



Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Pedagojik Alan Bilgisi Gelişimlerinde Ders Araştırması Modelinin Rolü

The Role of the Lesson Study Model in the Development of Pedagogical Content Knowledge of Preservice Early Childhood Teachers

Selda Aras^{a*}, Ayça Ülker^a, Gamze Nur İnönü^a, Betül Dilşad Ertekin^a

^aHacettepe University, Ankara, Türkiye.

Öz

Öğretmen eğitiminde teori ve uygulamayı bütünleştiren güncel yaklaşımlar, öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu yaklaşımlar arasında yer alan ders araştırması modeli, öğretmen adaylarına uygulamaya eleştirel bir bakış geliştirme, iş birliği içinde öğrenme ve planlama becerilerini geliştirme fırsatı sunmaktadır. Diğer yandan pedagojik alan bilgisi, etkili öğretimin temel bileşenlerinden biri olmasına rağmen, özellikle okul öncesi öğretmen eğitimi bağlamında sınırlı şekilde ele alınmaktadır. Bu çalışmada, ders araştırması modelinin okul öncesi öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi gelişimine katkısı incelenmiştir. Araştırma, bir devlet üniversitesinin okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören 23 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Katılımcılar, Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında bir dönem boyunca ders araştırması sürecine dahil olmuş ve süreç boyunca hazırladıkları günlük eğitim planları; program bilgisi, çocuk bilgisi, öğretim yöntemleri bilgisi ve değerlendirme bilgisi bileşenleri açısından analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının planlarında, pedagojik alan bilgisi bileşenlerine ilişkin gelişim gösterdiklerini ve ders araştırması modelinin, öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi gelişimini desteklemede önemli bir potansiyele sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmen eğitimi, öğretmen yetiştirme, ders imecesi, ders araştırması, mesleki gelişim, pedagojik alan bilgisi.

Abstract

Current approaches in teacher education that integrate theory and practice play a significant role in the professional development of pre-service teachers. Among these approaches, the lesson study model offers pre-service teachers the opportunity to develop a critical perspective on practice and collaborative learning and planning skills. Furthermore, although pedagogical content knowledge is a fundamental component of effective teaching, it has received limited attention, particularly in the context of early childhood teacher education. This study examined the contribution of the lesson study model to the development of pedagogical content knowledge in pre-service early childhood teachers. The research was conducted with 23 preservice teachers enrolled in a teacher education program at a state university. The participants participated in a one-semester lesson study process as part of the Teaching Practice course, and the daily plans they prepared during the process were analyzed for their curriculum knowledge, knowledge of children, knowledge of teaching methods, and knowledge of assessment. The findings revealed that pre-service teachers demonstrated improvements in their plans across the components of pedagogical content knowledge, and that the lesson study model has significant potential to support the development of pre-service teachers' pedagogical content knowledge.

* ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: Selda Aras, Early Childhood Education, Faculty of Education, Hacettepe University, Ankara, Türkiye. E-mail address: seldaaras@hacettepe.edu.tr , ORCID ID: 0000-0001-7285-0336.

Ayça Ülker, Early Childhood Education, Faculty of Education, Hacettepe University, Ankara, Türkiye. E-mail address: ayca.ulker@yahoo.com , ORCID ID: 0000-0003-1893-9115.

Gamze Nur İnönü, Early Childhood Education, Graduate School of Educational Sciences, Hacettepe University, Ankara, Türkiye. E-mail address: gamzeinonu@hacettepe.edu.tr , ORCID ID: 0000-0002-1796-6296.

Betül Dilşad Ertekin, Early Childhood Education, Graduate School of Educational Sciences, Hacettepe University, Ankara, Türkiye. E-mail address: betul.d.ertekin@gmail.com , ORCID ID: 0000-0002-1227-6982.

Received Date: August 1st, 2025. Acceptance Date: December 2nd, 2025.

Article Type: Research Article, DOI: <https://doi.org/10.67306/bujoe.1755681>

Keywords: Early childhood teacher education, teacher education, lesson study, lesson research, professional development, pedagogical content knowledge.

© 2026 Başkent University Press, Başkent University Journal of Education. All rights reserved.

1. Giriş

Son yıllarda, öğretmen eğitiminde uygulama odaklı ve yansıtıcı yaklaşımlara giderek daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Bunlar arasında güncel literatürde önemli bir yer edinmeye başlayan ders araştırması (lesson study), teori ve uygulama arasındaki boşluğu kapatırken profesyonel diyalogu, iş birlikçi sorgulamayı ve pedagojik yenilenmeyi teşvik eden bir mesleki gelişim modeli olarak ortaya çıkmıştır (Mayorga-Fernandez vd., 2021; Ramos Fonseca & Ponte, 2023; Trapero, 2013). Başlangıçta Japonya'da geliştirilen ders araştırması, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlere iş birlikçi bir şekilde gerçek sınıf uygulamalarını planlama, uygulama, gözlemlene ve yansıtma fırsatı sunmaktadır. Bunu yaparken, pratik bilginin yeniden yapılandırılmasını kolaylaştırmakta, öğretmen kimliğinin gelişimini desteklemekte ve kanıta dayalı öğretim kararlarını teşvik etmektedir (Fuji, 2018). İngilizce'ye Lesson Study ya da Lesson Research olarak çevrilen bu model, Türkçe'de ders çalışması (Bayram, 2010; Bütün, 2015), ders imecesi (Ayra, 2024; Çiçek & Akgün, 2024; Güner & Akyüz, 2017) ve ders araştırması (Aykan & Kınca, 2016; Bozkurt & Yetkin-Özdemir, 2018; Gülhan, 2021) gibi farklı biçimlerde kullanılmakla birlikte, bu çalışmada ders araştırması olarak ele alınmıştır.

Öğretmen eğitiminde ders araştırması; öğretmen adaylarının program içeriği ve pedagojik stratejilere ilişkin bakış açılarını, çocukların gelişim ve öğrenme süreçlerine dayandırarak yeniden yapılandırmalarını sağlamaktadır. Bu model, öğretmen adaylarını geleneksel, öğretmen merkezli rollerden uzaklaşmaya ve bunun yerine gelişimsel olarak uygun ve çocuğa duyarlı bir öğretmen kimliği benimsemeye teşvik eder. Bunların yanında içerik bilgisinin gelişimini desteklerken, çocukların düşüncelerini gözlemleme, analiz etme ve yanıtlama yeteneğini de geliştirmektedir (Mayorga-Fernandez vd., 2021; Rasmussen, 2016).

Okul öncesi öğretmen eğitiminde ders araştırmasının rolü, öğretimsel uygulamaları geliştirmek ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla büyük öneme sahiptir. Bu iş birlikçi yaklaşım, öğretmen adaylarının yansıtıcı uygulamaya katılmalarını, yapılandırılmış sorgulama ve akran geri bildirimi yoluyla uygulama becerilerini geliştirmelerini sağlar. Ders araştırması, öğretmenlerinin deneyimlerini paylaşmaları ve birbirlerinden öğrenmeleri amacıyla, öğretim stratejilerini kolektif olarak tartışabilecekleri ve geliştirebilecekleri bir öğrenenler topluluğu deneyimi sunar (Foster & Trundley, 2024). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik bu konuda yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Ramos-Fonseca & Ponte, 2023; Schipper vd., 2017). Bununla birlikte, Eraslan (2008) öğretmen yetiştirme programlarının alan deneyimi ve uygulama imkanının geniş olmasından dolayı, bu modelin öğretmenlik uygulaması dersinde kullanmaya elverişli olduğunu ve Türkiye öğretmen yetiştirme sistemi içerisinde incelenebileceğini belirtmiştir.

1.1. Okul Öncesi Öğretmen Eğitiminde Pedagojik Alan Bilgisi

1980'lerde öğretmenlik mesleğinin profesyonelleştirilmesi süreciyle birlikte öğretmen niteliğine dair çalışmalar artmış, bu da Pedagojik Alan Bilgisi (Pedagogical Content Knowledge-PCK) kavramının gelişimine zemin hazırlamıştır (Shulman, 1986). Pedagojik alan bilgisi, öğretmenin konu, içerik ve program bilgisini, öğrencilerin seviyelerine uygun ve anlayabileceği şekilde dönüştürme becerisini ifade etmektedir. Shulman (1986)'a göre bu dönüşüm, öğretmenin hem konuyu anlaması hem de onu temsili yollarla sunabilmesi üzerine kuruludur. Shulman'ın çerçevesi zamanla gelişerek, farklı alanlar ve disiplinler için uyarlanmış pedagojik alan bilgisi modellerine dönüşmüştür. Araştırmacılar, pedagojik alan bilgisinin disiplinlere özgü doğasını inceleyebilmek amacıyla farklı konu alanlarında ve öğretim kademelerinde bu yapıyı açıklamaya çalışmışlardır. Okul öncesi eğitimi bağlamında yapılan pedagojik alan bilgisi çalışmaları incelendiğinde; fen (Zhang & Birdsall, 2016), matematik (Baumert vd., 2010; Hoover vd., 2016; Lee, 2017), teknoloji (Lavidas vd., 2021) ve dil eğitimi (Shi vd., 2025) gibi belirli alanlara yönelik çalışmalar gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durumda, okul öncesi döneminde yürütülen pedagojik alan bilgisi araştırmalarının genellikle belirli alanlarda sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitimi bağlamında, disipline özgü geleneksel pedagojik alan bilgisi modellerinden farklı olarak, daha esnek, gelişim odaklı ve çocuk merkezli çalışmaların yapılması ve modellerin geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Erken çocukluk eğitimi, konu ve bilgi odaklı değil; gelişimsel, oyun temelli ve bütüncül öğrenmeyi destekleyici bir yapıya sahiptir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin bir konuyu aktarmak yerine, çocuğun gelişim alanlarını bütüncül bir şekilde desteklemeye odaklanmaları beklenmektedir (Zhang & Birdsall, 2016). Bu açıdan, okul öncesi öğretmen eğitimi için uygun pedagojik alan bilgisi modellerinin kullanımı giderek önem kazanmaktadır. Okul öncesi eğitimin gelişimsel yapısı gözetilerek disiplinlerarası pedagojik alan bilgisi kavramsallaştırmaları incelendiğinde bu

araştırma kapsamında okul öncesi öğretmenleri için pedagojik alan bilgisi dört bileşen bağlamında ele alınmıştır. Bu bileşenler program bilgisi, çocuk bilgisi, öğretim yöntemleri bilgisi ve değerlendirme bilgisi olarak belirlenmiştir. *Program bilgisi*, öğretim içeriğinin programdaki kazanımlarla, hedeflerle ve diğer içeriklerle olan ilişkisini kurmayı ve bu ilişki doğrultusunda planlama yapmayı ifade etmektedir. *Çocuk bilgisi*, öğretmenin çocukların gelişimsel düzeyleri, ön bilgileri ve kavram yanılgılarına dair farkındalığını ve uygulamaların bu farkındalığa dayalı olarak uyarlanmasına yönelik stratejileri içermektedir. *Öğretim yöntemleri bilgisi*, öğretmenin belirli bir kavram ya da kazanımı desteklemek üzere seçtiği pedagojik stratejiler, temsil araçları ve uygulama örneklerini içermektedir. Son olarak, *değerlendirme bilgisi*, öğretmenin çocukların öğrenmelerini gözlemleme, dokümantasyon ve dönüt sağlama yollarını kapsamaktadır. Bu dört bileşenin, öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimin gelişimsel yapısına uygun olarak bütüncül bir öğrenme süreci geliştirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Çalışmanın Önemi

Araştırmalar, öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen öğrenmesini desteklemede ve öğretimsel uygulamalarının niteliği artırmada çok önemli olduğunu göstermektedir (Brown, Lee & Collins, 2015; Ronfeldt, 2015). Bu programların temel unsurlarından biri, öğretmen adaylarının teorik bilgilerini gerçek okul ortamlarında uygulamalarına olanak tanıyan saha deneyimleridir (Darling-Hammond, 2017). Öğretmen yetiştirme programları ile ilgili yapılan çalışmalar, sundukları öğrenme deneyimleri, mezunların öğretmenliğe başladıklarında ne kadar iyi hazırlanmış oldukları ve kendilerine duydukları güven açısından farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır (Darling-Hammond, Chung & Frelow, 2002; Hollins, 2015). Araştırmalar, öğretmenlerin mesleki donanımları ile sınıf içi öğretimsel uygulamaların kalitesi arasında bağlantılar olduğunu göstermiştir (Lachner & Nücles, 2016; Reid & Reid, 2017).

