



Öğretmenlerin Öğretim Sürecindeki Pedagojik Tasarım Kapasitesi

Rabia ALTINTAŞ^{1*}, İjlal OCAK²

Öz

Bu çalışmada, öğretmenlerin pedagojik tasarım kapasitelerindeki değişimlerin ve sürekliliklerin öğretmen görüşlerine göre tespit edilmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yönteminde, bütüncül çoklu durum deseninde tasarlanan araştırmanın çalışma grubu, aynı kurumda görev yapan 5 branş ve 2 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 7 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem formu ve saha notları bir arada kullanılmış; verilerin çeşitlenmesi ile geçerlik ve güvenirlik artırılmaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler içerik analiz tekniği ile çözümlenmiş ve durumlar arası karşılaştırmalı analizler yapılmıştır. Araştırma bulguları, sekiz temel tema altında düzenlenmiş ve ideal pedagojik hedeflerin pratik gerçeklerle sıklıkla çatıştığı bir tablo ortaya koymuştur. Katılımcıların tamamı, üstün alan bilgisinin tek başına etkili bir öğretim için yetersiz bulunduğunu belirtmiştir. Uygulamada iletişim yeteneği, mizaç ve mesleki tecrübenin kritik rol oynadığını göstermiştir. Sınıf içi gözlemler, öğretmenlerin teori-pratik arasındaki boşluk, teknolojik kısıtlılıklar ve çeşitli veli tutumları nedeniyle zorlandıklarını doğrulamıştır. Buna rağmen öğretmenlerin çoğunun, okulun ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretim programlarında esneklikler sağlayarak bağlama duyarlı tasarımlar gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Pedagojik Tasarım Kapasitesi, Etkili Öğretim, Öğretmen Görüşleri

Teachers' Pedagogical Design Capacity in the Teaching Process

Abstract

This study aimed to identify changes and continuities in teachers' pedagogical design capacities based on their opinions. Designed using a holistic multiple-case qualitative research method, the study group consisted of seven participants: five subject matter teachers and two classroom teachers working at the same institution. In this study, a semi-structured interview form, an observation form, and field notes were used together as data collection tools; validity and reliability were sought to be increased through data diversification. Data diversification was used to increase validity and reliability. The collected data were analyzed using content analysis techniques, and comparative analyses were conducted between different cases. The research findings were organized under eight main themes and revealed a picture where ideal pedagogical goals frequently clashed with practical realities. All participants stated that superior subject matter knowledge alone was insufficient for effective teaching. They demonstrated that communication skills, temperament, and professional experience play a critical role in practice. Classroom observations and researcher notes confirmed that teachers faced challenges due to the gap between theory and practice, technological limitations, and varying parent attitudes. Despite this, it has been observed that most teachers create context-sensitive designs by providing flexibility in their curriculum according to the needs of the school and the students.

Keywords: Pedagogical Design Capacity, Effective Teaching, Teacher Perspectives

^{1*}**Corresponding Author:** Dr., Milli Eğitim Bakanlığı Kütahya BİLSEM, Kütahya, Türkiye, rabiaaltintas43@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7251-2281

²Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye, iocak@aku.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6976-5747

Giriş

Eğitim, bireylerin en temel gereksinimlerinden biri olup, bu sürecin en önemli bileşenleri öğretmenler ve öğrencilerdir. 21. yüzyılda teknolojinin hızlı gelişimiyle birlikte, eğitimden beklenen beceriler de önemli ölçüde değişim göstermiştir. Günümüzde amaç; hazır bilgiyi kullanmaktan ziyade, gerekli bilgiye ulaşabilen, bilgiyi etkili şekilde kullanabilen ve üretebilen bireyler yetiştirmektir. Bu niteliklere sahip bireylerin topluma kazandırılması, etkili öğretmenlerin rolünü giderek artırmaktadır. Etkili öğretmenler, yalnızca içerik bilgisine hâkim olmakla kalmayıp, aynı zamanda güçlü bir öğretme becerisine sahip bireylerdir. İçerik bilgisi, öğretmenlerin öğrettiği bilgi birikimini, öğretme becerisi ise öğretmenin bu bilgiyi nasıl aktardığını ifade etmektedir (İbrahim ve Akhtar, 2018). Ayrıca öğretmenlerden, öğrencileri için rol model olma, açık sözlü iletişim becerilerine sahip olma ve sorumluluk alma gibi özellikler de dahil olmak üzere iletişim ve kişilerarası becerilere sahip olması beklenmektedir (Salemm ve Akhtar, 2023).

Günümüzde bilim ve teknoloji sıra dışı olarak nitelendirilebilecek şekilde hızla gelişmeye devam etmektedir (Yurtseven ve Ocak, 2023). Öğretmenler de ders tasarımı yaparken program kaynaklarını, okul ve bölge koşullarını, öğrencilerinin özelliklerini ve teknolojik gelişmeleri dikkate alarak karmaşık bir süreç yürütürler. Bu süreçte, eğitimciler kullanacakları kaynakları ve bu kaynakların ne ölçüde kullanılacağını belirlemek zorundadırlar (Amador, 2016). Program materyallerini verimli bir şekilde analiz edemeyen öğretmenler, verimsiz değişiklikler yapabilir veya gerekli değişiklikleri gerçekleştiremeyebilirler. Bu nedenle, öğretmenlerin materyalleri en iyi şekilde kullanma bilgisi, öğrencilerin öğrenim sürecinde önemli bir rol oynamaktadır (Beyer ve Davis, 2011). Öğretmenlerin farklı yöntemleri kullanmada usta olmaları ve gerekirse öğrenmeyi en uygun hale getirmek amacıyla yaklaşımlarını değiştirebilmek için öğrettikleri konularda bilgili olmaları gerekmektedir (Yıldırım, Utkugün ve Yurtseven, 2022). Öğretmenler, çeşitli materyallerin öğretim sürecine ve programa uygunluğunu dikkate almalı ve bilinçli bir şekilde değerlendirme yapmalıdır. Öğretmenin zaman içinde değişen rolü, materyal kullanımındaki karmaşıklık ve çeşitlilik pedagoji kavramının yeniden tanımlanmasını gerektirmektedir. Eğitimsel değişim, içinde bulunduğumuz döneme uyum sağlayabilen öğrencilerin yetiştirilmesini, bunun için eğitim programlarında değişikliğe gitmenin gereğini ifade eder. Ayrıca bilim yapma geleneğindeki paradigmatik değişim ve buna bağlı olarak bilginin doğası hakkındaki yeni değerler, öğrenme ve öğretme süreçlerinde değişimler meydana getirmiştir (Parlar, 2012). Eğitim reformlarının başarıya ulaşmasında kilit rol oynayan öğretmenlerin bu değişim süreçlerine yönelik tutumları, reformun çıktılarını belirleyen stratejik bir konuma sahiptir. Yeni eğitim modellerini benimseme sürecinde öğretmenler, bu değişimleri kendi mesleki değer yargılarıyla yorumlamakta ve mevcut çalışma düzenlerine uyarlama noktasında belirleyici bir görev üstlenmektedirler (Han, 2013). Geçmişte pedagoji, farklı durumlarda farklı öğrenenler için geçerli olan teoriler ve öğretim taktikleri bilgisi olarak tanımlanıyordu. Günümüzde ise pedagoji, öğretim için kullanılan içerik bilgisi ve öğretim becerilerinin birleşimi olan pedagojik içerik bilgisi olarak yeniden tanımlanmıştır (İbrahim ve Akhtar, 2018). Bu paradigmanın değişmesiyle birlikte, öğretmen kavramı kolaylaştırıcı ve tasarımcı olarak, öğretme becerisi de öğretmenlerin pedagojik tasarım kapasitesi olarak dönüşmüştür. Pedagojik tasarım kapasitesi, öğretmenlerin öğretim programı için gerekli materyallerle çalışma ve bunları sınıf içinde belirli görevleri yerine getirmek için kullanma becerilerini ifade etmektedir (Brown, 2009; akt. Amador, 2016). İbrahim ve Akhtar 'a (2018) göre, pedagojik tasarım kapasitesi, mevcut kaynakları kullanarak etkileşimli ve ilginç bir öğretim ortamı yaratmaktır.

Kuramsal dönüşümün pratik bir yansıması olarak, öğretmenler derslerini tasarlarken kaynakları nasıl kullandıkları, öğretim sürecinde materyallerde nasıl değişiklikler yaptıkları ve çeşitli noktalarda öğretim programına nasıl güvindikleri, etkili öğretim sağlayabilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır (Amador, 2016). Öğretmenlerin bu süreçteki kişisel becerileri üzerine az sayıda çalışma bulunmaktadır (Sökmen, 2025; Şahin Kutluay, 2025; Güzel Yüce, 2022; Zöğ, 2022; Bümen, 2018; Öztürk, 2012). Amerikan Öğretmen Eğitimi Kolejlere Birliği (AACTE) ve 21. Yüzyıl Öğrenimi için

Ortaklık (P21) tarafından yayınlanan belgede, öğrencilere 21. yüzyıl bilgi ve becerilerini kazandırmak için eğitimcilerin teknolojileri, içerik ve pedagoji ile başarılı bir şekilde uyumlu hale getirme ve belirli öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için teknolojileri yaratıcı bir şekilde kullanma becerisini geliştirme konusunda desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir (Greenhill, 2010; akt. Yıldırım, Utkugün ve Yurtseven, 2022). Topluma bilgiyi kullanabilen, yaratıcı, sorgulayıcı, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri kazandıran öğretmenlerin pedagojik tasarım kapasitesinin yüksek olması, bu hedeflere ulaşmada kritik bir rol oynayacaktır. Öğretmenlerin pedagojik tasarım kapasiteleri etkili öğretimde kritik role sahiptir. Bu alandaki sınırlı literatür ve pedagojik tasarım kapasitesinin 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasındaki merkezi rolü dikkate alındığında, öğretmenlerin ne öğrettikleri ve nasıl öğrettikleri temel alınarak, pedagojik tasarım kapasitelerinin farkında olma dereceleri ve bu farkındalığın öğretim süreçlerine etkisi önemli bir araştırma konusudur. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin öğretim süreçlerini daha etkili hale getirebilmek için program ve materyallerde yaptıkları düzenlemeleri ve bu düzenlemeler için gerekli becerilerin neler olduğunu açıklamaktır. Çalışma, öğretmenlerin pedagojik tasarım kapasitelerini çeşitli açılardan anlamayı ve mesleki değişimlerine olumlu katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin ders planlama ve uygulama süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar, bu zorlukları aşmak için geliştirdikleri stratejiler ve pedagojik tasarım kapasitelerinin gelişiminde etkili olan faktörler incelenmiştir.

Bu çalışma, öğretmenlerin pedagojik tasarım kapasitelerinin öğretim sürecinde nasıl değiştiğini veya hangi yönlerinin sabit kaldığını anlamak ve bu değişimlerin öğretim sürecine nasıl yansıdığını gözlemlemek açısından önem arz etmektedir. Son birkaç yılda, öğretmenlerin kaynakları nasıl kullandıkları ve öğretim kararları aldıkları hakkında daha fazla bilgi talep etmeleri nedeniyle program tasarım çalışmaları önem kazanmıştır. Bu kapsamda, çalışmaların özellikle matematik ve fen eğitimindeki program tasarımları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Amador, 2016). Bu çalışma, öğretmenlerin pedagojik tasarım kapasitelerinin geliştirilmesinin, eğitimde kaliteyi artırmak ve öğrencilere daha iyi öğrenme fırsatları sunmak için kritik öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin ders materyallerini ve öğretim yöntemlerini sürekli olarak gözden geçirmeleri ve yeniliklere açık olmaları, pedagojik tasarım kapasitelerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin pedagojik tasarım kapasitelerinin farkında olmaları ve bu kapasitelerini geliştirmeye yönelik çabaları, hem kendi mesleki gelişimlerine hem de öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sağlamaktadır (Güzel Yüce, 2022; Bümen, 2018). Bu doğrultuda yapılan çalışmalar, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırarak, eğitimde daha yüksek standartlara ulaşılmasına katkıda bulunacaktır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak tasarlanmış ve bütüncül çoklu durum deseni ile yürütülmüştür. Bu desen, birden fazla durumun kendi içinde bütüncül olarak algılanmasını, ayrı ayrı ele alınmasını ve daha sonra karşılaştırılmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Durum çalışmaları belli bir durumun sosyal dünyasına zengin bir yaklaşım sunarak, olayın iç yüzünü gösteren derinlemesine bir bakış sağlamaktadır (Yin, 2017). Bu yöntem, bir ya da birden fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelenmesini içerir ve belli bir duruma yönelik sonuçlar ortaya koymayı amaçlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Bu çalışmada, öğretmenlerin pedagojik tasarım kapasitelerinin öğretim sürecine yansımaları, farklı branşlar kapsamında ele alınarak öğretim sürecinin farklı bileşenleri doğrultusunda incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde bir devlet köy okulunda görev yapmakta olan 7 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan

öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu yöntemin tercih edilmesinde; araştırmacının ilgili kurumda daha önce görev yapmış olması nedeniyle katılımcılarla güvene dayalı bir iletişimin bulunması, kurumun fiziksel ve kültürel dokusuna aşinalık sayesinde derinlemesine gözlem imkanının yüksek olması ve veri toplama sürecinin hızlı ve etkili yürütülebilmesi etkili olmuştur. Öğretmenlerin gerçek isimleri yerine Ö1, Ö2, ... şeklinde kod isimleri kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin branş, kıdem ve cinsiyet dağılımına Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Dağılımı

Kod İsim	Cinsiyet	Mesleki Kıdemi	Branş
Ö1	Kadın	5	Özel Eğitim (Ortaokul)
Ö2	Kadın	8	Türkçe (Ortaokul)
Ö3	Kadın	1	Sınıf Öğretmeni
Ö4	Kadın	9	Sınıf Öğretmeni
Ö5	Kadın	6	İngilizce (Ortaokul)
Ö6	Kadın	7	Türkçe (Ortaokul)
Ö7	Kadın	7	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (Ortaokul)

Tablo 1’ de, araştırmaya katılan yedi öğretmenden ikisi İlkokul, beşi ise Ortaokul kademesinde görev yapmaktadır. Katılımcıların branş dağılımı incelendiğinde; iki sınıf öğretmeni ve iki Türkçe öğretmenin yanı sıra, Özel Eğitim, Türkçe, İngilizce ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alanlarından birer branş öğretmenlerinin yer aldığı görülmektedir.

