



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü



FARKLI BRANŞLARDAKİ ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRETİM PROGRAMINI SINIFA UYARLAMA SÜRECİNİN
İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

BEDİA İLHAN

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

İzmir
Haziran, 2022

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

FARKLI BRANŞLARDAKİ ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRETİM PROGRAMINI SINIFA UYARLAMASÜRECİNİN
İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Bedia İLHAN

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Nilay BÜMEN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı

İzmir
Haziran, 2022

EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI

Ege Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili hükümleri uyarınca Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “*Farklı Branşlardaki Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Programını Sınıfa Uyarlama Sürecinin İncelenmesi*” başlıklı bu tezin kendi çalışmam olduğunu, sunduğum tüm sonuç, doküman, bilgi ve belgeleri bizzat ve bu tez çalışması kapsamında elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara atıf yaptığımı ve bunları kaynaklar listesinde usulüne uygun olarak verdiğimi, tez çalışması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını, bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya diğer bir üniversite başka bir tez çalışması içinde sunmadığımı, bu tezin planlanmasından yazımına kadar bütün safhalarda bilimsel etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim.

Bedia İLHAN

TEŞEKKÜR

Bu araştırmada öğretim programlarının sınıfa uyarlama süreçleri incelenmiş; uyarlama örüntüleri, uyarlama neden ve sonuçları ortaya çıkarılmış, gerektiğinde nasıl esnetilebileceği ve bu konuda yapılabilecek mesleki çalışmalar yönünde önerilerde bulunulmuştur. Bu çalışma ile Eğitim programları ve öğretim bilim dalı ve Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, İngilizce öğretimine de katkıda bulunacağı düşünölmektedir.

Bu çalışmada bana destek olan, yeri geldiğinde bu çalışmaya benimle birlikte emek veren herkese teşekkürü bir borç bilirim. Başta yüksek lisans eğitimim ve tez yazım süreci boyunca görüş ve önerileriyle bana destek olan, telefon ve e-maillerle sürekli olarak hazırladığım metinlere kısa bir sürede dönüt veren değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Nilay T. BÜMEN'e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca lisansüstü eğitimimde bana kazandırmış oldukları donanım için Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Programının çok kıymetli öğretim üyelerine emeklerinden dolayı teşekkür ederim.

Her konuda bana maddi manevi desteklerini esirgemeyen canım aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans yolculuğumda en kritik zamanlarda yanımda olan eski öğrencilerim ve şimdiki dostlarım canım Ali Osman Çavdar ve Çisem Öztabak'a desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Bedia İLHAN

İÇİNDEKİLER

ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLO LİSTESİ.....	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	viii
ÖZET.....	ix
ABSTRACT.....	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	6
1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler.....	8
1.4. Sayıtlılar.....	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar.....	8
BÖLÜM II.....	9
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Öğretim Programını Sınıfa Uyarlama.....	9
2.1.1. Program Uyarlama Örüntüleri.....	9
2.1.2. Öğretim Programını Uyarlama Nedenleri.....	15
2.1.3. Öğretim Programını Uyarlama Sonuçları.....	18
2.2. İlgili Araştırmalar.....	19
2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	19
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	25
BÖLÜM III.....	34
YÖNTEM.....	34
3.1. Araştırmanın Modeli.....	35
3.2. Çalışma Grubu.....	35
3.3. Veri Toplama Araçları.....	38
3.3.1. Programı Uyarlama Örüntüleri Ölçeği.....	38
3.3.2. Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu.....	40

3.4. Veri Toplama Süreci.....	41
3.5. Verilerin Analizi.....	42
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....	42
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi.....	43
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik.....	44
BÖLÜM IV	46
BULGULAR	46
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	46
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	46
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	49
4.3.1. Genişletme Nedenleri.....	51
4.3.2. Yeniden Düzenleme Nedenleri.....	60
4.3.3. Atlama Nedenleri.....	70
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	75
4.4.1. Genişletmeye Yönelik Uyarlamaların Sonuçları.....	77
4.4.2. Yeniden Düzenlemeye Yönelik Uyarlamaların Sonuçları.....	80
4.4.3. Atlamaya Yönelik Uyarlamaların Sonuçları.....	82
BÖLÜM V	85
SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	85
5.1. Sonuçlar.....	85
5.2. Tartışma.....	87
5.2.1. Birinci Alt Problemin Bulgularına Yönelik Tartışma.....	87
5.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	90
5.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	94
5.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	98
5.3. Öneriler.....	101
5.3.1. Gelecekte Yapılacak Araştırmalar için Öneriler.....	101
5.3.2. Uygulamalara Yönelik Öneriler.....	102
KAYNAKÇA	104
EKLER	112

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Alanyazında Program Uyarlama Örüntülerinin Adları ve Tanımları.....	12
Tablo 2. Veri Toplanan Okulların Listesi.....	36
Tablo 3. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	37
Tablo 4. Görüşme Yapılan Katılımcılara Ait Bilgiler.....	38
Tablo 5. Program Uyarlama Örüntüleri Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	40
Tablo 6. Öğretmenlerin Uyarlama Örüntüleri Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları.....	42
Tablo 7. Katılımcıların Öğretim Programını Uyarlama Örüntülerine İlişkin Bulgular.....	46
Tablo 8. Öğretmenlerin Uyarlama Örüntülerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	46
Tablo 9. Öğretmenlerin Uyarlama Örüntülerinin Kıdem, Branş, Okul Türü, Mezun Olunan Okul ve Haftalık Ders Yüküne Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	47

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Açıklayıcı Sıralı Desen (Creswell ve Plano Clark, 2018).....	34
Şekil 2. Program uyarlama örüntüleri ölçeğine ait doğrulayıcı faktör analizi bağlantı diyagramı.....	40
Şekil 3. Nitel Veri Analizi Aşamaları.....	43
Şekil 4. Veriyi Örgütlenme Aşamasından Bir Kesit.....	44
Şekil 5. Uyarlama Yapma Nedenleri.....	50
Şekil 6. Uyarlamaların Sonuçları.....	76
Şekil 7. Elde Edilen Nicel ve Nitel Bulguların Ortak Gösterimi.....	84



ÖZET

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan ve tüm okullarda uygulanması beklenen öğretim programları öğretmenler tarafından uyarlansa da, bu sürecin detayları tam olarak bilinmemektedir. Özellikle öğretmenlerin neden ve nasıl uyarlamalar yaptığı, uyarlamaların ne gibi sonuçlar doğurduğu üzerine yapılan çalışmalar çok sınırlıdır. Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretim programını sınıfa uyarlama sürecinde ortaya çıkan örüntüleri, uyarlama yapma nedenlerini ve sonuçlarını ortaya çıkarmaktır. Çalışmada “Beş farklı branşta (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve İngilizce) görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programını sınıfa uyarlama sürecinde ortaya çıkan uyarlama örüntüleri, uyarlama nedenleri ve sonuçları nasıl bir durum sergilemektedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Karma yöntemin açıklayıcı sıralı deseniyle yürütülen çalışmada, basit seçkisiz örneklemeyle, İzmir’in merkez ilçelerinde (Bayraklı, Bornova, Buca, Karabağlar, Karşıyaka ve Konak) 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim öğretim yıllarında görev yapan ortaokul öğretmenlerinden (n=545) Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeğiyle (Yazıcılar Nalbantoğlu, Bümen ve Uslu, 2021) nicel veriler toplanmıştır. Alınan yanıtlar analiz edildikten sonra araştırmanın nitel boyutu için maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle, 12 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesi için parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis H testi; nitel verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi yapılmıştır.

Bulgular ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarını uyarlayarak kullandığını; en çok genişletme, ikinci sırada yeniden düzenleme ve son olarak da atlama yaptıklarını göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin genişletmeler yapmasında cinsiyet, branş, çalışılan okul türü, eğitim durumu açısından; yeniden düzenlemeler ve atlamalar yapmasında da branş, çalışılan okul türü, haftalık ders saati açısından anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin genişletme yapma nedenleri olarak ders kitaplarının yetersiz bulunması, öğrencileri Liselere Giriş Sınavına (LGS) hazırlama, dersi eğlenceli, anlaşılır ve kalıcı kılma, öğrencilerde önbilgi eksikleri ve öğrenciyi hayata karşı bilinçli kılma çabası; yeniden düzenleme yapma nedenleri olarak LGS’ye yönelik hazırlık, sürenin uygun bulunmaması, öğretmenlerin bilgi, beceri ve yeterlilikleri, ders kitaplarındaki anlatım ve içerikler, kaynaşıklığı sağlama

çabası ve öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları; atlama yapma nedenleri olarak ise yoğun öğretim programı ve zaman sıkıntısı, ilgi çekmeyen etkinlikler, okul imkânları, öğrencinin öğrenme ihtiyacı ve uygun olmayan unsurlar belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaptıkları genişletmelerin sonuçları öğrenci motivasyonunda artış, kolay ve kalıcı öğrenme, akademik başarının artışı, ekstra zaman ve iş yükü, programdan uzaklaşma; yeniden düzenlemeye yönelik uyarlamaların sonuçları kazanım sürelerini dengeleme, ilgi artışı ve anlamada kolaylık; atlamaya yönelik uyarlamaların sonuçları ise kafa karışıklığını önleme ve zamandan tasarruf olarak belirlenmiştir. Öğretmenler, yeniden düzenleme ve atlamaların sonuçlarını tam olarak belirleyemediklerini de ifade etmişlerdir. Çalışmada farklı derslerin öğretim programlarına katkıda bulunabilmek ve öğretmenlerin programı uyarlama becerilerini geliştirmek üzere çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Öğretim programı, öğretim programını sınıfa uyarlama, uyarlama örüntüleri, uyarlamaların nedenleri ve sonuçları.

ABSTRACT

Although the curriculum prepared by the Ministry of National Education in Turkey and expected to be implemented in all schools is adapted by teachers, the details of this process are not known exactly. Specifically, studies on why and how teachers make adaptations, and what kind of consequences these adaptations cause, are very limited. The purpose of this research is to reveal the patterns that emerged in the process of adapting the curriculum to the classroom by the teachers working in secondary schools, the reasons for the adaptation and the results. In this study, an answer is sought to the question “What are the adaptation patterns, reasons and the results of the adaptation that emerged in the process of the secondary school teachers working in five different branches (Turkish language, Mathematics, Science, Social Sciences and English)?”

In the study carried out with the sequential explanatory design of the mixed methods, with simple random sampling, quantitative data were collected from the secondary school teachers (n=545) working in the central districts of İzmir (Bayraklı, Bornova, Buca, Karabağlar, Karşıyaka and Konak) in 2019-2020 and 2020-2021 academic year with the Curriculum Adaptation Patterns Scale (CAPS) (Yazıcılar Nalbantoğlu, Bümen ve Uslu, 2021). After the quantitative data were analyzed, interviews were conducted with 12 teachers for the qualitative dimension of the research, using the maximum variation sampling method. Mann-Whitney U and Kruskal Wallis H test, which are non-parametric tests, were used to analyze the quantitative data, and content analysis was used to analyze the qualitative data.

The findings showed that secondary school teachers used the curriculum by adapting it; mostly by extending, secondly revising, and lastly omitting. In addition, it was determined that there were significant differences in terms of gender, branch, school type and educational status while teachers were using the extending pattern. There are also significant differences in revising and omitting in terms of branch, school type and weekly class load. The reasons for teachers extending were the textbooks were inadequate, to prepare students for the high school entrance exam, to make learning more enjoyable, understandable and permanent, the lack of foreknowledge in the students and to make the students conscious of life. The reasons for revising were the preparation for high school entrance exam, the lack of time, the

knowledge, skills and competencies of the teachers, lectures and contents in textbooks, the effort to provide articulation, and the interests and needs of the students. The reasons for omitting were determined intense curriculum and time constraints, uninteresting activities, the school facilities, learning needs of the students and unsuitable content of the textbooks. The results of the extensions made by the teachers are increase in student motivation, easy and permanent learning, increase in academic success, extra time and workload, alienation from the curriculum. The results of the revising were balancing the teaching time, increase interest and understood it better, while the results of the omitting were determined as preventing confusion and saving time. Teachers also stated that they could not fully determine the results of revising and omitting. In the study, various suggestions are provided to contribute to the curriculum of different courses and to improve teachers' ability to adapt the curriculum.

Keywords: Adaptation patterns, adapting the curriculum, causes and results of adaptations, curriculum.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi ve alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki gelişmeler bireylerden beklenen rolleri doğrudan etkilemiştir. Bu değişimler bilgiyi üreten, bilgiyi hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan bir bireyi tanımlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 2018). Öğrencilere hedeflenen bu özelliklerin kazandırılabilmesi için bireysel farklılıkların dikkate alınması gerekmektedir. Öğrencilerin bir konuyu kavrama yetileri, ihtiyaçları, ilgileri ve eğilimleri; beceri ve yetenekleri birbirinden çok farklı olabilmektedir. Ayrıca, her sınıfın birbirinden farklı bir kültürü ve atmosferi vardır (TEDMEM, 2015). Bu farklılıklar sınıflarda farklı öğrenme ihtiyaçlarını ve biçimlerini beraberinde getirmektedir.

Eğitim programı; kendine özgü temelleri, bilgi alanları; araştırma, kuramlar ve uzmanları olan bir çalışma alanıdır. Program, öğrenenlerin deneyimleriyle uğraşı manasına gelir ve okulda ya da okul dışında planlanan hemen hemen her şey programın bir parçasıdır (Ornstein ve Hunkins, 2016). Bu nedenle öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmalı, öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde insanın çok yönlü gelişimsel özelliklerine dair mevcut bilimsel bilgi ve birikim dikkate alınarak bütün bileşenler arasında ahengi dikkate alan, harmonik bir yaklaşım benimsenmelidir (MEB, 2018).

Türkiye’de öğretim programları MEB tarafından tüm ülke için standart bir şekilde tasarlanmakta; başta ders kitapları olmak üzere önemli tüm kararlar merkezi olarak belirlenmekte ve bölgesel farklılıklar göz ardı edilmektedir (Bümen, 2019). OECD (2018) tarafından yayımlanan Bir Bakışta Eğitim 2018 raporuna göre, ülkelerin çoğunda okullara daha fazla karar alanı tanınmakta ve yerel ihtiyaçlara daha duyarlı bir eğitim modeline yönelim bulunmaktadır. Türkiye’de de son yıllarda okullara daha

fazla inisiyatif alanı tanınması kapsamında okul bazlı bütçe modeline geçiş konusunda çalışmalar gerçekleştirilmiş olsa da, öğretim uygulamaları ve değerlendirme süreçleri konusunda oldukça merkeziyetçi bir yaklaşımın varlığından söz edilebilir. Nitekim PISA 2015 kapsamında müdürün, öğretmenlerin veya okul yönetim kurulunun önemli düzeyde sorumluluk aldığı işlerin yüzdesi olarak hesaplanan okul özerkliği indeksi sonucuna göre Türkiye, okullara en düşük özerkliğin sağlandığı ülkeler arasında yer almıştır (TEDMEM, 2019). Türkiye’deki merkeziyetçi yapı, eğitim sisteminin program geliştirme, ders kitaplarının onayı ve seçimi, öğretim materyalleri, öğretmen istihdamı, öğretmenlerin hizmet içi eğitimi gibi birçok alanında açık bir şekilde kendini göstermektedir (TEDMEM, 2015). Sınıf içerisinde de öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda sunulan öğretim programları yetersiz kalmaktadır. Her ne kadar öğretim yöntemlerinin seçimi öğretmenin inisiyatifi dâhilinde gibi görünse de; kazanım, amaç, süre ve içerikler yine Bakanlık tarafından belirlenmekte, öğretim programları öğretmenlere bu konularda (kazanım, amaç, süre ve içerik) bir özgürlük alanı bırakmamaktadır (Çelik, Gümüş ve Gür, 2017; Özoğlu, Gür ve Altınoğlu, 2013; Öztürk, 2012; TEDMEM, 2015; Tokgöz, 2013).

MEB tarafından hazırlanan öğretim programlarının uygulanması sürecinde, ortaya bir kısım problemler çıkmaktadır. Bunlar; aynı sınıf seviyesindeki okulların başarılarındaki farklılıklar, içeriğin fazla ya da yoğun olması, kalabalık sınıflar, merkezi sınavların olumsuz etkileri ve öğrencilerin ezbere öğrenmeye yönelmiş olmaları, kitaplardaki etkinliklerin çok sayıda ve karmaşık olması, öğretmenlerin eski sistemden tam kopamaması, bazı ders kitaplarının içerik ve etkinlik bakımından yetersiz olması, öğrencilerin araştırma yapabilecekleri uygun ortamlarının olmaması, yeni etkinlikler tasarlanmanın öğretmenler için zor olması olarak belirtilebilir (Yazıcılar, 2016). Bu sorunlar okullarda ve sınıflarda öğretim programlarının uygulanma sürecinde bir takım farklılıkların ortaya çıkmasını da beraberinde getirmektedir. Bunun yanında, Türkiye genelinde öğrenci başarılarının coğrafi bölge ve sosyo-ekonomik yapıya göre de aşırı farklılaştığı görülmektedir (Çelik, 2012; Öztürk, 2003; Öztürk Akar, 2005). Merkezi olarak hazırlanan öğretim programlarının Türkiye’nin her yerinde öğretmenler tarafından standart bir şekilde uygulanmasının istenmesi ortaya ilginç örnekler de çıkartmaktadır. Örneğin, Doğu Anadolu Bölgesinde, şehir merkezine oldukça uzak bir köyde görev yapan bir ilkökul öğretmeni

daha çok teftiş endişesiyle “Taşıtlar ve Trafik” ünitesi ile ilgili çok iyi bir plan hazırladığını, fakat planı hayata geçirmesinin imkânsız olduğunu belirtmiştir. Hayatlarında şehri, hatta ilçeyi görmemiş çocuklara trafik lambasını kavratmanın bile çok zor olduğunu, kaldı ki tüm ünitenin öğrenciler tarafından anlaşılmasının mümkün olmadığını ifade etmiştir. Çünkü öğretim programı ve ünitenin yer aldığı ders kitabı şehir yaşantısı göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır (İşman ve Eskicumalı, 2001). Örnekten de anlaşılacağı gibi ülke genelinde tüm okullar aynı koşul ve olanaklara sahip değildir. Okullar arası öğrenme veya başarı farklılıklarının büyük olması öğretim programlarının tüm okullarda aynı şekilde uygulanmasından ziyade, farklılıkları ve ihtiyaçları dikkate alarak uyarlanması gerektiğine işaret etmektedir. Dolayısıyla bölgesel ve sosyo-ekonomik farklılıklardan kaynaklanan avantajlı ya da dezavantajlı gruplarda öğretim programı uyarlamalarının planlamasına ya da farklı sınıf/okul/bölgelerde programların nasıl uyarlanabileceğine yönelik ayrıntılı ve seçenekli yönergeler ihtiyacı vardır (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014).

Türkiye’de her ne kadar merkeziyetçi bir eğitim sistemi yürütülse de, araştırmalar (ör. Çeliker Ercan, 2019; Dikbayır ve Bümen, 2016; Gelmez Burakgazi, 2020; Kaya, Çetin ve Yıldırım, 2012; Tokgöz, 2013; Yazıcılar ve Bümen, 2019; Yazıcılar Nalbantoğlu, 2021) öğretmenlerin, MEB tarafından yayımlanan öğretim programlarının merkeziyetçi yapısı hususunda sorgulamalarının olduğunu; bu programları uygularken öğrenci ihtiyaçlarının farklılığına, kendi tercihlerine, yerel ihtiyaçlara göre bir kısım değişiklikler yaptıklarını göstermektedir (Bümen, Çakar, Yıldız, 2014). Davis, Beyer, Forbes ve Stevens’a (2011) göre de öğretmenler; yerel bağlamı temel alarak öğretimi öğrencilerin ihtiyaçlarına, dirençlerine, öğrenme hedeflerine, önbilgilerine, inançlarına ve yönelimlerine dayandırarak öğretim programlarında gerekli uyarlamaları yapar. Öğretmenler bu uyarlamaları program üzerinde dersin yapısı, dersi oluşturan etkinlikler ya da dersin amacı gibi konularda değişiklikler yaparak gerçekleştirir (Drake ve Sherin, 2006; Sherin ve Drake, 2009). Bir nevi uyarlamanın temelinde öğretmenlerin programlar üzerinde “ince ayarlar yapması” anlamı (Meidl ve Meidl, 2011, s. 16) yatmaktadır.

Yurt dışında ve Türkiye’de yapılan araştırmalarda (ör. Bernard, 2017; Bümen ve Yazıcılar 2020; Drake ve Sherin, 2006; Li ve Harfitt, 2017; Sherin ve Drake, 2009; Troyer, 2017) uyarlama sürecinde bir takım uyarlama örüntülerinin ortaya çıktığı

görülmektedir. Yurt dışında yapılan araştırmalarda, program uyarlamalarında atlama, yaratma, yenisiyle değiştirme (Drake ve Sherin, 2006; Sherin ve Drake, 2009) içeriği değiştirme, genişletme, yeniden sıralama, yeniden biçimlendirme, farklı amaçla kullanma (Bernard, 2017); plan üzerinde değişiklik yapma, yenisiyle değiştirme, yeniden düzenleme, atlama, ekleme yapma, yaratma (Li ve Harfitt, 2017); ekleme, değiştirme, çıkarma (Troyer, 2017) adlı örüntüler; Türkiye’de ise atlama, yaratma, yenisiyle değiştirme, yüzeysel işleme, farklı kaynak/materyal kullanma, sürede değişiklik yapma (Yazıcılar ve Bümen, 2019); genişletme, yeniden düzenleme, atlama (Bümen ve Yazıcılar, 2020) şeklinde tanımlanan uyarlama örüntüleri olduğu tespit edilmiştir. Anlaşılacağı üzere, alanyazında öğretmenlerin kullandığı uyarlama örüntülerinin benzer özellik gösterdiği; fakat araştırma bağlamına göre farklı şekilde isimlendirildikleri görülmektedir (Bümen ve Yazıcılar, 2019).

Öğretim programlarının uyarlanması kavramı, Türkiye için oldukça yenidir. Yeni yayımlanan programların nasıl uygulamaya geçirildiğine dair çok sayıda çalışma bulunmasına rağmen, öğretmenlerin programları sınıflarına nasıl ve niçin uyarladıklarına dair araştırmalar çok sınırlıdır (Tokgöz, 2013; Yazıcılar ve Bümen, 2019). Diğer taraftan Türkiye’de programların uyarlanıp uyarlanmadığı, nasıl ve neden uyarlandığı gibi konular yeni yeni tartişılmaya başlanmışken; Batı ülkelerinde uyarlamaların kalitesi, verimliliği sorgulanmakta, uyarlama örüntüleri saptanmakta (ör. Burkhauser ve Lesaux, 2017; Drake ve Sherin, 2006; Sherin ve Drake, 2009), çeşitli tasarım kararları sonucu meydana gelen uyarlamaların, öğretimi nasıl etkilediğine dair tartişmalar yapılmakta (örn. Kim, Burkhauser, Quinn, Guryan, Kingston ve Aleman, 2017), uyarlamaların niteliği öğretmen eğitimi/mesleki gelişim bağlamında ele alınmaktadır (Davis, vd. 2011; McAuliffe, Benbow, Mably ve Hayden, 2009; McCarthey ve Woodard, 2017; Penuel ve Gallagher, 2009; Penuel, McWilliams, Westwood Taylor, 2010; 2013). Mesleki gelişim programları sayesinde öğretmenlerin derslerde yaptığı uyarlamaların, uyarladıkları materyal sayısının, program ile ilgili sorgulama gücünün arttığı, bu sayede etkili uyarlamalar yapılabildiği; programı bağlılıkla takip eden veya programı tamamen reddeden öğretmenlerin ise ders esnasında seçeneklerinin kısıtlı olduğu belirtilmektedir (McCarthey ve Woodard, 2017; Westwood Taylor, 2010; 2013). Türkiye’den Yazıcılar Nalbantoğlu’nun (2021) çalışması öğretmenlere uygulanan bir mesleki gelişim programının öğretmenlerin

programını uyarlama becerilerine etkisini araştıran tek örnektir. Bu anlamda mesleki gelişim programı özellikleri belirlenmiş bu programların öğrencilerin öğrenmelerine olumlu şekilde yansıdığından da bahsedilmiştir.

Eğitim sistemi içerisinde, sınıftaki yaşantıyı en iyi bilen ve öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili en temel kararları vermesi beklenen kişiler öğretmenlerdir (TEDMEM, 2015). Öğretmenler programın pasif alıcı ve uygulayıcıları olarak değil, programın uygulamasında aktif katılımcı olarak görülmeli; yeri geldiğinde sahip oldukları bilgi, deneyim ve öngörüü programla harmanlayıp programı şartlara uydurabilmek adına bir takım değişiklikler yapabilmelidir (Ornstein ve Hunkins, 2016, s. 372). Tabi ki programda değişim ve dolayısıyla gelişimin sağlanabilmesi için, öğretimin tasarlanması ve planlanmasıyla ilgili süreçlerde öğretmende yeterli düzeyde özerkliğin sağlanması gerekir. Öğretmen özerkliği, bu mesleğe dair bazı temel özelliklerin ve öğrenme sürecinin yapı taşlarından biri olarak görülmektedir. Buna göre, öğretmene dersinde kullanacağı materyal, seçeceği içerik ve yöntem gibi konularda gerekli karar mekanizmalarının verilmesi gerekir. Böylelikle öğretmenin öğretimin geliştirilmesi ve öğrenci grubuna göre uyarlanması için sorumluluk alması ve girişimde bulunması için gerekli ortam oluşturulabilir. Bu sayede öğretmen programı öğrenci grubunun ilgi, ihtiyaç, beklenti, öğrenme özellikleri ve hazırbulunuşluk seviyelerine göre planlayıp uygulayabilecektir (Öztürk, 2012). Öğrencinin merkezde olduğu, onun ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda etkili bir eğitim sürecinin oluşturulabildiği ve öğrenme sürecinin bireyselleştirilebildiği bir öğrenme sürecini mümkün kılmak için öncelikle öğretmenin öğretim programını uygularken özerk hissetmesi önemlidir (TEDMEM, 2015).

2018 yılında yayımlanan Matematik Dersi (İlkokul ve Ortaokul) Öğretim Programı'nda, "*Programların amaçlarını ve kazanımlarını gerçekleştirme sürecinde gerekli uyarlamaların öğretmen tarafından yapılması beklenir*" ifadesi yer almaktadır (MEB, 2018, s. 7). Ancak bu süreçte bu işi nasıl yapacakları, yetki ve sınırların ne olduğu gibi konular belirsizdir. MEB (2013) yönergesinde de, öğretim programlarının öğrenciler, okul-çevre ilişkisini ön plana çıkarması, konu, süre ve uygulamada değişiklikler yapabilecek esneklikte olması gerektiği vurgulansa da; öğretmenlere programı geliştirme anlamında rol verecek, destekleyecek bölümlere rastlanmamakta, öğretim programlarını nasıl uyarlayacaklarına, bu konuda yetki ve özgürlük

alanlarının ne olduğuna dair açıklamalara yer verilmemektedir (Öztürk, 2012; Bümen vd., 2014).

Türkiye’de eğitim araştırmalarında çok yeni ve çok az incelenmiş bir konu olan *öğretim programını sınıfa uyarlama* konusu, yapılan çalışmalardan (ör. Dikbayır ve Bümen, 2016; Kaya, Çetin ve Yıldırım, 2012; Tokgöz, 2013; Yazıcılar ve Bümen, 2016; Yazıcılar ve Bümen, 2019) da anlaşılacağı üzere; oldukça önemli, program geliştirme uzmanları ve öğretmenlerin üzerinde birlikte çalışması gereken bir konudur. Öğretim programlarını uyarlama süreci, öğrencilerini tanıyan, hazırbulunuşluk seviyelerinin farkında olan, sosyo-kültürel ve ekonomik yapıdaki farklılıkları tanımlayabilen, mesleki yeterliği bu farklılıkları yönlendirebilecek nitelikte öğretmenlerle mümkündür. Hal böyleyken uyarlamaların nasıl yapılacağı, her bir bireyin öğrenmesi ve öğretimin iyileştirilmesi fikrinin eğitimin merkezine alınarak düşünülmesi gerekir. Türkiye’de eğitim araştırmalarında çok az incelenmiş olan programı sınıfa uyarlama konusu öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerindeki etkinliğinin geliştirilmesinde önemle üzerinde durulması gereken bir husustur. Yerli alanyazın incelendiğinde sadece lise matematik dersindeki uyarlama sürecinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmış (Yazıcılar ve Bümen, 2019), ilkokul ya da ortaokul düzeylerinde uyarlama süreçlerinin farklı branşlarda bütüncül ve karşılaştırmalı olarak incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu noktada, “Ortaokulda farklı branşlardaki öğretmenler aynı uyarlama örüntülerini kullanıyor mu?”, “Farklı branşlardaki öğretmenlerin uyarlama nedenleri ve sonuçlarındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” gibi soruların cevaplanması eğitim programlarının başarılı sonuçlar vermesi ve her bir öğrenenin öğrenme kapasitesinin artırılması bakımından değerli bulunmuştur. Zira emek, zaman ve para harcanarak hazırlanan ancak sınıflarda yazıldığı gibi uygulanmayan ya da keyfi bir şekilde değiştirilerek uygulanan (uyarlanan) öğretim programlarından başarılı sonuçlar elde etmek mümkün görünmemektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretim programını sınıfa uyarlama örüntüleri, uyarlama yapma nedenleri ve sonuçlarının ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda, farklı derslerin öğretim sürecine katkıda bulunabilmek, öğretmenlerin hem hizmet öncesinde hem de hizmet içinde

program uyarlama becerilerini geliştirmek üzere kuram ve uygulamaya dönük önerilerde bulunmak hedeflenmektedir.

Öğretmenin dersinde öğrenci için gerekli veya gereksiz noktalara karar vererek, öğretim programını eğitim ortamının imkân ve koşullarına göre şekillendirip geliştirmesi (Remillard, 1999; 2000) öğretim sürecinde sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Türkiye’de konu ile ilgili yapılmış çalışmalar (ör. Bümen ve Yazıcılar, 2020; Dikbayır ve Bümen, 2016; Kaya, Çetin ve Yıldırım, 2012; Tokgöz, 2013; Yazıcılar ve Bümen, 2016; Yazıcılar ve Bümen, 2019) öğretmenlerin bu uyarlamaları planlarken herhangi bir desteğe sahip olmadığını, süreci kendi kendilerine yürüttüklerini göstermektedir. Bu nedenle sınıf içinde neler yaşandığı; derslerde öğretmenlerin uyarlama ihtiyacını nasıl karşıladığı, uyarlamaları nasıl yaptıkları, nelerin bu uyarlamalara neden olduğu, yapılan uyarlamaların sonuçları, farklı branşlarda yapılan uyarlamaların değişip değişmediği gibi soruların cevaplanması, hem eğitimde program çalışmaları hem de öğretmen eğitimi alanlarına yol gösterici olabilir.

Bu araştırmada, ortaokullarda farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin öğretim programını sınıfa uyarlama süreçlerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi ile alanyazında kısıtlı sayıdaki uyarlama araştırmalarının genişletilebileceği düşünölmüştür. Ortaokullardaki beş farklı ana dersi (Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve İngilizce) yürüten öğretmenlerin öğretim programlarını sınıfa uyarlama süreci, uyarlama nedenleri ve sonuçlarına ilişkin öğretmen görüşleri ile elde edilecek bulguların öğrenmenin etkililiğini artırabilecek önerileri de beraberinde getireceği beklenmektedir. Uyarlama yapmaya neden olan durumların ve uyarlama sonuçlarının ortaya çıkarılmasının öğretim programlarının hazırlanması ve gerektiğinde nasıl esnetilebileceği yönündeki çalışmalara da aydınlatıcı fikirler sunacağı düşünölmektedir. Bu sayede, Türkiye’de öğretmenlerin program uyarlama becerilerini geliştirici mesleki gelişim etkinliklerine ve destek sistemlerine yönelik fikirlerin geliştirilmesi de mümkün olabilir. Öğretmenlerin yürüttüğu uyarlamaların daha sistemli ve etkili yapılmasıyla, eğitim sistemimiz içerisinde öğretim programlarından kaynaklanan aksaklıkların en aza indirgenebileceği, öğrenmenin etkililiğinin dolayısıyla okullardaki başarının artırılabilirceği öngörülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Çalışmada “Beş farklı branşta (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, İngilizce) görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programını sınıfa uyarlama sürecinde ortaya çıkan uyarlama örüntüleri, uyarlama nedenleri ve sonuçları nasıl bir durum sergilemektedir?” sorusuna yanıt bulmak üzere aşağıdaki alt problemler ele alınmıştır:

1. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretim programını sınıfa uyarlama sürecinde ortaya çıkan uyarlama örüntüleri (atlama, genişletme, yeniden düzenleme vb.) nelerdir?
2. Öğretmenlerin öğretim programını sınıfa uyarlama sürecinde ortaya çıkan uyarlama örüntüleri cinsiyet, kıdem, branş, okul türü, mezun olunan okul ve haftalık ders yüküne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin öğretim programını sınıfa uyarlama nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin öğretim programını sınıfa uyarlama sürecinin sonuçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.4. Sayıtlar

Görüşülen ortaokul öğretmenlerinin görüşme sorularına verdikleri cevaplar samimi ve içten düşüncelerini yansıtmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim öğretim yılında İzmir ili merkezi ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve İngilizce Dersi öğretmenlerinden toplanan verilerle; programı uyarlama örüntüleri ölçeğinin boyutlarıyla ve görüşme formu ile elde edilen cevaplarla sınırlıdır. Araştırmada gözlem yapılmaması da bir sınırlılık olarak görülmektedir.

1.6. Tanımlar

Öğretim Programı: Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği (Demirel, 2012).

Programı Sınıfa Uyarlama: Öğretmenlerin, önceden belirlenmiş programdaki dersin yapısı, dersi oluşturan etkinlikler ya da dersin amacı gibi konular üzerinde yaptıkları önemli değişiklikler (Drake ve Sherin, 2006; Sherin ve Drake, 2004; 2009).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın ele aldığı kavramlara dair alanyazın ve ilgili araştırmalar üzerinde durulmuştur.

2.1. Öğretim Programını Sınıfa Uyarlama

MEB tarafından hazırlanan ve uygulanması beklenen resmi öğretim programları (formal/offical curriculum) sınıflarda gerçekte uygulanan öğretim programları (enacted curriculum) ile birebir aynı değildir. Sınıf içerisinde uygulanmakta olan programlar bazı değişkenlere ve etkilere bağlı olarak farklılaşmak durumundadır. Öğretmenler öğretim programını buna bağlı olarak hareketlendirmekte, resmi öğretim programı üzerinde bazı uyarlamalar (genişletme, yeniden düzenleme, atlama) yapmaktadırlar (Bümen ve Yazıcılar, 2020). Programı uyarlama; eğitim ortamındaki durum, imkân ve eğilimlere dayanarak öğretim programını tekrar şekillendirmek; öğretim için gerekli ve gereksiz kısımlar konusunda bir karara gitmek, şeklinde ifade edilebilir (Remillard, 1999; 2000). Başka bir deyişle öğretim programını uyarlama, “programlar üzerinde ‘ince ayarlar yapılması’ ve sınıfta etkili olan ve olmayan bölümlerin belirlenip, programın ‘iyi’ bir program’a dönüştürülmesi” olarak ifade edilir (Meidl ve Meidl, 2011, s.16). Öğretim sürecini açıklamak ve bu sürece katkıda bulunmak için, öğretim programını uyarlamanın nasıl yapıldığının ortaya çıkarılması önemlidir. (Yazıcılar ve Bümen, 2019). Bu noktada yapılan bazı öğretim programı uyarlama araştırmaları uyarlama kavramı altında üç temel yapının varlığını ortaya çıkarmıştır. Bunlar: Uyarlama örüntüleri, uyarlama sürecini etkileyen etmenler ve uyarlamanın öğrenciler üzerindeki etkileridir. Bu bölümde bu üç temel başlık üzerinde durulmuştur.

2.1.1. Program Uyarlama Örüntüleri

Öğretmenler, program üzerinde öğrencilerin öğrenmeleri için gerekli ve gereksiz kısımları belirler ve bazı gereksinim ve şartlara bağlı olarak bazı değişiklik ve uyarlamalar gerçekleştirirler. (Remillard, 1999; 2000). Sherin ve Drake’e (2009) göre, öğretmenler program üzerindeki uyarlamalarını iyi bir şekilde gerçekleştirmek için gerekli kaynakları okur, inceler ve daha sonra *uyarlama örüntülerini (adaptation patterns)* oluşturur. Alanyazında, farklı öğretmenlerin kullandığı uyarlama örüntüleri birbirine benzemekte fakat yapılan araştırmaya bağlı olarak farklı isimlendirilmektedir

(Yazıcılar ve Bümen, 2019). Örneğin, Drake ve Sherin (2006) ve Sherin ve Drake'in (2004; 2009), uyarlama örüntülerini atlama (omit), yaratma (create) ve yenisiyle değiştirme (replace) olarak gruplamıştır. Programda belirtilmiş bir bölümü direkt geçmek ve yerine bir şey koymamak “atlama”; ders işlenişini daha akışkan hale getirmek, öğrencinin konuya dair keşfini kolaylaştırmak için etkinlik aralarına yenilerini eklemek “yaratma”; ders içi faaliyet veya konu ile ilgili değişiklikler yapmak “yenisiyle değiştirme” olarak belirtilmiştir.

Bernard'ın (2017) araştırmasında, program uyarlama örüntüleri; içeriği değiştirme (changing content), genişletme (extending), yeniden sıralama (reordering), yeniden biçimlendirme (rewording) ve farklı amaçla kullanma (using other purpose) olmak üzere beş başlık altında sunulmaktadır. Bir konuya dair problemin ya da faaliyetin içeriğinde değişiklik yapmak “içeriği değiştirme”; program materyallerinin aynı olması ile birlikte, içeriği genişletmek adına programa etkinlik veya bir çalışma eklemek “genişletme”; programda var olan değerlendirme sorularının veya etkinliklerin sıralamasında değişiklik yapmak “yeniden sıralama”; programda yer alan öge ve materyalleri farklı bir şekilde belirtmek “yeniden biçimlendirme”; program elemanlarının tasarlandığı haliyle kullanılmaması ise “farklı amaçla kullanma” örüntüsü olarak adlandırılmaktadır. Bernard (2017)'a göre, en çok kullanılan uyarlama örüntüsü *genişletme*dir ve öğretmenler genellikle program içeriğinde genişletmeye başvururlar. Bernard (2017) ile Drake ve Sherin'in (2006) belirlemiş olduğu uyarlama örüntüleri kıyaslandığı vakit; içeriği değiştirme ve yeniden sıralama örüntülerinin, yenisiyle değiştirme uyarlama örüntüsüne; genişletme uyarlama örüntüsünün de yaratma uyarlama örüntüsüne karşılık geldiği söylenebilir (Bümen ve Yazıcılar, 2019).

Li ve Harfitt'in (2017) çalışmasında ise uyarlama örüntüleri, planda bir takım değişiklikler yapma (adjust), yenisiyle değiştirme ve yeniden düzenleme (replacing and revising), ekleme yapma ve atlama (supplementing and omiting) ve yaratma (inventing) şeklinde belirlenmiştir. Program üzerinde belirtilen sürenin bütününe uymakla birlikte öğretmenlerin bir içerik için belirlenmiş sürede değişiklik yapması “plan üzerinde değişiklik yapma”; programa uyumlu bulmadıkları içerikte bazı düzenlemeler yapması “yenisiyle değiştirme ve yeniden düzenleme” örüntüsü olarak isimlendirilmiştir. Bu örüntüye göre öğretmen, ders kitaplarındaki bazı soru ve

çalışmaları öğrenci için daha yararlı olabileceğini düşündükleriyle değiştirmektedir. “Ekleme yapma” öğrencilerin anlamasını arttırmak için ek kaynakların ve materyallerin kullanılması, “atlama” ise öğrencinin ihtiyacına yönelik ve yararlı olmadığı düşünülen bölümlerin geçilmesi anlamına gelmektedir. Öğretmenlerin ek olarak kendi oluşturduğu materyalleri ve öğrenme görevlerini tasarlaması “yaratma” örüntüsüdür.

Yazıcılar (2016) ile Yazıcılar ve Bümen’in (2019) çalışmalarında, Drake ve Sherin’in (2006) üç uyarlama örüntüsüne (yaratma, yenisiyle değiştirme ve atlama); sürede değişiklik yapma, yüzeysel işleme ve farklı kaynak/materyal kullanma örüntüleri eklenmiştir. “Yüzeysel işleme” atlama yapmadan ziyade basitleştirerek anlatmayı ifade etmektedir. “Sürede değişiklik yapma”, konular için ayrılmış zamanlar üzerinde uyarlama; “farklı kaynak/materyal kullanma” ise kullanılması beklenen program materyalinin kullanılmaması, başka kaynakların kullanılması olarak ifade edilebilir. Ayrıca bu çalışmalarda “yaratma” uyarlama örüntüsü, öğretmenlerin bu örüntüyü kullanma amaçları düşünülerek ayrıntılandırılmıştır. Yaratma uyarlama örüntüsü altında belirginleşen derinleştirme ve tekrar etme ifadeleri şu şekilde açıklanmıştır; Derinleştirme, anlatılan konular üzerinde detaylandırmalar yapmak, öğrencilerin algılarını daha da açmaya çalışmak ve öğretimi daha etkili ve verimli hale getirmek için ekstra içerikler eklemek olarak tanımlanırken; tekrar öğretme, öğrencilerin yeni bir konu öncesi önbilgi eksikliklerini tamamlamak amacıyla hatırlatılmak istenen içerik olarak tanımlanmıştır.