Araştırmalara göre okul öncesi eğitimdeki zorluklardan biri, birçok okul öncesi öğretmenin pedagojik alan bilgisinin sınırlı olmasıdır (Clements & Sarama, 2020; Copley, 2003). Birçok ülke, okul öncesi öğretmen eğitiminde pedagojik alan bilgisinin etkili bir şekilde geliştirilmesine öncelik vermektedir (Darling-Hammond, 2017). Bu noktada, öğretmenlik uygulamaları, öğretmen adaylarının mesleki gelişimi açısından kritik bir rol oynamaktadır. Pedagojik alan bilgilerini destekleyen, iş birlikçi öğrenme deneyimleriyle yapılandırılmış nitelikli uygulama süreçleri, etkili öğretmen eğitiminin temel bileşenlerinden biridir (Zeichner, 2010). Bu bağlamda, ders araştırması, öğretmenlik uygulamasını derinleştiren ve adayların pedagojik bilgi üretimine aktif katılımını teşvik eden güçlü bir model olarak öne çıkmaktadır. Ders araştırması modelinin evrensel olarak kavramsallaştırılmış bir yapısı olmamakla beraber (Matoba, 2017); öğrenme ortamının ve öğrenenlerin ihtiyaçlarına göre farklı kuramsal çerçeveler doğrultusunda yapılandırılması mümkündür. (Lewis & Hurd, 2011). Bu çalışmada, ders araştırması süreci, Uygulama Toplulukları (Communities of Practice) kuramsal çerçevesi doğrultusunda kurgulanmıştır (Wenger, 1998). Uygulama Toplulukları, bireylerin ortak bir amaç doğrultusunda bir araya gelerek deneyimlerini paylaşmalarına, karşılıklı öğrenme yoluyla bilgi ve becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyan dinamik yapılardır (Wenger vd., 2002). Bu kuramsal yaklaşım doğrultusunda, ders araştırması süreci öğretmen adaylarının hem bireysel hem de kolektif öğrenmelerini destekleyen, bilgi üretimini ve mesleki gelişimi teşvik eden bir topluluk yapısı olarak organize edilmiştir.

Bu doğrultuda bu çalışma ile ders araştırması modelinin okul öncesi öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi gelişimindeki rolünün incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında bir devlet üniversitesinde dördüncü sınıfta Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında bir dönem boyunca ders araştırması süreci yürütülmüş ve bu süreçte okul öncesi öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi gelişimleri günlük eğitim planlarının analiz edilmesi ile incelenmiştir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Okul öncesi öğretmen adaylarının ders araştırması sürecinde hazırladıkları günlük eğitim planları aracılığıyla pedagojik alan bilgisi gelişimlerini derinlemesine incelemek üzere yapılan bu çalışma, geniş çaplı ve boylamsal bir durum çalışması sürecinin (Aras vd., 2026) bir parçası olarak tasarlanmıştır. Durum çalışması, gerçek yaşam olaylarının bütüncül özelliklerini ortaya çıkarmaya yardımcı olan (Patton, 2002) ve araştırmacının sınırlı bir sistem hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla derinlemesine bilgi topladığı bir durumun betimlenmesi (Yin, 2003) olarak tanımlanabilir. Araştırmanın bu bağlamı bir doküman incelemesi sürecini kapsamaktadır. Doküman incelemesi çeşitli belgelerin gözden geçirildiği ve değerlendirildiği bir veri toplama ve analiz sürecini içermektedir (Bowne, 2009). Bu çalışmada öğretmen adaylarının ders araştırması sürecinde 10 hafta boyunca hazırladıkları günlük eğitim planlarının doküman incelemesi gerçekleştirilmiştir.

2.2. Katılımcılar ve Araştırma Süreci

Araştırmanın katılımcılarını, Ankara’da bir eğitim fakültesi bünyesinde dördüncü sınıfta okuyan ve Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında ders araştırması sürecine katılmış olan 23 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Patton (2002)’a göre, amaçlı örnekleme bilgi açısından zengin durumların incelenmesine olanak tanır. Bu araştırma kapsamında, öğretmenlik uygulaması sürecine aktif olarak devam eden öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi gelişimlerinin derinlemesine incelenmesi için amaçlı örnekleme yönteminin kullanılması mümkün olmuştur. Çalışmaya gönüllü olarak katılmış olan okul öncesi öğretmen adaylarının tümü Öğretmenlik Uygulaması I dersini başarıyla tamamlamış, Öğretmenlik Uygulaması II dersi kapsamında uygulamaya devam eden son sınıf öğrencileridir. Katılımcıların biri erkek, 22’si kadındır. İki ayrı şubeden toplam 23 öğretmen adayı, nitel araştırmalarda önerilen bağlamsal kümelenme yaklaşımı doğrultusunda gruplandırılmıştır (Merriam & Tisdell, 2016; Patton, 2002). Öğretmen adaylarının uygulama sınıflarına dağılımı, öğretim elemanının rastgele ataması ile yapılmıştır. Bu doğrultuda, uygulama sınıflarındaki öğrenci dağılımına göre 2 veya 3 kişiden oluşan toplam 10 grup oluşturulmuştur. Gruplara verilen numaralar (ör. Grup 1, Grup 2,... Grup 10), aynı uygulama sınıfında bulunan öğretmen adaylarından oluşan küçük çalışma gruplarına karşılık gelmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmen adayları ders kapsamında 12 hafta boyunca düzenli olarak bir bağımsız anaokulunda 3-6 yaş grubu çocukların bulunduğu sınıflarda iki/üç öğretmen adayı aynı sınıfta bulunacak şekilde uygulamaya devam etmiş ve ayrıca bir öğretim elemanı tarafından yürütülen dersin teorik saatine katılmışlardır. Katılımcıların tamamı Öğretmenlik Uygulaması II dersine, ilk dönem devam ettikleri uygulama sınıfından farklı bir sınıfta katılmışlardır. 12 haftalık uygulama sürecinin ilk iki haftası gözlem ve uyum süreci olarak planlanmış, kalan 10 hafta için öğretmen adayları; günlük eğitim planlama ve hazırlama; hazırlanan etkinlikleri sınıfta uygulama ve değerlendirme; çocuk gözlemi yapma ve bu gözlemleri raporlama, okuldaki genel işleyişe dahil olma deneyimleri elde etmişlerdir. İlgili bölümde tüm öğrencilerin tabi olduğu uygulamaya dair genel gereklilikler ve teorik ders içeriğine ek olarak bu çalışmaya katılan öğretmen adayları ders araştırması sürecini (Li vd., 2023) deneyimlemiştir.

Ders araştırması modeli farklı ülkelerde farklı yapılar içermekle birlikte evrensel olarak kavramsallaştırılmış bir yapısı yoktur (Tan vd., 2024). Cajkler ve Wood (2019) bu boşluğu ders araştırması modeli içerisindeki çeşitliliği dört temel yaklaşım altında toplayarak ele almıştır: üniversite merkezli iş birliği, uygulama merkezli, heterodoks ve araştırmayla öğrenme. Bu çalışma kapsamında, üniversite merkezli iş birliği modeli benimsenerek bir ders araştırması süreci tasarlanmıştır (bakınız Tablo 1). Bu araştırmada ders araştırması süreci, birlikte planlama, deneme uygulaması (simülasyon) ve dönüt alma, sınıf içi uygulama, akran gözlemi ve yeniden planlama aşamalarını içermiştir. Bu model, öğretmen adaylarının akranlarıyla daha güvenli bir ortamda uygulamalarını denemelerine, öğretimsel süreçleri üzerinde düşüncelerine, sınıf ortamında daha iyi stratejiler geliştirmelerine (Tan, 2018) ve öğretmen adaylarının simülasyon uygulama gözlemlerine dayalı olarak ilgili etkinliklerini uygulamalarına olanak sağlamak (Mostofo & Zambo, 2015) amacıyla tasarlanmıştır.

Tablo 1
Üniversite Merkezli Ders Araştırması Süreci

Süreç Aşaması	İçerik	Amaç
Birlikte Planlama	Öğretmen adayları 2/3 kişilik aynı grup içerisinde yer alan akranları ile birlikte günlük eğitim planını tasarlar.	Program bilgisi geliştirme, pedagojik kararları temellendirme
Simülasyon Uygulaması	Planlanan etkinlikler üniversite ortamında tüm gruplar ile denenir.	Denemeler yapma, uygulama pratiği kazanma
Akran Gözlemi ve Dönüt	Simülasyon uygulamaları sırasında akranlar birbirini gözlemler ve dönüt verir.	Eleştirel düşünme, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve akran destekli öğrenme.
Sınıf İçi Uygulama	Dönütler ile yeniden gözden geçirilen planlar, okul ortamında uygulanır.	Sınıf ortamında stratejileri test etme ve geliştirme
Yeniden Planlama	Sınıf içi uygulama ve gözlemlere dayalı olarak planlar yeniden düzenlenir.	Gözlem ve deneyim temelli iyileştirme, pedagojik alan bilgisinin derinleşmesi