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama sürecinin ilk aşamasında katılımcıların Pedagojik Tasarım Kapasitesi’ne (PTK) ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Formun hazırlanması sürecinde öncelikle PTK ile ilgili kapsamlı bir alan yazın taraması yapılmış ve taslak sorular oluşturulmuştur. Formun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, hazırlanan sorular eğitim programları alanından iki uzmanının görüşüne sunulmuş ve alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler gerçekleştirilerek forma son hali verilmiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; öğretmenlerin branşı, mesleki kıdemi ve öğrenim durumu gibi demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise PTK’nın alt boyutlarına odaklanılarak; (i) alan bilgisi ve kişisel becerileri öğretim sürecine etkisi, (ii) materyal seçimi, kullanımı ve bu materyallerin ders planlamasına yansımaları, (iii) öğretim programını inceleme ve uyarlama süreçleri, (iv) öğrenci görüşlerinin öğretim sürecini planlama üzerindeki etkisi, (v) mesleki tecrübenin sürece katkısı ile (vi) PTK’yı geliştirmeye yönelik öneriler gibi temaları kapsayan açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Veri toplama sürecinin şeffaflığını sağlamak amacıyla, görüşmelerden önce katılımcılara araştırmanın amacı ve süreci hakkında genel bilgilendirme yapılmıştır.

Öğretmenlerden elde edilen görüşme verilerinin sınıf içi pratiklerle örtüşme düzeyini belirlemek ve öğretim sürecine dönük düzenlemeleri yerinde incelemek amacıyla “Gözlem Formu” geliştirilmiştir. Gözlemler toplam üç farklı branşta (İngilizce, Özel Eğitim ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi) ve her bir branşta bir ders saati süresiyle gerçekleştirilmiştir. Gözlem süreci, görüşme sorularıyla paralellik gösterecek şekilde yapılandırılmış ve her bir odak noktası için özel kodlama listeleri oluşturulmuştur. Bu kapsamda gözlemler şu boyutlarda gerçekleştirilmiştir: Öğretim Programı ve Öğrenci Uyumu: Öğretmenin derse giriş aşamasında öğretim programından bahsedip bahsetmediği, kazanımları öğrenci ilgisi, hazır bulunuşluk ve sınıf düzeyine göre uyarlayıp uyarlamadığı (Kodlar: *öğretim programı, motivasyon, hazır bulunuşluk*).

Materyal Kullanımı: Derste kullanılan temel kaynakların türü ve niteliği; materyallerin hazır mı yoksa öğretmen tarafından özgün olarak mı tasarlandığı (Kodlar: *materyal seçimi, özgün materyal, hazır materyal*).

İçerik ve Süre Yönetimi: Öğretim programından kazanım sıralaması veya sürelerinde değişiklik yapıp yapılmadığı.

Etkinlik Yönetimi: Ders kitabında yer alan etkinliklerin uygulanma durumu, atlanması veya değiştirilmesi ile öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre farklılaşmaya gidilip gidilmediği (Kodlar: *bireysel farklılık, etkinlik adaptasyonu*).

Kişisel Beceriler: Öğretmenin iletişim dili, sınıf içindeki mizacı, özgüveni ve yaratıcılığı (Kodlar: *iletişim, yaratıcılık, mizaç, özgüven ve bireysel farklılıklara duyarlılık*).

Mesleki Tecrübe: Alandaki güncel gelişmelerin derse entegrasyonu ve öğretimi somutlaştırma becerisi. (Kodlar: *alandaki gelişmeleri dersine yansıtması, bireyi iyi tanıma, öğretimi somutlaştırabilme*)

Çalışmada veri çeşitliliğini ve derinliği artırmak amacıyla görüşme ve gözlemlerden yararlanılmıştır. Gözlem sürecinde, yapılandırılmış formların sınırlılıklarını aşarak, araştırma sahasındaki atmosferi, katılımcıların sözel olmayan tepkilerini ve öğretim sürecindeki anlık durumlar araştırmacı tarafından not alınmıştır. Bu notlar, sadece gözlemlenen eylemleri değil, aynı zamanda araştırmacının bu eylemlere ilişkin yansıtıcı düşüncelerini, sınıfın fiziksel ve sosyal iklimini ve görüşme sırasında katılımcıların vurgu veya duraksamalarını içermektedir. Özellikle görüşmelerde dile getirilen ifadeler ile gözlem arasındaki uygulamalar arasında ortaya çıkan tutarlılık veya çelişkilerin anında kaydedilmesi, verilerin analizinde bağlamsal bir çerçeveye sunması açısından kritik bir rol oynamıştır.

Veri Toplanması ve Analizi

Nitel çalışmalarda, özellikle durum çalışmalarında, verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla birden fazla teknikten yararlanılması ve çoklu kaynaklardan veri toplanması önem taşımaktadır. Bu bağlamda, araştırmada veri toplama tekniği olarak; görüşme ve gözlem kullanılmıştır.

Veri toplama süreci, çalışma grubuyla gerçekleştirilen görüşmelerle başlamış ve katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve içeriği hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Görüşmeler yarı yapılandırılmış yüz yüze bireysel olarak, gönüllülük esasına dayalı olarak katılımcıların belirlediği tarih ve mekanlara göre oluşturulan takvim çerçevesinde yürütülmüştür. Ortalama 10-12 dakika aralığında süren görüşmeler, katılımcıların izni dahilinde ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Bu görüşmeler aracılığıyla; katılımcıların öğretim süreçlerine ilişkin deneyimlerini, bu deneyimlere yönelik algılarını ve yükledikleri anlamları derinlemesine ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra, ses kayıtları araştırmacı tarafından dinlenmiş ve herhangi bir ekleme veya çıkarma yapılmaksızın metne aktarılmıştır. Kayıtların tüm ayrıntılarıyla yazıya dökülmesinin ardından veriler içerik analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla, görüşme dökümleri ile ses kayıtlarının tutarlığı teyit edilmiş; ardından katılımcı yanıtlarından hareketle taslak temalar oluşturulmuştur. Temalara son hali, araştırmacıların ve alan uzmanının görüşleri doğrultusunda verilmiştir. Belirlenen bu temalar esas alınarak bir "kodlama anahtarı" geliştirilmiş ve katılımcı yanıtlarının tamamı bu anahtara göre işlenmiştir. Analiz sürecinde herhangi bir nitel veri analiz yazılımı kullanılmamış, veriler araştırmacılar tarafından manuel olarak kodlanıp analiz edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelere ek olarak katılımcıların öğretim süreçlerindeki uygulamalarını yerinde incelemek amacıyla sınıf içi gözlemler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, üç farklı branş öğretmenin dersine birer ders saati sürecince katılım sağlanmış ve süreç boyunca araştırmacı tarafından detaylı saha notları tutulmuştur. Görüşme formları ve gözlem verilerinin bir arada kullanılmasıyla veri çeşitlemesi sağlanmış; böylelikle öğretmenlerin pedagojik tasarım kapasitelerindeki değişim ve dönüşümün derinlemesine ve bütüncül bir bakış açısıyla analiz edilmesi hedeflenmiştir. İçerik analiz sürecinde, ses kayıtlarının döküm ve gözlem formlarının kodlanması eş

zamanlı olarak incelenmiştir. Özellikle katılımcıların görüşmelerdeki ifadeleri ile gözlem sırasındaki davranışları arasında oluşan örüntüleri veya çelişkileri anlamlandırmak için araştırmacının gözlem sürecinde tuttuğu saha notlarından da yararlanılmıştır.

İçerik analizi ham verilerin kendisinden doğrudan ve tümevarımsal olarak çıkarılmış kategorileri kodlamayı kapsar ve gömülü ya da gömülü teorik yaklaşım olarak da adlandırılır (Berg & Lune, 2019). Araştırmanın analiz sürecinde çok boyutlu veri toplama teknikleriyle elde edilen ham verilerden öncelikle temalar ortaya çıkarılmış, ardından bu temalar ekseninde karşılaştırmalı analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarının raporlanmasında; ele alınan durumların hem kendi bağlamları içerisinde tek başına tanımlanması hem de birbirleriyle olan ilişkilerinin karşılaştırmalı olarak yorumlanması esas alınmıştır. Bu doğrultuda, içerik analizinden elde edilen veriler temalar altında özetlenmiş, düzenlenmiş ve yorumlanmış; sunulan bulgular katılımcıların doğrudan alıntılarıyla desteklenmiştir. Araştırmanın içerik analizi sürecinde aşağıdaki eylemler gerçekleştirilmiştir (Berg & Lune, 2019):

1) Ses kayıtları aracılığıyla toplanan görüşme verileri metne dönüştürülerek düzenlenmiştir. Ayrıca gözlem sürecinde doldurulan formlar ve tutulan saha notları düzenlenmiştir.

2) Elde edilen verilerden kodlar geliştirilmiştir.

3) Kodlar anlamlı ve mantıklı kategorik temalar haline getirilmiştir.

4) Benzer yapılar, ilişkiler ve benzerlik ya da farklılıklar belirlenerek materyaller bu kategoriler ile sınıflandırılmıştır. Düzenlenen veriler, okuyucu için anlaşılır bir dille tanımlanmış ve destekleyici olarak katılımcıların doğrudan alıntılarına yer verilmiştir. Tanımlanan ve ilişkilendirilen bulgular, araştırmacılar tarafından yorumlanarak sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu sistematik aşamalar, öğretmenlerin pedagojik tasarım kapasitelerinin mevcut durumunu, zaman içindeki değişimin öğretim sürecine yansımalarını derinlemesine analiz etme imkanı sağlamıştır. Analiz süreci, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sunmak ve eğitimin kalitesinin artırılmasına yönelik öneriler geliştirmek hedefiyle yürütülmüştür.

Bulgular

Bu araştırma, öğretmenlerin ne öğrettikleri ve nasıl öğrettikleri temele alınarak, kendi pedagojik tasarım kapasitelerinin (PTK) farkındalık düzeyleri ve bunun öğretim süreçlerine yansımaları üzerine odaklanmıştır. Çalışma, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlem süreçleri gerçekleştirilerek yürütülmüştür. Bu bölümde, veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Görüşme yapılan yedi katılımcı öğretmen, analiz sürecinde (Ö1, Ö2,...) şeklinde kodlanmıştır. Doğrudan alıntılar sunulurken katılımcıların bu kod isimleri kullanılmıştır. Nitel verilerin sunumunda, alıntılarının sayısı kategorilerdeki frekans sayılarıyla ilişkili olarak düzenlenmiş ve her kategori için çoktan en aza doğru bir sıralama takip edilmiştir. Alıntılar, katılımcı yanıtları arasından temayı en iyi temsil eden ve en çarpıcı cümleler tercih edilerek tercih edilmiştir.

İçerik analizi sonucunda elde edilen temalar şunlardır:

1. Alan Bilgisinin Öğretim Sürecine Etkisi
2. Kişisel Becerilerin Öğretim Sürecine Etkisi
3. Materyal Seçimi ve Kullanımının Öğretim Sürecine Etkisi
4. Materyal Geliştirme Süreci
5. Öğretim Programı İnceleme Süreci
6. Öğrenci Görüşlerinin Öğretim Sürecinin Planlamasına Etkisi
7. Mesleki Tecrübenin Öğretim Sürecinin Planlamasına Etkisi
8. Pedagojik Tasarım Kapasitesini Geliştirmeye Yönelik Öneriler

1. Tema: Alan Bilgisinin Öğretim Sürecine Etkisi

Katılımcılara yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla “Dersinize yönelik mükemmel alan bilgisine sahip olmanız öğretimin gerçekleşmesi sürecinde yeterli midir?” sorusu yöneltilmiş ve yedi katılımcının tamamı, sahip oldukları alan bilgisinin öğretim sürecine etkilerini tanımlamışlardır. Katılımcıların bu yanıtlarından oluşturulan kategorik dağılımı, frekanslarla birlikte Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Alan Bilgisinin Öğretim Sürecine Etkisi

Kategoriler	f
Kısmen yeterli /Yeterli Değil	7
Uygulamanın Teoriden Farklı Olması	6
Kişisel Becerilerin Etkisi (İletişim vs.)	3
Tecrübenin Önemi	2
Öğretimi etkileyen çeşitli faktörlerin olması	1

Tablo 2’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan yedi öğretmenin tamamı (f=7), alan bilgisinin öğretim sürecinde ya kısmen yeterli olduğunu ya da tek başına yeterli olmadığını belirtmiştir. Katılımcıların çoğu (f=6), uygulamanın teorik bilgiden farklı olduğunu vurgularken, üç öğretmen kişisel becerilerin (iletişim vs.) de etkili olduğunu, iki öğretmen tecrübenin önemini ve bir öğretmen ise öğretimi etkileyen çeşitli faktörlerin bulunduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar bu kategorilerden bir veya birkaçına yönelik görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki genel yaklaşımı aşağıdaki alıntılarla desteklenmektedir:

Ö1, “Mükemmel alan bilgisinin öğretim sürecini bir yere kadar etkilediğini düşünüyorum...Burada öğretmenin alan bilgisine sahip olması tabi ki önemli bir şey ama tamamen etkilediğini söyleyemem. Yani şöyle bir şey, mesela lisansta ya da lisansüstü eğitimde iyi düzeyde olduğunuzu düşündüğünüzde bile uygulamanın içinde insan çok fazla eksikliğini fark edebiliyor...” olarak görüşünü dile getirmiştir. Benzer şekilde, Ö2, “Bence yeterli değil. Bir öğretmen ne kadar önemli olabilir önce onu bir sorgulamamız gerek...” olarak görüşünü ifade etmiştir. Ö3 ise benzer şekilde, “Bence yeterli değildir...” demiştir. Ö5 ise “Yani alan bilgisi bir yere kadar önemli ama bence daha çok pratikte tecrübeyle ders anlatıldığı için alan bilgisinin çok da yeterli olduğunu düşünmüyorum...” ifadesini kullanmıştır. Ö7, görüşü daha keskin bir şekilde, “Öncelikle dersime yönelik mükemmel alan bilgisi ifadesi keskin bir ifade olsa da, mükemmel alan bilgisine sahip olmam öğretimin gerçekleşmesi sürecinde elbette yeterli değildir...” sözleriyle desteklemiştir.

Uygulama ile Teori Farklılığı kategorisinde yer alan katılımcılar, alan bilgisinin tek başına yeterli olmadığını özellikle vurgulamıştır.. Ö2, “... Diyelim ki alanında uzman, her türlü konuya hakim; ancak bunu karşıya aktaramadıktan sonra bu tamamen boş bilgidir...”, şeklinde ifade ederken; Ö3 ise “...Alan bilgisi dediğimiz kısım sadece teori kısmında kalır; bu teoriyi bir de öğrencilerimize aktarabilmek var, yani uygulama basamağı. ” şeklinde ifade etmiştir. Ö5 “... Bilgiyi sadece bilmek değil, aktarmaktır öğretmenlik...” ve Ö6 ise “...O alanı karşıdakine öğretebiliyor musun, öğretmiyor musun, bu da önemlidir” ifadelerinde bulunarak benzer görüşleri belirtmişlerdir.