Görüldüğü üzere, tanımlanan bu uyarlama örüntülerinde ortaklıkların olduğu kadar, ufak farklılıkların olduğu da aşikârdır. Alinyazındaki tüm bu uyarlama örüntülerini tespit eden bütün nitel çalışmalar. Yazıcılar ve Bümen (2019) tarafından incelenmiş, ilk olarak toplamda sekiz farklı uyarlama örüntüsünün (atlama, zenginleştirme, tekrar öğretme, yeniden düzenleme, yeniden sıralama, yüzeysel işleme, farklı kaynak/materyal kullanma ve sürede değişiklik yapma) olduğuna, daha sonra gerekli incelemeler ve elde edilen uzman görüşleri doğrultusunda bazı boyutların ortak olduğuna karar verilerek ilk başta belirlenen sekiz boyutun, beş boyuta (atlama, yaratma, yeniden düzenleme, yüzeysel işleme ve uyarlama yapmama) düşürülmesi gerektiğine karar verilmiştir. Bir süre sonra, alinyazında yer alan nitel çalışmaların yeniden incelenmesiyle öğretmenlerin kullandığı uyarlama örüntülerinin benzerlik

gösterdiği, fakat araştırma bağlamına göre farklı isimlerle adlandırıldıkları dikkat çekmiştir. Örneğin atlama, çıkarma veya yüzeysel işleme olarak adlandırılan uyarlama örüntülerinde, öğretmenlerin program veya program materyallerinde var olan bir şeyi işlemediği görülmüştür. Benzer şekilde Drake ve Sherin (2006) ile Sherin ve Drake (2009) tarafından yaratma olarak adlandırılan uyarlama örüntüsünün, Troyer (2017) ile Li ve Harfitt'in (2017) ekleme yapma ve Bernard'ın (2017) genişletme uyarlama örüntüsüne karşılık geldiği görülmüştür. Yazıcılar ve Bümen'in (2019) farklı kaynak/materyal kullanma örüntüsünün de, MEB'in kaynaklarına çeşitlilik kattığından genişletme örüntüsüne eklenebileceği; yenisiyle değiştirme (Sherin ve Drake, 2009; Yazıcılar ve Bümen, 2019), düzenleme ve değiştirme (Troyer, 2017), içeriği değiştirme, yeniden sıralama ve yeniden düzenleme (Bernard, 2017), plan üzerinde değişiklik yapma ile yenisiyle değiştirme ve yeniden düzenleme (Li ve Harfitt, 2017), sürede değişiklik yapma (Yazıcılar ve Bümen, 2019) örüntülerinin de ortaklaşabileceği düşünülmüştür. Görüldüğü gibi, program uyarlama örüntülerindeki bu benzerlikler ve ortak tanımlamalar dikkate alındığında temel olarak *atlama/çıkarma/yüzeysel işleme (omit)*, *yaratma/genişletme/ekleme yapma/farklı kaynak-materyal kullanma (extending)*, *yeniden düzenleme/yenisiyle değiştirme/sürede değişiklik yapma (replacing and revising)* olmak üzere üç temel uyarlama örüntüsünün oluştuğu tespit edilmiştir (Bernard, 2017; Bümen ve Yazıcılar 2020; Drake ve Sherin, 2006; Li ve Harfitt, 2017; Sherin ve Drake, 2004, 2009; Troyer, 2017; Yazıcılar & Bümen, 2019). Bu çalışmalar ile belirlenen uyarlama örüntüleri Tablo 1'de özetlenmiştir (Yazıcılar Nalbantoğlu, 2021).

Tablo 1. *Alanyazındaki Program Uyarlama Örüntülerinin Adları ve Tanımları*

Yazarlar	Uyarlama Örüntüsünün Adı	Tanımı
	Atlama	Ders için planlanmış bir kısmı, yerine bir şey koymadan geçmektir.
Sherin ve Drake, 2009 Drake ve Sherin, 2006	Yaratma	Derste bir etkinlikten başka bir etkinliğe geçişte araya başka etkinlikler koymak ve öğrencilerin dersteki keşiflerini sağlamak için yeni etkinlikler yaratmaktır.
	Yenisiyle Değiştirme	Derste öğretilecek konu veya gerçekleştirilecek etkinliklerin uygulanma şeklinde yeniden düzenlemeler yapmaktır.

Tablo 1. *Alanyazındaki Program Uyarlama Örüntülerinin Adları ve Tanımları (Devamı)*

Yazarlar	Uyarlama Örüntüsünün Adı	Tanımı
Troyer, 2017	Ekleme	Öğretmenin izleme sorularını (follow up questions), bazı etkinlikleri resmi programda yer almadığı halde eklemesidir.
	Düzenleme /Değişirme	Derste kullanılan materyallerin kullanım amacını değiştirerek programda yer alan bir etkinliğin amacının değiştirilmesidir.
	Çıkarma	Resmi programda kullanılması belirtilmiş, çalışma kitabında yer alan bazı sayfaların işlenmeden geçilmesidir.
Li ve Harfitt, 2017, 2018	Plan Üzerinde Değişiklik Yapma	Programda belli bir zaman içerisinde öğretilmesi beklenen bir içeriğin belirtilenden farklı bir zamanda öğretilmesidir.
	Yenisıyla değiştirme ve yeniden düzenleme	Öğretmenlerin uygun bulmadıkları öğretim içeriğinde değişiklik yapmalarıdır. Öğretmenlerin program materyallerini değiştirmesi ya da öğrencilerin kitaplarındaki alıştırmaları gözden geçirerek değişiklikler yapmasıdır.
	Atlama	Program kaynaklarında pratik ya da yararlı olmadığı düşünülen bölümlerin ihmal edilmesidir.
	Ekleme Yapma	Öğretmenlerin öğrenci öğrenmesini kolaylaştırmak için programa materyaller eklemesidir.
	Yaratma	Öğretmenlerin programdakinden farklı bir şekilde etkinlik materyalleri ve öğrenme görevleri oluşturmasıdır.

Tablo 1. *Alanyazındaki Program Uyarlama Örüntülerinin Adları ve Tanımları (Devamı)*

Yazarlar	Uyarlama Örüntüsünün Adı	Tanımı
Bernard, 2017	İçeriği değiştirme	Bir içerikte veya etkinliğin konu alanında değişiklik yapmaktır. Buna örnek olarak, öğrencilerden öğrenme görevi olarak yapmaları istenen orijin etrafında olmayan döndürme içeriğinin, orijin etrafında döndürme ile değiştirilmesi verilebilir.
	Genişletme	Program kaynakları takip edilse de içeriği genişletmek için tartışma veya etkinlik eklemektir. Örneğin programda olmamasına rağmen, 270 derece döndürme işleminin öğretmen tarafından eklemesi buna bir örnektir.
	Yeniden sıralama	Programda yer alan problemlerin veya etkinliklerin belirtilen sıralamasında değişiklik yapmaktır.
	Yeniden biçimlendirme	Programda yer alan kaynakları başka şekilde ifade etmektir. Yeniden biçimlendirme örüntüsü problemin anlattığı şeyi ya da içeriğini değiştirmez. Örneğin ders kitabında anlaşılmayan bir problemi öğretmenin kendi cümleleriyle yeniden biçimlendirmesidir.
	Farklı amaçla kullanma	Program kaynaklarının tasarlandığı şekilde kullanılmaması, amaçlarında yeniden düzenlemeler yapmaktır.
Yazıcılar ve Bümen, 2019	Atlama	Ders için planlanmış bir kısmı, yerine bir şey koymadan geçmektir.
	Yaratma	Derste bir etkinlikten başka bir etkinliğe geçişte araya başka etkinlikler koymak ve öğrencilerin derste keşifleri için yeni etkinlikler yaratmaktır.
	Yenisıyla Değiştirme	Derste öğretilecek konu veya yapılacak etkinliklerin uygulanmasında yeniden düzenlemeler yapılmasıdır.
	Yüzeysel İşleme	Programdaki bir konunun atlanmaması fakat öğrencilerin önbilgi eksiklikleri olduğundan basitleştirilerek işlenmesidir.
	Sürede Değişiklik Yapma	Programda bir konu için, belirtilen süreden daha farklı bir zaman ayrılmasıdır.
	Farklı Kaynak/ Materyal Kullanma	Öğretmenlerin program kaynaklarının yanında veya yerine farklı kaynaklar, farklı yayınevlerine ait kitaplar veya öğrenci çalışma kitapları kullanmasıdır.

Tablo 1. *Alanyazındaki Program Uyarlama Örüntülerinin Adları ve Tanımları (Devamı)*

Yazarlar	Uyarlama Örüntüsünün Adı	Tanımı
Bümen ve Yazıcılar, 2020	Atlama	Ders için planlanmış bir kısmı, yerine bir şey koymadan geçmektir.
	Genişletme	Öğretmenin ders kitabından farklı bir şekilde, ders için kendi hazırladığı materyali sunması veya öğrenme görevlerini tasarlaması, öğretim programına var olmayan kazanımları eklemesi, öğrencilerin keşif yapmalarını sağlamak için yeni etkinlikler yaratması ve öğrencide öğrenmeyi kolaylaştırmak için çok sayıda ek materyal kullanılmasıdır.
	Yenisıyla Değiştirme	Derste öğretilecek konu alanında, konu sıralamasında veya konulara ayrılan sürelerde; derste uygulanması beklenen etkinliklerin uygulanma biçiminde veya uygulama sürelerinde yeniden düzenlemeler yapmaktır.

Tabloda; öğretmenlerin kullandığı uyarlama örüntülerinde benzerliklerin olduğu, bununla birlikte araştırma bağlamında farklı şekillerde isimlendirildikleri görülmektedir. (bkz. Tablo 1). Program uyarlama örüntülerinin benzerlikleri ve ortak tanımlamalar dikkate alındığında atlama/çıkarma/yüzeysel işleme (omit), yaratma/genişletme/ekleme yapma/farklı kaynak-materyal kullanma (extending), yeniden düzenleme/yenisıyla değiştirme/sürede değişiklik yapma (replacing or revising) olmak üzere üç temel uyarlama örüntüsünün ortaya çıktığı söylenebilir (Bernard, 2017; Bümen ve Yazıcılar, 2020; Drake ve Sherin, 2006; Li ve Harfitt, 2017; Sherin ve Drake, 2004, 2009; Troyer, 2017; Yazıcılar ve Bümen, 2019).

2.1.2. Öğretim Programını Uyarlama Nedenleri

Alanyazında, öğretmenlerin öğretim programlarını kullanma biçimlerinde, program kaynak ve materyalleri ile olan etkileşimlerini belirlemede bazı faktörlerin etkili olduğu belirtilmektedir. (Bernard, 2017; Burkhauser ve Lesaux, 2017; Davis ve Krajcik, 2005; Davis vd., 2011; Hong ve Youngs, 2016; Li ve Harfitt, 2017; McCarthy ve Woodard, 2017; Remillard, 2005; Yazıcılar, 2016). Bu faktörleri kişisel faktörler, öğretmen yeterliliği ve mesleki gelişim, eğitim politikaları ve bağlamsal

faktörler, program materyallerinin özellikleri ve öğrenciler olarak gruplamak mümkündür.

Alanyazında yer alan araştırmalara göre, yapılan uyarlamaları kişisel bağlamda etkileyen faktörler öğretmenlerin programa olan bakış açısı, tutum ve yönelimleri, pedagojik ve program amaçları olmuştur (Li ve Harfitt, 2017; McCarthy ve Woodard, 2017). Parsons ve arkadaşları (2018) programların uyarlanmasında etkili olan kişisel faktörleri “öğretmen faktörleri” olarak adlandırmış; öğretmenin bakış açısı ve algısı, deneyimi, uyarlama için kullandığı bilgisi ve düşünme sürecini uyarlamaları olumlu ya da olumsuz etkileyen etmenler olarak görmüşlerdir. Bazı çalışmalar (Bernard, 2017; Remillard ve Bryans, 2004;), öğretmenlerin programa ilişkin tutumlarının programı kullanma durumlarını etkilediğini, özellikle de programa yönelik olumsuz bir tutuma sahip oldukları takdirde, programı çoğunlukla atlama veya materyalleri yeterince kullanmama eğiliminde olduklarını göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin programı ne olarak gördükleri de programı kullanma biçimlerinde değişiklikler yaratmaktadır. Öğretmenlerin programı öğretimi planlamada bir rehber olarak mı gördüğü, öğretim materyallerini desteklemek ve onları geliştirmek için mi kullandığı, yoksa ders ile ilgili anlayışlarını geliştirmek için bir yol olarak mı seçtiği; programı kullanmada ortaya çıkan bu değişikliklerin nedeni olabilmektedir (Davis vd., 2011; Li ve Harfitt, 2017; Remillard ve Bryans, 2004;).

Diğer taraftan programı uyarlamada öğretmen deneyimi ile ilgili farklı görüşler vardır. Bir görüş, deneyimli öğretmenlerin bazen programı tamamen reddettiklerini, çoğunlukla programı uyarladıklarını ve bu uyarlamaları yaparken öğrenci ihtiyaçlarına ve bölgesel farklılıklara göre uyarlamada acemi öğretmenlere oranla daha iyi ve farklı kaynaklara ulaşma konusunda da daha bilgili olduklarını; acemi öğretmenlerin ise uyarlamalar konusunda isteksizlik gösterdiklerini, materyalleri zenginleştirmek için fırsatları dikkate almadıklarını ya da bunu etkili bir şekilde nasıl yapacaklarından emin olmadıklarını göstermektedir (Bernard, 2017; Burkhauser ve Lesaux, 2017; McCarthy ve Woodard, 2017). Diğer görüş ise, acemi öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere oranla daha yaratıcı olduklarını, daha fazla program uyarlama potansiyeli taşıdıklarını, 10 yıldan az deneyimi olan öğretmenlerin farklı kaynaklara ulaşma konusunda daha becerikli olduğunu belirtmektedir (Li ve Harfitt, 2017).

Öğrencilerin tutum, ilgi, ihtiyaç ve farklılıkları program uyarlamalarını etkileyen en önemli etmenlerin başında gelir (Li ve Harfitt, 2017). Hal böyleyken öğretim sürecinin öznesi konumunda yer alan öğrencinin öğrenmesini ve başarısını arttırmak, uyarlamaların asıl amacı olmalıdır. McCarthey ve Woodard (2017), bölge politikaları gereğince resmi programın uygulanması yönünde baskılar olmasına rağmen, öğretmenlerin algılanan öğrenci ihtiyaçlarına göre programda değişiklikler yaptıklarını belirtmektedir. Türkiye’de yapılan bir araştırmada da her ne kadar öğretmenlerde “mevzuatta belirlenen çerçevenin dışına çıkamama” algısı (Yazıcılar, 2016) yer alsa da, uyarlamaların örtük bir şekilde gerçekleştiği tespit edilmiştir. Akademik başarıları düşük olan öğrencilerin yoğun olduğu okullarda öğretmenlerin programı uyarlamadaki amaçları daha çok öğrencilerin hazırbulunuşluk eksikliklerini tamamlamak olurken; akademik başarıları daha yüksek olan öğrencilerin bulunduğu okullarda ise uyarlama sebebi daha çok öğrencileri üniversite giriş sınavlarına hazırlamak olduğu tespit edilmiştir (Yazıcılar, 2016; Yazıcılar ve Bümen, 2019).

Öğretmenler programın çok yoğun olduğunu düşündüklerinde ya da öğrenciler için çok fazla tekrar olduğu yönünde endişeleri olduğunda, öğretimlerini programdan farklı olarak özgün materyallerle destekleme veya yeni üniteler ekleme yoluna gitmektedirler (McCarthey ve Woodard, 2017). Ayrıca yerel ve bölgesel özelliklere çok fazla yer verilmeden hazırlanan programlarda öğretmenler zaman zaman programı uyarlama ihtiyacı hissetmektedirler (Yazıcılar, 2016). Nitekim programın gerçeklik ve uygulanabilirliği hakkında yapılan tartışmalarda, program özelliklerinin öğretim programına bağlılığı etkileyen etmenler arasında yer aldığı görülmüştür (Bümen vd., 2014). Okul şartlarına ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun olmayan öğretim programları öğretmenlerin programa olan bağlılığını azaltıp programlarda ihtiyaca yönelik uyarlamalar yapmalarına yol açmaktadır.

Öğretmenlerin programı uyarlama sürecinde okul bağlamı (örgüt kültürü) ve eğitim politikalarının da etkili olduğu söylenebilir. Kontrol odaklı denetim faktörünün öğretim süreçlerine olan müdahalesi, öğretmenlerin daha az uyarlama yapmalarına ve ders işleyiş hızlarında yavaşlamaya sebep olurken, okul yönetimi tarafından dersleri gözlemlenmeyen öğretmenler daha esnektir ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre programı düzenlemede daha cesaretli davranmaktadır. Ayrıca programı önemli ölçüde uyarlayan öğretmenlerin, okul ve bölge politikalarına tepki gösterdikleri, standart

olarak gönderilen programları izlemedikleri, kendi öğretim alanlarını oluşturdukları görülmektedir (Burkhauser ve Lesaux, 2017; Koşar Altınyelken, 2013; McCarthy ve Woodard, 2017).

Öğretmen yeterliliği ve mesleki gelişimi de öğretmenlerin program uyarlamalarını önemli ölçüde etkileyen bir faktördür. Öğretmenlerin verimli uyarlamalar yapmada sıkıntılar yaşaması, dolayısıyla bu konuda desteğe ihtiyaç duyması beklenen bir durumdur. Bu noktada; öğretmenlerin öğretim programını ihtiyaçlara yönelik, etkili ve verimli bir şekilde uyarlayabilmesi için gerekli öğrenim fırsatlarının yaratılması; programı ve program materyallerini analiz etme ve kullanma konusunda öğretmen becerilerinin geliştirilmesi çok önemlidir. Program geliştirme uzmanları, koçlar ya da deneyimli meslektaşları tarafından sağlanacak destek ve mesleki gelişim fırsatları, öğretmenlerin program materyallerinde gerekli ve üretken değişiklikler yapmalarına yardımcı olacaktır (Davis vd., 2011; Yazıcılar ve Bümen, 2019).

2.1.3. Öğretim Programını Uyarlama Sonuçları

Program üzerinde öğretmenlerin müdahale hakkının olması, öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak ve öğrenciden çıkacak ürün anlamında oldukça önemli bir yere sahiptir (Meidl ve Meidl, 2011). Öğrencilerin ders ile ilgili motivasyonunun artırılmasında öğrenci ilgi, istek, merak ve ihtiyaçlarının önemsenmesi oldukça etkilidir. Programın uygulanması aşamasında programa bire bir bağlı kalmayarak öğrenci ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine yönelik uyarlamalar yapan öğretmen uygulamalarının öğrenci motivasyonu ve akademik başarı üzerinde olumlu sonuçları olmaktadır (Çeliker Ercan, 2019; Shower vd., 2008). Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını en iyi bilen kişinin dersin öğretmeni olması ve bunlara yönelik programda uyarlamalar yapılmasının böyle değişiklikler yaratması şaşırtıcı değildir. Öğretmenlerin programlar üzerinde uyarlamalar konusunda aktif rol oynaması öğrenciyi başarıya götürecek değerlendirme yöntemleri tasarlama ve özgün öğrenme yaşantıları sağlama anlamında etkilidir (Kaplan ve Owings, 2001).

Öğretmenlerin program materyallerini farklı kullanma biçimleri öğrencileri derste daha hareketli kılp, onlara yeni öğrenme fırsatları sunarak, öğrenme şekillerini anlamlı şekilde değiştirebilir (Bernard, 2017; Collopy, 2003). Benzer şekilde, öğretmenler programda uyarlamalar yaparak program materyallerindeki bazı olumsuz

durumları atlama, çıkarma, ekleme yapma gibi müdahaleler yoluyla gidererek öğrenci ihtiyaçlarına cevap vermeye çalışırlar. Bu sayede öğrenme sürecinin daha iyi yürütülmesini sağlarlar (Çeliker Ercan, 2019). Programda uyarlamalar gerçekleştirilmediği tercih eden öğretmenler, öğrencilerin öğrenmelerinin genellikle bilme düzeyinde olmasını hedeflerken, programda uyarlama yapan öğretmenler ise; kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde de öğrenmelerin gerçekleşmesini isterler (Shawer vd., 2008). Programın uyarlanması sayesinde öğrencilerde daha derin bir öğrenme gerçekleşir ve bilgiler daha kalıcı olur. Programa tamamen bağlı kalıp program materyallerini olduğu gibi uygulayan öğretmenlerin öğrencinin motivasyonu, öğrenmesi ve akademik başarısı üzerinde önemli bir etkisinin bulunmadığı; öğrenci gereksinimlerini ön planda tutarak programda uyarlamalar yapan öğretmenler sayesinde ise, öğrencide öğrenme ve akademik başarının arttığı gözlemlenmiştir. (Shawer vd., 2008). Öğretmenlerin öğrenci ilgi ve gereksinimlerine yönelik uyarlama yaparak yürüttükleri program sayesinde; öğrencilerin başarı düzeyinde görülen artışın yanında, derse verdikleri önem ve kendilerine olan güvenin de arttığı söylenebilmektedir (Çeliker Ercan, 2019). Öğrenciye yönelik düzenlenen programlar sayesinde öğrencide ilgi artışının ve başarabilme duygusunun oluşup gelişmesi gayet olası bir durumdur.

Bununla birlikte tüm uyarlamaların başarılı sonuçlar vereceğini söylemek de zordur. Örneğin Leshota (2015), yapılan eklemelerin iki farklı şeklinin olabileceğinden bahsetmiştir. Bunlar; sağlıklı (robust) ve kafa karıştırıcı (distractive) eklemelerdir. Sağlıklı eklemeler, öğrencilere olumlu öğrenme fırsatları yaratan eklemeler olurken; kafa karıştırıcı eklemeler, öğrencileri öğrenme fırsatlarından uzaklaştıran, verimsiz uyarlamalar olarak tanımlanmaktadır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu alt bölümde öğretmenlerin öğretim programlarını kullanma biçimleri ve öğretim programını uyarlama kavramı ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelenmiştir.

2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Özgeldi (2012), araştırmasında 531 ilköğretim matematik öğretmenin ders kitabı kullanımlarını ve öğretmen-ders kitabı arasındaki ilişkisini araştırmıştır. Bu çalışmanın sonuçları göstermektedir ki, matematik öğretmenleri ders kitabını

genellikle kitapta yer alan görevleri tamamlamak için; ders kitabından farklı kaynakları (yardımcı kaynaklar) ise soru ve problem çözmek için kullanmaktadır. Özellikle merkezi sınava hazırlanan öğrenciler için ders kitabında yer almayan çoğu soru örneği yardımcı kitaplardan sağlanmaktadır. Çalışmaya göre öğretmenler derslerinde, merkezi sınavda (TEOG) öğrencilere yöneltilen sorulara benzer sorular kullanmakta, ders kitabında olmayan soruları seçmektedirler.

Öztürk (2012), yıllık planların hazırlanması ve uygulanması aşamasında tarih öğretmenlerinin özerklik alanları ve öğretimde içerik, yöntem ve materyallerin seçimi ve düzenlenmesindeki rolleri üzerine çalışmıştır. Araştırma nitel bir yaklaşımla ve 11 öğretmen ile yürütülmüştür. Veriler, öğretim uygulamalarının gözlenmesi, görüşme ve doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Çalışmaya göre, katılımcı öğretmenlerin öğretim planlarının oluşturulmasında etkisinin yok denecek kadar az olduğunun; öğrenci ilgi, ihtiyaç ve özelliklerinin planlarda yok sayıldığına altı çizilmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında ise kendi tercih ve kararlarının planlar üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Fakat bu esneklik yine de öğrenci özelliklerine bağlı olarak gerçekleşmemektedir. Araştırmaya göre, planlama süreçlerinin öğretmenlere pek de söz hakkı vermemesinin nedeni olarak; planlama sistemleri, ders programlarının özellikleri, denetlenme durumları ve öğretmen mesleki yeterlilikleri olmak üzere dört faktörden bahsedilmiştir.

Koşar Altınyelken'in çalışması (2013), öğretmenlerin öğretim programında yapılan değişiklikleri ne ölçüde hoş karşıladığını veya bu değişikliklere ne ölçüde direndiğini, öğretmenlerin sınıflarda yeni öğretim programlarına nasıl aracılık ettiğini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, 2009 ilkbaharında Ankara'daki sekiz devlet ilköğretim okulundan 14 okul yönetimi üyesi ve 69 öğretmen ile yapılan görüşmeleri içermektedir. Bulgular, öğretmenlerin yarısından fazlasının; öğrencilerin akademik başarısı, ülke genelindeki sınavlar ve eğitimdeki eşitsizliklerin artması konusunda endişe duydukları için içerikteki önemli orandaki azalmayı onaylamadığını ortaya koymuştur. Bu öğretmenler sınıflarında öğretim programını tamamlamış ve öğrencilere programda yer almayan ek bilgiler vermeye devam etmiştir. Çalışma, bazı öğretim programı yeniliklerine direnmek için geçerli nedenlerin olabileceğini vurgulamaktadır ve öğretmenlerin öğretim programını beklenenden farklı şekillerde uygulamasının arkasındaki motivasyonu tartışmaktadır. Yenilenen programlara

direnen öğretmenler çoğu zaman eğitim politikasını belirleyenler ve diğer bazı eğitimciler tarafından yapılan değişikliklere karşı muhafazakâr, kalıpcı ve olumsuz düşünen kişiler olarak görülse de; bu çalışma, öğretmenlerin standart olarak uygulanması beklenen programı uygulamaya direndiğini ve bu konuda ilkeli bir duruş sergilediğini göstermeye çalışmaktadır.

Tokgöz'ün (2013) çalışmasında, planlanan ve uygulanan öğretim programı arasında bir kıyaslama yapılmış, MEB'in tasarlamış olduğu ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programını öğretmenlerin algılayışı ve nasıl uygulamaya koydukları incelemiştir. Olgu bilim (fenomonolojik) deseni çerçevesinde tasarlanmış olan ve iki aşamalı gerçekleştirilen çalışmanın birinci bölümünde öğretmenlerin öğretim programını uygularken kullandıkları yaklaşımlar incelenirken, ikinci bölümde programlar uygulanırken öğretmenlerin gösterdiği farklılıklara odaklanılmıştır. Birinci bölüm için 30 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, ikinci bölüm için birinci bölümde yer alan öğretmenler arasından ölçüt örnekleme yoluyla 10 öğretmen belirlenmiş ve bu öğretmenlerin ders uygulamaları gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenin öğretim programı algısı, planlama sırasında öğretim programının rolü, öğretim programlarının uygulanması ve uygulamalarda öğretmenlerden kaynaklı değişiklikler olmak üzere dört ana başlık sunulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler, program geliştirme sürecine dâhil edilmemekten, hizmet içi eğitim programlarının yetersiz olmasından şikâyet etmektedirler. Ayrıca çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin kendilerine gönderilen kılavuz kitapları öğretim programının kendisiymiş gibi kabul ettikleri belirtilmiştir. Diğer taraftan sonuçlara göre, katılımcı öğretmenler, yıllık planlar konusunda çok fazla esnek değildir ve bunun nedeni de üniteler için sunulmuş sıralama ve kısıtlı süredir. Bu çalışmanın tüm sonuçları dikkate alındığında öğretim programının uygulanması anlamında üç öğretmen tipi ortaya atılmıştır. Bunlar program takipçileri, program genişleticileri ve program uyarlayıcılarıdır.

Bümen ve Dikbayır'ın (2016) yapmış olduğu çalışmaya göre, dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programı, öğretim programına uyma ve katılımcı tepkileri anlamında incelenmiştir. Çalışma, çoklu durum deseninde göre tasarlanmış, çalışma grubunu farklı okul türlerinde (Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Sağlık Meslek Lisesi) öğretmenlik yapan ve dokuzuncu sınıflara ders veren üç öğretmen

oluşturmuştur. Veriler görüşme, gözlem ve doküman inceleme yapılarak elde edilmiş, verilerin çözümlenebilmesi için betimsel analiz kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin öğretim programında öğrencilerin seviyelerine bağlı olarak değişiklik yaptıklarını, öğretmenler tarafından programda yer almayan kazanımlara yönelik sorular sorulduğunu ve günlük hayat ile matematik arasındaki ilişkiyi vermede zorluk yaşandığını, performans-proje ödevi gibi ödevlerin öğrencilerin soru çözmesine yönelik verildiğini göstermektedir. Araştırmaya göre çalışmanın yürütüldüğü sınıflarda öğretmen merkezli bir öğretim gerçekleşmekte, sınıf ortamında projeksiyon veya akıllı tahta gibi materyaller bulunmamakta ve öğretmenin klasik öğretim yaptığı bir durum söz konusu olmaktadır. Programa bağlılık anlamında; öğrenci özellikleri, öğretim programı, öğretmen özellikleri, kurum özellikleri ve merkeziyetçi eğitim sistemi etkilidir.

Bingölbali, Gören ve Arslan (2016), ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik ders kitaplarını nasıl okuduklarını öğretim programlarının hedefleri kapsamında incelemiştir. Çalışmada 30 ortaokul matematik öğretmenine, kesirlerde sadeleştirme ve genişletme konusunun 5. sınıf matematik ders kitabındaki öğretim durumu sunulmuş ve “sizce bu kazanımın öğretimine ilişkin kitap yazarları nelere dikkat etmiştir?” diye sorulmuştur. Bulgular, öğretmenlerin ders kitabındaki kazanımlara yönelik akıl yürütme, ilişkilendirme, iletişim gibi matematiksel becerileri okuyamadıklarını göstermiştir. Araştırmaya göre öğretmenler, ders kitabını genellikle “yapılanları betimleme”, “öneri sunma” ve “eksik belirtme” kapsamında okumakta ve bu durum da programın öngördüğü matematik öğretimi bakımından bir hayli yüzeysel kalmaktadır. Bu sonuçlara bağlı olarak çalışma, öğretmenlere ders kitabı okumalarının geliştirilmesi bakımından ne tür becerilerin kazandırılması gerektiği yönünde önerilere yer vermekte ve konu ile ilgili araştırmalara dikkat çekmektedir.

Yazıcılar ve Bümen'in (2019) çalışmasında 2013 yılında yenilenen lise matematik dersi temelinde, öğretmenlerin kullandıkları programı uyarlama örüntüleri ve bu yapılan bu uyarlama örüntülerinin nedenleri keşfedilmek istenmiştir. Bütüncül çoklu durum deseninin araştırma deseni olarak seçildiği bu çalışmada, farklı lise türlerinde çalışan öğretmenlerin yaptığı program uyarlamalarının nasıl değişiklik gösterdiği detaylandırılmak istenmiştir. Gözlem, görüşme ve doküman incelemesinin kullanıldığı veri toplama süreci sonucu elde edilen bulgular ışığında; matematik dersi

öğretim programının tüm lise türlerinde aynı şekilde yürütülmediği, öğretmenlerin öğrenci ihtiyaç ve bireysel özelliklerine göre programı uyarladıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, katılımcı öğretmenler kendilerini özerk hissetmemekte, yaptıkları uyarlamaları yıllık planlarda açıkça göstermemektedirler. Çalışmaya göre yapılan uyarlamaların “atlama”, “yaratma”, “yenisiyle değiştirme”, “yüzeysel işleme”, “farklı kaynak/materyal kullanma” ve “sürede değişiklik yapma” olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte farklı lise türlerinde çalışan öğretmenlerin aynı uyarlama örüntülerini kullandıkları, fakat uyarlama nedenlerinin ve sık kullanılan uyarlama örüntülerinin farklı olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın da öğrenci profili ve merkezi olarak yapılan sınavlarla ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre; akademik olarak başarısı düşük olan öğrencilerin bulunduğu okullarda programı uyarlama nedeni genellikle öğrencilerin önbilgi eksiklikleri olurken, akademik başarıları daha yüksek olan öğrencilerin bulunduğu okullarda ise öğrencileri başarı anlamında daha ileriye taşımak ve onları merkezi olarak yapılan sınavlara hazırlamak olmaktadır.

Çeliker Ercan (2019), ortaokul İngilizce öğretmenlerinin yedinci sınıf İngilizce dersi öğretim programını uygulama sürecindeki yaklaşımlarının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon ve akademik başarı düzeylerine olan etkisini araştırmıştır. Karma desende tasarlanan araştırmada nitel veriler gözlem, görüşme ve doküman incelemesi ile; nicel veriler Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımları Ölçeği, Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin güdülenme boyutu ve öğrencilerin İngilizce dersi sınavından aldıkları puanlardan elde edilmiştir. Araştırma sonuçları; öğretmen ve öğrencilerin program materyallerindeki içerik ve etkinlikleri sıkıcı ve yetersiz bulduklarını, öğrenci seviyesine uygun bulmadıklarını göstermektedir. Buna bağlı olarak öğrenci ilgi, ihtiyaç ve seviyeleri dikkate alınarak program materyalleri üzerinde yapılan uyarlamalar öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını, öğrenme ve akademik başarı düzeylerini arttırmaktadır.

Gelmez ve Burakgazi (2020), ilköğretim öğretmenlerinin derslerinde hangi uygulamaları seçtiklerini ve öğretim programlarında nasıl ve neden değişiklik yaptıklarına dair yeni soruları ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışmadaki katılımcı öğretmenler, sınıflarında öğrenci merkezli öğretimi kullanmaya çalıştıklarını; çoğunlukla doğrudan öğretim ve drama / canlandırma, sorgulama ve oyun teknikleri ve yöntemlerini kullandıklarını; ancak uygulamaları ile öğretim

programlarında öngörülen etkinlikler arasında uyumsuzluk olduğunu söylemişlerdir. Araştırmaya göre, programı uygulamaya yönelik engeller arasında sınırlı okul olanakları, zaman eksikliği, sınıf mevcudu, öğretmenlerin öğrenmeyi kolaylaştırma konusundaki düşünceleri ile program arasındaki tutarsızlık ve öngörülen bazı faaliyetlerin onaylanmaması yer almaktadır.

Bümen ve Yazıcılar'ın (2020) yapmış olduğu araştırmanın amacı, devlet ve özel liselerde çalışan matematik öğretmenlerinin öğretim programını uyarlama sürecini karşılaştırmak, bu süreci etkileyen temel faktörleri keşfetmektir. Bütüncül çoklu durum deseninin kullanıldığı çalışmada, aykırı durum örnekleme (özel lise/meslek lisesi) yapılarak, çalışmaya gönüllü olarak katılan dört lise öğretmeni üzerinden veri toplanmıştır. Veriler doküman incelemesi, gözlem ve görüşme teknikleriyle toplanmış, içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Bulgular, öğretim programını sınıfa uyarlama örüntülerinin atlama, genişletme ve yeniden düzenleme olduğunu göstermektedir. Devlet lisesindeki öğretmenler öğrenme eksiklerini tamamlamak üzere uyarlama yaparken, özel lisedeki öğretmenler başarıyı artırmak ve üniversiteye giriş sınavlarına hazırlık yapmak amacına odaklanmıştır. Ayrıca devlet lisesindeki öğretmenler öğrenci profilindeki farklılıklarla baş edebilmek üzere, özel lisedeki öğretmenler ise üniversiteye giriş sınavlarına destek arayışıyla uyarlama önerileri talep etmektedir. Katılımcı öğretmenlerin program uyarlamalarında merkezîyetçi eğitim sistemi, öğretmenlere tanınan esneklik derecesi, öğretim programının yapısı ve öğrenci profilinin etkili olabileceği saptanmıştır.

Tokgöz Can ve Bümen (2021), öğretmenlerin sınıf düzeyinde algılanan özerkliklerini, öğretim programı kullanım ve uyarlama tercihlerini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmada karma araştırma desenlerinden sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Öğretmen özerkliği ölçeği aracılığıyla 422 öğretmenden elde edilen nicel veriler ve İdeal Öğretim Programı Tercihleri anketi analiz edildikten sonra seçilen küçük bir grupla görüşmeler yapılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin öğretim planlaması ve uygulamasında aldıkları yüksek puanlara rağmen programın amaç ve içeriği konusunda söz sahibi olamadıklarını ve daha fazla özerkliğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Araştırmaya göre öğretmenler, özerklikleri ne kadar sınırlı olursa olsun, esnek bir öğretim programı beklentisiyle uyarlamalar yapmaktadır ve özerklik puanları ile yaptıkları uyarlama örüntüleri arasında bir bağlantı vardır.

Özerkliği düşük olan öğretmenler, genişletme ve atlama yerine yeniden düzenleme yönünde uyarlamalar yapmaktadırlar.

Yazıcılar Nalbantoğlu (2021), ortaokul matematik öğretmenlerine yönelik tasarlanan bir mesleki gelişim programının, öğretmenlerin program uyarlama becerilerini nasıl desteklediğini ortaya çıkarmak istemiştir. Karma yöntem durum çalışması olarak tasarlanan çalışmada öğretim programını sınıfa uyarlama eğitimine (PSUE), İzmir’de devlet ortaokullarında görev yapan sekiz gönüllü matematik öğretmeni; izleme destekleme çalışmalarına ise dört öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin hazırladıkları ders planları ve öğretim materyalleri, görüşmeler, ders gözlemleri, öz değerlendirme raporları, yansıtma toplantılarında alınan ses kayıtları, Programı Sınıfa Uyarlama Örüntüleri Ölçeği ve araştırmacının tuttuğu alan notları ile veriler elde edilmiştir. Çalışmanın sonuçları PSUE ile öğretmenlerde programı sistematik uyarlama ile ilgili durum değişikliği ve program uygulamasında bazı bakış açısı değişiklikleri yaşandığı görülmüştür. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenler PSUE’de öğrenilenler sayesinde öğrencilerin derse olan katılımının ve motivasyonunun arttığını, buna bağlı olarak özgüvenlerinin arttığını ve öğrencilerde kalıcı öğrenmenin gerçekleştiğini düşünmektedirler.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Remillard (1999), iki öğretmenin bir ders kitabını kullanma süreçlerini incelemiş, öğretimde ne tür değişiklikler yapılabileceğine dair program materyallerini ilgilendiren kısım ile ilgili çalışmıştır. Araştırma, öğretmenlerin ilgili oldukları alanlar ile bağlantılı program geliştirdiklerine dair bir model ortaya çıkarmış, öğretmenlerin program materyallerini nasıl kullandıklarına yönelik araştırma ile bu model birleştirilip sınıf içerisinde uygulanan program incelenmiştir. Sonuçlar öğretmenlerin programları farklı şekillerde uyguladıkları ve programda farklı öğelere odaklandıklarını göstermiştir.

Remillard’ın (2000) diğer çalışmasında, öğretmenlerin öğretim programı ile etkileşimlerinin süreç gerektiren, etkili ve çok yönlü durum olduğundan bahsedilmiştir. Matematik öğretmenleriyle çalışan Remillard, öğretmenlerin programları şekillendirme, yorumlama, kullanma süreçlerinin yanında materyallerle nasıl bir etkileşime girdikleri yönünde çalışmalar da yapmıştır. Çalışmaya göre, öğretmen-program arasında yüksek bir etkileşim durumu söz konusudur.

Öğretmenlerin zaman zaman bu materyalleri değiştirebildiği gibi, materyallerin de öğretmenlerde bazı dinamikleri değiştirebileceği vurgusu yapılmıştır. Ders kitaplarının öğretmenler tarafından değişik şekillerde kullanımlarının öğrenci öğrenmelerini de çeşitli şekillerde etkilediği belirtilmiştir.

Collopy (2003), iki ilköğretim matematik öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenler tarafından uygulanan, aynı öğretim programındaki program materyalleri üzerinde durmuştur. Çalışma, program materyallerinin öğretmen eğitiminin etkili bir mesleki gelişim aracı olmasının yanında, durumun öğretmenden öğretmene başkalaşabileceği sonucunu da ortaya koymuştur. Çalışmadaki bir öğretmenin öğretim uygulamaları ve öğretim odağı hep aynı kalırken, diğerinin öğretiminde dikkat çekici değişikliklerin olduğu görülmüştür. Bu iki öğretmenin program kullanışlarında farklılıkların olduğu araştırmanın bir diğer sonucudur. Örneğin program materyallerinde yer alan bazı bazı bölümlerin farklı şekillerde ve farklı zamanlarda kullanılması bu duruma örnektir. Öğretmenler, öğretim sırasında yarattıkları farklı fırsatlar ve uygulamalar ile programı yürütmektedirler.

