



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi

Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

An Investigation of Teachers' Curriculum Adaptation Patterns in Terms of Various Variables

Menderes Ünal

Article Information



DOI: 10.29299/kefad.1248491

Received: 06.02.2023

Revised: 08.08.2023

Accepted: 05.12.2023

Keywords:

Teacher,
Instruction,
Curriculum
Adaptation Patterns

Abstract

This study aimed to examine teachers' curriculum adaptation patterns in terms of various variables. For this purpose, the relational survey model, one of the quantitative research methods, was used and the teachers in Kırşehir province and its districts constitute the population of the study, and 182 teachers with various characteristics determined randomly were included as a sample. The data of the study were obtained using the "Teachers' Curriculum Adaptation Patterns" scale developed by Yazıcılar Nalbantoğlu, Bümen and Uslu (2021). The internal consistency coefficients were calculated as 0.82 for the overall scale and for its sub-dimensions as follows: "Extension" (0.89), "Jumping" (0.80), and "Reorganization" (0.82), respectively. The curriculum adaptation patterns of the teachers were examined whether there was a significant difference according to the level of education, school type, branches, postgraduate education, in-service training, seniority, department they graduated from, whether they participated in curriculum studies, whether they gave importance to the curriculum and whether they benefited from the curriculum. As a result, significant differences were found according to the school grade levels at which they teach, branches, degree to give importance to curricula, and frequency of benefiting from curricula, and the findings obtained were tried to be interpreted by making use of previous research.

Öğretmenlerin Öğretim Programı Uyarlama Örüntülerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Makale Bilgileri



DOI: 10.29299/kefad.1248491

Yükleme: 06.02.2023

Düzelme: 08.08.2023

Kabul: 05.12.2023

Anahtar Kelimeler:

Öğretmen,
Öğretim,
Program,
Uyarlama Örüntüsü

Öz

Bu çalışmada öğretmenlerin öğretim programı uyarlama örüntülerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmış olup Kırşehir ili ve ilçelerinde görev yapmakta olan öğretmenler çalışmanın evrenini oluşturmakta ve seçkisiz olarak belirlenen çeşitli özelliklere sahip 182 öğretmen örneklem olarak kullanılmıştır. Çalışmanın verileri Yazıcılar Nalbantoğlu, Bümen ve Uslu, (2021) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Program Uyarlama Örüntüleri" ölçeği kullanılarak elde edilmiş ve ölçeğin geneli (0,82), alt boyutlarına ilişkin iç tutarlık katsayıları sırasıyla Genişletme (0,89), Atlama (0,80) ve Yeniden Düzenleme (0,82) olarak hesap edilmiştir. Öğretmenlerin program uyarlama örüntüleri görev yaptıkları öğretim düzeyi, okul türü, branşlarına, lisansüstü eğitim alma, hizmet içi alma durumu, kıdemleri, mezun oldukları bölüm, program çalışmalarına katılıp katılmama durumu, öğretim programlarına önem verme ve programdan faydalanma sıklıklarına göre anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademeleri, branşları, öğretim programlarına önem verme durumları ve programdan faydalanma sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar bulunmuş ve elde edilen bulgular daha önceki araştırmalardan faydalanarak yorumlanmıştır.

Giriş

Bilgiye ve öğrenmeye olan bakış açısındaki değişim eğitim alanında yeni yaklaşımlara yol açmıştır (Hesapçioğlu, 2009). Günümüzde eğitim politikalarının hedefi bireylere problem çözme, eleştirel düşünme, öğrenmeyi öğrenme gibi becerileri kazandırmak haline gelmiştir. Günün ihtiyaçlarına ve gelişmelerine yönelik bu değişimler ülkelerin eğitim amaçlarının bir manifestosu olan eğitim programları ile hayata geçirilmektedir. Öte yandan eğitim programlarını geliştirme yaklaşımları da bu yenilikleri kapsayacak şekilde değişime uğramaktadır.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda öğrenci merkezli bir eğitim süreci düşünülmesine rağmen program geliştirme usulleri ile bu anlayış çeşitli noktalarda ters düşebilmektedir. Nitekim program geliştirme sürecinde her ne kadar öğrenci ile öğretmen gibi paydaşların süreç içerisinde etkileşimlerine ve ihtiyaçlarına yer verilmesi gerektiği savunulsa da ülkemizdeki program geliştirme çalışmalarının daha çok yönetsel yani merkeziyetçi anlayış ağırlıklı ele alındığı görülmektedir (Erişen, 1998; Saban, 2021). Program geliştirme işinin sadece merkeziyetçi açıdan ele alınması ise günümüz yapılandırmacı eğitim anlayışının gerekliliklerini karşılamak konusunda yetersiz kalabilmektedir. Bu durum eğitimde yerel program geliştirme konusunu ve uyarlama çalışmalarını incelemeyi gerektirmektedir.

Toplumsal ve teknolojik gelişmelerin giderek hız kazanmasından dolayı eğitim programları için daha sık güncellenme ihtiyacı ortaya çıkabileceği gibi bu yenilikleri uygulamaya koyup yaygınlaştıran kadar süreç içerisinde farklı gelişmelerden ve yerel koşullardan kaynaklı yeni ihtiyaçların ortaya çıkacağı göz ardı edilmemelidir. Bundan dolayı okuldaki eğitim ile okul dışı yaşantıdaki gelişmeler ve ihtiyaçlar arasındaki eşgüdümü sağlamak giderek dikkat edilmesi gereken bir husus haline gelmektedir (Demirel, 2020). Fakat merkeziyetçi bir program geliştirme anlayışı doğrultusunda programın hayatilik ilkesini yerine getirme işlevi zorlaşabilmektedir (Şen, 2021). Programın etkililiği, eğitim süreci ve uygulandığı bağlamsal şartları incelemekle değil de daha çok süreç sonundaki genel çıktılara ve merkezi sınavlara göre belirlenmektedir. Ne yazık ki değerlendirmedeki çıktılara neden ve nasıl ulaşıldığına dair niteliksel bilgiler elde etmek güçleşebilmektedir. Bu nedenle günümüz eğitim yaklaşımlarına bağlı olarak sadece merkezi açıdan ele alınan bir program geliştirme ve değerlendirme yaklaşımının tek başına programın etkililiği ve geçerliği konusunda yeterli gözükmemektedir.

Merkezi açıdan ele alınan eğitim programı geliştirme çalışmaları şeffaf olarak ortaya konulmamaktadır. Bu durum alınacak kararların geçerliliğini kısıtlayabilir. Merkezi program geliştirme çabalarının yanı sıra eşgüdümü sağlamak için programların yerel ölçekte ele alınması programın hayatilik ilkesine uygunluğunu sağlamada ve günümüz eğitim anlayışına uygun adımlardan biri olabilir. Yerel olarak program geliştirme çalışmalarının sağlayacağı bir diğer fayda ise programın uygulama sürecindeki gerçekleşen çeşitli durumların ilk elden incelenmesini sağlayarak

programın etkililiğini yerinde görme açısından program değerlendirmede çeşitli fırsatlar sunabilecektir (Yüksel, 1998b).

Eğitimcilerin bir programın etkililiğini inceleme konusunda öğretim sürecine de odaklanması ve bunu sağlamak için programların yerel açıdan ele alınması program geliştirme hususunda etkili bir yaklaşım olabilir. Bu sayede programlar yerel açıdan da ele alınarak okul ve sınıf bağlamında şekillenerek daha anlamlı, kullanışlı, eğitimciler tarafından kabul edilebilir, uygulanabilir ve etkili bir organizma haline gelebilir. Eğitim programlarının bir kültür olmasından ziyade birer kullanım kılavuzu veya konular listesi yani müfredat olarak görülmesi alana ait çalışmaları sınırlandırmaktadır (Demirel, 2020:16). Programa ve program geliştirmeye bakış açısındaki bu kronik tutum, program çalışmalarının öğretmenler tarafından benimsenmemesi, devamlılık sağlanmaması gibi program geliştirme çalışmalarındaki zorluklara yol açmaktadır (Ergün, 1996).

Yüksel (2004) tarafından geçmişten günümüze zaman zaman programların yerelleştirilmesi konusu gündeme gelmişse de sürekliliğin sağlanamaması, yerel olarak görevlendirilen program geliştirme komisyonlarının düzensizlikleri ve yereldeki imkan ile nitelikli personel eksiklikleri olması gibi çeşitli nedenlerden dolayı program geliştirme çalışmalarının yerel düzeye indirgenemediği iddia edilmektedir. Diğer taraftan Bümen ve Yazıcılar (2020) program geliştirme konusunun yerel olarak ele alınmasının sağlayacağı fırsatlardan bahsedilse de sadece yerel bir şekilde ele alınan bir program geliştirme sürecinin program geliştirme ve eğitim niteliğinin artışı konusunda tek çözüm yolu olmadığı, hatta tek başına yerel olarak program geliştirmenin ülkenin eğitim amaçları konusunda uyumsuzluklara yol açabileceği öne sürülmektedir. Fakat günümüz eğitim anlayışları doğrultusunda program geliştirme merkezi ve yerel olarak iki boyutta dengeli şekilde ele alınmasının eğitim hizmetlerinin kalitesini arttıracacağı söylenebilir. Merkezi ve yerel olarak program geliştirmede belirtilen denge unsuru programın uygulanma boyutunda da denge unsuru olan iki önemli kavramı beraberinde getirmektedir. Bunlar programa bağlılık ve programı uyarlama şeklinde tanımlanmaktadır (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014).

Öğretmenler eğitim programlarının amaçlarını gerçekleştirilmesi için geliştirilen branşları ile ilgili öğretim programlarını uygularken programa uygun olarak sürecin yönetilmesi programın amacına ulaşmasında, etkinliğini ortaya koymada ve geliştirilmesinde önemli koşullardan biridir. Bu programın aslına sadık kalma durumu, programa bağlılık (curriculum fidelity) olarak tanımlanmaktadır. Programa bağlılık katı bir ifade olarak anlaşılacakla birlikte burada kastedilen programın harfiyen yazıldığı gibi uygulanması değil programa uyumu temsil etmektedir (Burakgazi, 2019). Bu konuda araştırmacılar merkezi olarak hazırlanan standart programların (Schiro, 2008; Ünver, 2021) tam bir bağlılıkla uygulandığında etkililiğinin kısıtlanabileceğini belirtmişlerdir. Bu noktada programa bağlılığın nasıl olması gerektiğine dair net bir tarif olmasa da öğretmenler tarafından ele alınan dersin amacı, içeriği ve yöntemsel boyutlarında bağlılık gösterilmemesinin yani

uyarlamalar (adaptation) yapılmasının olumsuz bir durum olmadığı söylenebilir (Drake ve Sherin, 2006; Sherin ve Drake, 2009; Yazıcılar ve Bümen, 2019). Bu düşünceden hareketle programın bir konu listesinden daha fazlası olduğunu bununla birlikte öğretmenin programın doğrudan bir aktarıcı olmasından ziyade programın bağlamının bir yorumcusu ve program üzerinde önemli kararlar alan bir uygulayıcı olduğu söylenebilir.

Programa bağlılık konusunda yapılan çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin programları doğrudan yazıldığı gibi uygulamadığını yani tam bir bağlılık sergilemediklerini, programı içinde buldukları şartlara göre dersin yapısı, dersi oluşturan etkinlikler ve dersin amacı üzerinde bilinçli ve bilinçsiz şekilde uyarlama yaptıklarını göstermiştir (Bernard, 2017; Burkhauser ve Lesaux, 2015; Fogo, Reisman ve Breakstone, 2019; Tokgöz, 2013; Troyer, 2019; Yazıcılar ve Bümen, 2019). Programı uygulama sürecinde bağlılığı ve dolayısıyla öğretmenlerin uyarlama yapması üzerine etkili olan çeşitli faktörlerin neler olduğunun belirlenmesi ise bu konuda çeşitli araştırmalara yol açmıştır.

Dusenbury, Brannigan, Falco ve Hansen (2003) alanyazında öğretim programına bağlılığı etkileyen çeşitli faktörlere yönelik öğretmen özellikleri, öğretmen eğitimi, program özellikleri ve kurumsal özellikler olmak üzere 4 boyuta dikkat çekmiştir. Programa bağlılık konusunda Bümen ve diğerleri. (2014) bölgesel-kültürel etkiler, sınav sistemi, öğrenci özellikleri ve merkezîyetçi eğitim sistemi etmenleri de dahil ederek ülkemizdeki programa bağlılık konusu üzerinde çalışmalar yapmış ve bu faktörlerin hepsinin karşılıklı ilişkide bulunduğunu yani bu değişkenlerinin toplamının programa bağlılık üzerinde farklı etkilere neden olabileceğini belirtmiştir.



Şekil 1. Programa bağlılığı etkileyen etmenler (Bümen ve diğerleri., 2014)

Programa bağlılık konusunda sözü edilen değişkenlere ek olarak bazı araştırmalarda konu, öğretim yöntemi, kaynak ve materyal gibi farklı etmenlerin de öğretmenlerin programa bağlılığını

etkileyebileceğini ortaya koymuştur (Arslan Çelik ve Gelmez Burakgazi, 2021; Dös ve diğerleri., 2017). Buna göre programa bağlılık üzerine etmenlerin, çeşitlilik gösterdiği ve bağlılık üzerine etki büyüklüğünün ortama göre farklılaştığı ve birden fazla değişkenin bileşiminin programa bağlılığı etkileyebileceği söylenebilir. Çeşitli nedenlerden kaynaklı olarak öğretmenlerin programa yönelik bağlılıklarındaki değişimler öğretmenlerin program üzerinde çeşitli uyarlamalar yapmalarına neden olmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin yaptıkları uyarlamaların neler olduğu çeşitli araştırmalarla belirlenmeye çalışılmıştır.