Kişisel becerilerin rolüne değinen katılımcılar, bu becerilerin öğretme yeteneği ile doğrudan ilişkili olduğunu belirtmiştir. Ö2, “...Önemli olan burada eğitmeyi ve öğretmeyi bilmek. Bu beceri ve yetenek olmadıktan sonra geri kalan bence o kadar da etkili değildir.” şeklinde görüşünü bildirmiştir. Ö5 ise “...Bunun dışında, öğretmenin öğrencilerle etkileşiminin iyi olması lazım, öğretmenliğe motivasyonunun yüksek olması ve sözel becerilerinin de yüksek olması lazım...” ve “O alanı nasıl ifade ettiğin, karşıdakine öğretebiliyor musun...” ifadeleriyle bu durumu detaylandırmıştır.

Tecrübenin önemini vurgulayan katılımcılardan Ö1, “...Mesela lisansta ya da lisansüstü eğitimde iyi düzeyde olduğunuzu düşündüğünüzde bile uygulamanın içinde insan çok fazla eksikliğini fark edebiliyor Bunun belki biraz daha deneyimden sonra alan bilgisinin etkisi daha çok olabilir diye düşünüyorum...” olarak görüşünü ifade etmiştir. Ö4 ise, “Alan bilgisi bir yere kadar önemli ama bence daha çok pratikte tecrübeyle ders anlatıldığı için alan bilgisinin çok da yeterli olduğunu düşünmüyorum. Tabi alan bilgisinin yanında tecrübenin de önemli olduğunu düşünüyorum.” şeklinde sözleriyle açıklamıştır.

Öğretimi etkileyen çeşitli faktörleri Ö1 “...Öğretim sürecini etkileyen çok fazla faktör var. Öğrencinin ailesi, öğrencinin durumu, okulun fiziki imkanları veya okul yönetiminin etkisi, birçok etkileyen faktör var...” sözleriyle açıklamıştır.

2. Tema: Kişisel Becerilerin Öğretim Sürecine Etkisi

Katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla “Alan bilginiz dışında kişisel becerilerinizin öğretim süreci üzerindeki etkisi nasıldır?” sorusu yöneltilmiş ve yedi katılımcı, kişisel becerilerin öğretim sürecine olan etkilerini tanımlamıştır. Bu yanıtlardan elde edilen kategorik dağılım, frekanslarıyla birlikte Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Kişisel Becerilerin Öğretim Sürecine Etkisi

Kategoriler	f
İletişim	6
Disiplinler arası Etkileşimi Etkili Kullanma	2
Öğretmenin Mizacı	2
Yaratıcılık	1
El Becerisi	1
Bireysel Farklılıklara Duyarlılık	1

Tablo 3’te görüldüğü gibi katılımcıların büyük çoğunluğu (f=6) iletişimin, öğretim sürecini etkileyen en önemli kişisel beceri olduğunu belirtmiştir. Ö1, “...Mesela bir öğretmenin özellikle iletişim becerisinin önemli olması, çocuğun ailesiyle iletişime geçmesi veya öğrencinin bir problemiyle karşılaştığında bunu onun düzeyinde anlatması, öğrencinin ders çalışmasını planlaması açısından özellikle iletişim becerisinin önemli olduğunu düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Ö2 ise, “Mesela öğretmenin öğrencilerle kurduğu iletişim burada çok önemli. O uyumu yakaladıktan sonra öğretmen öğrenciye hem dersini sevdirebilir, hem iletişim olumlu yönde ilerlerse öğrencinin derse karşı motivasyonu sürekli olur ve öğrenmeye istekli hale gelir. İletişim bu konuda çok önemli...” şeklinde ifade etmiştir. Ö3, “Kişisel beceriler mesela jest ve mimikler, ses tonlama, önemli bir noktada sesi yükseltip gerektiği zaman alçaltabilme, derslerin başlangıcında çocukların dikkatini çekebilme, çocukların seviyelerine uygun bir şekilde anlatabilme.” şeklinde ve Ö6, “...Eğer aktif bir yaşama sahipse, dersi aktif bir şekilde işliyorsa. Çocuklarla iletişimi çok önemli mesela...” şeklinde görüşlerini açıklamışlardır. Ö7 ise, “Öğretmenin empati gücü varsa, karşındakini anlama becerisi varsa, duygusal becerisi gelişmişse öğrencilerle daha yakın beceriler sergiler. Öğrencilerin gözüne baktığımda ne hissettiğini, ne algıladığını, ne anlattığını, nasıl bir dönüt aldığımı algılayabiliyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Disiplinler arası etkileşim (f=2), dersin zenginleştirilmesi açısından önemli görülmüştür. Bireysel farklılıklara duyarlılığı ifade eden Ö2, “İletişim dışında, bir konuyu nasıl aktarabileceğini ya da daha kolay nasıl anlatabileceğini, öğretmenin görsel, işitsel ya da kinestetik her türlü zekaya yönelik öğrencileri tespit edip ona göre hareket etmesi bence önemli. Bu noktada biraz pedagojik bilgi de devreye giriyor aslında...” şeklinde görüş bildirmiştir. Ö6 ise, “...Türkçe dersini sözel bir ders olarak düşünmemek gerekiyor. Sayısal bilgisi varsa oradan faydalanabilir, İngilizce seviyesi iyiye kelimeleri öğrenirken İngilizceden faydalanıp karşılaştırma yapabilir.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Diğer kişisel becerilerden öğretmenin mizacı (f=2) ve yaratıcılık (f=1) öne çıkmaktadır. Ö4, “Kişisel beceri derken aklıma gelen ilk şey, öğretmenin tavır ve davranışlarıyla çocuğun gözünde ne gördüğü

oluyor. Bu da karakter olarak etkiliyor; çocuğa yaklaşılabiliyorsan, çocuğun seviyesine inebiliyorsan bence daha olumlu sonuçlar alınır." şeklinde görüş bildirmiştir. Yaratıcılık konusunda ise Ö5 "...Yaratıcılık konusunda iyi olduğumu düşünüyorum. Bu durum da özgün ve yaratıcı materyaller hazırlamama fayda sağlıyor. Kişisel olarak özgürlüğüme önem veren biriyim, sabit fikirli bir insan değilim. Bu da çocuklara özgür bir ortam sağlıyor ve kendilerini rahat ifade etmelerine olarak sağlıyor. Müziği çok sevdiğimden dolayı dinleme etkinliklerinde seçtiğim şarkılara yer veririm. Bu da dersi eğlenerek öğrenmelerini sağlıyor." şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Ö6, el becerisinde (f=1) ise "...El becerisi gelişmişse materyal tasarlayabilir..." şeklinde görüş bildirmiştir.

Bireysel farklılıklara duyarlılık konusunda Ö2, "...Öğretmenin öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurması gerekiyor. Dersini ona göre aktarmayı seçebilir. Mesela biraz daha görsel olarak kavram haritaları kullanıyorum. Ya da işitsel ağırlıklı olması gerekiyorsa çeşitli videolar veya dinleme metinleri dinletebiliyoruz. Ya da çocuklar hareketi seviyorsa çeşitli oyunlarla bunu sağlayabiliyoruz. Mesela ben dersimde sessiz sinema yöntemiyle deyim, atasözü oyunu oynatıyorum. Ya da tabu oyununu dersime uyarlayıp öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmeye çalışıyorum." şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

3. Tema: Materyal Seçimi ve Kullanımının Öğretim Sürecine Etkisi

Katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla "Derslerinize uygun materyalleri seçme ve kullanma beceriniz dersinizi planlama ve öğretim sürecinize nasıl yansır?" sorusu yöneltilmiş; elde edilen yanıtlar frekanslarıyla birlikte Tablo 4'te sunulmuştur. Bu yanıtlarda materyal seçiminin öğretim sürecini nasıl etkilediği detaylandırılmıştır.

Tablo 4. Materyal Seçimi ve Kullanımının Öğretim Sürecine Etkisi

Kategoriler	f
Bireysel Farklılıklara, Konuya ve Sınıf Seviyesine Uygun Materyal Seçimi	6
Somutlaştırma ve Kalıcı Öğrenmeye Etkisi	4
Eğlenceli Ders Süreci	4
Materyalin Olumsuz Etkisi	3
Materyal Kullanımının Planlanması	1

Tablo 4'te görüldüğü üzere, katılımcıların büyük çoğunluğu (f=6) materyalleri seçimi ve kullanımında bireysel farklılıkların, konuya uygunluğun ve sınıf seviyesinin kritik önem sahip olduğunu belirtmiştir. Ö2, "Dersime uygun materyalleri seçerken öncelikle konu içeriğini göz önünde bulundurmaya çalışırım. Sınıf seviyesine uygun, milli eğitimin yeni uyguladığı sınav sistemine uygun beceri temelli kaynak kitapları seçmeye çalışırım..." şeklinde görüşünü belirtirken; Ö3 ise, "...Şimdi çocuklar yaş itibarıyla 12 yaş gibi yavaş yavaş soyut düşünmeye başlasalar da onlar için somut şeyler daha önemli. Konuyu somutlaştırdığım zaman, materyale döktüğüm zaman çocuklar daha kolay ve rahat şekilde anlayabiliyorlar. Yani somutlaştırmak gerekiyor." şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Ö4 de "Yani konuya göre ve çocuğun düzeyine göre materyal seçtiğim zaman daha iyi sonuçlar alabileceğimi düşünüyorum...Yani çocuğun seviyesi ve konu, materyal seçiminde etkili olan etmenler." şeklinde açıklamada bulunmuştur. Ö1, ise "Özel eğitimde zaten materyal kullanmadan bir dersi anlatmak çok zor. Bir de özel eğitim belirlediğimiz amaçların dışında, genel eğitimde kazanım dediğimiz bizim de uzun dönemde amaç..." şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ö6 ise "Sınıf düzeyine dikkat ediyorsun mesela. Okulunun bulunduğu ortam önemli, velinin durumu önemli...Bireysel farklılıkları dikkate alıp, sınıf gruplara ayrılıp gruplara göre materyal tasarlanabilir. Yani öğretmenler öğrencilerini iyi tanımalı ve materyal seçimini ona uygun olarak yapmalıdır." biçiminde düşüncelerini vurgulamıştır.

Katılımcılar, doğru materyal seçiminin ve kullanımının somutlaştırma ve kalıcı öğrenme (f=4) sağladığını vurgulamıştır. Ö1, somuttan somuta gitme gerekliliğine dikkat çekerek "...Mesela somuttan soyuta doğru gitmem gerekiyor. Bu yüzden öğretim sürecinde oldukça etkili olduğunu düşünüyorum...Yani dersi materyalle somutlaştırabiliyoruz ama aynı zamanda dersin yönetiminde, sınıf kontrolünü sağlamada biraz materyal etkileyebiliyor. Yani çocuklar bir materyali yaparken etkinliğe dönüştürüp oyunlaştınca o dağılabiliyor.

Fakat dediğim gibi somutlaştırmakta etkisi çok büyük.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Ö3 ise “...Çocuklar yaş itibarıyla 12 yaş gibi yavaş yavaş soyut düşünmeye başlasalar da onlar için somut şeyler daha önemli. Konuyu somutlaştırdığım zaman, materyale döktüğüm zaman çocuklar daha kolay ve rahat şekilde anlayabiliyorlar. Yani somutlaştırmak gerekiyor.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ö7 ise “Çok olumlu yansıdığını düşünüyorum. Çocuklar materyalleri görerek veya oyunlar hazırladığımda daha eğlenceli buluyorlar ve daha heyecanlı bir şekilde derse geliyorlar.” şeklinde açıklamada bulunurken; Ö(2) ve Ö(5), sıkıcı ve zor konular için oyunlaştırma ve özgün materyaller hazırlamanın, dersi olumlu etkilediğine yönelik görüşlerde bulunmuşlardır. Ö2 “...Öğrencilerin sıkıcı buldukları ya da zor öğrenebildikleri konular için biraz daha oyunlaştırma, oyun kartları hazırlamaya çalışıyorum.” şeklinde ve Ö5 ise “...Eğlenceli, özgün materyaller hazırlayabiliyorum bu da dersimi olumlu etkiliyor. Sadece hazırlamak değil elimdeki materyali (ders kitabındaki etkinlikler) de etkili bir şekilde dönüştürebiliyorum...” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Materyalin olumsuz etkisi kategorisinde $f(=3)$, Ö1, “...Bazen materyal kullanırken çocuklara etkinlikler biraz daha oyun gibi geldiği için materyal kullanımı ders süresini de uzatabiliyor. Burada yine öğretmen devreye giriyor aslında. Onun süresini ayarlama, kullanma öğretmene bağlı.” Şeklinde görüşünü ifade ederken Ö6 ise, “...Hiç görmedikleri, kullanmayacakları bir materyal varsa şaşıyorlar ve o zaman olumsuz etkileniyorlar. Hep ellerinin altında olan, ilginç gelmeyen şeyler de olumsuz etkileyebiliyor...” şeklinde ifade etmiştir. Ö5 ise, “...Olumsuz olan kısım ise aynı anda farklı başarı seviyelerindeki öğrencilere hitap edebilecek materyal geliştiremem.” şeklinde belirtmiştir.

Son olarak materyal kullanımının planlanması ($f=1$) temasına değinen Ö1, “...Bir de özel eğitim belirlediğimiz amaçların dışında, genel eğitimde kazanım dediğimiz bizim de uzun dönemde amaçlarımız var. Ancak bizim kısa süreli amaçlarda kullandığımız materyalde kaç tane deneme yapacağımız veya kaç hafta aynı materyali kullanılacağımız ve daha sonra hangi araç gerece geçileceği çok fazla planlanmış olmalı. O yüzden materyalin çok çok iyi planlanmış ve öngörülmüş olması gerekiyor. Yani mesela ben matematikte bir konuyu anlatırken materyalde önce sayı kartları mı yoksa abaküs mü kullanılacağını önceden planlamalıyım...” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

4. Tema: Materyalin Geliştirilme Süreci

Katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla “Dersinizde kullandığınız materyalleri kendiniz mi geliştiriyorsunuz? Hazır materyaller mi kullanıyorsunuz? Materyal geliştiriyorsanız ne gibi materyaller hazırlıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş; elde edilen yanıtlar frekanslarıyla birlikte Tablo 5’te sunulmuştur. Bu bulgular, öğretmenlerin materyal geliştirme sürecindeki yaklaşımlarını ve tercihlerini göstermektedir.

