



Article Information

Article Type: Research Article

This article was checked by iThenticate.

Doi Number: <http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.3742>

ArticleHistory:

Received

28/05/2026

Accept

03/07/2026

Available

online

04/07/2026

**THE APPROACHES USED BY CLASSROOM TEACHERS IN
LESSON PLANNING AND INSTRUCTIONAL DESIGN
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PLAN YAPMADA VE ÖĞRETİMİ
TASARLAMADA KULLANDIKLARI YAKLAŞIMLAR¹**

**Enes Yeşilmen²
Bülent Güven³**

Abstract

This study examined classroom teachers' experiences regarding lesson planning and instructional design processes, the approaches they adopted in these processes, and the reflections of these approaches on classroom practices. Conducted within the scope of qualitative research, the study collected data through interviews with classroom teachers and analyzed the data using content analysis. The findings revealed that teachers used traditional and constructivist approaches together in their planning processes. It was determined that teachers mostly based their planning on the curriculum; however, they also tried to incorporate student-centered methods and techniques into their lessons. In addition, contemporary instructional design models such as UbD and PYP were found to be used at a limited level and mostly in a superficial manner. The difficulties most frequently encountered by teachers in the planning process were identified as lack of time, the intensity of the curriculum, difficulty in preparing plans suitable for individual differences, and challenges in effectively structuring assessment and evaluation processes. As a result, the study revealed that classroom teachers benefited from different approaches in the instructional design process; however, they encountered various limitations in reflecting these approaches in classroom practices.

Keywords: Classroom teachers, lesson planning, instructional design, instructional approaches.

¹ Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sınıf Eğitimi programında Prof. Dr. Bülent GÜVEN danışmanlığında yürütülmekte olan Sınıf Öğretmenlerinin Plan Yapmada ve Öğretimi Tasarlama Kullandıkları Yaklaşımlar başlıklı tez ile ilişkili olarak üretilmiştir.

² Milli Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmenliği, Yüksek Lisans Öğrencisi, enesogretmenim@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0005-3967-2087

³ Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü Öğretim Üyesi, bulent@comu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-8883-3028

Özet

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin ders planlama ve öğretimi tasarlama süreçlerine ilişkin deneyimleri, bu süreçlerde benimsedikleri yaklaşımlar ve söz konusu yaklaşımların sınıf içi uygulamalara yansımaları incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemi kapsamında yürütülen çalışmada veriler, sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin planlama süreçlerinde geleneksel ve yapılandırmacı yaklaşımları birlikte kullandıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin planlama sürecinde çoğunlukla öğretim programını temel aldıkları; bununla birlikte derslerinde öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere yer vermeye çalıştıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, UbD ve PYP gibi çağdaş öğretim tasarımı modellerinin sınırlı düzeyde ve çoğunlukla yüzeysel biçimde kullanıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin planlama sürecinde en sık karşılaştıkları güçlüklerin zaman yetersizliği, öğretim programının yoğunluğu, bireysel farklılıklara uygun plan hazırlama gücünün ve ölçme-değerlendirme süreçlerini etkili biçimde yapılandırma konularında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak araştırma, sınıf öğretmenlerinin öğretim tasarımı sürecinde farklı yaklaşımlardan yararlandıklarını; ancak bu yaklaşımları sınıf içi uygulamalara yansıtma sürecinde çeşitli sınırlılıklarla karşılaştıklarını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmenleri, Ders planlama, Öğretim tasarımı, Öğretim yaklaşımları

GİRİŞ

Eğitim sistemleri, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini destekleyerek onları toplumsal yaşama hazırlayan dinamik yapılardır. Bu yapı içerisinde öğretmenler, öğretimin niteliğini doğrudan etkileyen planlama ve öğretim tasarımı süreçlerinde temel bir rol üstlenmektedir. Özellikle temel eğitimin başlangıç basamağında görev yapan sınıf öğretmenleri, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerinin temellerinin atıldığı kritik bir dönemde öğretim sürecini yapılandırmaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin öğretimi planlama becerileri, öğrencilerin öğrenme yaşantılarının niteliğini belirleyen önemli değişkenlerden biri olarak değerlendirilmektedir (Shulman, 1987).

Öğretimin planlanması; hedeflerin belirlenmesi, içeriğin düzenlenmesi, öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin seçilmesi ile ölçme-değerlendirme süreçlerinin tasarlanmasını kapsayan çok boyutlu bir süreçtir. Bu yönüyle planlama, yalnızca ders öncesinde gerçekleştirilen teknik bir hazırlık değil; öğretmenin pedagojik bilgisi, alan bilgisi, öğrenci özelliklerine ilişkin farkındalığı ve sınıf içi deneyimleriyle şekillenen bütüncül bir öğretim tasarımı sürecidir (Ornstein & Hunkins, 2018). Öğretim tasarımı, öğrenme hedeflerine ulaşmak amacıyla öğretim süreci, kaynaklar ve değerlendirme yöntemlerinin sistematik biçimde düzenlenmesini içermekte; öğrenme kuramları ile sınıf içi uygulamalar arasında işlevsel bir bağ kurmaktadır (Merrill, 2002; Smith & Ragan, 2005).

21. yüzyılda eğitim anlayışı, geleneksel bilgi aktarımına dayalı yaklaşımlardan uzaklaşarak öğrencinin öğrenme sürecine aktif biçimde katıldığı yapılandırmacı öğrenme anlayışına yönelmiştir (Brooks & Brooks, 1999). Bu değişim, öğretmenlerin yalnızca bilgiyi aktaran kişiler olarak değil; öğrenme ortamlarını tasarlayan, öğrenme süreçlerini yönlendiren ve öğrencilerin aktif katılımını destekleyen profesyoneller olarak konumlanmasını gerekli kılmaktadır (Fosnot & Perry, 2005). Bu bağlamda öğretmenlerin planlama süreçleri, sahip oldukları pedagojik alan bilgisiyle yakından ilişkilidir. Shulman'ın (1987) pedagojik alan bilgisi kavramı, öğretmenin alan içeriğini öğrencilerin anlayabileceği biçimde düzenleme, açıklama ve öğretim sürecine aktarma yeterliğini ifade etmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin planlama yaklaşımları, yalnızca hangi içeriğin

öğretileceğiyle değil, bu içeriğin öğrenciler için nasıl anlamlı hâle getirileceğiyle de ilgilidir.

Çağdaş eğitim anlayışlarında planlama süreci, öğreneni merkeze alan ve öğrenme çıktılarını önceleyen bir yapıda ele alınmaktadır (Reiser & Dempsey, 2012). Bu doğrultuda Understanding by Design (UbD) ve Primary Years Programme (PYP) gibi çağdaş öğretim tasarımı modelleri, öğretmenlere planlama sürecinde hedef odaklı, sistematik ve bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır. UbD yaklaşımı, öğretim sürecinin öğrenme hedeflerinden hareketle geriye doğru yapılandırılmasını; hedefler, değerlendirme kanıtları ve öğrenme etkinlikleri arasında tutarlı bir bağ kurulmasını esas almaktadır (McTighe & Wiggins, 2012). PYP ise yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı olarak öğrencilerin sorgulama, eleştirel düşünme ve araştırma becerilerini destekleyen disiplinlerüstü bir öğrenme çerçevesi sunmaktadır (Güler Yıldız & Yaltırık, 2011; IBO, 2018).

Eğitimde niteliğin artırılması, öğretim süreçlerinin sistematik ve pedagojik açıdan temellendirilmiş şekilde yürütülmesine bağlıdır (Ornstein & Hunkins, 2018). Öğretmenlerin planlama süreçlerinde benimsedikleri pedagojik yaklaşımlar dersin işlenişini, öğrencilerin motivasyonunu ve akademik başarılarını doğrudan etkilemektedir (Tyler, 2013). Bununla birlikte, çağdaş eğitim anlayışında değerlendirme yalnızca öğrenme sonucunu belirleyen bir uygulama olarak görülmemekte; aynı zamanda süreç içinde ortaya çıkan eksiklikleri belirleyerek öğrenmeyi destekleyen biçimlendirici bir işlev de üstlenmektedir (Schunk, 2020). Bu nedenle öğretmenlerin planlama sürecinde hedef, içerik, öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme boyutlarını birbirinden bağımsız değil, bütüncül bir yapı içinde ele almaları önem taşımaktadır.