Yapılan araştırmalarda, program uyarlamalarında atlama, yaratma, yenisiyle değiştirme içeriği değiştirme, genişletme, yeniden sıralama, yeniden biçimlendirme, farklı amaçla kullanma, plan üzerinde değişiklik yapma, ekleme yapma, çıkarma, yüzeysel işleme, farklı kaynak/materyal kullanma, sürede değişiklik yapma şeklinde isimlendirilen uyarlama örüntüleri olduğu tespit edilmiştir (Drake ve Sherin, 2006; Sherin ve Drake, 2009; Bernard, 2017; Li ve Harfitt, 2017; Troyer, 2017). Yazıcılar ve Bümen (2019) ise program uyarlama örüntülerine dair atlama, genişletme, yenisiyle değiştirme olarak sınıflandırdığı ölçek bağlamında program uyarlama örüntülerini araştırma konusu olarak ele alınmıştır.

Sonuç olarak öğretmenler çeşitli nedenlerden dolayı programa bağlılık gösterememekte ve bu nedenle programları uygularken çeşitli uyarlamalar yapmaktadırlar. Programa bağlılık ve uyarlama üzerine çeşitli araştırmalar incelendiğinde öğrenci özellikleri, programın yapısı ve okul imkanları gibi faktörler ön plana çıkmaktadır. (Lieber ve diğerleri., 2009; Ünver, 2021). Bu durum aynı zamanda okul programlarının yapısını etkilemektedir. Öğretmenlerin programa bağlılık ve uyarlama davranışlarını inceleyen Posner (1995) 5 farklı program türünün (resmi/yazılı, uygulanan, ihmal edilen, örtük, ekstra) ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Birincisi ders programları ve program kılavuzları yoluyla resmi olarak belgelenen resmi program, ikinci program türü olan uygulanan programda ise öğretmen tarafından ne öğretildiğini belirtir. Üçüncü program türü olan ihmal edilen program, okulda öğretilmeyen konuları kapsayan program olarak tanımlanmaktadır. Dördüncü program türü örtük programda yazılı olarak açıkça belirtilmeyen, beklenen ve beklenmeyen mesajlar içeren, okul yapısından ya da öğrencilerden kaynaklanan bir yönü olduğu belirtilmektedir. Son olarak, Posner (1995)'in tanımladığı beşinci program türü ise ekstra programdır ve bu program okul dersleri dışında planlanan tüm deneyimleri içine almaktadır.

Öğretmen davranışları okul dersleri dışında planlanan tüm deneyimleri kapsar Öğretmenin sahip oldukları çeşitli özellikler açısından çeşitli program uyarlama örüntülerini gerçekleştirme sıklıklarının daha yakından incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı ülkemiz bağlamında öğretmenlerin sahip oldukları çeşitli özellikler açısından program uyarlama örüntülerini kullanma sıklıklarını ortaya koymaktır. Bu sayede programların uygulanması konusunda çeşitli öğretmen özelliklerinin program uyarlamaya etkilerinin neler olduğuna dair bulgular elde etmek ve

program uyarlama konusunda ülkemiz bağlamında yapılacak araştırmalar için katkıda bulunmak amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlerin program uyarlama örüntüleri ölçeğine verdikleri cevaplardan elde edilen puanların dağılımının yanında görev yaptıkları öğretim kademesi, okul türü, branşları, lisansüstü eğitim, hizmet içi eğitim alma durumu, kıdem düzeyleri, mezun oldukları bölüm, ve program, program çalışmalarına katılıp katılmama ve eğitimde öğretim programından faydalanma sıklıkları gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma modellerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2012) tarama modelini, geçmişte ya da hâlâ var olan bir durumu, olduğu haliyle betimleyen araştırma yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Tarama çalışmalarında amaç konu ile ilgili mevcut durumun bir fotoğrafını olduğu gibi çekerek betimlemektir. Bu bağlamda tarama çalışmaları olanın olduğu gibi ortaya çıkarılmasını amaçlamaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri., 2013).

Evren ve Örneklem

Çalışma evreni 2021-2022 yılı eğitim öğretim Kırşehir ili merkezde bulunan, Mili Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda ve 2 adet özel eğitim kurumunda görev yapmakta olan öğretmenler ile sınırlandırılmıştır (MEB, 2023). Çalışmada sınırlandırılmış evrenin (çalışma evreni) tümüne ulaşamadığı için kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla seçilen ve Google formlar üzerinden anketi yanıtlayan 182 öğretmenler örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırma grubuna dahil edilen öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin demografik özellikleri

		<i>f</i>
<i>Okul Kademesi</i>	Okul öncesi	12
	İlkokul	68
	Ortaokul	67
	Lise	35
<i>Okul türü</i>	Resmi	169
	Özel	13
<i>Branş türü</i>	Sayısal	37
	Sözel	76
	Eşit ağırlık	69
<i>Lisansüstü eğitim durumu</i>	Var	30
	Yok	152
<i>Hizmet içi eğitim alma durumu</i>	Evet	114
	Hayır	68
<i>Kıdem düzeyi</i>	1-5	18
	6-10	23
	11-15	33
	16-20	42
	20 ve üzeri	66
<i>Branş ile ilgili bölümden mezun</i>	Evet	157
	Hayır	25
<i>Mezun oldukları birim</i>	Eğitim fakültesi	147
	Pedagojik Formasyon	35
<i>Programla ilgili çalışmalara katılma</i>	Evet	53
	Hayır	129
<i>Programlara önem verme</i>	Hiç önemli değil	4
	Az önemli	8
	Önemli	78
	Çok önemli	92
<i>Programlardan faydalanma</i>	Hiçbir zaman	5
	Bazen	56
	Sık sık	83
	Her zaman	38

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri Yazıcılar Nalbantoğlu, Bümen ve Uslu (2021) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Program Uyarılma Örüntüleri (Teachers’ curriculum adaptation patterns scale) ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları 2018-2019 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerlilik çalışmasında amaca hizmet etme yeterliliği için uzman görüşleri alındıktan sonra ilk olarak 322 öğretmen ile AFA uygulaması yapılmıştır. AFA sonucunda toplam

varyansın %52'sini açıklayan üç boyutlu (*Genişletme, Atlama ve Yeniden Düzenleme*) bir yapı elde edilmiştir. Bu çalışmada yapılan ölçümlere dayalı olarak bulunan güvenilirlik katsayıları *Genişletme* (0,72), *Atlama* (0,87) ve *Yeniden Düzenleme* (0,85) boyutları için yeterli düzeydedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin yeniden hesap edilmiş iç tutarlık katsayıları incelendiğinde sırasıyla *Genişletme* (0,89), *Atlama* (0,80) ve *Yeniden Düzenleme* (0,82) olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında Google formlardan faydalanılmıştır. Anketin bağlantı adresi katılımcılara gönderilerek araştırmaya katılımları sağlanmıştır. Toplanan veriler öncelikle Excel programına aktararak düzenlenmiş ve nicel veri analiz yöntemleri ile uygun bir istatistik programında analiz edilmiştir. Veri analizinde betimsel istatistik ile katılımcıların vermiş olduğu cevapların frekans, yüzdeler ve aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Ölçekten elde edilen verilerden iki değişkenin karşılaştırıldığı durumlarda anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Örneklem T-testi; olası farkın kaynağını belirlemek üzere çoklu karşılaştırma amacı ile Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Post-hoc testleri yapılmıştır.

Katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri cevaplara yönelik normallik varsayımı ile ilgili bulgular incelendiğinde çarpıklık (0.0826) ve basıklık (-0.389) katsayılarında -1 ile +1 arasında olduğu ve normal dağılıma uyumluluk gösterdiği gözlemlenmiştir.

Tablo 2. Ölçekteki maddelerin Z test ve Levene testi sonuçları

Normallik Testi (Shapiro-Wilk)	W	p		
	,988	,143		
Homojenlik Test (Levene's)	F	df1	df2	p
	,304	3	178	,823
Z-Normallik Testi	\bar{X}	S	Z	p
	2,658	,556	,053	,200

Tablo 2'ye göre gruplar arası karşılaştırmalarda her analiz için ayrıca normallik testleri ve varyansların homojenliğinin incelenmesi için Z test ve Levene testi sonuçları ayrıca ele alınmış ve buna sonuçlara göre parametrik olan analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırma Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri: Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı= Kırşehir Ahievran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 21.04.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 2022/03/47

Bulgular

Öğretmenlerin program uyarlama örüntüleri ölçeğine verdikleri yanıtların ölçek geneli ve alt boyutları açısından incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin ölçek toplamı ve alt boyutlarına ait merkezi eğilim ve dağılım ölçüleri

Uyarlama Boyutları	\bar{X}	S
Genişletme	3.73	0.870
Atlama	1.70	0.652
Yeniden Düzenleme	2.50	0.753
Genel	2,64	0,555

Tablo 3’e göre, öğretmenlerin programı uyarlama örüntüleri ile ilgili ölçekten elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin programları uygulama sürecinde yaptıkları uyarlama sıklıklarının ($\bar{X}=2,64$) ortalama ile “Ara sıra” aralığına denk geldiği görülmektedir. Öğretmenlerin programı uyarlama konusunda ölçek alt boyutlarına göre ise *Genişletme* boyutunda “Sıklıkla” ($\bar{X}=3,73$), *Atlama* boyutunda “Asla” ($\bar{X}=1,70$), *Yeniden Düzenleme* boyutunda “Nadiren” ($\bar{X}=2,50$) şeklinde yanıtlarının ortalamalarının şekillendiği görülmektedir.

1-Öğretmenlerin program uyarlama örüntü puanları görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık oluşturmada mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin program uyarlama örüntü puanlarının görev yaptıkları öğretim kademesine göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgular tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. Program uyarlama örüntü puanlarının öğretim kademesine göre dağılımı

Okul Kademesi	n	<i>Genişletme</i>		<i>Atlama</i>	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S
Okul öncesi	12	3,8690	1,00732	2,1905	,80198
İlkokul	68	3,8845	,90830	1,5651	,55159
Ortaokul	67	3,6525	,82637	1,6525	,64668
Lise	35	3,5102	,79410	1,8898	,69563
<i>Toplam</i>	182	3,7261	,86966	1,7009	,65245
	n	<i>Yeniden Düzenleme</i>		<i>Genel</i>	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S
Okul öncesi	12	2,8750	,81688	2,9833	,60126
İlkokul	68	2,4608	,73478	2,6456	,54188
Ortaokul	67	2,4751	,74324	2,5993	,52861
Lise	35	2,5190	,78045	2,6457	,60078
<i>Toplam</i>	182	2,5046	,75262	2,6508	,55560

Tablo 4 incelendiğinde *Genişletme* boyutunda öğretmenlerin ölçek puanlarının ortalamaları sırasıyla ilkokul, okul öncesi, ortaokul ve lise iken; *Atlama* boyutunda okul öncesi, lise, ortaokul ve ilkokul olduğu; *Yeniden Düzenleme* boyutunda okul öncesi, lise, ortaokul ve ilkokul; ölçek genelinde ise okul öncesi, lise, ilkokul ve ortaokul şeklinde olduğu görülmektedir. Buna göre ilkokul düzeyinde

görev yapan öğretmenler *Genişletme* boyutunda daha yüksek ortalamaya sahipken, *Atlama*, *Yeniden Düzenleme* ve ölçek genelinde okul öncesi düzeyinde görev yapan öğretmenlerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin puanları arasındaki farkın anlamlı derecede oluşup oluşmadığını anlamak için yapılan ANOVA testi ve çoklu karşılaştırmalar için Post-hoc test sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretim kademesine göre program uyarlamaya puanları farkı- One-Way ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P*	η^2
Genişleme	Gruplar arası	3,945	3	1,315	1,761	,156	
	Grup içi	132,948	178	,747			
	Toplam	136,893	181				
Atlama	Gruplar arası	5,536	3	1,845	4,593	,004*	,072
	Grup içi	71,513	178	,402			
	Toplam	77,049	181				
Yeniden Düzenleme	Gruplar arası	1,842	3	,614	1,086	,357	
	Grup içi	100,682	178	,566			
	Toplam	102,524	181				
Genel	Gruplar arası	1,508	3	,503	1,646	,181	
	Grup içi	54,365	178	,305			
	Toplam	55,872	181				

*Okul öncesi ile ilkokul ve ortaokul; lise ile ilkokul öğretmenleri arasında birinciler lehine anlamlı fark vardır.

Tablo 5'e göre öğretmenlerin Program Uyarlama Örüntü puanlarının görev yaptıkları öğretim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise gruplarının ortalamaları arasında *Genişletme*, *Yeniden Düzenleme* ve ölçek genelinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken *Atlama* boyutuna yönelik gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur [$F_{(3-178)}=4,59$; $p<0,05$].

Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0.072$) bu farkın orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın okul öncesi ile ilkokul ve ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenler arasında okul öncesi lehine olduğu görülürken; lise ve ilkokul düzeylerinde görev yapan öğretmenler arasında lisede çalışan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Buna göre okul öncesi düzeyinde görev yapan öğretmenler ilkokul ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla *Atlama* şeklinde uyarlamalar yaptığı gözlemlenirken ayrıca lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla *Atlama* uyarlama örüntüsü gerçekleştirdiği gözlemlenmektedir.