Birlikte planlama sürecinde, aynı uygulama sınıfını paylaşan öğretmen adayları her hafta öğrenme sürecini iş birlikli şekilde planlayarak etkinliklerini birlikte hazırlamıştır. Etkinlikler, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı gerekliliklerine uygun şekilde yazılmıştır. Etkinliklerin uygulanması sırasında bir öğretmen adayı aktif rol alırken grup arkadaşları/arkadaşları akran gözlemi yapmış ve uygulama sürecini bir rubrik üzerinde değerlendirmiştir. Kullanılan bu rubrik, öğretmen adaylarının uygulamaları gözlemlene sürecinde ortak bir gözlem odağı oluşturmak

amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Rubrik; kazanım-göstergeler, etkinliklerin uygunluğu, sınıf yönetimi, materyal kullanımı, çocuk katılımı ve değerlendirme bölümlerini içeren Başlangıç (1), Gelişme (2), İleri Düzey (3) ve Üst Düzey (4) şeklinde dört performans düzeyinde tanımlanan bir yapıya sahiptir. Öğretmen adayları uygulayan ve gözlemleyen rollerini haftalık olarak değiştirmişlerdir. Simülasyon uygulaması sürecinde öğretmen adayları, teorik ders süresince, hazırladıkları öğrenme sürecinin denemesini gerçekleştirmiş; diğer öğretmen adaylarından, öğretim elemanından ve gözlemci olarak sürece katılan araştırmacılardan dönüt almışlardır. Her grup en az bir kez olmak üzere toplam 14 simülasyon uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulama ve simülasyon uygulamaları sonucunda akranlar, öğretim elemanı ve araştırmacı dönütleri ile değerlendirmeler neticesinde öğretmen adayları planlarını revize etmiş, yeniden planlama toplantıları gerçekleştirerek bir sonraki uygulama için planlarını hazırlamışlardır. Öğretim elemanı, simülasyon uygulamaları aracılığıyla paylaşılan planların öncelikle akran dönütü alabilmesi için ortam hazırlamış, gerekli durumlarda soru ve yorumlarla sürece dahil olmuştur. Katılımcılar akranlarının etkinlik uygulamalarını gözlemleyerek rubriğe göre puanlamış, haftalar ilerledikçe planlarının hangi alanlarda gelişim gösterdiği veya sınırlı kaldığı yönünde öz değerlendirme yapmışlardır. Bu çalışmada, ders araştırması süreci, öğretmenlik uygulaması kapsamında öğrenmeyi artıran, uygulamayı geliştiren ve destekleyen bir bağlam olarak kullanılmıştır. Bu döngü 10 hafta boyunca devam etmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verilerini, 2024-2025 bahar döneminde, öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersinin bir gerekliliği olarak ders araştırması süreci boyunca hazırladıkları günlük eğitim planları oluşturmuştur. 23 öğretmen adayının oluşturduğu 10 gruba ait toplam 90 günlük eğitim planı, doküman analizi yoluyla incelenmiştir. Doküman analizi, araştırmanın birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların bir araya getirilmesi, incelenmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanmaktadır (Patton, 2002). Bu doğrultuda, bir doküman olarak planlarında ders araştırması sürecinin başından sonuna doğru gösterilen gelişim incelenmiştir.

Araştırma verilerinin analizinde tümdengelimisel içerik analizi yöntemi belirlenmiştir. Bu analiz türü mevcut teorilerden veya önceki araştırmalardan alınan önceden tanımlanmış temaları veya kavramları nitel verilere uygulayan yapılandırılmış bir analiz yöntemidir (Miles & Huberman, 1994). Bu analitik yaklaşım, araştırmacıların araştırma hedeflerine ulaşmak için kullanabilecekleri belirli bir araştırma çerçevesine sahip oldukları durumlarda kullanılmaktadır. Bu yöntem, araştırmacıların analizlerini verilerin belirli yönlerine odaklamalarını sağlayarak, önceden tanımlanmış ilgi alanlarının hedefli bir şekilde incelenmesini kolaylaştırır. Bu kapsamda, bu çalışmada günlük eğitim planları öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin gelişimini analiz etmek üzere; dört temel pedagojik alan bilgisi bileşeni (program bilgisi, çocuk bilgisi, öğretim yöntemi bilgisi, değerlendirme bilgisi) dahilinde analiz edilmiştir. Tablo 2, veri analizinde kullanılan pedagojik alan bilgisi kavramsallaştırmasını ve günlük eğitim planlarında yer alan göstergeleri içermektedir.

Tablo 2

Analize temel oluşturan bileşenler ve göstergeleri

Pedagojik Alan Bilgisi Bileşeni	Açıklama	Planlardaki Temel Göstergeler
Program Bilgisi	İçeriğin programdaki kazanımlarla, hedeflerle ve diğer içeriklerle olan ilişkisini kurmayı ve bu ilişki doğrultusunda planlama yapmayı içerir.	Kazanımların uygunluğu, içerik bütünlüğü, gelişime uygunluk, etkinlik türü, kazanıma uygun öğrenme süreci
Çocuk Bilgisi	Öğretmenin çocukların gelişimsel düzeyleri, ön bilgileri, gelişim düzeyleri ve kavram yanılgılarına dair farkındalığı; anlam ve katılımlarını artırmaya yönelik uygulamaları/stratejiler	- Çocuk bilgisi (ön bilgi, bireysel farklılıklar, bireysel ihtiyaçlar, kavram yanılgıları, katılım) - Çocuğun muhtemel tepkilerini/yanlış anlamalarını öngörme - Çocuk bilgisine dayalı uyarılama
Öğretim Yöntemleri Bilgisi	Kavramı/kazanımı desteklemek için seçilen pedagojik yöntemler, modeller, örnekler	- Oyun, drama, materyal, görsel vb. kullanımı - Sınıf yönetimi, rutinler, geçişler, öğretim yöntemleri, gruplama stratejileri, farklılaştırma stratejileri
Değerlendirme Bilgisi	Çocukların gelişim ve öğrenmesini değerlendirmeye yönelik stratejiler	Değerlendirme yöntemlerinin açık ve anlamlı biçimde tanımlanması, kullanılan gözlem kayıt araçları, soru ve dönütler, çocukların değerlendirme süreçlerine katılımı

Analizin ilk adımında araştırmacılar, Tablo 2'deki bileşenlere göre günlük eğitim planlarını incelemiş ve planların pedagojik alan bilgisinin belirlenen dört boyutunu içermeye durumuna göre kodlamalar yapmışlardır. Bu bağlamda planlarda dört temel boyuttaki değişim; öncelikle verilerin %10'unu içerecek şekilde dört araştırmacı tarafından bağımsız şekilde kodlanmıştır. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek kodlamaları birlikte gözden geçirmiş, ortak olmayan kodlamalar üzerinde görüş birliği sağlayıp tekrar düzenlemeler yapmıştır. Kodlayıcılar arası görüş birliği sağlandıktan sonra tüm veriler iki araştırmacı tarafından analiz edilerek son haline getirilmiştir. Ayrıca, analizin son aşamasında, elde edilen bulgulara anlam yükleme, bulgular arasındaki ilişkileri açıklama, neden-sonuç ilişkilerini kurma, bulgulardan sonuçlar çıkarma ve elde edilen sonuçların önemine dair açıklamalar yapma adımları izlenmiştir.

2.4. Araştırmanın Niteliği ve Etik Süreçler

Bu araştırmada araştırmacılar bir dizi etik ilkeyi çalışmanın başından sonuna kadar takip etmişlerdir. İlk olarak bu çalışma için araştırmacıların bağlı olduğu üniversitenin etik komisyonundan 15.04.2025-4165696 sayısıyla izin alınmıştır. Katılımcıların tümü gönüllü katılım formunu doldurarak ders araştırması modelinde yer almaya ve planlarının incelenmesine gönüllü olduklarını belirtmişlerdir. Verilerin toplanması ve analizi ile öğretmenlik uygulaması dersinin notlandırılması süreçleri birbirinden ayrı tutulmuş ve bu iki süreç farklı araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın niteliğini ortaya koymak için; araştırma kapsamında kullanılan veri, yöntem ve yorumlamalara ilişkin olarak Lincoln ve Guba'nın (1985) önerdiği inandırıcılık, tutarlılık, teyit edilebilirlik ve aktarılabilirlik basamakları takip edilmiştir. Sonuçların doğru ve inandırıcı olduğuna dair güven sağlamak adına araştırmacılar uzun süreli katılım göstermişlerdir. Araştırmanın temel verilerini oluşturacak dokümanların hazırlanması sürecinde araştırmacılar öğretmen adayları ile uzun süreli etkileşim kurmuş; dönem boyunca öğretmen adaylarının günlük eğitim planlarını haftalık olarak incelemiş, katılımcıların gelişimlerini planlarına yansıttıklarından emin olmuşlardır. Bu sayede çalışma grubunun deneyimine dair derinlemesine bir anlayış geliştirmek mümkün olabilmiştir. Ayrıca, araştırmacılar sıklıkla araştırma sürecine yönelik toplantı ve buluşmalar gerçekleştirerek süreçle ilgili birbirleriyle görüş alışverişi yapmışlardır. Günlük eğitim planlarının incelenmesinde kullanılan rubrik, ilgili literatürün taranmasına dayalı olarak geliştirilmiştir. Tutarlılığı sağlamak adına öğretmen adaylarının belirli bir yönerge dahilinde planlarını hazırlaması beklenmiştir. Teyit edilebilirlik adına, araştırmanın veri toplama ve analizi sürecinde birden fazla araştırmacı yer almış; verilerin analizi aşamasında, "kodlayıcılar arasında görüş birliği" ilkesi benimsenmiştir. Aktarılabilirliği sağlamak adına araştırma bulgularının sunumunda detaylı betimlemelere yer verilmiştir.

3. Bulgular

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının ders araştırması modeli çerçevesinde bir dönem boyunca geliştirdikleri planlarını analiz ederek pedagojik alan bilgilerindeki değişimi incelemektir. Bulgular, öğretmen adaylarının program bilgisi, çocuk bilgisi, öğretim yöntemleri bilgisi ve değerlendirme bilgisi temaları dahilinde sunulmuştur.

3.1. Program Bilgisi

Okul öncesi öğretmen adaylarının ders araştırması uygulaması sürecinde geliştirdikleri günlük eğitim planları incelendiğinde program bilgisi bağlamında önemli değişiklikler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanım ve göstergelerin bir öğrenme deneyimi olarak sunulması bu temanın önemli bir bulgusu olarak ele alınmıştır. Bu temada yer alan bulgular *kavram ve kazanım seçimi, kazanımların öğrenme süreci ile uyumu ve bütüncül gelişimi ve öğrenmeyi destekleme* bulgularını içermektedir. Planları incelendiğinde kazanımların öğrenme sürecinde uygun bir şekilde ilişkilendirilmesi göze çarpan bulgulardandır. Öğrencilerin ilk haftalardaki planlarında kazanımların öğrenme sürecinde yüzeysel bir şekilde ilişkilendirildiği ve bazı gruplarda başlangıçta kazanım ve gösterge yazılmış olsa da, bunların etkinlik akışıyla yeterince uygun bir biçimde ilişkilendirilmediği görülmüştür. Örneğin, Grup 5 ilk üç öğrenme sürecinde kazanımları tanımlamış olsa da, uygulama adımlarında bu kazanımlara daha yüzeysel bir şekilde yer verildiği görülmüştür. Grubun ilk planında kazanımlar ve göstergeler belirli noktalarda belirtilmiş olmakla birlikte, uygulama adımlarının bu kazanımlarla tutarlı ve derinlemesine ilişkilendirilmediği görülmektedir. Bazı bölümlerde kazanım-etkinlik bağlantısı daha *dolaylı* ya da *yüzeysel* şekilde yer almakta; kazanımların doğrudan ve sistematik biçimde desteklendiğini gösteren açıklamalara yeterince yer verilmemektedir. Saymaya yönelik kazanım ve göstergeleri "*Çocuklar elimdeki resimde yer alan şeylerin ne olduğunu biliyor musunuz? Sayılar sizce hayatımızda ne işe yarıyor olabilir, sayılar olmasaydı neler olurdu?*" gibi sorularla ele alınarak "*Haydi biz de hep birlikte 1'den 10'a kadar sayalım*" gibi yönergelerle bir öğrenme

süreci planlanmış her çocuğun kazanıma yönelik sürece katılımını destekleyen öğrenme deneyimlerinin sınırlı olduğu bir planı hazırlanmıştır.