Ancak uygulamada, geleneksel ve çağdaş yaklaşımlar arasındaki geçiş sürecinde öğretmen tercihlerinin farklılaşması, öğretim süreçlerinde standartlaşmayı zorlaştırmakta ve öğrenme deneyimlerinde tutarsızlıklara neden olabilmektedir (Ornstein & Hunkins, 2018; Tyler, 2013). Öğretmenlerin bazı durumlarda öğretim programına bağlılık, kazanımları yetiştirme ve zaman yönetimi gibi yapısal gerekliliklerle hareket ederken; bazı durumlarda öğrenci ihtiyaçları, hazırbulunuşluk düzeyi, bireysel farklılıklar ve anlamlı öğrenme hedefleri doğrultusunda daha esnek tasarımlar oluşturdukları görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin planlama yeterlikleri ile sınıf içi uygulama pratikleri arasındaki ilişkinin incelenmesini önemli hâle getirmektedir. Alanyazında da öğretmenlerin benimsedikleri planlama yaklaşımlarının sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığını ortaya koyan çalışmalara ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Ertmer & Newby, 2013; Yıldırım, 2010).

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin plan yapma ve öğretimi tasarlama süreçlerinde benimsedikleri yaklaşımları incelemek ve bu yaklaşımların uygulamaya yansıma biçimlerini ortaya koymaktır. Çalışma, öğretmenlerin ders planı hazırlarken dayandıkları pedagojik temelleri, öğretim sürecini yapılandırma biçimlerini, ölçme-değerlendirme anlayışlarını ve çağdaş öğretim tasarımı modellerini benimseme düzeylerini analiz etmeyi hedeflemektedir. Elde edilen bulguların, öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine ve MEB'in stratejik hedefleri doğrultusunda eğitim politikalarının şekillendirilmesine katkı sunması beklenmektedir (MEB, 2023). Ayrıca araştırma, kuram ile uygulama arasındaki boşluğun azaltılmasına ve öğretmenlerin mesleki farkındalıklarının artırılmasına katkı sağlayacaktır. Araştırma, belirli bir bağlam içerisinde öğretmenlerin planlama yaklaşımlarını derinlemesine incelerken; bulguların genellenmesi, çalışmanın sınırlılıkları ve öz bildirimlere dayalı yapısı çerçevesinde değerlendirilmelidir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Nitel verilerin analizinde içerik analizi yaklaşımı benimsenmiştir. İçerik analizi, elde edilen verilerin sistematik biçimde incelenerek anlamlı kategoriler, kodlar ve temalar altında düzenlenmesini amaçlayan bir nitel veri analiz yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Katılımcıların seçiminde sınıf öğretmeni olarak görev yapma, ders planlama süreçlerini aktif biçimde yürütme ve mesleki deneyime sahip olma temel ölçütler olarak dikkate alınmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu doğrultuda çalışma grubu, farklı mesleki deneyim sürelerine sahip toplam 12 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Araştırma etiği gereğince katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve öğretmenler Ö1, Ö2, ..., Ö12 biçiminde kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşleri doğrultusunda yapılandırılan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, katılımcıların düşünce, duygu ve deneyimlerini kendi ifadeleriyle ortaya koymalarına olanak tanıdığı için araştırmacıya derinlemesine veri elde etme imkânı sunmaktadır (Karasar, 2023). Görüşme formunun kapsamını ve uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla dört öğretmenle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda sorular sadeleştirilmiş ve forma son hâli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Analiz süreci; verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, kod ve temaların düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört temel aşamada yürütülmüştür (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu süreçte veriler tekrarlı okumalar yoluyla anlam birimlerine ayrılmış; benzer özellik gösteren kodlar bir araya getirilerek kapsayıcı temalar ve alt kategoriler oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada görünüş ve kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla uzman görünüşüne başvurulmuştur. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde görev yapmakta olan üç alan uzmanından görüş alınmıştır. Aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ölçütleri dikkate alınmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmada inandırıcılığı sağlamak için uzman incelemesine başvurulmuş ve katılımcı teyidi alınmıştır. Kodlama sürecinin güvenirliliğini belirlemek amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlilik formülü kullanılmış; araştırmacılar arası görüş birliği oranı %88 olarak hesaplanmıştır. Bu oran, kodlama güvenirliliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Söz konusu süreç, araştırmanın geçerli ve güvenilir bir nitel analiz yaklaşımıyla yürütülmesine katkı sağlamıştır (Yıldırım & Şimşek, 2021).

BULGULAR

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin ders planlama ve öğretim süreçlerine ilişkin algı, tutum ve uygulamaları, tematik analizden elde edilen veriler ışığında ayrıntılandırılmıştır. Araştırmanın temel odağını oluşturan yedi ana tema, nicel veri dağılımları ve nitel katılımcı ifadeleriyle desteklenerek sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan 12 sınıf öğretmenine ait demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Erkek	8	66.7
	Kadın	4	33.3
Kıdem	1-5 Yıl	3	25.0
	5-10 Yıl	5	41.7
	11-15 Yıl	2	16.7
Eğitim Durumu	16 Yıl ve üzeri	2	16.7
	Lisans	3	25.0
	Yüksek Lisans	9	75.0
Çalışılan Kademe	2. Sınıf	4	33.3
	3. Sınıf	4	33.3
	4. Sınıf	4	33.3
Toplam		12	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem, eğitim durumu ve görev yaptıkları sınıf düzeyi bakımından çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğunu erkek öğretmenler oluştururken, kadın öğretmenlerin de çalışma grubunda temsil edildiği görülmektedir. Kıdem değişkeni açısından bakıldığında, öğretmenlerin önemli bir bölümünün 5-10 yıl arası mesleki deneyime sahip olması, araştırma verilerinin belirli bir mesleki deneyim düzeyine dayandığını göstermektedir. Bunun yanında 1-5 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin de araştırmaya dâhil edilmesi, farklı mesleki deneyim basamaklarından görüşlerin alınmasına olanak sağlamıştır. Eğitim durumu açısından katılımcıların %75'inin lisansüstü eğitim düzeyinde olması, elde edilen verilerin yalnızca sınıf içi uygulama deneyimine değil, aynı zamanda akademik farkındalık ve pedagojik alan bilgisine de dayandığını göstermektedir. Çalışılan kademe değişkeninde ise 2, 3 ve 4. sınıf düzeylerinde eşit dağılımın bulunması, bulguların farklı sınıf seviyelerindeki planlama ve öğretim tasarımı deneyimlerini yansıtması açısından önemli görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların yanıtlarına göre oluşturulan Tema- Kod- Kategori

Tema	Alt Tema	Kodlar	Kategori
1. Planlama Anlayışı	Amaç/anlam odaklı planlama	Öğrenme hedefinin anlamı, kalıcı öğrenme, öğrenmenin amacı, bütüncül bakış	Anlam merkezli planlama yaklaşımı
	Süreç/program odaklı planlama	Müfredata bağlı ilerleme, kazanım sırası, yıllık plana uyum, program takibi	Program merkezli yaklaşım
	Geriye doğru tasarım	Hedeften başlama, önce kazanımı belirleme, sonuca göre planlama, ters tasarım	Tasarım temelli planlama
	Esnek planlama	Duruma göre değiştirme, anlık düzenleme, plandan sapabilme, öğrenciye göre uyarılma	Uyarlanabilir planlama