2-Öğretmenlerin program uyarlama örüntüleri görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin program uyarlama örüntü puanlarının görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgular tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin görev yapmış oldukları okul türüne göre T-testi sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Genişletme	Resmi	169	3,7287	,87185	180	,145	,885
	Özel	13	3,6923	,87452			
Atlama	Resmi	169	1,6923	,63257	180	-,643	,521
	Özel	13	1,8132	,89668			
Yeniden düzenleme	Resmi	169	2,5118	,75343	180	,468	,640
	Özel	13	2,4103	,76563			
Genel	Resmi	169	2,6509	,55039	180	,006	,996
	Özel	13	2,6500	,64420			

Tablo 6 incelendiğinde Program Uyarlama Örüntüleri ortalamaları incelendiğinde *Atlama* özel okulda görev yapan öğretmenlerin ortalamaları resmi okuldaki öğretmenlere göre daha yüksek iken *Yeniden Düzenleme*, *Genişletme* ve ölçek geneline yönelik resmi okulda görev yapan öğretmenlerin ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Görev yapılan okul türü değişkenine göre resmi ve özel okulda görev yapan öğretmenlerin puanlarının ortalaması arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü bağımsız gruplar T-testi sonucunda toplam puanların resmi okul ($\bar{X}=2.6509$) ve özel okulda çalışan öğretmen ($\bar{X}=2.6500$) ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$T_{(1-180)}= 0,996$; $p>0,05$]. Buna ek olarak Tablo 6'da sunulan alt boyutlar incelendiğinde, 169 resmi ve 13 özel kurumda görev yapan öğretmenler arasında *Genişletme*, *Atlama* ve *Yeniden Düzenleme* boyutlarına yönelik olarak da anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$T_{(1-180)}= 0,885/0,521/0,640$; $p>0,05$].

3-Öğretmenlerin program uyarlama örüntüleri görev yaptıkları branşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin program uyarlama örüntü puanlarının branşlarına göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgular tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7. Program uyarlama örüntü puanlarının öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı

Branş	n	Genişletme		Atlama	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S
Sayısal	37	3,6332	,74425	1,4517	,51784
Sözel	76	3,7650	,85036	1,8891	,68556
Eşit ağırlık	69	3,7329	,95703	1,6273	,62760
Toplam	182	3,7261	,86966	1,7009	,65245

	n	Yeniden Düzenleme		Genel	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S
Sayısal	37	2,3018	,68588	2,4703	,44526
Sözel	76	2,7105	,84124	2,7921	,60178
Eşit ağırlık	69	2,3865	,62785	2,5920	,52318
Toplam	182	2,5046	,75262	2,6508	,55560

Tablo 7 incelendiğinde *Genişletme*, *Atlama*, *Yeniden Düzenleme* ve genelde uyarlama örüntüsüne yönelik ortalamaların büyüklüklerinin sırasıyla sözel, eşit ağırlık ve sayısal branşlarda olduğu görülmektedir. Buna göre sözel branştaki öğretmenlerin ölçek geneli ve tüm alt boyutlarında daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin puanları arasındaki farkın anlamlı derecede oluşup oluşmadığını anlamak için yapılan ANOVA testi ve çoklu karşılaştırmalar için Post-hoc test sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin branşları ile program uyarlamaya yönelik One-Way ANOVA sonuçları

Branş	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P*	η^2
Genişletme	Gruplar arası	,438	2	,219	,287	,751	
	Grup içi	136,455	179	,762			
	Toplam	136,893	181				
Atlama	Gruplar arası	5,362	2	2,681	6,695	,002	0.069
	Grup içi	71,687	179	,400			
	Toplam	77,049	181				
Yeniden Düzenleme	Gruplar arası	5,707	2	2,854	5,276	,006	0.053
	Grup içi	96,817	179	,541			
	Toplam	102,524	181				
Genel	Gruplar arası	2,962	2	1,481	5,010	,008	0.063
	Grup içi	52,911	179	,296			
	Toplam	55,872	181				

*Atlama ve Yeniden Düzenleme boyutunda sayısal-sözel ve sözel-eşit ağırlık grupları arasında sözel branş lehine; ölçek genelinde sayısal, eşit ağırlık ve sözel branş arasında sözel branş lehine anlamlı fark var

Tablo 8'e göre, araştırmaya dahil edilen öğretmen grubunun Program Uyarlama Örüntüleri ortalamalarının sahip oldukları branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda sayısal, sözel ve eşit ağırlık, branş gruplarının ortalamaları arasında en az ikisi arasında *Atlama*, *Yeniden Düzenleme* ve ölçek genelinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F_{(2-179)}=6,70/5,28/5,01$; $p<0,05$]. Test sonucu

hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=0.069/ 0,053/ 0,063$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda *Atlama* ve *Yeniden Düzenleme* boyutuna yönelik anlamlı farkın sayısal-sözel ve sözel-eşit ağırlık grupları arasında sözel branşta görev yapan öğretmenler lehine olduğu görülürken; ölçek genelinde sayısal, eşit ağırlık ve diğer branş gruplarındaki öğretmenlere göre sözel branştaki öğretmenler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde sözel branşlardaki öğretmenlerin diğer branşlardaki öğretmenlere göre hedef, içerik ve yöntemsel açılardan öğretim süresince daha fazla uyarlama yaptıkları ve bu uyarlama örüntülerinin *Yeniden Düzenleme* ve *Atlama* şeklinde olduğu görülmektedir.

4-Öğretmenlerin program uyarlama örüntüleri lisansüstü eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin program uyarlama örüntü puanlarının lisansüstü eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgular tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim alma değişkenine göre T-testi sonuçları

	Lisansüstü Eğt.	n	\bar{X}	S	sd	t	p																																
Genişletme	Var	30	3,5714	,97830	180	-1,066	,288																																
	Yok	152	3,7566	,84681				Atlama	Var	30	1,6286	,80341	180	-,664	,508	Yok	152	1,7152	,62052	Yeniden düzenleme	Var	30	2,4611	,86068	180	-,345	,730	Yok	152	2,5132	,73229	Genel	Var	30	2,5583	,56965	180	-,998	,320
Atlama	Var	30	1,6286	,80341	180	-,664	,508																																
	Yok	152	1,7152	,62052				Yeniden düzenleme	Var	30	2,4611	,86068	180	-,345	,730	Yok	152	2,5132	,73229	Genel	Var	30	2,5583	,56965	180	-,998	,320	Yok	152	2,6691	,55287								
Yeniden düzenleme	Var	30	2,4611	,86068	180	-,345	,730																																
	Yok	152	2,5132	,73229				Genel	Var	30	2,5583	,56965	180	-,998	,320	Yok	152	2,6691	,55287																				
Genel	Var	30	2,5583	,56965	180	-,998	,320																																
	Yok	152	2,6691	,55287																																			

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin Program Uyarlama lisansüstü eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü bağımsız gruplar t-testi sonucunda lisansüstü eğitim alan ve almayan öğretmenlerin ortalamaları arasında ölçek geneli ve alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık yoktur [$T_{(1-180)}=0,288/0,508/0,730/0,320$; $p>0,05$].

5-Öğretmenlerin program uyarlama örüntüleri hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin program uyarlama örüntü puanlarının hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgular tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma değişkenine göre T-testi sonuçları

	Hizmet içi Eğitim	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Genişletme	Evet	114	3,6992	,91668	180	-,537	,592
	Hayır	68	3,7710	,78910			
Atlama	Evet	114	1,7055	,64794	180	,122	,903
	Hayır	68	1,6933	,66470			
Yeniden düzenleme	Evet	114	2,5658	,77371	180	1,425	,156
	Hayır	68	2,4020	,70959			
Genel	Evet	114	2,6614	,56157	180	,332	,740
	Hayır	68	2,6331	,54912			

Tablo 10 incelendiğinde Program Uyarlama Örüntüleri ortalamalarının hizmet içinde programla ilgili eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü bağımsız gruplar t-testi sonucunda hizmet içinde programla ilgili eğitim alan ve almayan öğretmenlerin puan ortalamaları arasında ölçek geneli ve alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$T_{(1-180)}=0,592/0,903/0,156/0,740$; $p>0,05$].

6-Öğretmenlerin program uyarlama örüntüleri görev yaptıkları kıdem düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin program uyarlama örüntü puanlarının kıdem düzeylerine göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgular tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 11. Program uyarlama örüntü puanlarının öğretmenlerin kıdem düzeylerine göre dağılımı

Kıdem	n	Genişletme		Atlama	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S
1-5	18	3,9365	,89981	1,5635	,59706
6-10	23	3,7329	,75753	1,6398	,59038
11-15	33	3,9654	,76434	1,8052	,76500
16-20	42	3,7381	,83473	1,7449	,73152
20 ve üzeri	66	3,5390	,94654	1,6797	,57856
Toplam	182	3,7261	,86966	1,7009	,65245
		Yeniden Düzenleme		Genel	
	n	\bar{X}	S	\bar{X}	S
1-5	18	2,2963	,58733	2,6139	,53408
6-10	23	2,6377	,86406	2,6717	,51629
11-15	33	2,5859	,76617	2,7955	,49043
16-20	42	2,4484	,77432	2,6536	,56281
20 ve üzeri	66	2,5101	,73722	2,5795	,60019
Toplam	182	2,5046	,75262	2,6508	,55560

Tablo 11'e göre öğretmenlerin *Genişletme* örüntüsüne yönelik ortalamaların büyüklüklerinin sırasıyla 11-15, 1-5, 16-20, 6-10, 20 ve üzeri kıdem düzeyinde olduğu görülürken; *Atlama* örüntüsüne yönelik ortalamaların 11-15, 16-20, 20 ve üzeri 6-10 ve 1-5 düzeyindeki gruplarında olduğu; *Yeniden*

Düzenleme örüntüsüne yönelik ortalamaların 6-10,11-15,20 ve üzeri, 16-20 ve 1-5 kıdem düzeyinde olduğu; ölçek toplamında ise 11-15,6-10,16-20,1-5 ve 20 üzeri kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin ortalamalarının olduğu görülmektedir. Buna göre 11 ile 15 yıl arasında kıdem düzeyine sahip olan öğretmenlerin ölçek genelinde ve *Genişletme* ile *Atlama* alt boyutlarında daha yüksek ortalamalara sahip olduğu görülürken 1-5 yıl arası kıdem düzeyindeki öğretmenlerin *Atlama* ve *Yeniden Düzenleme* boyutlarında diğerlerinden düşük ortalamaya sahip olduğu dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin puanları arasındaki farkın anlamlı derecede oluşup oluşmadığını anlamak için yapılan ANOVA testi ve çoklu karşılaştırmalar için LSD test sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmenlerin kıdemleri ile program uyarlamaya yönelik One-Way ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Genişleme	Gruplararası	5,005	4	1,251	1,679	,157
	Grupiçi	131,889	177	,745		
	Toplam	136,893	181			
Atlama	Gruplararası	,896	4	,224	,521	,721
	Grupiçi	76,153	177	,430		
	Toplam	77,049	181			
Yeniden Düzenleme	Gruplararası	1,541	4	,385	,675	,610
	Grupiçi	100,983	177	,571		
	Toplam	102,524	181			
Genel	Gruplararası	1,061	4	,265	,856	,492
	Grupiçi	54,812	177	,310		
	Toplam	55,872	181			

Tablo 12'ye göre öğretmenlerin Program Uyarlama Örüntüleri ortalamalarının sahip oldukları kıdem düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda ortalamalar arasında ölçek genelinde ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık yoktur [$F_{(4-177)}=0,157/0,721/0,610/0,492,p>0,05$].

7-Öğretmenlerin program uyarlama örüntüleri ile branşı ile ilgili bölümden mezun olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin program uyarlama örüntü puanlarının branşla ilgili bölümden mezun olma durumlarına göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgular tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmenlerin branşla ilgili bölümden mezun olma durumuna göre T-testi sonuçları

	Branşa İlgili Mezun	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Genişletme	Evet	157	3,7470	,84544	180	,815	,416
	Hayır	25	3,5943	1,01827			
Atlama	Evet	157	1,6924	,63460	180	-,439	,661
	Hayır	25	1,7543	,76767			
Yeniden düzenleme	Evet	157	2,4979	,75955	180	-,300	,764
	Hayır	25	2,5467	,72092			
Genel	Evet	157	2,6532	,54207	180	,143	,886
	Hayır	25	2,6360	,64639			

Tablo 13 incelendiğinde Program Uyarlama Örüntüleri ortalamalarının mezun olduğu bölümlerle ilgili branşta görev yapıp yapmama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonucunda branşı ile ilgili bölümden mezun olan öğretmenler ve branşı ile ilgili bölümlerden mezun olmayan öğretmenlerin puan ortalamaları arasında ölçek geneli ve alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$T_{(1-180)} = 0,416/0,661/0,764/0,886; p > 0,05$].

8-Öğretmenlerin program uyarlama örüntüleri mezun oldukları birime göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin program uyarlama örüntü puanlarının mezun oldukları birim (Eğitim fakültesi-Pedagojik formasyon) göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgular tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmenlerin program uyarlama puanlarının mezun oldukları birime göre T-testi sonuçları

	Mezun olunan birim	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Genişletme	Eğitim fakültesi	147	3,7123	,86218	180	-,435	,664
	Pedagojik Form	35	3,7837	,91103			
Atlama	Eğitim fakültesi	147	1,6822	,64709	180	-,793	,429
	Pedagojik Form	35	1,7796	,67838			
Yeniden düzenleme	Eğitim fakültesi	147	2,4796	,76074	180	-,918	,360
	Pedagojik Form	35	2,6095	,71850			
Toplam	Eğitim fakültesi	147	2,6320	,54415	180	-,938	,350
	Pedagojik Form	35	2,7300	,60320			

Tablo 14 incelendiğinde Program Uyarlama Örüntüleri ortalamalarının mezun olduğu birime göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonucunda eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler ve pedagojik formasyon alan öğretmen ortalamaları arasında ölçek geneli ve alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$T_{(1-180)}=0,664/0,429/0,360/0,350$; $p>0,05$].