Remillard ve Bryans'ın (2004) yaptıkları çalışmada, farklı kıdem yıllarına sahip sekiz ilköğretim öğretmenin program ile olan uyumu incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğrenci ve öğretmen öğrenmelerinde program üzerinde yapılan değişikliklerin çeşitli fırsatlar yarattığı yönündeki bulguları ortaya sermiştir. Araştırmacılara göre, öğretmenlerin programa olan uyumu, program materyalleri ile programa bakış açılarının etkileşiminin bir sonucudur.

Sherin ve Drake (2004, 2009), 10 ilköğretim matematik öğretmeni ile çalışmış, öğretmenlerin yaptıkları uyarılma örüntüleri ortaya çıkarılıp; programı okuma ve değerlendirme stratejileri incelenmiştir. Öğretmenlerin programı okuma, değerlendirme ve uyarılma yolları öğretim sürecinde önemli görülmüş ve açıklanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin program materyallerini kullanırken ne gibi süreçler yaşadıkları, uyarılmalarını nasıl, ne derecede ve ne zaman yaptıkları incelenmiştir. Çalışma sonuçları, öğretmenlerin öğretim programını kullanma örüntülerinin ortak olduğunu, bunun yanında öğretmenlerin programı kullanma yollarının birbirinden farklılık gösterdiği görülmüştür. Neticede öğretim programlarının farklı şekillerde kullanılmasının öğretimin çeşitlenmesi anlamında programa katkı sağladığının altı çizilmektedir.

Remillard (2005), öğretmenlerin öğretim programıyla arasındaki ilişkinin hangi faktörlere bağlı olduğunu ve bu aradaki ilişkinin doğurduğu sonuçları anlamaya çalışmış, bu durumun sınıf uygulamalarına yönelik etkilerini incelemiştir. Araştırmaya göre, program ile öğrenme arasında kurulan ilişkinin belirlenmesinde çeşitli bakış açıları vardır. Bu bakış açılarına göre, “öğretim programı”, “öğrenme” ve “öğretmen-içerik” anlamında farklı varsayımların programı şekillendirdiğini söyleyen çalışmalardan söz edilebilir. Buna göre, birinci grup çalışmalarında program ön plandadır ve uygulamanın görülebilen ve bütün bir resmini kapsar. İkinci grup çalışmalar, programda yer alan sınıf uygulamalarından bahsetmektedir. Bu iki yaklaşımda da, öğretmenin bir kılavuza bağlı olması söz konusudur. Üçüncü grup çalışmalar ise öğretmen odaklıdır ve öğretmenin program üzerinde yaptığı yorumlamaları inceler. Bu yaklaşım, öğretmeni programın aktif kullanıcısı ve şekillendiricisi olarak ele almakla birlikte, uygulanan öğretim ile ders materyalleri arasında bir bağın olması gerektiğini kabul etmektedir.

Drake ve Sherin (2006), iki öğretmenle çalışmış, bu öğretmenlerin öğretim süreci boyunca yaptıkları uyarlamaları araştırmış ve bu öğretmenlerin reform merkezli programı kullanım biçimlerini incelemiştir. Çalışmada tüm sene boyunca öğretmenlerin program kullanım örüntülerinin tutarlılığı incelenmiş, programla olan etkileşimlerinin rastgele değil, program materyalleri yoluyla bilerek yapıldığı saptanmıştır. Öğretmenlerin belli bir derecede programa özgünlük katmaları, programda uyarlama yapmaları gerektiği söylenirken diğer taraftan programa bağlı olmaları beklenmektedir. Öğretmenleri arada bırakan bu duruma ışık tutmak için uyarlamaların neden yapıldığı, hangi zamanlarda uyarlama yapıldığı gibi durumlar incelenmiştir. Araştırmada öğretmenler hakkında, reform etkileri bulunan programın gelişip değişmesine katkılarından ve yapılan uyarlamaları açıklamaya yönelik program örüntülerine sahip olduklarından bahsedilmiştir. Araştırmacılara göre eğitiminin daha etkili ve geniş kapsamlı gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin programın önemli bir ögesi olarak düşünülmesi gerekir.

Fogleman, McNeill ve Krajcik'in (2011) fen bilgisi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öğretim programını nasıl uyarladıklarını incelemiştir; yapılan uyarlamaların öğretmen özyeterliliği ve öğrenci öğrenmeleri üzerinde ne gibi etkilerinin olduğu araştırılmıştır. Veriler; anketler, ders gözlem videoları ve öntest-son test

puanları ile elde edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin öğrenmesindeki %38'lik artışı öğretmenlerin yaptığı uyarlamalara bağlamaktadır ve bu artışa neden olan iki faktör belirlenmiştir. Bunlardan birincisi öğretmen tarafından sorgulama odaklı öğretim programının kullanılması; ikincisi de uyarlanan etkinliklerinin yapısı olmuştur. Bulgulara göre, daha önceden sorgulama odaklı öğretim programını kullanmış olan öğretmenlerin öğrencilerindeki öğrenmedeki artış daha fazladır. Etkinliklerin yapısı anlamında ulaşılan bulgular ise, etkinlikler direkt öğrencilerin kendisi deneyimleyecek şekilde uyarlandığında, öğrencilerdeki öğrenmenin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Charalambous ve Hill (2012), öğretimin ne kadar iyi olduğunun bir göstergesi olarak öğretmen ile program materyalleri arasındaki etkileşimin derecesinin bir ölçüt olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmen yeterliliği ve program materyalleri öğretim programı için önemli iki öğedir ve aradaki bağ ne kadar güçlüyse öğretim o kadar etkili olmaktadır. Araştırmaya göre, öğretmenin programa olan bağlılığının derecelendirilmesi, öğretmen yeterliliği konusunda da fikir vermektedir. Çalışmanın bir diğer sonucu ise, yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin, programın uygulanması sırasında öğrenci eksiklerini bulma ve giderme anlamında da başarılı oldukları yönündedir.

Khezerlou (2014), İranlı ve Türk İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı özerkliği ile ilgili görüşlerini incelemiştir. Çalışmada 119 lise öğretmenine 11 maddelik bir ölçek uygulanmış ve çalışmanın verileri elde edilmiştir. Bulgular, Türkiye'deki öğretmenlerin İran'daki öğretmenlere göre daha esnek bir öğretim programı yürüttüğü, program üzerindeki özgürlüğünün daha geniş olduğu yönündedir. Bir diğer bulgu da, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre program ile ilgili karar alma anlamında anlamlı derecede daha özerk olduklarıdır.

Burkhauser ve Lesaux (2017), öğretmen deneyiminin öğretmen-program ilişkisi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Üç farklı okuldan her okuldan bir göreve yeni başlamış ve bir deneyimli öğretmen olmak üzere toplam altı öğretmeni araştırmaya dâhil edilmiş, öğretmenlerin öğretim programları üzerinde gerçekleştirdiği uyarlamalar ve uyarlama süreçleri incelenmiştir. Öğretmenler tarafından yapılan uyarlamaların; derse bir etkinliğin eklenmesi/çıkarılması, etkinlik üzerinde öğretmen etkisinin artırılması/azaltılması veya bir etkinlik için planlanmış olan sürenin uzatılması/kısaltılması olduğu görülmüştür. Araştırmaya göre öğretmenin

sahip olduğu deneyim, program uyarlamadaki rahatlığına etki etmektedir. Deneyimli öğretmenler programa eklemeler yapmakta veya programda yer alan etkinlikleri genişletmekte ve iyi uyarlamalar gerçekleştirmektedirler. Diğer taraftan daha az deneyimli öğretmenlerin, program üzerinde uyarlama yapmak istedikleri halde bunu nasıl gerçekleştirecekleri konusunda emin olamadıklarından çekimser kaldıkları görülmüştür. Yaşadıkları çekimserliğin, programda yer alan etkinliklerin genişletilmesi veya ek kaynaklardan materyal ve etkinliklerin programa eklenmesi gibi uyarlamaları nasıl başaracaklarını bilmediklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmanın sonuçları, deneyimli ve daha az deneyimli öğretmenlerin benzer nedenlerden dolayı uyarlama yaptıklarını söylemektedir. Bunun yanında araştırma bulguları deneyimli öğretmenlerin program üzerinde belirtilen bir etkinliğin zorluk derecesinde herhangi bir uyarlama yapmadıklarını, bu anlamda olduğu gibi aktardıkları belirtilmektedir. Bu çalışmadaki okullardaki öğrencilerin akademik başarı seviyeleri de birbirinden farklıdır. Bulgulara göre daha az başarılı okullarda öğretmenler programı uyarlamada zorluk yaşamaktadırlar. Başarı seviyesi düşük olan okulda çalışan öğretmenlerin yaşadığı en büyük problem programda önerilen süreye uyamamak olduğu görülmüştür. Bu araştırmaya göre öğretmenlerin öğretim programlarını daha etkili bir şekilde sunabilmesi için, programların öğrenci ihtiyaçlarına uygun hazırlanması ve deneyimli öğretmenlerin tecrübelerinden faydalanılması gereklidir.

Bernard (2017), üç öğretmenin geometrik dönüşüm dersini planlama sürecini incelemiş, programa dair kararların alınma aşamasına yönelik nedenler üzerinde durmuş ve karşılaştırmalar yapmıştır. Ayrıca öğretmenlerin aldıkları kararların bağlı olduğu durumlar, amaçlar, eğilimler ve kaynakların etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler program materyallerini farklı nedenlere bağlı olarak çeşitlendirmekte uygulanan programlar birbirinden farklılık göstermektedir. Araştırmadaki öğretmenlerin, programı kullanım şekillerine göre farklı rollere büründükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin program üzerinde gerçekleştirdiği uyarlamalar çoğunlukla içeriği değiştirme, genişletme, tekrar sıralama, tekrar biçimlendirme, farklı bir amaca yönelme şeklindeki uyarlama örüntüleri olmuştur.

Li ve Harfitt (2017), Çin’de üç İngilizce öğretmeniyle bir çalışma yürütmüş öğretmenlerin programı planlama ve program materyallerini kullanma süreçleri

üzerinde durmuştur. Durum çalışması ile desenlenmiş olan çalışmada öğretmenlerin, hazır bir şekilde sunulmuş programı nasıl uyguladıkları ile ilgili süreçler, program materyalleri ile karşılıklı birbirlerini etkileme biçimleri ve bu karşılıklı etkileşim sürecini belirleyen faktörler açığa çıkarılmıştır. Araştırmanın bulguları, program materyallerinin seçilmesi, değerlendirilmesi ve yorumlanması anlamında öğretmenlerin birbirinden farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Bu çalışmaya göre programda; ekleme yapma, yaratma, atlama ve planda değişiklik yapma, yenisiyle değiştirme, yeniden düzenleme örüntülerinin yapıldığı saptanmıştır. Program materyallerini etkileyen faktörlerin ise; öğretmenlerin program ve pedagojik amaçları, yeterliliği, kişisel faktörler, program materyallerine ait özellikler, öğrenci yeterliliği ve bağlamsal faktörler olduğu söylenmiştir.

McCarthy ve Woodard (2017), yaptıkları nitel çalışma ile aynı eyaletteki dört bölgeden 20 öğretmenden gözlem ve görüşmeler yoluyla veri toplamıştır. Bulgulara göre dört öğretmen bölgede kabul edilen programa tamamen sadık kalmakta, dört öğretmen programı tamamen reddetmekte ve 12 öğretmen de programı öğrenci ihtiyaçlarını gidermek adına uyarlamaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre programa bağlılık gösteren öğretmenlerin program ile ilgili olumlu düşündükleri, deneyimsiz öğretmenler oldukları, bununla birlikte mesleki gelişim programlarına katılımlarının az olduğu ve meslektaş koçluğunun bulunmadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan, programı uyarlayan öğretmenlerin deneyimli öğretmenler olduğu ve mesleki gelişim etkinliklerine katılımın program uyarlamalarını arttırdığı vurgulanmıştır. Programı reddeden öğretmenler, programı oldukça sınırlı bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmen yeterliklerinin düşük olması durumunda program için belli bir felsefeye de sahip olunamadığı belirtilmektedir. Bu çalışmaya göre; eğitim politikaları, program felsefesi, mesleki gelişim ve öğretmen deneyimini içine alan kişisel faktörler program kararlarının alınmasında önemli rol oynamaktadır.

Kim, Burkhauser, Quinn, Guryan, Kingston ve Aleman (2017), öğretmenlerin yapılandığı uyarlamaların (structured curriculum adaptations) kanıta dayalı okuryazarlık programı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Bu çalışmadaki öğretmenlerin yaptıkları uyarlamalarda onlara rehberlik edilmiş ve destek sunulmuştur. Araştırma deneysel desen kullanılmış, okullar başarı ve yoksulluk düzeyine göre rastgele iki gruba ayrılmış, gruplardan biri uyarlama yapma konusunda

desteklenmiş ve öğretmenlere bu konuda rehberlik sağlanmış; diğerlerinin ise programa bağlı kalmaları istenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre yapılandırılmış öğretmen uyarlamalarının, kanıta dayalı okuryazarlık programının etkililiğini artırabileceği görülmüştür.

Leite, Fernandes ve Figueiredo'nun (2019) araştırmasında, Portekiz'deki ulusal öğretim programı ile okul bağlamına uyarlanmış yani öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş öğretim programı arasında bir kıyaslama yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin ikinci ve üçüncü kademe (ortaokul ve lise) öğretmenlerine kıyasla daha fazla uyarlama yaptığı ortaya çıkmıştır. Çalışmaya göre, sınıf öğretmenleri öğrenciyi aktif kılacak, öğrencinin yaşamla bağ kurmasına yardımcı olacak etkinlik ve çalışmaları derse ekleyip proje çalışmalarına ekstra zaman ayrılmasını sağlayacak uyarlamalar yaparken; ortaokul ve lise öğretmenleri merkezi sınavlardan dolayı programa daha fazla bağlı kalmaktadır.

Troyer (2019) bir okuryazarlık programının uyarlamalarını incelemiş, bunun için iki öğretmen ile çalışmıştır. Bu öğretmenlerden gözlem ve görüşmeler ile veri toplamış, toplamda altı uyarlamanın verimlilik bakımından analizini gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonuçları, yapılan altı uyarlamanın sadece ikisinin verimlilik kriterlerini karşıladığını ortaya koymaktadır. Çalışmaya göre, verimli uyarlamalar gerçekleştirmek öğretmenler için zordur ve bunu kolaylaştırmak için öğretmenlere eğitici program kaynakları, mesleki gelişim programları veya destekleme sistemleri sunmak gerekir.

Li'nin (2020) çalışmasında, Çin'de yükseköğretimde çalışan iki İngilizce öğretmenin program materyallerini nasıl kullandıkları üzerinde durulmuş, materyal kullanım süreçlerinin temelini oluşturan ilişkiler çözümlenmeye çalışılmıştır. Bu örnek olay incelemesinin veri kaynakları; iki öğretmenle yapılandırılmış görüşmeler, sınıf gözlemleri ve doküman analizi olmuştur. Bu çalışmada öğretmenlerin öğretimi sınıf düzeyinde tasarlamak ve yürürlüğe koymak için materyal kaynaklarını seferber ettiği dört etkileşimli süreç tanımlanmıştır: Dönüştürme (transforming), değerlendirme (evaluating), uyarlama (adapting) ve doğaçlama (improvising). Bu çalışma, sadece öğretmenler ve program kaynakları arasındaki ilişkiye odaklanan ana akım eğitim çalışmalarından farklı olarak; öğretmenler, öğrenciler ve materyaller arasındaki çok katmanlı ilişkiler üzerinde durmuş, Çin'deki

merkeziyetçi öğretim programına rağmen öğretmenlerin programları uygularken esneklik gösterebildiklerini vurgulamıştır. Programların esnetilmesine neden olan faktörler ise; program kaynakları, öğrencilerin derse katılım durumları, dil bilgisi ve yeterliliği, içerik bilgisi, pedagoji bilgisi, iletişim kurma yeterliliği, öğretmen kaynakları, okul yöneticileri ve meslektaş etkileşimidir.

Wadheefa ve Tee (2020), öğretmenlerin öğretim programının kullanımına ilişkin araştırma literatürünün daha geniş ve daha güncel bir incelemesini sağlamak amacıyla öğretmenlerin program ve program kaynakları ile etkileşimi üzerine tez, konferans bildirimleri ve araştırma makalelerini içeren 75 makaleyi gözden geçirmişlerdir. Bu literatür taraması ile, öğretmenler tarafından kullanılan öğretim programlarına ilişkin araştırmalarla ilgili daha geniş ve daha güncel bir tartışma sağlamak, program tasarımcıları ve uygulayıcılar için pratik çıkarımlar sunmak istemişleridir. Öğretmenlerin öğretim programlarını kullanımına ilişkin dört bakış açısı: Öğretim programını metne uyararak kullanma, öğretim programını metne dayanarak kullanma, öğretim programını metnin yorumlanması olarak kullanma ve öğretim programını metne katılma olarak kullanmadır. Her bir bakış açısıyla ilgili temel özellikler ve araştırma örnekleri ve bir dizi pratik çıkarım, özellikle öğretim programlarını tasarlayanın bakış açısından tartışılmıştır.

Li ve Li (2021), dil sınıflarında materyal kullanımını analiz etmeye yönelik bir yaklaşım önermiştir. Bu çalışmada öncelikle; Remillard tarafından önerilen “instructional design arc” modeli temel alınarak hazırlanan, öğretmen tarafından yönlendirilen ve belirli bir pedagojik amaç ile sürdürülen bir dersin bir bölümünü temsil etmek için bir analiz birimi olan “materials use arc” (MUA) tanıtılmış ve Çin'deki bir üniversitede yer alan iki yabancı dil öğretmeninden alınan gözlem ve görüşme verileri kullanılarak bu öğretmenlerin MUA haritaları ortaya konmuştur. Bu yenilikçi analitik araç, çeşitli dil eğitimi bağlamlarında ve öğretmenler arasında materyal kullanımını karşılaştırmak açısından metodolojik potansiyel sunmuş; öğretmenlerin pedagojik gündemlerini yürütmek ve sınıf söyleminin akışkanlığını korumak için programlarına ekstra materyaller ekledikleri, verilen materyalleri değiştirdikleri veya basitleştirdikleri ortaya çıkmıştır.

Türkiye’de ve yurtdışında yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, öğretmenlerin öğretim programlarını nasıl uyguladıklarını incelemeye yönelik

Çalışmaların günden güne arttığı anlaşılmaktadır. Program uyarlamaları ile ilgili araştırmaların çoğunlukla ABD’de yapılmış olması dikkat çekicidir. Bununla birlikte son zamanlarda; Çin, Estonya, Güney Kore, Hollanda, Portekiz, Türkiye gibi ülkelerde de program uyarlama ile ilgili araştırmaların arttığı söylenebilir. Yapılan çalışmalarda örneklem ve yöntem anlamında çeşitliliğe gidilmiş, sonuçlar öğretmenlerin programı uyarlamalarının kaçınılmaz olduğunu göstermiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde çalışmaların çoğunlukla program uyarlamalarının nasıl ve ne şekilde yapıldığının ve programı uyarlamaya neden olan faktörlerin araştırılmasına yönelik olduğu, programı uyarlamanın sonuçlarına yönelik araştırmaların ise kısır kaldığı görülmektedir. Ayrıca son zamanlarda yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalarda ğretim programını uyarlamada öğretmene sunulacak mesleki gelişim desteğinin önemi vurgulanmış, uyarlama becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalara yoğunlaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Farklı branşlardaki ortaokul öğretmenlerinin öğretim programını sınıfa uyarlama sürecinin incelendiği bu çalışmada, nicel ve nitel verileri bir arada kullanmayı gerektiren karma yöntemden yararlanılmıştır. Creswell ve Plano Clark’a (2018) göre karma yöntem, araştırma sürecinde hem nitel hem de nicel verilerin toplanmasına, analizine ve birlikte kullanımına olanak verir. Genel olarak, nitel veya nicel araştırma yöntemlerinin tek başına cevaplayamadığı araştırma sorularında ya da bu araştırma yöntemlerinin birlikte veya harmanlanarak kullanılmasının araştırma sorularının daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı düşünüldüğünde karma yöntemden yararlanılır (Creswell, 2008; Fırat, Kabakçı Yurdakul ve Ersoy, 2014).

Bu çalışmada karma araştırma desenlerinden “açıklayıcı sıralı” desen (Creswell ve Plano Clark, 2018) kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desen, araştırmacının yürüttüğü nicel bir çalışmanın belirli sonuçlarını açıklamaya yardımcı olmak, desteklemek veya örneklendirmek için nitel yöntem ile devam eder (Creswell ve Plano Clark, 2018). Açıklayıcı sıralı desen araştırmalarında önce nicel veriler toplanır, bu verilerin analizinden ve ortaya koyduğu sonuçlardan yola çıkarak nitel veriler toplanır. Bu desende yer alan nicel ve nitel yöntemler için harcanan çaba ve zaman farklı olsa da, toplanan verilerin araştırmaya olan katkısı eşit düzeydedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Açıklayıcı sıralı desenin nasıl uygulanacağına dair izlenen yol Şekil 1’deki gibidir.



Şekil 1. Açıklayıcı Sıralı Desen (Creswell ve Plano Clark, 2018)

İlk olarak araştırmanın nicel aşamasında öğretmenlerin uyarlama örüntülerini tespit etmek amacıyla, veri toplama aracı olarak Program Uyarlama Örüntüleri Ölçeği

kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci aşaması olan nitel kısımda ise, ölçek ile elde edilen nicel verilerin desteklenmesi ve daha derinlemesine araştırılması amacıyla, görüşmeler yapılmıştır. Başarı bakımından birbirinden farklı okullarda, farklı branşlardaki öğretim programlarının öğretmenler tarafından uyarlanma sürecinin incelendiği bu çalışmada seçilen yöntem gereği, başarı bakımından birbirinden farklı okullar ve bu okullarda farklı branşlarda uygulanan öğretim programları çalışılan durum olarak seçilirken; uyarlama örüntüleri, uyarlama sebepleri ve sonuçları analiz birimleri olarak belirlenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın ilk aşaması olan nicel verilerin toplanacağı kısımda çalışma evrenini, 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim öğretim yıllarında İzmir’de beş branşta (Türkçe, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, İngilizce) görev yapan ortaokul öğretmenleri oluşturmuştur. İzmir ilinin genelini yansıtabilmesi amacıyla merkez ilçelerden en kalabalık nüfusa sahip olan Bayraklı, Bornova, Buca, Karabağlar, Karşıyaka ve Konak ilçeleri seçilmiş, çalışma evrenindeki sayılara ulaşmak üzere, kurumsal internet sayfası kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre belirtilen merkez ilçelerde resmi ve özel kurumlarda çalışan ortaokul Türkçe öğretmenlerinin toplam sayısı 1024, matematik öğretmenlerinin toplam sayısı 1020, Fen Bilimleri Öğretmenlerinin toplam sayısı 832, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin toplam sayısı 538, İngilizce öğretmenlerinin toplam sayısı ise 937 olmak üzere, bu beş branşta ulaşılan toplam sayı 4351 olarak belirlenmiştir (MEB, 2020).

Beş branşa ait tüm ortaokul öğretmenlerinin oluşturacağı evren büyük olacağından, bu evrende çalışmak yerine örneklem alma yoluna gidilmiştir. Evren örneklem büyüklüğü için, Gay ve Airasian’ın (1999) eğitim araştırmaları için geliştirmiş olduğu tablo kullanılarak, evreni temsil edecek örneklem büyüklüğü belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre %95 güven aralığıyla hedeflenen örneklem büyüklüğüne ulaşana dek (4500 kişi için en az 354 kişi olmalıdır), temsil edici bir örneklem seçiminin en geçerli yolu olan basit seçkisiz örnekleme kullanılmıştır.

Çalışmada Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu’nun onayı ile İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alındıktan sonra (bkz. Ek 3 ve 4), Tablo 2’de yer alan okullarda görev yapan toplam 552 öğretmenden nicel veriler toplanmıştır. Ölçme aracının uygulanması aşamasında anlaşılmayan noktalar

araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Uygulanan 552 ölçme aracının yedi tanesi eksik ve kriterlere uygun olmayan bir şekilde doldurulduğu için analizler toplam 545 kişi üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasına katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2. *Veri Toplanan Okulların Listesi*

İlçe	Ortaokullar
Bayraklı	Kaymakam Özgür Azer Kurak Ortaokulu Milli İrade Ortaokulu Milli İrade İmam Hatip Ortaokulu Sabiha Ahmet Tabakoğlu Ortaokulu Ticaret Borsası Ortaokulu Zihni Üstün Ortaokulu
Bornova	Güzelman Kardeşler Ortaokulu Sevinç Koleji Özel Ege Lisesi Suphi Koyuncuoğlu Ortaokulu Yahya Kemal Beyatlı Ortaokulu
Buca	Buca Ortaokulu İsmet Yorgancılar Ortaokulu Hasan Ali Yücel Ortaokulu İsmet Yorgancılar Ortaokulu Ötüken Ortaokulu
Karabağlar	29 Ekim Ortaokulu şehit Remzi Ortaokulu
Karşiyaka	Selçuk Yaşar Ortaokulu Cemil Meriç Ortaokulu Karşiyaka İmam Hatip Ortaokulu
Konak	Boğaziçi Ortaokulu Gazi Ortaokulu Güzelyalı Ortaokulu Mersinli Ortaokulu Mimar Sinan Ortaokulu Misak-1 Milli Ortaokulu

Tablo 3. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken	N	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	402	73.8
Erkek	143	26.2
Kıdem	25	4.6
0-5	111	20.4
6-10	121	22.9
11-15	145	26.6
16-20	79	14.5
21-25	60	11.0
26 ve üzeri		
Branş	113	20.7
Türkçe	122	22.4
Matematik	109	20.0
Fen bilimleri	82	15.0
Sosyal bilgiler	119	21.8
İngilizce		
Okul Türü	478	87.7
Devlet Ortaokulu	49	9.0
İmam Hatip Ortaokulu		
Özel Ortaokul	18	3.3
Eğitim Durumu	29	5.3
Ön Lisans	468	85.9
Lisans	46	8.4
Yüksek Lisans	2	0.4
Doktora		
Haftalık Ders Saati	2	0.4
0-5	3	0.6
6-10	15	2.8
11-15	123	22.6
16-20	268	49.2
21-25	134	24.6
26-30		

Araştırmanın nitel boyutu için amaçlı örnekleme yöntemlerinden, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak olgulara ulaşmak ve buna dayanarak problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada, farklı özelliklere sahip (yaş, cinsiyet, branş, okul

türü, kıdem gibi) toplam 12 öğretmenle görüşmeler yapılmış, öğretim programında yapılan uyarlama nedenleri ve sonuçlarının farklı özelliklere sahip öğretmenler tarafından nasıl değişiklik gösterdiği ile ilgili daha zengin ve ayrıntılı bilgilere ulaşmak hedeflenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların kimliği gizli tutulmuş bu katılımcılara ait bilgiler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. *Görüşme Yapılan Katılımcılara Ait Bilgiler*

Öğretmen	Cinsiyet	Kıdem	Branş	Okul Türü	Eğitim Durumu	Haftalık Ders Saati
K1	Erkek	7	İngilizce	Özel	Lisans	28
K2	Kadın	10	İngilizce	Devlet	Lisans	24
K3	Kadın	12	İngilizce	Devlet	Lisans	23
K4	Erkek	7	Sosyal	Devlet	Yüksek Lisans	18
K5	Kadın	13	Sosyal	Devlet	Lisans	21
K6	Erkek	25	Fen	Devlet	Lisans	22
K7	Kadın	13	Fen	Devlet	Yüksek Lisans	16
K8	Kadın	12	Türkçe	Özel	Lisans	28
K9	Kadın	5	Türkçe	Devlet	Lisans	20
K10	Erkek	17	Türkçe	Devlet	Lisans	22
K11	Erkek	16	Matematik	Devlet	Lisans	23
K12	Kadın	21	Matematik	Özel	Yüksek Lisans	21

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Programı Uyarlama Örüntüleri Ölçeği

Araştırmanın nicel verilerini toplamak üzere, Yazıcılar Nalbantoğlu, Bümen ve Uslu (2019) tarafından geliştirilen *Programı Uyarlama Örüntüleri* ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeğin hedef kitlesi branş, kıdem, sınıf düzeyi ve okul türü fark etmeksizin tüm öğretmenlerdir. Beşli likert tipinde üç boyut ve 13 maddeden oluşan bu ölçekte, öğretmenlerin derslerde yaptıkları uyarlamaları “Asla”, “Nadiren”, “Ara Sıra”, “Sıklıkla”, “Her Zaman” seçeneklerinden biriyle ifade etmeleri beklenmektedir.

Bu ölçek için geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 2018-2019 eğitim öğretim yılında yapılmış; ilk olarak, yapı ile ilgili boyutlar belirlenerek toplam 113 madde oluşturulmuştur. Sekiz farklı boyuta (*atlama, zenginleştirme, tekrar öğretme, yeniden düzenleme, yeniden sıralama, yüzeysel işleme, farklı kaynak/materyal kullanma ve sürede değişiklik yapma*) uygun maddeler yazılmış, kapsam ve görünüş geçerliğinin sağlanması amacıyla Ölçme ve Değerlendirme alanından bir; Eğitim Programları ve

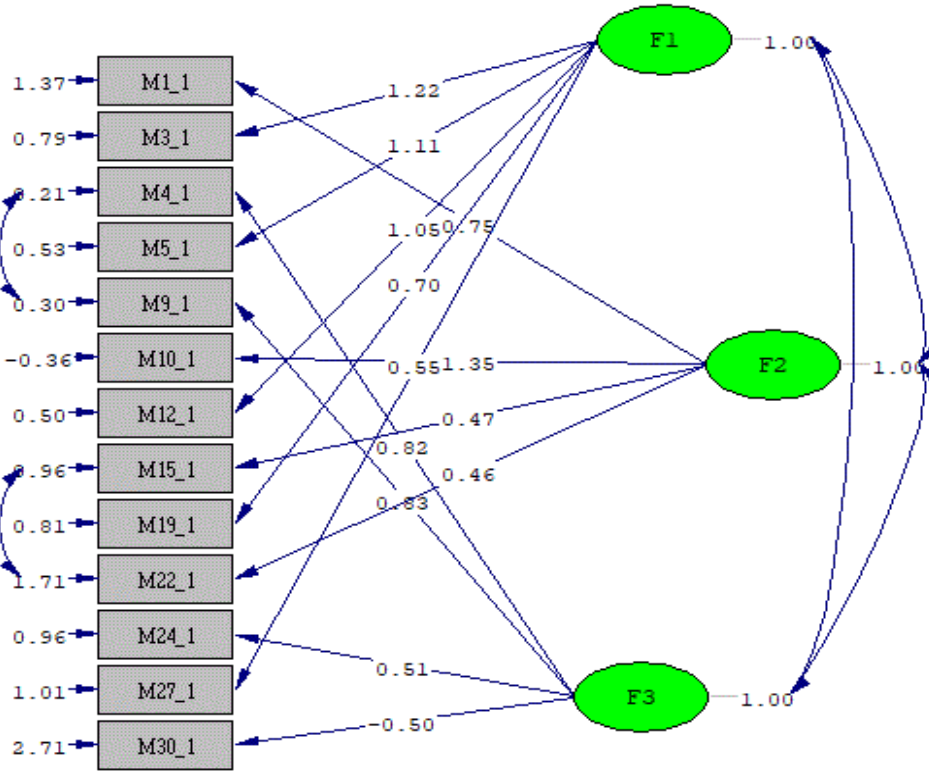
Öğretim alanından dört uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Ölçekte yer alan boyutların bazılarının kuramsal açıdan ortak olduğuna karar verildiğinden ölçek, sekiz boyuttan beş boyuta (atlama, genişletme, yüzeysel işleme, yeniden düzenleme, uyarlama yapmama) indirilmiş, boyutların isimleri, üzerinde tartışılarak düzenlenmiş ve madde sayısı 113'ten 62'ye düşürülmüştür. Altı lise, dört ortaokul ve bir ilkokulda görev yapan farklı branşlardaki 328 öğretmen ile ilk deneme uygulaması yapılmış, 322 öğretmen üzerinden elde edilen verilerle analiz yapılmıştır. Yapılan analizler sonucu ölçeğin açımlayıcı faktör analizi (AFA) değerleri kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu tespit edilmiştir. AFA sonuçları doğrultusunda doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapmak üzere ikinci uygulama için çıkarılacak maddeler tespit edilmiştir. 62 maddelik ilk form, 39 maddeye düşürülerek ikinci uygulama yapılmıştır. 361 öğretmen üzerinden elde edilen verilerle doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

Yapılan AFA analizinde KMO değeri 0.83 olduğundan kullanılan veri setinin örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli büyüklükte olduğu (Sharma, 1996; Akt. Kalaycı, 2018; Seçer, 2015), Barlett değerinin (2105.202, $p < .05$) anlamlı olduğu görülmüştür. İlk olarak toplam varyansın %48.15'ini açıklayan üç boyut (atlama, genişletme ve yeniden düzenleme) oluşmuştur. Alanyazın doğrultusunda, faktörlerin birbirleri ile ilişkili olmadıkları düşünüldüğünden varimax döndürme yöntemi kullanılarak analiz tekrar edilmiş ve varyansın %48.22'sini açıklayan üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Birden fazla faktörde birbirine yakın yük veren maddeler sırasıyla teker teker atılarak analizler tekrarlandığında toplam varyansın %49.78'ini açıklayan 22 maddeli ve üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen veriler, doğrulayıcı faktör analizlerinde kurulan yapının veriye uyumunun değerlendirilmesinde çeşitli uyum indeksleri (Seçer, 2013) açısından incelenmiştir. Yapının doğrulanması amacıyla yapılan DFA sonucu elde edilen veriler, doğrulayıcı faktör analizlerinde kurulan yapının veriye uyumunun değerlendirilmesinde çoğunlukla kullanılan çeşitli uyum indeksleri açısından incelenmiştir. 13 madde üzerinden gerçekleştirilen analiz sonucunda, modifikasyon indekslerinin önerdiği bağlantılardan ikisi analize eklenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu ortaya çıkan değerler Tablo 5'te, doğrulayıcı faktör analizi bağlantı diyagramı Şekil 2'de sunulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu (Seçer, 2013) elde edilen değerler sonucunda ölçeğin veriyle iyi bir uyum gösterdiği söylenebilir. Açıklayıcı faktör

analizi sonucu elde edilen yapı doğrulanmıştır. Ölçeğin uygulanan hali Ek 1’de sunulmuştur.

Tablo 5. Program Uyarlama Örüntüleri Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Uyum indeksleri	İyi uyum*	Yeterli Uyum*	Ölçekle İlgili Değerler
RMSEA	0<RMSEA<0.05	0.05<RMSEA<0.08	0.077
S-RMR	0<S-RMR<0.05	0.05<S-RMR<0.1	0.079
NFI	0.95<NFI<1	0.90<NFI<0.95	0.92
NNFI	0.97<NNFI<1	0.95<NNFI<0.97	0.93
CFI	0.97<CFI<1	0.95<CFI<0.97	0.94
GFI	0.95<GFI<1	0.90<GFI<0.95	0.93
AGFI	0.90<AGFI<1	0.85<AGFI<0.90	0.89



Chi-Square=188.89, df=60, P-value=0.00000, RMSEA=0.077

Şekil 2. Program uyarlama örüntüleri ölçeğine ait doğrulayıcı faktör analizi bağlantı diyagramı

3.3.2. Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu

Programı uyarlama örüntüleri ölçeği ile elde edilen verilerin analizinden sonra katılımcılarla yapılacak görüşmelerle daha geniş, detaylı ve derinlemesine veri elde etmek için yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür. Patton’a (1987) göre

görüşmenin amacı, bir bireyin iç dünyasına girmek ve onun durumla alakalı geliştirdiği bakışı anlamaktır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler katılımcının gördüğü, algıladığı dünyayı kendi bakış açılarından ve kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlar. Katılımcıların dünyasını anlayabilmek için soruların açık uçlu olması katılımcıya bir rahatlık kazandıracaktır. Bu tarz görüşmelerde sorular esnek cümlelerden oluşmalı ya da görüşme farklı şekillerde yapılandırılmış tekniklerle hazırlanmalıdır (Merriam, 2013). Görüşmeciye esneklik sağlaması ve görüşmenin doğallığında gerçekleşmesi bakımından, bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Kullanılan görüşme formu alanyazın detaylı olarak incelendikten sonra araştırmacı tarafından oluşturulmuş, güvenilirliği sağlamak adına dört uzman görüşü alınmış ve asıl görüşmelere geçmeden önce eksiklerin giderilmesi ve araştırmacıya deneyim sağlaması açısından iki pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmelerden sonra bazı sorular üzerinde güncellemeler yapılmıştır. Uygulanan görüşme formu Ek 2’de verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Gerekli izinler alındıktan sonra (bkz. Ek 3 ve 4), araştırmacının nicel verilerini elde etmek üzere Yazıcılar, Bümen ve Uslu (2019) tarafından geliştirilen *Programı Uyarlama Örüntüleri* ölçeği 2019-2020 eğitim-öğretim yılı içerisinde İzmir ilinde seçilen öğretmenlere okullarına gidilerek elden dağıtılmış ve tamamlamaları beklenmiştir. Küresel salgın (COVID-19) koşulları, okulların kapanması gibi durumlar öğretmenlere dağıtılan ölçeklere ulaşmayı neredeyse imkânsız kılmış, dağıtılan ölçeklerin birçoğuna ulaşamamıştır. Veri toplama sürecini yürütebilmek için uyarlama örüntüleri ölçeği elektronik (çevrimiçi) hale getirilmiş ve öğretmenlerden veri toplamaya devam edilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla ölçekler ile nicel verileri süreci planlanan sürenin dışına çıkmış, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında da çevrimiçi olarak nicel veri toplanmaya devam edilmiştir. Bu süreçte öğretmenler tarafından doldurulan toplam 552 ölçeğin 203 tanesi yüz yüze, 349 tanesi çevrim içi olarak uygulanmıştır.

Programı Uyarlama Örüntüleri ölçeği ile elde edilen verilerin analizinden sonra araştırmacının nitel verilerini toplamak amacıyla, 12 katılımcıyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler küresel salgın koşulları nedeniyle Skype veya Zoom programları üzerinden gerçekleştirilmiş, uyarlama nedenleri ve sonuçlarına yönelik sorular sorulmuştur.

Katılımcıların rahat hissetmesi açısından görüşme ortamı ve zamanına katılımcı ile birlikte karar verilmiş, katılımcıların izni doğrultusunda görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık 35 dakika sürmüştür. Görüşmelerin sonunda araştırmanın geçerliğini sağlamak adına görüşmelerden elde edilen veriler özetlenmiş, katılımcıların teyitleri alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Bu araştırmanın nicel verilerinin analizinde IBM SPSS 23.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda, katılımcı öğretmenlerin öğretim programları üzerinde kullandıkları uyarılama örüntülerinin dağılımı araştırılmıştır. Bunu ortaya çıkarmak için uyarılama örüntüleri ölçeğinden elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir.

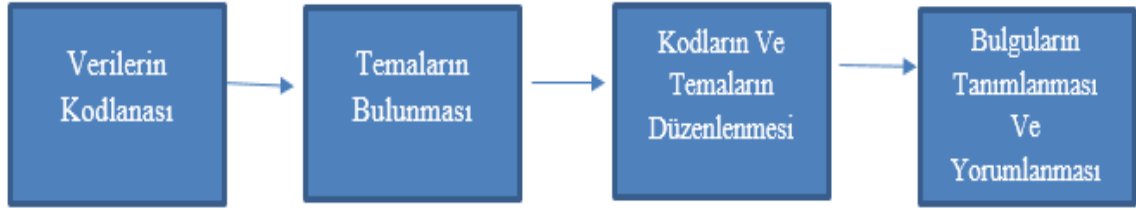
Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak, öğretmenlerin uyarılama örüntüleri ölçeğine göre almış oldukları puanların; cinsiyet, kıdem, branş, çalışılan okul türü, mezun olunan okul ve haftalık ders saatine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen nicel veriler normallik varsayımını sağlamadığı için (bkz. Tablo 6) parametrik olmayan analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda parametrik testlere alternatif testler olarak önerilen ilişkisiz iki örneklem için Mann-Whitney U testi, ilişkisiz k-örneklem için Kruskal Wallis H testi kullanılır. Bu testler ile gruplar içinde anlamlı farkların olup olmadığı test edilir (Büyüköztürk, 2018). Bu çalışmada da puanların cinsiyete göre değişip değişmediğinin araştırılması için Mann-Whitney U testi; kıdem, branş, çalışılan okul türü, mezun olunan okul ve haftalık ders saatine göre değişip değişmediğinin araştırılması için de Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 6. *Öğretmenlerin Uyarılama Örüntüleri Ölçeğine İlişkin Normallik Testi Sonuçları*

Ölçeğin boyutları	Kolmogorov-Smirnov			Merkezi Eğilim Ölçüleri		
	Değerler	N	P	\bar{X}	Çarpıklık	Basıklık
Genişletme	.102	521	.000	27.66	-.815	.947
Yeniden Düzenleme	.167	521	.000	14.84	.439	-.073
Atlama	.086	521	.000	11.59	1.616	3.030

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel alt problemlerini yanıtlamak üzere ise, öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel veriler için kodlama, temalara ulaşma, kategorilere ayırma adımlarını kapsayan içerik analizi tekniği uygulanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yapılan analizlerde ortaya çıkan kavramlar olmadan bilimin oluşması mümkün değildir. Kavramlar sayesinde insanlar olguları inceler, anlamlandırır ve olgular arasındaki ilişkiyi kavrar (Strauss ve Corbin, 1990). Bu çerçevede içerik analizi ile verilerden elde edilen kavramlar ortaya çıkarılır, kategoriler oluşturularak temalar belirlenir ve aralarındaki ilişkiler kurularak anlaşılır bir şekilde düzenlenir. Bu çalışmada yapılan uyarılama nedenleri ve sonuçlarına ilişkin elde edilen verilerin derin bir işleme tabi tutulup gerçeklerin ortaya çıkarılması ve aradaki ilişkilerin anlaşılabilmesi için içerik analizi uygulanmıştır. Şekil 3'te görüldüğü üzere araştırmanın nitel verilerinin analizi Yıldırım ve Şimşek'in (2018) önerdiği dört aşama dikkate alınarak yapılmıştır.

