irwin, L. (2009). Implementing on-campus microteaching to elicit preservice teachers' reflection on teaching actions: Fresh perspective on an established practice. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1), 27-34.
- Altıntaş, S., & Görgeç, İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 9(8), 197-208.
- Arslan, A. (2021). Öğretmen adaylarının mikro öğretimle "öğretmenlik" yolculuğu: Bir karma desen araştırması. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 259-283. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9406>

- Artan, İ., Hiçyılmaz, Y. & Kayserili, M. S. (2021). Mikro öğretim uygulamalarının görsel sanatlar öğretmen adayların GS-TPAB öz yeterlik düzeylerine etkisi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 9(1), 18–27. <https://doi.org/10.7816/sed-09-01-03>
- Aslan, M., & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162
- Aslan, O. & Elmas, C. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının perspektifinden mikro öğretim uygulamalarının değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 400-427. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.586955>
- Atav, E., Kunduz, N., & Seçken, N. (2014). Biyoloji eğitiminde mikro öğretim uygulamalarına dair öğretmen adaylarının görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 01-15
- Atmış, S., (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecini değerlendirmelerine yönelik görüşlerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Aykaç, N., Kabaran, H., & Bilgin, H. (2014). Türkiye’de ve bazı avrupa birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılması olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye örneği). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 279-292.
- Babacan, T., & Şaşmaz Ören, F. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknoloji destekli mikro öğretim uygulamaları hakkındaki görüşleri. *MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 195-224. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.411492>
- Bada, A. A., & Akinbobola, A. O. (2022). Micro-teaching and teaching practice: A Predictor of physics teacher trainee’s performance. *Indonesian Journal of Science and Mathematics Education*. 5(1), 65-76. <https://doi.org/10.24042/ij sme.v5i1.10411>
- Balcı, T., & Yanık, M. (2022). Mikro öğretim aracılığıyla beden eğitimi öğretmen adaylarını öğretim stilleri yelpazesinde güçlendirmek. *Akdeniz Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 22(5 Özel Sayı), 1053-1065. <https://doi.org/10.38021asbid.1202265>
- Batman, D. & Zeki Saka, A. (2019). Mikro-yansıtıcı öğretim uygulamalarının fizik öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimlerine etkilerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 627- 654.
- Bayramlı, Ü. Ü. (2015). *Zaman yönetimi*. Seçkin Yayınevi.
- Berangka, D. (2018). Pengaruh stimulus micro teaching terhadap keterampilan pengelolaan kelas mahasiswa sekolah tinggi katolik santo yakobus merauke di sekolah. *Jumpa*, 6(2), 88–110.
- Burgaz-Uskan, S. & Bozkuş, T. (2019). Eğitimde oyunun yeri . *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2) , 123-131.
- Caner, H. N., (2018). *Öğretmenlik uygulama dersinin bağlam, girdi, süreç, ürün modeline göre değerlendirilmesi: İngilizce öğretmenliği lisans programı örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

- Christ, T., Arya, P., & Ming Chiu, M. (2014). Teachers' reports of learning and application to pedagogy based on engagement in collaborative peer video analysis. *Teaching Education*, 25(4), 349–374.
- Chuanjun, H. & Chunmei, Y. (2011). Exploring authenticity of microteaching in pre-service teacher education programmes. *Teaching Education*, 22(3), 291-302.
- Coffey, A. M. (2014). Using video to develop skills in reflection in teacher education students. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(9), 86-97.
- Creswell, J.W., & Poth, C.N. (2018) *Qualitative inquiry and research design Choosing among five approaches*. (4th Edition), SAGE Publications.
- Danielowich, R. M. (2014). Shifting the reflective focus: Encouraging student teacher learning in video-framed and peer-sharing contexts, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(3), 264–288.
- Defis, N., Glover, A., Jennings, C., Stewart, S., Wallis, R., Craggs, B., Hay, C., Linton, B., Powell, T., & Williams, A. (2022). Using video technology to support micro-teaching and reflection in initial teacher education. *Journal of Educational Innovation, Partnership and Change*, 8(1). Retrived from: <http://oro.open.ac.uk/84538/> Access date: 19.01.2023.
- Değirmençay, Ş. A., & Kasap, G. (2013). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2) , 47-57.
- Dere, İ. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mikro öğretim uygulaması hakkındaki değerlendirmeleri. *Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi Teori ve Uygulama*, 10(19), 29-61.
- Duman, B. (2022). Senkron ve asenkron mikro öğretim uygulamalarına ilişkin değerlendirmeler. Edt: Nayır, F., Poyrazlı, Ş. içinde *Eğitim Bilimlerinde Güncel Araştırmalar*, 1-18. Anı Yayıncılık.
- Ekşi, G. (2012). Implementing an observation and feedback form for more effective feedback in microteaching. *Education and Science*, 37(164), 267-282.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A Focus on trustworthiness, *SAGE Open*, 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının 'öğretmenlik uygulaması' üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221.
- Ersel-Kaymakamoğlu, S. (2019). In search of developing practical knowledge in pre-service EFL teachers: A proposed model. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1000–1010. <https://doi.org/10.17263/jlls.631543>
- Fakhrah, & Unaida, R. (2021). Studi evaluasi perkuliahan microteaching mahasiswa program studi pendidikan kimia universitas malikussaleh. *Jurnal Edukasi Dan Sains Biologi*, 10(1), 16–22.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2011). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. McGraw-Hill.
- Fullan, M. (2007). *The New meaning of educational change (4th ed.)*. Teachers College Press.