Ancak dördüncü haftadan itibaren planlarda kazanım ve göstergeler, öğrenme süreci akışıyla daha güçlü biçimde bütünleştirilmiş, çocukların olası tutum ve davranışları ile ilişkilendirilmiştir. Bu gelişim son haftalardaki planlarında sistematik bir eşleştirmeye, tutarlı bir kazanım ve öğrenme süreci uyumuna dönüşmüştür. Örneğin 6. Planında çocukların kazanım ve göstergelerin öğrenme sürecinin doğal akışı içerisinde her çocuğun aktif katılımıyla görünür hale gelecek şekilde planlandığı görülmektedir. *“Tüm çocuklar yerlerinden kalktıktan sonra öğretmen müziği açar. Çocuklar müzik eşliğinde dans ederken öğretmen etkinlik için yere 14 hulahop ve her bir hulahopun içine de a, e ve o harflerinden birini yapıştırır. Ortam hazır olduktan sonra öğretmen müziği durdurur. ‘Çocuklar şimdi sizlerin her birine 3 tane kâğıt vereceğim bu kâğıtların birinde elma, ayakkabı, otobüs gibi a, e ve o sesleriyle başlayan nesneler olacak. Her birimiz bu 3 kâğıttan aldıktan sonra hulahopların çevresinde dans edeceğiz. Müzik durduğunda hangi harfin olduğu hulahopun önündeysek o hulahopun içine o sesle başlayan nesnenin resmini koyacağız’ der”* ifadesinde görüldüğü gibi kazanıma yönelik her çocuğun aktif katılımını destekleyen bir süreç planlanmıştır. Bununla birlikte *“Öğretmen bu noktada daha aktif girişken olan çocuktan sonra içe dönük çocukları sahneye davet ederek heyecanını atabilmesine sürece yönelik kafasında bir şema oluşmasına ve kendine güvenmesi amacıyla bir seçim sırası izler”* ifadesi ise sahneye davet sırasını bilinçli biçimde planlandığını çocukların duyuşsal ve sosyal tutumlarının göz önünde bulundurularak öğrenme sürecinin şekillendirildiğini işaret etmektedir.

Öğretmen adaylarının ilk haftalardaki planlarında sadece kazanımı yazma düzeyinde bir bilgi varken ilerleyen haftalarda ilişkili kavram ve kazanımları bir arada kullanma düzeyinde ilerleme kaydettikleri görülmüştür. Bununla birlikte içerikler disiplinler arası yaklaşımla ele alınırken hem pedagojik hem kavramsal derinlik kazandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin Grup 6 ilk planlamalarında çocukların gelişim düzeyinin altında yer alan kavramlara yer verirken ilerleyen haftalarda çocukların yaş ve gelişimlerine uygun düzeyde kavramlara yer verdikleri görülmüştür. Bununla beraber bazı gruplarda sürecin başından sonuna kadar etkinliklerin planlanmasında, uygun kazanım seçimi ve kazanıma uygun öğrenme süreci tasarlamada ders araştırmasının tüm süreçlerinde güçlü ve tutarlı bir program bilgisi görülmüştür. Örneğin Grup 4 ve Grup 9’un planları incelendiğinde etkinlikler sürecin başından sonuna kadar disiplinler arası uygulamalarla zenginleştirilmiş, seçilen kazanım ve göstergeler yaş ve gelişim düzeyine uygun olarak planlanmıştır.

Öğretmen adaylarının ilk haftalardaki planlamalarında kazanım–öğrenme süreci uyumu ve kazanım çeşitliliği sınırlı kalmıştır. Örneğin Grup 8’in ikinci planında ele aldığı kazanımların yalnızca sohbet içinde *“Öğretmen çocuklara üzerinde farklı kuş türleri bulunan bilgi kartlarını dağıtır. Eline bir örnek alarak çocuklarla kuş türleriyle ilgili sohbet eder. ‘Evet bunlar kuş resimleri ama hepsi de birbirinden farklı değil mi? Hadi beraber bu kuşları kısaca tanıyalım, sizce dünyada kaç tane kuş türü vardır?’ ‘Peki sizce bu kuşlar nasıl beslenirler, besin bulamazlarsa ne yaparlar, aç kalmak onlara nasıl hissettirir, onları aç bırakmamak için neler yapabiliriz?’* gibi sorularla ele alındığı çocukların aktif katılımıyla değil, öğretmenin açıklamalarıyla sınırlı kaldığı görülmektedir. Çocukların hipotez kurması, tahmin yapması, değişimleri karşılaştırması gibi bilimsel süreç becerilerinin öğrenme süreci içerisinde yeterince desteklenmediği, problem durumlarına çözüm üretme ve çözüm yollarını deneme kazanımlarını sergileyebilecekleri bir öğrenme sürecinin kurgulanmadığı çocukların bu kazanımı gerçekten deneyimlediğini gösterecek uygulamaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Kuşları beslemek için yemlik yapımında öğretmenin gösterip yaptırma ile modeli hazır olarak sunduğu, çocukların bağımsız üretim yapma alanını sınırlandırdığı, çocuklara kendi yöntemlerini seçme ya da problem çözme fırsatı sunulmadığı görülmektedir. Bununla birlikte ilerleyen haftalarda birçok grup, kazanım ve etkinlik yapıları arasında daha güçlü bağlar kurmuştur. Örneğin Grup 8’in son planında kazanımların öğrenme sürecine doğrudan yerleştirildiği ve yaş düzeyine uygunluğunun sağlandığı görülmektedir. Masal istasyonları kurularak oluşturulan öğrenme süreci yaratıcılık ve sanat, hareket, müzik ve dil gelişimini aynı anda destekleyen çok boyutlu bir öğrenme ortamı sunmuştur. Çocukların masal treninde ilerleyerek farklı mekânlarda canlandırmalar yapması, her istasyonda materyal inceleme, tahmin etme ve rol alma süreçlerinin bulunması, kazanımların doğrudan etkinlik akışıyla ilişkilendirilmesini sağlamış; böylece kazanım–öğrenme süreci uyumu belirgin bir şekilde güçlenmiştir. Etkinlikte çocukların gönüllü olarak rol alabilmesi, hareketleri kendi yaratıcı yorumlarıyla canlandırabilmesi ve öğretmenin yalnızca gerektiğinde model olması; yaratıcılık, özgün ifade ve sosyal katılımı desteklemiştir. Bir diğer örnek olarak Grup 6’nın planları incelendiğinde zamanla kazanımların günlük yaşamla ilişkisi kurulmuş, sanat–fen–hareket alanlarının eşzamanlı ele alındığı disiplinler arası yapı kurulmuştur. Bu durum, kazanım bilgisinin etkin planlama becerisine dönüştüğünü göstermektedir. Bu gelişim, öğretmen adaylarının yalnızca kazanım seçme becerisini değil, aynı zamanda okul öncesi eğitim programı ile uyumlu planlama becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir.

Etkinliklerin büyük çoğunluğunun okul öncesi çocuklarının yaş ve gelişim özelliklerine uygun olduğu görülmekle birlikte kazanım seçimlerinde gruplarda farklı düzeylerde gelişim görülmüştür. Ders araştırması sürecinin başlarında sadece bir ya da birkaç gelişim alanının hedeflendiği görülürken ilerleyen haftalarda birden fazla gelişim alanını

desteklemeye yönelik etkinlikler tasarlandığı görülmektedir. Örneğin Grup 10 son planlarında çocukların duygularını harekete geçiren, fiziksel beceri gerektiren ve aynı zamanda dil gelişimini destekleyen etkinlikler tasarlamışlardır. Dokuzuncu plan incelendiğinde öğrenme sürecinin başında orman sesleriyle çocukların duygularını ve hayal gücünü harekete geçirildiği; hayal ettiklerini anlatma aşaması ile dil gelişiminin desteklendiği kolaj çalışması ince motor becerilerinin ve yaratıcılığın desteklendiği, yapılan kolajlardan yola çıkılarak ilerlenen sınıflama, sayma ve grafik oluşturma aşamalarının erken matematik becerilerini doğal bir bağlamda desteklendiği görülmektedir. Grup 8'in ilk planlamalarında da benzer şekilde, başlangıçta daha az duyuya hitap eden etkinlikler tasarlanmışken, ders araştırması sürecinin sonlarında yer alan bir planda farklı gelişim ve öğrenme alanını kapsayan bütüncül etkinliklere yer verilmiştir. Benzer şekilde Grup 1'in planlarında haftalar ilerledikçe kavram ve sözcüklerin seçiminde çocukların gelişimsel düzeyine uygun hale getirmeye yönelik bir gelişme gözlemlenmiştir. Örneğin Grup 1'in yedinci etkinliğinde ağır-hafif kavramlarını destekleyen bir süreç planlanmış, üfleyerek nesneleri hareket ettirme, rüzgâr gülü yapma, mini vantilatör ile nesneleri hareket ettirmeye çalışma gibi süreçlerle çocukların gözlem ve tahminlerini deneyimlemeleri için çocuk aktifliğini destekleyen bir planlama yapıldığı görülmüştür. “Çocuklar rüzgarla taş, lego, bloklar uçmazken pamuk, grapon kâğıdı, kâğıt neden uçtu?” gibi sorular ve sunulan materyallerle çocukların ağırlık kavramını keşfetmelerine yönelik bir ortam hazırlandığı görülmektedir.

3.2. Çocuk Bilgisi

Öğretmen adaylarının, çocukların kavrayışına ilişkin bilgiyi süreç boyunca nasıl yapılandırdıkları, planları üzerinden incelendiğinde, ilk planlarda, çocukların hazır bulunuşluğunu belirlemeye yönelik strateji kullanımlarının, materyaller aracılığı ile somutlaştırmaların, çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre düzenleme yapmanın planlarda sınırlı düzeyde yer aldığı görülmüştür. Bunun yanında, okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk bilgisi boyutunda önemli değişimlerin yer aldığı izlenmiştir. Bu temanın en önemli bulguları arasında *çocukların hazır bulunuşluğunu dikkate alma, somutlaştırma (amaçlı materyal kullanımı) çocukların bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını gözetme (dikkat süresi, duygusal ihtiyaçlar, ortamsal talepler), çocuk katılımını sağlama (çocuğun sesine kulak verme, çocuğa seçenek sunma) ve kavram yanılgılarına müdahale* bileşenlerindeki gelişme yer almaktadır.