Tablo 5. Materyalin Geliştirilme Süreci

Kategoriler	f
Hazır ve Öğretmen Yapımı Materyaller	6
Öğrencinin Geliştirdiği Materyaller	2
Yalnızca Öğretmen Yapımı Materyaller	1

Tablo 5 göz önüne alındığında, katılımcıların büyük çoğunluğu ($f=6$) hem hazır materyal kullandığını hem de kendisinin materyal geliştirdiğini belirtmiştir. Ö5, “Hem hazır materyal kullanıyorum hem kendim geliştiriyorum. En başta hazır materyal olarak ders kitaplarımız var, sınavlara yönelik yardımcı kitaplarımız var. Kendim hazırladığım materyaller de daha çok video, sunum ve görsel ağırlıklı. Bunlara da web 2.0 araçlarından ulaşıyorum. Bazen metne uygun sembolik somut eşyalar da getirip, materyal olarak kullanıyorum. Örneğin meslekleri öğretirken polis şapkası getirme vb.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Ö7 ise, “Kendimin geliştirdiği materyaller de var, hazır olarak aldığım materyaller de var. Oyunlar hazırlıyorum. En son hazırladığım oyun Jengaydı. Jenganın üzerine sorular yazdım ve bunu kule yaptık. Sınıfı gruplara ayırdık. Doğruyu bilen gruba puanlar gitti, kuleyi yıkan gruba eksi 10 puan verdik. Çocuklar çok eğlendiler. Hazır materyaller de var. Namaz konusu ve Hz. Muhammed’in hayatı ile hazır materyaller var. Öğrenciler kendi hazırladığım materyalleri daha eğlenceli buluyorlar.” şeklinde açıklamıştır.

Katılımcılar, materyal geliştirme sürecine öğrenci katılımını da dahil ettiklerini belirtmiştir (f=2). Ö2, “Materyalleri kendim de geliştiriyorum, bazen öğrenciler de bu konuda istekli olabiliyorlar. Kendileri kartonlardan materyal hazırlayıp panolara asmak istiyorlar, bunu da destekliyoruz her zaman.” şeklinde açıklama yapmıştır. Ö6 ise, “...O an ders esnasında öğrencilerle beraber bulduğumuz da oluyor...” olarak görüşünü ifade etmiştir. Katılımcı Ö(3)’ün öğretmen yapımı materyallere yönelik görüşü şu şekildedir: “Şimdiye kadar hiç hazır materyal kullanmadım. Ama internetten mutlaka bir araştırma yapıyorum. Diğer öğretmenlerin neler uyguladıklarını inceliyorum. Mesela, sosyal bilgiler dersinde ağır bir konu alan Milli Mücadele konusunda kahramanları canlandırmalarını istedim. Şerife bacı, Mustafa Kemal Atatürk, Kazım Karabekir vardı. Öncelikle bu bilgileri verip canlandırmalarını istedim. Daha sonra bunu materyale döktük. Konuları top oyunu şeklinde ele aldık. Örneğin; Milli Mücadele dönemindeki kongreleri kutu kutu böldük...”.

5. Tema: Öğretim Programı İnceleme Süreci

Katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla “Dersine Yönelik Öğretim Programını İncelerken Hangi Noktalara Dikkat Edersin?” sorusu yöneltilmiş ve yedi katılımcının tümü, öğretim programının öğretim sürecine etkisini tanımlamıştır. Katılımcıların bu yanıtlardan oluşturulan kategorik dağılımı, frekanslarla birlikte Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretim Programı İnceleme Süreci

Kategoriler	f
Kazanımlarda Esneklik	6
Bireylerin Düzeyi / Bireysel Farklılıklar	6
Hazır bulunuşluk / Motivasyon	3
Öğrenci Gereksinimleri ve Bireysel Planlama	1
Okul Özellikleri	1
Kazanımların Bilişsel Seviyeye Uygunluğu	1

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğu (f=6) kazanımların sıralamasında esneklik yaptıklarını ve bireylerin düzeyi/bireysel farklılıkları (f=6) göz önünde bulundurdıklarını belirtmiştir. Ö3, “...Kazanımları değiştiremeyiz ama onların sıralamasını değiştirebiliyorum...” demiştir. Ö4, “Kazanımlarda aslında çocuğun seviyesine göre olmasına dikkat ediyorum. Tam olarak değiştiremesek de konuya göre ya da dersin, sınıfın durumuna göre küçük değişiklikler yapıyorum. Bazen çocuğun anlayamayacağı kazanım gelirse, daha sonraki kazanımla konunun bütünlüğünü bozmadan yer değişikliği yapıyorum.” Şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Ö5 ise “...Konuda değişiklik yapamıyorum ama önceki konuyla bağlantısına dikkat ediyorum. Ünitelerde değişiklik yapabiliyorum. Mesela 7. sınıfta verilen Simple Past Tense konusu öğrencilerin daha hazır bulunuşlukları oluşmadan ve önceki üniteyle bağlantı olmadan veriliyor. Ben bu konuyu 2. döneme alıyorum. Diğer tensleri öğrendikten sonra bu konuyu veriyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Ö2, “Özellikle bizim Türkçe kitabında temalar var. Temaların belirli günlere gelmesini ayarlamaya çalışıyorum...” şeklinde açıklama yaparken, Ö6 ise “Kazanımların sırası bazı öğrencilere uymuyor mesela. Biraz daha ileriye ya da geriye alabiliyorum. Mesela dil bilgisi ile ilgili olan kazanımları kendime göre düzenleyebiliyorum... Metinlerle bağdaşır bağdaşmadığına dikkat ediyorum. Dinleme metinlerinde bazen izleme metinleri oluyor. Bizim burada daha öncesinde izleme şansımız yoktu, sıkıntılıydı. Onun yerine aynı kazanımlara sahip başka bir metin bulabilir miyim ona dikkat ediyorum.” şeklinde açıklamada bulunmuştur.

Bireylerin düzeyi ve bilişsel seviyeye uygunluğu kategorisi, öğretmenlerin programı öğrenciye göre uyarlama çabasını desteklemektedir. Ö1, “...Kazanımdan ziyade bizim seçtiğimiz uzun dönemli amaç önemlidir. Uzun dönemli amacı da belirlemeden önce, okul açıldığında eylülde bir ay boyunca performans değerlendirmesi yapıyoruz. Çocuğun performansına göre, geçen yıldan neleri hatırlıyor, neleri tam yapabiliyor ve nelere ihtiyacı var, bu yönlerden neler çalışabiliriz, tekrar bir plan yapıyoruz. Uzun dönemli amaçlar da daha sonra kısa dönemli amaçlar haline geliyor...” olarak görüşünü belirtmiştir. Ö3, “Çocukların seviyesine uygun olup olmadığını ya da ben bu konuyu öğrencilerin seviyesine inerek nasıl anlatabilirim...”, şeklinde ifade

etmiştir. Ö4, “Kazanımlarda aslında çocuğun seviyesine göre olmasına dikkat ediyorum. Tam olarak değiştiremesek de konuya göre ya da dersin, sınıfın durumuna göre ilerleyişine göre küçük değişiklikler yapıyorum. Bazen çocuğun anlayamayacağı kazanım gelirse, daha sonraki kazanımla konunun bütünlüğünü bozmadan yer değişikliği yapıyorum.” ve Ö7 “Öğrencilerin bilişsel seviyesine uygun olup olmadığını kontrol ediyorum özellikle. Öğretim programında bazı kazanımlarda ciddi sıkıntıların var olduğunu görüyorum...Çünkü onun bilişsel seviyesine uygun değil. Somutlaştırmak da mümkün değil. Bu konudaki yaşadığım sıkıntıları her sene sonunda bakanlığa yazıyorum.” şeklinde görüşlerini açıklamışlardır.

Diğer faktörler arasında hazır bulunuşluk ve motivasyon (f=3) ile okul özellikleri (f=1) temaları yer almaktadır. Bu konudaki görüşleri şu şekildedir: Ö5, “...Kazanımlarda öğrencilerin hazır bulunuşluklarına dikkat ediyorum. Konuda değişiklik yapmıyorum ama önceki konuyla bağlantısına dikkat ediyorum...” şeklinde ve Ö1, “...Matematikte aldığımız beceri bir öğrenci için çarpma işlemini öğrenmesidir. Çarpma işlemini yapar, benim uzun dönemli amacımsa ben bunu iki ay boyunca çarpım tablosu veya iki basamaklı sayılarda çarpmaya kadar geldikten sonra çarpma işlemini gerektiren probleme geçiyorum. Yani her öğrenci için bireysel tek tek belirliyoruz.” şeklinde görüşlerini dile getirmişlerdir. Ö2 ise “...Kazanımların tarihlerini değiştiriyorum veya öğrencilerin o günkü hazırbulunuşluklarına bakıyorum. Öğrenciler istekliyse fırsatı değerlendirmeye çalışıyorum ve anlatmam gereken önemli bir konuyu o an anlatıyorum...” biçiminde açıklamada bulunmuştur.

Ö1’in görüşleri, bireyin gereksinimler ve bireysel planlama temalarını güçlendirmiştir. Ö1, “Özel eğitim sınıfında hafif zihin için okulun geliştirdiği programı dikkate alanlar var, bir de uygulama okulunun programını kullananlar var. Biz kendi okulumuzun programını kullanıyoruz. Yani mesela haftada 5 saat Türkçe varsa bizde de 5 saat Türkçe var. Ancak, diğer sınıflarda olan seçmeli derslerden farklı olarak biz çocuklar için toplumsal uyum becerilerini seçiyoruz. Çünkü çocukların ona ihtiyacı var. Bir çerçeve program var evet ama bunu daha çok öğrenciye göre biraz daha esnetebiliyoruz...” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Katılımcılardan Ö2’nin okul özellikleri temasındaki görüşleri şu şekildedir: “...Kış için taşınmalı olduğu için okulumuzda daha fazla kar tatili olma olasılığı artıyor. Buna yönelik kış ayları için kazanımları sıkıştırmaya çalışıyoruz. Kazanımların tarihlerini değiştiriyorum...”.

Katılımcılardan Ö7’nin kazanımların bilişsel seviyeye uygunluğu konusundaki görüşleri ise şu şekildedir: “...7. sınıflarda mezhepler diye bir konumuz var. Mezhepler konusu, 13 yaş grubuna göre zihinsel ve bilişsel olarak üst bir seviye. Ben bu konuyu zaten anlatamıyorum, çocuk da haklı olarak algılayamıyor. Çünkü onun bilişsel seviyesine uygun değil...”.

6. Tema: Öğrenci Dönütlerinin Öğretim Sürecinin Planlanmasına Etkisi

Katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla “Öğrencilerinizin dersinize yönelik düşünceleri öğretim sürecini planlamanızı nasıl etkilemektedir?” sorusu yöneltilmiş ve yedi, katılımcı öğrenci dönütlerinin öğretim sürecine etkisini tanımlamıştır. Katılımcıların bu yanıtlarından oluşturulan kategorik dağılım, frekanslarla birlikte Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7. Öğrenci Dönütlerinin Öğretim Sürecinin Planlanmasına Etkisi

Kategoriler	f
Öğrencilerin Olumlu / Olumsuz Dönütlerinin Öğretmene Etkisi	5
Öğrenci Dönütlerine Göre Etkinlik Ve Materyal Hazırlanması	4
Aile Katılımının Öğretim Sürecine Olumlu / Olumsuz Etkisi	3
Öğrenci Dönütleriyle Bireysel Farklılıklarının Dikkate Alınması	2

Tablo 7, öğrenci dönütlerinin öğretim sürecini dört ana kategori üzerinden etkilediğini göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (f=5), öğrencilerden gelen dönütlerin kendi motivasyonları üzerinde doğrudan bir etki yarattığını belirtmiştir. Ö1, “Ben 4 yıldır aynı öğrencilerle çalışıyorum. İlk geldikleri yılı düşündüğümde, kaynaştırma öğrencileri idiler, daha sonra özel eğitim sınıfına geçtiler. Biraz daha isteksizdiler, ödevlerini yapmada biraz daha esnek davranıyorlardı veya aileler de aynı

şekildeydi. Ancak öğrenciler bir yılın sonunda gerçekten bir şeyler öğrendiklerini gördüklerinde, sınıfa daha keyifle geliyorlar, devamsızlık yaptıklarında üzülüyorlar ve okulların açılmasını istiyorlar. Bu davranış değişiklikleri beni de motive ediyor.” olarak görüşünü ifade etmiştir. Ö3, “Bazı konular çok ağır geldiğinde çocuklar o konuyu sevmiyorlar ve motivasyonları düşüyor. Bu durum benim de motivasyonumu düşürüyor ama bunu aşmak önemli...” şeklinde açıklama yapmıştır. Ö6 ise, “...Öğrenci görüşleri değişiyor. Sevmeyenler oluyor mesela daha çok oyuna yöneliyorum. Onlar için eğlenceli materyaller bulup oyunla işlemeye çalışıyorum...” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğrenci dönütlerine göre etkinlik ve materyal hazırlama (f=4) kategorisinde, görüşler ise şu şekildedir: Ö2, “...Bizim motivasyonumuz öğrenciye bağlı olarak etkileniyor.. Daha fazla kaynak, daha fazla test, daha farklı sorular çözmeye çalışıyorum. Öğrenci istekli olursa dersi kolay işlediğim için hem eğlendirici hem öğretici etkinliklere yönelebiliyorum...” şeklinde görüş bildirmiştir. Ö4, “...Negatif düşünceleri varsa öğrencilerin sevebileceği ve öğrenebileceği daha eğlenebilecekleri etkinlikler hazırlamaya çalışıyorum...” ve Ö5 ise, “Öğrencilerin düşüncelerini ve ilgi alanlarını hesaba katarak ders planlarımı yapıyorum. Hangi konuya ilgileri daha fazla ise o konuda daha çok materyal ya da konu getiriyorum. Mesela erkekler spor seviyorlar. Örnek verirken futboldan vermeye çalışıyorum. Mesela biyografi konusunda Ronaldo’nun hayatını getirdiğimde erkekler bunu seviyor. Ya da bir sanatçıyı mesela Hadise’yi örnek getirdiğimde kızlar bunu seviyor. Bunun gibi etkinlikler seçebiliyoruz...” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Aile katılımının öğretim sürecine etkisi (f=3), çalışmanın yapıldığı köy okulu bağlamında önemli bir bulgu olup katılımcıların görüşleri şu şekildedir: Ö5, “...İngilizce karşı motivasyon merkezdeki okullara göre çok daha düşük. İngilizceyi günlük hayatta kullanmıyorlar ve buna gereksinim duymuyorlar. Aileler de zaten İngilizce’nin akademik hayatta ya da gelecekte çocukları için gerekli olduğunu düşünmüyor. Bu durum tabi çocukların ilgisini, motivasyonunu düşürüyor derse karşı” ve Ö7 ise “Öğrenciler dersime çok ilgili. Çalıştığım bölgenin halkının dini bağları güçlü olduğu için öğrenciler de öğrenmek istiyorlar. Bu anlamda gerçekten dersimle ilgili olumlu dönütler görüyorum. Ders daha güzel ve eğlenceli devam ediyor. Bu da beni motive ediyor.” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Son olarak bireysel farklılıklarının dikkate alınması (f=2) teması öne çıkmaktadır. Ö2 “...Sınıfın öğrenme düzeyi de önemli. Farklı sınıflara göre planlamayı esnetebilirim buna yönelik.” Olarak görüşünü ifade ederken, Ö6 ise “...Kimi öğrenciler oyun sevmiyor, direkt yazı veya test üzerinden gitmek istiyor. Onlar için test veriyorum. 6 saatlik dersim varsa bireysel farklılıkları dikkate alıp 2-2-2 planlamamı oluşturuyorum kafamda. Bu planlamalar öğrencilerin durumuna göre şubeler arasında da değişiyor. şeklinde görüşünü belirtmiştir.