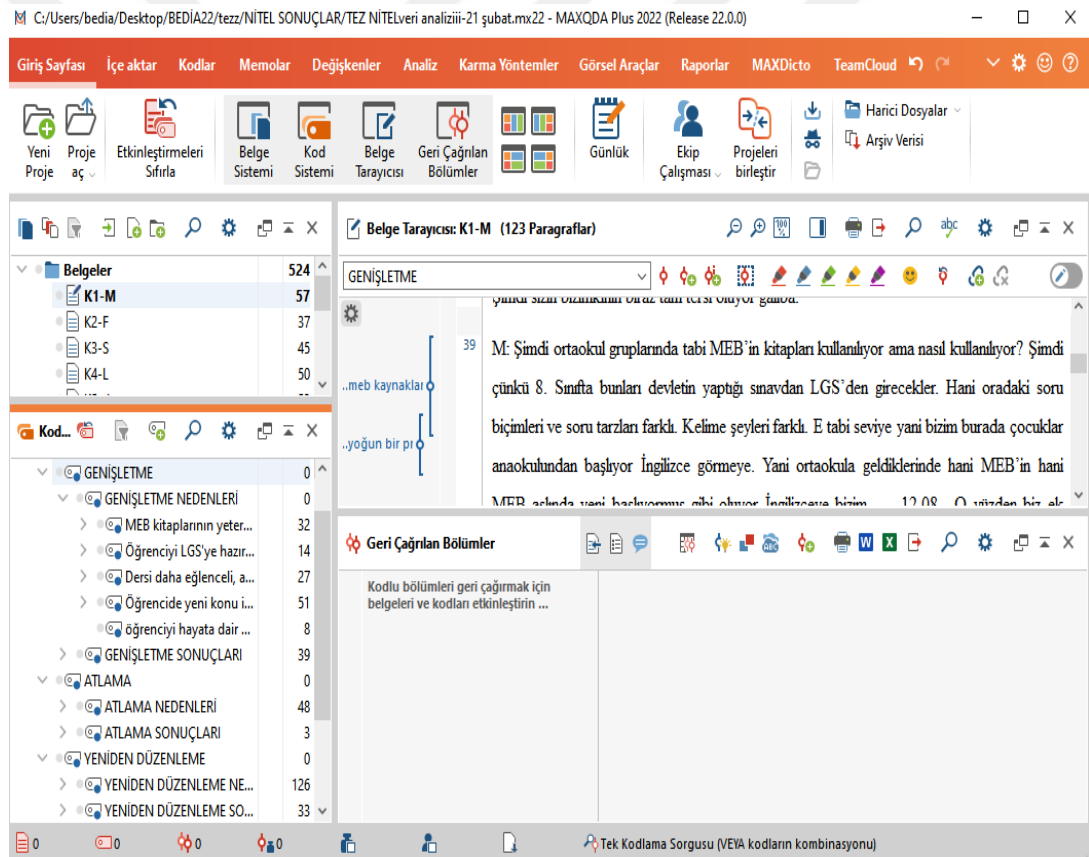


Şekil 3. Nitel Veri Analizi Aşamaları (Yıldırım & Şimşek 2018'den uyarlanmıştır)

Nitel analiz sürecine ilgili alanyazının tekrar incelenmesiyle başlanmıştır. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen kayıtlar tekrar dinlenmiş, daha sonra Microsoft Word programına aktarılmış ve katılımcı başına ortalama onar sayfadan olmak üzere, toplamda 111 sayfalık bir metin haline dönüştürülmüştür. Maxwell'e göre (2012) yapılan bu yazmalar veri analiz sürecinde kişideki analitik düşüncüyü destekler ve ilişkilerin ortaya çıkarılmasını kolaylaştırır. Çalışmada Word programına aktarılmış olan metinler MAXQDA 2022 programına yüklenmiş, bu sayede veri setinin örgütlenmiş olarak görülebilmesi ve yönetilebilmesi kolaylaşmıştır.

Nitel analize başlamadan önce ilgili alanyazın ve araştırmanın ilgili alt problemi doğrultusunda genel bir kavramsal yapı oluşturulmuştur (bkz. Şekil 4). Bu kavramsal yapı bağlamında, veri seti içerisinde anlamlı bir bütün oluşturan kelime grupları, cümleler veya paragraflar; kelime veya kelime grupları bu kavramsal yapı altında kodlanmıştır. Kodlar tekrar kontrol edilmiş, araştırmanın ilgili alt problemine

ve ilgili alanyazına yönelik olmayanlar listeden çıkartılmıştır. Kodlama süreci devam ederken olası temalara ulaşma süreci eşzamanlı yürütülmüş; birbiriyle benzer anlam taşıyan kodların ortak paydası belirlenerek ve anlamlı gruplamalar yapılarak iç-dış tutarlık ilkeleri dikkate alınmak suretiyle (Yıldırım ve Şimşek, 2018), belirli temalara ulaşılmıştır. Bu süreçte içsel homojenliğin sağlanması için bir tema altına alınan bir kodun, başka bir tema altına alınmamasına, dışsal homojenliğin sağlanması için de oluşturulan temaların birbirinden ayrı açık ve net tanımlanmasına dikkat edilmeye çalışılmıştır. Son olarak oluşan temalar ve kategoriler gözden geçirilmiş, bulguların sunumunda kullanılacak örnek görüşler belirlenmiştir. Doğrudan alıntılar için katılımcı öğretmenlerin her birine K ismi verilmiş; katılımcılar K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11 ve K12 şeklinde kodlanmıştır.



Şekil 4. Veriyi Örgütme Aşamasından Bir Kesit

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada nicel verilerin toplanmasında örneklem seçiminde seçkisiz örneklem kullanılmış, olası yanlılığın önüne geçilmeye çalışılmıştır. Nicel verilerin elde edilmesi için katılımcılara uygulanan Programı Uyarlama Örüntüleri Ölçeği için

geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Yazıcılar Nalbantoğlu, Bümen ve Uslu (2021) tarafından yapılmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlilik bilimsel bulguların doğruluğu; güvenilirlik ise bilimsel bulguların tekrarlanabilir olması ile ilgilidir (LeCompte ve Goetz 1982; akt. Yurdakul, 2008). Nitel bir araştırmada geçerlik, araştırılan olgunun olduğu şekliyle ve mümkün olduğunca yansız olacak şekilde gözlemlenmesi ile olur (Kirk ve Miller, 1986). Araştırmada olgu ve olaylar ile ilgili bütüncül bir resim elde edilebilmesi, araştırmacının ulaştığı sonuçları bazı ek yöntemler (meslektaş teyidi, katılımcı teyidi, çeşitleme yapma, vb.) ile teyit etmesine bağlıdır. Bu çalışmada nitel veri analizinin geçerliğini sağlamak adına uzman teyidi alınmıştır. İç geçerliği sağlamak adına; veri toplamak için kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşüne sunulmuş, uzmanlardan gelen dönütlere göre gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Öğretmenler görüşmelere gönüllüğe dayalı olarak katılım göstermiş, ayrıca yazıya geçirilen görüşmeler için katılımcı teyidi alınmıştır. Çalışmada veri kaynaklarından elde edilen bulgular birbirleriyle anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde analiz edilmiştir. Dış geçerliliği sağlamak için de örneklem grubu, araştırma deseni, veri toplama araçları ve analizleri detaylı şekilde açıklanmıştır.

Lincoln ve Guba (1985), nicel araştırmalar için iç güvenilirlik kavramı yerine tutarlık; dış güvenilirlik yerine teyit edilebilirlik kavramlarını ön plana çıkarmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada tutarlığı sağlamak adına değişik veri kaynakları ve yöntemleri kullanılmış, bulgular doğrudan alıntılarla Yurdakul'un (2004) geliştirdiği genişlik, derinlik, inandırıcılık, zıtlık ve uygunluk ölçütleri temel alınarak sunulmuştur. Dış güvenirliliğin sağlanması için ise veri toplama sürecinde katılımcı teyidi alınmış; ham veriler, oluşan kodlamalar saklanmış; araştırmada elde bulgular detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretim programını sınıfa uyarlama örüntüleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu sorunun yanıtlanması için uyarlama örüntüleri ölçeğinin üç alt boyutuna ilişkin analizlerin sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. *Katılımcuların Öğretim Programını Uyarlama Örüntülerine İlişkin Bulgular*

Uyarlama örüntüleri	\bar{X}	SS
Genişletme	27.68	4.69
Yeniden Düzenleme	14.82	4.52
Atlama	11.55	4.72

Tablo 7’ye göre, ortaokul öğretmenlerinin uyarlama örüntüleri ölçeğinden elde ettikleri puanlar sırasıyla genişletme (\bar{X} = 27.68, SS = 4.69), yeniden düzenleme (\bar{X} = 14.82, SS = 4.52) ve atlama (\bar{X} = 11.55, SS = 4.72) örüntülerinin kullanıldığını göstermektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Katılımcı öğretmenlerin öğretim programını sınıfa uyarlama sürecinde ortaya çıkan uyarlama örüntüleri öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, branş, okul türü, mezun olunan okul ve haftalık ders yüküne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt veren bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. *Öğretmenlerin Uyarlama Örüntülerinin Cinsiyete Göre İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Uyarlama Örüntüleri	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	P
Genişletme	Kadın	398	287.30	.000*
	Erkek	142	223.42	
Yeniden Düzenleme	Kadın	389	269.54	.203
	Erkek	139	250.40	
Atlama	Kadın	395	264.19	.228
	Erkek	142	282.38	

* p<.05

Tablo 8’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin genişletmeler yapmasında cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p < .05$). Elde edilen sonuçlara göre, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla genişletme yaptıkları söylenebilir. Diğer taraftan öğretmenlerin yeniden düzenleme ($p > .05$) ve atlama ($p > .05$) boyutlarında ise cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlılık göstermediği saptanmıştır. Uyarılama örüntülerinin diğer demografik değişkenlere ilişkin durumuna ilişkin bulgular ise Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin Uyarılama Örüntülerinin Kıdem, Branş, Okul Türü, Mezun Olunan Okul ve Haftalık Ders Yüküne Göre İncelenmesine İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Değişkenler	Genişletme			Yeniden Düzenleme			Atlama		
	N	Ort. Sıra	P	N	Ort. Sıra	p	N	Ort. Sıra	P
Kıdem									
0-5 yıl	25	312.62		25	254.64		23	301.22	
6-10 yıl	111	287.48		109	267.75		110	279.88	
11-15 yıl	123	274.91	0.240	120	286.05	0.635	122	258.19	0.619
16-20 yıl	144	259.26		140	257.49		143	267.14	
21-25 yıl	78	239.19		75	249.14		78	261.89	
26 ve üzeri yıl	58	275.87		58	250.32		60	267.91	
Branş									
Türkçe	111	281.91		108	322.20		111	331.79	
Matematik	122	245.24	.000*	121	261.43	.000*	120	255.62	.000*
Fen Bilimleri	109	264.08		107	200.65		109	203.96	
Sosyal Bilgiler	80	216.12		77	229.06		81	237.66	
İngilizce	118	328.67		115	296.68		116	305.75	
Çalışılan Okul Türü									
Devlet	473	260.36		461	260.28		471	263.76	
Ortaokulu	49	382.21	.000*	49	339.23	.000*	48	345.56	.000*
Özel Ortaokul	18	232.81		18	169.25		18	201.89	
İmam Hatip Ortaokulu									
Eğitim Durumu									
Ön Lisans	29	383.21		29	312.38		29	298.31	
Lisans	463	263.34	0.001*	454	258.41	0.144	461	264.63	0.440
Yüksek Lisans	46	274.54		43	294.92		45	292.57	
Doktora	2	201.50		2	298.50		2	321.75	
Haftalık Ders Saati									
0-5	2	305.25		2	73.00		2	166.00	
6-10	3	334.00		3	255.33		3	161.00	
11-15	15	303.40	0.537	15	203.77	0.010*	15	226.47	0.007*
16-20	121	249.53		120	233.85		121	237.43	
21-25	265	272.00		259	270.15		265	269.71	
26-30	134	280.85		129	291.91		131	305.63	

* $p < .05$

Tablo 9'a göre, öğretmenlerin öğretim programını sınıfa uyarlama sürecinde ortaya çıkan uyarlama örüntülerinin (genişletme, yeniden düzenleme, atlama) kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($p > .05$). Bunun yanında, katılımcı öğretmenlerin uyarlama örüntüleri branşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p < .05$). Genişletme boyutunda elde edilen sonuçlara göre, Türkçe öğretmenleri Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre daha fazla genişletme yapmaktadır. İngilizce öğretmenlerinin ise, tüm diğer branş öğretmenlerinden daha fazla genişletme yaptıkları görülmektedir. Diğer taraftan Fen Bilimleri öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre daha fazla genişletme yaptığı anlaşılmaktadır. Öte yandan Türkçe öğretmenleri; Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre daha fazla yeniden düzenleme yapmaktadır. Fen Bilimleri öğretmenlerinin Matematik ve İngilizce öğretmenlerine göre daha az yeniden düzenleme yaptıkları görülmektedir. İngilizce öğretmenleri ise Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre daha fazla yeniden düzenleme yapmaktadır. Ayrıca sonuçlar Türkçe öğretmenlerinin Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden daha fazla atlama yaptıklarını göstermektedir. İngilizce öğretmenlerinin ise Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden daha fazla atlama yaptıkları ortaya çıkmıştır.

Bulgulara göre, öğretmenlerin uyarlama örüntülerinin çalışılan okul türüne göre de istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p < .05$). Sonuçlara göre özel bir ortaokulda çalışan öğretmenlerin devlet ve imam hatip ortaokulunda çalışan öğretmenlere göre daha fazla genişletme yaptıkları söylenebilir. Özel ortaokulda çalışan öğretmenler devlet ortaokulunda ve imam hatip ortaokulunda öğretmenlik yapan öğretmenlere göre daha fazla yeniden düzenleme yaparken, devlet ortaokulunda çalışan öğretmenler de imam hatip ortaokulunda çalışan öğretmenlere göre daha fazla yeniden düzenleme yapmaktadır. Bunun yanında, özel ortaokul öğretmenlerinin devlet ve imam hatip ortaokulu öğretmenlerine göre daha fazla atlama yaptığı da görülmektedir.

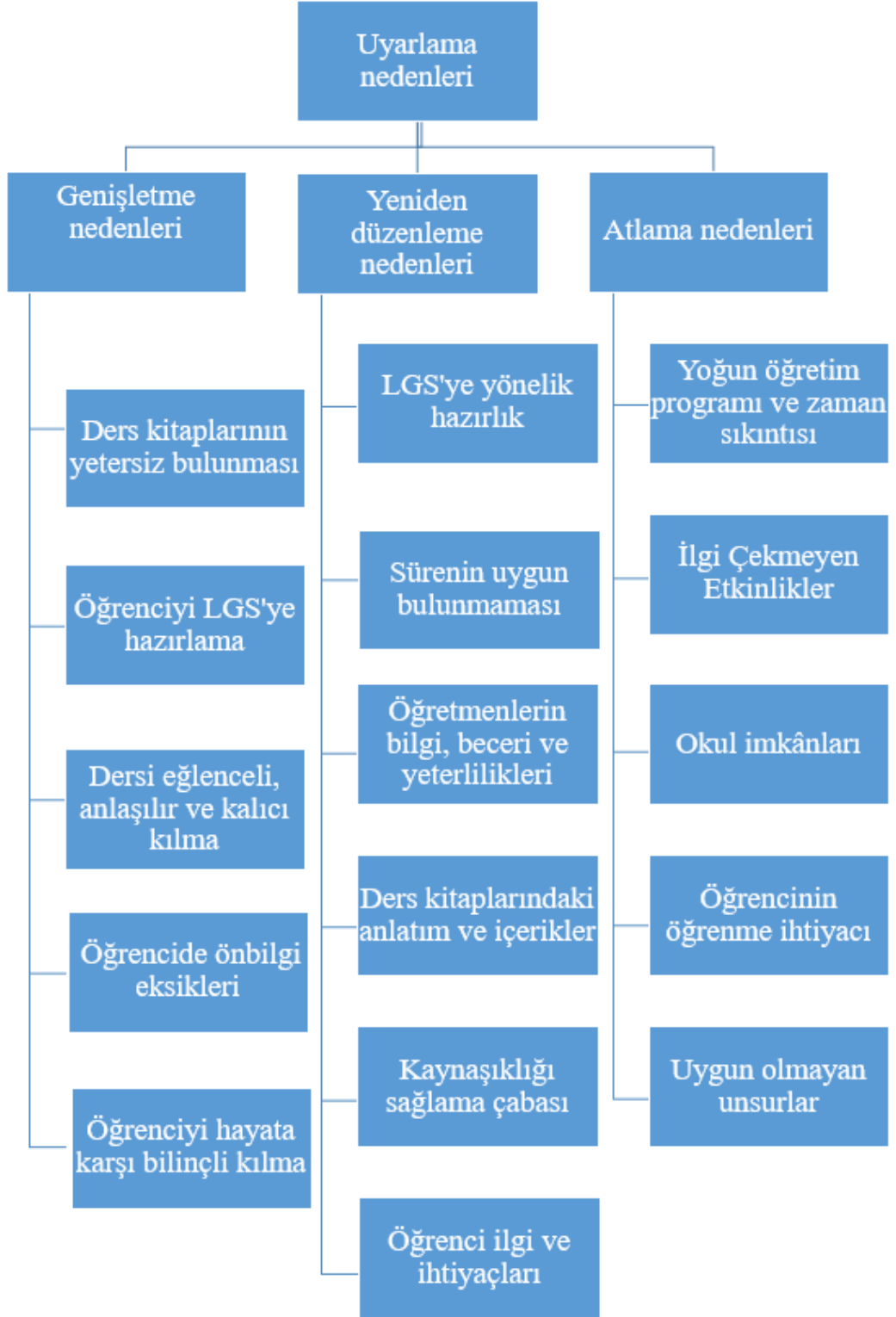
Öğretmenlerin uyarlama örüntüleri eğitim durumuna göre incelendiğinde, genişletme boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüş ($p < .05$), ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla genişletme yaptıkları saptanmıştır. Eğitim durumuna göre, yeniden düzenleme ve

atlama boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p > .05$).

Katılımcı öğretmenlerin, haftalık ders saatine göre genişletme boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmezken ($p > .05$), atlama ve yeniden düzenleme boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Buna göre, haftalık “16-20 saat” derse giren öğretmenler, “21-25 saat” ve “26-30 saat” derse giren öğretmenlere göre daha az yeniden düzenleme yapmaktadırlar. Bununla birlikte, haftalık “26-30 saat” derse giren öğretmenlerin “16-20 saat” ve “21-25 saat” derse giren öğretmenlere göre daha fazla atlama yaptıkları belirlenmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu kısımda, “Katılımcı öğretmenlerin, öğretim programını sınıfa uyarlama nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmış, yapılan görüşmelerden elde edilen veriler alanyazın doğrultusunda ele alınan uyarlama örüntüleri (genişletme, atlama, yeniden düzenleme) boyutları altında açıklanmıştır. Her bir boyut altında oluşan nedenler temalaştırılmış, her bir tema altında oluşan alt tema ve kodlar, doğrudan alıntılarla desteklenerek açıklanmıştır (bkz. Şekil 5).



Şekil 5. Uyarlama Yapma Nedenleri

4.3.1. Genişletme Nedenleri

Uyarlama nedenlerinin derinlemesine araştırılmasına yönelik hazırlanan görüşme sorularından genişletme boyutu altında elde edilen veriler beş tema ile açıklanmıştır. Bunlar; a) Ders kitaplarının yetersiz bulunması b) Öğrenciyi LGS'ye hazırlama c) Dersi daha eğlenceli, anlaşılır ve kalıcı kılma d) Öğrencide önbilgi eksikleri e) Öğrenciyi hayata karşı bilinçli kılma.

4.3.1.1. Ders Kitaplarının Yetersiz Bulunması

Öğretmenlerin genişletme yapmalarındaki en temel sebeplerden biri olarak MEB'in sunduğu ders kitaplarının yetersiz bulunması, ihtiyacı karşılamaması olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu durumun öğretmenleri ek öğretim kaynaklarına yönelttiği anlaşılmaktadır. Okullarda okutulan ders kitaplarının yeterli bulunmamasının en temel bileşenlerinden biri “metinlerin ve anlatımın yeterli bulunmaması” olarak görülmektedir. Bu kitaplardaki metinlerin veya konu anlatımlarının öğrencinin konuyu anlaması veya pekiştirmesi anlamında yeterli olmadığını Türkçe derslerine giren K10 kodlu öğretmen şöyle dile getirmiştir:

Türkçe kitabındaki metinleri beğenmiyorum zaman zaman. Böyle bir ekleme oluyor. Zaman zaman test, çoktan seçmeli test ya da çalışma kağıdı, yaprağı vs. getiriyoruz... Kitap vermiyor, kitap vermiyor. Kitaptaki etkinlikler vermiyor. Sen vereceksin onu. O yüzden ek kaynağa başvuruyoruz. (K10)

Diğer taraftan özel bir okulda yine Türkçe öğretmeni olarak görev yapan K8, ders kitabından seçtiği temalarda öğrencilerinden yeterli verim alamadığını vurgulamaktadır:

... özellikle konuların çocukların Milli Eğitim kitabından, 7.sınıf düzeyindeki temalarından ve konularından seçmeye özem gösterdim ama çok sınırladı bizi. Özellikle yazma etkinliklerinde yaratıcı yazmaya yönelik etkinliklerin olması daha faydalı olacak diye düşünüyorum... Yani çocukların hayal dünyasına hitap eden, onların daha çok okumaktan zevk aldığı ya da yazmaktan zevk aldığı... Ama işte gidip de erdemler temasında sadakat, dostluk kelimelerinin geçtiği bir şeyler yazın dediğimizde, inanın sadık olmalıyız işte dostlarımızı sevmeliyiz gibi hani sınırlı, tabi şu an çok basitleştiriyorum bunu, bu kadar kötü olmasa da sınırlayan şeyler çocukların ilgisini de çekmiyor... (K8)

Ders kitaplarının, özellikle konuya ön hazırlık veya pekiştirme anlamında öğrencilere kaynak görevi görmesi, öğretmenler tarafından önemli bir işlev olarak görülmektedir. Bu anlamda İngilizce öğretmeni olan K3 özellikle bu yılki ders kitaplarıyla alakalı fikrini şöyle belirtmiştir:

Yani güzel de konu anlatımı olmuyor açıkçası. Mesela çocuklara şu ödevi veremiyorum ben; çocuklar şu sayfada konu anlatımı, konuyu ben anlattım diyelim, şunu da siz defterinize yazın da hazır olsun şey yaparsınız, pratik yaparsınız. Hiç konu anlatımı falan da yok MEB in özellikle bu yılki kitabında. (K3)

Türkçe öğretmeni olan K10 MEB kitaplarındaki bazı anlatımları beğenmediğini, pedagojik anlamda öğrencilere uygun bulmadığını şu cümleleriyle aktarmıştır:

Bazen yine ders kitaplarını hazırlayan insanların seçimleri bence çok pedagojik olmuyor. Mesela içinde şiddet olabiliyor. Ayrımcılık olabiliyor. Çok kör bir milliyetçilik olabiliyor ya da çok metafizik öğeler olabiliyor. Bunlar beni rahatsız ettiğinden ve doğru bulmadığımdan... bilimsel değilmiş gibi...(K10)

Öte yandan bir devlet okulunda sosyal bilgiler öğretmeni olarak çalışan K4, okullarda okutulan ders kitaplarında doğru olmayan ya da doğruluğundan emin olunmayan bilgilerin varlığından, MEB tarafından gönderilmiş kitapların ihtiyacı karşılamadığından ya da yanlış yönlendirme yaptığını düşündüğünü şu cümleleri ile dile getirmiştir:

Kitapta birkaç yerde eee... kendim de şeyim, tarihe ilgili bir insanım tarihsel bilgilerle uyuşmayan yerler var...yani hurafe demeyelim fakat ne diyelim yani bir yerlerde yayılmış bilgiler ama net değil ee... yani net, gerçek olmayan bilgiler sosyal bilgilerde özellikle Osmanlı tarihi konusunda olduğunu görüyorum eeee...(K4)

Öğretmenler ders kitapları ile öğrencilerin geleceğini belirleyen merkezi sınavlarda çıkan soru tipleri ve anlatımın tutarlı olması gerektiği düşüncesindedir. Öğretmenlerin MEB'in ders kitabı olarak belirttiği kitapları yetersiz bulmasının en temel nedenlerinden birisi de ders kitaplarının "LGS'ye yönelik olmadığını düşünme" ve bu anlamda gereksinimi karşılamadığı düşüncesidir. Özellikle araştırmaya katılan Türkçe ve Matematik öğretmenleri, bu uyumsuzlukla ilgili şikâyetlerini dile getirmektedirler. Bir devlet okulunda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan K9, konu ile alakalı düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

... ders kitapları evet etkinlik olarak zengin görünüyor olabilir, çok sayıda etkinlik var ders kitaplarında ama bu etkinlikler merkezi sınav için çok yetersiz. Çünkü merkezi sınavlarda özellikle Türkçe dersinde çok daha karmaşık eee... sorularla karşılaşılıyor çocuklar. Ders kitapları o açıdan yetersiz kalıyor. (K9)

Araştırmaya katılan Matematik öğretmeni K11 ders kitaplarındaki anlatım ve soru tipi ile LGS tipi, yeni nesil olarak adlandırılan beceri temelli sorular arasındaki farklılığı bir örnek ile şöyle açıklamıştır:

Yani sınav sistemi ile okulda öğretilen, öğretilmek istenen-amaçlanan şey birbirinden farklı. Test tekniği başka bir teknik şu an, beceri temelli soruların farklılığı başka bir şeye tekabül ediyor... Şimdi bir örnek vereceğim mesela konu örneği vereceğim, grafikler konusunda ders kitaplarının üzerine düştüğü şey grafiğin daha çok çok nasıl çizilebilir, oluşturulabilir anlatılırken; test kitaplarında sadece grafiği yorumlama soruluyor, yani grafiği çizmek pek sorulmuyor. (K11)

İngilizce öğretmeni K2, ders kitaplarından benzer şekilde bahsederek LGS’de sorulan soru tipi ile ders kitaplarındaki soru tipi arasındaki tutarsızlığa vurgu yapmakta, bu eksiklikten dolayı ek kaynaklara başvurduğunu belirtmektedir:

Bizim kitaplarımızda hiç yeni nesil sorularla ilgili bir çalışma yok onu ııı... zaman zaman ııı... onu ek, şey olarak veriyorum. Çalışma kâğıdı falan ya da örnek sorular soruyorum çünkü kitaplarda yok yeni nesil sorular. (K2)

Öğretmenler, kazanımların veya konuların öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılmasını ve pekişmesini sağlamak için bolca çalışma kaynağına ve örnek soruya; anlaşılıp anlaşılmadığını anlamak için ise ölçme-değerlendirme kaynağına ihtiyaç duymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından MEB kitaplarının yetersiz bulunmasının bir diğer nedeni “çalışma ve değerlendirme kaynaklarının yetersiz bulunması”dır. K10, bu anlamda dersinde yaşadığı eksikliği şu cümlelerle dile getirmiştir:

... ama bizim dersimizin temelinde okuma, dinleme, anlama ve anlatma süreçleri olduğundan burada kazanım “İyi okuyor mu?” “İyi anlıyor mu?” veya “Anladığını anlatabiliyor mu?”. bunun için yapabileceğimiz şeyler zaten oldukça sınırlı, yani materyaller sınırlı. Ya kitap olacak, ya dinleme kaynağı olacak... (K10)

Ders kitaplarının “Dikkat çekici olmaması” da yetersiz bulunmasında dikkat çekici bir unsur olarak belirtilmiştir. Öğretmenlere göre ders kitaplarının öncelikle dikkat çekici olması, öğrencilerin motivasyonu için önemlidir. K3 kodlu öğretmen bu durumu kısa ve öz bir şekilde “... MEB’in kitaplarında... Çok renksiz, hiç dikkat çekici şey yok, alıştırımlar çok az.” (K3) diyerek belirtmiştir.

K6 kodlu Fen Bilimleri öğretmeni de devlet okullarına gönderilen ders kitap seçiminin çok yanlış yapıldığını, bu kitapların öğrencilerin motivasyonunu artırıcı bir yönünün olmadığını; özel okullarda okutulan kitaplar ile devlet okullarında okutulan

kitaplar arasındaki farkı, devlet okullarına bu anlamda yeterli kaynağın aktarılmadığını düşündüğünü şu sözleriyle açıklamıştır:

Yetersiz buluyorum. Çok kuru... Çünkü ıı o kadar yavan ki çocuklar uzak duruyorlar. Kitabın yüzü zaten çok soğuk. Yani ben bakıyorum diyorum ki “Ya bu ne kadar eğlencesiz kitap.” Benim 9 yaşında bir kızım var... Onların kitaplarına bir bakıyorsunuz. Hani böyle açtıkça açasınız geliyor. Bu resimler, şekiller... Çok eğlenceli çok renkli. Tabi bu külfetle ilgili yani maddi imkanlarla ilgili ama bu devletin tasarrufuyla da ilgili aynı zamanda. Yani kaynak aktarımının çok yanlış olduğunu düşünüyorum ben. Yani biliyorsunuz işte ne demek istediğimi (Gülerek).

(K6)

Birçok okulda akıllı tahtaların sınıflarda kurulumu sağlanmış ve akıllı tahta uygulamaları öğretmenlerin süreç içerisinde kullandıkları bir kolaylaştırıcı, hatta kimi zaman gereksinim haline gelmiştir. Fakat K11 kodlu öğretmenin aşağıda belirttiği gibi ders kitaplarının henüz akıllı tahta uygulamalarına uyumlu olmaması, bir eksiklik olarak görülmektedir:

... ders kitaplarımızın bir akıllı tahta uygulamasının hâlâ olmaması bence çok kötü. Uzaktan eğitim yoluyla eğer ders kitabından bir şeyler işlemeye kalkarsak PDF paylaşacağız çocuklarla. PDF üzerinden soru çözmek de epeyce zor bir uygulama. Bunun için yarım saat zaman alabiliyor o PDF ayarlamaları yapmak soru tipi anlamında. Ders kitaplarının bir karşılığı yok zaten işte çelişki burada başlıyor Bu çelişki zaten yılların çelişkisi günümüzün çelişkisi değil. (K11)

4.3.1.2. Öğrenciyi LGS'ye Hazırlama

Öğretmenler öğrencilerin sekizinci sınıfın sonunda girmek durumunda oldukları ve hangi liseye gideceklerini belirleyecek olan Liselere Giriş Sınavına (LGS) öğrencileri iyi bir şekilde hazırlayabilmek için “öğrencinin çok ve farklı tipte soru görmesini sağlamaya çalışma” sorumluluğu hissettiklerini belirtmişlerdir. K12 kodlu öğretmen, bu sınav için öğrencilerin farklı tarzlarda soru görmeleri ile alakalı durumun önemini şu şekilde anlatmıştır:

Çocukların çok daha farklı farklı soru tiplerini görmeleri önemli. Farklı yayınevlerinden farklı soruları görmeleri önemli olduğunu ben şahsım adına düşünüyorum. eee bu yüzden de hani, eee bu anlamda destekliyor bizi ek kaynaklar. (K12)

K7 kodlu öğretmen de konu ile alakalı görüşünü “İki senedir sekizinci sınıfları okutuyorum ve sınavda farklı soru gelebilir, oradan soru gösteririm diye de farklı kaynaklara mutlaka bakıyorum.” şeklinde dile getirmiştir. K4, sınava hazırlanan öğrenciler için ek kaynaklardan soru eksikliğini giderdiğini “... yeterli soru

bulamıyorum çünkü MEB’te, o yüzden oralardan çok fazla sayıda soru aldığım oldu...” cümlesiyle belirtirken, K8 kendi düşüncesini ve çok fazla soru çözümünün gerekliliğini şu cümlelerle anlatmıştır:

(Ders kitapları) çok güzel, ama bu sınav temelli değil de sadece ders odaklı öğrenciler için yeterli oluyor, özellikle sekiz grubunda. Matematikte de mesela, çok fazla soru çözmek gerekiyor, bu kadar çok soru yok ki. Maalesef yani. Ek kaynak kullanmak durumunda kalıyoruz. (K8)

Öte yandan K2, K7, K11 kodlu öğretmenlerin test kitaplarındaki anlatım ve örneklerin kullanışlı olduğunu düşündükleri görülmekte, bu noktada en kapsamlı açıklamayı yapan K7 durumu şöyle dile getirmektedir:

... çünkü daha özet bilgi, daha net bilgi, bazen aynı tanımı yani mana aynı yere çıksa da daha düzgün ifade edilmiş oluyor. Ya da daha fazla örnek olmuş oluyor, daha değişik bir örnek olmuş oluyor. Ben mutlaka ders kitabına baksam da, elimde o olsa da farklı bir örnek olabilir, daha iyi bir anlatım olabilir diye... (kullanıyorum diğer kaynakları) (K7)

4.3.1.3. Dersi Eğlenceli, Anlaşılır ve Kalıcı Kılma

Araştırmaya katılan öğretmenler günümüzde internet kaynaklarının öğrencilerin ilgisini çekmede, ders konularını anlatmada ve kavratmada büyük etkisi olduğunu düşünmekte, bu kaynakları derslerinde sıklıkla kullandıklarını dile getirmektedirler. K2, K3 ve K6 kodlu öğretmenler bu kaynakların somutlaştırma ve örneklendirme bakımından oldukça etkili olduğu noktasında hemfikirdirler. K2 kodlu İngilizce öğretmeni bununla alakalı bir deneyimini “Mesela bilmiyor çocuk orada geçen bir şeyi ııı... O anda onunla ilgili google’den ııı..bir fotoğraf bulup, bir şey bulup öyle gösterdiğim oldu.” şeklinde ifade ederken, K3 kodlu İngilizce öğretmeni ise öğrencilerini internet kaynaklarına yönlendirdiğini şu şekilde ifade etmiştir: “... telefonlarına audio book lar indirsinler, onları takip etsinler işte en azından kelimenin anlamını, telaffuzunu öğrenirler diye bol bol aslında okuyarak, dinleyerek yapmaya yöneltiyorum.” Yine bir devlet okulunda Fen Bilimleri öğretmeni olarak görev yapan K6, derslerinde sanal ortamdaki deney, animasyon ve videolardan sıklıkla yararlandığını şöyle dile getirmektedir:

... Animasyon gösteriyorum işte. Adam fasulyeyi kesmiş, biçmiş. Üç boyutlu çevirmiş, onun animasyonunu yapmış. İlk bir konuya başlanacak, bilinmedik bir konuya başlanacak. Önce videolarını izletirim çocuklara... Durdurur anlatır, videoyu izletirim. Sonra onunla ilgili animasyonlar ya da animasyonlu etkinlikler varsa onları gösteririm... Kaç tane küp var mesela. Görünmüyor arka tarafta da var. Onunla ilgili

animasyon gibi bir şeydi yani o... O yüzden her uygulamanın şeyi, yani daha doğrusu geliştirilmiş ve değiştirilmiş her animasyon ve etkinliğin sanal etkinliğin diyeyim... Takip ediyorum çünkü her sene çok daha güzel şeyler (çıkıyor)... (K6)

Türkçe öğretmeni olan K10 kodlu katılımcı ise özellikle uzaktan eğitim sürecinde internet kaynaklarını dersinde gerek konu anlatırken, gerek soru çözerken kullanma ihtiyacı hissettiğini "... normalde çok fazla kaynak kitap kullandığım yok benim, ama şu uzaktan eğitim sürecinde evet kullanıyorum kaynak kitap. Ders anlatırken ihtiyaç oluyor. Yansıtırken, konu anlatımı ve çoktan seçmeli test, alıştırmaya, etkinlik vs.'lerde kaynak kitap kullandığım oluyor..." sözleri ile dile getirmiştir.

Matematik öğretmeni K11'in "... yani bazen o konuyu günlük hayatta ilişkilendirmek gerekiyor." cümlesinde de belirttiği gibi kavramları günlük hayat yoluyla somutlaştırmaya çalışma öğretmenlerin derslerinde sıklıkla kullandığı bir yoldur. K4 bu konuda Sosyal Bilgiler dersiyle alakalı şöyle bir örnek vermekte "ee... İzmir'de yaşıyorlar kendi yaşadıkları bu çevreye uygun ee... sosyal bilgilerde çevre sorunu ile ilgili bir konu var, İzmir Körfezi'nden direkt örnek veriyorum.", K7 ise Fen Bilimleri dersi ile alakalı şöyle bir örneklendirme yapmaktadır:

... Hayattan örnek vererek somutlaştırmayı yapıyorum yani yanımda şişe götürerek de yapıyorum. Kaynama derecesini çocuklar evde makarna yapıyorlar ki ee hayalle de anlatıyorum, normalde kitapta öyle olmasa da e günlük hayattan örnek vermeye, günlük hayatta kullanabilecekleri şekilde anlatmaya çalışıyorum. (K7)

Öğretmenlerin derslerinde "dikkat çekme ve dersi eğlenceli hale getirme çabası" içinde oldukları yapılan görüşmelerden anlaşılmaktadır. Bu anlamda dersi eğlenceli hale getirmek ve öğrencilerin motivasyonlarını arttırmak için programlarına çeşitli oyunlar ve etkinlikler eklediklerini belirtmişlerdir. K11 durumu kısaca "Konuyu daha eğlenceli ve anlaşılabilir kılmak için etkinlikler yapıyorum, oyunlar yapıyorum" derken, Sosyal Bilgiler öğretmeni K4 bu konuda şunları söylemiştir:

... dikkatlerini toplamak gerekiyor. Mesela derse giriş aşaması... çocuklarda şey var... Evet çocuklar masaya oturuyorsun kalkıyorsun işte kitapları açın şu sayfa şuradan başlıyoruz şuradan devam ediyoruz şunu yapıyoruz, değil... olmuyor. Ben başladı başlayalı birazcık hareketli canlı drama etkinlikleri, rol oynama, drama ya da işte oyun, canlandırma bu tarz şeyleri yaptırıyorum ki baya bi yapıyoruz... Motivasyon, dikkat süresini uzatmak (lazım), çünkü yeni nesil çocuklarda şunun farkındayım, eee dikkat süresi çok kısa. (K4)

Özel bir okulda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan K8 kodlu katılımcı ise dersine ait, öğrencilerin çok da hoşlanmadığını söylediği deyimler konusunu sevdirek isteyerek öğretmeye çalışma çabasını şöyle anlatmaktadır:

... hani biraz deyim nasıl öğretilir açıkçası ben de düşünüyorum... deyim, atasözleri. Daha çocuğa sevdirek nasıl yapılabilir... daha önce deyim kartları yaptırarak, resim çizdirdik ee çocuklara işte, böyle karikatür gibi, anlamına baktılar, sessiz sinema şeklinde canlandırdılar. Yine de bu konuda eksikim... tam olarak olmuyor, kazandıramadım. (K8)

Diğer taraftan, öğretmenlerin konunun daha iyi anlaşılmasını ve pekişmesini sağlamak amacıyla ek kaynaklardan ekstra etkinlikler yaptırmaya çalıştıkları yapılan görüşmelerden anlaşılmaktadır. İngilizce öğretmeni K2 yaptığı eklemenin gerekçesini "...konunun daha iyi anlaşılabilmesi için kaynak kitap, etkinlik kullanıyorum." şeklinde ifade ederken, Türkçe öğretmeni K8 "Yani bir konuyu anlamadığında mesela tekrar amaçlı da ek etkinlik yapıyoruz bazen hatırlatma amacı ile de yapabiliyoruz." demiştir. Sosyal Bilgiler öğretmeni K5 ek olarak yaptırdığı bazı etkinlikleri yazılı plana dâhil etmese de her yıl yaptığını şöyle dile getirmiştir:

... etkinlikler ekliyorum ama bunu belli bir plan dahilinde yapmıyorum, yani meslek hayatımın başından bu yana hani belli konularda geliştirdiğim bazı etkinlikler var... işte her yıl bir ürün haritası yaparız ama bu hiçbir zaman yıllık planda olmaz, otomatik olarak, belli bir plan dahilinde değil...bu şey ee soyut konuları somutlaştırmak için sosyal bilgiler dersini işlerken... (K5)

4.3.1.4. Öğrencide Önbilgi Eksikleri

K7 ve K11 kodlu öğretmenler "Programda olmayan ama olması gereken konuları anlatmanın gerekliliğinden bahsetmiş, öğrencinin yeni konuyu anlaması için mutlaka bilinmesi gerektiğini düşündükleri bazı konuları programa eklediklerini, bu sayede yeni konunun anlaşılmasının mümkün olduğunu dile getirmişlerdir. Fen Bilgisi öğretmeni olan K7 kendi dersi ile ilgili durumdan şöyle bahsetmektedir:

... bağımlı bağımsız değişken, kontrol edilen değişken. Bana göre fenin temeli ve normal mantık sisteminde de bunu anlamaları gerektiği için her ünitelerde o anda kitapta geçmiyor olsa bile, eee o ünitelerdeki konuda illaki bağımlı bağımsız değişkeni anlatıyorum... Çok önemli olduğu için ve işte eee bir şeyin mantığını anlamak bana göre ezberlemekten daha iyi olduğu için illaki anlatıyorum. (K7)

Yine benzer şekilde kendi dersinden örnek veren matematik öğretmeni K11 dersi için olmazsa olmaz olan "kümeler" konusunun ortaokul matematik öğretim

programında artık olmadığını ve neden olması gerektiğini ve bu konuda ne yaptığını şöyle anlatmıştır:

... benim eklemek istediğim şeyler olurdu... yani benim uzun zamandır üzüldüğüm bir konu kümeler konusu ortaokul müfredatında artık yok... Kesişen yerleri, noktaları anlatıyoruz ya da asal sayıları anlatırken bunları anlatıyoruz, sayı kümelerini dediğiniz gibi bir şekilde ama çocuklar küme kavramından bihaber. Evet, yani ben o yüzden küme kavramını bir şekilde anlatıyorum... (K11)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrencilerin geçmiş senelerin konuları ile bağlantılı birçok yeni konuda problem yaşadıkları, geçmiş senelerin konularını unuttukları; dolayısıyla kendilerinin sıklıkla “geçmiş senelere yönelik konu eksiklerini tamamlamaya çalışma” durumunda oldukları, hatırlatmalar yaptıkları, hatta bazen dersin tamamen bununla geçtiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Bu konuda branşları İngilizce olan K1, K2 ve K3 kodlu öğretmenler geçmiş konulardaki eksikliğin sıkıntılarını ve yeni konular için mutlaka geçmişe yönelik hatırlatmalar yapmalarının gerekliliğini dile getirmişlerdir. Bu konuda en kapsamlı açıklamayı yapan K3 şunları söylemiştir:

... mesela konu işlerken diyelim ki simple past tense anlatacağım. Çocuk simple present tense’i unutmuş, mecburen o konuya gidiyorum. Mesela ordinal numbers’ları işleyeceğim sıra sayılarını ama çocuklar daha sayma sayılarını unutmuşlar. İkili basamaklara gelince hemen şaşırıyorlar falan, onları işlemek zorundayım. Sürekli geriye dönük şeyler yapıyorum yani, onları anlatmak zorundayım. (K3)

Genel anlamda öğretmenler geçmiş senelere ait konuların yeni konuların öğrenilebilmesi için bir ön koşul niteliğinde olduğunu, hazırbulunuşluğun bu noktada sağlanmaya çalışıldığı yönünde görüş bildirmişlerdir. K9 bu durumu “Öğrencinin hazırbulunuşluğu ile ilgili bir sorun varsa konu ekleyerek o hazırbulunuşluğu tamamlamaya çalışıp yeni konuyu öğrenebilmesi için planda belirtilen konuyu öğrenebilmesi için eksikleri tamamlayarak ilerliyorum.” şeklinde aktarmıştır.