Planlar incelendiğinde; grupların büyük çoğunluğunun çocukların hazır bulunuşluk düzeylerini tanıma ve buna yönelik uyarlamalar, çeşitlendirmeler yapmaya dair çaba sergiledikleri görülmektedir. Grup 9'un ilk planlarından itibaren çocukların hazır bulunuşluk düzeyini belirlemeye yönelik planlama yaptığı; özellikle Grup 2, Grup 6 ve Grup 10'da bu çabaların zamanla geliştiği, çocukların etkinliğe dikkatlerini ve katılımlarını artıracak stratejilerin ele alındığı görülmüştür. Örneğin Grup 2'nin ilk iki planlarında, çocukların hazır bulunuşluğunu ortaya çıkarmaya yönelik planlamanın zayıf olduğu görülürken dönemin ilerleyen planlarında, çocukların hazır bulunuşluğunu açığa çıkarmaya yönelik strateji kullanımında gelişim gözlenmiş, yedinci etkinlikten itibaren çocukların hazır bulunuşluk düzeyi detaylandırılırken bunu belirlemeye yönelik stratejiler kullanıldığı görülmüştür. Benzer şekilde Grup 6, ilk üç etkinlikte oldukça soyut bir süreç planı yaparken 4-6. Etkinlikler arasında hazır bulunuşluğu dikkate aldıkları planlar hazırlamış; 7-10. Etkinler arasında ise çocukların hazır bulunuşluklarını ve buna paralel olarak bireysel farklılıklarını daha çok dikkate almaya başlamışlardır.

Somutlaştırma ve materyal kullanımı bileşeni açısından bakıldığında; tüm gruplarda çocukların kavrayışını desteklemek amacıyla somut materyaller, görsel uyaranlar ve etkileşimli yöntemlerin kullanıldığı ve bunun ilerleyen planlarda gelişim gösterdiği izlenmiştir. Bu bileşen, tüm grupların en yoğun ilerleme gösterdiği alanlardan biridir. Gruplar, dönemin başlangıcında, planlarında daha soyut örnekler sunarken süreç içinde materyal kullanımını çeşitlendirmiş ve planlarında kavramlara yer verme, kavramları somutlaştırma konusunda ilerleme kaydetmiştir. Çocukları aktif kılacak materyallerin kullanımında ve çeşitlendirilmesinde tüm gruplarda gelişme gözlenmiştir. Örneğin üçüncü haftadan itibaren çeşitli aşamalarda hazırlanan planlarda; Grup 3 buharlaşma kavramını alternatif sunacak şekilde çizim ve canlandırmalar yoluyla ele almıştır. Bu süreç planında şu şekilde yer almaktadır. “Her bir çizelgede üç şişe görseli vardır. Çocuklara öncelikle zemin su çizgisi ve üst kısmına buz çizgisi olan şişeler verilir. Merceklerle şişeleri inceleyip ilk şişeye gözlemediklerini çizimleri istenir. Öğretmen, elindeki şişe ile aşamaları çocuklarla birlikte gösterir. İkinci aşamada çocuklar sıcak suyu şişelere döker, kapaklarını kapatır ve 5 dakika boyunca buharlaşmayı gözlemleyip ikinci şişe görseline çizerler. Çizimleri arkadaşlarının gözlemleri ile karşılaştırırlar. Son aşamada çocuklara buz kalıpları dağıtılır, şişenin dış yüzeyine buz uygularlar ve üçüncü şişe görseline gördüklerini çizerler. Burada buharın soğuk yüzeye tekrar suya dönüştüğünü gözlemlemeleri beklenir. Çizelgeler üzerinden gözlem sonuçlarını arkadaşlarıyla karşılaştırırlar” Bu gelişimin son haftalardaki etkinliklerde tutarlı ve kalıcı bir yapı haline geldiği görülmüştür.

Günlük eğitim planları incelendiğinde, çocukların bireyselliğini önceleyen süreçlerde artış olduğu dikkat çeken bulgulardan biridir. Öğretmen adayları; ilk planlarında çocukların bireysel farklılıklarına sınırlı ölçüde dikkat ederken süreç içerisinde planlarında bireysel farklılıklara ve ihtiyaçlara daha etkin şekilde yer verdikleri görülmüştür. Genel

olarak, Grup 2, 3, 5, 6, 8 ve 10'un planlarında çocukların bireysel farklılıklarına yönelik uyarılma, çeşitlendirme, zenginleştirme ve alternatif üretme gibi farklılaştırmaların zamanla arttığı; bu doğrultuda öğretim stratejileri geliştirildiği gözlenmiştir. Örneğin, planlarda çocukların dikkat süresine yapılan atıfların arttığı, bunu gözeterek Grup 4'ün kitap okuma süresini kısalttığı, Grup 3'ün video izleme esnasında videoları duraklatarak sohbet molaları verdikleri, Grup 8'in ise dördüncü ve altıncı etkinliklerde görsel ihtiyacı olan çocuğu daha yakına davet etme, ritim aletinde zorlanan çocuğa destek olma gibi uyarlamalarının daha ileriki etkinliklerde gönüllülük esaslı katılım, yedek senaryo üretme, çocuklara ek roller verme gibi daha katılımlı ve çok yönlü stratejiler kullandıkları izlenmiştir. Grup 5, dördüncü plandan itibaren uyarlamaları gözetmeye başlarken yedinci plandan itibaren yazılan uyarlamalarda çocukların bireysel ihtiyacı gözetilerek yazılmıştır. Benzer şekilde Grup 10'un ilk planlarında bireysel farklılıklara ilişkin odak daha zayıfken son etkinliklere doğru çocukların bilişsel ve duygusal özelliklerini dikkate alan, gelişim düzeylerine uygun farklılaşmış görevler sunabildikleri etkinlikler yazmışlardır. Örneğin; Grup 5'in dördüncü planında yer verilen uyarlamalar *"Sandalyenin etrafında dans yerine OSB tanısı olan çocuk sadece yerinden kalkıp sağa sola sallanarak müziğe eşlik edebilir."* şeklinde varsayımlara dayalı iken sekizinci hafta planında *"OSB tanısı olan çocuk malzeme tercihinde serbest bırakılır. Dokunmak istemediği malzeme değiştirilir, sevdiği bilinen malzemeler sunulur (Çocuğun ilgileri) ve dokuzuncu hafta planında "OSB tanısı olan çocuğun bu tür geçişlerde bekleme süresinin daha az olduğu ve yapılandırma işlemini çok sevdiği bilindiğinden hazırlama süreci çocukla birlikte yapılır. (Yetişkin Desteği)"* şeklindeki bireysel ihtiyaçların gözetildiği uyarlamalar dikkat çekicidir.

Ders araştırması süreci ilerledikçe, öğretmen adaylarının planlarında daha çocuk merkezli bir yaklaşıma yöneldikleri görülmektedir. Grupların genelinde; dördüncü ve altıncı planlarından itibaren, çocukların tercihlerini gözetme ve katılımlarını sağlamaya yönelik stratejilerin giderek daha fazla ön plana çıktığı gözlenmiştir. Örneğin, Grup 3 ve 4 çocukları aktif tutacak materyaller hazırlama, Grup 3, 6 ve 8 çocuklara materyal kullanımında seçenek sunma, Grup 6, 8 ve 10 çocukların gözlemlerini, fikir ve yorumlarını sorma, çocukların sesine kulak verme, Grup 8 çocukların etkinliklere katılımında gönüllülüğü esas alma, Grup 4, 6, 8 ve 10'da çocuk merkezlilik ve öğretmen merkezlilik arasında denge kurma, çocukların katılımını artıracak oyun temelli etkinlikler hazırlama gibi stratejiler yoluyla çocuk katılımının desteklendiği ve buna ilişkin göstergelerin zamanla planlarda daha çok yer bulduğu söylenebilir.

Son olarak, kavram yanlışlarına müdahalenin, iki grupta ders araştırması sürecinin ileri aşamalarında daha belirgin hale geldiği ancak tüm grup planlarında anlamlı göstergelere yer verilmediği izlenmiştir. Grup 6, çocukların kavram yanlışlarını gidermek üzere açıklamaları sadeleştirmiş ya da örnekleri çeşitlendirmiştir. Grup 10 kavram yanlışlarına yönelik daha açık yönlendirmeler yapmıştır.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının çocukların kavrayışına ilişkin bilgiyi planlarına giderek daha fazla entegre ettikleri ve grupların genel olarak kendi içlerinde düzenli bir gelişim sergilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Çocukların kavrayışına ilişkin bilgi boyutundaki her bir bileşende Grup 9 tutarlı bir seyir izlerken, Grup 1'in de zaman içinde doğrusal olarak gelişim gösterdiği diğer grupların ise özellikle altıncı etkinlikten itibaren çocukların kavrayışına ilişkin bilgiyi yapılandırabildikleri görülmüştür.

3.3. Öğretim Yöntemleri Bilgisi

Ders araştırması modeli sürecinde, öğretmen adaylarının hazırladıkları planları öğretim yöntemleri bilgisi teması çerçevesinde incelenmiştir. Bu tema altında; *sınıf yönetimi, günlük rutinler, oyun temellilik, kullanılan yöntemler (soru sorma, temsil, basitten karmaşığa vb.), etkinlikte tercih edilen gruplama türü (bireysel, küçük grup, büyük grup), bireysel farklılıklara ve gereksinimlere yönelik yapılan farklılaştırmalar, öğrenme ortamının niteliği (materyal ve çevre hazırlığı, sohbet-tartışma ortamı vb.) ile etkinlik sürecinde öğretmen ve çocuğun rollerine odaklanılmıştır.*

Öğretmen adaylarının ders araştırması modeli süresince tasarladıkları planları incelendiğinde, özellikle ilk haftalardaki planlarda çocukların dikkatini çekme, geçişlerin ve sınıf yönetimi stratejilerinin yapılandırılmasında sınırlıklar gözlenmiştir. Özellikle başlangıçta yazılan etkinliklerde yönergelerin eksik veya belirsiz kaldığı görülmüştür. Ancak süreç ilerledikçe, parmak oyunu, drama geçişleri gibi çocukların dikkatini çeken unsurlara yer verildiği görülmüştür.

Öğretmen adaylarının, ilk planları incelendiğinde oyun temelli etkinliklere daha az yer verdikleri, öğretmen merkezli yöntemleri tercih ettikleri, etkinliklerini daha çok doğrudan öğretime dayalı olarak planladıkları, öğrenme sürecinde kullandıkları soruların çoğunlukla sınırlı ve çeşitliliğinin az olduğu gözlenmiştir. Örneğin Grup 7, ilk etkinliklerinde yalnızca *"sorular sorulur"* ifadesine yer vermiş, öğrenme sürecinde soruların nasıl yapılandırıldığını ayrıntılandırmamıştır. İlerleyen haftalarda, çocuğun aktif katılımını önceliklendiren oyun temelli etkinliklere, çoklu temsil biçimlerine, çocuk merkezliliği gözetilen yöntemlere yer vermeye başlandığı görülmüştür. Örneğin, Grup 2'nin planlarında, altıncı etkinliğe doğru oyun temelli etkinliklerin belirginleştiği görülmektedir. Grup 6'nın planlarında ise; dramatizasyon, etkileşimli okuma, gezi, sanat etkinlikleri, sessiz sinema gibi farklı yöntemlerin etkinlik sürecinde yer almaya başladığı görülmüştür. Grup 5 ve Grup 10 da süreç içinde, öğretim yöntemlerini çeşitlendirdikleri, model

olma, sanat ve müzikle öğretim, teknolojiyi kullanma gibi disiplinler arası tekniklerle süreci zenginleştirdiği görülmüştür. Grup 9 gibi bazı grupların ise, sürecin en başından beri öğretim yöntemlerini etkili bir şekilde kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının planladıkları gruplama stratejileri incelendiğinde, küçük grup etkinliklerine daha fazla yer vermeleri ile birlikte, zamanla büyük grup, küçük grup ve bireysel çalışmaların bir arada planlandığı etkinliklerin sayılarının arttığı söylenebilir. Örneğin Grup 5, etkinliklerinin başında hem trafik oyunu gibi büyük grup uygulamalarına, hem de ses, koku, dokunma gibi tahminlere dayalı küçük grup etkinliklerine yer vermiştir.