Tema	Alt Tema	Kodlar	Kategori
2.Öğretim Sürecinin Yapılandırılması	Hedef belirleme	Kazanımları netleştirme, öğrenme hedefi oluşturma, dersin amacını belirleme, çıktı odaklı planlama	Hedef odaklı öğretim
	Öğrenme kanıtı tasarlama	Performans görevi hazırlama, ürün ortaya koyma, gözlemlenebilir çıktı, kanıt oluşturma	Ölçülebilir öğrenme tasarımı
	Etkinlik planlama	Ders etkinlikleri oluşturma, uygulama tasarlama, etkinlik çeşitliliği, süreç planlama	Etkinlik temelli öğretim
	Öğrenci hazırlanışlığı	Seviyeye göre düzenleme, ön bilgi dikkate alma, öğrenci düzeyine uyum, farklı başlangıç noktaları	Bireysel farklılıklara duyarlılık
	Süre/materyal yönetimi	Zamanı planlama, materyal seçimi, kaynak kullanımı, ders süresi düzenleme	Öğretim kaynak yönetimi
3.Öğretim Yaklaşımları	Öğrenci merkezli yaklaşım	Öğrenciyi merkeze alma, aktif katılım, öğrenci ihtiyaçlarına göre öğretim, bireysel öğrenme	Yapılandırmacı yaklaşım
	Öğretmen merkezli yaklaşım	Anlatım ağırlıklı ders, kontrollü öğretim, bilgi aktarma, öğretmen yönlendirmesi	Geleneksel öğretim yaklaşımı
	Aşamalı öğretim modeli	Basitten karmaşığa ilerleme, adım adım öğretim, kademeli yapı, ön koşullu öğrenme	Yapılandırılmış öğretim
	Etkileşimli yöntemler	Soru-cevap, tartışma, grup çalışması, etkileşimli öğrenme	Aktif öğrenme yöntemleri
4.Ölçme ve Değerlendirme	Süreç değerlendirme	Sürekli gözlem, gelişim takibi, öğrenme sürecini izleme, performans değerlendirme	Süreç odaklı değerlendirme
	Sonuç değerlendirme	Yazılı sınav, test uygulamaları, not verme, final ölçme	Ürün odaklı değerlendirme
	Çoklu araç kullanımı	Farklı ölçme araçları, portfolyo, rubrik, gözlem formları	Alternatif ölçme yaklaşımları
	Öz değerlendirme	Öğrencinin kendini değerlendirmesi, öz farkındalık, kendi gelişimini izleme	Yansıtıcı değerlendirme
5. Eğitim Programı Baskıları	Yoğunluk algısı	Ders yoğunluğu, zaman baskısı, iş yükü fazlalığı, programın yoğun olması	Yapısal yoğunluk
	Yetiştirme baskısı	Kazanım yetiştirme, programı tamamlama zorunluluğu, süre baskısı	Müfredat baskısı
	Önceliklendirme	Önemli kazanımları seçme, öncelik belirleme, kritik içeriklere odaklanma	Stratejik planlama
6.Öğretim Modelleri	Esneklik	Duruma göre uyarılma, plan değişikliği, öğretimi yeniden düzenleme	Uyarlanabilir uygulama
	UbD kullanımı	Hedefe göre planlama, kalıcı öğrenme, ters tasarım, sonuca göre öğretim	Çağdaş öğretim tasarımı
	Modelden esinlenme	Kısmen uygulama, yaklaşımı kullanma, modeli referans alma	Kısmi model uyarlaması
	Model kullanmama	Model uygulamama, klasik yöntemlerle ilerleme, teorik yaklaşım kullanmama	Geleneksel uygulama
7. Değişen Eğitim Koşulları	Yapılandırılmış ve görsel destekli plan	Görselleştirilmiş plan, düzenli yapı, görsel materyal kullanımı	Görsel destekli öğretim
	Öğrenmenin küçük adımlara bölünmesi	Parçalara ayırma, adım adım ilerleme, basamaklandırma	Aşamalı öğrenme
	Dijital entegrasyon	Teknoloji kullanımı, dijital içerikler, online araçlar, teknoloji entegrasyonu	Dijital öğretim süreçler

Tablo 2’de katılımcıların yanıtları doğrultusunda oluşturulan tema, alt tema, kod ve kategoriler sunulmaktadır. Yapılan içerik analizi sonucunda verilerin yedi ana tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalar; planlama anlayışı, öğretim

sürecinin yapılandırılması, öğretim yaklaşımları, ölçme ve değerlendirme, eğitim programı baskıları, öğretim modelleri ve değişen eğitim koşulları şeklinde yapılandırılmıştır. Her bir tema altında yer alan alt temalar ve kodlar, öğretmenlerin ders planlama ve öğretimi tasarlama süreçlerini çok boyutlu biçimde ele aldıklarını göstermektedir. Özellikle planlama anlayışının amaç, program, esneklik ve geriye doğru tasarım ekseninde şekillenmesi; öğretim sürecinin ise hedef belirleme, öğrenci hazırbulunuşluğu, etkinlik planlama ve öğrenme kanıtı oluşturma gibi unsurlarla ilişkilendirilmesi dikkat çekmektedir. Bunun yanında ölçme-değerlendirme, program baskıları, öğretim modelleri ve dijitalleşme gibi temaların da ortaya çıkması, öğretmenlerin planlama sürecini yalnızca ders öncesi teknik bir hazırlık olarak değil; pedagojik tercihler, program gerekleri, öğrenci ihtiyaçları ve değişen eğitim koşullarıyla birlikte şekillenen kapsamlı bir süreç olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 3. Birinci Tema Olan Planlama Anlayışına İlişkin Alt Temalar ve Frekans Dağılımı

Alt Tema	Frekans (f)
Amaç/anlam odaklı planlama	6
Süreç/program odaklı planlama	6
Geriye doğru tasarım	5
Esnek planlama	12

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin planlama anlayışında en fazla vurgulanan alt temanın esnek planlama olduğu görülmektedir. Katılımcıların tamamının bu alt temaya ilişkin görüş bildirmesi, planlamanın öğretmenler tarafından sabit, değişmez ve yalnızca önceden hazırlanmış bir belge olarak görülmediğini; aksine sınıf içi koşullara, öğrenci ihtiyaçlarına, hazırbulunuşluk düzeylerine ve ders sırasında ortaya çıkan anlık durumlara göre yeniden düzenlenebilen dinamik bir süreç olarak ele alındığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin planlama sürecinde yalnızca öğretim programını takip etmeye değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme sürecindeki farklılıklarına uyum sağlamaya da önem verdiklerini ortaya koymaktadır.

Amaç/anlam odaklı planlama ile süreç/program odaklı planlamanın eşit frekansa sahip olması, öğretmenlerin planlama anlayışında iki yönlü bir eğilimin bulunduğunu göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin bir kısmı planlamayı öğrencilerde kalıcı ve anlamlı öğrenmeler oluşturma süreci olarak değerlendirirken, diğer kısmı planlamayı daha çok öğretim programını düzenli biçimde takip etme, kazanımları sıraya koyma ve süreci kontrol altında tutma aracı olarak görmektedir. Nitekim Ö1'in "Planlama benim için bir takvim oluşturmak değil, öğrenme deneyimini tasarlamak anlamına geliyor." ifadesi, planlamanın yalnızca zamansal bir düzenleme değil, öğrenmenin niteliğini belirleyen anlam merkezli bir süreç olarak algılandığını göstermektedir. Buna karşılık Ö7'nin "Planlama benim için daha çok süreci düzenli ve kontrol altında tutmak anlamına geliyor." ifadesi, program ve süreç odaklı planlama anlayışının öğretmenler açısından hâlen önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Geriye doğru tasarım alt temasının da öğretmen ifadelerinde yer alması, bazı öğretmenlerin planlama sürecine hedeflenen öğrenme çıktılarında hareketle yaklaştıklarını göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin bir bölümünün önce öğrencilerin ulaşması beklenen kazanım ve anlayışları belirlediğini, ardından bu hedeflere uygun öğretim sürecini yapılandırmaya çalıştığını düşündürmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, planlama anlayışı temasına ilişkin bulgular öğretmenlerin planlamayı hem program gereklerine bağlılık hem de öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlanabilirlik çerçevesinde ele aldıklarını göstermektedir. Bu

yönüyle öğretmenlerin planlama anlayışında geleneksel program odaklı yaklaşım ile çağdaş, esnek ve anlam merkezli öğretim tasarımı anlayışının birlikte varlığını sürdürdüğü söylenebilir.