“Başka derslerin konularına veya terimlerine dair hatırlatmalar yapma” da benzer şekilde çoğunlukla yeni konunun öğrenilebilmesi için hazırbulunuşluğa işaret etmektedir. Örneğin Sosyal Bilgiler öğretmeni olan K4 dersi ile alakalı şu örneği dile getirmektedir:

Özellikle dediğim gibi coğrafyayla ilgili konularda grafik okuma becerileri, matematik dersini öğrenmiş olması lazım...“Matematikte burayı hallettiniz mi? tamam yani “Burada sıkıntısı olan var mı?” falan diye soruyoruz çünkü... Sıkıntısı olan varsa baştan anlatıyoruz. Pasta,

dilim grafiği Şu Şekilde alıŐıyor. Şöyle, sütün grafiğinin mantığı Şu, izgi grafiğinde... (K4)

Yine bir diğer Sosyal Bilgiler ğretmeni olan K5, “Bazen matematik konusu bile anlattığım oluyor (gülüyor). En başta hazırbulunuşluk konuyla ilgili düŐükse geçmiş konuya dönüyorum ve hatta bazen kendimi çarpım tablosu kesir anlatırken falan buluyorum.” sözleriyle durumu dile getirmiştir.

Fen Bilimleri ğretmeni olan K6 ve K7 de, Sosyal Bilgiler ğretmenlerinin yaşadığı sıkıntılara benzer olarak kullanmaları gereken matematik iŐlemlerinde çoğunlukla öğrencilerin problem yaşadıklarını, iŐlemleri yapamadıklarını ve ders saatinin çoğunun matematik iŐlemlerini anlatmakla geçtiğini söylemişlerdir. Örneğin K6 durumu Şu cümlesiyle özetlerken “Zamanın, yani anlamadıkları kısımlarda zaman fenden alınmak zorunda kalıyor. Denklemlerde bunu yaŐadım ben.” derken; K7 durumu, “... matematik bilmiyor, Şimdi ben mesela orada bir denklem yazıyorum ya da işte bir sadeleştirme yapmam gerekiyor ya da bir kesirli sayı bilmesi gerekiyor üslü sayı bilmesi gerekiyor. ocuk onunla iŐlem yapamadığı için ben oturup önce bazen onu anlatmam gerekiyor.” (K7) Şeklinde ifade etmiştir.

4.3.1.5. Öğrenciyi Hayata Karşı Bilinçli Kılma

Öğretmenlerin programda yer alan kazanım ile bağlantılı olarak öğrencinin bilincini aydınlatacak; hayata, çevreye karşı duyarlılık oluşturacak bir etki yaratmayı hedefledikleri görülmektedir. Bu noktada öğretmenler kimi zaman programların dışına çıkıp öğrenciler için yararlı olduğunu düşündükleri eklemeler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Türkçe ğretmeni olan K10 bu anlamda öğrencilere kazandırmak istediklerini Şu cümleleriyle dile getirmektedir:

... iyi yazılarla, iyi edebiyatla öğrencinin hayal gücünü geliŐtirecek, dil becerisini geliŐtirecek ve yaşama bakış açısını nitelikli hale getirebilecek yazılarla, metinlerle karŐılaŐmalarını istediğim için ekliyorum... İı bir de ders esnasında konu toplumsal hayatı ilgilendiren alanlara kaydığında spontane eklemeler olabilir. Bu müziklerden, filmlerden, kitaplardan ya da tipik beyin fırtınası yoluyla da olabilir. (K10)

Fen Bilimleri ğretmeni olan K7; özellikle evre konuları ve teknolojik gelişmeler konusunda dersi ile alakalı bilinçlendirme çabalarını ve bunun için dersi esnasında yapmış olduğu ilaveleri Şu Şekilde aktarmaktadır:

... bazı özellikle de bu eee yeni bir buluş olmuş olabilir, yeni bir teknolojik geliŐme olmuş olabilir, kitapta olmayan müfredatta olmayan... eee ben biraz evre konularında hassas olduğum için işte son günlerde

olmuş bir çevre kirliliği olabilir, buluş olabilir... ee ya da ne bileyim mesela beslenme veya çevre kirliliği ile alakalı, tüketimle, geri dönüşümle alakalı yeni bir şey vardır; onları mutlaka daha güncelse eklemeye çalışıyorum... hayvanları koruma, çevre kirliliği, elektriğin işte tüketimi, bunları günlük hayatta da karşılıklarına çıkacak ve bu konuda daha bilinçli olmalarını istediğim için açıkçası bu konularda biraz daha geniş anlatmaya çalışıyorum... benim için hani atom numarasını bilmiş bilmemiş umursamıyorum, onu uzatmayıp diğer konuları biraz daha (veriyorum)... (K7)

4.3.2. Yeniden Düzenleme Nedenleri

Görüşmelerden elde edilen verilere göre öğretmenlerin programlarda yeniden düzenleme yapmalarının nedenleri altı tema ile açıklanmıştır. Bunlar; a) LGS'ye yönelik hazırlık b) Sürenin uygun bulunmaması c) Öğretmenlerin bilgi, beceri ve yeterlilikleri d) Ders kitaplarındaki anlatım ve içerikler e) Kaynaşıklığı sağlama çabası f) Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarıdır.

4.3.2.1. LGS'ye Yönelik Hazırlık

Öğretmenler, öğrencilerin gidecek oldukları lisenin belirlenmesi için girmek durumunda oldukları merkezi sınav LGS'ye yönelik hazırlıklar yapma sorumluluğu hissettiklerini, özellikle 8. sınıf öğretim programlarında buna yönelik değişiklikler yaptıklarını aktarmışlardır. Görüşme verileri dikkate alındığında öğretim programında belirtilen süreye çok da uyulmadığı, konu anlatımı ve etkinliklerin hızlı geçilip daha çok soru çözümüne vakit ayrıldığı; bazen de ders kitaplarındaki etkinlik, örnek ve soruların LGS ile çok da uyumlu olmamasından dolayı öğretmenlerin dersi işlerken birtakım değişiklikler, düzenlemeler yaptıkları anlaşılmaktadır. Örneğin, K7 kodlu öğretmen kazanım ve konulara ayrılan sürelerde sınavda o konulardan soru sorulması oranına göre nasıl değişiklikler yaptığını şu şekilde anlatmaktadır:

... şimdi müfredatta ya da işte MEB'in verdiği kaynak kitaba (ders kitabı) bakarsan bazen sanki her şey aynı önemdeymiş gibi oluyor ama LGS'ye baktığın zaman sorular aynı şekilde gelmiyor... bir tanesinden bir tane (soru) geliyor ötekinden üç tane soru geliyor. Yani biraz sınava yönelik olduğu için mecburen ikinci üniteyi biraz daha fazla anlatman gerekiyor. Bazen de konu olarak da, yani mesela şu anda 8. Sınıflarda birinci ünite iklim, dünya hareketleriydi; ikinci ünite gen, DNA'yı falan sokuyor şimdi gene DNA'nın içine girdiğin zaman... ee çok geniş bir alan, soru gelme ihtimali de daha fazla... birer saatlik kaçamaklar, işte eklemeler falan illa ki oluyor, neden çünkü LGS olduğu için... Şimdi mesela birinci ünite daha fazla ezberle dayalı, çocuk bunu kendisi de evde okuyarak ezberleyerek iklim ile hava olayları arasındaki farkı çözebiliyor ama başka bir ünite de illa ki mantığını anlaması gerekiyor... (K7)

Fen Bilimleri öğretmeni olan K6 da normalde deney ve etkinlik yapması gereken ders saatinde, öğrencilerin sınav odaklı olması ve soru çözmelerinin sınava hazırlık için daha etkili olabileceğini düşünmeleri nedenleriyle etkinlikleri yeterince yapmadıklarını, test çözmeye ağırlık verdiklerini şöyle dile getirmektedir:

LGS'ye girecek çocuklar için çok zor bir şey. Yani siz akademik başarı istiyorsunuz yani akademik değerlendirme istiyorsunuz ama çocuklara aynı zamanda deney, etkinlik yaptırmak istiyorsunuz. Her konunun arkasında iki-üç tane etkinlik var. Şimdi ben bu etkinlikleri yaparsam 50 tane soru yerine 10 tane soru çözmek zorundayım. Çocuklar diyor ki "Çok fazla soru çözelim öğretmenim. Çok fazla sorun çözelim." Durmadan test getiriyorlar, durmadan etkinlik sorusu getiriyorlar bana. (K6)

K6 kodlu öğretmenin durumuna benzer şekilde Sosyal Bilgiler dersi öğretmeni olan K5 kodlu öğretmen de yıllık planı bir an önce bitirip sınav odaklı çalışma yapma çabasını, etkinlikler değil de soru (test) çözümü üzerinde daha çok durduğunu ve birçok öğretmenin öğretim programını değil; yapılacak olan merkezi sınavı temel olarak ders işlediğini belirtmiştir, bu durumu da:

... merkezi sınav sistemi beni şey şeklinde etkiliyordu, yıllık planı daha çabuk bitirip süresinden daha da önce bitirip daha fazla test yapmak, daha fazla hani pratik yapmak şeklinde etkiliyordu... Herkes ideal olanı tartışıyor şöyle yapılmalı böyle yapılmalı diyor ama herkes en sonunda eee merkezi sınav sistemine en uygun olanı yapıyor. Hiç kimse deli gibi etkinlik yapmıyor, herkes deli gibi test çözüyor. Hiç kimse sınavda çıkmayan konuların üzerinde çok fazla durmuyor, eline bir kitap alıp en fazla ne çıktıysa onun üzerinde duruyor. (K5)

şeklinde ifade etmiş, öğretmenlerin çok fazla sınav odaklı öğrenci yetiştirme çabası içerisinde bırakılmasını da "...karşısına o soru çıktığında en doğru cevabı verebilen öğrenci yetiştirmeye çalışıyoruz hepimiz, o soruyu doğru yapan ve en iyi okula gidebilen öğrenciyi yetiştirmeye çalışıyoruz. Bu da işte katmerli bir sorunun bir parçası, neden... Bizim de üzerimizde bir baskı var bununla ilgili." sözleriyle eleştirmiştir.

Bir devlet okulunda matematik öğretmeni olarak çalışan K11 ile özel bir okulda matematik öğretmeni olan K12, benzer şekilde öğrencinin LGS'ye girecek olmasının dersin öğretimini etkilediğini belirtmiştir. K11, "... merkezi sınav sistemi etkili oluyor elbette. Ondaki değişikliklerde sınıftaki etkinlikleri de zaman zaman değiştirmek gerekebiliyor" ifadesiyle, K12 konu ile alakalı "... kazanım kazanım gidiyor musunuz diye soracak olursanız maalesef bunu yapamıyoruz, tabii ki sınava hazırlık düzeyinde

çalıştığımız için. Daha çok hani soru çözmeye, kazanımları sorularla pekiştirmeye, eee vesaire bu şekilde çalışıyoruz.” sözleriyle açıklamıştır.

4.3.2.2. Sürenin Uygun Bulunmaması

Beş branş öğretmenin de programda zaman zaman bazı kazanımlara ayrılmış süreleri o kazanımlar için uygun bulmadığı, kimi zaman fazla kimi zaman ise yetersiz buldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenler bu durum karşısında bazı kazanımlara ayrılan süreleri uzatırken bazılarının sürelerini kısalttıklarını, kendilerince kazanımlar ve konulara ayrılan süreler arasında aktarma yaptıklarını, seçmeli ders veya DYK (Destekleme ve Yetiştirme Kursları) ders saatlerini kullanarak sürede yeni bir düzenleme yaptıklarını ifade etmişlerdir. K3 kodlu öğretmen programın süresinin İngilizce dersindeki konu yoğunluğuna uygun bir şekilde hazırlanmadığının altını çizmiş, durumu şu cümleleriyle anlatmıştır:

Ya bence, ben kendimde ya da öğrencilerde falan suç bulamıyorum. Bunu hazırlayanlarda bence problem var. İşte diyor ki, iki ders saatinde “simple present tense” i anlatacağın diyor. Zaten iki ders saatinde olumlu cümlelerini ancak veriyorum ben. Olumsuzu vereceğim, soru halini vereceğim, işte parçalara geçireceğim, onlardan işte okuma parçası okuyacağız, çevireceğiz, anlayacağız, oradan soru çıkaracağız falan... imkansız yani. Bunu hazırlayanlar hiç süreyi göz önünde bulundurmuyorlar diye düşünüyorum. (K3)

Benzer şekilde Sosyal Bilgiler dersi öğretmeni K4 de konuların yoğunluğundan, kazanım ve konulara ayrılan sürenin yetersizliğinden bahsetmiş, süreyi nasıl dengelemeye çalıştığını şu ifadelerle açıklamıştır:

... kazanım sayımız çok yüksek... Daha doğrusu içerik, konu kapsamımız çok fazla. Bunun zaman planlamasını hiçbir şekilde yetiştirebildiğini söyleyen neredeyse benim bir arkadaşım yok, kesin konuşmam hiçbir zaman ama genellikle tecrübe sahibi olan konuşan bütün arkadaşlarımıza söylediğimizde zaman sıkıntımız var. Onun için programı yetiştiremiyoruz, programı tam olarak uygulayamıyoruz... Üç ders saati yazılmış planda ben onu iki ders saatine indiriyorum, bilinçli bir şekilde indiriyorum. O haftaya iki ders saati yazıp bir ders saati şeklindeki kalanı yani bir ders saati önceki haftadan sarkıyor daha doğrusu iki ders saatini bir sonraki haftadan oraya atıyorum. O şekilde yani... geri kalanları öne iki ders saati atarak geri kalanları toparlamaya çalışıyorum diyelim biz ona. Yani zamanlamada çok uyarlama yapıyorum. (K4)

Yine Sosyal Bilgiler dersi öğretmeni olan K5 ise normal ders süresinin programı yetiştirebilmek için yetersiz olduğunu, bu nedenle konuları hızlıca geçip destek eğitimi için ayrılan kurs saatleri ve seçmeli derslerde programı yürütmeye

devam etmek durumunda kaldığını "... çünkü ders iki saat ama konu dört saatlik. Ders kitabından işlenebilecek bir konu yok ortada biz hızlıca özetleyip işte DYK'larda ya da işte seçmeli derslerde test, soru üzerinden gitmeye çalışıyoruz."(K5) cümleleri ile aktarmaya çalışmıştır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri ise Türkçe öğretim programında bazen bir kazanıma gerekenden fazla süre ayrıldığını belirtmiştir. K9 durumu "... aynı kazanımın birden fazla haftada yer aldığını görebiliyorsunuz. Yani bir kazanım sadece bir haftada yer almıyor. Atıyorum dört haftada, beş haftada aynı kazanımı görebiliyorsunuz." cümleleri ile ifade ederken, K10 bu sözleri "... işte x konusuna altı saat ayrılmış, üç saatte öğretmen sınıfın o mevzuyu anladığını kavramışsa üç saat daha onun üzerinde durmak sıkıntıdan başka bir şey yaratmayacaktır yani. O süreyi daha verimli, başka bir kazanım, eksik kalan bir kazanımın doldurulması için kullanılabilir." cümleleri ile desteklemiştir.

4.3.2.3. Öğretmenlerin Bilgi, Beceri ve Yeterlilikleri

Öğretmenlerin bir kısmı, bazı konuları anlatırken konunun anlatımından duyulan sıkıntıdan kaynaklı kısaltmalar yapıldığını; kimi zaman ise anlatmaktan keyif alınan konuların sürelerinde veya yerlerinde farklılıklar yapılabildiğini belirtmişlerdir. Örneğin İngilizce öğretmeni olan K2 bu konuda "... küçük küçük ayrıntılar (var) o konu mesela beni çok sıkır ve bunu asla çocuğa ııı... tam olarak şey yapamazsın ııı... veremezsin. Onu mesela ben daha şey geçiyorum, hala daha kitaplarda çok detaylı veriliyor onlar." derken, Sosyal Bilgiler öğretmeni olan K5 anlatırken daha çok keyif aldığı konularda süre anlamında uzatmalar yaptığını "... bazen öyle bazen öğretmen en çok hangi konudan keyif alıyorsa aslında biraz daha o konuyu öne alıyor... Kendisi hani keyif alıyorsa o konuyu biraz daha uzatıyor falan..." şeklinde ifade etmiştir. Diğer taraftan K3 konuyu önerilen süreden daha uzun sürede anlatarak kendisini daha rahat hissettiğini ve çocuklara da bu durumun iyi geldiğini şu şekilde belirtmiştir: "... benim daha rahat anlatmamı sağlıyor kendi açımdan, çünkü kendim gerekli gördüğüm için değiştiriyorum. Rahat rahat anlatıyorum ben. İkincisi çocuklar daha rahat anlıyorlar çünkü bol bol alıştırmaya yapıp onun üzerine konuşuyoruz." (K3)

Öğretmenler kimi zaman önerilen yöntem üzerinde de değişiklikler yaptıklarını belirtmektedirler. Türkçe öğretmeni olan K8 kodlu öğretmen, kimi zaman yaptığı

değişikliği belirtilen yöntem anlamında yeterli olmama durumuna bağlamakta ve bunu şu cümlelerle aktarmaktadır:

Tamam eğitim sistemi biraz değişti sezdirmeye yönelik ama anlatan öğretmen sezdirmeyi biliyor mu acaba. Ya da öğretmen sezdirmeye yönelik bir eğitim aldı mı üniversitede... hayır... yani çok acı ki öyle kendim de sonuçta 9 Eylül mezunuyum... yok ama hani bu şekilde bir eğitim almadım. (K8)

Özel bir okulda matematik öğretmeni olarak görev yapan K12’de benzer şekilde “yeni nesil” diye adlandırılan beceri temelli soruların anlatımına yönelik durumu “Biraz daha bu anlamda çocukların artık onu nasıl yapacağız bilmiyorum ama bu anlamda gerçekten zorlanıyoruz, deniyoruz... Orayı ben de tam çözebilmiş değilim.” cümleleri ile ifade etmiştir.

4.3.2.4. Ders Kitaplarındaki Anlatım ve İçerikler

Araştırmaya katılan öğretmenler, herhangi bir konunun anlatımında ders kitaplarında kullanılan dilin öğrencinin daha iyi anlayabileceği bir şekilde olması gerektiği konusunda hemfikirdirler. Bazen MEB’e ait ders kitaplarında anlatımı kolaylaştırmak adına bir kısım değişikliklere gittiklerini ifade etmişlerdir. Türkçe öğretmeni olarak görev yapan K8 böyle bir durumda yaptığı müdahalenin nedenini şu şekilde açıklamaya çalışmıştır:

Tamam, bazı temaları verelim ama yani çocuğun hiç duymadığı bir kişinin hayatından ziyade ya da bunu daha basit bir dille anlatabilir mesela, yani 111 Cahit Arf’i anlatıyordu çok güzel, çok önemli evet ama daha basit bir dil olabilir ya da daha basit bir dille anlatılabilir gibi geliyor temalarda. (K8)

Diğer taraftan, yine ders kitaplarındaki bazı anlatım veya içeriğin uygun bulunmaması sonucu birtakım değişikliğe gidilmesinin diğer bir nedeni olarak da; kitaplarda yer alan ve bazı öğrencilerde hassasiyet yaratabileceği düşünülen konular görülmektedir. Örneğin Sosyal Bilgiler öğretmeni olan K5, “ideolojik ve toplumsal” anlamda öğrenciyi etkileyecek konular söz konusu olduğunda kendi hassasiyetlerinin de devreye girdiğini ve bazı değişiklikler yaptığını anlatmaktadır. Örneğin toplumsal roller anlamında ders kitabında geçen bir konu ile alakalı “...ama cinsiyetçi işte resimlemeler mesela hani sadece işte ev işi yapan kadına yer verilen resimlemeler, hani bunu gördüğümde konuyu işliyorum ama tabii ki şeyi de belirtiyorum bu bir kadın işi değil, resimde görüyorsunuz ama değil.” şeklinde düzenlemeye gittiğini ifade etmektedir. Yine verdiği bir diğer örnek için şu cümleleri kurmaktadır:

... yani örnek vermek gerekirse işte kılık kıyafet kanunundan bahsederken işte şöyle bir şey söylüyorum eee... daha çağdaş bir eee... görüntüye ve yaşama sahip olmak için kıyafet değişikliği yapıldı. Ya sonra çocuk diyor ki hocam ne alaka yani kılığımızı kıyafetimizi değiştirdi mi çağdaş olduk. Hayır tabii ki bu değil, bu resmi tarihin bakış açısı, bu resmi tarihin size sunduğu cümle. Ama elbette ki değişim zihinde başlar, çağdaşlık zihinde başlar. Görüntü bu işin en son aşaması, hani en son kısmı gibi kendi bakış açımı da sunuyorum. (K5)

K11 kodlu Matematik öğretmeni ise sınıf içerisinde herhangi bir öğrencide “ailevi-duygusal” konularda hassasiyet yaratabileceğini düşündüğü bir örnek veya sorunun söz konusu olduğu bir durumda, sorudaki cümleyi veya anlatımı bir şekilde değiştirdiğini ifade etmekte ve şu cümleleri kurmaktadır: “Örnek veriyorum, ailesini kaybetmiş bir çocuk varsa anne babalı soruları değiştiriyorum mesela gibi... öyle örnekleri değiştirebiliyorum...bildiğin varsa yani...bunlar önemli şeyler...”

4.3.2.5. Kaynaşıklığı Sağlama Çabası

Bir derse ait konular/kazanımların sınıflar arası “dikey kaynaşıklık” a, aynı sınıf düzeyindeki farklı dersler arası uyumu ve paralelliği sağlama ise “yatay kaynaşıklık” a işaret etmektedir (Baysal, Yedigöz Kara ve Bümen, 2022). Öğretmenlerin genel olarak, konular arası geçişi daha anlamlı hale getirmek, dersler arası uyumu sağlamak ve öğrencide anlamayı kolaylaştırmak için “dikey ve yatay kaynaşıklık” a dikkat etmeye çalıştıkları ve bunu sağlayabilmek için birtakım düzenlemelere gittikleri anlaşılmaktadır.

Dikey kaynaşıklığı sağlamaya çalışma anlamında yaptıkları düzenlemelerle ilgili beş branşın öğretmenleri de çeşitli örnekler vermiş, durumun nedenlerini açıklamışlardır. İngilizce öğretmenleri (K1, K2 ve K3) genel olarak “zamanlar” konusu ile ilgili derslerde ünite sıralamasında oynamalar yaptıklarını, yakın konuları ve temaları arka arkaya getirmeye çalıştıklarını ve bu sayede öğrencinin daha iyi anlayacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. İngilizce branşında “dikey kaynaşıklık” anlamında yapılan yeniden düzenlemeleri en genel biçimde ifade eden K3 şunları söylemiştir:

... Çünkü bir öncekinde simple present tense görüyorlar, past tense, tekrar present tense. Ben öyle yapmaktansa mesela tense’lerin yerini değiştiriyorum, işte daha rahat anlayacak sıraya koyuyorum kendime göre. Çünkü sınıfın düzeyini az çok biliyorsun, neyi daha rahat anlarlar biliyorsun. Onların yerlerini değiştirip ya da işte ünitelerden birbirine yakın olanlar oluyor. Bir ünite de mevsimler oluyor mesela, araya hayvanları koyuyor, bir ünite sonra da şeyi anlatıyor eee... hava

durumunu anlatıyor, eee... hayvanları aradan çıkarıp mevsimlerle hava durumunu yan yana getirmek daha mantıklı geliyor... Daha da iyi oluyor anlamaları için. (K3)

Sosyal Bilgiler branş öğretmenleri K4 ve K5 de dikey kaynaşıklığı sağlamak adına ünite ve konu sıralamalarında değişiklik yaptıklarını belirtmişler, benzer ifadeler kullanmışlardır. K5 durumu:

...ya şöyle de oluyor şimdi; geçen yıl işlemişim atıyorum aynı sınıf düzeyindeyim, ünitelerin sıralaması farklı zihnimde bir şey var bir harita var bir basamaklandırma var, otomatik olarak bazen aynı şekilde giriyorum sadece yeni planda ünitelerin yeri değişmiş, çok umursamadan eski plana göre devam ettiğim de oluyor... eee bazen de konu olarak daha yakın bulduğum, birbirine geçişi daha kolay bulduğum nasıl olsa ben hepsini işleyeceğim deyip ünitelerin yerini değiştirdiğim yine oluyor. (K5)

Fen Bilimleri öğretmeni olan K6 ve K7 de verdikleri örneklerle dikey kaynaşıklığı sağlamak için konular ve üniteler üzerinde sıra değişikliği yaptıklarını ifade etmişler, bu durumun öğrencinin konuları kavramasını kolaylaştırdığını söylemişlerdir. K7 kendini bu konuda şöyle ifade etmiştir:

... onların yaptığı sırayla bence öğrencinin daha kolay anlaması için gereken sıra aynı olmuyor. Bence ilk başta diğerini anlatsak daha mantıklı oluyor. Bazen onların yerini değiştirmiş oluyorlar bana göre yani ben temelini anlatmadan böyle ortadan giriyorlarmış gibi oluyor konuya bir hazırlıksız oluyor... biraz değiştirmem gerekiyor bazen biraz... Diyelim ki daha basit diye çiçeksiz bitkilerin üremesinden bahsediyor sonra çiçekli bitkilerin üremesinden ama şimdi çocuklar çiçeğe daha aşına olduğu için çiçekli bitkinin örneğini de direkt söyleyebiliyor, direkt çiçek ismi de söyleyebiliyor, gözünde canlandırabiliyor ama eğrelti otu dediğin zaman şimdi çiçeksiz bitkiyi eğrelti otundan anlatmaya başlıyor, çocuğun gözünde yani bir şey gelişmiyor... ben önce diğerini anlatmayı uygun buluyorum. (K7)

Özel bir okulda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan K8 ise, aslında birbirini bütünleyen konuların bir arada verilmesi gerektiğini ama programda verilmediğini, kendisinin sıralamayı değiştirerek bunu sağlamaya çalıştığını “Bazen böyle kazanımları toplu halde veriyorum. Bazen bir döneme, bazen birkaç aya yaydığı şeyi art arda ya da biraz oradan biraz buradan veriyor. Biraz bunda sıkıntı olabiliyor çocuklarda. Birleştirebiliyorum bazen, ya çoğu zaman hatta. Bir bütün olarak anlatıyorum.” cümleleriyle aktarmıştır.

K8'e benzer şekilde; birbirini bütünleyen kazanımların, konuların art arda veya birlikte verilmesi gerektiğini ve verilmediği durumlarda yeniden düzenlemeler yaptığını belirten matematik öğretmeni K11'in açıklaması ise şu şekilde olmuştur:

... ben bütünsel yaklaşıma inanıyorum galiba matematikte, yani bir bütün olarak eee... bazen konuyu hani önce bütün hatlarını genel hatlarını çizmem gerekebiliyor o yüzden sonraki kazanımlardan da kimi şeyler... Önce bütün resim çizip, sonra o resmin etrafında inşa ediyorum. Yine kazanımların sıraları belki aynı gidiyor ama oradan buradan ufak tefek kazanımlardan parçalar kopartıp ilk resmi bütün resme koymam gerekebiliyor. (K11)

Öğretmenler kimi zaman bir dersin konusunun anlaşılabilmesi için farklı bir dersin konusunun önden öğrenilmiş olmasının gerektiğini, bu olmadığında ise “yatay kaynaşıklık”ı sağlamak adına diğer branş öğretmenleriyle konuşup; örneğin sonraki bir konuyu öne aldıklarını, kazanımların sıralamalarında değişiklikler yapabildiklerini belirtmişlerdir. İngilizce öğretmeni olan K3, “adverb” konusunu verebilmesi için öğrencinin Türkçe dersinde “zarf” konusunu bilmesi gerektiğini, fakat öğrencinin Türkçe programına göre henüz bu konuyu işlemediğini öğrendiğinde ise Türkçe öğretmeni ile iletişime geçtiğini ve programın sıralamasında değişiklikler yaptıklarını belirtmiş, bunu şu cümlelerle ifade etmiştir:

Şimdi ben çocuklara bir konu anlatıyorum, X' de Türkçe öğretmeni ya; ben şimdi çocuklara konuyu anlatmadan önce bütün konuları değil ama bazı konularda... işte mesela “adverb” ne biliyor musunuz çocuklar? Zarf, zarf ne işe yarar diye soruyorum, anlatıyorum sonra X bana diyor ki mesela, ben bunu altıncı sınıflara anlatıyorsam, bu çocukların yedinci sınıf konusu, o yüzden anlamamış olabilirler diyor. En azından bu konular arasında bir paralellik olmalı. (K3)

4.3.2.6. Öğrenci ilgi ve ihtiyaçları

Öğretmenler “öğrencinin ilgisini arttırma” ve “öğrencinin öğrenme ihtiyacını giderme” anlamında öğretim programlarında yeniden düzenlemeye gittiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre öğrencinin derse olan ilgisi o dersteki başarısını doğrudan etkilemektedir ve öğretmenlerin de buna bağlı olarak dersi daha “eğlenceli hale getirme” ve derslerde mümkün olduğunca “somutlaştırmayı sağlama” olması bakımından program üzerinde düzenlemeler yaptıkları anlaşılmaktadır. Verilerden, öğretmenlerin genel olarak öğrencilerin eğlenerek öğrenmesinin motivasyonu arttırdığını ve daha etkili bir öğrenme gerçekleştiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Örneğin, İngilizce öğretmeni olan K1 eğlence amaçlı değişiklikleri neden yaptığını “...

monotonluktan çıkmak için aslında değişiklikler yapıyoruz. Sürekli aynı şeyler ezber ezber, tekrar tekrar olmasın diye monotonluktan çıkmak için hani çocuklar aslında kazanımı İngilizcede eğlenerek daha çok elde ediyorlar. Yani monotonluktan çıkınca çocuklar eğlenmeye başlıyor.” şeklinde ifade ederken, Fen Bilimleri öğretmeni olan K6 kitap üzerindeki etkinlikleri zaman zaman değiştirme gereği duyduğunu ve böylelikle çocukların daha çok eğlendiğini ve daha etkili bir öğrenme gerçekleştiğini “Yani sadece çocukların velileri bazen diyorlar ki “Hocam ders kitabından işlemiyorsunuz” diyorlar. Ben ders kitabından çok daha eğlenceli hale getirdiğim için konuları çok da etkili oluyor.” sözleri ile cümlelere dökmüştür.

Diğer taraftan öğretmenler, “derse öğrencinin ilgisini arttırmak” için konularını anlatırken ve konuya dair örnekleri verirken öğrencinin zihninde “somutlaştırmayı sağlama” ya çalıştıklarını genellikle anlatımları ve örnekleri yaşadıkları çevre, içinde buldukları kültür, kullandıkları bir nesne... vb. den yola çıkarak ilerlediklerini, bunun öğrencinin öğrenmesi için çok önemli olduğunu, bunun için de öğretim programında bazı düzenlemelere gittiklerini belirtmişlerdir. Bu bulguya dair doğrudan alıntılar aşağıdaki gibidir:

Hani ders odaklı değil de bir hayatta yapması gereken bir şeymiş gibi görmesi gerekiyor İngilizce’yi. O yüzden tabii biz de değişikliklere gidiyoruz. Hani çocuk... yani Türk Kültürü’ne mesela bizim buradaki örf ve adetlere göre olan şeyleri daha çok kullanıyoruz... Google Earth bildiğiniz açıyorum. Bir sokağı çocuk diyorum yani bildiğin yer var mı? Tanıdığın bir yer? Çocuk o sokağa götürüyor beni. (K1)

Yani köyde bir örnek vermiş mesela. Köyde yaşayan çocuk için uygun ama şehirde yaşayan çocuk bunu anlamıyor zaten. Orada soba diyor mesela. Soba... Çocuk sobanın ne olduğunu bilmiyor mesela...(K6)

... Evet evet, çocuk ne yazık ki canlandırabildiği, somutlaştırabildiği bir şeyi anlayabiliyor. Neden?... onu da daha çok anlayabileceği şekilde yapıyoruz, ama empati duygusunun gelişmesi böyle bir gerçeğin olduğunu da bilmesi için de deniyoruz tabii ki de. (K8)

... Evet bazı sorularda kimi değişiklikler yapmak gerekebiliyor... meselaaa, bayrak yerine oran orantıyı başka bir şekilde... yani kullanışlı bir şey değil, günlük hayatla pek ilişkilendirilmiyor. Yani böyle yani evet bayrağın ölçüleri var bayrağın ölçüleri anayasada da sanırım mevcut. En azından şekli şemali öyle bir şey var yani... Bilgisayar ortamında artık her şey, onları artık bilgisayarlar hesaplıyor sonuçta. Sadece atıyorum iki parmağımızla büyütüp küçültebilirsiniz oranlı. Bunun yerine çocukların biraz daha ilgisini çekebilecek etkinlikler konulabilir. (K11)

Öğretmenler, ortak bir görüş olarak, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin özellikle konuların tamamlanma süresi ve ders saati üzerindeki etkisinden bahsetmiş; bazen bu sürenin uzadığını bazen ise belirtilenden daha kısa süre aldığını söylemişlerdir. Bu konuda en kapsamlı ifadede bulunan K8'in söyledikleri şu şekildedir:

Birinde bir konu üç ders saati sürerken diğerinde beş ders saati sürebiliyor. Çünkü çocuğun hazırbulunuşluk düzeyi bazen başarısı bazen kavrama yetisi etkili, bu yüzden değişiklikler yapabiliyorum. Aslında çocukların algısına yönelik... Açıkçası hiç oradaki ders saatine bağlı kalmıyorum, öğrenene kadar, bu şekilde. Sekiz saatte bitir diyor ama bitmeyebiliyor, bazen de daha çabuk bitiyor. Pekiştirebiliyoruz böylece, hani pekiştirme etkinlikleri yapıyoruz ama öğrenene kadar açıkçası öğretme taraftarıyım. Tabii ki de tam öğrenme keşke olsa, ama olmuyor her çocukta. Her öğrenme... her çocuğun öğrenmesi farklı bu yüzden birkaç farklı yol ve yöntem denemeye çalışıyorum. (K8)

Öğrencilerin yaşadığı çevre, bulunduğu sosyo-ekonomik düzey, okulun imkân ve şartları vb. durumların okullarda uygulanan öğretim programlarının çeşitli şekillerde değişikliğe uğramasını kaçınılmaz kıldığı yapılan görüşmelerden anlaşılmaktadır. Örneğin sosyo-ekonomik anlamda dezavantajlı bir bölgede İngilizce öğretmeni olarak görev yapan K2, öğrencilerin son haftalarda okula gelmemesinden dolayı yaşadığı durumu ve sonrasında nasıl bir düzenlemeye gittiğini şu cümleleriyle aktarmıştır:

İlk geldiğim sene 5. sınıflara girerken burada ortaokula da yeni geçmiştim liseden. Ben şimdi hep şey yaptım. Yıllık plana göre gittim hafta hafta. Hani konuda olmak gerekiyorsa o konuda oldum. Ama haziran geldi okulun kapanmasına üç hafta kala falan öğrenciler birer birer azalmaya başladı... o gelmeyen sınıfta o ünite eksik kaldı. Ama o sene öğrenince ben bunu, ondan sonraki senelerde mesela artık öyle yapmıyorum... Zamandan kırparak aslında son üniteye de ekstra vakit bırakmış oluyorum... Mesela daha böyle eğitim düzeyi yüksek ailelerin olduğu, çocukların sürekli derslere devam ettiği, son güne kadar devam ettiği çevrelerde herhalde öğretmenler buna farklı cevap veriyorlardır diye düşünüyorum. (K2)

Diğer taraftan özel bir okulda matematik öğretmeni olarak görev yapan K12, ders saatinin yeterli geldiğini, hatta anlatım kısmını kısa tutup soru çözümüne bolca vakit ayırabildiklerini belirtmiş "... bizim tabii avantajımız özel okulda olmamız, sınıftaki mevcut sayısının az olması eee...hazır... ne diyorduk biz ona... zaten hani amaçları hedefleri olan, bunları kafalarında netleştirmiş ve ona göre çalışan çocuklar olduğu için..." cümleleriyle durumun nedenini de açıklamıştır.

Türkçe Öğretmeni olan K9; farklı yapıya, imkân ve şartlara sahip okullarda ve öğrencilerle tüm ülkede yürütülmesi gereken tek program hakkında fikrini beyan etmiş, esnek olunup sürede de değişiklik yapılabileceğini şu şekilde belirtmiştir:

... ya tüm ülkede aynı programı uygulayıp aynı sonuçları beklemek aslında çok da mantıklı gelmiyor yani. Çünkü her bir okul hatta her bir sınıf işte her bir öğrenci ee... kendi içinde çok farklı özellikler barındırıyor ve aslında ona göre hareket etmek gerekiyor... Öğrencinin o konuyu anlamadan, idrak edemedi... (geçmesini) önlemiş oluyorsunuz süreyi uzatarak, o yüzden esnek olması öğrenci açısından çok faydalı. (K9)

4.3.3. Atlama Nedenleri

Uyarlama nedenlerinin derinlemesine araştırılmasına yönelik hazırlanan görüşme sorularından atlama boyutu altında elde edilen veriler beş tema ile açıklanmıştır. Bunlar; a) Yoğun öğretim programı ve zaman sıkıntısı b) İlgi çekmeyen etkinlikler c) Okul imkânları d) Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları e) Uygun olmayan unsurlardır.