9-Öğretmenlerin program uyarlama örüntüleri program çalışmalarına katılıp katılmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin program uyarlama örüntü puanlarının program çalışmalarına katılma durumlarına göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgular tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 15. Öğretmenlerin program çalışmalarına katılma durumuna göre T-testi sonuçları

	Prog. Çalışma	n	\bar{X}	S	sd	t	p																																
Genişletme	Evet	53	3,5903	,98976	180	-1,353	,178																																
	Hayır	129	3,7818	,81286				Atlama	Evet	53	1,6280	,61147	180	-,966	,335	Hayır	129	1,7309	,66854	Yeniden düzenleme	Evet	53	2,4277	,67583	180	-,883	,378	Hayır	129	2,5362	,78228	Toplam	Evet	53	2,5547	,54121	180	-1,501	,135
Atlama	Evet	53	1,6280	,61147	180	-,966	,335																																
	Hayır	129	1,7309	,66854				Yeniden düzenleme	Evet	53	2,4277	,67583	180	-,883	,378	Hayır	129	2,5362	,78228	Toplam	Evet	53	2,5547	,54121	180	-1,501	,135	Hayır	129	2,6903	,55867								
Yeniden düzenleme	Evet	53	2,4277	,67583	180	-,883	,378																																
	Hayır	129	2,5362	,78228				Toplam	Evet	53	2,5547	,54121	180	-1,501	,135	Hayır	129	2,6903	,55867																				
Toplam	Evet	53	2,5547	,54121	180	-1,501	,135																																
	Hayır	129	2,6903	,55867																																			

Tablo 15'e göre Program Uyarlama Örüntüleri ortalamalarının programla ilgili çalışmalara katılıp katılmama durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonucunda programla ilgili çalışmalara katılan ve katılmayan öğretmenlerin puan ortalamaları arasında ölçek geneli ve alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık yoktur [$T_{(1-180)}=0,178/0,335/0,378/0,135$; $p>0,05$].

10-Öğretmenlerin program uyarlama örüntüleri eğitim-öğretim programlarına önem verme durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin program uyarlama örüntü puanlarının eğitimde öğretim programlarına önem verme durumuna göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgular tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 16. Program uyarlama örüntü puanlarının programa önem verme durumlarına göre dağılımı

Önem Verme	n	Genişletme		Atlama	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S
Hiç önemli değil	4	2,6429	,77810	2,5357	1,20303
Az önemli	8	4,1607	,44811	2,0536	,66102
Önemli	78	3,4963	,89072	1,6777	,59570
Çok önemli	92	3,9301	,80129	1,6537	,64871
Toplam	182	3,7261	,86966	1,7009	,65245
	n	Yeniden düzenleme		Genel	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S
Hiç önemli değil	4	2,5833	,79931	2,5875	,53131
Az önemli	8	2,7500	,70147	3,0000	,37417
Önemli	78	2,4466	,65822	2,5449	,55902
Çok önemli	92	2,5290	,83191	2,7130	,55231
Toplam	182	2,5046	,75262	2,6508	,55560

Tablo 16 incelendiğinde *Genişletme* boyutunda öğretmenlerin ölçek puanlarının ortalamaları sırasıyla az önemli, çok önemli, önemli ve hiç önemli değil iken; *Atlama* boyutunda hiç önemli değil, az önemli, önemli, çok önemli olduğu; *Yeniden Düzenleme* boyutunda az önemli, hiç önemli değil, çok önemli, önemli; ölçek genelinde ise az önemli, çok önemli, hiç önemli değil, önemli şeklinde olduğu görülmektedir. Buna göre az önemli olarak programların önem düzeyini belirten öğretmenler *Genişletme*, *Yeniden Düzenleme* ve ölçek genelinde diğer gruplara göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülürken, hiç önemli değil şeklinde belirten öğretmenlerin *Atlama* boyutunda diğer gruplardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin puanları arasındaki farkın anlamlı derecede oluşup oluşmadığını anlamak için yapılan ANOVA testi ve çoklu karşılaştırmalar için Post-hoc test sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 17. Eğitimde öğretim programlarına önem verme durumuna göre program uyarlama örüntü puanları farkı One-Way ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P*	η^2
Genişletme	Gruplararası	14,152	3	4,717	6,841	,000	,103
	Grupiçi	122,741	178	,690			
	Toplam	136,893	181				
Atlama	Gruplararası	4,030	3	1,343	3,274	,022	,052
	Grupiçi	73,020	178	,410			
	Toplam	77,049	181				
Yeniden düzenleme	Gruplararası	,824	3	,275	,481	,696	
	Grupiçi	101,700	178	,571			
	Toplam	102,524	181				
Toplam	Gruplararası	2,223	3	,741	2,459	,064	
	Grupiçi	53,649	178	,301			
	Toplam	55,872	181				

Tablo 17'ye göre, öğretmenlerin Program Uyarlama Örüntü puan ortalamalarının öğretim programlarının eğitimde önem düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda hiç önemli değil, az önemli, önemli, çok önemli diyen gruplarının ortalamaları arasında *Yeniden Düzenleme* ve ölçek genelinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken *Atlama* ve *Genişletme* boyutuna yönelik gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur [$F_{(3-178)}=6,84 / 3,27; p<0,05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü sırasıyla *Atlama* boyutunda ($\eta^2=0.052$) farkın düşük-orta düzeyde, *Genişletme* boyutunda ($\eta^2=0.103$) bu farkın yüksek düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda *Atlama* örüntüsüne yönelik anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde; hiç önemli değil diyenlerle ile önemli diyen gruplar arasında hiç önemli değil diyenler lehine anlamlı farklılık vardır. Aynı şekilde hiç önemli değil diyenler ve çok önemli diyen gruplar arasında hiç önemli değil diyen grup lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. *Genişletme* örüntüsüne yönelik anlamlı farklılık hiç önemli değil diyenlerle diğer gruplar arasında diğer gruplar lehine; az önemli diyenlerle hiç önemli değil ve önemli diyenler arasında az önemli diyenler lehine; çok önemli diyenlerle hiç önemli değil ve önemli diyenler arasında çok önemli diyenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Buna göre genel olarak programa önem düzeyi daha fazla olan öğretmenler *Genişletme* yönünde örüntüler yapmaya eğilimli iken, programın önem düzeyi düşük olan öğretmenler *Atlama* örüntüsüne yönelik uyarlama yapmaya daha eğilimli olduğu söylenebilir.

11-Öğretmenlerin program uyarlama örüntüleri programdan faydalanma sıklıklarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin program uyarlama örüntü puanlarının programdan faydalanma durumuna göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgular tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 18. Program uyarlama örüntü puanlarının programdan faydalanma durumuna göre dağılımı

Programdan faydalanma	n	Genişletme		Atlama	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S
Hiçbir zaman	5	3,0571	1,10009	2,5143	1,16759
Bazen	56	3,6122	,85745	1,7526	,57948
Sık sık	83	3,7694	,83979	1,7212	,69303
Her zaman	38	3,8872	,89563	1,4737	,47334
Toplam	182	3,7261	,86966	1,7009	,65245
		Yeniden Düzenleme		Genel	
	n	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Hiçbir zaman	5	2,9333	1,20531	2,8300	,87792
Bazen	56	2,4048	,57107	2,5991	,49932
Sık sık	83	2,6004	,70660	2,7018	,55472
Her zaman	38	2,3860	,97345	2,5921	,59701
Toplam	182	2,5046	,75262	2,6508	,55560

Tablo 18 incelendiğinde programdan faydalanma bağlamında *Genişletme* boyutunda öğretmenlerin ölçek puanlarının ortalamaları sırasıyla “her zaman”, “sık sık”, “bazen”, “hiçbir zaman” iken; *Atlama* boyutunda hiçbir zaman, bazen, sık sık, her zaman olduğu; *Yeniden Düzenleme* boyutunda hiçbir zaman, sık sık, bazen, her zaman; ölçek genelinde ise hiçbir zaman, sık sık, bazen, her zaman şeklinde olduğu görülmektedir. Buna göre her zaman programdan faydalanan öğretmenlerin *Genişletme* boyutunda diğer gruplara göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülürken, hiçbir zaman şeklinde belirten öğretmenlerin *Atlama*, *Yeniden Düzenleme* ve ölçek geneli boyutunda diğer gruplardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 19. Eğitimde öğretim programlarına önem verme durumuna göre program uyarlama örüntü puanları farkı- One-Way ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P*	η^2
Genişletme	Gruplararası	4,105	3	1,368	1,834	,143	
	Grupiçi	132,788	178	,746			
	Toplam	136,893	181				
Atlama	Gruplararası	5,453	3	1,818	4,519	,004*	,071
	Grupiçi	71,596	178	,402			
	Toplam	77,049	181				
Yeniden Düzenleme	Gruplararası	2,774	3	,925	1,650	,180	
	Grupiçi	99,750	178	,560			
	Toplam	102,524	181				
Genel	Gruplararası	,657	3	,219	,706	,550	
	Grupiçi	55,215	178	,310			
	Toplam	55,872	181				

**Atlama alt boyutunda hiçbir zaman diyenlerle diğerleri arasında hiçbir zaman diyenler lehine anlamlı fark var.*

Tablo 19'a göre, Program Uyarlama Örüntüleri ortalamaları ile öğretmenlerin programdan faydalanma sıklıkları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinde grupları arasında *Genişletme*, *Yeniden Düzenleme* ve ölçek genelinde anlamlı farklılık görülmezken *Atlama* boyutuna yönelik anlamlı farklılık görülmüştür. [$F_{(3-178)}=4,52$, $p<0,05$]. *Atlama* boyutuna yönelik anlamlı farklılığın etki büyüklüğü incelendiğinde ($\eta^2=0.071$) orta düzeyde olduğu görülmektedir. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda *Atlama* boyutuna yönelik anlamlı farklılığın “hiçbir zaman” ile diğer düzeyler arasında “hiçbir zaman” grubu lehine olduğu görülmüştür. Buna göre programdan hiçbir zaman faydalanmayan yani programı öğretim sürecinde gerçekleştirdiği uygulamalar için kullanmayan öğretmenlerin programı daha sık *Atlama* örüntüsü gerçekleştirdiği görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, öğretmenlerin program uyarlama süreçleri programda *Atlama*, *Genişletme* ve *Yeniden Düzenleme* boyutlarının farklı değişkenlerle analizi yorumlanarak alan yazındaki çalışmalarla desteklenerek tartışılmış ve elde edilen sonuçlar sunulmuştur.

Öğretmenlerin *Atlama*, *Genişletme* ve *Yeniden Düzenleme* gibi program uyarlama örüntülerine yönelik puan dağılımları incelendiğinde genel olarak programda düşük düzeyde uyarlama yaptıkları, aslına sadık kaldıkları fakat herhangi bir sebepten dolayı uyarlama yaptıklarında ise daha çok *Genişletme* şeklinde bu uyarlamaları gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenler *Atlama* şeklinde uyarlamaları en düşük düzeyde gerçekleştirirken nadiren de olsa kazanım, süre etkinlik ve konuların düzeni ile ilgili *Yeniden Düzenleme* şeklinde uyarlamalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar her ne kadar öğretmenlerin çok fazla uyarlama yapmadığını dolayısıyla programa yüksek düzeyde bağlılık gösterdiğine dair veriler sunsa da Bümen ve Yazıcılar (2020)' a göre bunun aksine öğretmenler, programa yüksek düzeyde bağlı kaldıklarını sözlü olarak belirtmelerine rağmen süreç içerisinde çeşitli uyarlamalar yapmaktadır. Öte yandan bu çelişkili durum araştırma süreçlerinin doğası gereği ve denetimsel kaygılardan dolayı öğretmenlerin programa bağlılığın yapısal boyutta yani sadece kazanım ve içerik olarak algılamasından kaynaklanabilir.

Öğretmenler programın hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarının tamamına olmasa da bir kısmına yönelik uyarlama yapabilmektedir. Bu konuda Çetin ve Ünsal'ın (2019) merkezi sınavların öğretmenler üzerine psikolojik etkisi ve program uygulamalarına yansımalarını inceledikleri araştırmada öğretmenlerin öğretim programının tüm boyutlarını programda yer aldığı şekilde uygulamadıkları, sınav odaklı hedef, içerik belirledikleri, yöntem ve teknik (anlatım/test çözme) uyguladıkları, çoktan seçmeli testlerle ölçme değerlendirme çalışmaları gerçekleştirdiklerini sınav formatına göre program elemanları üzerinde uyarlamalar yaptıklarını tespit etmişlerdir. Yine Öztürk (2012) tarafından lisedeki tarih öğretmenlerinin özerkliğini inceleme amacıyla yaptığı araştırmada öğretmenlerin hazır olarak temin ettikleri yıllık planların öğrenciye göre değil programdaki kazanımları ve içeriği tamamen plana alma kaygısına göre hazırlanmış olduğundan kazanım, içerik ve süre açısından kısıtlı bir esneklik bıraktığını görülürken materyal ve yöntem seçiminde öğretmenlerin daha fazla esnekliğe sahip olduklarını bu sayede özellikle *genişletme* örüntüsü kapsamında değerlendirilebilecek uyarlamaları daha sık gerçekleştirdiklerine rastlanmaktadır.