Tablo 4. İkinci Tema Olan Öğretim Sürecinin Yapılandırılmasına İlişkin Alt Temalar ve Frekans Dağılımı

Alt Tema	Frekans (f)
Hedef belirleme	12
Öğrenme kanıtı tasarlama	6
Etkinlik planlama	12
Öğrenci hazırbulunuşluğu	12
Süre/materyal yönetimi	6

Tablo 4 incelendiğinde, öğretim sürecinin yapılandırılmasında hedef belirleme, etkinlik planlama ve öğrenci hazırbulunuşluğu alt temalarının tüm öğretmenler tarafından vurgulandığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin ders sürecini yalnızca konu anlatımı ya da içerik aktarımı olarak görmediklerini; aksine öğretim sürecini kazanımların belirlenmesi, öğrencilerin mevcut bilgi ve beceri düzeylerinin dikkate alınması ve bu doğrultuda uygun etkinliklerin planlanması gereken çok boyutlu bir yapı olarak ele aldıklarını göstermektedir. Özellikle hedef belirleme alt temasının tüm katılımcılar tarafından ifade edilmesi, öğretmenlerin öğretim sürecine başlamadan önce dersin amacını, ulaşılmak istenen kazanımı ve beklenen öğrenme çıktısını netleştirmeye önem verdiklerini ortaya koymaktadır.

Etkinlik planlama alt temasının da tüm öğretmenler tarafından vurgulanması, öğretim sürecinin yalnızca hedef belirlemekle sınırlı kalmadığını; bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak sınıf içi uygulamaların da planlama sürecinin önemli bir parçası olarak görüldüğünü göstermektedir. Öğretmenlerin etkinlikleri planlarken öğrenci düzeyini, dersin içeriğini ve öğrenme sürecinde kullanılacak yöntemleri dikkate aldıkları anlaşılmaktadır. Benzer şekilde öğrenci hazırbulunuşluğu alt temasının yüksek frekansa sahip olması, öğretmenlerin öğretimi yapılandırırken öğrencilerin ön bilgilerini, seviyelerini ve öğrenmeye başlama noktalarını önemsediklerini göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin planlama sürecinde öğrenci özelliklerini dikkate alan daha duyarlı ve uyarlanabilir bir öğretim anlayışına sahip olduklarını düşündürmektedir.

Buna karşılık öğrenme kanıtı tasarlama ve süre/materyal yönetimi alt temalarının daha düşük frekansa sahip olması, öğretmenlerin öğretim sürecini yapılandırırken bazı boyutlara daha sınırlı düzeyde vurgu yaptıklarını göstermektedir. Öğrenme kanıtı tasarlama alt temasının yarı düzeyde görülmesi, bazı öğretmenlerin öğrencinin öğrenmeyi ne ölçüde gerçekleştirdiğini gösterecek performans, ürün ya da gözlemlenebilir çıktıları önceden planladığını; ancak bu yaklaşımın tüm öğretmenlerde aynı düzeyde yerleşik olmadığını ortaya koymaktadır. Nitekim Ö1'in "Öğrencinin bu anlayışı gösterebileceği performans görevlerini kurguluyorum." ifadesi, öğretim sürecinde öğrenme kanıtlarının önceden tasarlanmasına yönelik bir anlayışı desteklemektedir. Ö4'ün "Önce hedef, sonra değerlendirme, en son öğretim süreci geliyor." ifadesi ise öğretimin hedef ve değerlendirme temelli bir tasarım anlayışıyla yapılandırıldığını göstermektedir.

Süre/materyal yönetimi alt temasının da daha sınırlı frekansta yer alması, öğretmenlerin bir kısmının öğretim sürecini zaman kullanımı, ders süresi ve materyal seçimi bağlamında ele aldığını göstermektedir. Bu durum, öğretim sürecinin hem pedagojik hem de uygulamaya dönük boyutlarının öğretmenler tarafından birlikte değerlendirildiğini düşündürmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, Tablo 4'e ilişkin bulgular öğretmenlerin öğretim sürecini

hedef, etkinlik ve öğrenci hazırbulunuşluğu temelinde yapılandırdıklarını; ancak öğrenme kanıtı oluşturma ve süre/materyal yönetimi gibi daha tasarım odaklı boyutların bazı öğretmenlerde daha belirgin olduğunu göstermektedir. Bu yönüyle öğretim sürecinin yapılandırılmasında hem öğrenci merkezli hem de hedef odaklı bir yaklaşımın öne çıktığı söylenebilir.

Tablo 5. Üçüncü Tema Olan Öğretim Yaklaşımlarına İlişkin Alt Temalar ve Frekans Dağılımı

Alt Tema	Frekans (f)
Öğrenci merkezli yaklaşım	6
Öğretmen merkezli yaklaşım	6
Aşamalı öğretim modeli	12
Etkileşimli yöntemler	10

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin tamamının aşamalı öğretim modelini vurguladığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğretim sürecini rastgele ya da tek aşamalı bir aktarım süreci olarak değil; öğrencilerin düzeyine uygun biçimde basamaklandırılan, adım adım ilerleyen ve öğrenmeyi kademeli olarak destekleyen yapılandırılmış bir süreç olarak ele aldıklarını göstermektedir. Aşamalı öğretim modelinin tüm katılımcılar tarafından ifade edilmesi, özellikle sınıf öğretmenliği bağlamında öğrenmenin önce temel bilgilerle başlatıldığı, ardından örnekler, birlikte uygulamalar ve bağımsız çalışmalarla pekiştirildiği bir öğretim anlayışının öne çıktığını ortaya koymaktadır. Bu yönüyle öğretmenlerin, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini dikkate alarak öğrenme sürecini kolaydan zora ve basitten karmaşığa doğru düzenledikleri söylenebilir.

Etkileşimli yöntemler alt temasının da yüksek frekansa sahip olması, öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrenciyi pasif bir dinleyici olarak konumlandırmadıklarını; soru-cevap, tartışma, grup çalışması ve sınıf içi etkileşime dayalı uygulamalarla öğrencilerin derse katılımını artırmaya çalıştıklarını göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin öğretim sürecinde yalnızca bilgiyi aktarmaya değil, öğrencilerin düşünmelerini, cevap üretmelerini, arkadaşlarıyla etkileşim kurmalarını ve öğrenme sürecine aktif biçimde katılmalarını desteklemeye önem verdiklerini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öğretim yaklaşımlarında yapılandırılmış ilerleme ile aktif katılımı destekleyen yöntemlerin birlikte kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Bununla birlikte öğrenci merkezli yaklaşım ile öğretmen merkezli yaklaşımın eşit frekansa sahip olması, sınıf içi uygulamalarda yapılandırmacı ve geleneksel öğretim anlayışlarının birlikte varlığını sürdürdüğünü göstermektedir. Öğretmenlerin bir kısmı öğrenciyi merkeze alan, aktif katılımı ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarını önceleyen yaklaşımlara yönelirken; diğer kısmı anlatım, öğretmen yönlendirmesi ve kontrollü öğretim süreçlerine daha fazla ağırlık vermektedir. Bu durum, öğretmenlerin çağdaş öğretim yaklaşımlarını benimseseler de sınıf düzeyi, zaman sınırlılığı, kazanımları yetiştirme baskısı ve sınıf yönetimi gibi etkenler nedeniyle zaman zaman öğretmen merkezli uygulamalara başvurduklarını düşündürmektedir.

Nitekim araştırmada da öğretmenlerin büyük ölçüde aşamalı öğretim modelini kullandıkları; ancak bazı öğretmenlerin anlatım ve tekrar temelli yöntemleri sürdürdükleri belirtilmektedir. Bu bulgu, öğretim yaklaşımlarında tek bir modelin baskın biçimde kullanılmadığını; bunun yerine öğretmenlerin dersin içeriğine, öğrencilerin düzeyine ve sınıf içi koşullara göre farklı yaklaşımları bir arada kullandıklarını göstermektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, Tablo 5'e ilişkin bulgular öğretmenlerin öğretim süreçlerinde hem yapılandırılmış ve aşamalı bir

ilerlemeyi hem de öğrencilerin katılımını destekleyen etkileşimli yöntemleri önemsediklerini; bununla birlikte geleneksel ve öğrenci merkezli yaklaşımların sınıf içi uygulamalarda birlikte varlığını sürdürdüğünü ortaya koymaktadır.