7. Tema: Mesleki Tecrübenin Öğretim Sürecinin Planlanmasına Etkisi

Katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla “Meslekte kaçınıcı yılınız? Mesleki tecrübenin ders süreçlerini planlama becerisini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve yedi katılımcının tümü, mesleki tecrübenin Pedagojik Tasarım Kapasitesi (PTK) üzerindeki etkisini tanımlamıştır. Bu yanıtlardan elde edilen kategorik dağılım, frekanslarıyla birlikte Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8. Mesleki Tecrübenin Öğretim Sürecinin Planlanmasına Etkisi

Kategoriler	f
Deneyimin Süreci Planlama Becerisine Etkisi	6
Deneyim Sürecinin Özgüvene Etkisi	3
Bireyin Seviyesini Belirleyebilme / İletişim	3

Tablo 8’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin çoğunluğu (f=6) deneyimin süreci planlama becerisini kesinlikle artırdığını belirtmiştir. Ö1, “Tecrübenin kesinlikle çok çok önemli olduğunu düşünüyorum. Mesela lisansta her öğretmen grubunda öğretmenlik uygulaması veya okul deneyimi dersi var. Onların bile çok etkili olduğunu düşünüyorum... Fakat 1 yıldan sonra süreci daha kontrol edebilir hale geliyorsun.

Velilerle nasıl iletişime geçeceğini, çocuğun performans düzeyini nasıl alacağını, okul açıldıktan sonra performans düzeyini belirleyip amaç oluştururken daha öngörülebilir hale geliyorsun..." ve Ö2 "...Kesinlikle tecrübe arttıkça ders planlama becerisi öğretmende artıyor. İlk yıllarıma bakıyorum, o yıllarda çok zorlandığımı, neyi neye göre anlatmalıyım ve programa çok bağlı kalmaya çalıştığımı ve müfredatı yetiştirmeye çalıştığımı fark ediyorum..." şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Ö5, "...Artık elimde hazır materyaller var. İlk zamanlar kendim daha çok uğraşıyordum hazırlarken. Şimdi hazır etkinliklerim var. Daha önce anlattığım dersi, bir daha anlattığımda daha tecrübeli bir şekilde anlatıyorum. Çocukların anlayamadığı ya da ilgisinin az olduğu konulardaki etkinlikleri çıkarıp, ilgilerine yönelik etkinlikler hazırlayabiliyorum. Güncelleme ya da düzenleme yapıyorum. Etkinlikler zamanla daha da iyileşiyor." ve Ö6 "...Olumlu etkilediğini düşünüyorum. Öncesinde hazırlık aşaması daha çok vaktimi alıyordu artık o kadar değil. Direkt derste bir materyal bulabiliyorum ya da konuyu anlatırken farklı bir anektod anlatabiliyorum. Daha çabuk oluyor. Planlama süremi ve planlama becerimi de olumlu etkiledi." şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Deneyim sürecinin özgüvene etkisi (f=3) ve bireyin seviyesini belirleyebilme becerisi (f=3) diğer önemli bulgulardır. Ö2 "...Müfredatı hakim oldukça ve tecrüben arttıkça daha rahat oluyorsun ve ne işleyeceğini biliyorsun. Bu yüzden tecrübe çok etkili bence..." şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ö3 ise, "...Meslekte ilk yılım olduğu için bazı noktalarda bocaladığımı, eksik kaldığımı hissediyorum. Zamanla, bir 5 yıl sonra daha değişik materyaller veya planlamalar uygulayacağıma inanıyorum. Gelişeceğime inanıyorum." şeklinde ifade etmiştir. Ö5, "İlk yıllarda üniversiteden yeni geldiğin için öğrencilerin seviyesine inemiyorsun. Özellikle dil bilgisi kurallarını anlatırken, çocukların seviyesinin çok üstünde, çocukların anlayamayacağı ağır kelimeler veriyordum. Şimdi çocukların seviyesini daha iyi biliyorum..." biçiminde açıklamıştır.

Tema 8: Pedagojik Tasarım Kapasitesini Geliştirmek İçin Öneriler

Katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla "Öğretmenlerin Pedagojik Tasarım Kapasitesini Geliştirebilmeleri İçin Ne Gibi Önerilerde Bulunabilirsiniz?" sorusu yöneltilmiş ve yedi katılımcıdan elde edilen yanıtlar frekanslarla birlikte Tablo 9'da sunulmuştur:

Tablo 9. Pedagojik Tasarım Kapasitesini Geliştirmek İçin Öneriler

Kategoriler	f
Alandaki Gelişmeleri Takip Etme / Mesleki Eğitim	6
Bireyi Tanıma	4
Materyal Kullanma ve Geliştirme Becerisini Artırma	4

Tablo 9'a göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu (f=6) alandaki bilimsel gelişmeleri takip etmenin ve mesleki eğitim almanın PTK gelişimi için elzem olduğunu savunmuştur. Bu temadaki görüşleri şu şekildedir: Ö1, "Yani bunun da kendimde ve birçok öğretmende eksik olduğunu düşünüyorum. Özellikle alandaki gelişmeleri takip etmeleri gerekiyor. Her yıl Türkiye'de veya yurtdışında milyonlarca araştırma yapılıyor eğitim üzerine. Hangi yöntemin daha etkili olduğu veya öğretim sürecini planlamaya dair, özellikle öğretim yöntemlerine yönelik araştırmaları. Biz bunları hiçbir şekilde takip etmiyoruz. Yani genelde öğretmenler lisanstan mezun olduktan sonra hiçbir şey yapmıyorlar. Tamam, deneyimin getirdiği bir gelişme olabilir, mesleklerinde başarılı olabilirler ama bilimsel gelişmeleri takip etmek öğretmenin ihtiyacı." şeklinde ifade etmiştir. Ö2, "Mesela öğretmenlerin kişisel gelişimleri, mesleki yeterlilikleri adına alanımızla ilgili kitapları okuyup öğrenciye nasıl yaklaşmamız gerektiğini bilmeliyiz. Bence bu konuda hepimiz eksikiz...", şeklinde açıklama yapmıştır. Ö3, "...Sürekli bir araştırma içinde olabilir. Öğrencileriyle sürekli diyalog içinde olarak onlara göre kendini geliştirebilir." şeklinde belirtmiştir. Ö5 ise, "Bence teknolojik açıdan öğretmenlerin eğitilmesi gerekiyor. Öğretmenler olarak yeni teknolojik programları hazırlama ve kullanma konusunda bilgilerimizin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bu sadece öğretmenlerin bilgisinin yetersiz olması değil, aynı zamanda bizim köyde olmamızdan dolayı teknolojik altyapının da yetersiz olmasından kaynaklanıyor. Ve hizmet içi eğitimde bu konuda öğretmenlerin yeterince bilgilendirilmediğini düşünüyorum..." şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

PTK' yı geliştirmeye yönelik diğer temel öneriler ise bireyi tanıma (f=4) ve materyal kullanma/geliştirme becerisini artırma (f=4) başlıklarında toplanmıştır. Ö3, *“Bunun için öğrencileri daha iyi tanıyabilirim. Kişisel becerilerimi geliştirebilirim. Çevreyi daha iyi tanıyabilirim yani çevredeki koşulları daha iyi nasıl kullanabilirim sınıfta bu konuda kendimi geliştirebilirim...”* şeklinde ifade etmiştir. Ö5 ise *“...Hazır gelen bir öğretim programı var...Hazır geldiği için bize yönelik bir uygulama değil, yani benim köyüme yönelik bir uygulama değil mesela. Benim elimde olsaydı ben bunu öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre ve ilgi alanlarına göre değiştirirdim. Ama değiştiremediğim kısımlarda da kendim eklemeler yapıyorum ya da bazı konuları çıkarıyorum.”* şeklinde açıklamıştır.

Materyal geliştirme becerisine ilişkin önerilerde, Ö1 *“...Mutlaka özellikle Türkçe dersinde veya matematik derslerinde, mesela Türkçe dersinde dramatizasyon, Matematik dersinde sürekli somutlaştırılması gerekiyor. Bu yüzden materyal kullanılmalı. Yani materyal desteği sınırlı evet, mesela bizim okulumuzda akıllı tahta bile daha yeni tasarlandı. Ama öğretmenler kendi materyallerini geliştirebilir, Bu yüzden de derse biraz daha hazırlıklı gelinmesi ve ders öncesinde hazırlık yapılması gerektiğini düşünüyorum.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Ö4, *“...Öğrencinin ilgisini çekebilecek konularda materyaller geliştirilip, öğrenci daha da tanınabilir.”* şeklinde belirtmiştir. Ö5 ise *“...Hazır materyal kullanılmaması gerektiğini düşünüyorum. Hazır materyal kullanımlarını azaltılması ve kendilerinin yeni materyal hazırlamaları gerektiğini düşünüyorum. Çünkü aynı etkinlik, öğrencilerin farklı farklı öğrenme yeteneklerine ve öğrenme ilgilerine hitap etmiyor Kendi öğrencilerine ve bulundukları ortamlara göre yenilikçi materyaller hazırlamaları gerekiyor...”* şeklinde açıklamıştır.

Gözlem Notlarından Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, gözlem formlarından elde edilen veriler, farklı disiplinler kapsamında ayrı ayrı tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 10'da Özel Eğitim dersinde Ö1 katılımcısından elde edilen gözlem verileri sunulmuştur:

Tablo 10. Ö1'e Ait Gözlem Notları

Ders Adı	Katılımcı Ö1
Özel Eğitim	Kodlamalar

✓ Derse başlamadan önce öğrencilere, en son derste nerede kaldıkları sorulmuş ve hatırlayıp hatırlamadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin geçmiş derste eksik kaldıkları veya ve tam hatırlayamadıkları noktalar fark edilince, konunun tekrar edilmesine karar verilmiştir. ✓ Kazanıma uygun olarak dönen bir dünya haritası kullanılmıştır. Öğrenciler, dokunarak ve görerek kıtaların ve okyanusların yerlerini bulmaya çalışmışlardır. Öğrencilerin bu materyalle temasta bulunmaları ve haritadan yer bulmaya çalışmaları, eğlendiklerini göstermektedir. Dönen dünya haritasından sonra, atlastan öğrencilerin kazanımları pekiştirilmeye çalışılmış; öğrenciler, birkaç farklı haritadan sırayla kıtaların ve okyanusların yerlerini bulmaya çalışmışlardır. ✓ Ders içeriği belirlenirken, öğrencilerin bir önceki kazanımları edinebilme durumları göz önünde bulundurularak ders esnasında buna karar verilmiştir. Konu özgün olarak işlenmiş ve öğrenciler merkeze alınmıştır. ✓ Bir önceki ünite de tam kazanılmamış olan kazanım, bu ders tekrar ele alınmıştır. ✓ Ders, programdaki materyallerinden farklı olarak, kitaplardaki etkinliklerle sınırlı kalmamış ve her öğrencinin tek tek kazanımı edinebilmesi için ek süre verilmiştir. Öğrenciler sırayla haritadaki istenen yerleri bulmuşlar ve özelliklerinden bahsetmişlerdir. Çeşitli etkinlikler kullanılarak her öğrenciye hitap edebilecek etkinlikler sunulmuştur. Öğrencilerin daha çok görerek, dokunarak ve kendi hızlarında öğrenmesi sağlanmıştır. Bireysel hız dikkate alınmıştır (4 öğrenci). ✓ Soru cevap, tartışma ve beyin fırtınası teknikleri daha çok kullanılmıştır. Günlük hayatla kazanım bağlantısı yapılmış ve çevresinden örnekler verilmiştir. Öğretmenin jest ve mimikleri ile sesinin tonlaması etkili kullanılmıştır. Bu derste özgün materyal kullanılmamıştır. ✓ Değerlendirme etkinliği ise A4 kağıdı üzerinde yapılmış; tüm öğrencilerin bireysel değerlendirilmeleri yapılmış, hataları düzeltilmiş ve ders sona ermiştir.	• Hazır bulunuşluk • Motivasyon • Planlılık • Öğrencilerini tanıma • Bireysel farklılıklara dikkat etme • Etkili İletişim • Özgüven • Jest ve mimikler, Vurgu, Tonlama • Etkili Materyal Seçimi • Öğretimi Somutlaştırabilme • Bireysel hız • Öğrencilerine karşı duyarlı olma • Pekiştireçleri etkili kullanma
---	---

Tablo 10'a göre, Özel eğitim dersinde gerçekleştirilen gözlemle, katılımcı Ö1'in Pedagojik Tasarım Kapasitesini (PTK) öğrenci merkezli uygulama ve bireysel planlama yönünden güçlü bir şekilde kullandığını göstermektedir. Öğretmen derse başlamadan önce hazırbulunuşluğu tespit etmiş ve eksik kazanımlar fark edilince konuyu tekrar etmeye karar vermiştir. Öğretim sürecinde, kazanımlara uygun olarak dönen dünya haritası ve atlas gibi materyalleri somutlaştırma amacıyla etkin kullanmış, öğrencilerin bu materyallerle dokunarak ve görerek temas etmelerini sağlayarak motivasyonu artırmıştır. Ders içeriği, öğrencilerin geçmiş kazanımı edinebilme durumları göz önünde bulundurularak ders esnasında esnek bir şekilde belirlenmiştir. Ders, kitaplardaki etkinliklerle sınırlı kalmamış; bireysel farklılıklara ve öğrenme hızına (4öğrenci) dikkat edilerek çeşitli tekniklerle (soru-cevap, tartışma, beyin fırtınası) işlenmiştir. Öğretmenin jest ve mimiklerinin yanı sıra ses tonlamasını etkili kullanması, etkili iletişim becerisini desteklemiş, değerlendirme ise bireysel olarak A4 kağıdı üzerinde yapılmış ve hatalar anında düzeltilmiştir. Bu gözlemler, öğretmenin görüşmelerde belirttiği

alan bilgisi ve tecrübenin önemi ayrıca materyalin somutlaştırmadaki rolüne dair bulguları pratik uygulama doğrulamaktadır.