Uyarlamalara yönelik farklılaştırma stratejileri açısından planlar incelendiğinde, planların süreç boyunca öğretmen adaylarının kapsayıcı eğitim anlayışlarına ilişkin gelişim gösterdiği söylenebilir. Başlangıçta bazı gruplarda uyarlamaların tekdüze ve yüzeysel olduğu gözlenmiştir. Örneğin grup 7'nin planladığı örüntü etkinliğinde adım adım genişletme ya da farklılaştırma yapılmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, Grup 1, 2, 4 ve 6'nın planlarında süreç boyunca gözleme dayalı, bireysel farklılıkları gözetken ve çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre tasarlanmış uyarlamalara yer verilmeye başlandığı görülmüştür. Süreç boyunca Grup 9'un planlarının uyarlama açısından dikkat çekici olduğu belirlenmiştir. Erken okuryazarlık etkinliği bağlamında, çocuklara sözel anlatım, yetişkin desteği gibi seçenekler sunulduğu; başka etkinliklerinde ayna desteği gibi bireysel uyarlamalara yer verdikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra, Grup 2 çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre farklı zorluk seviyelerini gözeterek öğrenme ortamını planlamıştır. *"Çocuklar şimdi bahçemizde beş adet istasyon var ve bu istasyonlara elinizdeki stickerlardaki hareketlere göre gideceksiniz. Örneğin yürüyen çocuk gelen kişi yürüyerek elindeki zarda gelen sayıya göre istasyonuna yürüyerek gidecek. İstasyonlardaki örnek problemler aşağıda belirtilmiştir istasyonlarda her çocuk için farklı bir problem durumu bulunmaktadır."* İfadesine yer verilmiş ve planın devamında çocuklara verilen yönergeyi gösterirken farklı zorluk düzeylerinde görevler ile farklı problem durumları sunulmuştur. Başka bir örnek olarak Grup 4 somut materyaller ile farklılaştırmayı şu şekilde planlamıştır: *"Ne çizeceklerine karar vermekte zorlanmaları durumunda içinde farklı böcek görsellerinin yer aldığı 'böcek kitapları' veya böcek resimleri verilerek bunlardan destek almaları sağlanabilir."*

Öğrenme ortamı açısından daha detaylı bakıldığında, öğretmen adaylarının ilk etkinliklerinde öğrenme ortamlarını kısıtlı şekilde tanıttıkları gözlenmiştir. Özellikle materyal seçimini yüzeysel olarak yapılandıran gruplara rastlanmıştır (örneğin Grup 5). İlerleyen haftalarda planlanan etkinliklerde, öğretmen adaylarının süreçte yer verdikleri materyallerin işlevselliklerinin, kazanımlara uygunluklarının ve çocukların bireysel farklılıklarına göre çeşitliliklerinin arttığı gözlenmiştir. Örneğin, Grup 8'in planladıkları son etkinliklerde öğrenme ortamının drama, sanat, röportaj yapma alanı ve video gibi unsurların kullanılmasıyla çok katmanlı hale geldiği gözlenmiştir. Tablolar, ipler, legolar, eller/ayaklar gibi materyallerle ölçme kavramının temsil edildiği görülmüştür. Grup 6 ise son etkinliklerinde öğrenmeyi destekleyen görseller, somut materyaller, hayal gücünü harekete geçiren farklı materyallerin olduğu bir öğrenme ortamını tanıtmıştır.

Günlük eğitim planlarındaki öğretmen ve çocuk rolleri incelendiğinde, ilk planlarında çoğu grubun rollerini genellikle yönlendirici ve açıklayıcı olarak öğretmen merkezli olarak kurguladıkları görülmüştür. Bu planlarında, çocukların genellikle dinleyici rolde olduğu, etkileşimin sınırlı kaldığı görülmektedir. Örneğin 7. grubun ilk etkinliklerinde tüm çocukların aynı anda aktif olmadıkları görülmektedir. Çocuklardan bazıları çemberin ortasında, bazılarının ise pasif izleyici oldukları gözlenmiştir. Aynı grubun ikinci etkinliğinde de *"Çocuklar kendilerine verilen yönergeyi doğru zamanda ve doğru sırayla yerine getirir"* cümlesinin etkinliğin öğretmen merkezli ilerlediğini göstermektedir. Ders araştırması süreci ilerledikçe, öğretmen adaylarının çocuklara daha fazla söz hakkı tanıdıkları, rehberlik eden, gözlem yapan ve kolaylaştıran roller üstlendikleri planlar artmıştır (Örneğin Grup 4, 6, 8 ve 9). Örneğin, Grup 5, ilk planladıkları etkinliklerde öğretmen merkezli diyalogların yoğun olduğu, *"Gazeteye yapıştır, çizim yap"* gibi yönergelerin olduğu görülürken, sonraki planlarda çocukların aktif katılımlarını gözetken yapıya büründüğü gözlenmiştir. Örneğin bir etkinliklerinde *"Öğretmen tüm bu küçük grup sürecinde aktif gözlemci, ortam düzenleyici ve rehber rolündedir."* ifadesiyle öğretmenin rehber, kolaylaştırıcı ve gözlemci rolüne vurgu yapılmıştır. Grup 9'un planlarında, ilk etkinlikten son etkinliğe kadar çocuk merkezli bir yapıyı gözettiği, çeşitli stratejilerle çocuk sesine alan açmayı hedeflediği görülmektedir.

3.4. Değerlendirme Bilgisi

Ders araştırması modeli sürecinde, öğretmen adaylarının hazırladıkları günlük eğitim planları "değerlendirme" teması çerçevesinde incelenmiştir. Bu tema altında; *değerlendirmede çocuk katılımı, kullanılan soruların özellikleri, gözlem kayıt araçları ve dokümantasyon bileşenlerine* odaklanılmıştır. Etkinliklerin büyük çoğunluğunda değerlendirme aşamasının uygun olarak planlandığı görülmekle birlikte grup bazında farklı düzeylerde gelişim görülmektedir.

Ders araştırması modelinin ilk haftalarında bazı grupların planlarında çocuk katılımına sınırlı bir şekilde verildiği zaman içerisinde değerlendirilmede çocuk aktifliğinin belirgin bir şekilde öne çıktığı görülmektedir. Örneğin Grup 5'in ilk planlamalarında değerlendirme aşaması özetleme ve betimlemeye yönelik soru sorma ile sınırlıyken ilerleyen haftalarda paylaşımlar aracılığıyla sohbet ve tartışma ortamı hazırladıkları, açık uçlu sorular ile çocukların öğrenme deneyimlerine yönelik yansıtma yapmaları için fırsat sundukları, "paylaşım konseri" adını verdikleri özgün bir uygulama ile değerlendirme aşamasını çocuklar için ilgi çekici hale getirdikleri görülmektedir. Benzer bir şekilde Grup 10'un öğrenme süreçleri sırasında çekilen fotoğraf ve videoların çocuklarla paylaşıldığı, el izi tekniği, duygu kartları gibi çeşitli değerlendirme etkinlikleri ile çocuk katılımının hedeflendiği görülmektedir. Buna örnek olarak Grup 10'un bir öğrenme sürecinde planladıkları çocukla günü değerlendirme süreci şu şekildedir: *"Çocuklar canlandırma yaparken öğretmen onları video kaydına alır ve değerlendirme kısmında bu videolar izletilerek üzerinde sohbet edilir. Ayrıca öğretmen çocuklara yaptıkları canlandırmalar hakkında sorular sorar. "Bu drama çalışmasını yaparken en çok hangi anı sevdi?" "Oyuncak olmak nasıl bir histi?" "Bu hikâyenin içinde gerçekten yaşasaydın ne yapardın?" "En komik ya da en heyecanlı an neydi?"*

Değerlendirme sürecinde kullanılan soruların niteliğindeki değişim elde edilen diğer bulgular arasındadır. Bazı grupların ilk planlarında yer alan soruların kapalı uçlu veya kısa cevaplı, süreci hatırlama ve özetlemeye yönelik sorularla sınırlıyken zaman içerisinde çocukları düşünmeye sevk eden, öğrenmeyi derinleştiren, çocukların öz değerlendirme yapmasına olanak sunan soru kullanımında belirgin bir gelişme görülmektedir. Örneğin Grup 6'nın ilk planlarında öğrenme sürecini hatırlamaya yönelik betimleyici ve kısa cevaplı sorular tercih edilirken ilerleyen haftalarda çocukları düşünmeye ve öğrenmeye yönelik yansıtma yapmaları için teşvik eden; empati kurma, duygu ve düşüncelerini paylaşmaya yönelik soruların açık uçlu soruların kullanımında artış olmuştur.

Ders araştırması modelinin ilerleyen haftalarında bazı grupların planlarında gözlem kayıt araçlarının daha detaylı hazırlandığı, kazanım ve göstergelerin bütüncül gözlemlenmesini daha işlevsel hale getirildiği gözlemlenmiştir. Örneğin Grup 1 ve Grup 8'in ilk planlarında gözlem kayıt aracı bir gelişim alanı ile sınırlıyken ilerleyen haftalarda gözlem kayıt aracındaki kazanım ve göstergelerin o etkinlikte hedeflenen tüm gelişim alanlarını takip etmeye yönelik genişletildiği, gözlem kayıt aracının etkinliğin hangi aşamasında nasıl kullanılacağına daha detaylı planlanıp açıklandığı görülmektedir. Bir başka örnek olarak Grup 2 çocukların örüntü becerilerini desteklemeye yönelik hazırladıkları bir öğrenme sürecinde, çocukların gelişim ve öğrenmelerinin değerlendirilmesine ilişkin şu şekilde bir planlama yapmışlardır ve ilgili derecelendirme ölçeğini planlarına eklemişlerdir: *"Çocukların modele bakarak örüntüyü kopyalamasına ve örüntüyü kuralına göre devam ettirme becerilerine yönelik derecelendirme ölçeği kullanılır."*

Değerlendirme bağlamında edinilen bir diğer bulgu dokümantasyona yönelik planlamaların zaman içerisinde planlarda yer verilmesine yöneliktir. Örneğin Grup 3 ilerleyen haftalarda çocuk çizimleri üzerine çocuk ifadelerini not alıp, ortaya çıkan ürünleri portfolyolarına dahil edecekleri bir süreç tasarlamışlardır. Benzer şekilde Grup 5 son haftalara doğru planladıkları bir etkinlikte fotoğraf kaydı ve öğrenme sürecindeki çocuk ifadelerini not alarak öğrenme alanlarını çocuklarla paylaştıkları bir süreç tasarlamıştır. Grup 10 ise ilerleyen haftalarda paylaşım sergisinden yararlanarak kazanıma yönelik açık uçlu sorular aracılığıyla sohbet ve tartışma ortamı tasarlamış, son etkinliğinde ise "Orman Raporu" adını verdikleri özgün bir uygulama ile çocuklara öğrenme sürecine yönelik sorular sormuş cevaplarını çizim ile görünür kılmalarını teşvik etmiştir. Ortaya çıkan çizimlere çocuk ifadelerini not alarak dokümantasyonu değerlendirme sürecine dahil etmiştir.