Program uyarlama örüntülerinin öğretmenlerin görev yaptığı öğretim kademesine göre değişip değişmediği incelendiğinde okul öncesi düzeyinde görev yapan çeşitli branşlarda öğretmenlerin ilkökul ve ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlere göre *atlama* örüntüsünü daha sık gerçekleştirdiği görülmektedir. Öğretmenlerin küçük yaşlardaki çocukların eğitim öğretime yeni başlangıçlarından kaynaklı olmak üzere okul öncesi öğretim programının yapısındaki esneklik, okul imkanları, bu dönemde merkezi sınav kaygısı olmaması ve öğrencilerin gelişimsel düzeylerinin işlem öncesi ve somut işlem dönemlerine karşılık gelmesinden dolayı daha öğrenci merkezli bir anlayış

benimsenmesi gibi sebeplerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim bu konuda Köksal, Dağal ve Duman (2016) ve Özsırkıntı, Akay ve Bolat (2014) tarafından yapılan araştırmaya göre bazı öğretmenler okul öncesi programında çevresel imkanlardan dolayı bazı etkinlikleri gerçekleştiremediklerini ve yeni göreve başlayan okul öncesi öğretmenlerin kazanımları gerçekleştirmede zaman yönetimi ve etkinlik tasarlama konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu gibi sebeplerden kaynaklı programın uygulanma sürecinde okul öncesi düzeyinde görev yapan öğretmenlerin programın hedefleri ve içerikleri üzerinde uyarlama yapabileceği düşünüldüğünde programlara esneklik kazandıracak çalışmaların yapılmasının mümkün olduğu ancak işlevsellik özelliği gereğinde kazanımlardan ve ana hedeflerden sapmamak gerektiği anlaşılmaktadır.

Program uyarlama örüntülerinin öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne yönelik değişip değişmediği incelendiğinde resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenler arasında anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır. Ancak okul türüne göre programın uyarlanma şekilleri ile ilgili çeşitli araştırmalar incelendiğinde devlet ve özel okulda görev yapan öğretmenler arasında farklı sebeplerden dolayı farklı şekilde uyarlamalar olduğuna rastlanmaktadır. Örneğin, Bümen ve Yazıcılar (2020) tarafından programı uyarlama konusunda devlet ve özel lisede çalışan öğretmenlerle yapılan araştırmada resmî kurumlardaki öğretmenlerin, öğrencilerin hazırbulunuşluk açısından sınıfa heterojen dağılımından dolayı önceki yıllardaki eksik öğrenmelerini telafi etmeye ve daha öğrenci merkezli bir eğitim süreci yönetmek amacıyla hedef ve içerik konusunda hafifletmeler yaparak *atlama* örüntüsü gerçekleştirdiğine rastlanmıştır.

Öğretmenler kendi branşları kapsamında kazandıracakları bilgi ve beceriler doğrultusunda farklı program uyarlamalara sahip olabilmektedir. Bu nedenle daha bilişsel veya psikomotor yetenek kazandırmak odaklı bir eğitim söz konusu ise öğretmenin çeşitli yönergelere daha bağlı kalma eğilimi sergileyeceği düşünülebilir (Döş ve diğerleri., 2017). Program uyarlama örüntülerinin öğretmenlerin sahip oldukları branşa yönelik değişip değişmediği incelendiğinde sözel branşlardaki öğretmenlerin diğer branşlara göre *Atlama* ve *Yeniden Düzenleme* şeklinde uyarlamaları daha sık yaptıkları gözlemlenmektedir. Bu durum sözel branşlarda görev yapan öğretmenlerin öğretimini gerçekleştirdikleri disipline dair programı uygulama konusunda daha esnek olduğunu göstermektedir (Troyer, 2019). Fakat Aslan ve Erden (2020) tarafından ortaokul öğretmenlerin programa bağlılıklarının incelediği araştırmada teknoloji tasarım/bilişim teknolojileri öğretmenlerinin programa bağlılık düzeylerinin daha düşük olduğu, güzel sanatlar/beden eğitimi ve fen bilimleri öğretmenlerinin ise programa bağlılıklarının daha yüksek olduğuna yönelik farklı bulgulara ulaşılmaktadır. Yaratıcılık ve yenilikçi düşüncenin ön plana çıktığı bölümlerde uyarlama düşüncesinin ön plana çıktığı dolayısı ile bağlılık düzeylerinin düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Program uyarlama örüntülerinin öğretmenlerin lisansüstü eğitim alıp almama durumuna göre değişip değişmediği incelendiğinde öğretmenlerin lisansüstü eğitim alıp almama durumlarının programı uyarlama sıklıkları üzerinde farklılık göstermediği görülmektedir. Bu konuda çeşitli araştırmalar incelendiğinde ise lisansüstü eğitimin program uyarlama ve bağlılık üzerine etkileri konusunda destekleyen ve çelişen sonuçlara rastlanmaktadır. Örneğin, Aslan ve Erden (2020)'in programa bağlılık konusunda yaptığı araştırmada uygulanan ölçek sonuçlarında uygulamanın kalitesi boyutunda yüksek lisans/doktora mezunu olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğunu gözlemlerken Kuloğlu (2022)'nin araştırmasında ise eğitim programları ve öğretim alanında lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin program okuryazarlıklarının arttığına dair görüşlere ulaşırlarken görüşmeden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerden biri programı var olan şekliyle değil uyarlayarak uygulama konusunda bir anlayışa vardığını belirtmiştir. Bu durumdan hareketle eğitim programları ve öğretim alanında lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin programı uygulama noktasında daha fazla ve anlamlı uyarlamalar yapabileceği düşünülebilir. Ne var ki bazı çalışmalarda öğretmenlerin programa bağlılığın ve dolayısıyla uyarlama yapma durumlarının lisansüstü eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği (Burul, 2018) ve öğretmenlerin lisansüstü eğitim alıp almama durumlarının program okuryazarlıkları üzerine bir etkisi olmadığı (Keskin,2020) tespit edilmiştir. Bu nedenle lisansüstü eğitimlerin öğretmenlerin programa bağlılık ve uyarlama durumları üzerine etkileri daha yakından incelenebilir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin program ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumlarının program uyarlama sıklıkları üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Programla ilgili eğitimlerin düzenlenmesi ve öğretmenlerin katılımının sağlanması kadar bu çalışmaların niteliği de yüksek lisans eğitiminin niteliği gibi önemli bir diğer konudur. Nitekim çeşitli araştırmalarda öğretmenler hizmet içindeki eğitimlerin yeterince verimli olmadığını, sorunlarına çözüm getirecek nitelikte olmadığını ve eğitimlerde yapılandırıcılığa ters şekilde pasif bir dinleyici konumunda olduklarını, alacakları eğitimlerin çalıştaylar şeklinde düzenlenmesi gerektiğini ve verilen teorik bilgilerin uygulamada gösterilmesi istediklerini belirtmektedirler (Kavas ve Bugay, 2009). Bu türden görüşler öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik çeşitli olumsuz inançları ve ön yargıları olduğunun göstergesi olabilir ve bu durum eğitimlere katılımı, devamlılığı ve elde edilen verimi azaltabilir (Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz Konokman, 2012). Hizmet içi eğitimlerin niteliği ve niceliği ile ilgili sorunlar merkezi eğitim sistemi bağlamında geliştirilen programların öğretmenler için daha soyut bir hal almasına bu nedenle verimsiz uyarlama şekilleri ile uygulamaya geçmeye neden olabilir.

Öğretmenlerin çeşitli kıdem düzeylerine göre uyarlama örüntüleri incelendiğinde farklı kıdem gruplarını oluşturan öğretmenlerin programı uyarlama örüntüleri kullanma sıklıkları arasında anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır. Mesleki kıdemin öğretmenlerin programı uygulamaya etkisine yönelik görüşler incelendiğinde mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin programa daha fazla

bağlılık gösterdiği yani daha az uyarlama yaptıklarına değinilmektedir (Burakgazi, 2019; Öztürk, 2012). Bununla birlikte kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin programı uyarlama konusunda kıdemi daha düşük öğretmenlerden etkili olduklarına değinen araştırmalar bulunmaktadır (Burkhauser ve Lesaux, 2015; Yazıcılar, 2016). Etkili uyarlama konusunda Barkhuser ve Lesaux (2015)' e göre deneyimli öğretmenler uyarlama yaparken konuyu hafifletmez iken daha düşük deneyime sahip öğretmenlerin konuyu hafifleterek uyarlamaktadır. Öte yandan ülkemiz bağlamında çeşitli araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde değişmediği görülmektedir (Burul, 2018; Butakın ve Özgen, 2007; Aslan ve Erden, 2020). Bu sonuç öğretmenlerin göreve yeni başlamış olmaları ya da tecrübeli olmalarının öğretim programına bağlılık veya uyarlama durumlarını tek başına etkilemeyeceğini gösterebilir.

Öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu veya pedagojik formasyon eğitimi alma durumuna göre uyarlama örüntüleri puanları arasında anlamlı farklılık yoktur. Ancak Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin *Genişletme, Atlama, Yeniden Düzenleme* ve genel ortalama puanları pedagojik formasyon eğitimi alanlardan yüksektir. İlgili araştırmalar incelendiğinde pedagojik formasyon eğitimlerinin süresinin kısalığı, öğrencilerin söz konusu eğitime önem verme durumu ve bu eğitim sırasında öğrencilerin devam problem olması gibi birtakım sınırlayıcı sebeplerden dolayı öğretmenlik yeterliliği kazandırmadığı iddia edilmektedir (Çetin, 2016; Temiz, 2016; Koçak, 2018; Köse, 2017). Özellikle son yıllarda alan dışı öğretmen istihdamı sağlanarak nicelik sorunu çözülmeye çalışılırken adaylara verilen eğitimlerin kısa süreli sertifika programları şeklinde yüzeysel olması öğretmen kitlesinin niteliğini ve dolayısıyla programın etkili bir şekilde amaçlarını gerçekleştirmesini engelleyebilir (Ünlü, Melekoğlu ve Ünlü, 2019).

Araştırma kapsamında öğretmenlerin çoğunluğunun program çalışmalarına katılmadıklarını ve program çalışmalarına katılan öğretmenlerin katılmayanlara göre uyarlama konusunda anlamlı farklılık göstermedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin programın aktarıcısı olmasından ziyade onu anlamlandıran eleman olduğu görüşü temel alındığında öğretmenlerin program çalışmalarına katılımının programın amaca uygun ve anlamlı bir hale gelmesine böylelikle öğretmenlerin programa bağlılık ve uyarlama dengesini sağlamasında hayati öneme sahip olduğu söylenebilir (Keskin, 2020). Nitekim günümüzde öğretmenlerin program geliştirme sürecine katılımlarının merkezi ve yerel düzeyde kısıtlı kaldığı görülmektedir (Yüksel, 1998a).

Öğretim programları öğrencilerin davranış değişikliği neticesinde elde edecekleri kazanımların düzeylere göre belirlendiği çeşitli hedeflerin gerçekleşmesi için bir yol haritası konumundadır. Bu sebeple öğretmenlerin öğretim programlarının önemini kavraması ve öğretim sürecinde programlardan faydalanması öğretimin verimliliği ve öğretmenin hedeflerle eşgüdümlü şekilde hareket etmesi için önem arz etmektedir (Yazıcılar Nalbantoğlu ve diğerleri., 2021). Bu nedenle öğretmenlerin programların önemlerine dair farkındalıkları ve programlardan faydalanma

sıklıklarının programı uygulama konusunda çeşitli uyarlama örüntüleri ile ilişkili olacağı düşünülmektedir. Nitekim bu konuda öğretmenlerin eğitimde programlarının önemine yönelik görüşleri açısından program uyarlama örüntüleri incelendiğinde eğitimde öğretim programlarının önemini daha çok vurgulayan öğretmenlerin *genişletme* örüntüsünü daha sık gerçekleştirdikleri gözlemlenirken programların önem düzeyini düşük belirten öğretmenlerin *atlama* boyutunda uyarlama yaptıkları söylenebilir. Öğretmenlerin programdan faydalanma sıklıkları ile ilgili bulgular incelendiğinde ise programdan hiçbir zaman faydalanmayan öğretmenlerin diğer grupları oluşturan öğretmenlerden daha sık şekilde *atlama* örüntüsü gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. Bu konuda öğretmenlerin programdan faydalanma durumlarına göre çeşitli anlayışlara sahip olacağı söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin hizmet içerisinde mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri için kendilerini güncelleyecekleri çalışmalar düzenlemeli, öğretmenlerin katılımları sağlanmalı ve teşvik edilmelidir.

Bu araştırmada öğretmenlerin çeşitli özelliklerine göre yaptıkları çeşitli uyarlama sıklıkları incelendiğinde sonuçların ölçek geneli ve alt boyutuna göre düşük düzeyde kaldığı görülmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademeleri, branşları, eğitimde öğretim programlarına önem verme durumları ve programdan faydalanma sıklıklarına göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenlerin lisanüstü hizmet içi eğitim alıp almama durumlarının program uyarlama sıklıkları üzerinde farklılık göstermemesi öğretmenlerin yaptıkları uyarlamaların mesleki yeterlikleri ile ilgili çeşitli değişkenlerden ziyade öğretmenlerin programa yönelik çeşitli düşüncelerinden önemli ölçüde etkilendiğine dair bir ipucu olabilir. Bu konuda “Öğretmen Özerkliği Ölçeği” (Ulaş ve Aksu, 2015) ve “Öğretmen Özyeterlik Ölçekleri (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya 2005) ile bu araştırmada kullanılan program uyarlama örüntüleri ölçeğinin alt boyutları arasında ilişki incelendiğinde *atlama* ve *genişletme* alt boyutlarına yönelik orta-düşük düzeyde anlamlı fark bulunurken *Yeniden Düzenleme* boyutuna yönelik anlamlı farka rastlanılamamıştır. Bu bulgudan hareketle araştırmacılar öğretmenlerin yüksek özyeterliğe veya özerkliğe sahip olmalarına rağmen uyarlama konusunda risk almak istemiyor olabilecekleri söylenebilir.