- Gan, Z. (2013). Learning to teach English language in the practicum: What challenges do non-native ESL student-teachers face. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 92-108.
- Güler, E. (2020). Görsel sanatlar eğitimi özel öğretim yöntemleri dersinde mikro öğretim uygulaması: Fenomenografik araştırma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 482-507. <https://doi.org/10.35675/befdergi.655697>
- Hancock, D. R., & Algozzine, B. (2017). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers (3rd Edition)*. Teachers College Press.
- Hurioğlu, L. (2016). *Öğretmenlik uygulaması dersinde dönüt-düzeltilmenin öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve uygulama becerileri ile öz-yeterlik düzeylerine etkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A Typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85.
- Karagiorgi, Y. (2011). Development of Greek Cypriot teachers professional identities: Is there a sense of growth? *Professional Development in Education*, 38(1), 73–93. <https://doi.org/10.1080/19415257.2011.577185>
- Karakaş, A., & Yükselir, C. (2021). Engaging pre-service EFL teachers in reflection through video-mediated team micro-teaching and guided discussions. *Reflective Practice*, 22(2), 159-172, <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1860927>
- Karataş, F. Ö., & Cengiz, C. (2016). Özel öğretim yöntemleri II dersinde gerçekleştirilen mikro-öğretim uygulamalarının kimya öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 565-584.
- Karataş, F., Cengiz, C., & Uludüz Ş. M. (2020). Re-designing micro-teaching to lessen anxiety in the process: The Pre-service teachers' views. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 30 - 56. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.570466>
- Kavas, A. B., & Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 13-21.
- Koca, C. (2017). Spor bilimlerinde nitel araştırma yaklaşımı. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 28(1), 30–48.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi K.K.Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
- Koşar, G. (2021). Microteaching: A Technique to enhance English-as-a-foreign-language teacher candidates' professional learning, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 628-651. <https://doi.org/10.17679/inuefd.804714>
- Kumari, M., & Nakka, A. (2020). Role of microteaching as an effective strategy for pre-service teachers during school internship. *Elementary Education Online*, 19(3), 4900-4906. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.03.735643>

- Lane, R., McMaster, H., Adnum, J., & Cavanagh, M. (2014). Quality reflective practice in teacher education: A Journey towards shared understanding. *Reflective Practice, 15*, 481-494. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.900022>
- Leech, N.L., Onwuegbuzie, A.J. (2008). Debriefing. Given, L. (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, SAGE publications.
- Maguire, K. R. (2022). Pre-service teachers' reflections on content knowledge through microteaching. *Reflective Practice*. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2146082>
- MEB, (2017). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. 18. Millî eğitim şûrası kararları öğretmenin yetiştirilmesi, istihdamı ve mesleki gelişimi. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf Erişim Tarihi:03.01.2023.
- MEB, (2018a). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları https://www.memurlar.net/common/news/documents/796217/13170041_9_cizelgeveesaslar.pdf Erişim Tarihi. 14. 01. 2023.
- MEB, (2018b) Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programı (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120201950145-> Erişim Tarihi:14.11.2022
- MEB, (2018) Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=19942&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeligi&mevzuatTertip=5>. Erişim Tarihi:14.11.2022.
- Mercan, S., & Bayrak Cömert, Ö. (2019). Using expanded micro-teaching technique in teaching Turkish as a foreign language. *Zeitschrift für die Welt der Türken, 11*(2), 257-270
- Merriam, S.B., & Tisdell, E.J, (2016). *Qualitative research: A Guide to design and implementation*. Jossey-Bass
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). *Nitel veri analizi (3. baskı)*. (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, çev. ed.), Pegem Akademi.
- Mophosa, C., Shumba, J., & Shumba, A. (2007). Mentorship for students on teaching practice in Zimbabwe: Are student teachers getting a raw deal? *South African Journal of Higher Education, 21*(2), 296-307.
- Nakka, A. (2020). Role of *microteaching as an effective strategy for pre-service teachers during school internship*. *Elementary Education Online, 19*(3), 4900-4906.
- Okumuş, K., & Yurdakul, İ. H. (2016). Peer feedback through SNSs (Social networking sites: Pre-service teachers' views about using Facebook for peer feedback on microteachings. *Elementary Online Education, 15*(4), 1206–1216. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.17666>
- Osipova, A., Prichard, B., Boardman, A. G., Kiely, M.T. & Carroll, P. E. (2011). Refocusing the lens: Enhancing elementary special education reading instruction through video self-reflection, *Learning Disabilities Research and Practice, 26*(3), 158–171.
- Önal, A. (2019). An exploratory study on pre-service teachers' reflective reports of their videorecorded