Bununla beraber bazı gruplar değerlendirme açısından ilk haftadan itibaren güçlü ve tutarlı bir yaklaşım benimsemektedir. Grup 2, Grup 4 ve Grup 9 sürecin başından itibaren gözlem kayıt araçları hazırlama, değerlendirmede çocuk rolünü öne çıkarma, açık uçlu sorular ile çocukları öğrenme süreci üzerinde düşünme ve yansıtma yapma, paylaşım sergisi oluşturma, fotoğraf ve videoların çocuklarla paylaşarak öğrenme süreci üzerinde konuşma gibi stratejilerden ilk haftadan itibaren yararlandıkları ve dolayısıyla bu alanda belirgin bir değişim göstermedikleri görülmektedir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının ders araştırması modeli çerçevesinde bir dönem boyunca geliştirdikleri günlük eğitim planları analiz edilerek pedagojik alan bilgilerinde meydana gelen değişimin incelenmesi amaçlanmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının program bilgisi, çocuk bilgisi, öğretim yöntemleri bilgisi ve değerlendirme bilgisi alanlarında günlük eğitim planları üzerindeki gelişimine ve ders araştırması modelinin öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi gelişimleri üzerindeki potansiyel katkısına işaret etmektedir. Genel olarak, öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerindeki gelişim, ders araştırması sürecinin öğretmen adaylarına çocuğu tanıma, anlama, programa ilişkin bilgileri anlamlı öğrenme süreçleri hazırlamak için kullanma ve öğrenme, öğretme ve değerlendirme sürecine aktif biçimde entegre etme konusunda önemli fırsatlar sunduğunu ortaya koymaktadır. Sürec

içinde gelişim düzeyleri farklılık gösterse de, birçok grubun çocukların öğrenme süreçlerine yönelik daha duyarlı, farklılaştırılmış ve katılımcı bir yaklaşım geliştirdiği görülmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi gelişiminde mesleki gelişim yaklaşımlarında öğrenen merkezli uygulamaların önemini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda ders araştırması süreci öğretmen adaylarının teorik bilgileri ile pedagojik stratejileri bütünleştirerek öğrenme süreçlerini analiz etmelerine olanak tanıyan etkili bir mesleki gelişim modeli olarak öne çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar ders araştırması modelinin, çocuk anlayışı, kazanım temelli planlama ve değerlendirme stratejileri gibi pedagojik alan bilgisinin farklı bileşenlerini desteklediğini göstermektedir (Cardoso vd., 2023; Estrella vd., 2022; Lertdechapat & Faikhamta, 2025;). Ders araştırması süreci ile öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde edindikleri kuramsal bilgileri uygulama sürecine yansıtabildikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, öğretmen adaylarının gelişim düzeylerine uygun kazanım ve kavram belirleme, kazanımlara uygun öğrenme ortamları ve süreçleri tasarlama, gelişime uygun öğretimsel yöntem seçimi ve çocuk katılımına dayalı değerlendirme alanlarında ders araştırması sürecinden önemli ölçüde yararlanabileceklerini göstermektedir. Yapılan çalışmalar bu bulguyu destekler nitelikte öğretmenlerin teorik bilgiyi pratikte nasıl uygulayacaklarını deneyimlemeleri açısından bu modelin dönüştürücü rolünü vurgulamıştır (Purwaningsih vd., 2018). Ders araştırması içerisindeki mikro öğretim uygulamalarıyla, öğrenciler bilgi ve beceri geliştirmek için birçok fırsata sahiptir. İş birliği ve yansıtıcı öğrenme deneyimleri ile öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının uygulamalarını yeniden düşünerek, revize ederek ve deneyerek ileriye taşıdıkları görülmektedir (Barut & Wijaya, 2020; Juang vd., 2008).

Bu çalışmanın bulguları bir dönem boyunca uygulanan ders araştırması modelinin okul öncesi eğitimde öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi bağlamında günlük eğitim planlarındaki gelişimi açık bir şekilde sunmaktadır. Çalışma öğretmen eğitiminde fen, matematik, dil eğitimi gibi farklı alanlarda kullanılmaya başlanan ve etkili bir model olduğu çeşitli araştırmalarda bildirilen ders araştırması uygulamasına yönelik olarak, okul öncesi eğitim kapsamında önemli çıkarımlar içermektedir. Ülkemizde oldukça sınırlı bir literatüre sahip olan ders araştırması, öğretmen adaylarının teorik bilgilerini planlarına yansıtma noktasında etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir. Öğretmen eğitimi sırasında alınan Öğretmenlik Uygulaması derslerinin etkili bir şekilde kurgulanması kritik önem taşımaktadır. Öğretmenlik uygulamasını, öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamlarında pedagojik bilgilerini kullanarak öğrenme fırsatı buldukları temel bir profesyonel gelişim süreci olarak tanımlanmakta (Darling-Hammond, 2017) ve eleştirel düşünme ve profesyonel kimliğin geliştiği bir alan olarak konumlandırılmaktadır (Zeichner, 2010). Bu sürecin etkili bir şekilde planlanması öğretmen niteliğinde oldukça önemli bir basamaktır. Bu çalışma ders araştırması modeli ile kurgulanan öğretmenlik uygulaması sürecinin öğretmen adayları için etkililiğini pedagojik alan bilgisi bağlamında ortaya koymaktadır.

Ders araştırması sürecinde öğretmen adaylarının programa, çocuğa, öğretim yöntem ve stratejileri ile değerlendirme süreçlerine ilişkin bilgilerini nasıl yapılandırdıkları incelendiğinde, günlük eğitim planlarında başlangıçta kazanımlara ilişkin bilgiye, çocuk bilgisine ve buna dayalı uygulamalara sınırlı düzeyde yer verilirken, bu bileşenlerle ilgili ifadelerin süreç boyunca belirgin biçimde geliştiği, alan bilgisi ile uygulamaların bütünleştirildiği görülmektedir. Özellikle kazanımları öğrenme süreci ile ilişkilendirme, hazır bulunuşluğu dikkate alma, somutlaştırma, bireysel farklılıkları gözetme ve çocuk katılımını destekleme gibi alt boyutlarda gözlenen ilerleme, öğretmen adaylarının çocuğu yalnızca etkinliğin pasif bir uygulayıcısı olarak değil, sürecin aktif bir öznesi olarak görmeye başladıkları şeklinde yorumlanabilir. Araştırmalar, öğretmen kalitesini artırmaya yönelik çalışmaların hem öğretim uygulamalarını hem de çocuk çıktılarını etkilediğini ifade etmektedir (Araujo vd., 2016). İhtiyaçlara uygun ve iyi hazırlanmış mesleki gelişim süreçleri, öğretmen kalitesini ve çocuğun öğrenme sürecini olumlu olarak etkilemektedir (Darling-Hammond vd., 2002). Bu bağlamda çalışmanın bulguları, süreç boyunca günlük eğitim planlarında hazırbulunuşluk düzeyine ilişkin daha fazla referans verilmesi, çocukların bilişsel ve duygusal ihtiyaçlarına yönelik stratejilerin çeşitlenmesi ve öğretim sürecinin bu ihtiyaçlara göre farklılaştırılması, öğretmen adaylarının yalnızca planlama değil, çocuk gözlemine ve değerlendirme verisine dayalı karar alma becerilerinin de geliştiğini göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenin yalnızca içeriğe ve öğretim tekniğine değil, öğrenen yapısına ve öğretimsel sonuçlara duyarlı olması açısından önem taşımaktadır. Çocukların kavrayışını desteklemek üzere somut materyal ve uyaran kullanımının tüm gruplardaki anlamlı gelişimi; zamanla öğretim yöntem ve tekniklerinde, değerlendirme uygulamalarında görülen çeşitlilik öğretmen adaylarının çocukların gelişimsel özelliklerine ve bireysel farklılıklarına uygun destek sağlama becerilerinin zamanla arttığını göstermektedir. Etkileşimli yöntemler, çoklu duyuşsal materyaller ve çocuğun aktif katılımını teşvik eden stratejiler, öğrenmenin anlamlı ve kalıcı olması açısından önemlidir. Benzer şekilde, çocukların bireysel farklılıklarına ve özel ihtiyaçlarına yönelik düzenlemelerin zamanla çeşitlenmesi ve derinleşmesi, öğretmen adaylarının çocukların ihtiyaçlarına duyarlı kapsayıcı bir öğrenme ortamı sunma konusunda da duyarlılıklarına işaret etmektedir. Bu bağlamda, günlük eğitim planlarında giderek daha yoğun şekilde anlamlandırıcı bağlamların sunulması, çocuk bilgisini dikkate alan bir pedagojik hassasiyet geliştirdikleri şeklinde görülebilir. Sürecin ilerleyen haftalarında çocuklara alternatif roller verme, görevleri farklılaştırma, gönüllülüğü esas alma gibi katılımı teşvik eden

stratejilerin planlarda yer bulması, öğretmen adaylarının çocuk bilgisi gelişiminin yanı sıra bu bilgiyi öğretimsel düzeyde kullanabilme becerilerini de geliştirdiklerini göstermektedir. Öğretmen adaylarının çocukların sesini duyma, fikirlerini alma ve onları öğrenme sürecine katma gibi stratejileri planlarında giderek daha fazla kullanmaları, zaman içinde daha çocuk merkezli bir anlayışı benimsediklerini göstermektedir. Son olarak, kavram yanılgılarına müdahale açısından yalnızca iki grubun anlamlı gelişim gösterdiği, diğer gruplarda bu boyutun yeterince ele alınmadığı dikkat çekmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının henüz çocukların hatalı veya eksik öğrenmelerini belirleme ve düzeltmeye yönelik stratejileri sistematik şekilde planlama konusunda gelişime açık olduğunu göstermektedir. Alanyazınla tutarlı bu bulgu, okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarında kavram yanılgılarını tanıma ve müdahale etme becerilerinin daha fazla odaklanması gerektiğine işaret edebilir (Li, 2021; Satan vd., 2024).