Tablo 6. Dördüncü Tema Olan Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Alt Temalar ve Frekans Dağılımı

Alt Tema	Frekans (f)
Süreç değerlendirme	10
Sonuç değerlendirme	6
Çoklu araç kullanımı	12
Öz değerlendirme	4

Tablo 6 incelendiğinde, ölçme ve değerlendirme temasında en yüksek frekansa sahip alt temanın çoklu araç kullanımı olduğu görülmektedir. Katılımcıların tamamının bu alt temaya vurgu yapması, öğretmenlerin değerlendirme sürecini tek bir ölçme aracına dayandırmadıklarını; yazılı sınav, test, sözlü yoklama, gözlem, ürün değerlendirme, defter kontrolü ve sınıf içi uygulamalar gibi farklı veri kaynaklarını birlikte kullandıklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencinin öğrenme düzeyini yalnızca sonuç odaklı bir ölçme işlemiyle belirlemek yerine, farklı yönlerden ve daha bütüncül biçimde değerlendirmeye çalıştıklarını ortaya koymaktadır.

Süreç değerlendirme alt temasının yüksek frekansa sahip olması, öğretmenlerin değerlendirmeyi yalnızca öğrenme sonunda yapılan bir uygulama olarak görmediklerini; öğrencinin ders içindeki katılımını, gelişimini, performansını ve öğrenme sürecindeki ilerlemesini izlemeye yönelik sürekli bir süreç olarak ele aldıklarını göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin değerlendirme sürecini öğrenmeyi sonlandıran bir aşama olmaktan çok, öğrenmeyi destekleyen ve öğretim sürecine yön veren bir araç olarak kullandıklarını düşündürmektedir. Nitekim Ö2'nin "Öğrencinin derste verdiği sözlü yanıtlar, yaptığı küçük uygulamalar birlikte değerlidir." ifadesi, öğretmenlerin öğrenciyi farklı yönleriyle değerlendirmeye çalıştıklarını ve sınıf içi süreci önemli bir veri kaynağı olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.

Buna karşılık sonuç değerlendirme alt temasının da öğretmen ifadelerinde yer alması, geleneksel değerlendirme anlayışının tamamen ortadan kalkmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin bir kısmı yazılı sınav, test, çalışma kâğıdı ve sözlü yoklama gibi daha ürün odaklı ölçme araçlarını kullanmaya devam etmektedir. Bu durum, ölçme ve değerlendirme uygulamalarında süreç temelli yaklaşımlar ile sonuç odaklı geleneksel uygulamaların birlikte varlığını sürdürdüğünü göstermektedir. Ö7'nin "Genelde çalışma kâğıdı, defter kontrolü ve sözlü yoklama kullanıyorum." ifadesi de öğretmenlerin hem süreç içinde öğrenciyi takip ettiklerini hem de öğrenme ürünlerine dayalı değerlendirme yaptıklarını göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

Öz değerlendirme alt temasının diğer alt temalara göre daha düşük frekansa sahip olması ise öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmelerine yönelik uygulamaların daha sınırlı kaldığını göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin çoklu değerlendirme araçlarını kullanmaya önem verdiklerini; ancak öğrencilerin öz farkındalık geliştirmelerine ve kendi öğrenmelerini izlemelerine imkân tanıyan yansıtıcı değerlendirme uygulamalarının daha az kullanıldığını ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, Tablo 6'ya ilişkin bulgular öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde çoklu araç kullanımına ve süreç değerlendirmeye güçlü biçimde yöneldiklerini; bununla birlikte sonuç

değerlendirme ve geleneksel ölçme uygulamalarının da öğretim sürecindeki yerini koruduğunu göstermektedir.

Tablo 7. Beşinci Tema Olan Eğitim Programı Baskılarına İlişkin Alt Temalar ve Frekans Dağılımı

Alt Tema	Frekans (f)
Yoğunluk algısı	12
Yetiştirme baskısı	9
Önceliklendirme	8
Esneklik	7

Tablo 7 incelendiğinde, eğitim programı baskılarına ilişkin en yüksek frekansın yoğunluk algısı alt temasında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların tamamının bu alt temaya vurgu yapması, öğretim programının yoğunluğunun öğretmenlerin planlama ve öğretim sürecini doğrudan etkileyen temel unsurlardan biri olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin ders planı hazırlarken yalnızca pedagojik hedefleri ve öğrenci ihtiyaçlarını değil, aynı zamanda programda yer alan kazanımların yoğunluğunu, ders süresini ve akademik takvimi de dikkate almak zorunda kaldıklarını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla program yoğunluğu, öğretmenlerin planlama sürecinde hem içerik seçimini hem de öğretim sürecinin derinliğini etkileyen önemli bir baskı unsuru olarak değerlendirilebilir.

Yetiştirme baskısı alt temasının yüksek frekansa sahip olması, öğretmenlerin kazanımları belirlenen süre içerisinde tamamlama konusunda önemli bir sorumluluk hissettiklerini göstermektedir. Bu durum, planlama sürecinin bazı öğretmenler açısından anlamlı öğrenme deneyimleri oluşturmaktan çok, programı zamanında bitirme ve kazanımları eksiksiz işleme kaygısıyla şekillenebildiğini düşündürmektedir. Nitekim Ö11'in "Planlama denildiğinde aklıma daha çok programı yetiştirme süreci geliyor." ifadesi, öğretim programının öğretmen üzerinde oluşturduğu zaman ve tamamlama baskısını açık biçimde ortaya koymaktadır. Bu bulgu, program yoğunluğunun öğretmenlerin öğretim sürecini daha hızlı, kontrollü ve zaman odaklı biçimde yürütmelerine neden olabileceğini göstermektedir.

Bununla birlikte önceliklendirme ve esneklik alt temalarının da öğretmen ifadelerinde yer alması, öğretmenlerin program yoğunluğu karşısında yalnızca edilgen bir konumda kalmadıklarını; aksine bazı kazanımları daha önemli görerek seçici davrandıklarını ve öğretim sürecini sınıfın ihtiyaçlarına göre uyarlamaya çalıştıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin önceliklendirme yapmaları, programdaki tüm kazanımları aynı düzeyde ele almak yerine öğrenciler için daha kritik, kalıcı ve anlamlı öğrenmelere odaklanma çabası olarak değerlendirilebilir. Ö1'in "Hangi öğrenmenin gerçekten kalıcı ve anlamlı olacağına bakıyorum." ifadesi, yoğun program karşısında anlamlı öğrenmeleri önceleyen bu yaklaşımı desteklemektedir.

Esneklik alt temasının da belirli bir frekansta yer alması, öğretmenlerin planlarını program baskısına rağmen sınıf içi koşullara, öğrenci düzeyine ve öğrenme sürecinin gerekliliklerine göre yeniden düzenlemeye çalıştıklarını göstermektedir. Bu yönüyle eğitim programı baskısı, öğretmenlerin planlama sürecini sınırlandıran bir unsur olmakla birlikte, aynı zamanda onları stratejik kararlar almaya yönelten bir etken olarak da değerlendirilebilir. Genel olarak Tablo 7'ye ilişkin bulgular, öğretim programı yoğunluğunun öğretmenlerde zaman ve kazanım yetiştirme baskısı oluşturduğunu; buna karşılık öğretmenlerin önceliklendirme ve esneklik yoluyla bu baskıyı yönetmeye çalıştıklarını göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin planlama süreçlerinde kimi zaman hız

odaklı, kimi zaman ise seçici ve anlam odaklı stratejiler geliştirdiklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 8. Altıncı Tema Olan Öğretim Modellerine İlişkin Alt Temalar ve Frekans Dağılımı

Alt Tema	Frekans (f)
UbD kullanımı	6
Modelden esinlenme	6
Model kullanmama	6

Tablo 8 incelendiğinde, öğretim modellerine ilişkin alt temaların eşit frekansa sahip olduğu görülmektedir. UbD kullanımı, modelden esinlenme ve model kullanmama alt temalarının aynı düzeyde yer alması, öğretmenlerin çağdaş öğretim tasarımı modellerine yönelik yaklaşımlarının birbirinden farklılaştığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğretim modellerini kullanma biçimlerinin homojen olmadığını; bazı öğretmenlerin bu modelleri doğrudan uyguladığını, bazılarının yalnızca belirli yönlerinden yararlandığını, bazılarının ise herhangi bir modeli açık biçimde kullanmadan daha çok deneyime dayalı bir planlama anlayışıyla hareket ettiğini ortaya koymaktadır.