Ayrıca öğretmenlerin programa bağlı kaldıklarını iddia etmelerine rağmen uyarlama yapma durumlarının gözlemlenmesi öğretmenlerin uyarlamalarını yaparken bu uyarlamaları bilinçli bir şekilde gerçekleştirip gerçekleştirmediklerine dair soruları da ortaya çıkarmaktadır (Wadheefa ve Tee, 2020). Çünkü öğretmenler her ne kadar yıllık veya günlük türden bir plana sadık kalmaya çalışsalar da sınıf ortamında hedeflerin gerçekleşmesini engelleyen çok çeşitli durumlar meydana geldiğinden öğretmenler farkında olmayarak çeşitli uyarlamalar yapabilmektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin programa olan çeşitli düşünceleri ve öğretim süreçleri daha yakında gözlenip çeşitli değişkenlerin öğretim programını uyarlama üzerine etkileri daha yakından incelenebilir. Buna ek olarak programın süreçte işleyişini ve öğrenci başarısı üzerine etkilerini gözlemek amacıyla program haritalama uygulamalarından faydalanılabilir. Bu sayede okul ve sınıf düzeyinde şekillenen öğretim programlarının işleyişi daha somut şekillerde gözlenerek öğretim sürecinde kalitenin iyileştirilmesi ve

programın okul ortamında öğretmenlerin işbirliği ile geliştirilmesi ile yerel program geliştirme uygulamaları yaygınlaştırılabilir. Ayrıca uygulamanın içinde olan öğretmenlerin programa dair uyarlama çalışmalarının sistematik veri toplama ve analiz yöntemleri ile incelenmesine yönelik okul merkezli program geliştirme çalışmalarına öncelik verilmesi önerilmektedir. Buna ilave olarak öğretmenlerin programlarda uyarlamalar yaptıkları gerçeği ve bulgusundan hareketle hem MEB merkez teşkilatının hem de il müdrülüklerinin hazırlanan programlara esneklik katarak öğretmenlerin yaratıcılıklarını destekleyecek tedbirler alması önerilmektedir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

ENGLISH VERSION

Introduction

New perspectives toward knowledge and learning have led to new approaches in the field of education. Therefore, the aim of educational policies has shifted towards equipping individuals with skills such as problem-solving, critical thinking, and learning to learn. These changes, tailored to the needs and advancements of the day, are being implemented in the form of curriculum, which serve as a manifesto for countries' educational objectives. Meanwhile, approaches to developing curricula are also transforming to encompass these innovations (Hesapçioğlu, 2009).

While the constructivist educational approach encourages a student-centered learning process, the methods of curriculum development can contradict this perspective at various points. In fact, despite the advocated inclusion of interactions and needs of stakeholders like students and teachers throughout the curriculum development process, it is observed that curriculum development efforts in our country tend to lean more towards a managerial or centralized approach (Erişen, 1998; Saban, 2021). However, focusing solely on the centralized aspect of curriculum development might prove inadequate in meeting the requisites of the contemporary constructivist educational approach. This situation calls for an examination of local curriculum development and adaptation efforts in education.

The accelerating pace of societal and technological advancements might arise the need for more frequent updates in curriculum. Furthermore, it should be noted that during the process of implementing and disseminating these innovations, new needs stemming from various developments and local conditions may emerge. Consequently, ensuring coordination between developments and requirements in the educational environment and those in extracurricular experiences has become an increasingly crucial consideration (Demirel, 2020). However, within a centralized curriculum development framework, fulfilling the principle of viability for curriculum can be challenging (Şen, 2021). The curriculum effectiveness is determined not only by examining its implementation process and contextual conditions but also predominantly by general outcomes at the end of the process and central exams. Unfortunately, acquiring qualitative information about how and why certain outcomes were achieved in the assessment can become difficult. Therefore, in line with contemporary

educational approaches, a curriculum development and assessment approach that is solely approached from a centralized perspective may not appear sufficient in terms of establishing the effectiveness and validity of the curriculum.

Efforts in developing curriculum from a centralized perspective are not transparently presented. This situation could limit the validity of the decisions made. Alongside centralized curriculum development endeavors, addressing curricula at the local level to ensure coordination can be one of the steps in line with the principle of viability for the curriculum and by contemporary educational understanding. Another benefit that local curriculum development initiatives can provide is the opportunity to directly examine various situations occurring during the implementation process, which can offer diverse prospects for curriculum evaluation in terms of observing the effectiveness of the curriculum on-site (Yüksel, 1998b)

In examining the effectiveness of a curriculum, educators' focusing on the instructional process and localizing curricula might be an effective approach to curriculum development. This way, curricula can be shaped within the context of schools and classrooms by being addressed locally, leading them to become more meaningful, practical, acceptable to educators, implementable, and ultimately effective entities. Viewing curricula as guides for use or lists of subjects rather than a cultural element, limits the scope of field-related studies (Demirel, 2020:16). This chronic perspective on curricula and curriculum development, where they are regarded, can pose challenges in terms of curriculum acceptance by teachers and ensuring continuity, contributing to the difficulties faced in curriculum development efforts (Ergün, 1996).

According to Yüksel (2004), despite occasional discussions about localizing curricula from the past to the present, it is claimed that various reasons, such as the inability to maintain continuity, irregularities in locally assigned curriculum development committees, deficiencies in local resources and qualified personnel, prevent the reduction of curriculum development efforts to the local level. On the other hand, while Bümen and Yazıcılar (2020) mention the opportunities that arise from addressing curriculum development locally, it is argued that relying solely on a locally approached curriculum development process is not the sole solution for increasing the quality of curriculum development and education. Moreover, exclusively local curriculum development might lead to discrepancies in a country's educational objectives. However, in line with contemporary educational perspectives, it can be argued that a balanced approach to curriculum development, both centrally and locally, would enhance the quality of educational services. The equilibrium indicated in curriculum development, both centrally and locally, also encompasses two significant concepts in the implementation dimension: commitment to the program and adaptation of the program (Bümen, Çakar, and Yıldız, 2014).

When teachers implement subject-specific curricula developed to achieve the objectives of curricula, effectively managing the process by the curriculum is a crucial condition for the curriculum to reach its goals, demonstrate its effectiveness, and undergo improvement. The situation of adhering to the original intent of the program is defined as curriculum fidelity. Although curriculum fidelity might be perceived as rigid adherence, it represents alignment with the program rather than a literal application (Burakgazi, 2019). In this regard, researchers have noted that the effectiveness of centrally prepared standard curricula (Schiro, 2008; Ünver, 2021) can be limited when strictly adhered to. While there may not be a definitive description of how curriculum fidelity should be, it can be said that not demonstrating fidelity in terms of the purpose, content, and methodological dimensions of a taught subject by making adaptations is not necessarily negative (Drake and Sherin, 2006; Sherin and Drake, 2009; Yazıcılar and Bümen, 2019). Based on this perspective, it can be argued that a curriculum is more than just a list of topics, and furthermore, the teacher is not merely a conveyor of the curriculum, but an interpreter of its context and a practitioner making significant decisions about the curriculum.

Various research studies on curriculum fidelity have shown that teachers do not implement curricula exactly as written, meaning they do not exhibit strict fidelity. Instead, they consciously and unconsciously adapt the structure, activities, and objectives of the lessons according to the conditions they are in (Bernard, 2017; Burkhauser and Lesaux, 2015; Fogo, Reisman, and Breakstone, 2019; Tokgöz, 2013; Troyer, 2019; Yazıcılar and Bümen, 2019). Determining the factors that influence fidelity during the curriculum implementation process and consequently, teachers' adaptations has led to various research endeavors in this area.

Dusenbury, Brannigan, Falco, and Hansen (2003) have highlighted four dimensions in the literature that affect fidelity to the curriculum, including teacher characteristics, teacher training, curriculum attributes, and institutional characteristics. In terms of curriculum fidelity, Bümen et al. (2014) have conducted research on the subject in Turkey, considering regional-cultural influences, examination systems, student characteristics, and the centralized education system as factors. They have indicated that all these factors are interconnected, meaning that the sum of these variables could lead to various effects on curriculum fidelity.

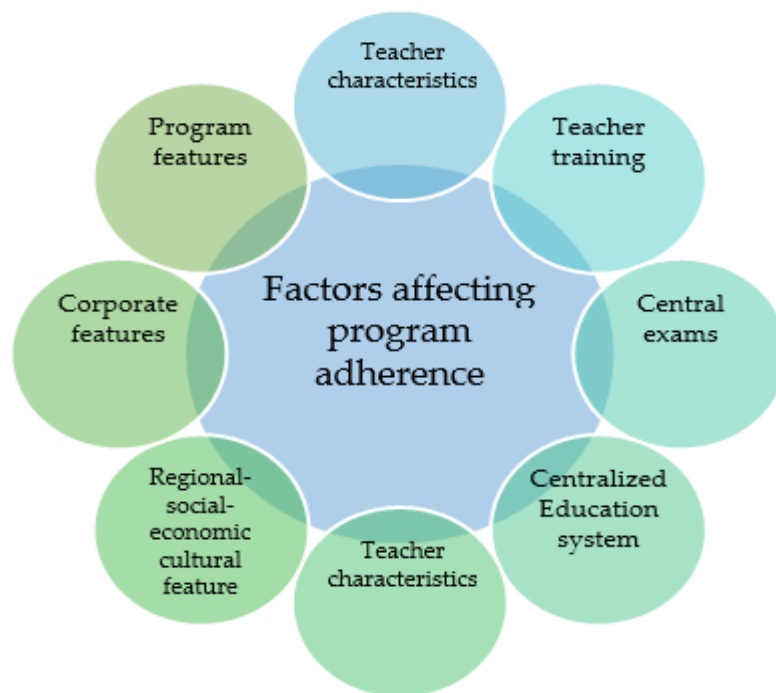


Figure 1. Factors affecting curriculum commitment (Bümen et al., 2014)

In addition to the variables mentioned concerning curriculum fidelity, some studies have also revealed that various factors such as the subject matter, teaching method, resources, and materials could influence teachers' fidelity to the curriculum (Arslan Çelik and Gelmez Burakgazi, 2021; Döş et al., 2017). Accordingly, it can be suggested that the factors influencing curriculum fidelity are diverse, and the magnitude of their impact can vary depending on the context. Furthermore, the combination of multiple variables could affect curriculum fidelity. Due to various reasons, changes in teachers' commitment to curriculum lead them to make various adaptations to curriculum. At this point, attempts have been made through various research to identify the nature of the adaptations teachers make.

In research studies, various adaptation patterns have been identified in curriculum adaptations, including skipping, creating, replacing with something new, changing content, expanding, reordering, reformatting, using for a different purpose, making changes to the plan, adding, omitting, superficial processing, using different sources/materials, and altering the timeframe (Bernard, 2017; Drake and Sherin, 2006; Sherin and Drake, 2009; Li and Harfitt, 2017; Troyer, 2017). Yazıcılar and Bümen (2019), on the other hand, have classified curriculum adaptation patterns as jumping, expanding, and replacing with something new within a scale context, and investigated these patterns as a research topic.

As a result, teachers are unable to demonstrate fidelity to curriculum for various reasons, leading them to make various adaptations while implementing curricula. When examining research on curriculum fidelity and adaptation, factors such as student characteristics, curriculum structure, and school resources come to the forefront (Lieber et al., 2009; Ünver, 2021). This situation also affects the structure of school curricula. Posner (1995), who examined teachers' behaviors related to

curriculum fidelity and adaptation, suggests the emergence of five different curriculum types (formal/written, implemented, omitted, covert, extra). The first type, formally documented through course schedules and curriculum guides, is the formal curriculum. The implemented curriculum, which is the second type, indicates what the teacher teaches. The third type, the omitted curriculum, is defined as the curriculum that covers topics not taught in school. The fourth type, the covert curriculum, is described as containing both expected and unexpected messages not explicitly stated in writing, stemming from the school structure or students. Finally, the fifth type described by Posner (1995) is the extra curriculum, encompassing all experiences planned outside of regular school lessons.

Teachers' behaviors encompass all experiences planned outside of regular school lessons. Considering various characteristics possessed by teachers, it is believed that a closer examination of the frequency of different curriculum adaptation patterns they engage in is necessary. The aim of this research is to reveal the frequency of curriculum adaptation patterns used by teachers in the context of our country, based on the various characteristics they possess. This way, the study aims to obtain findings regarding the influences of various teacher characteristics on curriculum adaptation when it comes to curriculum implementation and to contribute to research conducted within the context of our country concerning curriculum adaptation.

In line with the main aim, an examination was conducted to determine whether there were significant differences in the distribution of scores obtained from teachers' responses to the "Curriculum Adaptation Patterns Scale" based on various variables such as their teaching level, school type, field of specialization, postgraduate education, participation in in-service training, seniority level, undergraduate department, graduate curriculum, participation in curriculum development activities, and frequency of utilizing the educational curriculum.

Method

Model of the Research

In this study, the descriptive survey model, which is one of the quantitative research designs, was utilized. Karasar (2012) defines the survey model as a research approach that "describes a situation that exists in the past or is still present in its current state." The purpose of survey studies is to capture a snapshot of the current state of the subject. In this context, survey studies aim to reveal the existing state as it is (Büyüköztürk et al., 2013; Creswell, 2014).

Universe and Sample

The study universe was restricted to teachers working during the 2021-2022 academic year in official schools affiliated with the Ministry of National Education (MoNE) and two private educational institutions located in the city center of Kırşehir (MoNE, 2023). As it was not feasible to reach the entire defined universe (study universe), a convenience sample of 182 teachers who responded to the

survey via Google Forms was selected to constitute the sample group. The demographic characteristics of the teachers included in the research group are presented in Table 1.