Tablo 11’de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde, Ö2 katılımcısından elde edilen gözlem verileri sunulmuştur:

Tablo 11. Ö2’ye Ait Gözlem Notları

Ders Adı	Katılımcı Ö2
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Kodlamalar
✓ Dersin başlangıcında, önceki dersteki kazanımların tekrarı yapılmış ve öğretim programında kazanımlara değinilmiştir. Geçmiş kazanımda yer alan kavramlar (oruç, imsak, takvim vb.) soru-cevap yöntemiyle hatırlatılmış; kavramların nasıl ifade edildiği somut materyal üzerinde gösterilmiştir. Kavramlar, günlük vakitlerle ilişkilendirilmiştir. ✓ Sınıf tahtası ve ders kitabı etkin bir şekilde kullanılmıştır. Ders kitabındaki metinler okunmuş, ancak metinlere yüzde yüz bağlı kalınmamıştır. Metinlerin çeşitli kısımları farklı öğrenciler tarafından okutularak, günlük hayatla ilişkilendirmeleri sağlanmıştır. Derste çoğunlukla soru-cevap, düz anlatım ve tartışma yöntemleri kullanılmış; programdaki yöntem ve stratejilere büyük ölçüde uyulmuştur. ✓ Sınıftaki hemen her öğrencinin söz hakkı almasına özen gösterilmiş, öğrencilerle bol temas kurulması sağlanmıştır. Öğrencilere örnek olay yöntemiyle metin ilişkilendirmeleri yapılmış; her öğrenci, kendi ilgilerine ve hayatlarına yönelik örnekler vermeye teşvik edilmiş ve bu örnekler öğretmen tarafından pekiştirilmiştir. ✓ Öğretmen, kazanımların öğrenci seviyesine ağır geldiğini belirterek, konuları konuşarak ve basitleştirerek vermeye çalışmıştır. Etkinlikler öncelikle öğrencilerin iletişim becerilerini kazanmalarını hedef alarak kazanım odaklı gerçekleştirilmiştir. Ancak sınıftaki tüm öğrenciler için aynı etkinlikler kullanılmış ve bireysel farklılıklar bu süreçte çok dikkate alınmamıştır. ✓ Değerlendirme; çalışma kağıtları ve kitaptaki metin soruları üzerinden yapılmıştır. Etkinlikler, daha çok okuma, ezberleme ve karşılıklı soru-cevaba yönelik olup, bireysel kontrol sağlanmaya çalışılmıştır. Konu sonunda sözlü sınav yapılarak değerlendirme yapılmış; eksik kalan kısımlar, öğretmen tarafından bir sonraki ders tekrar edilmek üzere not edilmiştir.	• Öğretim Programı • Somut Materyal • Günlük Hayatla İlişkilendirme • Tonlama Ve Diksiyon Kuvvetli • Etkili İletişim Kurmaya Dönük (Öğrencilerle Bire Bir Konuşma, Göz Göze Temasa Önem Verme) • Öğrencilerine Karşı Saygılı Ve Seviyeli • Öğrencilere İsimleriyle İfade Etme

Tablo 11’e göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde gerçekleştirilen gözlemler katılımcı Ö2’nin Pedagojik Tasarım Kapasitesini (PTK) etkili iletişim ve somutlaştırma yönlerinden güçlü bir şekilde kullandığını göstermektedir. Öğretmen, dersin başlangıcında önceki kazanımları tekrar etmiş, kavramları somut materyaller üzerinde göstermiş ve günlük hayatla ilişkilendirmiştir. Öğretim sürecinde; etkili toplanma ve diksiyon ile öğrencilere bire bir konuşma ve göz teması kurmaya özen göstererek, görüşmelerde belirttiği iletişim becerisi temasına uygun hareket etmiştir. Kazanımların öğrenci seviyesine ağır geldiğini belirten öğretmen, konuları konuşarak ve basitleştirerek vermeye çalışmış, bu da program uyarılama çabasını göstermiştir. Ancak gözlem verileri, önemli bir uygulama kısıtlılığını ortaya koymaktadır: Sınıftaki tüm öğrenciler için aynı etkinlikler kullanmış ve bireysel farklılıklar çok fazla dikkate alınmamıştır. Bu durum, öğretmenin PTK’sının bireysel farklılıklara

duyarlılık boyutunun, uygulama süreçlerinde tek tip etkinlik kullanma eğilimi nedeniyle sınırlı kaldığını göstermektedir.

Tablo 12’de İngilizce dersinde Ö(3) katılımcısından elde edilen gözlem verileri sunulmuştur:

Tablo 12. Ö3’e Ait Gözlem Notları

Ders Adı ve Gözlem Notları	Katılımcılar Ö3
İngilizce	Kodlamalar
✓ Öğretim programına göre bulunulan yer dikkate alınarak ders planlanmıştır. Kitaptaki İngilizce metni sosyal medya ile ilgili olup, öğretmen metnin konusunu söyleyerek derse dikkat çekmiştir. Metin, ders kitabına bağlı olarak seçilmiştir. ✓ Ders kitabı, kelime formları, sözlük ve yazı tahtası etkin olarak kullanılmıştır. Sözlük önemli bir materyal olarak derste yerine almıştır. Derste çoğunlukla soru-cevap, beyin fırtınası ve tartışma yöntemi kullanılmıştır. ✓ Öğretmen, telaffuzlara ve kelimelerin okunuşlarına etkili vurgu yapmış; jest ve mimikleri etkili kullanmıştır. Metni okumaya başlamadan önce, tahtaya ünitenin içeriğinde bulunan tüm bilinmeyen kelimeler yazılmıştır. ✓ Tüm öğrenciler için aynı etkinlik kullanılmış ve diyaloglara tüm öğrencilerin katılması beklenilmiştir. Ancak kelimelerin anlamını bilmeyen veya sözlüğü olmayan öğrenciler derse katılım gösterememiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin çok sessiz kaldığı ve kelimeleri arkadaşları önünde kelimeleri telaffuz etmekten çekindikleri gözlenmiştir. ✓ Grup çalışmaları ile metinler Türkçeye çevrilmeye çalışılmıştır. Etkinlikler, daha çok öğrencilerin İngilizce cümleleri telaffuz etmelerine ve cümlelerin anlamlarını anlamalarına yönelik olmuştur. Ders sonu değerlendirme, ders kitabındaki metin soruları ile yapılmıştır. Etkin olarak burada da soru-cevap yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin birçoğuna söz hakkı verilmeye çalışılmıştır.	- Güncel hayatla ilişkilendirme - Öğretmen mizacı (özgüvenli, yaratıcı) - Vurgu, tonlama etkili - Jest ve mimikler etkin - Hazır bulunuşluk - Grup çalışması - Hazır materyal kullanma ve Somutlaştırma

Tablo 12’ye göre İngilizce dersinde gerçekleştirilen gözlemler, katılımcı Ö3’ün Pedagojik Tasarım Kapasitesi’ni (PTK) güçlü kişisel becerilerle desteklediğini göstermektedir. Öğretmen, ders planını öğretim programına göre bulunduğu yerin çevresel faktörlerini dikkate alarak oluşturmuş; ders kitabındaki sosyal medya temalı metni kullanarak güncel hayatla ilişkilendirme sağlamıştır. Öğretim sürecinde; ders kitabı, kelime formları ve sözlük gibi hazır materyaller ile birlikte çoğunlukla soru-cevap, beyin fırtınası ve tartışma yöntemlerini kullanmıştır. Öğretmenin vurgu, tonlama, jest ve mimikleri etkili kullanması, özgüvenli ve yaratıcı mizacını yansıtmış, bilinmeyen kelimeleri tahtaya yazarak hazırbulunuşluğu sağlamaya çalışmıştır.

Bu bölümde, veri toplama araçlarından (yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem ve saha notları) elde edilen bulgular, tematik bir yaklaşımla entegre edilerek Tablo 13’te sunulmuştur:

Tablo 13. Ölçme Araçlarından Elde Edilen Verilerin Entegre Edilmesi

Temalar	Görüşme Verisi	Gözlem Notları	PTK Çıkarımı
1. Alan Bilgisinin Öğretim	Alan bilgisi yeterli değil; Uygulama teoriden farklı (f=6).	Öğretmenler, ders içeriğini belirlerken öğrencilerin geçmiş kazanımı edinebilme	Öğretmenler, teorik bilginin ötesinde, öğrenci hazırbulunuşluğunu temel alarak anlık

Sürecine Etkisi	Öğretmenlik "bilmek değil, aktarmaktır."	durumlarına göre konuyu tekrar etmiştir (Ö1).	pedagojik kararlar almak zorundadır.
2. Kişisel Becerilerin Öğretim Sürecine Etkisi	İletişim en kritik beceridir (f=6). Motivasyon ve öğrenci uyumu için empati önemlidir.	Öğretmenler (Ö2, Ö3), güçlü jest, mimik ve tonlama kullanarak, öğrencilerle göz teması ve birebir diyalog kurarak etkili iletişim sergilemiştir.	İletişim, PTK'nın temel uygulama becerisi olup, sınıf atmosferini yönetmekte kritik role sahiptir.
4. Materyal Geliştirme Süreci	Öğretmenler hem hazır materyal kullanır hem de kendileri geliştirir (f=6). Öğrenci katılımı da desteklenir (f=2).	Öğretmen (Ö5) Web 2.0 araçlarını kullanırken; gözlemlerde daha çok ders kitabı ve yazı tahtası gibi temel materyaller kullanılmıştır.	Öğretmenler üretici rolünü üstlenmeye istekli olsa da, altyapı yetersizliği ve ekonomik kısıtlılıklar uygulamayı sınırlamaktadır.
5. Öğretim Programı İncelemesi	Kazanım sıralamasında esneklik yapılır (f=6). Okul özellikleri (taşınabilir eğitim) ve bilişsel seviye (7. sınıf mezhepler konusu) dikkate alınır.	Öğretmen (Ö2), taşınabilir okul nedeniyle kış ayları için kazanımları sıkıştırmıştır. Özel eğitim öğretmeni (Ö1) ise BÖP ile toplumsal uyum becerilerini programa dahil etmiştir.	PTK, öğretmenlerin ulusal müfredatı yerel ve öğrenci ihtiyacına göre bağlama duyarlı tasarımcılar olarak yeniden şekillendirdiğini gösterir.
6. Öğrenci Geri Bildirimleri	Öğrenci dönütleri, öğretmen motivasyonunu doğrudan etkiler (f=5). Öğrenci ilgi alanlarına göre etkinlik hazırlanır.	Çevresel Etki: Din K. dersinde yerel halkın dini bağlılığı motivasyonu artırırken (Ö7), İngilizce dersinde veli bilinçsizliği motivasyonu olumsuz etkilemiştir (Ö5).	Öğrenci ve aile katılımı, PTK ve ders planlama üzerinde dolaylı ancak güçlü bir etkiye sahiptir; öğretmenler çevresel etkenlere göre planlama yapmak zorundadır.
7. Mesleki Tecrübe	Deneyim, planlama becerisini artırır (f=6), özgüveni ve öğrenci seviyesi belirleme yeteneğini yükseltir (f=3).	Gözlemlenen deneyimli öğretmenler (6+ yıl), özgüvenlerinin sağladığı jest, mimik ve tonlamayı etkili kullanmıştır.	Tecrübe, PTK'nın teorik değil, pratik ve yansıtıcı uygulama yoluyla gelişen bir yeterlilik olduğunu ve uygulamadaki performansı artırdığını teyit eder.
8. PTK Gelişimi İçin Öneriler	Mesleki eğitim ve bilimsel takip şarttır (f=6). Bireyi tanıma (f=4) ve materyal geliştirme (f=4) becerisi artırılmalıdır.	Öğretmenlerin, teknolojik altyapının yetersizliğinden dolayı çeşitli web2.0 araçları kullanamamıştır. Bu durumun bir diğer sebebi de öğretmenlerin bu konuda uygulamaya dönük yetersizlikleri olabilir.	PTK'nın geliştirilmesi için bireysel çabanın (bilimsel takip) ötesinde, teknolojik altyapının iyileştirilmesi ve uygulama odaklı hizmet içi eğitim zorunludur.

Tablo 13, yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formlarından elde edilen verilerin entegre edilmesiyle oluşturulmuştur. Bu tablo, öğretmenlerin pedagojik tasarım kapasitesinin (PTK) çok boyutlu bir yeterlilik olduğunu göstermekte olup, görüşmelerden elde edilen bulgular ve gözlem notları çapraz doğrulanmıştır. Öğretmenler alan bilgisinin tek başına yetersiz olduğunu belirtmiş (f=7) ve PTK'nın temelini etkili iletişim (f=6) ve mesleki tecrübenin (f=6) oluşturduğunu vurgulamıştır;

gözlemler ise deneyimli öğretmenlerin bu kişisel becerileri (jest, tonlama vb.) sınıfta etkin kullandığını teyit etmiştir. Materyal ve program uyarlama boyutunda, öğretmenlerin müfredatı yerel koşullara (taşınabilir eğitim vb.) ve öğrenci seviyesine göre esneterek ($f=6$) bağlama duyarlı tasarımcılar gibi davrandıkları görülmüştür. Ancak, öğretmenlerin bireysel farklılıklara duyarlılık konusundaki teorik iddiaları, uygulamada tek tip etkinliklere yönelmeleri nedeniyle bir çelişki oluşturmuş; bu durum, teknolojik altyapı eksiklikleri ve ekonomik kısıtlılıklarla birlikte materyal geliştirme sürecini ($f=4$) sınırlandırmıştır. Son olarak, öğrenci ve aile katılımının dolaylı ancak güçlü bir motivasyon faktörü olduğu tespit edilmiş ve PTK'nın geliştirilmesi için bilimsel takibin ve altyapı iyileştirmesinin zorunlu olduğu önerilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin öğretim süreçlerini daha etkili hale getirebilmek için öğretim programlarında ve materyallerde yaptıkları düzenlemeleri ve bu düzenlemeler için gerekli olan becerileri açıklamaktır. Çalışma, öğretmenlerin pedagojik tasarım kapasitelerini (PTK) çeşitli açılardan incelemeyi ve mesleki değişimlerine olumlu katkı sağlayacak durumları belirlemeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin derslerine yönelik program ve materyal düzenlemeleri ile bu düzenlemeler için hangi becerilere ihtiyaç duydukları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmada, yedi katılımcıyla yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda elde edilen bulgular, sekiz ayrı başlık altında tartışılarak bütüncül bir bakış açısıyla sunulmuştur.