UbD kullanımı alt temasının katılımcıların yarısında görülmesi, bazı öğretmenlerin öğretim sürecini hedeflerden ve öğrenme çıktılarından hareketle yapılandırmaya çalıştıklarını göstermektedir. Bu öğretmenler açısından UbD, yalnızca bir plan formatı değil; dersin amacı, öğrenme kanıtı ve öğretim etkinlikleri arasında ilişki kurmayı sağlayan bir düşünme aracı olarak değerlendirilebilir. Nitekim Ö4'ün "UbD bana etkinlik seçmeden önce hedef ve kanıtı düşünmeyi hatırlatıyor." ifadesi, bu modelin öğretmenlere öğretim sürecini daha sistematik ve tutarlı biçimde planlama imkânı sunduğunu göstermektedir. Bu bulgu, bazı öğretmenlerin etkinlik merkezli planlamadan ziyade hedef ve değerlendirme temelli bir öğretim tasarımı anlayışına yöneldiklerini ortaya koymaktadır.

Modelden esinlenme alt temasının da aynı frekansa sahip olması, bazı öğretmenlerin UbD ya da benzeri çağdaş öğretim modellerini bütüncül biçimde uygulamasalar da bu modellerin belirli ilkelerinden yararlandıklarını göstermektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin hedef belirleme, kalıcı öğrenmeye odaklanma, geriye doğru düşünme ya da öğrenciden beklenen çıktıyı önceden belirleme gibi unsurları planlama süreçlerine dâhil ettikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretim modellerinin öğretmenler tarafından her zaman kuramsal bütünlüğüyle kullanılmadığını; ancak uygulamada bazı yönlerinin öğretim kararlarını etkilediğini göstermesi bakımından önemlidir.

Buna karşılık model kullanmama alt temasının da aynı düzeyde yer alması, bazı öğretmenlerin öğretim sürecini belirli bir modele dayandırmadan, daha çok mevcut program, sınıf deneyimi, alışkanlıklar ve geleneksel uygulamalar doğrultusunda yapılandırdıklarını göstermektedir. Bu bulgu, çağdaş öğretim tasarımı modellerinin öğretmenler arasında aynı düzeyde bilinmediğini ya da içselleştirilmediğini düşündürmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, Tablo 8'e ilişkin bulgular öğretim modellerinin öğretmenler tarafından farklı düzeylerde kullanıldığını; bazı öğretmenler için UbD'nin planlama sürecini sistematikleştiren bir çerçeve sunduğunu, bazı öğretmenler için ise model kullanımının daha sınırlı ya da dolaylı düzeyde kaldığını ortaya koymaktadır.

Tablo 9. Yedinci Tema Olan Değişen Eğitim Koşullarına İlişkin Alt Temalar ve Frekans Dağılımı

Alt Tema	Frekans (f)
Yapılandırılmış ve Görsel Destekli Plan	12
Öğrenmenin Küçük Adımlara Bölünmesi	10
Dijital Entegrasyon	8

Tablo 9 incelendiğinde, değişen eğitim koşulları temasında en yüksek frekansın yapılandırılmış ve görsel destekli plan alt temasında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların tamamının bu alt temaya vurgu yapması, öğretmenlerin özellikle uzaktan eğitim deneyimi sonrasında ders planlarını daha düzenli, görünür, takip edilebilir ve görsel materyallerle desteklenmiş biçimde hazırlama eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu durum, değişen eğitim koşullarının öğretmenlerin planlama anlayışını yalnızca dijital araç kullanımı yönünden değil, aynı zamanda öğretimi daha açık, düzenli ve öğrencinin süreci takip etmesini kolaylaştıracak biçimde yapılandırma yönünden de etkilediğini ortaya koymaktadır.

Öğrenmenin küçük adımlara bölünmesi alt temasının yüksek frekansa sahip olması, öğretmenlerin öğretim sürecini öğrencilerin daha kolay izleyebileceği ve anlamlandırabileceği aşamalı bir yapı içinde düzenlediklerini göstermektedir. Bu bulgu, özellikle temel eğitim düzeyinde öğrenme sürecinin parçalara ayrılarak ilerletilmesinin öğretmenler tarafından önemli görüldüğünü ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin konuları küçük adımlara bölmesi, öğrencilerin öğrenme sürecinde zorlanmalarını azaltmakta ve her aşamada öğrenmenin takip edilmesine imkân tanımaktadır. Bu yönüyle küçük adımlarla ilerleme yaklaşımı, hem öğretimi daha kontrollü hâle getirmekte hem de öğrencilerin öğrenme sürecine daha düzenli biçimde katılmasını desteklemektedir.

Dijital entegrasyon alt temasının da önemli bir düzeyde yer alması, dijital araçların öğretim sürecinde geçici bir destek unsuru olmaktan çıkarak öğretmenlerin planlama ve uygulama süreçlerinde daha kalıcı bir yer edindiğini göstermektedir. Öğretmenlerin dijital içerikler, çevrim içi araçlar, görsel materyaller ve teknoloji destekli uygulamalardan yararlanmaları, öğretim sürecini zenginleştiren bir unsur olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte dijital entegrasyonun yapılandırılmış ve görsel destekli planlama ile birlikte ortaya çıkması, teknolojinin yalnızca araçsal bir kullanım alanı olmadığını; aynı zamanda öğretimin daha sistematik, görsel ve erişilebilir hâle getirilmesine katkı sunduğunu göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Tablo 9'a ilişkin bulgular değişen eğitim koşullarının öğretmenlerin planlama anlayışını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır. Özellikle uzaktan eğitim süreciyle birlikte öğretmenlerin derslerini daha görünür, aşamalı, görsel destekli ve dijital araçlarla zenginleştirilmiş biçimde tasarlama eğilimlerinin güçlendiği anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin değişen koşullara uyum sağlama sürecinde yalnızca teknolojik araçları kullanmakla kalmadıklarını; aynı zamanda öğretimi daha yapılandırılmış, küçük adımlarla ilerleyen ve öğrencinin öğrenme sürecini daha kolay takip edebileceği bir biçimde yeniden düzenlediklerini göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin ders planlama ve öğretimi tasarlama süreçlerinde tek yönlü bir yaklaşım benimsemediklerini; geleneksel, yapılandırmacı ve tasarım temelli yaklaşımları farklı düzeylerde bir arada kullandıklarını göstermektedir. Tema-kod-kategori yapısı ve frekans dağılımları birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin planlama anlayışlarının amaç/anlam odaklı planlama, süreç/program odaklı planlama, geriye doğru

tasarım ve esnek planlama eksenlerinde şekillendiği görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin bir yandan öğretim programına bağlı kalmaya çalıştıklarını, diğer yandan öğrenci ihtiyaçları, sınıf içi koşullar ve öğrenmenin anlamlılığı doğrultusunda planlarını uyarladıklarını ortaya koymaktadır. Nitekim öğretimin planlanması yalnızca içeriklerin sıralanması değil; hedef, içerik, öğretim süreci ve değerlendirme boyutlarının bütüncül biçimde düzenlenmesini gerektiren sistematik bir süreçtir (Ornstein & Hunkins, 2018; Smith & Ragan, 2005).