4.3.3.1. Yoğun Öğretim Programı ve Zaman Sıkıntısı

Öğretmenler sene içerisinde uygulamak durumunda oldukları öğretim programlarının yoğunluğundan dem vurmakta, kazanımların çok fazla olduğunu düşünmekte ya da konulara ayrılan süreyi genel olarak yetersiz bulduklarını söylemekte; bu sorunu da kimi zaman atlamalar yaparak çözmeye çalıştıklarını söylemektedirler. Branşı Türkçe olan K8 ve K9 kodlu öğretmenler konuları yetiştirme konusunda sıkıntılar yaşadıklarını, bazılarını geçmek durumunda kaldıklarını dile getirmişlerdir. Bir devlet okulunda Türkçe öğretmeni olan K9, "... yıllık planda belirtilen her bir kazanımı gerçekleştiriyor olabiliriz, çünkü çok fazla kazanım var. Bazılarını gerçekleştirirken bazılarını es geçebiliyoruz." derken, özel bir okulda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan K8 ise bu konuda "Bazı kazanımları atladığımız, çıkardığımız metinler ıııı... oluyor... Çünkü çok tatil olan da bir ülkeyiz ya biz. Müfredatta da yetiştirmekte kimi zaman sorun yaşayabiliyoruz. Belki konular daha azaltılabilir gibi geliyor." şeklinde görüş bildirmiştir. İngilizce öğretmeni olan K3 programa göre verilmesi beklenen şeylerden bir kısmını zaman sıkıntısından dolayı kesinlikle veremediğini,

... saatler... işte üç saatte dört saatte, bir haftada iki tane konuyu vereceğiz onunla ilgili işte listening, okuma, dinleme, konuşma, yazmayı yaptıracağız, kelimelerini vereceğiz bir de üstüne iki tane gramer

vereceğiz, alıştırma yaptıracağız, oyun oynatacağz falan. Hepsini bekliyorlar, çok zor yani, imkânsız. Zaten hepsi de yetişmiyor. (K3)

cümleleri ile dile getirmiş, “Konuları da daraltmadılar, hiç onları da yapmadılar, hâlâ konular aynı ama ders saati düştü. Ondan sonra da İngilizce öğrenemiyorlar derler tabi, yok yani vakit yok.” diyerek, öğrencilerin İngilizce dersindeki başarısızlık nedenine vurgu yapmıştır.

4.3.3.2. İlgi Çekmeyen Etkinlikler

Araştırmaya katılan öğretmenler, ders kitabında yer alan bazı etkinliklerin öğrencilerin ilgisini kesinlikle çekmediğini, hatta konuya dair motivasyonlarını azalttığını söylemiş; bu durumda o etkinliği geçmek (atlamak) durumunda kaldıklarını belirtmişlerdir. K2 yaşadığı bu durumu “Konu sıkıcı geliyor çocuklara, ya hatta ben kendim bile bazen sıkılıyorum. Şimdi bizde ünite - tema (şeklinde) gittiği için mesela o ünite boyunca o konuyu devam ettiriyor gerçekten biraz sıkıcı olabiliyor bazen, o zaman etkinlikleri atladığım oluyor kitaptaki... ” şeklinde dile getirirken K8 de ders kitaplarında yer alan bazı etkinlikleri gerek ilgi çekmemesi açısından gerek zaman kısıtlılıklarından dolayı atlama nedenini, “... bazı etkinlikler hitap etmediği için değişiklik yapıyoruz ya da direkt atlıyoruz açıkçası... Zaten süre kısıtlı, yetiştirmek mümkün değil, o metni atlayarak sürdürüyoruz.” sözleriyle dile getirmiştir. Türkçe öğretmeni olan K9 kodlu öğretmen yine benzer şekilde öğrencinin ilgisini çekmeyen, yapmak istemediği etkinlikleri atlama durumunu şu sözleriyle anlatmaktadır:

Türkçe dersinde özellikle ee hayata ilişkin bazı etkinlikler de olabiliyor, orada öğrencinin bir olaya ilişkin durumu yorumlaması istenebiliyor veya işte bir görsel çizmesi istenebiliyor ya da belki etkinlikte. Öğrencinin bazen buna dair hiçbir fikri olmayabiliyor. Veya hiçbir şekilde ilgisini çekmiyor olabiliyor. Öğrenci o etkinliği, herhangi bir etkinliği yaparken çok sıkılabiliyor. Peki, bunu neden yapıyoruz diye düşünebiliyor. Eee böyle durumlarda eğer gerekli görürsem eee bazı etkinlikleri atlayabiliyorum. (K9)

4.3.3.3. Okul İmkânları

Bu konuda, araştırmaya katılan K6 kodlu öğretmen özellikle kendi branşı olan Fen Bilimleri dersi için okul imkânlarının programda uygulanması gereken bazı kısımlar için uygun olmadığını ve bu yüzden atlamalar yaptığını şu cümleleriyle aktarmıştır:

Türkiye’de uygulanan öğretim programlarında tek bir tane nüsha vardır ve bütün devlet okullarına yani Beşiktaş’ın en iyi okulunda da, Karşıyaka’daki bir okulda da, Gediz’de de, şurada burada... olmasını

beklersiniz ama ben internetten indirmiş olduğum programlara göz atarım. Uygulanamayacak bölümleri çizerim. Onu derste işlememeye çalışırım ya da uygulanamayacak şeyleri uygulamamaya çalışırım... 8. Sınıflarda ııı... laboratuvarda küçük birkaç tane deneyi yapmak o konuyu anlamak için yeterli olmuyor mesela. Asit-bazların deneyini yapmak yeterli olmuyor. Yani daha doğrusu şöyle. Bunun için yeterli imkan oluşturamıyoruz biz... İmkanlar... Sosyo-politik konum... Yani birçok şey var aslında. Bunları çünkü ayırmak zor bir şey aslında. Yani hepsi bir bütün... (K6)

4.3.3.4. Öğrencinin Öğrenme İhtiyacı

K9 kodlu öğretmen her sene tekrar eden, kitaplara konulan belli başlı metinlerdense öğrenciye farklı bir şeyler katacak yeni metinler üzerinde durmayı tercih ettiğini şu cümleleriyle belirtmiştir:

Bazıları özellikle öğrenciye hiçbir şey kazandırmayan, yeni bir şey öğretmeyen, öğrencinin ilgisini çekmeyen hatta her sene tekrar tekrar öğrencinin benzerlerini okuduğu metinler oluyor. Birlikte okuduğumuzda mesela öğrenci diyor ki aa öğretmenim biz bunu beşinci sınıfta da okumuştuk diyor. Bazen veya işte belki de dörtten hatırlıyor bilmiyorum öyle söylüyor öğrenci. Eee... Örnek vereyim mesela. Hacivat karagözle ilgili bir metin, işte altıda da olduğunda yedide de olduğunda, öğrenci onu gördüğünde ben zaten bunu biliyordum, zaten okumuştum diyor. Yani o metnin orada olmasındansa yeni bir metnin olmasını tercih ederim veya öğrencinin herhangi bir konuda ufkunu açacak, yeni şeyler öğrenmesini sağlayacak bir metnin orada olmasını tercih ederim. (K9)

Araştırmaya katılan öğretmenler bazı konuların öğrencide kafa karışıklığı yaratacağını düşünüp o konuyu hiç anlatmamayı tercih ettiklerini veya bazı soru tiplerine yine aynı nedenle değinmediklerini dile getirmişlerdir. Bu durum öğretmenlere göre bazen verilen bilginin kesinlikle herhangi bir yerde işine yaramayacağını düşünmesinden, bazen öğrencilerin akademik başarı seviyelerinin olması gerekenin altında olmasından, bazen ise öğretim programlarının öğrenci seviyesinin üstünde hazırlanmış olmasından kaynaklı olduğunu belirtmektedirler. K3 gereksiz bulduğu kısımları geçmeyi tercih ettiğini şu cümlelerle anlatırken:

... hatta daha yeni bir sınıfta oldu ama tam hatırlayamıyorum, çocuklara bir tarihlerle ilgili yazım kuralı veriyor mesela tarihler nasıl yazılır nasıl okunur (diye). Ya zaten en basit iki kuralı var, en çok kullanılan iki kural odur, şey yapıyorum yani üstten bir örnek veriyorum. Bir tane böyle neredeyse hiç kullanılmayan, arada bir kitaplardaki çocukların bu kendi kitaplarında sorularında karşılımlarına çıkacak kalıplardan da değil, ben kafaları karışmasın diye direkt geçiyorum onu... En azından daha kısa kesip pratik şeyler öğrensinler. Uzun uzadıya bütün kuralları verip çocukların da kafasını sulandırmaya gerek yok bence. En azından

İngilizce öğreni... zaten öğrenemiyorlar da öğreneceklerse de basit bir iki şey öğrenseler yeter. (K3)

K7, akademik başarıyı düşük bulduğu sınıflarda öğrenme ihtiyacına yanıt vermeyeceğini düşündüğü bazı soru tiplerini çözmeyi gereksiz bulduğunu ve çözmediğini;

... daha basit halini evet çözüyorum, belki konuyla alakalı o soruyu çözüyorum ama bir üstünü bir zorlaştırılmış halini farklı çeşidini çözmüyorum. Çünkü kafa karışıklığından başka bir işe yaramayacak... Daha anlattıklarımı da biraz öğrendiklerimi de karıştırıp ondan da olacağım. Ee o yüzden hiç o kadar kafa bulandırmak istemediğim için onları da biraz yumuşatıp daha soft anlattığım, iki gerekçeyle genelde bir şeyi kırıyorum... Üst düzey soruyu sorsam ne olur sormasam ne olur, zaten olmayacak o. (K7)

şeklinde dile getirmiş, tek bir öğretim programının farklı başarı seviyesine sahip sınıflarda uygulanma zorluğundan şöyle bahsetmiştir: "... çünkü yıllık plan müfredat bu kadar öğrenci için aynı anda yapmak için aslında çok saçma. Herkesin seviyesi aynı değilken aynı şeyleri yapamıyoruz."

Sosyal Bilgiler öğretmeni K5 ise, programda belirtilen bazı konuların bazen öğrencinin bilişsel seviyesinin üstünde kaldığını ve anlatamadığını şu cümlelerle aktarmıştır: "... zaten konular çok çok soyut tarih konuları, çok soyut ortaokul için çok uygun değil... bu yaş grubuna uygun olmayan bir içerik sunuluyor..."

4.3.3.5. Uygun Olmayan Unsurlar

Atlama yapmanın gerekçelerinden olan bu temanın ortaya çıkmasını "propaganda", "toplumsal cinsiyet eşitsizliği", "şiddet unsurları", "bilimsel olmayan yaklaşım" kodları belirlemiştir. Araştırmaya katılan, özellikle sosyal bilimler alanında çalışan öğretmenlerin zaman zaman konuların bu başlıklara kaydığını sezdiklerinde, ilgili kısımları atladıkları veya bir kısmını göz ardı ettikleri anlaşılmaktadır. Örneğin Sosyal Bilgiler öğretmeni K5, kendi dersinin bir "propaganda" aracı olarak nasıl kullanıldığını "... ideolojik bombardımana çok açık bir alan yani hükümet, iktidar fark etmeden açıkçası yıllar boyu... Sosyal bilgiler iktidarların kendi ideolojilerini hani şey yapma, hani çocuklara öğretme dayatma hani gelecek nesillere aktarma aracı olarak maalesef ders olarak kullanıldı" şeklinde aktarmış, bu durum karşısında ne yaptığını ise "Hani bütün ideolojik şeyler birazcık buradan bizim ders üzerinden halledilmeye başlanıyor. Bazen kişisel hassasiyetlerim elbette ki devreye giriyor. Hiç girmiyor

dersem yalan olur, o konularda o ünitelerde kitabı açmamayı tercih ediyorum.” şeklinde dile getirmiştir.

Türkçe öğretmeni olan K10 kodlu öğretmen de K5’in sözlerine benzer şeyler söylemiş, kendi dersindeki durumu şu şekilde dile getirmiştir:

Ya bizdeki bence en büyük sorun bizim kitaplarımızda, seçilen metinlerde, hazırlanan metinlerdeki en büyük problem ıı... yani mevcut iktidarın ders kitapları ve okulu bir yeniden dönüştürme aracına çevirmesi bence. En rahatsız edici şey bu. Propaganda yapıyor yani. Kitap üzerinde propaganda yapıyor...15 Temmuz metinleri vs... yani komple çıkarıyorum mesela. Temada bir metin var, hiç okutmuyorum ben. Komple geçiyorum yani. Bu metni konuşmayacağız diyorum. Etkinlerini de pas geçiyorum. Bakıyorum dil bilgisiyle alakalı çok elzem bir konu var ise yalnızca o etkinlikler üzerinde durabiliyorum ama genelde empoze eden, bir fikir dayatan metin olursa gözünün yaşına bakmıyorum yani. Atıyorum direkt. (K10)

Yine K10, Türkçe kitaplarındaki metinlerde yer alan “toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve şiddet unsurları”na dikkat çekmiş, bunların pedagojik yaklaşımdan ne derece uzak olduğunu ve atlama yapma nedenini “işte ne bileyim kadının toplumsal hayattaki yeri gibi birçok örnek verilebilir yani... Mesela ölüyor, vuruyor, dövüyor, şiddet uyguluyor metinde. Ne kadar kötü pedagojik açıdan...” cümleleri ile ifade etmiştir.

Sosyal Bilgiler öğretmeni K4 ve Türkçe öğretmeni K10, ders kitaplarında zaman zaman “bilimsel olmayan yaklaşım” içeren metin veya herhangi bir içerik ile karşılaşabildiklerini belirtmişlerdir. K10 böyle bir durumla karşılaşması durumunda “...bir de bilimsel olmadığı zaman benim için bir kıymeti kalmıyor” cümlesinden de anlaşılacağı üzere, buna derste işlemek için vakit ayırmadığını belirtmiştir. K4 ise böyle bir durumda konunun yüzeysel olarak üzerinden geçtiğini, üzerinde durmadığını şu cümleleriyle dile getirmiştir:

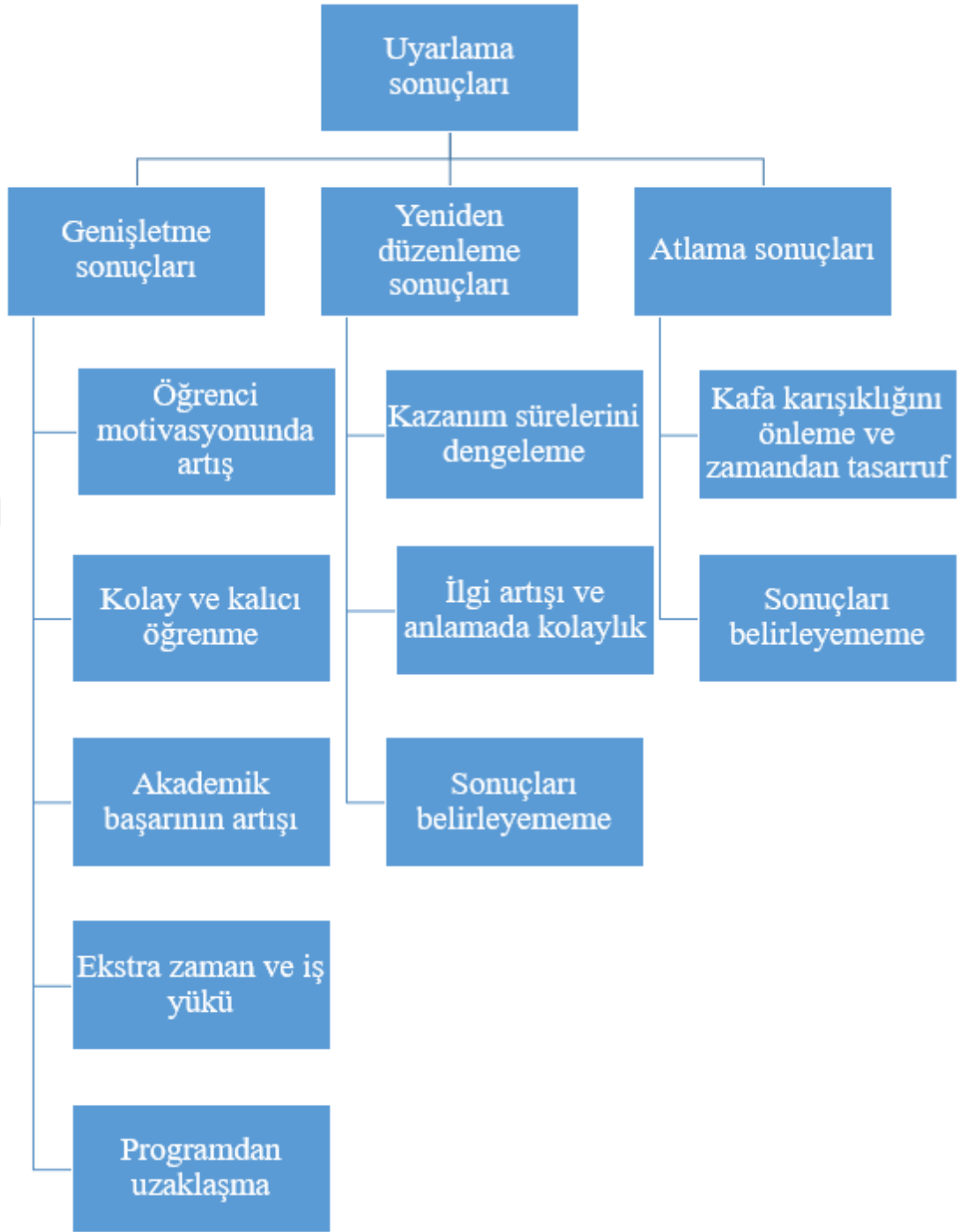
... yüzeysel... ama orada da belirtiyorum bu konu hakkında benim fikrim... yani net bir bilimsel şeyi yok bunun çocuklar diyerek bir dipnot belirtiyorum. Farazi şeyler var, net tarihsel bilgilerle uyuşmayan. 7. sınıfta mesela Zimmen defteriyle ilgili. Zimmen defteri dediğimiz mesela veresiye defteri. İı onla ilgili çok kesin bir kanıt yok. Sanki bütün Osmanlı’da herkes Zimmen defterini gidip kapatıyor. Nedir, işte bir hayırsever gidiyor, defteri kapatıyor, tüm hayırsever sayesinde borçlar kapandı. Bu birkaç örnek. Ya böyle bir tamamen bir kültür varmış gibi kitapta anlatılıyor. Sadaka taşları kültürü. O da aynı şekilde. Tamamen böyle bir şey varmış gibi anlatılıyor ama o da değil. Yani tarihsel

kaynakta bilimsel konuşmak gerekiyor. Ben her zaman hani tarihsel arşiv, bilim, o şekilde konuşuyorum. (K4)

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu kısımda, “Katılımcı öğretmenlerin, öğretim programını sınıfa uyarlama sonuçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmış, yapılan görüşmelerden elde edilen veriler alanyazın doğrultusunda ele alınan uyarlama örüntüleri (genişletme, atlama, yeniden düzenleme) boyutları altında açıklanmıştır. Her bir boyut altında oluşan sonuçlar temalaştırılmış, her bir tema altında oluşan alt tema ve kodlar, doğrudan alıntılarla desteklenerek açıklanmıştır (bkz. Şekil 6).





Şekil 6. Uyarlamaların Sonuçları

4.4.1. Genişletmeye Yönelik Uyarlamaların Sonuçları

Genişletme sonuçlarına dair bulgular değerlendirildiğinde öğretmenler birçok olumlu sonuçtan bahsetmiş, derslerinde genişletme örüntüsünü kullanmanın birçok olumlu tarafının yanında; birtakım dezavantajlarının, olumsuzluklarının da olduğunu yadsınamaz bir gerçek olduğunu bildirmişlerdir. Buna göre elde edilen verilere yönelik bulgular: a) Öğrenci motivasyonunda artış b) Kolay ve kalıcı öğrenme c) Akademik başarının artışı d) Ekstra zaman ve iş yükü e) Programdan uzaklaşma şeklindeki algılar olmuştur.

Görüşmeler sonucu elde edilen veriler, öğretmenlerin yaptıkları çeşitli eklemeler sonucunda öğrencinin dersteki motivasyonunda bir artışın olduğuna dair bir algıya işaret etmektedir. K6 ve K10 kodlu öğretmenler eklemeler (genişletmeler) sonucu öğrencilerde bariz bir şekilde “derse ilgi artışı” olduğunu gözlemlediklerini dile getirmişleridir. Fen Bilimleri öğretmeni olan K6, dersi için görselliğin önemli olduğunu vurgulamış, konular ile ilgili bol bol animasyon ve çeşitli videolar izlettiğini söylemiş, bu durumun sonucunu da “Kalkıyor hiç derse hiç hani hiçbir katkısı olmayan silik bir öğrenci bile bu konu hakkında bir fikir almak için parmak kaldırabiliyor. Bu güzel bir şey” şeklinde ifade etmiştir. Türkçe öğretmeni olarak görev yapan K10 da ders kitabı dışında okuttuğu farklı metinler ve kitaplar sayesinde öğrencinin dersine olan ilgisindeki artışı “Ya ııı... Çocuğun ilgisi edebiyata, öyküye, şiire, romana çekilmiş oluyor” şeklinde cümlelere dökmüştür.

Fen Bilimleri öğretmeni olan K6, program üzerinde yaptığı; özellikle etkinlik, oyun, video vb. gibi eklemelerin “eğlenerek öğrenme ve öğretme” anlamında öğretmen ve öğrenci üzerinde büyük etkisi olduğunu dile getirmiştir. Kendi açısından aldığı keyfi “... her animasyon ve etkinliğin, sanal etkinliğin diyeyim daha doğrusu, sanal deneyleri diyeyim. Takip ediyorum. Çünkü her sene çok daha güzel şeyler... Yapılmış olan birçok etkinlik var. Bu çok keyifli. Çok keyifli.” şeklinde ifade ederken öğrencinin aldığı keyif ve eğlenme anlamında durumu şu cümlelerle aktarmaktadır:

Öncelikle çocuklar eğleniyorlar... Yani en keyif aldıkları ders olduğunu söyleyebiliyor çocuklar mesela. Diyor ki “hocam biz sizin dersinizi çok seviyoruz.” Neden, çünkü oyun oynatıyorum. Çünkü o çarkıfelekle sorulan sorular çocuklara bir şey, inanılmaz bir şey keyif kazandırıyor. Uygulamalar var, siz kendiniz de ekleyebiliyorsunuz onu. Yani en büyük kazancım şey, eğlenerek öğrenmeyi sağladığımı düşünüyorum ben. (K6)

Yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler ışığında, öğretmenlerin yaptığı genişletmelerin en belirgin sonuçlarından biri; öğrencide “öğrenmeyi kolaylaştırma”sı olmuştur. K5 kodlu Sosyal Bilgiler öğretmeni yaptığı eklemelerin etkisini “... öğrenmeyi kolaylaştırıyor, hazırbulunuşluğu artırıyor yaptığım etkinlikler, eklemeler ve birazcık daha somut düşüncelerini sağlıyor bana göre. Kafalarında canlandırmalarını sağlıyor soyut olan konuyu” cümleleriyle özetlemiştir. İngilizce öğretmeni olan K3, yaptığı genişletmelerin hazırbulunuşluk anlamındaki etkisinden “En azından yeni öğreteceğim konuya daha iyi giriyorlar, diğer konuyu hatırlamış oluyorlar yeni konuya da daha hazırlıklı girmiş oluyorlar, daha iyi anlıyorlar.” cümleleri ile bahsederken, yine İngilizce öğretmeni olan K2 yaptığı eklemelerin sonucu için “... daha somutlaştırıyor öğrenmeyi” sözlerini sarf etmiştir. Türkçe öğretmeni olan K9 ve K10 da benzer şekilde, yaptıkları genişletmelerin özellikle öğrencide anlamayı kolaylaştırma ve artırma durumlarından bahsetmişlerdir. Bu öğretmenlerin ilgili cümleleri aşağıda verildiği gibidir:

Yaptığım eklemelerle öğrencilerin eksiklerini kapatmış oluyoruz. Ee.. bunun sayesinde de yeni işleyeceğimiz konuyu daha kolay anlıyor. (K9)
Yani yararlı oluyor tabii ki vermek istediğim kazanımı anlayacak öğrenci sayısı artıyor her şeyden evvel. (K10)

Bir kısım öğretmenin, yapılan genişletmelerin en büyük kazanımlarından birinin “kalıcı bilgiyi edinmeyi sağlama” olduğu, dolayısıyla sınavlardaki başarının arttığı düşüncesinde hemfikir oldukları anlaşılmaktadır. Bir devlet okulunda matematik öğretmeni olarak görev yapan K11 bu konuda, “Daha akılda kalıcı oluyor bazı şeyler, yani toplamda bunun verimini elde edebiliyoruz bence o güne dair bir verim değil belki ama ileriye dönük bir verim elde ediyoruz diye düşünüyorum” cümlelerini kurarken, özel bir okulda matematik öğretmeni olarak çalışan K12 de, yaptığı eklemelerin sonuçları ile ilgili daha sınav odaklı bir başarı artışından bahsederek “... hani eee farklı kitaplardan soru çözenin çocukları bu anlamda deneme sınavlarında vesairede, tabii ki daha avantajlı hale getirdiğini düşünüyorum.” demiştir.

Fen Bilimleri dersi öğretmenleri K6 ve K7 de yaptıkları genişletmelerin öğrenmelerin kalıcılığı arttırdığı yönündeki düşüncelerinden bahsetmişlerdir. K6, sanal paylaşımların ve animasyonların öğrencinin öğrenmesinde çok etkili olduğunu söylemiş “... yani o kalıcılığı çok sağlayan bir şey” sözleri ile bilginin kalıcılığının

altını çizmiştir. K7 ise verdiği günlük hayat örnekleri sayesinde kalıcılığın arttığını “... hayattan örnek verirken de işte elimle kolumla anlatmaya çalışırken de çocuklara bazen orada bir şey yaptırırken de amacım anlasın yeter ki özümseyin. Günlük hayatla bağ kurarlarsa akıllarında kalma ihtimali artıyor çünkü” sözleri ile aktarmıştır.

Öğretmenler derslerinde çoğunlukla hatırlatmalar, geçmişe veya başka derslere yönelik eklemeler yapmak durumunda kaldıklarını; bunun da ekstra zaman aldığını (yani o senenin programından süre çaldığını), bunun da zamanlama problemi yarattığını belirtmektedirler. İngilizce öğretmeni K3 durumu “Ya işte geçmişe yönelik hatırlatmalar yaptığımda o da zaten baya bir sürüyor. İşte bir iki saatimi alıyor... çok fazla zaman alıyor.” şeklinde belirtmektedir. Fen Bilgisi öğretmeni olan K7 ise başka bir dersin konusuna dair hatırlatma ve anlatım yaparken, kendi dersinin süresinin büyük bir kısmını harcadığını “... denklem budur, eşitliğin bu tarafını eksi yaparak işte yani ya da doğrusu eee... şeyini değiştirerek geçirme, artı eksi falan, önce bunu anlatmam gerekiyor. Zaten bunu anlatırken o dersim gidiyor.” cümleleri ile dile getirmektedir.

Diğer taraftan Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak görev yapan K4, programa eklediği etkinliklerin bazen sınıfı daha da karıştırdığını, bunun da zaman kaybına neden olduğunu şu cümleleriyle aktarmaktadır:

Eklemeler tabi ki tüm yaptığımız dersi uzatabiliyor, yani o konuda ne kadar çok böyle derse fazla bir şey eklerseniz süre uzuyor... Çocuklar şimdi o dersin 40 dakikalık dersin 20 dakikasını öğrenmeye kullandıysa, 20 dakika da çocuğu o etkinliğe hazırlamakla geçecek. Çünkü çocuk alışık değil, şey değil. Dramayı görmemiş ya da canlı işte rol oynamayı görmemiş, şey yapmamış. Orada bir şamata şey. Özellikle sınıfta bazen en az altı yedi tane öğrencimiz oluyor her zaman normal. İşte olumsuz tarafı süre, onlar daha da sıkıntıya girebiliyor. (K4)

Yine Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak görev yapan bir diğer öğretmen K5 de ekstra bir kaynak kitaba bakmanın ve oradan eklemeler yapmanın süre anlamında kısıtlamalar yarattığını şu cümleleriyle ifade etmiştir:

Çocuklarda olmayan bende olan bir kaynak kitap var, bu kaynak kitabın etkinliklerinin hani zaman zaman fotokopisini çekerek nadiren çocuklara dağıttığım oluyor ya da tahtaya yazıp oradan etkinlik yaptığım oluyor. Ama zaman gerçekten çok sınırlı, hani MEB’in kitabından sonra ikinci bir kaynağa bakmaya çok az zaman kalıyor. (K5)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden K7 ve K8 eklemeler yoluyla genişletme yapmanın öğrencilerin dersi daha iyi anlamalarını sağlamasının yanında, öğretmen için yorucu taraflarından da bahsetmişlerdir. Fen Bilimleri öğretmeni olan K7, özellikle sayısal ağırlıklı konuları işlerken öğrencinin matematiksel konu eksiklerini tamamlamaya çalışırken yaşadığı zorluğu şu cümlelerle aktarmıştır:

... hayır işlemedik diyor yani, matematik konularında özellikle dolayısıyla bir işlemli üniteler varsa elektrik gibi işte, atom numaraları falan gibi yani çok zorlanıyorum. Çünkü onu bilmesi gerekiyor yani onu bilmedikleri için... (İlaveten onları) Anlatmak zorunda kalıyorum. (K7)

Özel bir okulda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan K8 de, var olan programı yürütmek yerine eklemeler yapmak durumunda olmanın yoruculuğunu “Eee... tabi hazır gelen bir şey yerine biz belki uğraşyoruz... Bizi kısmen yorsa da eklemeler yapmak...” ifadeleri ile anlatmaya çalışmıştır. Öğretmenlerin programa ekledikleri kimi etkinliklerin, konuyu kavratma ve anlamayı kolaylaştırmanın aksine; eğlencenin ön plana geçmesine, sürenin gereksiz uzamasına ve dolayısıyla programdan uzaklaşılmasına neden olduğu belirtilmiştir. Matematik öğretmeni olan K11’in konu hakkındaki cümleleri şu şekildedir: “... Evet, epeyce uzun süren bir etkinlik iki ders saatinin belki tamamını kaplayan bir etkinlik. Müfredattan bizi biraz uzaklaştıran bir etkinlik oluyor kimi zaman...”

4.4.2. Yeniden Düzenlemeye Yönelik Uyarlamaların Sonuçları

Uyarlama sonuçlarının derinlemesine araştırılmasına yönelik hazırlanan görüşme sorularından yeniden düzenleme boyutu altında elde edilen veriler üç tema ile açıklanmıştır. Bunlar; a) Kazanım sürelerini dengeleme b) İlgi artışı ve öğrenmede kolaylık c) Sonuçları belirleyememedir. Öğretmenler, programda belirtilen kazanım ve konulara ayrılan süreler kimi zaman uyamadıklarını, fakat önerilen süre üzerinde yaptıkları çeşitli düzenlemeler sayesinde süreleri dengelemeyi başardıklarını ve kazanımları verebildiklerini belirtmişlerdir. Özel bir okulda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan K8 bu durumu şu cümlelerle aktarmıştır:

... Evet, başka bir konuyla kısarık... İlla kısmak da zorunda kalmıyorum ama bir şekilde dengeleniyor. İşte mesela sözcük, paragraf, anlam konuları her yıl var. İşte burada mesela çocuk hazır bir şekilde de geliyor. Hani sözcükte anlamı ben belki tamam yedide yine anlatıyorum ama altıda gördüğü için daha çabuk öğreniyor. Bizim ilk kez karşılaştıkları konularda süreyi daha uzun tutarken önceden gördükleri konuyu tabi daha kısa sürede toparlayabiliyoruz... dengeliyorum, aynen öyle... Olumsuz bir durum söz konusu değil... (K8)

Bir devlet Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak görev yapan K4 ise benzer şekilde “Geri kalıyorum mesela geri kaldığım için eee... işte bu haftayı hemen yapıp bir sonraki haftanın bir saatini buraya alıp ondan sonraki haftayı öne çekmek şeklinde... zaten üç hafta yazılacaktı... o şekilde toparlıyorum.” cümleleri ile durumu açıklamıştır.

K1 ve K11 kodlu öğretmenler, derslerinde ve özellikle ders kitaplarında yer alan etkinliklerde yaptıkları bazı yeniden düzenlemenin öğrencinin ilgisini arttırdığını, daha eğlenceli bir öğretim gerçekleştiğini ve dolayısıyla öğrencinin derse olan sevgisinin arttığını gözlemlediklerini ifade etmektedirler. Matematik öğretmeni olan K11 dersi üzerinde yaptığı değişiklikler sonucu olumlu dönütler aldığını “... ama genel olarak şeyin farkındayım matematik dersini seviyorlar bir şekilde ben de yaptığım değişiklikleri bu yüzden yapıyorum.” cümleleri ile aktarmıştır. İngilizce öğretmeni olan K1 de bu konudaki deneyimini şu şekilde ifade etmektedir:

... mesela monotonluktan çıkmak için aslında değişiklikler yapıyoruz.... Hani çocuklar aslında kazanımı İngilizcede eğlenerek daha çok elde ediyorlar. Yani monotonluktan çıkınca çocuklar eğlenmeye başlıyor. Eğlenince de öğrenim zaten daha çabuk gerçekleşiyor... Aslında zaman kısalıyor eğlenince ve seviyorlar. (K1)

Görüşmelere katılan birçok öğretmen, özellikle kazanım sıralaması, etkinlikler ve ders süreleri üzerinde yaptıkları birtakım düzenlemeler sonucu, öğrencinin dersi daha iyi anladığı konusunda hemfikirdirler. Örneğin K2 kodlu İngilizce öğretmeni, konular arası yer değişikliği yapması sonucu öğrencinin sıradaki konuyu daha iyi anlama durumunu “... işte reading parçasında da listening’de de geçiyor falan. Önce anlattığımda o konuyu daha kolay yapabiliyor kitaptaki o etkinliği. Onu söyleyebiliyorum. Yani yer değiştirirsen sanki daha iyi kavlıyor.” cümleleri ile ifade ederken, bir diğer İngilizce öğretmeni olan K3 de “... ünitelerin yerlerini değiştiriyorum. Daha da iyi oluyor anlamaları için.” şeklinde benzer ifadeler kullanmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmeni olan K5, öğrencinin neye ihtiyacı olduğunu ve nasıl daha iyi öğrenebileceğini bildiği için, yaptığı düzenlemelerin sonucunun da olumlu olduğunu ve öğrencinin öğrenmesine fayda sağladığını şu cümleleri ile açıklamaktadır:

... bana göre evet ben çocuğun yaşamına çocuğun hazırbulunuşluğuna uygun değişikliği yaptığım için evet bir katkı sağlıyor. Yani onun ihtiyacı olanı ona sunmuş oluyorum, bana göre bir fayda sağlıyor... Bence bu yüzden benim yaptığım oyunlar etkilidir. (K5)

Fen Bilimleri öğretmeni olan K6 ise, kazanımlar arası sıralamada yeniden bir düzenleme yapması sonucu, öğrencinin konuyu kavrama ve anlamasında kolaylık yaşadığını verdiği bir örnek ile açıklamaktadır:

Yani anlamayı kolaylaştırıyor tabi ki. Anlamayı, kavramayı kolaylaştırıyor. İıı... mesela basit, bununla ilgili şöyle örnek de vereyim ben... Basit makinalar konusu vardı mesela bizde. Basit makinalar konusunda ııı... önce makaralardan bahsediyordu galiba. Sonra kaldıraçtan bahsediyordu. Makaraları ikinci konuya aldım ben. Çünkü kaldıraç kavramak çok daha mantıklı, basit. Çünkü diyorsunuz ki çocuklar diyorsunuz parka gittiğiniz zaman neler var? Tahterevallı var, kaydırak var. İşte o mesela. Ama makarayı görmüyor çocuk. Makarayı, makara kavramını şeyden daha az görüyor diyeyim daha doğrusu kaldıraç kavramından... (K6)

Öte yandan öğretmenler, uyarılma anlamında yaptıkları yeniden düzenlemelerin sonuçlarına dair herhangi bir nesnel ölçüm durumunun gerçekleşmediğini, dolayısıyla yapılan düzenlemelerin yararlı olup olmadığı ya da ne gibi sonuçlar doğurabileceği noktasında emin olamadıklarını dile getirmişlerdir. Örneğin, Sosyal Bilgiler öğretmeni olan K5 konuyla alakalı şu cümleleri kurmuştur:

... yani kendimce mantıklı ve uygun buluyorum basamaklandırmayı ama hani bunun işe yarayıp yaramadığını bilmem için diğerini de denemiş olmam gerekir aynı çocuk üzerinde, diğer sistemi de denemiş olmam gerekir. Çok ciddi bir ııı... fark sanıyorum ki yok, bilmiyorum... Mesela bir yıl yaptığım değişikliği bir sonraki yıl yani hani böyle yapmasam daha mı iyi olur deyip tekrar yapmadığım da oluyor. (K6)

Matematik öğretmeni olan K11 de benzer şekilde, yaptığı düzenlemenin öğrenciler için daha iyi mi kötü mü olduğu konusunda emin olamama durumunu "... Ha öğrenmeleri toplamda iyi mi daha mı iyi onu bilemiyorum. Daha iyi ya da daha kötü diyemeyebilirim çünkü öyle bir istatistiğe zaten sahip değilim." cümleleri ile ifade ederken, Sosyal Bilgiler öğretmeni K4 "... Bence faydası... Ölçmediğim için bilmediğim için... ama bence faydası oldu diye düşünüyorum." şeklinde ifade etmiştir.

4.4.3. Atlamaya Yönelik Uyarlamaların Sonuçları

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin çoğunlukla "atlama yapma"yı pek tercih etmedikleri, programlara mümkün olduğunca sadık kalmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin "Atlama yapmama"yı tercih etmelerindeki en etkili nedenlerin "denetlenme kaygısı" ve "Liselere Giriş Sınavı (LGS)" olduğu görülmektedir. Araştırmaya göre, öğretmenlerin öğretim programlarına uyumunun ve takibinin okul idarecileri tarafından zaman zaman denetlenmesi öğretmende programa

olan bağıllığı arttırmakta, özellikle program üzerinde atlamalar gerçekleştirmesine engel olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin geleceğinde önemli rol oynayacak sınavların merkeziyetçi bir yapıyla hazırlanmış öğretim programlarına doğrudan bağlı olması ve öğrencilerin bu anlamda öğretim programının tamamından sorumlu olması nedeniyle merkezi sınavlar öğretmenlerin atlama uyarılama örüntüsünü kullanmasında önemli bir engel olarak görülmektedir. Kısıtlı sayıda olsa da atlamaya yönelik uyarlamaların sonuçlarına ilişkin bulgular, “kafa karışıklığını önleme ve zamandan tasarruf” ve “atlama yapmanın sonuçlarını belirleyememe” temaları altında şekillenmiştir. Örneğin İngilizce öğretmeni olan K3, yaptığı atlamalar sayesinde kafa karışıklığının önlendiğini ve ders saatinden tasarruf ettiklerini şu cümlelerle aktarmıştır:

Ya bir kere zamandan tasarruf ediyorum çünkü çocukların, ya hocam bunu da böyle dediniz ama bir de bu çıktı falan diye bir şey sorduklarında, ya çocuklar bu çok önemli değil desem bile bu kafalarında soru işareti kalıyor anlamıyorlar, karıştırıyorlar en azından çocukların daha pürüpak bir şekilde dersi dinlemelerini, anlamalarını sağlayıp biraz da zamandan tasarruf etmiş oluyorum. (K3)

Türkçe öğretmeni olan K10, ideolojik yönlendirme ve uygun olmayan unsurlar içeren metinleri atladığını belirtmiş, fakat yaptığı bu atlamalara dair sonuçları ölçmesinin mümkün olmadığını da şu sözleriyle ifade etmiştir: “... Onu ölçmem. Bilmiyorum bir eksikliği var mı? Çocuklara sormak lazım. (Gülerek) Milli duruşu yokluktan yoksun bir nesil... Bilemiyorum, onu ölçmem çünkü.”

Son olarak nicel (birinci ve ikinci alt probleme yönelik) ve nitel (üçüncü ve dördüncü alt probleme yönelik) bulgulara yer verildikten sonra, nicel ve nicel bulguların ortak gösterim yoluyla bütünleştirilmesine çalışılmıştır. Öncelikle öne çıkan nicel bulgular görsel hale getirilmiş (anlamlı farklılık elde edilen sonuçlar), daha sonra nicel bulguları açıklayan nitel bulgular tek tek incelenmiş, tamamlayıcı nitelik gösteren öğretmen görüşleri seçilmiştir. Son aşamada ise nicel ve nitel bulguların ortak bir şekilde görsel olarak en iyi şekilde sunulabilmesi için sınıflandırma ve renklendirme yoluna gidilmiştir. Şekil 7’de görüldüğü gibi, öğretmenlerden elde edilen nicel ve nitel bulgular birbirini tamamlamakta ve bütüncül bilgiler vermektedir.