- microteaching. *Journal of Language and Linguistics Studies*, 15(3), 806–830.
<https://doi.org/10.17263/jlls.631520>
- Özdemir, S. (2021). Öğretmen adaylarının öğretim becerilerini geliştirmede akran koçluğunun rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 22(2), 112-131. <https://10.12984/egeefd.937681>
- Özkılıç, R., Bilgin, A., & Kartal, H. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 7(3) , 726-737 .
- Park, E. (2022). The Reflectivity of EFL preservice teachers in microteaching practice. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(4), 186-204. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.4.11>
- Petek, B. (2014). *Öğretmenlik uygulaması dersinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi (Erzurum örneği)* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Prilop, C. N., Weber, K. E., & Kleinknecht, M. (2021). The role of expert feedback in the development of pre-service teachers' professional vision of classroom management in an online blended learning environment. *Teaching and Teacher Education*, 99, 1-12.
- Rich, P. J., & Hannafin, M. J. (2008). Decisions and reasons: Examining preservice teacher decision-making through video self-analysis. *Journal of Computing in Higher Education*, 20(1), 62-94.
- Sağ, R. (2008). The Expectations of teachers about cooperating teachers, supervisors, and practice schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 117-132.
- Saidah, I. N. A., & Ngazizah, N. (2022). Analysis of small group and individual teaching skills students of microteaching learning. *IPA EDU: Jurnal Pendidikan IPA*, 2(1), 11-20.
<https://doi.org/10.30762/ipaedu.v2i1.357>
- Sağlam, Y., & Kanadlı, S. (2021). *Nitel veri analizinde kodlama (4. baskı)*. Pegem Akademi.
- Savić, V. (2019). Innovation in preservice English language teacher education: Applying microteaching to develop effective reflective practice. In J. L. Vodopivec (Ed.), *Innovative teaching models in the system of university education: Opportunities, challenges and dilemmas* (pp. 77-89). University of Kragujevac, University of Primorska.
- Selvi, M., Doğru, M., Gecosman, T., & Saka, D. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin etkinlik kuramına göre incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 175-194.
- Sharts-Hopko, N. C. (2002). Assessing rigor in qualitative research. *Journal of the Association of Nurses In Aids Care*, 13(4), 84-86.
- Şimşek, S., Alkan, V., & Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 34(34) , 63-73 .
- Taşdere, A. (2014). Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1477-1497.

- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. The University of Chicago Press.
- UNESCO (2012). Unesco strategy on teachers (2012--2015). <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775e.pdf>. Erişim Tarihi: 10.11.2022.
- Uygun, S., Ergen, G., Öztürk, İ. H. (2011). A Comparison between practical training programs in teacher education in Turkey, Germany and France. *Elementary Education Online*, 10(2), 389-405
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (10. Baskı)*. Seçkin Yayınevi
- Yıldız, A., Ulutaş, İ., Demiriz, S. (2018). Okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan "öğretmenlik uygulaması" dersine ilişkin görüşlerin karşılaştırılması. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 38(3), 869-886.
- Yiğitoğlu-Aptoula, N. (2021). Pre-service teachers' perceptions about the efficacy of various types of feedback on micro-teaching activities. *Journal of Theoretical Educational Science*, 14(2), 79-92.
- Yunus, M. M., Hashim, H., Ishak, N. M., & Mahamod, Z. (2010). Understanding TESL PTs' teaching experiences and challenges via post-practicum reflection forms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 722-728.
- Yüksel, İ., & Özkanal, Ü. (2019). Investigation of pre-service teachers' reflective views on micro-teaching in real classrooms. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2378-2398.
- Vasu, K., Hui Ling, C., & Nimehchisalem, V. (2016). Malaysian tertiary level ESL students' perceptions toward teacher feedback, peer feedback and self-assessment in their writing. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 5(5), 158–170. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.5p.158>
- Wong, J. L., & Tsu, A. B. (2007). How do teachers view the effects of school-based in-service learning activities? A Case study in China, *Journal of Education for Teaching*, 4(33), 457-470.
- Zalavra, E., & Makri, K. (2022). Relocating online a technology-enhanced microteaching practice in teacher education: Challenges and implications. *The Electronic Journal of e-Learning*, 20(3), 270-283