Araştırmada planlama anlayışı temasında esnek planlamanın tüm öğretmenler tarafından vurgulanması, planlamanın öğretmenler tarafından sabit ve değişmez bir metin olarak değil, sınıf içi koşullara göre yeniden yapılandırılabilen dinamik bir süreç olarak görüldüğünü göstermektedir. Bu bulgu, çağdaş öğretim tasarımı anlayışlarının öğreneni merkeze alan ve sürecin gerektirdiği uyarlamalara açık olan yapısıyla örtüşmektedir. Reiser ve Dempsey'e (2012) göre öğretim tasarımı, yalnızca önceden belirlenmiş öğretim adımlarının uygulanması değil; öğrenme ihtiyaçlarına göre sürecin yeniden düzenlenmesini de içeren esnek bir yapıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin esnek planlamaya güçlü biçimde vurgu yapmaları, sınıf içi gerçekliğin planlama sürecini doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Bulgular, öğretmenlerin planlama süreçlerinde hem amaç/anlam odaklı hem de süreç/program odaklı yaklaşımları benimsediklerini ortaya koymaktadır. Amaç/anlam odaklı planlama, öğrenmenin kalıcılığına ve öğrencide anlam oluşturma sürecine vurgu yaparken; süreç/program odaklı planlama, öğretim programına bağlılık, kazanım sırası ve yıllık plana uyum gibi daha yapısal unsurları öne çıkarmaktadır. Bu ikili yapı, geleneksel öğretim anlayışı ile yapılandırmacı yaklaşım arasındaki geçiş sürecini yansıtmaktadır. Brooks ve Brooks'a (1999) göre yapılandırmacı öğrenme, öğrencinin bilgiyi aktif biçimde anlamlandırmasını esas alırken; geleneksel yaklaşımlar daha çok öğretmenin belirlediği içerik ve sıraya bağlı bir öğretim süreci ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları da öğretmenlerin bu iki yaklaşım arasında denge kurmaya çalıştığını göstermektedir.

Öğretim sürecinin yapılandırılması temasına ilişkin bulgular, öğretmenlerin tamamının hedef belirleme, etkinlik planlama ve öğrenci hazırbulunuşluğunu dikkate alma alt temalarına vurgu yaptığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğretim sürecini yalnızca ders içeriğinin aktarımı olarak değil; kazanımların belirlenmesi, öğrenci düzeyinin dikkate alınması ve etkinliklerin buna göre düzenlenmesi gereken çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Shulman'ın (1987) pedagojik alan bilgisi kavramı bu bulguyu desteklemektedir. Çünkü öğretmenlik bilgisi yalnızca konu alanını bilmekle sınırlı değildir; aynı zamanda bu bilgiyi öğrencilerin anlayabileceği biçimde düzenleme, temsil etme ve öğretim sürecine aktarma yeterliğini de kapsamaktadır.

Öğrenme kanıtı tasarlama alt temasının hedef belirleme ve etkinlik planlamaya göre daha düşük frekansa sahip olması, öğretmenlerin planlama sürecinde hedef ve etkinlik boyutuna güçlü biçimde odaklandıklarını; ancak değerlendirme kanıtlarını öğretim sürecinin başında tasarlama konusunda aynı düzeyde sistematik davranmadıklarını düşündürmektedir. Bu bulgu, UbD yaklaşımı açısından önemlidir. McTighe ve Wiggins'e (2012) göre etkili bir öğretim tasarımında öğretmenler önce ulaşılması beklenen anlamaları belirlemeli, ardından bu anlamaların hangi kanıtlarla ortaya konulacağını planlamalı ve en son öğrenme etkinliklerini düzenlemelidir. Araştırmada bazı öğretmenlerin geriye doğru tasarım ve öğrenme kanıtı oluşturma anlayışına yer vermesi olumlu bir bulgu olmakla birlikte, bu yaklaşımın tüm öğretmenler tarafından güçlü biçimde içselleştirilmediği söylenebilir.

Öğretim yaklaşımlarına ilişkin bulgular, aşamalı öğretim modelinin tüm öğretmenler tarafından benimsendiğini göstermektedir. Öğretmenlerin basitten karmaşığa ilerleme, adım adım öğretim, model olma ve bağımsız uygulamaya geçme gibi yapılandırılmış öğretim süreçlerini önemsemeleri, özellikle ilkökul düzeyinde öğrenmenin kademeli biçimde desteklenmesi gerektiğine ilişkin pedagojik farkındalığı ortaya koymaktadır. Bu bulgu, Vygotsky'nin (1978) yakınsal gelişim alanı kuramı ile ilişkilendirilebilir. Vygotsky'ye göre öğrenciler, bir görevi önce yetişkin ya da akran desteğiyle gerçekleştirmekte, zamanla bu desteğin azalmasıyla bağımsız performans gösterebilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin aşamalı öğretim modeline yönelmeleri, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun destek sunma çabası olarak değerlendirilebilir.

Etkileşimli yöntemler alt temasının yüksek frekansa sahip olması, öğretmenlerin soru-cevap, tartışma, grup çalışması ve etkileşimli öğrenme gibi aktif öğrenme süreçlerine önem verdiklerini göstermektedir. Bu bulgu, yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla uyumludur. Fosnot ve Perry'ye (2005) göre öğrenme, öğrencinin çevresiyle, akranlarıyla ve öğretmeniyle kurduğu etkileşimler aracılığıyla anlam kazanan aktif bir süreçtir. Bununla birlikte öğrenci merkezli yaklaşım ile öğretmen merkezli yaklaşımın eşit frekansa sahip olması, sınıf içi uygulamalarda yapılandırmacı ve geleneksel yaklaşımların birlikte varlığını sürdürdüğünü göstermektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin çağdaş öğretim yaklaşımlarını benimseseler de sınıf yönetimi, zaman baskısı ve program yoğunluğu gibi nedenlerle zaman zaman öğretmen merkezli uygulamalara yöneldiklerini düşündürmektedir.

Ölçme ve değerlendirme temasında en yüksek frekansın çoklu araç kullanımı alt temasında toplanması, öğretmenlerin değerlendirme sürecini tek bir ölçme aracına indirgemediklerini göstermektedir. Süreç değerlendirme alt temasının yüksek frekansa sahip olması da değerlendirme anlayışının yalnızca sonuç odaklı olmadığını; öğrencinin gelişimini izleme, öğrenme sürecini takip etme ve öğretimi yeniden düzenleme amacı taşıdığını göstermektedir. Bu bulgu, Black ve Wiliam'ın (1998) biçimlendirici değerlendirme anlayışıyla örtüşmektedir. Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin öğrenme sürecindeki gelişimlerini izlemeye, geri bildirim sağlamaya ve öğretim sürecini buna göre düzenlemeye imkân tanımaktadır. Bununla birlikte sonuç değerlendirme alt temasının da öğretmen ifadelerinde yer alması, geleneksel ölçme araçlarının hâlen değerlendirme sürecinin bir parçası olduğunu göstermektedir.

Öz değerlendirme alt temasının diğer değerlendirme alt temalarına göre daha düşük frekansta yer alması, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmelerine yönelik uygulamaların sınırlı kaldığını göstermektedir. Oysa çağdaş değerlendirme anlayışlarında öz değerlendirme, öğrencinin kendi gelişimini izlemesi, öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi ve üstbilişsel farkındalık kazanması açısından önemli görülmektedir (Schunk, 2020). Bu nedenle araştırma bulguları, öğretmenlerin çoklu değerlendirme araçlarını kullandıklarını; ancak öğrenciyi değerlendirme sürecinin aktif bir öznesi hâline getirme noktasında daha fazla desteğe ihtiyaç duyabileceklerini göstermektedir.

Eğitim programı baskılarına ilişkin bulgular, öğretmenlerin tamamının program yoğunluğunu önemli bir etken olarak gördüğünü ortaya koymaktadır. Yetiştirme baskısı, önceliklendirme ve esneklik alt temalarının da öne çıkması, öğretmenlerin programın yoğunluğu karşısında kimi zaman hız odaklı, kimi zaman ise seçici ve anlam odaklı stratejiler geliştirdiklerini göstermektedir. Bu durum, OECD'nin (2019) içerik yoğunluğu ile öğrenme derinliği arasındaki dengeye ilişkin vurgusuyla ilişkilendirilebilir. Programların yoğun olması, öğretmenlerin

derinlemesine öğrenme deneyimleri tasarlamasını güçleştirebilmekte; bu nedenle öğretmenler bazı kazanımları önceleme, bazı etkinlikleri sadeleştirme ya da planlarını sınıfın ihtiyaçlarına göre yeniden düzenleme yoluna gidebilmektedir.