Nitel bulgular	Nitel bulgular
<p>Genişletme</p> <p>Cinsiyet: Kadın > Erkek $g < .05$</p> <p>Branş: İngilizce > Türkçe, Matematik, Fen bilimleri, Sosyal bilgiler Türkçe > Sosyal bilgiler Fen bilimleri > Sosyal bilgiler $g < .05$</p> <p>Çalışılan okul türü: Özel ortaokul > Devlet ortaokulu, İmam-Hatip Ortaokulu $g < .05$</p> <p>Eğitim durumu: Ön lisans > Lisans ve Yüksek lisans $g < .05$</p>	<p>Bizim kitaplarımızda hiç yeni nesil sorularla ilgili bir çalışma yok... Zaman zaman... Onu ek, şey olarak veriyorum. Çalışma kâğıdı falan ya da örnek sorular soruyorum çünkü kitaplarda yok yeni nesil sorular. (K2, Kadın)</p> <p>...Şöyle, MEB'in kitaplarında... Keşke yanımda getirseydim de gösterseydim. Çok renksiz, hiç dikkat çekici şey yok, alıştırmalar çok az. (K3, İngilizce öğretmeni)</p> <p>...Özellikle konuların çocukların Milli Eğitim kitabından, 7.sınıf düzeyindeki temalarından ve konularından seçmeye özen gösterdim ama çok sınırladı bizi... (K8, Özel okul, Türkçe öğretmeni)</p> <p>Yani sınav sistemi ile okulda öğretilen, öğretilmek istenen-amaçlanan şey birbirinden farklı... Test tekniği başka bir teknik şu an, beceri temelli soruların farklılığı başka bir şeye tekabül ediyor. (K 11, Erkek, lisans mezunu matematik öğretmeni)</p>
<p>Yeniden Düzenleme</p> <p>Branş: Türkçe > Matematik, Fen bilimleri, Sosyal bilgiler İngilizce > Fen bilimleri ve Sosyal bilgiler Matematik > Fen bilimleri $g < .05$</p> <p>Çalışılan okul türü: Özel ortaokul > Devlet ortaokulu > İmam-Hatip Ortaokulu $g < .05$</p> <p>Haftalık ders saati: 21-25 saat ve 26-30 saat > 16-20 saat $p < .05$</p>	<p>Tamam, bazı temaları verelim ama yani çocuğun hiç duymadığı bir kişinin hayatından ziyade ya da bunu daha basit bir dille anlatabilir mesela, yani Çahir Arfî anlatıyordu çok güzel, çok önemli evet ama daha basit bir dil olabilir ya da daha basit bir dille anlatılabilir gibi geliyor temalarda. (K8, Türkçe öğretmeni)</p> <p>...Monotonluktan çıkmak için aslında değişiklikler yapıyoruz. Sürekli aynı şeyler, ezber ezber, tekrar tekrar olmasın diye. Yani monotonluktan çıkınca çocuklar eğlenmeye başlıyor... (K1, Özel okul, İngilizce öğretmeni)</p> <p>Ben öyle yapmaktansa mesela tense'lerin yerini değiştiriyorum, işte daha rahat anlayacak sıraya koyuyorum kendime göre. Çünkü sınıfın düzeyini az çok biliyorsun, neyi daha rahat anlarlar biliyorsun. (K3, haftada 23 saat derse giren İngilizce öğretmeni)</p>
<p>Atlama</p> <p>Branş: Türkçe > Matematik, Fen bilimleri, Sosyal bilgiler İngilizce > Matematik, Fen bilimleri ve Sosyal bilgiler $p < .05$</p> <p>Çalışılan okul türü: Özel ortaokul > Devlet ortaokulu ve İmam-Hatip Ortaokulu $p < .05$</p> <p>Haftalık ders saati: 26-30 saat > 16-20 saat ve 21-25 saat $p < .05$</p>	<p>Türkçe dersinde hayata ilişkin bazı etkinlikler de olabiliyor, orada öğrencinin bir olaya ilişkin durumu yorumlaması istenebiliyor veya bir görsel çizmesi istenebiliyor. Öğrencinin bazen buna dair hiçbir fikri olmayabiliyor veya hiçbir şekilde ilgisini çekmiyor. Öğrenci o etkinliği yaparken çok sıkılabiliyor. Eee böyle durumlarda eğer gerekli görürsem, bazı etkinlikleri atlayabiliyorum. (K9, Türkçe öğretmeni)</p> <p>Bazı kazanımları atladığımız, çıkardığımız metinler oluyor... Çünkü çok tatil olan da bir ülkeyiz ya biz. Müfredatı yetiştirmekte kimi zaman sorun yaşayabiliyoruz. (K8, Özel okuldaki Türkçe öğretmeni)</p> <p>Ben internette indirmiş olduğum programlara göz atarım. Uygulanamayacak bölümleri çizerim. Onu... Derste işlememeye çalışırım. (K6, Haftada 22 saat derse giren fen bilimleri öğretmeni)</p>

Şekil 7. Elde Edilen Nicel ve Nitel Bulguların Ortak Gösterimi

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma ile ortaya çıkan bulgu ve yapılan yorumlar irdelenmiş; araştırmanın problem cümlesini ve alt problemleri açıklayan sonuçlara, ilgili literatürle ilişki kurularak elde edilen tartışmalara ve sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

1. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar; ortaokul öğretmenlerinin MEB tarafından yayınlanmış ve uygulanması öngörülen öğretim programlarını, kendi okul ve sınıflarında belirtilen şekilde tam olarak uygulayamadıklarını ve uyarlayarak kullandıklarını göstermektedir.

2. Öğretmenlerin uyarlama örüntüleri ölçeğine verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin program kaynaklarında en çok genişletme, ikinci sırada yeniden düzenleme ve son olarak da atlama yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

3. Öğretmenlerin genişletmeler yapmasında cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla genişletme yaptıkları söylenebilir.

4. Öğretmenlerin öğretim programını sınıfa uyarlama sürecinde ortaya çıkan uyarlama örüntülerinin (genişletme, yeniden düzenleme, atlama) kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

5. Öğretmenlerin uyarlama örüntüleri branşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Genişletme boyutunda elde edilen sonuçlara göre, Türkçe öğretmenleri ve Fen Bilimleri öğretmenleri Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre daha fazla genişletme yapmaktadır. İngilizce öğretmenlerinin ise, tüm diğer branş öğretmenlerinden daha fazla genişletme yaptıkları görülmektedir. Diğer taraftan Türkçe öğretmenleri; Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre daha fazla yeniden düzenleme yapmaktadır. Matematik ve İngilizce öğretmenleri Fen Bilimleri öğretmenlerine göre daha fazla yeniden düzenleme yaparken, İngilizce öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre daha fazla yeniden düzenleme yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlara göre Türkçe öğretmenleri Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden daha fazla atlama yapmaktadırlar.

Araştırmaya göre, İngilizce öğretmenlerinin ise Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden daha fazla atlama yaptıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

6. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin uyarılma örüntülerinin çalışılan okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir. Özel ortaokulda çalışan öğretmenlerin devlet ve imam hatip ortaokulunda çalışan öğretmenlere göre daha fazla genişletme yaptıkları söylenebilir. Özel ortaokulda çalışan öğretmenler devlet ortaokulunda ve imam hatip ortaokulunda öğretmenlik yapan öğretmenlere göre daha fazla yeniden düzenleme yaparken, devlet ortaokulunda çalışan öğretmenler de imam hatip ortaokulunda çalışan öğretmenlere göre daha fazla yeniden düzenleme yapmaktadır. Bunun yanında, özel ortaokul öğretmenlerinin devlet ve imam hatip ortaokulu öğretmenlerine göre daha fazla atlama yaptığı da görülmektedir.

7. Öğretmenlerin uyarılma örüntüleri eğitim durumuna göre incelendiğinde, genişletme boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanırken, yeniden düzenleme ve atlama boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmadığı görülmüştür. Bulgulara göre, ön lisans mezunu olan öğretmenler lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla genişletme yapmaktadır.

8. Katılımcı öğretmenlerin, haftalık ders saatine göre genişletme boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmezken, atlama ve yeniden düzenleme boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre, haftalık “16-20 saat” derse giren öğretmenler, “21-25 saat” ve “26-30 saat” derse giren öğretmenlere göre daha az yeniden düzenleme yapmaktadırlar. Bununla birlikte, haftalık “26-30 saat” derse giren öğretmenlerin “16-20 saat” ve “21-25 saat” derse giren öğretmenlere göre daha fazla atlama yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

9. Genişletme yapma nedenleri ders kitaplarının yetersiz bulunması, öğrenciyi LGS'ye hazırlama, dersi eğlenceli, anlaşılır ve kalıcı kılma, öğrencide önbilgi eksiklikleri ve öğrenciyi hayata karşı bilinçli kılma olarak belirlenmiştir.

10. Yeniden düzenleme yapma nedenleri; LGS'ye yönelik hazırlık, sürenin uygun bulunmaması, öğretmenlerin bilgi, beceri ve yeterlilikleri, ders kitaplarındaki anlatım ve içerikler, kaynaşıklığı sağlama çabası ve öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları olarak belirlenmiştir.

11. Atlama yapma nedenleri; yoğun öğretim programı ve zaman sıkıntısı, ilgi çekmeyen etkinlikler, okul imkanları, öğrencinin öğrenme ihtiyacı, uygun olmayan unsurlar olarak belirlenmiştir.

12. Genişletmeye yönelik uyarılamanın sonuçları; öğrenci motivasyonunda artış, kolay ve kalıcı öğrenme, akademik başarının artışı, ekstra zaman ve iş yükü, programdan uzaklaşmaya dair algılar şeklindedir.

13. Yeniden düzenlemeye yönelik uyarlamaların sonuçları; kazanım sürelerini dengeleme, ilgi artışı ve anlamada kolaylık ve sonuçları belirleyememedir.

14. Atlamaya yönelik uyarlamaların sonuçları; kafa karışıklığını önleme, zamandan tasarruf ve sonuçları belirleyememedir.

5.2. Tartışma

5.2.1. Birinci Alt Problemin Bulgularına Yönelik Tartışma

Bu çalışmadan elde edilen araştırma sonuçları; ortaokul öğretmenlerinin MEB tarafından yayınlanmış ve uygulanması öngörülen öğretim programlarını, kendi okul ve sınıflarında belirtilen şekilde tam olarak uygulayamadıklarını ve uyarlayarak kullandıklarını göstermektedir. Yurtdışında ve yurtiçinde yapılan çalışmalar sonucunda, öğretim programını uyarlamada; atlama/çıkarma/yüzeysel işleme (omit), yaratma/genişletme/ekleme yapma/farklı kaynak-materyal kullanma (extending), yeniden düzenleme/yenisıyla değiştirme/sürede değişiklik yapma (replacing or revising) olmak üzere üç temel uyarılama örüntüsünün oluştuğunu söylenebilir (Bernard, 2017; Bümen ve Yazıcılar, 2020; Drake ve Sherin, 2006; Li ve Harfitt, 2017; Sherin ve Drake, 2004, 2009; Troyer, 2017; Yazıcılar ve Bümen, 2019). Bu çalışmada da öğretim süreci içerisinde öğretmenlerin ihtiyaç duydukları ve kullandıkları programı uyarılama örüntüleri incelendiğinde, benzer uyarlamaların kullanıldığı gözlemlenmiştir. Neticede her öğretmen zaman zaman atlama veya yüzeysel işleme; zaman zaman genişletme, yaratma veya tekrar öğretme; zaman zaman da değişiklikler yapma, yeniden düzenleme uyarılama biçimlerini öğretimine dâhil etmektedir. Bu alt problem için çıkarılacak en önemli sonuç, öğretmenlerin kullandıkları uyarılama biçimlerinin sıklığı ile ilgili farklılıklardır. Öğretmenlerin uyarılama örüntüleri ölçeğine verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular incelendiğinde, program kaynaklarında en çok genişletme, ikinci sırada yeniden düzenleme ve son olarak da atlama yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar Yazıcılar Nalbantoğlu'nun (2021)

ortaokul matematik öğretmenlerinin pedagojik tasarım kapasitesinin (PTK) geliştirilmesine yönelik olarak uygulanan bir mesleki gelişim programının, öğretmenlerin program uyarlama becerilerini nasıl desteklediğini incelediği araştırmasının sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu çalışmada da öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılan uyarlama örüntülerinin mesleki gelişim programı öncesi ve sonrasında değişmediği, sırasıyla en çok; genişletme, yeniden düzenleme ve atlama yapıldığı tespit edilmiştir. Öztürk (2012) de bu araştırmanın bulgularına benzer sonuçlar elde etmiş, programda yer almayan bazı konuların ders anlatımına eklenmesi veya bir konunun yeniden düzenlenerek aktarılması şeklindeki uyarlamaların daha çok gerçekleştiğini belirtmiştir.

Bu çalışmada ulaşılan bulgulara göre, öğretmenlerin program kaynaklarını yeterli bulmadığı, öğrencinin derse hazırbulunuşluğu sağlamak adına eklemeler yaptıkları; diğer taraftan öğrencilerin gidecekleri liseleri belirlemeye yönelik yapılan merkezi sınavlar için de sıkça ek kaynağa başvurdukları anlaşılmaktadır. Koşar Altınyelken'in (2013) çalışmasına göre de öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu; öğrencilerin akademik başarısı, ülke genelindeki sınavlar ve eğitimdeki eşitsizlikler konusunda endişe duymakta, içerikteki önemli orandaki azalmayı onaylamadıkları için sınıflarında öğrencilere programda yer almayan ek bilgiler vermeye devam etmektedirler. Tüm bu nedenlere bağlı olarak da program üzerinde en çok genişletme uyarlama örüntüsünün kullanıldığı söylenebilir. Öztürk (2012) ile Bümen ve arkadaşlarının (2014) çalışmalarında da, yapılan merkezi sınavların öğretim sürecini doğrudan etkilediği anlaşılmaktadır. Özgeldi (2012) de benzer şekilde öğrencilerin geleceğini etkileyeceği düşünülen sınavlar nedeniyle öğretmenlerin sınavda çıkan sorulara benzer örnek sorular çözmek amacıyla, genellikle MEB'in belirtmiş olduğu kitaplar yerine ek kaynaklara yöneldiklerini belirtmektedir.

Bingölbali, Gören ve Arslan'ın (2016) çalışmalarında; ortaokul matematik ders kitaplarındaki konular ve bu konularda geçen kavramlar arasındaki bağın açık ve anlaşılır şekilde kurulmadığı, öğretmenlerin ders kitaplarını öğrencinin konuyu kavraması bakımından yeterli bulmadıkları belirtilmiştir. Ayrıca Tokgöz Can ve Bümen (2021), Yazıcılar ve Bümen (2019) ve Çeliker Ercan'ın (2019) elde ettiği bulgulara göre; öğretmenler MEB ders kitaplarını yetersiz bulmakta, kitaplardaki çalışmaların öğrenci düzeyi ve ilgisi dikkate alındığında ihtiyacı karşılamadığını

belirtmekte ve bazı eklemeler yaptıklarını söylemektedirler. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre de, diğer çalışmalara paralel şekilde ders kitaplarının öğretmenler tarafından konu anlatımı, etkinlik ve alıştırmalar anlamında yetersiz bulunduğu ve genişletmeler yapıldığı, hatta uyarlama örüntülerinden en çok genişletmeye başvurulduğu söylenebilir. Bernard'ın (2017) araştırmasına göre de, öğretmenler tarafından en yaygın kullanılan uyarlama örüntüsü genişletmedir ve öğretmenler program içeriğini genişleterek uyarlama yapmaktadırlar.

Bu çalışmaya göre, öğretmenlerin en sık yaptığı ikinci uyarlama biçimi yeniden düzenleme olmuştur. Yazıcılar Nalbantoğlu'nun (2021) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin en çok yaptığı uyarlama örüntüleri sıralamasında yeniden düzenleme ikinci sırada yer almıştır. Diğer taraftan Tokgöz Can ve Bümen (2021) çalışmasında, özerklik algısı düşük olan öğretmenlerin yeniden düzenleme yapmayı genişletme ve atlama yapmaya göre daha fazla tercih ettikleri, yeterli özerkliğe sahip olmadıkları ve daha az riskli gördükleri için en çok yeniden düzenleme uyarlama örüntüsüne yöneldikleri belirlenmiştir. Bu durumda öğretmenlerin genişletmeden sonra en sık olarak yeniden düzenlemeye başvurmaları sürpriz değildir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilere göre en az yapılan uyarlama örüntüsünün atlama olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazıcılar'ın (2016) çalışmasında öğretmenlerin programı “denetlemek için kullanılan bir araç” olarak gördükleri, bu nedenle programa aynen uymaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır ve bu bulgu, bu çalışmadan elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Ayrıca Öztürk (2012) ile Bümen ve Dikbayır'ın (2016) çalışmalarında, merkeziyetçi eğitim sisteminin öğretmenlerin programa bağlılıklarında etkili olduğunu ve öğretmenlere içerik seçme konusunda bir alternatif sunulmadığı belirtilmiştir. Dolayısıyla programa bağlılık beklentisi nedeniyle öğretmenlerin atlamalar yapma olasılığının düştüğü söylenebilir. Programların öğretmenlerden bağımsız bir şekilde tasarlanması ve Türkiye'deki merkezi eğitim sistemi, programdaki herhangi bir öğenin atlanamayacağı düşüncesini öğretmenlere sıklıkla hatırlatmaktadır (Yazıcılar Nalbantoğlu, 2021). Sherin ve Drake'e (2004) göre, öğretim programını öğretim sürecinde planlama ve uyarlamalar için bir kaynak olarak görmeyen öğretmenlerde karşılaşılan en sık uyarlama biçimi, gereksiz ve yararsız görülen bazı konu ve kavramları doğrudan atlamaktır. Yazıcılar'ın (2016) çalışmasına göre de öğretmenler, sınava yönelik olmayan konuları gereksiz ve

önemsiz bulmakta, bu konulara programda belirtilenden daha az zaman ayırmakta, konuyu atlamakta veya yüzeysel işleyerek geçiştirmektedirler. Tokgöz Can ve Bümen'in (2021) elde ettiği bulgulara göre özerklik algısı düşük olan öğretmenler, programa sadık kalmaya çalışmakta ve atlama yapmamaktadırlar. Bu durumda, önceki çalışmaların atlamanın uyarlama örüntüleri arasında en az başvurulan örüntü olmasını açıklar mahiyette olduğunu söyleyebiliriz.

5.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın ikinci alt probleminde, öğretmenlerin öğretim programını sınıfa uyarlama sürecinde ortaya çıkan uyarlama örüntülerinin öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, branş, okul türü, mezun olunan okul ve haftalık ders yüküne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Daha önce, Yazıcılar ve Bümen'in (2019) yaptığı çalışmada öğretmen özelliklerinin uyarlamalar üzerinde farklılık yarattığına dair herhangi bir bulgu tespit edilmemiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular ise, öğretmenlerin cinsiyet, branş, çalışılan okul türü, mezun olunan okul ve haftalık ders yükü bakımından uyarlama örüntülerinin bazı boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla genişletme yaptıkları söylenebilir. Diğer taraftan öğretmenlerin yeniden düzenleme ve atlama boyutlarında ise cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Tokgöz Can ve Bümen'in (2021) çalışmasına göre program uyarlamaları ile öğretmen özerkliği arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur. Bu ilişki göz önüne alındığında, Khezerlou'nun çalışmasını (2014) da dikkate almak gerekir. Khezerlou (2014), öğretim programını uyarlama ile doğrudan ilişkili öğretim programında, öğretim süreci özerkliği açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Tokgöz Can'ın (2019) çalışmasına göre de öğretmenlerin genel olarak öğretimi planlama ve uygulama özerkliği cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin öğretim programını sınıfa uyarlama sürecinde ortaya çıkan uyarlama örüntülerinin (genişletme, yeniden düzenleme, atlama) kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum katılımcıların öğretmen olarak çalıştıkları süre değişse de derste yaptıkları

uyarlama örüntüleri benzerlik göstermektedir şeklinde yorumlanabilir. Burkhauser ve Lesaux'nun (2017) öğretmen deneyiminin öğretmen-program ilişkisine olan etkisini araştırdığı çalışmasına göre ise, deneyimli öğretmenlerin acemi öğretmenlere oranla programı daha iyi uyarladıkları, örneğin etkinliklerin genişletilmesi veya farklı kaynaklardan materyal ve etkinliklerin derse eklenmesi konusunda daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan acemi öğretmenlerin uyarlama yapma konusunda istekli olmalarına rağmen neyi nasıl uyarlayacaklarını bilmediklerinden uyarlama konusunda zayıf kaldıkları görülmüştür. McCarthey ve Woodard'ın (2017) çalışmasına göre de deneyimli öğretmenlerin deneyimsiz öğretmenlere oranla program üzerinde genel anlamda daha fazla uyarlama yaptıkları ortaya çıkmıştır. Tokgöz Can'ın (2019) çalışmasına göre ise, "1-5 yıl" mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama özerkliğinin diğer kıdem gruplarına göre daha fazla olduğu görülmüştür. Sherin ve Drake'in (2004) çalışması ise bu çalışmadaki sonucu destekler nitelikte olup, uyarlamada kullanılan yaklaşımın öğretmenlerin kıdemi ile ilişkili olmadığını belirtmektedir.

Bu araştırmaya göre, katılımcı öğretmenlerin uyarlama örüntülerinde branşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Genel anlamda branşa göre bulgular değerlendirildiğinde İngilizce öğretmenlerinin diğer tüm branş öğretmenlerine göre daha fazla genişletme; Türkçe ve İngilizce öğretmenlerinin ise diğer branş öğretmenlerine göre daha fazla yeniden düzenleme ve atlama yaptıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre Türkçe ve İngilizce dersi öğretmenlerinin uyarlama yapma konusunda diğer ders öğretmenlerine göre daha esnek olduğu söylenebilir. Leite, Fernandes ve Figueiredo'nun (2019) çalışmasına göre, ikinci ve üçüncü kademe (ortaokul ve lise) branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine kıyasla daha geleneksel bir program uyguladıkları, merkezi programın dışına çok fazla çıkmadıkları ifade edilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin çeşitli uyarlamalar yaptığı belirtilirken, ortaokul ve lise öğretmenlerinin merkezi sınavlardan dolayı programa daha fazla bağlı kaldığının altı çizilmektedir. Bu çalışmaya göre de Matematik ve Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin programa daha bağlı olma nedenini, öğrencilerin gireceği merkezi sınavlarda sayısal puanların ülke genelinde düşük olmasından kaynaklı, programa bağlı kalmak gerektiği algısı yaratıyor olabilir.

Türkiye'deki alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin yaptığı uyarlama örüntülerini farklı branşlara göre inceleyen araştırma sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar, genellikle tek branş üzerinden yapılmış uyarlama araştırmaları olmuştur. Örneğin Yazıcılar Nalbantoğlu'nun (2021) matematik öğretmenleri ile yaptığı çalışmada bu araştırmanın tüm öğretmenlerinden elde edilen bulguların sonucunda olduğu gibi; en sık kullanılan uyarlama örüntüsünün genişletme, ikincisinin yeniden düzenleme ve sonuncusunun da atlama olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin kullandığı uyarlama örüntüleri çalışılan okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Özel ortaokulda çalışan öğretmenler devlet ve imam hatip ortaokulunda çalışan öğretmenlere göre daha fazla genişletme, yeniden düzenleme ve atlama yapmakta; devlet ortaokulunda çalışan öğretmenler ise imam hatip ortaokulunda çalışan öğretmenlere oranla daha fazla yeniden düzenleme yapmaktadır. Genel bir çerçeveden bakıldığında, uyarlama yapma sıklığı sıralamasının özel ortaokul, devlet ortaokulu ve imam hatip ortaokulu şeklinde olduğunu söyleyebiliriz. Bunu, özel okulların yenilikçi öğretim yaklaşımlarına devlet okullarından daha yakın olduğu genel kanısı ile değerlendirmek mümkündür. Özel okullar her ne kadar MEB'e bağlı olsalar da birçok anlamda (öğrenci özellikleri, okul şartları ve imkânları, sosyo-ekonomik yapı vb.) devlet okullarından farklılık göstermekte, Uygun'un (2003) da belirttiği gibi özel okulların avantaj ve dezavantajları bir süredir tartışılmaktadır. Örneğin, Tokgöz'ün (2013) çalışmasından elde edilen sonuçlar, bu çalışmanın aksine özel okullarda çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre daha az özerkliğe sahip olduğuna ve öğretimi planlama anlamında esnekliğinin daha kısıtlı olduğuna işaret etmektedir. Tokgöz Can'ın (2019) çalışmasında ise özel okul - devlet okulu bağlamında öğretmenlerin özerklik algısının farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bümen ve Yazıcılar'ın (2020) çalışmasında farklı okul türlerinde görev yapan matematik öğretmenlerinin yaptığı uyarlamalar incelendiğinde, tüm öğretmenlerin aynı uyarlama örüntülerini kullandığı fakat uyarlama nedenleri ve en çok kullanılan uyarlama örüntülerine bakıldığında, bunların farklı okullarda bulunan öğrenci özelliklerine ve merkezi olarak yapılan sınavlara bağlı olarak farklılık gösterdiği görülmüştür. Devlet okulundaki öğretmenler farklı özellikteki öğrenciler ve öğrencilerin ön bilgi eksikliklerini tamamlamak için uyarlamaya ihtiyaç duyarken özel

okuldaki öğretmenler merkezi sınavlar ve öğrencileri buldukları başarı seviyesinden daha ileriye taşımak için uyarlamalara başvurmaktadırlar. Bütün bu tartışmalara da dayanarak, Türkiye’de devlet ortaokulu, özel ortaokul ve özellikle son yıllarda yaygınlaşan imam hatip ortaokullarındaki program uyarlama örüntülerinin daha detaylı incelenmesine gereksinim olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin uyarlama örüntüleri eğitim durumuna göre incelendiğinde, genişletme boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanırken, yeniden düzenleme ve atlama boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmadığı görülmüştür. Bulgulara göre, ön lisans mezunu olan öğretmenler lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla genişletme yapmaktadır. Khezerlou’nun (2014) araştırmasında, öğretim programı üzerindeki özerkliğin lisans mezunu olan öğretmenlerde yüksek lisans mezunu olanlara oranla daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, eğitim durumu daha yüksek olan öğretmenlerin programı esnetme anlamında kendilerini daha kısıtlı hissettikleri kanısına varılabilir. Yazıcılar ve Bümen (2019), çalışmalarından elde ettikleri bulgulara dayanarak, öğretmenlerin MEB tarafından yayımlanan öğretim programlarına kendi etkilerinin son derece sınırlı olduğunu belirtirken, Tokgöz Can (2019) da araştırmasında öğretmenlerin özerklik algısının mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir fark göstermediğini söylemektedir. Karabacak (2014) ve Çelik’e (2016) göre, öğretmenlerin programlar üzerinde özerk davranmalarında eğitim durumlarının anlamlı bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durumda uyarlama örüntülerine yönelik araştırmalarda, öğretmenlerin eğitim durumlarının ne gibi farklılıklar ortaya çıkardığına dair yeni sorgulamaların yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin, haftalık ders saatine göre genişletme boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmezken, atlama ve yeniden düzenleme boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre, haftalık “16-20 saat” derse giren öğretmenler, “21-25 saat” ve “26-30 saat” derse giren öğretmenlere göre daha az yeniden düzenleme yapmaktadırlar. Bununla birlikte, haftalık “26-30 saat” derse giren öğretmenlerin “16-20 saat” ve “21-25 saat” derse giren öğretmenlere göre daha fazla atlama yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle, haftalık ders yükü daha fazla olan öğretmenlerin program üzerinde yeniden düzenleme ve atlama uyarlama örüntülerini diğer öğretmenlere göre daha çok kullandıkları söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin yaptığı uyarlama örüntülerini haftalık ders saatine göre inceleyen herhangi bir araştırma bulunmadığı ve bu konuda yeni araştırmaların yapılmasının gerekliliği ortadadır.

5.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, MEB'in sunduğu ders kitaplarının yetersiz bulunması ve ihtiyacı karşılamaması, katılımcı öğretmenlerin genişletme ve yeniden düzenleme yapmalarındaki en temel nedenlerden biri olarak görülmektedir. Öğretmenler ders kitaplarını birincil kaynak olarak görse de, bu kitapları anlatım, kullanılan dil, LGS, pedagoji, dikkat çekicilik, bilimsellik ve teknolojiye uyumluluk anlamında yeterli bulmadıkları; bu eksikleri gidermek için de ek kaynaklar veya materyaller yoluyla genişletmeler yaptıkları; farklı öğretim yöntemlerine ve bir kısım düzenlemelere başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Bümen ve Yazıcılar'ın (2020) çalışmasında da bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde, öğretmenlerin MEB kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullandıkları veya hazırladıkları materyallerle programda genişletme yaptıkları belirtilmiştir. Yazıcılar Nalbantoğlu (2021), ders kitaplarında farklı öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmediğinin, ders kitaplarının yalnızca bilgiyi doğrudan vermeye odaklı olduğunun altını çizmektedir. Bu araştırmaya göre öğretmenlerin ders kitaplarının, özellikle konuya ön hazırlık ve pekiştirme anlamında rehber niteliğinde olması gerektiğini bekledikleri anlaşılmaktadır. Bu durum, Çeliker Ercan (2019) ve Yazıcılar'ın (2016) öğretmenler tarafından ders kitaplarının öğretim programının kendisiymiş gibi algılandığı, bu nedenle MEB tarafından sunulan ders kitaplarının öncelikli program kaynağı olarak görülüp, daha iyi hazırlanması gerektiği yönündeki görüşleri destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencinin hangi liseye gideceğini belirleyecek olan LGS sınavının, program üzerinde uyarlamalar yapma anlamında en geçerli nedenlerden biri olduğu konusunda hemfikirdirler. Bu sınavda öğrencilerin başarılarını arttırmak adına yardımcı kaynaklara başvurulması, sınavda yoğunluğu fazla olan konulara ayrılan sürenin uzatılması, sınavda çıkmayacak konu veya soru tiplerinin atlanması gibi durumlar, üç uyarlama örüntüsüne yönelik nedenlere verilecek örneklerden sadece birkaçıdır. Öğretmenler, çoğunlukla LGS'de sorulan soru tipi ile ders kitaplarındaki soru tipi arasındaki tutarsızlığa vurgu yapmakta, bu eksiklikten dolayı ek kaynaklara başvurduğunu belirtmektedirler. Çeliker Ercan

(2019) da öğretim programı ve ulusal sınavlar arasındaki çelişki üzerinde durmakta, bu nedenle programda yer alan bazı öğelerin atlandığını belirtmektedir. Çin Halk Cumhuriyeti'nde de Türkiye'deki gibi merkezi bir eğitim programının uygulanmakta olduğu, aynı şekilde sınav odaklı algısının programı ve program üzerinde yapılan uyarlamaları etkilediği görülmektedir (Li ve Harfitt, 2017). Özgeldi (2012), öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamak için öğretmenlerin genellikle MEB'in yayımlamış olduğu ders kitabı yerine ek kaynaklara başvurduklarını, yani genişletme yaptıklarını vurgulamaktadır. Yazıcılar ve Bümen' e (2019) göre öğretmenler sınavı ön plana alarak buna göre bir öğretim planlamaya çalışmakta, çoğunlukla sınav dâhilinde bulunmayan konu ve kazanımlar için atlama uyarlama örüntüsüne başvurmaktadırlar. Looney (2009) ve Popham (2001), öğretmenlerin yapılan merkezi sınavlara fazlaca yöneldiklerini, bu nedenle öğretim programında yer alan temel becerilerin arka plana atıldığını, soru çözümüne fazlaca odaklanıldığını belirtmektedirler (akt. Yazıcılar, 2016). Burkhauser ve Lesaux (2017), öğretmenlerin öğrencilerin geleceğini belirleyecek olan ve girmek zorunda oldukları sınavlar için belli standartlara ulaşmaya çalışırken diğer taraftan da programı uygulamaya çalışmakta olduklarını ve çok zorlandıklarını belirtmektedir. Tüm bu araştırmalar göz önüne alındığında yapılan merkezi sınavların program üzerinde etkisinin çok büyük olduğu görülmektedir.

Bu çalışmaya göre öğretmenler, kimi zaman öğrencilerin ön bilgi eksikliklerini gidermek için eski konulara veya başka derslerin konularına yönelik hatırlatmalar yapmakta, kimi zaman ise yeni konunun öncesinde öğrenilmesi gerektiğini düşündükleri konuları eklemektedirler. Bu durum öğretmenlerin yaptıkları genişletmelerin büyük bir bölümünü oluşturmaktadır. Yazıcılar ve Bümen'in (2019) çalışmasında ise öğretmenlerin bu çalışmadaki öğretmenler gibi sıklıkla, yeni öğrenmeler için tekrar öğretime başvurdukları; diğer taraftan programda yer alan konular için öğrencilerin ön bilgilerinin yetersiz kalmasından dolayı atlamalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenledir ki, öğrencilerin ön bilgi eksiklikleri, öğretmenlerin kimi zaman genişletme kimi zaman ise atlama uyarlama örüntüsüne başvurmalarına sebep olmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir kısmının dersi daha eğlenceli, daha anlaşılır ve kalıcı kılmak adına genişletmeler yaptıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler

bu genişletmeleri internet kaynaklarını kullanarak, somutlaştırma örnekleri vererek bazen de yarattıkları yeni etkinlikler yoluyla yapmaktadırlar. Yazıcılar ve Bümen (2019) da öğretmenlerin, yeni içerikler yaratarak ve farklı materyaller hazırlayarak öğrenciye öğrenmeler anlamında seçenekler sunduklarını, öğretimi çeşitlendirmeye çalıştıklarını belirtmektedirler. Günümüzde özellikle internet kaynakları ve akıllı tahta uygulamaları öğrencide öğrenme seçeneklerini arttırması ve dersi öğrencilerin gözünde daha eğlenceli kılması anlamında oldukça etkili görülmektedir.

Bu çalışmaya göre, programda ünite ve kazanımlar için önerilen sürenin çoğu zaman uygun bulunmaması ve belirtilen süreyi dengelemeye çalışma çabası birçok öğretmenin ders saatleri üzerinde yeniden düzenleme uyarlama örüntüsünü kullanma nedeni olmuştur. Bümen ve Yazıcılar'ın (2020) çalışmasında öğretmenlerin uygulama sırasında, planlamalarından farklı olarak, sürelerde değişiklik yaptıkları belirtilmektedir. Öğretmenler kimi zaman belli kazanımlara ayrılmış süreleri gereğinden uzun bulurken, çoğunlukla ise yoğun içerikten dolayı kısıtlı bulmaktadırlar. Yazıcılar'ın (2016) çalışmasına göre de bir kısım öğretmenin yaptığı uyarlama, belli bir etkinlik veya ders için öngörülen süreyi uzatmaya yöneliktir. Meidl'in (2011) çalışmasında ise, programın uyarlanmasında öne çıkan stratejilerden biri programın hızının ayarlanması için kullandığı yavaşlatma stratejisi olmuştur. Anlaşılan o ki, öğretmenler genellikle programda kazanımlar için belirtilmiş süreye uygun hareket edememekte, sıklıkla önerilen süreyi artırmak durumunda kalmaktadırlar. Bu sonuçlardan anlaşılmaktadır ki, Türkiye'de yürütülen ortaokul öğretim programlarının yoğunluğu, öğretmenleri yeniden düzenleme ve atlamalar yaparak gidermeye ve süreleri dengelemeye yöneltmektedir.

Araştırmaya göre kimi zaman öğretmenlerin bilgi ve becerileri, yeterliliği, konuya dair algısı, bakış açısı gibi durumlar öğretim programları üzerinde yeniden düzenlemeler yapmalarına neden olmaktadır. Öğretmenin konuya dair bilgisi, yöntemine dair becerisi veya konuya ilişkin algısı önerilen sürenin bazen uzatılmasına, bazen hızlıca geçilmesine, bazen de konu sıralaması veya yöntemde bir kısım farklılıkların yapılmasına yol açmaktadır. Parsons ve arkadaşları (2018) da benzer şekilde, programların uyarlanmasında öğretmen ile ilgili faktörleri önemli bulmuş, bunları da; öğretmenin bakış açısı ve algısı, deneyimi, bilgisi ve düşünme süreci olarak sıralamıştır. Bazı çalışmalar (Bernard, 2017; Remillard ve Bryans, 2004),

öğretmenlerin programa dair olumlu ve olumsuz tutumlarının programı uyarlamaları anlamında etkili olduğunu; özellikle olumsuz tutumlar sonucunda atlama yaptıklarını göstermektedir. Bu çalışmalar öğretmenden kaynaklı faktörlerin program kullanımı ve program uyarlamaları üzerindeki önemini gösterirken, TEDMEM (2021b) raporuna göre, Türkiye’deki öğretmenler öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılama anlamında mesleki olarak yetersiz oldukları ve mesleki gelişim programlarına gerekli katılımı sağlamadıkları belirtilmiştir. Buna dayanarak, öğretmen, öğrenci veya başka durumlardan kaynaklanan program uyarlamalarının etkili bir şekilde yürütülebilmesi için, öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılımının sağlanmasının öğretimi rahatlatılabileceğini söylenebiliriz.

Bu çalışmaya göre öğretmenlerin, konular arası geçişi daha anlamlı hale getirmek, dersler arası uyumu sağlamak ve öğrencide anlamayı kolaylaştırmak için “dikey ve yatay kaynaşıklık” a dikkat etmeye çalıştıkları, bunu sağlayabilmek için de kazanımların veya ünitelerin sıralamasında değişiklik yapmak suretiyle yeniden düzenleme uyarlama örüntüsüne başvurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Dikey kaynaşıklığı sağlamak öğrencinin kavramlar veya olaylar arası bir bütünlük kurabilmesi; yatay kaynaşıklığı sağlamak ise daha büyük ölçekte disiplinler arası uyumu yakalayabilmek açısından önemlidir. Baysal, Yedigöz Kara ve Bümen’e (2022) göre kaynaşıklık, öğretim programının dikey ve yatay olmak üzere birçok yönden birbiriyle ilişkili olmasını ifade etmekte, öğrencideki gelişimin bütünsel olarak planlanmasını ve öğrenmedeki aktarımın gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bu anlamda yapılacak yeniden düzenlemeler için de bir dersin zümre öğretmenlerinin ve bütün branş öğretmenlerinin iletişimi ve gerekli durumlarda işbirliği önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın bulguları; öğretmenlerin, öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırabilmek ve ihtiyacına yönelik eğitimi sağlayabilmek adına öğretim programı üzerinde birtakım uyarlamalar yaptığı yönünde bir sonuca işaret etmektedir. Li ve Harfitt’e (2017) göre öğrencilerin tutum, ilgi, ihtiyaç ve farklılıkları programı uyarlamayı gerektiren en önemli etmenlerin başında gelir. Bu çalışmadan, öğretmenlerin öğretim programını öğrencilerin yaşadıkları çevre, buldukları kültür ve öğrenme ihtiyacına göre yeniden düzenledikleri anlaşılmaktadır. Diğer taraftan öğretmenlerin; bazı etkinlik, anlatım ve soru tiplerinin öğrencilere hitap etmediğini, öğrencinin ihtiyacına yönelik olmadığını, hatta daha çok kafa karıştıracağını

düşündüğü ve atlama yaptıkları belirtilmektedir. Yazıcılar'a (2016) göre de yerel ve bölgesel özelliklere çok fazla yer verilmeden hazırlanan programlar uyarlama ihtiyacı hissettirmektedir. İşman ve Eskicumalı (2001) da, bölge şartlarının öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının program üzerindeki uyarlamalar üzerindeki etkisinden bahsetmiş; şehri bile hiç görmemiş çocuklara trafik lambasını anlatmanın imkansız olduğu örneğini vermiştir. Bu durumlar, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmayan öğretim programlarının öğretmenlerin programla olan bağını zayıflatıp, programlarda ihtiyaca yönelik uyarlamalar yapmalarına yol açtığını göstermektedir.

Okulların bulunduğu koşullar, imkân ve imkânsızlıklar öğrencilere sunulan eğitim ve öğretimin kaderini ve kalitesini belirlemede büyük bir etkiye sahiptir. Okul şartları uygun olmayan durumlarda öğretmenlerin öğretim programlarından uzaklaşıp koşullara uygun uyarlamalar yaptıkları anlaşılmaktadır. Okulun fiziki koşulları, sahip olduğu materyal ve kaynaklar, sınıf mevcutları vb. durumlar yapılacak uyarlama örüntülerini belirlemektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin genellikle okul imkânlarını yetersiz bulduğu, örneğin laboratuvar yokluğundan bazı deneyleri yapamadıkları veya sınıf mevcutlarından dolayı bazı etkinlikleri yapmadan atladıkları anlaşılmaktadır. Oysa merkezi bir eğitim programının olduğu bir ülkede öncelikle okul imkân ve şartlarının standartlaştırılması, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması gerekir. Aksi takdirde okullarda uygulanması beklenen öğretim programları üzerinde farklı uyarlamalar yapılması kaçınılmazdır.