Sonuç olarak, ders araştırması süreci planlama ile başlayan bir döngüyü takip eder. Bu bağlamda, gruplar günlük eğitim planını hazırlarken öğrenme süreci ve bu süreçteki öğretmen ve çocuk rolleri, çocukların olası cevapları ve tepkileri ile çözüm önerileri dikkate alırlar. Plan hazırlandıktan sonra, bir grup üyesi hazırlanan plana dair bir deneme uygulaması gerçekleştirir, diğer öğrenciler bu uygulamaya katılır ve gözlemler. Uygulama bitiminde gözlemci öğrenciler değerlendirmelerini paylaşır; plan revize edilerek uygulamaya aktarılır ve ders planına son hali verilerek ders araştırması döngüsü tamamlanır (Fernandez & Yoshida, 2012). Bu süreç bir profesyonel öğrenme ortamı haline gelir. Çalışmanın, günlük eğitim planlarından elde edilen bulguları ders araştırması modelinin uygulamaya katkıları ile bir arada değerlendirildiğinde; ders araştırması ortamının, süreçte yapılan iş birlikli çalışmaların ve değerlendirme paylaşımlarının planlarını zenginleştirdiği ve gelişimi olumlu etkilediği söylenebilir.

Bu araştırmanın bulguları, ders araştırması süreci boyunca, öğretmen adaylarının planlamalarında daha derin bir anlayış geliştirdikleri ve etkili sınıf içi uygulamalar planladıklarını göstermesi açısından önemlidir. Ayrıca, ders araştırması modeli ile yapılandırılan öğretmenlik uygulamasının, öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, bu çalışmada izlenen gelişim yalnızca planları ile sınırlı tutulmuştur. Bu anlamda, sonuçların bu bağlamda yorumlanması ve ileriki araştırmaların ders araştırması sürecinin öğretmen adaylarının planlamalarında olduğu kadar uygulamalarında nasıl bir gelişime işaret ettiğini ele alması önerilmektedir. Bununla birlikte bazı grupların planları bağlamında pedagojik alan bilgisi gelişimlerinde daha fazla gelişim gösterdikleri ve her ne kadar çoğunlukla gelişim görülmüş olsa da gruplar arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi gelişimlerini etkileyecek unsurların araştırılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Ders araştırması sürecinin okul öncesi öğretmen yetiştirme süreçlerinde ele alınmasına yönelik daha fazla araştırma planlanması, sürecin etkisini izlemek ve yönlendirmek açısından uygulamaya dönük katkılar getirebilir. Öğretmen yetiştirme programlarında ders araştırması modeline daha fazla yer verilmesi, adayların pedagojik alan bilgisi gelişimlerini destekleyecek yapıların sistematik biçimde planlanmasını sağlayabilir. Ders araştırması süreçlerinin disiplinler arası yaklaşımlarla zenginleştirilmesi, farklı derslerde bir yöntem olarak kullanılması öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisi becerilerini artırabilir.

5. Katkı Oranı Beyanı

Birinci ve ikinci yazarlar çalışmanın kavramsal çerçevesini ve metodolojisini tasarlama, verilerin toplanması, analizi ve raporlama; üçüncü ve dördüncü yazarlar veri analizi ve raporlama aşamalarında katkı sağlamıştır. Tüm yazarlar çalışmanın son hali üzerinde fikir birliği içindedir.

6. Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar, araştırma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedirler.

Kaynaklar

- Aras, S., Ulker, A., Ertekin, B. D., & Inonu, G. N. (2026). "I feel that I have truly found myself": preservice early childhood teachers' experiences of lesson study. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 1-16. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-01-2026-0003>.
- Araujo, M. C., Carneiro, P., Cruz-Aguayo, Y., & Schady, N. (2016). Teacher quality and learning outcomes in Kindergarten. *The Quarterly Journal of Economics*, 131(3), 1415–1453.
- Aykan, A., & Kincal, R. (2016). Ders araştırması kapsamında farklı ülkelerde yayınlanan bilimsel çalışmaların içerik analizi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 19–31.
- Ayra, M. (2024). Ders imcesine yönelik gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin incelenmesi: Bir meta-sentez çalışması. *International Journal of Education and Science Research*, 1(1), 1–19.

- Barut, M. E. O., & Wijaya, A. (2020). Facilitating pedagogical content knowledge development through professional development intervention. *Journal of Physics: Conference Series*, 1581(1), 012062. IOP Publishing.
- Baumert, J., Kunter, M., & Blum, W. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180.
- Bayram, D. (2010). Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya'da fen ve fizik öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programlarının karşılaştırılması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bowne, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- Bozkurt, E., & Yetkin Özdemir, İ. E. (2018). Mesleki gelişimde işbirliğine dayalı bir yaklaşım: Ders araştırması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 109–116.
- Brown, A. L., Lee, J., & Collins, D. (2015). Does student teaching matter? Investigating teacher candidates' sense of teaching efficacy. *Teaching Education*, 26(1), 1–30.
- Bütün, M. (2015). Öğretmenlik uygulaması dersinde ders imcesi modelinin değerlendirilmesi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 5(2), 136-167.
- Cajkler, W., & Wood, P. (2019). Lesson study in ITE: A family of approaches. In P. Wood, D. L. S. Larssen, N. Helgevd, & W. Cajkler (Eds.), *Lesson study in initial teacher education: Principles and practices* (pp. 31–46). Emerald Publishing.
- Cardoso, L., Da Ponte, J. P., & Quaresma, M. (2023). The development of pedagogical content knowledge of prospective primary teachers in a lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 12(1), 1–18.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2020). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach*. Routledge.
- Copley, J. V. (2003). The early childhood collaborative: A professional development model to communicate and implement the standards. In *Engaging young children in mathematics* (pp. 401–414). Routledge.
- Çiçek, M. İ., & Akgün, L. (2024). Lise öğrencilerinin ders imecesine dayalı olarak hazırlanan matematik dersine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(90), 627–644.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309.
- Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286–302.
- Eraslan, A. (2008). Japanese Lesson Study: Can it work in Turkey? *Education and Science*, 33(149), 62–67.
- Estrella, S., Mendez-Reina, M., Olfos, R., & Aguilera, J. (2022). Early statistics in kindergarten: Analysis of an educator's pedagogical content knowledge in lessons promoting informal inferential reasoning. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 11(2), 142–158.
- Fernandez, C., & Yoshida, M. (2012). *Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. Routledge.
- Foster, C., & Trundle, R. (2024). Adapting lesson study for early-years practitioners. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 13(3), 225–231.
- Gülhan, F. (2021). Ders araştırması (ders imecesi) modeli Türkiye'de nasıl uygulanıyor, ne ifade ediyor?: Bir sistematik derleme. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9, 230–242.
- Güner, P., & Akyüz, D. (2017). Ders imecesi (lesson study) mesleki gelişim modeli: Öğretmen adaylarının fark etme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 428–452.
- Hollins, E. R. (2015). *Rethinking field experiences in pre-service teacher preparation*. Routledge.
- Hoover, M., Mosvold, R., Ball, D. L., & Lai, Y. (2016). Making progress on mathematical knowledge for teaching. *The Mathematics Enthusiast*, 13(1), 3–34.
- Juang, Y. R., Liu, T. C., & Chan, T. W. (2008). Computer-supported teacher development of pedagogical content knowledge through developing school-based curriculum. *Educational Technology & Society*, 11(2), 149–170.
- Lachner, A., & Nückles, M. (2016). Tell me why! Content knowledge predicts process-orientation of math researchers' and math teachers' explanations. *Instructional Science*, 44(3), 221–242.
- Lavidas, K., Katsidima, M. A., Theodoratou, S., Komis, V., & Nikolopoulou, K. (2021). Preschool teachers' perceptions about TPACK in Greek educational context. *Journal of Computers in Education*, 8(3), 395–410.
- Lee, J. E. (2017). Preschool teachers' pedagogical content knowledge in mathematics. *International Journal of Early Childhood*, 49, 229–243.

- Lertdechapat, K., & Faikhamta, C. (2025). Student teachers' pedagogical content knowledge, beliefs, and practices within the context of lesson study. *Journal of Science Teacher Education*.
- Lewis, C., & Hurd, J. (2011). *Lesson study step by step: How teacher learning communities improve instruction*. Heinemann.
- Li, J., Goei, S. L., & Van Joolingen, W. R. (2023). A case study of teacher learning in enacting maker pedagogy through lesson study. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 12(3), 240–256.
- Li, X. (2021). Investigating U. S. preschool teachers' math teaching knowledge in counting and numbers. *Early Education and Development*, 32(4), 589–607.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Matoba, M. (2017). Building academic-oriented lesson study. *Bulletin of Tokai Gakuen University*, 3, 120–134.
- Mayorga Fernández, M. J., Peña Trapero, N., & De La Rosa Moreno, L. (2021). Lesson study in initial training: An interdisciplinary academic experience. A case study in Spain. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 10(3), 302–315.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Mostofo, J., & Zambo, R. (2015). Improving instruction in the mathematics methods classroom through action research. *Educational Action Research*, 23(4), 497–513.
- Patton, M. Q. (2002). Strategic themes in qualitative inquiry. In *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Purwaningsih, E., Wasis, Sutoyo, S., & Nurhadi, D. (2018). Innovative lesson study (LS) to improve the pedagogical content knowledge (PCK) of STEM teacher candidates in Indonesia. *Global Journal of Engineering Education*, 20(3), 200–205.
- Ramos Fonseca, M. G., & da Ponte, J. P. (2023). An early childhood teacher experience in lesson study: The case of Sara. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 12(4), 343–354.
- Rasmussen, K. (2016). Lesson study in prospective mathematics teacher education: Didactic and paradidactic technology in the post-lesson reflection. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 19(4), 301–324.
- Reid, M., & Reid, S. (2017). Learning to be a math teacher: What knowledge is essential? *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(4), 851–872.
- Ronfeldt, M. (2015). Field placement schools and instructional effectiveness. *Journal of Teacher Education*, 66(4), 304–320.
- Satan, N., Aksakal, K., Bağdat, A., & Kayhan Altay, M. (2024). Preschool teachers' pedagogical content knowledge regarding the concept of numbers. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53(2), 652–680.
- Schipper, T., Goei, S. L., de Vries, S., & van Veen, K. (2017). Professional growth in adaptive teaching competence as a result of lesson study. *Teaching and Teacher Education*, 68, 289–303.
- Shi, X. B., Li, X. Y., & Yeung, S. S. (2025). The pedagogical content knowledge of two novice Chinese early childhood EFL teachers. *Language Teaching Research*, 29(4), 1525–1546.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Tan, S., Goei, S. L., & Willemse, T. M. (2024). Global insights on lesson study in initial teacher education: A systematic literature review encompassing English, Japanese, and Chinese language sources. *Teaching and Teacher Education*, 152, 104791.
- Tan, Y. S. M. (2018). Learning study is “hard”: Case of pre-service biology teachers in British Columbia. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 7(1), 37–49.
- Trapero, N. P. (2013). Lesson study and practical thinking: A case study in Spain. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 2(2), 115–136.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems Thinker*, 9(5), 2–3.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business Press.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Sage.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99.
- Zhang, W., & Birdsall, S. (2016). Analysing early childhood educators' science pedagogy through the lens of a pedagogical content knowing framework. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(2), 51–59.