Araştırmada yer alan katılımcılara “*Dersinize yönelik mükemmel alan bilgisine sahip olmanız öğretimin gerçekleşmesi sürecinde yeterli midir?*” sorusu sorulmuş ve tamamı yeterli olmadığını veya kısmen yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar alan bilgisinin uygulamanın teorik boyutundan farklı olduğunu, kişisel becerilerin, tecrübenin ve çevresel faktörlerin PTK’da kilit rol oynadığını vurgulamıştır. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin yalnızca içeriğe hakim olmakla sınırlı kalmadığını, aynı zamanda pedagojik içerik bilgisi ve uygulama becerisi gerektirdiğini göstermektedir. Öğretmenlerin üniversiteden alan bilgisiyle donanımlı mezun olmalarına rağmen pratik deneyim eksikliği hissetmeleri, bu düşüncüyü güçlendirmiştir. Nitekim Yalın Uçar (2012), öğretmen adaylarının teorik ve pratik boyutları bütünleştirici mekanizmalar işletmesi gerektiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Jones Reid ve Bevins’in (1997) araştırmaları, teori ve pratiğin ayrılmaması ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin uygulama ile denge içinde verilmesi gerektiği sonucuna işaret etmektedir. Elde edilen veriler, öğretmenlerin alan bilgilerini sınıftaki dinamik yapıya uyarlama ihtiyacı duyduklarını göstermektedir. Bu durum, üniversitede eğitimindeki teorik yoğunluğun, sınıf yönetimi ve materyal uyarlaması gibisi becerilerle yeterince desteklenmediği sürece öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan eksik hissetmelerine neden olduğu çıkarımına götürmektedir. Eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programlarında, mikro öğretim uygulamaları artırılarak sürecin zenginleştirilmesi sağlanabilir. Ayrıca düzenlenen hizmet içi programlarının, sadece program tanıtımları ve işleyişleri ile sınırlı kalmayıp, öğretmenlerin kendi sınıflarında karşılaştıkları durumlara yönelik uygulamalı atölye çalışmaları şeklinde tasarlanması önerilebilir.

Araştırmada yer alan katılımcılara “*Alan bilginiz dışında kişisel becerilerinizin öğretim süreci üzerindeki etkisi nasıldır?*” sorusu sorulduğunda çoğunlukla en önemli kişisel becerinin iletişim olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcılar, uyum, empati, anlama kabiliyeti, mizaç ve bireysel farklılıklara duyarlılık gibi kişisel becerilerin; sınıf yönetimi, motivasyon ve öğrenci ilişkileri üzerinde kritik bir rol oynadığını belirtmiştir. Gözlem verileri, özellikle Özel Eğitim sınıfında öğretmenin tek tek öğrencilerle göz teması kurarak kurduğu birebir diyalogu ve diğer öğretmenlerin jest, mimik gibi unsurları kullanmasıyla etkili iletişimin uygulamada doğrulandığını göstermiştir. Ancak ders sürecinde yaratıcılık ve el becerisi gibi diğer kişisel becerilerin, metindeki içerikler üzerinden yürütülen öğretim nedeniyle uygulamada kısıtlı uygulamada kısıtlı kaldığı gözlenmiştir. İngilizce ve Din Kültürü ve

Ahlak Bilgisindeki gözlem verileri ise katılımcı görüşlerinin öğrenme sürecinde davranışlarıyla örtüştüğünü göstermektedir. Bu durumu destekler nitelikte, öğretmenlerin jest, mimik ve tonlamalarına dikkat ederek iletişimlerini güçlü tutmaya çalıştıkları ortaya konmuştur. Öğretmenlerin sadece iletişim beceriyle değil, aynı zamanda yaratıcı ve sanatsal becerileriyle de sürece dahil olabilmeleri için; drama, atölye çalışmaları vb. eğitimlere teşvik edilerek öğretmenlerin kısıtlı kalan kişisel becerileri aktif hale getirilebilir. Ayrıca öğretmenlerin program tasarımcısı rollerini harekete geçirecek eğitimler verilerek, hazır içerikleri takip etmelerinin yanı sıra kendi yaratıcı becerilerini de süreçte aktif kullanma becerileri kazanmaları sağlanabilir.

Araştırmada *“Derslerinize uygun materyalleri seçme ve kullanma beceriniz dersinizi planlamanıza ve öğretim sürecinize nasıl yansır?”* sorusuna ise tamamı olumlu yansıdığını belirtse de ders süresini planlayamama, konudan sapılması, her öğrencinin ilgisine hitap edememesi gibi olumsuz yönlerinin de olduğunu belirtmişlerdir. *“Materyal seçimi ve kullanımının öğretim sürecine etkisi”* temasında elde edilen bulgularla benzerlik gösteren Ünlü’nün (2017) araştırma sonuçları matematik öğretmen adaylarının materyal kullanımının sınırlılıkları olarak zaman problemi, iyi tasarlanmamış materyallerin zor anlaşılması ve kavram yanlışlarına neden olması, öğrencilerin dikkatinin dağılması ve sınıfta otoritenin sağlanamaması olarak belirlenmiştir (Akt. Yazlık, 2018:296). Materyal seçimi ve kullanımı bulguları, PTK’nın uyarılama boyutunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin materyalleri bireysel farklılıklara, konuya ve sınıf seviyesine uygun seçme zorunluluğu, materyallerin somutlaştırma ve kalıcı öğrenme sağlama rollerini güçlendirmektedir. Ayrıca katılımcılar, materyal seçimlerinde bireysel farklılıkların, konuya uygunluğunun, sınıf seviyelerine uygunluğunun dikkate alınması gerektiğini ve kullanımının muhakkak planlamasının gerekli olduğunu ve böylece eğlenceli dersler geçirebileceğine yönelik görüşlerini ifade etmişlerdir. Gözlem formundan elde edilen veriler ise katılımcıların ifade ettikleri bu görüşlerle çeliştiği görülmektedir. Katılımcılardan Ö2 ve Ö3’ün bireysel farklılıkları vurgulamasına rağmen, uygulama sürecinde materyal seçimi konusunda bireysel farklılıkları göz ardı ettiği gözlenmiştir. Ayrıca, katılımcı yanıtları, ders süresini planlayamama, konudan sapma ve her öğrencinin ilgisine hitap edememe gibi olumsuz yönlerin de bulunduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin materyal kullanımındaki zaman yönetimi ve konudan sapma gibi endişelerini gidermek amacıyla, ders kitaplarının yanında her kazanım için süre planlamaları yapılmış, esnek ve rehber niteliğinde materyal kullanma kılavuzları hazırlanabilir. Bu kılavuzların bireysel farklılıklara yönelik nasıl düzenleneceği somut örneklerle desteklenebilir.

“Dersinizde kullandığınız materyalleri kendiniz mi geliştiriyorsunuz? Hazır materyaller mi kullanıyorsunuz? Materyal geliştiriyorsanız ne gibi materyaller hazırlıyorsunuz?” sorularına ise katılımcılar kendilerinin de öğrencilerinin de materyaller hazırlayabildiğini ama ağırlıklı olarak hazır materyaller kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar görüşmeler neticesinde derslerine uygun çeşitli materyaller kullandıklarını, oyunlar tasarladıklarını ifade etmişlerdir. Gözlem sürecinde ise katılımcıların uygulama sürecinde materyal olarak daha çok ders kitabı ve yazılı materyallerin kullanıldığı belirlenmiştir. *“Materyal Geliştirme Teması”* na katılımcıları görüşlerinden elde edilen bulguların ile gözlem notları çelişerek, Burada dikkat çeken unsur ise katılımcıların tamamının bireysel farklılıkları dikkate alarak materyal kullanılmasını gerektiğini belirtmelerine rağmen daha çok hazır materyaller kullanmaları olmuştur. Bu durum Karamustafaoğlu (2006) da öğretmenlerle yürüttükleri çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Çalışmada, anket verilerine göre öğretmenlerin materyal kullanma düzeylerinin oldukça iyi olduğunu ancak, özellikle çalışma yaprağı, kavram haritası, fen laboratuvarı, VCD-DVD ve bilgisayar kullanımının daha düşük düzeyde olduğu gözlem verilerinde açıkça görüldüğü belirlenmiştir. Bu durumun öğretmenlerin materyal kullanımının önemini bilmelerine rağmen, dersi zenginleştirmek adına fazla çaba göstermek istememeleri fakat yapmıyor şeklinde de algılanmak istemediklerinden kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Fakat Karamustafaoğlu’nun (2006) çalışmasını destekler nitelikte, fiziki imkansızlıkların ve ekonomik yetersizliklerin eğitim teknolojilerinin etkin olarak kullanılmamasında önemli sebepler olarak belirtilmektedir (Kurtdere Fidan, 2008). Katılımcıların, bireysel farklılıkların dikkate alınarak materyal

kullanılması gerektiğini ifade etmelerine rağmen hazır materyalleri kullanmayı tercih etme sebepleri materyal hazırlama sürecinin zaman alıcı olması veya öğretmenlerin materyal hazırlama konusunda yeterince güdülenmemiş olmaları olabilir. Veya basit veya etkili materyaller geliştirebilecek düzeyde yaratıcılığa sahip olmamaları söz konusu olabilir. Buradan hareketle, öğretmenlerin bireysel farklılıklara yönelik materyal kullanma ve kendi materyallerini tasarlayabilme becerilerini geliştirmelerine yönelik etkili kurslar düzenlenebilir ve öğretmenlerin somut çalışmalar yapmaları sağlanabilir. Kutluca, Birgün ve Çatlıoğlu (2007:107) öğretmen adaylarına yönelik yaptığı araştırması neticesinde, öğretmen adaylarına öğrenmelerine yarar sağlayıcı, düzeylerine uygun, ilgilerini çeken, bireysel ve sosyal gelişimlerine uygun ve mesleki yaşamlarında faydalı olacaklarına inandıkları uygulama etkinlikleriyle teori-pratik dengesi sağlanıp yeterli uygulama imkânı verilirse karşılaşabilecekleri zorlukların üstesinden gelmelerinin sağlanabileceğini belirtmiştir. Bu anlamda öğretmenler henüz mesleğe atılmadan materyal ve etkinlikleri tasarlama ile ilgili dersleri sadece teori anlamında almamalıdır. Bu konu ileride mesleki hayatlarında etkili öğretim gerçekleştirebilmelerine yönelik oldukça fazla önem taşıdığından Eğitim Fakültelerinde bu derse yönelik düzenlemeler yapılması, farklı ve etkili yaklaşımların geliştirilmesi önerilebilir. Bu görüşü destekler nitelikte Yazlık (2018), araştırma sonuçlarında somut materyal tasarlama konusunda kendisini yetersiz hisseden katılımcıların bu durumu; yeterli eğitim almamış olmalarına, sadece lisans eğitimlerindeki Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde materyal tasarlamış olmalarına ve bu ders dışında hiç tasarım yapmamış olmalarına bağladıklarını belirtmiştir. Ayrıca, yetersizliklerinin nedenleri arasında lise matematik konularına yönelik mevcut örnek materyallerin bulunmamasını ve el becerilerinin yeterince gelişmemiş olmasını da gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu durumu destekler biçimde Kutluca, Birgün ve Çatlıoğlu (2007) tarafından öğretmen adaylarına yönelik yapılan araştırmanın sonuçları, teori-pratik dengesinin sağlanması ve adaylara yeterli uygulama imkanı sunulması halinde, mesleki zorlukların üstesinden gelinebileceğini öne sürmektedir. Bu dengenin sağlanması için uygulama etkinliklerinin; adayların öğrenmelerine katkı sağlaması, düzeylerine ve ilgilerine uygun olması, bireysel ve sosyal gelişimlerini desteklemesi ve mesleki yaşamlarında faydalı olacağına inanması gerektiğini vurgulamıştır.

Araştırmada katılımcılara “*Dersinize yönelik Öğretim Programını İncelerken Hangi Noktalara Dikkat Edersin?*” sorusuna verilen yanıtlar, öğretmenlerin Pedagoji Tasarım Kapasitesinin (PTK) müfredat uyarlama ve esneklik boyutuna odaklanmıştır. Öğretmenler; esneklik sağlarken bireysel farklılıklar, hazır bulunuşluk düzeyi, motivasyon ve okulun kendine özgü özellikleri gibi çeşitli faktörleri dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı Ö1’in bireyi temel alarak Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı (BÖP) oluşturması, bu adaptasyonun uç bir örneğini teşkil etmektedir. Aydın, Laçın ve Keskin’in (2018) çalışmasında da benzer bir şekilde, öğrenci seviyelerine ve gereksinimlerine uygun programlar hazırlanması gerekliliği bulgusu ortaya konmuştur. Gözlemler ayrıca, öğretmenlerin konuları öğrencilerin yakın çevresiyle ilişkilendirmeye özen göstererek (günlük hayatla ilişkilendirme), bağlama duyarlı tasarım yaptığını ortaya koymuştur. Diğer taraftan, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrencilerin motivasyonu yerel çevrenin olumlu etkisiyle artarken; İngilizce dersinde yöre halkının bilinçsizliği, motivasyonu olumsuz etkilemiştir. Bu durum, öğrenci geri bildirimlerinin ve aile katılımının PTK ve ders planlama üzerindeki dolaylı ancak güçlü etkisini gözler önüne sermektedir (Kurtdede Fidan, 2008). Özellikle yabancı dil gibi çevresel etkilere duyarlı branşlarda yöresel farklılıklara ilişkin alternatif etkinlik havuzları oluşturabilir.

Araştırmada katılımcılara yöneltilen “*Öğrencilerinizin dersinize yönelik düşünceleri öğretim sürecini planlamanızı nasıl etkilemektedir?*” sorusuna verilen yanıtlarda, öğrencilerin dersle ilgili görüşlerinin öğretmenin motivasyonunu etkilediğini belirtilmiştir. Öğretmenler, bu motivasyon etkisi doğrultusunda materyal ve etkinlik hazırlıklarını düzenlediklerini ve bireysel farklılıklara daha fazla odaklandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretim sürecine aile katılımının da öğrenci görüşlerini etkilediği belirtilmiştir. Özellikle, okulun bulunduğu yöre halkının özellikleri bağlamında iki öğretmenin farklı deneyimler yaşadığı sonucu araştırmacı ve gözlem notlarıyla ortaya konmuştur. Din

Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni, çevre halkının bu dersle ilgili olması nedeniyle bu durumun öğrenci görüşlerine olumlu yansıdığını belirtmektedir. İngilizce öğretmeni ise, yöre halkının İngilizce dersi konusunda bilinçsiz olmasını, dersin günlük hayatta az kullanılması sebebiyle gereksiz görülmesini ve bu durumun öğrenci görüşleri üzerinden öğretmen motivasyonuna olumsuz etki yaptığını ifade etmiştir. Kurtde Fidan (2008) ise okulların sosyoekonomik durumlarıyla ilgili yaptığı çalışmada, köy ve kent okulları arasındaki farklılığın araç gereç temininde de kendini gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu durumlar, köy ve kent okulları arasında standardın oluşması için bazı çalışmaların yapılması gerektiğine işaret etmektedir. Belli kesimlerdeki halkın derslere yönelik görüşlerinin aynı olmadığı neticesinde ise velilerin bilinçlendirilmesi ve bilgilendirilmesi ihtiyacının ortaya çıktığı söylenebilir.