Table 1. *The demographic characteristics of the teachers included in the research*

		f
<i>School Stages</i>	Preschool	12
	Primary School	68
	Elementary School	67
	High School	35
<i>School Kind</i>	Public	169
	Private	13
<i>Study Field</i>	Science-Mathematics	37
	Literature-Social Sciences	76
	Equal Weighting	69
<i>Postgraduate Education</i>	Yes	30
	No	152
<i>In-service Training</i>	Yes	114
	No	68
<i>Seniority</i>	1-5	18
	6-10	23
	11-15	33
	16-20	42
	20 and more	66
<i>Working in the Field of Study</i>	Yes	157
	No	25
<i>Graduation</i>	Faculty of Education	147
	Pedagogical Formation	35
<i>Participating in Curriculum Workshops</i>	Yes	53
	No	129
<i>Giving Importance to Curriculum</i>	No important	4
	Little important	8
	Important	78
	Very important	92
<i>Utilization of Curricula</i>	Never	5
	Sometimes	56
	Often	83
	Always	38

Data Collection Tool

The data for the study were collected using the "Teachers' Curriculum Adaptation Patterns Scale" developed by Yazıcılar Nalbantoğlu, Bümen, and Uslu (2021). The validity and reliability studies of the scale were conducted during the 2018-2019 academic year. In the validity study of the

scale, after obtaining expert opinions on its appropriateness for the purpose, an Exploratory Factor Analysis (EFA) was initially conducted with 322 teachers. As a result of EFA, a three-dimensional structure (*Extention, Jumping, and Reorganization*) that explains 52% of the total variance was obtained. The reliability coefficients found based on the measurements conducted in this study are satisfactory for the dimensions of *Extention* (0.72), *Jumping* (0.87), and *Reorganization* (0.85). When re-calculated the reliability coefficients for the sub-dimensions of the scale were examined, they were found to be *Extention* (0.89), *Jumping* (0.80), and *Reorganization* (0.82), respectively.

Data Analysis

Google Forms was utilized for data collection. The link of the scale was sent to participants to ensure their participation in the research. The collected data were initially transferred to Excel and organized, then analyzed using quantitative data analysis methods in appropriate statistical software. Descriptive statistics were employed to calculate the frequency, percentage distribution, and arithmetic means of participants' responses. In cases where two variables from the scale were compared, Independent Samples T-test was used to determine whether there was a significant difference. For identifying the source of potential differences, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) was employed for multiple comparisons, followed by Post-hoc tests.

When examining the findings related to the normality assumption for participants' responses to the scale items, it was observed that the kurtosis (0.0826) and skewness (-0.389) coefficients were within the range of -1 to +1, indicating compatibility with a normal distribution.

Table 2. Z test and Levene's test results of the items in the scale

Normality Test (Shapiro-Wilk)	W	p		
	,988	,143		
Homogeneity Test (Levene's)	F	df1	df2	p
	,304	3	178	,823
Z- Normality Test	\bar{X}	S	Z	p
	2,658	,556	,053	,200

According to Table 2, separate normality tests ($p > 0,05$) and Levene's tests ($p > 0,05$) were conducted for each analysis to examine the homogeneity of variances for intergroup comparisons. Based on the results, parametric analysis methods were employed.

Ethical Approval of the Research

In this study, all the rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were followed. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", were carried out.

Ethics committee permission information: Name of the ethics review board = Kırşehir Ahi Evran University Ethics Commission.

Date of ethical assessment decision = 21.04.2022

Ethical assessment certificate number = 2022/03/47

Findings

In this section, the responses provided by teachers to the Curriculum Adaptation Patterns Scale were analyzed in terms of the overall scale and sub-dimensions, and the findings obtained are presented in Table 3.

Table 3. Dispersion measures for teachers' scale total and sub-dimensions

Adaptation Patterns	\bar{X}	S
<i>Extention</i>	3.73	0.870
<i>Jumping</i>	1.70	0.652
<i>Reorganization</i>	2.50	0.753
<i>Overall</i>	2,64	0,555

According to Table 3, based on the findings obtained from the Curriculum Adaptation Patterns Scale, it can be observed that teachers' adaptation frequencies in the process of implementing curricula correspond to the average of 2.64, indicating the "Sometimes" range. Furthermore, when considering the sub-dimensions of the scale, teachers' responses regarding their adaptation behaviors towards the curriculum are shaped as follows: "Frequently" (mean = 3.73) in the *Extention* dimension, "Never" (mean = 1.70) in the *Jumping* dimension, and "Rarely" (mean = 2.50) in the *Reorganization* dimension.

1- Does the level of the school where teachers work create a significant difference in teachers' curriculum adaptation scores?

The findings obtained from the analyses conducted to determine whether there is a significant difference in the curriculum adaptation scores of the participating teachers based on the education level the teachers work are presented in the tables below.

Table 4. Curriculum adaptation pattern scores according to level of education

Levels	n	<i>Extention</i>		<i>Jumping</i>	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S
<i>Pre-school</i>	12	3,8690	1,00732	2,1905	,80198
<i>Primary School</i>	68	3,8845	,90830	1,5651	,55159
<i>Middle School</i>	67	3,6525	,82637	1,6525	,64668
<i>High School</i>	35	3,5102	,79410	1,8898	,69563
<i>Total</i>	182	3,7261	,86966	1,7009	,65245
	n	<i>Reorganization</i>		<i>Overall</i>	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S
<i>Pre-school</i>	12	2,8750	,81688	2,9833	,60126
<i>Primary School</i>	68	2,4608	,73478	2,6456	,54188
<i>Middle School</i>	67	2,4751	,74324	2,5993	,52861
<i>High School</i>	35	2,5190	,78045	2,6457	,60078
<i>Total</i>	182	2,5046	,75262	2,6508	,55560

When examining Table 4, it can be observed that the mean scores of teachers in the *Extention* dimension are, in order, primary school, preschool, middle school, and high school. In the *Jumping* dimension, the order is preschool, high school, middle school, and primary school. In the *Reorganization* dimension, it is preschool, high school, middle school, and primary school. Overall, across the scale, it is preschool, high school, primary school, and middle school. Accordingly, teachers at the primary school level have higher averages in the *Extention* dimension, while teachers at the preschool level have higher averages in the *Jumping*, *Reorganization*, and overall scale dimensions.

The results of the ANOVA test conducted to determine whether the differences between the scores of teachers are statistically significant, along with the post-hoc test results for multiple comparisons, are presented below.

Table 5. One-Way ANOVA results for the difference in curriculum adaptation pattern scores by level of education

	Source of Variance	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	p*	η^2
<i>Extention</i>	Between groups	3,945	3	1,315	1,761	,156	
	In-group	132,948	178	,747			
	Total	136,893	181				
<i>Jumping</i>	Between groups	5,536	3	1,845	4,593	,004*	,072
	In-group	71,513	178	,402			
	Total	77,049	181				
<i>Reorganization</i>	Between groups	1,842	3	,614	1,086	,357	
	In-group	100,682	178	,566			
	Total	102,524	181				
<i>Overall</i>	Between groups	1,508	3	,503	1,646	,181	
	In-group	54,365	178	,305			
	Total	55,872	181				

* Significant difference: Between pre-school and primary and secondary school; between high school and primary school teachers in favor of the first ones

According to Table 5, the one-way analysis of variance (ANOVA) conducted to determine whether there is a significant difference in the scores of teachers in the Curriculum Adaptation Patterns concerning the variable of their teaching level indicates that there is no significant difference among the groups (preschool, primary school, middle school, and high school) in terms of *Extention*, *Reorganization*, and the overall scale. However, a significant difference has been found among the groups in the *Jumping* dimension [F(3-178)=4.59; p<0.05].

The calculated effect size from the test ($\eta^2=0.072$) indicates that this difference has a moderate effect size. The results of the LSD multiple comparison test show that the significant difference favors preschool teachers over primary school and middle school teachers, while it favors high school teachers over primary school teachers and high school teachers. Thus, it can be observed that preschool teachers make more Adaptation in the *Jumping* dimension compared to primary and high

school teachers. Additionally, high school teachers exhibit a higher *Jumping* adaptation pattern compared to primary school teachers.

2- Do teachers' curriculum adaptation patterns significantly differ based on the type of school where they work?

Findings obtained from the analyses regarding whether the curriculum adaptation scores of the participating teachers in the research create a significant difference based on the type of school where they work are presented in the tables below.

Table 6. *T-test results for the variable of the type of school in which the teachers have worked*

	Schools	n	\bar{X}	S	sd	t	p
<i>Extention</i>	Public	169	3,7287	,87185	180	,145	,885
	Private	13	3,6923	,87452			
<i>Jumping</i>	Public	169	1,6923	,63257	180	-,643	,521
	Private	13	1,8132	,89668			
<i>Reorganization</i>	Public	169	2,5118	,75343	180	,468	,640
	Private	13	2,4103	,76563			
<i>Overall</i>	Public	169	2,6509	,55039	180	,006	,996
	Private	13	2,6500	,64420			

Table 6 shows that the mean scores of Curriculum Adaptation Patterns differ among the school types. Specifically, the mean scores of *Jumping* are higher for teachers in private schools compared to teachers in public schools whereas the mean scores for *Reorganization*, *Extention*, and the overall scale are higher for teachers in public schools. To determine whether there is a significant difference in scores between teachers working in public and private schools based on the school type variable, a one-way independent groups T-test was conducted. The results indicated that there is no significant difference in the total scores between teachers in public schools ($X=2.6509$) and teachers in private schools ($X=2.6500$) [$T(1-180)=0.996$; $p>0.05$].

Furthermore, when examining the sub-dimensions presented in Table 6, it is evident that there is no significant difference between the 169 teachers in public schools and the 13 teachers in private schools regarding the dimensions of *Extention*, *Jumping*, and *Reorganization* [$T(1-180)=0.885/0.521/0.640$; $p>0.05$].

3- Do teachers' curriculum adaptation patterns significantly differ based on their teaching subjects?

Findings obtained from the analyses regarding whether the curriculum adaptation scores of the participating teachers in the research create a significant difference based on their teaching subjects are presented in the tables below.

Table 7. Distribution of curriculum adaptation pattern scores according to teaching subjects

Subject field	n	Extention		Jumping	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S
Numerical	37	3,6332	,74425	1,4517	,51784
Verbal	76	3,7650	,85036	1,8891	,68556
Equal weight	69	3,7329	,95703	1,6273	,62760
Total	182	3,7261	,86966	1,7009	,65245

Subject field	n	Reorganization		Overall	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S
Numerical	37	2,3018	,68588	2,4703	,44526
Verbal	76	2,7105	,84124	2,7921	,60178
Equal weight	69	2,3865	,62785	2,5920	,52318
Total	182	2,5046	,75262	2,6508	,55560

Table 7 shows that the means for *Extention*, *Jumping* and *Reorganization* patterns are, respectively, the highest for teachers in verbal, followed by equal weight and the numerical subjects. It is evident that teachers in the verbal have higher averages in the overall scale.

The results of the ANOVA test conducted to determine whether the differences between the scores of teachers are statistically significant, along with the post-hoc test results for multiple comparisons are presented below.

Table 8. One-Way ANOVA results for teachers' study subjects and curriculum adaptation

Study Subjects	Source of Variance	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	p*	η^2
<i>Extention</i>	Between groups	,438	2	,219	,287	,751	
	In-group	136,455	179	,762			
	Total	136,893	181				
<i>Jumping</i>	Between groups	5,362	2	2,681	6,695	,002	0.069
	In-group	71,687	179	,400			
	Total	77,049	181				
<i>Reorganization</i>	Between groups	5,707	2	2,854	5,276	,006	0.053
	In-group	96,817	179	,541			
	Total	102,524	181				
<i>Overall</i>	Between groups	2,962	2	1,481	5,010	,008	0.063
	In-group	52,911	179	,296			
	Total	55,872	181				

*There is a significant difference in favor of teachers in the verbal between the numerical-verbal and verbal-equal weight groups in the *Jumping* and *Reorganization* dimensions. In the overall scale, there is a significant difference in favor of teachers in the verbal when comparing the numerical and equal weight group subjects.

According to Table 8, the one-way analysis of variance (ANOVA) conducted to determine whether there is a significant difference in the mean Curriculum Adaptation Patterns of the teacher group included in the research based on their subject areas revealed a significant difference in at least two of the mean scores among the numerical, verbal, and equal weight subject groups in the

dimensions of *Jumping*, *Reorganization*, and the overall scale [$F(2-179)=6.70/5.28/5.01$; $p<0.05$]. The effect size calculated from the test results ($\eta^2=0.069/0.053/0.063$) indicates a moderate level of difference.

The results of the LSD multiple comparison test revealed that the significant difference in the *Jumping* and *Reorganization* dimensions favors teachers in verbal when comparing the numerical-verbal and verbal-equal weight subject groups. Furthermore, in the overall scale, there is a significant difference in favor of teachers in verbal group compared to teachers in the numerical and equal weight groups. Upon examining the findings, it can be observed that teachers in verbal groups make more adaptations in terms of objectives, content, methodological aspects during the instructional process compared to teachers in other subject areas, and these adaptation patterns are reflected in *Reorganization* and *Jumping* dimensions.

4-Do teachers' curriculum adaptation patterns significantly differ based on their graduate education status?

Findings obtained from the analyses regarding whether the curriculum adaptation scores of the participating teachers in the study create a significant difference based on their graduate education status are presented in the tables below.