Öğretim modellerine ilişkin bulgular, UbD kullanımı, modelden esinlenme ve model kullanmama alt temalarının eşit frekansa sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin çağdaş öğretim modellerine yönelik yaklaşımlarının homojen olmadığını ortaya koymaktadır. Bazı öğretmenler UbD modelini doğrudan planlama sürecinde kullanırken, bazıları modelin yalnızca belirli yönlerinden yararlanmakta; bazıları ise herhangi bir modeli açık biçimde kullanmadan daha çok deneyime dayalı planlama yapmaktadır. Bu durum, öğretim tasarımı modellerinin öğretmenler tarafından bilinme, benimsenme ve uygulanma düzeylerinin farklılaştığını göstermektedir. Fullan'a (2007) göre eğitimsel yeniliklerin etkili biçimde uygulanabilmesi, yalnızca modelin varlığına değil; öğretmenlerin bu modeli anlamlandırma, içselleştirme ve kurum kültürü içinde sürdürebilme düzeylerine bağlıdır.

Değişen eğitim koşullarına uyum temasına ilişkin bulgular, özellikle uzaktan eğitim deneyiminin öğretmenlerin planlama ve öğretim tasarımı anlayışları üzerinde kalıcı etkiler bıraktığını göstermektedir. Yapılandırılmış ve görsel destekli plan alt temasının tüm öğretmenler tarafından vurgulanması, öğretmenlerin ders süreçlerini daha görünür, düzenli ve görsel materyallerle desteklenmiş biçimde hazırlama eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır. Öğrenmenin küçük adımlara bölünmesi ve dijital entegrasyon alt temalarının da yüksek frekanslara sahip olması, uzaktan eğitim sürecinde gelişen bazı uygulamaların yüz yüze eğitime de aktarıldığını göstermektedir. Hodges ve diğerleri (2020), acil uzaktan öğretim süreçlerinin öğretmenlerin dijital araç kullanımı, içerik sunumu ve öğretimi yapılandırma biçimleri üzerinde önemli etkiler oluşturduğunu belirtmektedir. Bu araştırmanın bulguları da dijitalleşmenin yalnızca araç kullanımını değil, öğretimin daha planlı, aşamalı ve görsel hâle getirilmesini de etkilediğini göstermektedir.

Genel olarak araştırma sonuçları, sınıf öğretmenlerinin planlama ve öğretimi tasarlama süreçlerinde çok boyutlu, esnek ve karma bir yaklaşım benimsediklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin pedagojik alan bilgileri, mesleki deneyimleri, öğretim programı baskıları, öğrenci ihtiyaçları ve değişen eğitim koşulları planlama süreçlerini birlikte şekillendirmektedir. Öğretmenler bir yandan öğretim programına bağlı kalma, kazanımları yetiştirme ve zamanı etkili kullanma gibi yapısal baskılarla karşı karşıya kalmakta; diğer yandan öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini, bireysel farklılıklarını, öğrenme kanıtlarını ve aktif katılımını dikkate almaya çalışmaktadır. Bu nedenle planlama süreci yalnızca ders öncesinde yapılan teknik bir hazırlık olarak değil; pedagojik kararların, sınıf içi gerçekliklerin ve öğrenci ihtiyaçlarının birlikte değerlendirildiği profesyonel bir öğretim tasarımı süreci olarak ele alınmalıdır.

Bu araştırma, öğretmenlerin hedef belirleme, etkinlik planlama ve öğrenci hazırbulunuşluğunu dikkate alma konularında güçlü bir eğilim gösterdiklerini; ancak öğrenme kanıtı tasarlama, öz değerlendirme uygulamaları ve çağdaş öğretim modellerinin sistematik kullanımı bakımından geliştirilmeye açık alanlar bulunduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin planlama becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmaların yalnızca plan formatı hazırlamaya odaklanmaması; hedef, öğrenme kanıtı, etkinlik, farklılaştırma, ölçme-değerlendirme ve dijital entegrasyon boyutlarını bütüncül biçimde ele alan uygulamalı mesleki gelişim süreçleriyle desteklenmesi gerekmektedir. Ayrıca UbD ve benzeri öğretim tasarımı modellerinin öğretmenlere yalnızca kuramsal düzeyde

tanıtılması yeterli görülmemeli; bu modellerin sınıf düzeyi, kazanım yapısı ve öğrenci ihtiyaçlarıyla ilişkilendirilmiş somut uygulama örnekleriyle desteklenmesi sağlanmalıdır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin planlama süreçlerini yalnızca kazanımları sıralama ya da yıllık plana uyum sağlama biçiminde değil; hedef, öğrenme kanıtı, öğretim etkinliği ve değerlendirme boyutlarını birlikte ele alan bütüncül bir öğretim tasarımı anlayışıyla yapılandırmaları desteklenmelidir. Bu kapsamda öğretmenlere UbD gibi geriye doğru tasarım yaklaşımlarına yönelik uygulamalı hizmet içi eğitimler verilebilir.

Program yoğunluğu ve kazanımları yetiştirme baskısının öğretmenlerin planlama süreçlerini etkilediği görülmektedir. Bu nedenle öğretim programlarının uygulanmasında öğretmenlere sınıf düzeyi, öğrenci hazırbulunuşluğu ve bireysel farklılıklar doğrultusunda daha fazla esneklik tanınmalı; kazanımların önceliklendirilmesine yönelik rehber çalışmalar hazırlanmalıdır.

Ölçme ve değerlendirme boyutunda öğretmenlerin çoklu araç kullanımını sürdürmeleri desteklenmeli; özellikle öz değerlendirme, akran değerlendirme, rubrik ve portfolyo gibi alternatif ölçme araçlarının kullanımına yönelik mesleki gelişim çalışmaları artırılmalıdır. Böylece değerlendirme süreci, yalnızca başarıyı belirleyen bir uygulama olmaktan çıkarak öğrenmeyi destekleyen bir yapıya dönüştürülebilir.

Öğrenci hazırbulunuşluğu ve bireysel farklılıkların dikkate alınabilmesi için farklılaştırılmış öğretime yönelik örnek planlar, etkinlik havuzları ve uyarlanabilir öğretim materyalleri geliştirilebilir. Ayrıca dijital araçların yalnızca materyal sunumu için değil; etkileşimli öğrenme, öğrenci takibi ve geri bildirim süreçlerinde de kullanılması desteklenmelidir.

Gelecek araştırmalarda öğretmenlerin planlama ve öğretim tasarımı süreçleri görüşmelerin yanı sıra sınıf içi gözlem, ders planı incelemesi ve öğrenci ürünleri gibi farklı veri kaynaklarıyla desteklenebilir. Farklı okul türlerinde ve daha geniş katılımcı gruplarıyla yapılacak çalışmalar, konuya ilişkin daha kapsamlı sonuçlar sunabilir.

Kaynakça

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 43-71.
- Fosnot, C. T., & Perry, R. S. (2005). Constructivism: A psychological theory of learning. In C. T. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2nd ed., pp. 8-38). New York, NY: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York, NY: Teachers College Press.

- Güler Yıldız, T., & Yaltırık, A. (2011). Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı (IBPYP). *İlköğretim Online*, 10(1), 270-280.
- International Baccalaureate Organization [IBO]. (2018). *The Primary Years Programme: A basis for practice*. Cardiff: IBO.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2012). *Understanding by design framework*. Alexandria, VA: ASCD.
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43-59.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. Ankara: MEB Yayınları.
- OECD. (2019). *OECD learning compass 2030: A series of concept notes*. Paris, France: OECD Publishing.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7. baskı). Essex: Pearson.
- Reiser, R. A., & Dempsey, J. V. (2012). *Trends and issues in instructional design and technology* (3. baskı). Boston, MA: Pearson.
- Schunk, D. H. (2020). *Learning theories: An educational perspective* (8. baskı). Boston, MA: Pearson.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Smith, P. L., & Ragan, T. J. (2005). *Instructional design* (3. baskı). New York, NY: Wiley.
- Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.