5.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bulgulara göre, katılımcı öğretmenler genişletmelere yönelik uyarlamaların öğrencilerin öğrenme motivasyonunda artışa neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre derslerde ekstra materyallerin kullanılması, etkinlik ve bazı örneklerin eklenmesi derse olan ilgiyi arttırmıştır. Collopy (2003) de, öğretmenlerin program materyallerini farklı şekillerde kullanımı ile öğrencileri harekete geçirdiklerini ve farklı fırsatlar yarattıklarını, Bernard (2017) program materyallerinin farklı şekillerde kullanımının yarattığı bu fırsatların öğrencinin öğrenme şekillerini anlamlı hale getirdiğini belirtmiştir. Yazıcılar Nalbantoğlu'nun (2021) çalışmasında, öğrenci ihtiyaçlarına ve yaşamla bağ kurmaya yönelik öğretime yapılan eklemelerin (genişletme) ve program kaynağında yapılan yeniden düzenlemelerin öğrencileri daha aktif kıldığı, yapılan uyarlamalar sayesinde öğrencilerin kavramları daha iyi öğrendiği

ve bu durumun öğrenmeye daha fazla katkı getirdiği belirtilmiştir. Portekiz’de öğretmen ve öğrenci görüşlerinden yola çıkılarak yürütülmüş olan Leite, Fernandes ve Figueiredo’nun (2019) çalışmasında ise, programlar üzerinde gerçekleştirilen uyarlamaların öğrenci motivasyonlarını arttırdığı ve konunun öğrenciler tarafından daha iyi anlaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin derse olan ilgisinin o derste başarıyla doğru orantılı olduğu düşünüldüğünde, genişletmelerin yarattığı olumlu etkilere ilişkin algıların doğal olduğu düşünülmektedir. Yani sınıflarında öğrenci ilgi, ihtiyaç, seviye ve beklentileri doğrultusunda program materyallerinde uyarlamalar yapan öğretmenlerin, öğrencilerin motivasyonlarına ve İngilizce dersi akademik başarı düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi vardır (Çeliker Ercan, 2019).

Remillard’ın (2000) da belirttiği gibi ders kitaplarının farklı kullanım şekilleri öğrenci öğrenmelerini etkilemektedir. Bu çalışmadaki öğretmenler, planlarda ya da ders kitaplarında yer almayan bazı örnek veya anlatımları derse eklediklerini, bu sayede öğrencinin dersi daha kolay ve iyi anladığını belirtmektedirler. Ayrıca çalışmanın bulgularına dayanarak yapılan bu genişletmelerin öğrencilerde kalıcı bilgiyi sağladığı, bunun da yapılan sınavlarda tespit edilebildiği söylenebilmektedir. Öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında, öğrenilen bilgiye yönelik farklı örneklerle ek alıştırmalar yapmanın önemli bir yeri vardır (Senemoğlu, 2012). Öğretmenlerin ek bilgi ve etkinliklere yer vermeleri, öğrencilerin seviyeleri doğrultusunda program materyallerindeki etkinliklerde uyarlamalar yapmaları, öğrencilerin dersi daha iyi anlamalarına ve sadece bilme düzeyinde yüzeysel bir öğrenme değil, en az kavrama düzeyinde bir öğrenme gerçekleştirerek kalıcı bilgiye ulaşmalarına ve öğrenmelerinin daha anlamlı olmasına yol açar (Çeliker Ercan, 2017; Shower vd., 2008). Çeliker Ercan (2019), öğrenci odaklı uyarlamalar yapan öğretmenlerin program materyallerindeki sıkıcı ve faydasız buldukları etkinlikleri öğrenci ilgi ve seviyelerine göre uyarlaması sonucu öğrencilerin derse olan ilgilerinin arttığını belirtmektedir. Bu çalışmada da, katılımcı öğretmenler, bir etkinlik üzerinde öğrencinin ihtiyacına yönelik yapılan bir düzenlemenin bile öğrencinin o dersi sevmesini ve daha iyi anlamasını sağladığının altını çizmektedirler. Fogleman, McNeill ve Krajcik’in (2011) uyarlamaların öğrenci öğrenmeleri üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmasında, öğrencilerin uyarlamalar sonucu daha iyi öğrendiği sonucuna ulaşılmıştır. Kim, Burkhauser, Quinn, Guryan, Kingston ve Aleman’in (2017), çalışmasında da uyarlama yapılan gruptaki öğrenciler

diğer öğrencilere göre daha yüksek performans göstermişlerdir. Diğer taraftan bu araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı öğrenciler için gerekli görmedikleri bazı konuları atladıklarını belirtmekte, bu sayede öğrencide oluşacağını düşündükleri gereksiz zihinsel karışıklığı önlediklerini düşünmektedirler. Öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarını en iyi bilen kişinin dersin öğretmeni olduğu düşünüldüğünde, yapılan genişletme, yeniden düzenleme ve atlamaların belirtilen sonuçlara vesile olması şaşırtıcı değildir.

Bu çalışmada öğretmenler, programlar üzerinde yaptıkları uyarlamaların olumsuz sonuçlarından da bahsetmişlerdir. Özellikle geçmiş konulara veya başka derslerin konularına yönelik yapılan genişletmelerin çok zaman aldığını ve öğretim programının zamanından çaldığını belirtmektedirler. Öğretmenlerin dersi başka derslerle ilişkilendirmeye ve geçmiş konuları hatırlatmaya çalışırken, diğer taraftan yeni konuyu yetiştirme çabası içerisine girmesi nedeniyle kaygı ve yorgunluk yaşadıkları anlaşılmaktadır. Yine olumsuz bir durum olarak, programa eklenerek öğrencileri motive edeceği düşünülen bir etkinlik ya da oyunun özellikle bazı sınıflarda, beklenilenin aksine karmaşaya sebep olduğu, anlaşılmadığı ve programdan uzaklaşmasına neden olduğu belirtilmiştir. Leshota (2015), yapılan eklemelerin ilgili sınıf düzeyine uygun olması gerektiğinden aksi takdirde öğrencilerin kafasını karıştırabileceğinden bahsetmiştir. Ayrıca öğretmenlerin programda yaptığı atlamalar ile ilgili de verimli veya tehlikeli sonuçlar olabileceğini belirtmiştir. Verimli atlamaların öğrencileri öğrenme fırsatlarından uzaklaştırmadığını, tehlikeli atlamaların ise öğrencilerin ilgili konuyu öğrenmesinde önemli role sahip olan içeriği dışarıda bıraktığını vurgulamıştır (Leshota, 2015). Bununla birlikte alanyazında, yapılan uyarlamaların sonuçlarına dair yapılan çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu nedenledir ki, uyarlama sonuçlarının olumsuz durumlarına yönelik tartışma açacak karşılaştırmaları elde etmek zordur. Fakat uyarlamaların sonuçlarının her zaman yararlı olamayacağı, bazen de olumsuz sonuçlar doğurabileceği göz ardı edilmemelidir. Bu durum programlar üzerinde yapılacak uyarlamalar konusunda gerekli hassasiyetin oluşturulması açısından önemlidir.

Bu çalışmaya göre öğretmenler, programda belirtilen kazanım ve konulara ayrılan süreler kimi zaman yoğun içerikten dolayı uyamadıklarını, yaptıkları yeniden düzenleme ve atlamalar sayesinde süreleri dengelemeyi başardıklarını ve programı

tamamladıklarını belirtmişlerdir. Tokgöz Can (2019) da benzer şekilde, öğretmenlerin program üzerinde yaptıkları bu esneklik sayesinde, bazı konuları daha uzun bazı konuları daha kısa tutarak programa ayrılan süreyi dengelediklerini belirtmektedir. Kaya ve Özmen'in (2010) araştırmasında öğretmenlerin bazı zamanlarda programda hızlı gitmek zorunda kaldığı, böyle yapıldığı takdirde programda öngörülen zamanlamaya uyulabildiği fakat öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol edemediklerini belirtilmiştir (akt. Yazıcılar, 2016). Buna göre yapılan bu tip uyarlamalar sonucunda programı yetiştirebilmenin yanında, öğrencilerde öğrenme eksikliği gibi sıkıntılar yaşanabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Öte yandan bazı öğretmenler programlar üzerinde yeniden düzenlemeler ve atlamalar yaptıklarını, fakat yaptıkları bu uyarlamaların sonuçları ile ilgili herhangi bir veri olmadığı için olumlu ya da olumsuz bir şey söyleyemeyeceklerini belirtmişlerdir. Uyarlama sonuçlarına dair somut veri elde etmek için öğrenci öğrenmeleri hakkında uyarlama öncesi ve uyarlama sonrası karşılaştırmalar yapmak gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin uyarlama sonuçlarından emin olamama durumu anlaşılabilir görünmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak öneriler, gelecek araştırmalar için ve uygulamalar için öneriler olmak üzere iki bölüm şeklinde sunulmuştur.

5.3.1. Gelecekte Yapılacak Araştırmalar için Öneriler

1. Ülke genelinde uygulanması beklenen öğretim programlarını farklı coğrafi bölgelerde uygulama biçimlerinin ve uyarlama farklılıklarının ortaya çıkarılması amacıyla, daha büyük örneklem üzerinde ve farklı şehirlerde benzer araştırmalar yapılabilir.

2. Birçok öğretmenin ders kitaplarını öğretim programı gibi görmelerinden hareketle, öğretmenlerin öğretim programına dair bilgilerinin yeterli olmadığı göz önünde bulundurularak program okuryazarlığını geliştirmeye yönelik araştırmalar yapılabilir.

3. Bulgulara göre, öğretim programlarının uyarlanmasında LGS sınavının önemli bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu uyarlamalara sebep olan uyumsuzlukların detaylı bir şekilde araştırılması önerilebilir.

4. Bu çalışmada, uyarlama örüntülerinin branşlara göre birbirinden farklılık gösterdiğinin altı çizilmektedir. Öğretim programları üzerinde yapılan uyarlamaları farklı branşlara göre inceleyen araştırma sayısının oldukça sınırlı olduğu da düşünüldüğünde, bu farklılıklar ve nedenleri üzerine nitel veya karma araştırmaların yapılması önerilebilir.

5. Bir derse ayrılan haftalık ders saatine bağlı olarak uyarlamaların nasıl değiştiğine dair yapılacak detaylı bir çalışma, öğretim programlarına ayrılmış süreler üzerinde ilgili kurumların tekrar bir planlama yapması konusunda ışık tutabilir.

6. Bu araştırmada, son yıllarda yaygınlaşan İmam Hatip Ortaokullarında diğer okul türlerine göre daha az uyarlama yapıldığı ortaya çıkmıştır. Bu okul türü özelinde, öğretim programlarının nasıl yürütüldüğüne ve uyarlandığına dair yeni çalışmaların yapılması yararlı olabilir.

7. Bu araştırmada öğretmenlerin yaptıkları uyarlamaların sonuçlarına dair bulgulara ulaşabilmek için sadece öğretmen görüşleri alınmıştır. Gelecek araştırmalarda daha geçerli sonuçlarının elde edilebilmesi için uyarlamaların öğrenci başarılarına yönelik etkilerine ilişkin araştırmalar yapılabilir.

8. Bu araştırmadan öğretmenlerin uyarlamalar yapmada zorlandıkları anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin programı sınıfa uyarlama konusunda desteklenmesinin ve bu desteklerin sonuçlarına yönelik çalışmalar yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

5.3.2. Uygulamalara Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin programlar üzerinde uyarlamalar yaptıkları fakat bunu yıllık plana önceden yansıtmaktansa ders esnasında uygulamayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlere okul idarecileri tarafından denetlenme kaygısı yaşatılmaması, aksine öğretim sürecinde özgür kalacakları bir alan bırakılması, öğretmen özerkliğine daha çok yer verilmesi gerekir.

2. Öğretmenlere uyarlama yapma sürecinde çeşitli destek sistemlerinin (koçluk, mentorluk, uyarlama rehberleri vb.) sunulması, bu sürecin program geliştirme uzmanları ile birlikte yürütülmesi ve daha planlı ve bilimsel bulgulara dayalı olarak ilerlemesi gerekmektedir. Ayrıca yenilenen öğretim programlarında uyarlamalara ilişkin öneriler ve seçeneklerin sunulmasının da öğretimi kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

3. Öğretmenlere verimli uyarlamalar yapmaları için gerekli olan; etkinlik tasarlama, etkili öğretim ve ölçme-değerlendirme becerilerini geliştiren, uyarlama yapma konusunda uzmanlaşabilecekleri, uzun süreli ve izleme-destekleme çalışmaları içeren mesleki gelişim programları sunulmalıdır.

4. Program geliştirme çalışmalarında mümkün olduğunca, farklı bölge ve okul türlerinden seçilmiş öğretmen görüş ve deneyimlerine yer verilmelidir.

5. Öğretmenlerin MEB tarafından okutulması beklenen ders kitaplarını genellikle yetersiz buldukları ve beğenmedikleri görülmektedir. Bu noktada ders kitabı seçiminde öğretmenlerin karar verici olabilmesi gerekir. Ayrıca ders kitaplarının öğretmenler tarafından çoğunlukla öğretim programının kendisi gibi görülüyor olması nedeniyle, ders kitaplarında da uyarlama önerilerine yer verilmesi yararlı olabilir.

6. Liseye geçiş sürecinde merkezi sınavlara devam edilecekse, bu sınavların öğretim programları ve ders kitaplarıyla daha uyumlu hale getirilmesi gerekmektedir.

7. Okulların fiziki şartları ve olanakları iyileştirilmeli, programlarda uygulanması öngörülen öğretime hazır hale getirilmelidir. Aksi halde programların uyarlanmasında sıkıntılar yaşanmaya devam edilebilir.

8. Öğretmenlerin programın sınıfa uyarlanması sürecinde iş birliği ve dayanışma içerisinde çalışabilmesi için zümre gruplarında uyarlamalar hakkında deneyim paylaşımı ve tartışmalar yapmaya teşvik edilmesi önerilebilir. Bu noktada okullarda mesai saatleri içerisinde buna özel vakitlerin ayrılması ve bu saatlerin haftalık ders programlarına özellikle eklenerek etkili bir şekilde yürütülmesi yararlı olabilir.

KAYNAKÇA

- Baysal H., Yedigöz Kara, Z. ve Bümen, N. (2022). Articulation in English language curricula: A systematic analysis from basic education to secondary education. *Education and Science*, 47(209), 381-412. doi: 10.15390/EB.2022.10735
- Bernard, A. M. (2017). *Curriculum decisions and reasoning of middle school teachers*. All Theses and Dissertations. 6488. Retrieved from <http://scholarsarchive.byu.edu/etd/6488>
- Bingölbali, F., Gören, A. E. ve Arslan, S. (2016). Matematik öğretmenlerinin ders kitaplarını okuma düzeyleri: öğretim programı hedefleri doğrultusunda bir inceleme. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(2), 460-485. doi: 10.16949/turcomat.82924
- Burkhauser, M. A., & Lesaux, N. K. (2017). Exercising a bounded autonomy: Novice and experienced teachers' adaptations to curriculum materials in an age of accountability, *Journal of Curriculum Studies*, doi: 10.1080/00220272.2015.1088065
- Bümen, N. T. (2019). Türkiye'de merkezîyetçiliğe karşı özerklik kısılcacında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 175-185.
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.
- Bümen, N. T. ve Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: Meslek lisesi ve özel lise farklılıkları. *GEFAD / GUJGEF*, 40(1), 183-224.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, E. (2006). Curricular and professional authority in schools. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 111-118, doi: 10.1111/j.1467-873X.2006.00349.x
- Charalambous, C. Y., & Hill, H. C. (2012). Teacher knowledge, curriculum materials, and quality of instruction: Unpacking a complex relationship. *Journal of Curriculum Studies*, 44(4), 443-466.

- Collopy, R. (2003). Curriculum materials as a professional development tool: How a mathematics textbook affected two teachers' learning. *The Elementary School Journal*, 103(3), 227–311.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. International Pearson Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Third Edition. SAGE Publications, Inc.
- Çelik, Z. (2012). *Politika ve uygulama bağlamında Türk eğitim sisteminde yaşanan dönüşümler: 2004 ilköğretim müfredat reformu örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, S. (2016) *Resmi liselerde dağıtılmış liderlik ve öğretmen özerkliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi: Elazığ ili örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, Z. Gümüş, S. ve Gür, B. S. (2017). *Moving beyond a monotype education in turkey: major reforms in the last decade and challenges ahead*. In Cha, Y.K. Gundara, J., Ham, S.H. and Lee, M. (eds.), *Multicultural education in glocal perspectives*, (pp. 103-119). Singapore: Springer.
- Çeliker Ercan, G. (2019). *Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının öğrencilerin motivasyonlarına ve akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Davis, E. A., & Krajcik, J. (2005). Designing educative curriculum materials to promote teacher learning. *Educational Researcher*, 34(3), 3-14.
- Davis, E. A., Beyer, C., Forbes, C. T., & Stevens, S. (2011). Understanding pedagogical design capacity through teachers' narratives. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 797-810.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dikbayır, A. ve Bümen, N. T. (2016). Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. 6(11), 17-38.

- Drake, C., & Sherin, M. G. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics reform education. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 153-187.
- Drake, C., & Sherin, M.G. (2009). Developing curriculum vision and trust: changes in teachers' curriculum strategies. In J. Remillard, B. Herbel-Eisenmann, & G. Lloyd (Eds.), *Mathematics teachers at work: Connecting curriculum materials and classroom instruction*, (pp. 321-337). Routledge Education.
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I. ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 2(1), 65-86.
- Fogleman, J., McNeill K. L., & Krajcik, J. 2011. Examining the effect of teachers' adaptations of a middle school science inquiry-oriented curriculum unit on student learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(2), 149-169.
- Gay, & Airasian (1996). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications*. Sixth Edition New Jersey: Merrill Publishing Company
- Gelmez-Burakgazi, S. (2020). Curriculum adaptation and fidelity: A qualitative study on elementary teachers' classroom practices. *Issues in Educational Research*, 30(3), 920- 942.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32, 76-88.
- Hong, W. P., & Youngs, P. (2016) Why are teachers afraid of curricular autonomy? Contradictory effects of the new national curriculum in South Korea, *Asia Pacific Journal of Education*, 36, 20-33, doi: 10.1080/02188791.2014.959471
- İşman, A. ve Eskicumalı, A. (2001). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Kaplan, L. S., & Owings, W. A. (2001). Teacher quality and student achievement: Recommendations for principals. *NASSP bulletin*, 85(628), 64-73.
- Karabacak, M. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Kaya, E., Çetin, P. S., ve Yıldırım, A. (2012). Transformation of centralized curriculum into classroom practice: An analysis of teachers' experiences. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 2(3), 103-113.
- Khezerlou, E. (2014). A cross-cultural study of teacher autonomy in curriculum development among Iranian and Turkish EFL teachers, *JALDA*, 2(1), 25-38.
- Kim, J.S., Burkhauser, M.A., Quinn, D.M., Guryan, J., Kingston, H.C., & Aleman, K. (2017). Effectiveness of structured teacher adaptations to an evidence-based summer literacy program. *Reading Research Quarterly*, 52(4), 443–467.
- Kirk, J., & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Koşar Altınyelken, H. (2013). Global managerial education reforms and teachers. Emerging policies, controversies and issues in developing contexts. In Altınyelken, H. K., De Koning M., & Verger A. (Eds.) *Teachers' principled resistance to curriculum change: A compelling case from Turkey*. (pp. 109-126). Education International Research Institute.
- Leite, C., Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2019). National curriculum vs curricular contextualisation: Teachers' perspectives. *Educational Studies*, doi: 10.1080/03055698.2019.1570083
- Leshota, M. (2015). *The relationship between textbook affordances and mathematics' teachers' pedagogical design capacity (PDC)*. Doctoral dissertation, University of the Witwatersrand, Johannesburg, South Africa.
- Li, Z. & Harfitt, G. J. (2017) An examination of language teachers' enactment of curriculum materials in the context of a centralised curriculum, *Pedagogy, Culture & Society*, 25(3), 403-416.
- Li, Z. (2021). Disentangling teachers' enactment of materials: A case study of two language teachers in higher education in China. *Pedagogy, Culture & Society*, <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1750050>
- Lincoln, Yvonna S., & Egon G. Guba. 1985. *Naturalistic Inquiry*. ABD: Sage Publications.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage publications.
- McCarthy, S. J. & Woodard, R. (2017). Faithfully following, adapting, or rejecting mandated curriculum: Teachers' curricular enactments in elementary writing instruction, *Pedagogies: An International Journal*, doi: 10.1080/1554480X.2017.1376672
- MEB (2013). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programları, 9-12*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı: Ankara.
- MEB (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7ve 8. sınıflar)*. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2020). *Kurum Listesi*. [Kurumlar \(meb.gov.tr\)](http://kurumlar.meb.gov.tr) adresinden elde edildi.
- Meidl, T.D. & Meidl, C. (2011). Curriculum integration and adaptation: Individualizing pedagogy for linguistically and culturally diverse student. *Current Issues in Education*, 14(1) Retrieved from <http://cie.asu.edu/>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev.: Turan, S.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Özgün çalışma: 2009).
- OECD. (2013), PISA 2012 Results: What makes schools successful (Volume IV): Resources, policies and practices, OECD Publishing, Paris, Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>.
- OECD. (2016), PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for successful schools, OECD Publishing, Paris, Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.
- OECD. (2018). Education at a glance 2018: OECD indicators. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>.
- Ornstein & Hunkins, (2016). *Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar*. Çeviri editörü: Asım Arı. (2. Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Özgeldi, M. (2012). Explaining dimensions of middle school mathematics teachers' use of textbooks. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 8(3), 24-36.
- Özoğlu, M., Gür, B. S. ve Altınoğlu, A. (2013). *Türkiye'de ve dünyada öğretmenlik: Retorik ve pratik*. Ankara: Eğitim Bir-Sen yayınları, no: 54.

- Öztürk, E. (2003). *An assessment of high school biology curriculum implementation*. Unpublished doctoral dissertation, METU, Ankara.
- 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.
- Öztürk Akar, E. (2014). Türk Biyoloji öğretmenlerinin eğitim programı uygulamasında yaşadıkları kısıtlılıklarla ilgili algıları. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 388-401.
- Parsons, S. A., Vaughn, M., Scales, R. Q., Gallagher, M. A., Parsons, A. W., Davis, S. G., Pierczynski, M., & Allen, M. (2018). Teachers' instructional adaptations: A research synthesis, *Review of Educational Research*, 88(2), 205-242, doi: 10.3102/0034654317743198
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Penuel, W.R., McWilliams, H., McAuliffe, C., Benbow, A.E., Mably, C., Hayden, M. M. (2009). Teaching for understanding in earth science: Comparing impacts on planning and instruction in three professional development designs for middle school science teachers, *Journal of Science Teacher Education*, 20, 415-436, doi 10.1007/s10972-008-9120-9
- Penuel, W. R. & Gallagher, L. P. (2009). Preparing teachers to design instruction for deep understanding in middle school earth science, *The Journal of The Learning Sciences*. 18(4), 461-508, doi: 10.1080/10508400903191904
- Remillard, J. T. (1999). Curriculum materials in mathematics education reform: a framework for examining teachers' curriculum development. *Curriculum Inquiry*, 29(3), 315-342.
- Remillard, J. T. (2000). Can curriculum materials support teachers' learning? Two fourth-grade teachers' use of a new mathematics text. *The Elementary School Journal*. 100(4), 331-350.
- Remillard, J.T. & Bryans, M.B., (2004). Teachers' orientations toward mathematics curriculum materials: Implications for teacher learning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 35(5), 352-388.

- Remillard, J.T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75, 211-246.
- Seçer, İ., (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim* (22.Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shawer, S. F., Gilmore, D., & Banks-Joseph, S. R. (2008). Student cognitive and affective development in the context of classroom-level curriculum development. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(1), 1-28.
- Sherin, M.G., & Drake, C. (2004). Identifying patterns in teachers' use of a reform-based elementary mathematics curriculum. Retrieved from <https://www.gse.upenn.edu/~janiner/pdf/Sherin.drake.curricmodels.pdf>
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- TEDMEM (2015). *Öğretmen özerkliği ve okul özerkliği üzerine*. <https://tedmem.org/mem-notlari/ogretmen-ozerkligi-ve-okul-ozerkligi-uzerine> adresinden elde edildi.
- TEDMEM (2019). *Dünya standartlarında 21. yüzyıl okul sistemi nasıl inşa edilmeli?* <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/dunya-standartlarinda-21-yuzyil-okul-sistemi-nasil-insa-edilmeli> adresinden elde edildi.
- TEDMEM. (2021b). *Türkiye'nin TIMSS 2019 performansı üzerine değerlendirme ve öneriler* (TEDMEM Analiz Dizisi 8). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. [turkiyenin-timss-2019-performansi-uzerine-degerlendirme-oneriler](https://tedmem.org/turkiyenin-timss-2019-performansi-uzerine-degerlendirme-oneriler) (tedmem.org) adresinden elde edildi.
- Tokgöz, Ö. (2013). *Transformation of centralized curriculum into teaching and learning processes: Teachers' journey of thought curriculum into enacted one*. Unpublished doctoral dissertation, METU, Ankara.
- Tokgöz Can, M. (2019). *Öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulamada özerklik algısı ve beklentileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Tokgöz Can, M. ve Bümen, N.T. (2021). Turkish teachers' autonomy in using and adapting curriculum: A mixed methods study. *Issues in Educational Research*, 31(4), 1270-1292.

- Troyer, M. (2017). Teachers' adaptations to and orientations towards an adolescent literacy curriculum, *Journal of Curriculum Studies*. 51(2), 1-27.
- Wadheefa, A. & Tee, M.Y. (2020). Teacher tool relationship of Maldivian ESL teachers: A multiple case study. *Journal of International and Comparative Education*, 9(1),1-13 214
- Westwood Taylor, M. (2010). Replacing the "teacher-proof" curriculum with the "curriculum-proof" teachers: Toward a more systematic way for mathematics teachers to interact with their textbooks. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, USA.
- Westwood Taylor, M. (2013). Replacing the 'teacher-proof' curriculum with the 'curriculum-proof' teacher: Toward more effective interactions with mathematics textbooks. *Journal of Curriculum Studies*, 45(3), 295-321.
- Yazıcılar, Ü. (2016). *Öğretmenlerin matematik dersi öğretim programını uyarlama sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yazıcılar, Ü., ve Bümen N.T. (2019). Crossing over the brick wall: Adapting the curriculum as a way out. *Issues in Educational Research*, 29(2), 583-609.
- Yazıcılar Nalbantoğlu, Ü. (2021). *Öğretim programını sınıfa uyarlama becerilerine yönelik bir mesleki gelişim programının öğretmenlere katkılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yazıcılar Nalbantoğlu Ü., Bümen N., Uslu Ö. (2021). Teachers' curriculum adaptation patterns: A scale development study. *Teacher Development*. 26(1), <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1996452>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yurdakul, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sosyal-bilişsel bağlamda bilgiyi oluşturmaya katkısı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 11(20), 39-67.

EKLER

Ek 1: Programı Uyarlama Örüntüleri Ölçeği

Sevgili öğretmenim, bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahibsiniz. **Formu yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları ve ifadeleri yanıtlarken kimsenin baskısı altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır. Formu doldurmak, yaklaşık **10 dakikanızı** alacaktır. **Türk eğitim sistemine ve bilimsel çalışmalara katkıda bulunduğunuz için çok teşekkür ederim.**

Kişisel Bilgiler:
Cinsiyet: Kadın - Erkek
Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz? (kıdem): yıl
Branşınız:
Çalışmakta olduğunuz okul türü:
.....
En son mezun olduğunuz öğrenim türü: Ön lisans Lisans Yüksek Lisans
Doktora - Diğer:
Haftada kaç saat derse giriyorsunuz?..... saat

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından her sınıf seviyesinde hazırlanarak tüm okullarda uygulanması beklenen öğretim programları; genellikle bölgesel, kurumsal ya da bireysel farklılıklar nedeniyle birebir uygulanamamakta ve öğretmenler öğretim programlarını uygulama sürecinde birtakım değişikliklere gitmektedir. “Öğretim programlarının sınıfa uyarlanması” olarak tanımlanan bu süreçte, sizin de dersiniz esnasında bir takım uyarlamalar yapıp yapmadığınız, yapıyorsanız ne tür uyarlamalar yaptığımız konusunda belli sonuçlara ulaşmak amacıyla aşağıda verilen ölçek hazırlanmıştır. Siz de aşağıda yer alan ifadeleri okuduktan sonra, hangisine katılıyorsanız o ifadenin bulunduğu ifadenin yer aldığı kutucuğu çarpı (x) işareti ile işaretleyiniz.

Maddeler	A	N	A	S	H
	s	a	r	ı	e
	l	d	a	k	r
	a	i	s	l	z
		r	i	i	a
		e	r	k	m
		n	a	l	a
					n
1. Dersimde işlediğim konuyu pekiştirecek alıştırma/soruları/testleri başka kaynaklardan kullanırım.					
2. Ders kitabında yer almış olsa da, bazı konuları işlemeden atlarım.					
3. Ders kitabında yer alan soruların/alıştırmaların/okuma parçalarının sıralamasını değiştiririm.					
4. Ders kitabında yer alan etkinliklerin sıralamasını değiştiririm.					
5. İşlediğim konuda ders kitabında yer alan etkinlikler yetersiz geldiğinde, kendim başka kaynaklardan etkinlikler eklerim.					
6. Gerekli gördüğümde programda yer alan içeriği/konuları atlarım.					

7.	İşlediğim konuda öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ortaya çıkmışsa tamamlamak için ek etkinlikler uyguladım.					
8.	MEB'in ders kitabında yer alan ünite sonu sorularını işlemeden atladım.					
9.	İşleyeceğim konuda öğrencilerin önbilgileri yetersiz ise önbilgilerini tamamlamak için ek materyal kullandım.					
10.	Programda yer alan kazanımlara ayrılan sürelerde değişiklik yaptım.					
11.	İşleyeceğim konuda öğrencilerin önbilgileri yetersiz ise öğrencilerin önbilgilerini tamamlamak için tartışma soruları/alıştırmalar ekledim.					
12.	Ders kitabındaki alıştırmaların/okuma parçalarının/tartışma sorularının kitaptaki sırasında değişiklik yaparak işledim.					
13.	Programın öğrencilerden beklediği temel becerileri değil; kendi belirlediğim becerileri dikkate aldım.					
14.	Gerekli gördüğümde programda yer alan kazanımları atladım.					
15.	Derslerimi işlerken programda yer alan ünitelerin/konuların sıralamasını değiştirdim.					
16.	İşleyeceğim konuda öğrencilerin önbilgileri yetersizse konuyu işlemeden önce öğrencilerin önbilgilerini tamamlamak için kazanım ekledim.					
17.	Dersimde, MEB kaynaklarındaki etkinliklere ek olarak, oyun oynama, video izleme, yarışma gibi öğrencinin aktif olacağı etkinliklere yer verdim.					
18.	Derslerimi işlerken programda yer alan kazanımların sıralamasını değiştirdim.					
19.	Programda yer almış olsa da, gerekli gördüğüm durumlarda konu atladığım olur.					
20.	Programda yer almış olsa da, bazı kazanımları işlemeden atladım.					

Ek 2: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Bedia İlhan tarafından yürütülen “Farklı Branşlardaki Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Programını Sınıfa Uyarlama Sürecinin İncelenmesi” başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığımız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Araştırma Sorusu: Beş farklı branşta görev yapan ortaokul öğretmenlerinin öğretim programını sınıfa uyarlama sürecinde ortaya çıkan uyarlama örüntüleri, uyarlama nedenleri ve sonuçları nasıl bir durum sergilemektedir?

Tarih: ___/___/2020

Saat (Başlangıç/Bitiş) ___/___

Giriş

Merhaba, adım Bedia İlhan. Ege Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretim programını sınıfa uyarlama sürecinde ortaya çıkan örüntüleri, uyarlama yapma nedenleri ve sonuçlarının ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda, farklı derslerin öğretim sürecine katkıda bulunabilmek, öğretmenlerin hem hizmet öncesinde hem de hizmet içinde program uyarlama becerilerini geliştirmek üzere önerilerde bulunmak hedeflenmektedir. Bu anlamda, sizlerin görüşlerinin önemli olduğunu düşünüyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

- Görüşmemize geçmeden önce, görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanları yalnızca benim ve bazı araştırmacıların bileceğini belirtmek isterim.
- Araştırma raporunda isimleriniz yer almayacak, bunun yerine takma isimler veya şifreleme kullanılacaktır.
- Görüşmemizin yaklaşık 30 dakika sürmesi beklenmektedir.
- İzin verirseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Sizce bunun bir sakıncası var mı?
- Görüşme sonunda istemediğiniz bazı bilgileri silebiliriz. Görüşmeye devam etmek istiyor musunuz?
- Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?
- İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

Sorular

Giriş Soruları

1. Branşınız nedir?
2. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?
3. Eğitim durumunuz (en son mezun olunan okul) nedir?
4. Haftalık kaç saat derse girmektesiniz?
5. Şimdiye kadar kaçınıcı sınıflara ders verdiniz ve şu an hangi sınıflara ders vermektesiniz?

Görüşme Soruları

1. Girdiğiniz sınıf seviyelerine ait öğretim programlarının sınıfta uygulanabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
-Mümkün
-Zor
-İmkansız
2. Yıllık planınızı nasıl hazırlıyorsunuz veya hazır plan kullanıyorsanız nereden temin ediyorsunuz?
3. Uyguladığımız yıllık planı takip ederken değişiklikler yapıyor musunuz? Yapıyorsanız, ne gibi değişiklikler yapıyorsunuz?
 - a) Ekleme yapıyor musunuz?

- I. Ne şekilde yapıyorsunuz?
- Kazanım
 - Konu
 - Etkinlik
- II. Yaptığınız eklemelerin nedenleri neler oluyor?
- Hazırbulunuşluk
 - Geçmiş senelere ait konuların unutulması
 - Konuyu günlük hayat ile ilişkilendirme, somutlaştırma
 - Öğrenci öğrenme özellikleri
 - Sınıf seviyesi
 - Merkezi sınav sistemi
- III. MEB tarafından gönderilen kitaplara ek olarak kaynak kitaplar kullanıyor musunuz? Neden?
- IV. Bazı öğretmenler ders kitabındaki bazı anlatımların veya örneklerin gerçekçi bir yaklaşımla hazırlanmadığını, öğrencinin sosyo-kültürel alt yapısına uygun olmadığını ve zaman zaman öğrencinin öğrenmesini zorlaştırdığını; böyle durumlarda kitap üzerinde bazı değişiklikler veya eklemeler yaptıklarını belirtiyorlar. Siz bu konuda ne düşünüyorsunuz? Bu anlamda sizin de yaptığınız değişiklikler ya da eklemeler oluyor mu? Nasıl?
- V. Öğretim sürecinde yaptığınız eklemeler ne gibi sonuçlar doğuruyor sizce? Deneyimlerinizi paylaşır mısınız?
- Eksikliği tamamlama
 - Daha iyi öğrenme
 - Kolaylaştırma
 - Zamanı kullanma anlamında
- b) Kazanım ve konulardan çıkarttıklarınız/attıklarınız oluyor mu?
- Cevap “evet” ise:
- I. Ne tür çıkarmalar/atlamalar yapıyorsunuz, örnek verir misiniz?
- II. Yaptığınız çıkarma/atlamaların nedenleri neler oluyor?
- İçerik yoğunluğu
 - Kafa karışıklığı yarattığını düşünme

- Gereksiz bulma
- Süre
- Öğrenci öğrenmesi
- Sınıf seviyesi
- Okul imkanları
- Sosyo-ekonomik çevre
- İdeolojik- politik durumlar
- Hazırbulunuşluk

III. Yaptığınız çıkarma/atlamaların ne gibi sonuçları oluyor?
Örneklendirebilir misiniz?

- Kolaylaştırma
- Daha hızlı ilerleme

Cevap “hayır” ise:

I. Neden?

II. Bu konuda size esneklik verilseydi/elinizde imkan olsaydı atlamak/
çıkartmak isteyeceğiniz şeyler olur muydu? Örnek verebilir misiniz?

c) Programda herhangi bir ünite veya sınıf düzeyinde belirtilen bir kazanımı
ya da içeriği, farklı bir üniteye ya da sınıf düzeyine aldığımız; bir konuya
dair kazanımların sıralamasında değişiklikler yaptığımız oluyor mu?

I. Neden?

II. Yaptığımız bu değişikliğin öğrenciler üzerinde ne gibi etkileri olduğunu
düşünüyorsunuz? Buna dair çıkarımlarınız nelerdir? İşe yaradığını
düşünüyor musunuz? İşe yaradığını düşünüyorsanız ne sağlıyor olabilir?

d) Bir kazanım veya bir konu için önerilen sürede değişiklikler yaptığımız
oluyor mu? Nasıl?

I. Neden?

II. Önerilen süre üzerinde yaptığımız değişikliği, planı tamamlama
anlamında dengeleyebilmek için nasıl bir yol izliyorsunuz?

III. Bazı öğretmenler o derse ait seçmeli ders saatinde de programı
yetiştirebilmek adına ana derse ait programa devam ettiklerini,
seçmeli ders için ayrıca bir program kullanmadıklarını belirtiyorlar.
Sizin bu derse (seçmeli) dair uygulamalarınız nasıl oluyor?

- IV. Size göre böyle, önerilen süreyi değiştirmenin; öğrenciler, siz ve öğretim süreci üzerindeki etkileri neler oluyor? Buna dair olumlu ve olumsuz durumlar neler oluyor? Örnek verebilir misiniz?
4. Dersinize ait bazı kazanım ve konular için öğrencinin başka derslere ait bazı kazanım veya konuları önceden öğrenmiş olması gerekiyor mu? Bu konuda bir eksiklik söz konusu olduğunda nasıl bir yol takip ediyorsunuz?
- Diğer dersin konusunu anlatma (anlatmaya çalışma)
 - Kazanımı ya da konuyu atlama
 - Kazanımı ya da konuyu ileri bir üniteye ya da seneye alma
5. Yıllık planınızda veya öğretim sürecinde yaptığınız değişikliklerin sonuçları; öğrenci öğrenmesi, başarısı gibi konulardaki beklentilerinizi karşılıyor mu? Yaptığınız değişikliklerin sonuçları ile ilgili genel fikriniz nedir? Önümüzdeki yıllarda da değişiklikleri aynı şekilde mi uygulamayı düşünüyorsunuz?
6. Dersleri yürütürken yaptığınız değişiklikler konusunda herhangi bir destek almak ister miydiniz? Cevabınız evet ise nasıl bir destek almayı isterdiniz? Sizce bu neyi sağlardı ya da değiştirirdi?
- Özel okul örneği
 - Yurtdışı örneği
 - Uzman desteği

Ek 3: Ege Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler BAYEK Karar Belgesi



**EGE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ**

Ek-2

YÜRÜTÜCÜNÜN ADI SOYADI / KURUMU	Prof. Dr. Nilay BÜMEN / Eğitim Fakültesi	
DANIŞMANIN ADI SOYADI / KURUMU	-	
DİĞER ARAŞTIRMACILAR	Bedia İLHAN / Eğitim Bilimleri Enstitüsü	
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	<input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans Tezi <input type="checkbox"/> Doktora Tezi <input type="checkbox"/> Özgün Araştırma	
ARAŞTIRMANIN BAŞLIĞI	Farklı Branşlardaki Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Programını Sınıfa Uyarlama Sürecinin İncelenmesi	
BİLİRKİŞİ GÖRÜŞÜ	Yok	
KARARIN ALINDIĞI TOPLANTI TARİHİ	13.01.2021	
TOPLANTI / KARAR SAYISI	02 / 08	PROTOKOL NO: 755
KARAR	Araştırma, OYBİRLİĞİ ile etik açıdan uygun bulunmuştur.	

Prof. Dr. Mehmet ERSAN

Kurul Başkanı

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Hülya YILMAZ

Kurul Başkan Yardımcısı

(Toplantıda bulunmadı.)

Prof. Dr. Fazlı GÖKÇEK

Kurul Üyesi

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Sonia AMADO

Kurul Üyesi

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Mustafa MUTLUER

Kurul Üyesi

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Metin KARADAĞ

Kurul Üyesi

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Prof. Dr. Nadim MACİT

Kurul Üyesi

Elektronik onaylıdır (online toplantı yolu ile)

Ek 4: İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Alınan Araştırma İzni



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.21806765
Konu : Araştırma İzni

05.11.2019

Sayın: Bedia İLHAN
6400 Sokak No:21 İbrahimbey Apt.
Yalı Mah. Karşıyaka / İZMİR

İlgi: : a)MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarihli ve 355862610.06-E.12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) 17/10/2019 tarihli dilekçeniz.
c)Valilik Makamının 30/10/2019 tarihli ve 21302484 sayılı Onayı.

Müdürlüğümüz ilçelerine bağlı ortaokullarda görev yapan Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve İngilizce öğretmenlerine "Farklı Branşlardaki Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Programını Sınıfa Uyarlama Sürecinin İncelenmesi " konulu tez çalışması için kullanacağınız ölçekleri uygulama isteğiniz ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

İlker ERARSLAN
Müdür Yardımcısı

- Ek:
- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
 - 2- Araştırma Değerlendirme Formu
 - 3- Anket Formları
 - 4- Taahhüt Formu