Araştırmada katılımcılara *“Meslekte kaçınıcı yılınız? Mesleki tecrübenin ders süreçlerini planlama becerisini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?”* soruları yöneltildiğinde, öğretmenlerin tamamına yakını deneyimle birlikte planlama becerisinin arttığını ifade etmiştir. Ayrıca, mesleki tecrübenin öğretim sürecinde öğretmene özgüven kazandırdığını, bireyin seviyesini belirleyebilme ve etkili iletişim kurabilme becerilerini de geliştirdiğini belirtmişlerdir. Sınıf gözlemleri de bu durumu doğrulayan sonuçlar ortaya koymaktadır. Gözlemlenen öğretmenlerin deneyim süresi en az altı yıl olup, özgüvenlerinin sağladığı jest, mimik, tonlama ve vurgu becerilerini öğretim sırasında etkin bir şekilde kullandıkları belirlenmiştir. Bu bulgular, deneyimin PTK’yı sürekli geliştiren bir faktör olduğunu teyit etmektedir.

Araştırmada yöneltilen *“Öğretmenlerin pedagojik tasarım kapasitesini geliştirebilmeleri için ne gibi önerilerde bulunabilirsiniz?”* sorusuna verilen yanıtlarda; katılımcıların büyük çoğunluğu, eksik hissedilen konulardaki mesleki eğitimlere katılımın ve alandaki güncel gelişmelerin takibinin kritik öneme sahip olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin bireyi tanıma yönündeki çabalarını yoğunlaştırmaları ve materyal kullanma ile geliştirme becerilerini artırmaları gerektiği belirtilmiştir. Nitekim yürütülen gözlem süreçlerinde, öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını ve etkinliklerini öğretim sürecinde etkili bir şekilde kullanamadıkları tespit edilmiştir. Bu durumun, okullardaki teknolojik altyapı yetersizliklerinden kaynaklanabileceği gibi, öğretmenlerin bu araçların pedagojik uygulamasına yönelik yetkinlik eksikliklerinden de ileri gelebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, zümre öğretmenlerinin bir araya gelerek içeriklere uygun Web 2.0 araçlarını deneyimleyebilecekleri ve işbirliği içinde materyal geliştirebilecekleri mesleki öğrenme ortamlarının tasarlanması, sürecin iyileştirilmesinde etkili olabilir. Benzer şekilde, Günbayı ve Taşdoğan (2012), öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, Türkiye’deki ilköğretim okullarında eğitimin niteliğini artırmak için hizmet içi eğitimlerin bir zorunluluk olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, bu tür gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin meslek donanımını artırmanın yanı sıra, öğrenciler için olumlu öğrenme koşulları sağladığını ve nitelikli öğretmenler aracılığıyla etkili öğretime sürekli destek sunduğunu ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak, bu araştırma öğretmenlerin Pedagojik Tasarım Kapasitesinin, içerik bilgisinden ayrılan ve deneyimle gelişen çok boyutlu bir yeterlilik olduğunu ortaya koymuştur. PTK’nın ana bileşenleri olan etkili iletişim, program uyarlama esnekliği ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetme, alan bilgisinden daha kritik bulunmuştur. Öğretmenler, teoride bireysel farklılıkları dikkate almaya çalışırken, sınırlı teknolojik imkanlar, zaman yönetimi zorlukları ve çevresel etkenler nedeniyle uygulamada tek tip etkinliklere yönelmekte, bu da PTK’nın uygulamaya dökülmesinde kısıtlılık yaratmaktadır. Katılımcılar standart kazanımları ve materyalleri yerel, öğrenci merkezli bir müfredata dönüştürmekte ve bu rolü tecrübeyle güçlendirmektedirler. PTK’yı artırmak için en önemli öneriler; sürekli mesleki gelişim, bilimsel takip ve teknoloji/materyal geliştirme becerilerinin zorunlu hale getirilmesidir. Bu çalışmanın köy okulunda yapılması kısıtlılık yarattığı için, ileride yapılacak çalışmaların farklı sosyoekonomik seviyelerdeki okulların PTK’larını karşılaştırması önerilir. Bu çalışmada Din Kültürü dersine yönelik yerel halkın motivasyonu yüksekken, İngilizce dersinde

gereksiz görülme algısının motivasyonu olumsuz etkilediği söylenebilir. Merkezi programların her bölgede aynı etkiyi yaratmadığı görülmektedir. Bu sebeple öğrencilerin günlük hayatıyla (tarım, hayvancılık, yerel coğrafya vb.) örtüşen bağlama duyarlı örnek ders tasarımları hazırlanabilir. Öğretmenlerin, mevcut yerel bölgenin özelliklerine uyarlanmış içerikler tasarlaması için teşvik edilmesi için çalışmalar düzenlenebilir. Ayrıca hizmet içi eğitimler sadece Web 2.0 gibi teknoloji odaklı araçlarla sınırlı kalmayıp, köy okulları gibi kısıtlı imkanlarla düşük maliyetli oluşturulabilecek yaratıcı materyal geliştirme atölyeleri kurulabilir. Bireysel farklılıkları öğretim sürecinde göz önünde bulundurabilmek ve somut örneklerin eksikliğini giderebilmek için branş bazında zümreler arası iş birliği ortamları oluşturularak deneyimlerin paylaşılmasına dönük eğitimler düzenlenebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın etik kurul izni, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu tarafından 20.11.2024 tarihli 399 No'lu karar ile alınmıştır.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Bu çalışmada tüm yazarlar eşit düzeyde katkı sağlamıştır.

Çıkar Beyanı

Bu çalışmada yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Yapay Zekâ Kullanımı ve Sorumluluk Beyanı

Çalışmanın hazırlanmasında yapay zekâ tabanlı araçlardan yararlanılmamıştır. Yazarlar, uydurma kaynak/atıf oluşturulmadığını ve tüm içeriğin doğruluğundan sorumlu olduğunu beyan eder. Yapay zekâ kullanımından doğabilecek etik/hukuki sonuçlardan yazarlar sorumludur; beyan edilmemiş veya hatalı/etik dışı yapay zekâ kullanımından kaynaklanan durumlarda UBED sorumluluk kabul etmez.

Kaynakça

- Amador, J. (2016). Mathematics pedagogical design capacity from planning through teaching. *Mathematics Teacher Education and Development*, 18(1), 70-86.
- Aydın, M., Laçın, S., ve Keskin, İ. (2018). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *International e-Journal of Educational Studies*, 2(3), 1-11.
- Beyer, C. J., & Davis, E. A. (2012). Learning to critique and adapt science curriculum materials: Examining the development of preservice elementary teachers' pedagogical content knowledge. *Science Education*, 96(1), 130-157.
- Bümen, N. T. (2018). Türkiye'de merkezîyetçiliğe karşı özerklik kısılacında eğitim programları: sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 175-185.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. Baskı). Pegem Akademi.
- Günbayı, İ., ve Taşdoğan, B. (2012). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları üzerine görüşleri: Bir durum çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 87-117.
- Güzel Yüce, S. (2022). Öğretim programına bağlılık ve öğretim programını uyarlama ikilemini aşmak: Bir öğretmenin öğretim programını kullanma modeli. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 1-21.
- Han, Ç. (2013). Öğretmenlerin işlevsel paradigmaları ve eğitim reformu. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 59-79.
- Ibrahim, Z., & Akhtar, Z. (2018). Relationship between content knowledge and pedagogical design capacity of elementary mathematics teachers in Gilgit Baltistan. *International Journal of Innovation in Teaching and Learning (IJITL)*, 4(1), 1-15.

- Jones, L., Reid, D., & Bevins, S. (1997). Teachers' perceptions of mentoring in a collaborative model of initial teacher training. *Journal of Education for Teaching*, 23(3), 253-262.
- Karamustafaoğlu, O. (2006). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim materyallerini kullanma düzeyleri: Amasya ili örneği. *Atatürk Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 90-101.
- Kurtdere Fidan, N. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(1), 48-61.
- Kutluca, T., Birgin, O., ve Çatlıoğlu, H. (2007). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi uygulama etkinliklerinin öğretmen adaylarına sağladığı faydalar. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 89-110.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.
- Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 193-204.
- Saleem, A., & Akhtar, Z. (2023). An investigation of the relationship between teaching competency and classroom performance among university teachers: Communication Skills as a Mediator. *The Discourse*, 9(1), 44-56.
- Sökmen, 2025. Öğretmenlerin Kolektif Yeterlikleri İle Öğretim Programına Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Şahin Kutluay, B. N. (2025). Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlıkları İle Öğretim Programına Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Karaman.
- Uçar, M. Y. (2012). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2637-2660.
- Yazlık, D. Ö. (2018). Öğretmenlerin matematik öğretiminde somut öğretim materyali kullanımına yönelik görüşleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 775-805.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı). Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, R., Utkugün, C., ve Yurtseven, R. (2022). Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin öğretimine ilişkin öz yeterlik algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(6), 28-44.
- Yurtseven, R. ve Ocak, G. (2023). Program geliştirme ve 21. yüzyıl teknolojileri (ss. 261-289). İçinde; Eğitimde program geliştirme, (Ed: G. Ocak, E. Akkaş Baysal ve R. Yurtseven). Ankara: Pegem Akademi.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları* (İ. Günbayı, Çev.) (3. Baskı). Nobel Yayınları.
- Zöğ, H. (2022). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

EXTENDED SUMMARY

The rapidly changing dynamics of the 21st century have transformed expectations from education systems. Today, the primary goal is to cultivate individuals who are not merely consumers of ready-made information, but who access, analyze, and produce information. At the heart of this transformation, the role of teachers has evolved from simply being content transmitters to becoming "designers" and "facilitators." This evolution has increased the importance of the concept of "Pedagogical Design Capacity" (PDC) in the literature. PDC refers to teachers' ability to analyze curriculum materials, adapt these materials to fulfill classroom tasks, and make flexible decisions in line with student needs.

It is known that teachers conduct a complex process when designing lessons, considering curriculum resources, school conditions, student characteristics, and technological developments. It is

predicted that teachers who cannot efficiently analyze curriculum materials may make unqualified changes or fail to implement necessary interventions in the teaching process. In this context, teachers' PDC levels have a direct impact on both their own professional development and the quality of student learning. However, it is noteworthy that studies on teachers' personal skills and capacities in this process are limited. The main purpose of this study is to identify the changes and continuities in teachers' teaching practices based on their own opinions and classroom practices. The study aims to deeply examine the adjustments teachers make to programs and materials to ensure effective teaching and the skills they need in this process.

This research was designed as a case study, a qualitative research method, and conducted using a holistic multiple case design. This design allowed for an in-depth examination of each teacher's situation within their own context and then for comparisons between cases. The study group consisted of 7 female teachers (5 subject teachers, 2 classroom teachers) with seniority ranging from 1 to 9 years, working in a public village school during the spring semester of the 2022-2023 academic year. Participants were selected using convenient sampling, a type of purposeful sampling.

To ensure data triangulation during the data collection process, three different tools were used: a semi-structured interview form developed by the researchers, an observation form prepared to examine classroom practices on-site, and field notes kept by the researchers throughout the process. Interviews lasted an average of 10-12 minutes and were audio-recorded with the participants' permission. Observations were conducted for one lesson hour each in English, Special Education, and Religious Culture branches. The raw data obtained were analyzed using content analysis techniques. In the analysis process, the data were coded, themes were created, and the findings were reported, supported by direct quotations from the participants.

The findings obtained from the research were grouped under eight main themes:

1. The Impact of Subject Matter Knowledge: All participants argued that excellent subject matter knowledge alone is not sufficient for effective teaching. Teachers emphasized that the real skill is "being able to transfer" knowledge, not "knowing," and stated that theoretical knowledge should be supported by practice. The most emphasized subcategory was that practice differed from theory (f=6).

2. Personal Skills: Communication was identified as the most critical personal skill affecting the teaching process (f=6). Factors such as empathy, temperament, tone of voice, and sensitivity to individual differences were noted to directly influence the classroom atmosphere and student motivation. Observations revealed that experienced teachers used these skills more confidently.

3. Material Selection and Use: Teachers stated that materials facilitated concretization and lasting learning (f=4). However, it was emphasized that individual differences and class level should be considered when selecting materials. Although some teachers stated in interviews that they valued individual differences, observations revealed that they adhered to a single type of material (textbook), a contradiction noted as a lack of theory and practice.

4. Material Development Process: Most participants (f=6) stated that they used both ready-made and self-developed materials. While there was interest in Web 2.0 tools, the inadequate infrastructure and technological limitations in the context of village schools restricted teachers' creativity in this area.

5. Curriculum Review: It was observed that teachers took the initiative to change the order of learning outcomes and make the content more flexible (f=6). This was particularly evident in areas with transportation-based education, where planning was done according to winter conditions, or in special education, the Individualized Learning Program (ILP) was implemented.

The use of the Pedagogical Design Capacity (PDC) demonstrates that PDC is a context-sensitive design process.

6. Student Feedback: Positive or negative feedback from students was found to directly affect teacher motivation (f=5). Furthermore, family involvement and environmental factors (parents' perspectives on the lesson) were identified as indirect pressure or support factors on lesson planning.

7. Professional Experience: Experience was found to increase process planning skills and self-confidence ($f=6$). Experienced teachers were observed to be more adept at determining student levels and managing complex situations.

8. Development Suggestions: Participants suggested following scientific developments in the field, practical professional training ($f=6$), and improving material development skills to enhance PDC.

The research results show that Pedagogical Design Capacity (PDC) is not merely a body of knowledge, but a dynamic competency that develops through experience and reflective practice. Teachers believe that communication skills, temperament, and practical experience are more decisive in effective teaching than subject matter knowledge. This finding aligns with the literature arguing that the theoretical intensity in education faculties should be balanced with practical application (microteaching, internships).

One of the most striking results of the study is that despite teachers' high awareness of "sensitivity to individual differences," they tend to rely on uniform activities (adherence to textbooks) during the implementation phase due to technological deficiencies, time pressure, and economic constraints. This situation reveals the existence of structural obstacles in the implementation of PPC (Project-Based Learning). The fact that teachers are willing to take on the role of material designers but are confined to ready-made materials is considered a factor that restricts their creativity.

In conclusion, for the development of PPC, teachers need to be seen not only as program "implementers" but also as program "designers." It is crucial that professional development activities are not limited to theoretical lectures but are structured as "applied workshops" where teachers can develop solutions specific to their own classrooms. Furthermore, improving technological infrastructure, especially in village schools, will enable teachers to integrate technology into their pedagogical designs. Future research that comparatively examines the PTK (Project for Educational Development) levels of teachers working in schools from different socio-economic levels will contribute to a broader understanding of the issue.