Table 9. *T-test results for the variable of teachers' postgraduate education*

	Postgraduate education	n	\bar{X}	S	sd	t	p																																
<i>Extention</i>	Yes	30	3,5714	,97830	180	-1,066	,288																																
	No	152	3,7566	,84681				<i>Jumping</i>	Yes	30	1,6286	,80341	180	-,664	,508	No	152	1,7152	,62052	<i>Reorganization</i>	Yes	30	2,4611	,86068	180	-,345	,730	No	152	2,5132	,73229	<i>Overall</i>	Yes	30	2,5583	,56965	180	-,998	,320
<i>Jumping</i>	Yes	30	1,6286	,80341	180	-,664	,508																																
	No	152	1,7152	,62052				<i>Reorganization</i>	Yes	30	2,4611	,86068	180	-,345	,730	No	152	2,5132	,73229	<i>Overall</i>	Yes	30	2,5583	,56965	180	-,998	,320	No	152	2,6691	,55287								
<i>Reorganization</i>	Yes	30	2,4611	,86068	180	-,345	,730																																
	No	152	2,5132	,73229				<i>Overall</i>	Yes	30	2,5583	,56965	180	-,998	,320	No	152	2,6691	,55287																				
<i>Overall</i>	Yes	30	2,5583	,56965	180	-,998	,320																																
	No	152	2,6691	,55287																																			

Upon examining Table 9, the one-way independent groups t-test conducted to determine whether there is a significant difference in the Curriculum Adaptation of teachers based on their graduate education status indicates that there is no significant difference in the means between teachers who have pursued graduate education and those who have not in terms of the overall scale and its sub-dimensions [$T(1-180)=0.288/0.508/0.730/0.320$; $p>0.05$].

5-Do teachers' curriculum adaptation patterns significantly differ based on their in-service training status?

Findings obtained from the analyses regarding whether the curriculum adaptation scores of the teachers create a significant difference based on their in-service training status are presented in the tables below.

Table 10. T-test results for the variable of receiving in-service training

	In-service training	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Extention	Yes	114	3,6992	,91668	180	-,537	,592
	No	68	3,7710	,78910			
Jumping	Yes	114	1,7055	,64794	180	,122	,903
	No	68	1,6933	,66470			
Reorganization	Yes	114	2,5658	,77371	180	1,425	,156
	No	68	2,4020	,70959			
Overall	Yes	114	2,6614	,56157	180	,332	,740
	No	68	2,6331	,54912			

Table 10 depicts that the one-way independent groups t-test conducted to determine whether there is a significant difference in the mean Curriculum Adaptation Patterns of teachers based on their in-service training status indicates that there is no significant difference in the means between teachers who have received in-service training related to the curriculum and those who have not, in terms of the overall scale and its sub-dimensions [$T(1-180)=0.592/0.903/0.156/0.740$; $p>0.05$].

6-Do teachers' curriculum adaptation patterns significantly differ based on their seniority levels?

Findings obtained from the analyses regarding whether the curriculum adaptation scores of the participating teachers in the research create a significant difference based on their seniority levels are presented in the tables below.

Table 11. Distribution of curriculum adaptation pattern scores according to seniority

Seniority	n	Extention		Jumping	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S
1-5	18	3,9365	,89981	1,5635	,59706
6-10	23	3,7329	,75753	1,6398	,59038
11-15	33	3,9654	,76434	1,8052	,76500
16-20	42	3,7381	,83473	1,7449	,73152
21 and more	66	3,5390	,94654	1,6797	,57856
Total	182	3,7261	,86966	1,7009	,65245
	n	Reorganization		Overall	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S
1-5	18	2,2963	,58733	2,6139	,53408
6-10	23	2,6377	,86406	2,6717	,51629
11-15	33	2,5859	,76617	2,7955	,49043
16-20	42	2,4484	,77432	2,6536	,56281
21 and more	66	2,5101	,73722	2,5795	,60019
Total	182	2,5046	,75262	2,6508	,55560

According to Table 11, it can be observed that the mean scores for the *Extention* pattern are highest among teachers with 11-15 years of seniority, followed by those with 1-5, 16-20, 6-10, and over 20 years of seniority. For the *Jumping* pattern, the mean scores are highest among teachers with 11-15,

16-20, and over 20 years of seniority, followed by those with 6-10 and 1-5 years of seniority. Regarding the *Reorganization* pattern, the mean scores are highest among teachers with 6-10, 11-15, over 20, 16-20, and 1-5 years of seniority. On the overall scale, teachers with 11-15, 6-10, 16-20, 1-5, and over 20 years of seniority have the highest mean scores. Consequently, it is evident that teachers with 11-15 years of seniority have higher averages in the overall scale, as well as in the *Extention* and *Jumping* sub-dimensions, while teachers with 1-5 years of seniority have lower averages in the *Jumping* and *Reorganization* dimensions compared to others.

The results of the ANOVA test conducted to determine whether the differences between the scores of teachers are statistically significant, along with the LSD test results for multiple comparisons, are presented below.

Table 12. Results of the One-Way ANOVA for teachers' seniority and curriculum adaptation.

	Source of Variance	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	p
<i>Extention</i>	Between groups	5,005	4	1,251	1,679	,157
	In-group	131,889	177	,745		
	Total	136,893	181			
<i>Jumping</i>	Between groups	,896	4	,224	,521	,721
	In-group	76,153	177	,430		
	Total	77,049	181			
<i>Reorganization</i>	Between groups	1,541	4	,385	,675	,610
	In-group	100,983	177	,571		
	Total	102,524	181			
Overall	Between groups	1,061	4	,265	,856	,492
	In-group	54,812	177	,310		
	Total	55,872	181			

According to Table 12, the one-way analysis of variance (ANOVA) conducted to determine whether there is a significant difference in the mean Curriculum Adaptation Patterns of teachers based on their seniority levels indicates that there is no significant difference in the means between the seniority levels in terms of the overall scale and its sub-dimensions [$F(4-177)=0.157/0.721/0.610/0.492$, $p>0.05$].

7-Do teachers' curriculum adaptation patterns significantly differ based on their graduation from a department related to their teaching subject?

Findings obtained from the analyses regarding whether the curriculum adaptation scores of the participating teachers in the research create a significant difference based on their graduation from a department related to their teaching subject are presented in tables below.

Table 13. T-test results for the variable of teachers' graduation from a department related to the branch

Department related to the branch		n	\bar{X}	S	sd	t	p
<i>Extention</i>	Yes	157	3,7470	,84544	180	,815	,416
	No	25	3,5943	1,01827			
<i>Jumping</i>	Yes	157	1,6924	,63460	180	-,439	,661
	No	25	1,7543	,76767			
<i>Reorganization</i>	Yes	157	2,4979	,75955	180	-,300	,764
	No	25	2,5467	,72092			
Overall	Yes	157	2,6532	,54207	180	,143	,886
	No	25	2,6360	,64639			

Upon examining Table 13, the independent groups t-test conducted to determine whether there is a significant difference in the mean Curriculum Adaptation Patterns of teachers based on their graduation from a department related to their teaching subject and whether they work in a subject-related field indicates that there is no significant difference in the means between teachers who graduated from a department related to their subject and those who did not, in terms of the overall scale and its sub-dimensions [$T(1-180)=0.416/0.661/0.764/0.886$; $p>0.05$].

8-Do teachers' curriculum adaptation patterns significantly differ based on their graduation unit (Faculty of Education vs. Pedagogical Formation)?

Findings obtained from the analyses regarding whether the curriculum adaptation scores of the participating teachers in the research create a significant difference based on their graduation unit (Faculty of Education vs. Pedagogical Formation) are presented in the tables below.

Table 14. T-test results for the variable of the unit that the teachers graduated from

Graduation Unit		n	\bar{X}	S	sd	t	p
<i>Extention</i>	Faculty of Education	147	3,7123	,86218	180	-,435	,664
	Pedagogical Formation	35	3,7837	,91103			
<i>Jumping</i>	Faculty of Education	147	1,6822	,64709	180	-,793	,429
	Pedagogical Formation	35	1,7796	,67838			
<i>Reorganization</i>	Faculty of Education	147	2,4796	,76074	180	-,918	,360
	Pedagogical Formation	35	2,6095	,71850			
Overall	Faculty of Education	147	2,6320	,54415	180	-,938	,350
	Pedagogical Formation	35	2,7300	,60320			

Upon examining Table 14, the independent groups t-test conducted to determine whether there is a significant difference in the mean Curriculum Adaptation Patterns of teachers based on their graduation unit (Faculty of Education vs. Pedagogical Formation) indicates that there is no significant difference in the means between teachers who graduated from the Faculty of Education and those with a Pedagogical Formation, in terms of the overall scale and its sub-dimensions [$T(1-180)=0.664/0.429/0.360/0.350$; $p>0.05$].

9-Do teachers' curriculum adaptation patterns significantly differ based on their participation in curriculum activities?

Findings obtained from the analyses regarding whether the curriculum adaptation scores of the participating teachers in the research create a significant difference based on their participation in curriculum activities are presented in tables below

Table 15. *T-test results for the variable of teachers' participation in curriculum activities*

	participation in curriculum activities	n	\bar{X}	S	sd	t	p
<i>Extention</i>	Yes	53	3,5903	,98976	180	-1,353	,178
	No	129	3,7818	,81286			
<i>Jumping</i>	Yes	53	1,6280	,61147	180	-,966	,335
	No	129	1,7309	,66854			
<i>Reorganization</i>	Yes	53	2,4277	,67583	180	-,883	,378
	No	129	2,5362	,78228			
Overall	Yes	53	2,5547	,54121	180	-1,501	,135
	No	129	2,6903	,55867			

According to Table 15, the independent groups t-test conducted to determine whether there is a significant difference in the mean Curriculum Adaptation Patterns of teachers based on their participation in curriculum activities indicates that there is no significant difference in the means between teachers who have participated in curriculum activities and those who have not, in terms of the overall scale and its sub-dimensions [$T(1-180)=0.178/0.335/0.378/0.135$; $p>0.05$].

10-Do teachers' curriculum adaptation patterns significantly differ based on their importance to the curriculum?

Findings obtained from the analyses regarding whether the curriculum adaptation scores of the participating teachers in the research create a significant difference based on their giving importance to the curriculum are presented in the tables below.

Table 16. Distribution of curriculum adaptation pattern scores according to giving importance to the curriculum

Give importance	Extention			Jumping	
	n	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Not important at all	4	2,6429	,77810	2,5357	1,20303
Less important	8	4,1607	,44811	2,0536	,66102
Important	78	3,4963	,89072	1,6777	,59570
Very important	92	3,9301	,80129	1,6537	,64871
Total	182	3,7261	,86966	1,7009	,65245

	Reorganization			Overall	
	n	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Not important at all	4	2,5833	,79931	2,5875	,53131
Less important	8	2,7500	,70147	3,0000	,37417
Important	78	2,4466	,65822	2,5449	,55902
Very important	92	2,5290	,83191	2,7130	,55231
Total	182	2,5046	,75262	2,6508	,55560

Upon examining Table 16, it can be observed that the mean scores for the *Extention* dimension are in the order of "less important, very important, important, and not important at all" for teachers, while for the *Jumping* dimension, they are "not important at all, less important, important and very important". Regarding the *Reorganization* dimension, the order is "less important, not important at all, very important, and important". In the overall scale, the order is "less important, very important, not important at all, and important". Consequently, teachers who rated the importance level of curricula as "less important" have higher averages in the *Extention*, *Reorganization*, and overall scale compared to other groups, while teachers who rated it as "not important at all" have higher averages in the *Jumping* dimension compared to other groups.

The results of the ANOVA test conducted to determine whether the differences between the scores of teachers are statistically significant, along with the post hoc test results for multiple comparisons, are presented below.

Table 17. Results of the One-Way ANOVA for teachers' giving importance to the curriculum and curriculum adaptation pattern.

	Source of Variance	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	P*	η^2
<i>Extention</i>	Between groups	14,152	3	4,717	6,841	,000	,103
	In-group	122,741	178	,690			
	Total	136,893	181				
<i>Jumping</i>	Between groups	4,030	3	1,343	3,274	,022	,052
	In-group	73,020	178	,410			
	Total	77,049	181				
<i>Reorganization</i>	Between groups	,824	3	,275	,481	,696	
	In-group	101,700	178	,571			
	Total	102,524	181				
Overall	Between groups	2,223	3	,741	2,459	,064	
	In-group	53,649	178	,301			
	Total	55,872	181				

According to Table 17, the one-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to determine whether there is a significant difference in the mean Curriculum Adaptation Pattern scores of teachers based on their perceived importance levels of curriculum. The groups did not show a significant difference in the means for the *Reorganization* dimension and the overall scale. However, there was a significant difference among the groups for the *Jumping* and *Extention* dimensions [$F(3-178)=6.84/3.27$; $p<0.05$]. The effect size calculated from the test results indicates that the difference has a low-medium effect size for the *Jumping* dimension ($\eta^2=0.052$) and a high effect size for the *Extention* dimension ($\eta^2=0.103$).

Upon examining the results of the LSD multiple comparison test, it can be observed that for the *Jumping* pattern, there is a significant difference between those who rated it as "not important at all" and those who rated it as "important," favoring the "not important at all" group. Similarly, there is a significant difference in favor of the "not important at all" group between those who rated it as "very important." For the *Extention* pattern, a significant difference is observed between those who rated it as "not important at all" and the other groups, favoring all the other groups. In general, it can be concluded that teachers who place a higher level of importance on the curriculum tend to adapt to the *Extention* pattern, while teachers who consider the curriculum less important are more inclined to adapt to the *Jumping* pattern.

11-Do the curriculum adaptation patterns of teachers show significant differences based on the frequency of benefiting from the curriculum?

Findings obtained from the analyses conducted to determine whether there is a significant difference in the curriculum adaptation pattern scores of teachers who participated in the research based on their frequency of benefiting from the curriculum are presented in the tables below.

Table 18. Distribution of curriculum adaptation pattern scores according to benefiting from the curriculum

Benefiting from the curriculum	n	<i>Extention</i>		<i>Jumping</i>	
		\bar{X}	S	\bar{X}	S
Never	5	3,0571	1,10009	2,5143	1,16759
Sometimes	56	3,6122	,85745	1,7526	,57948
Often	83	3,7694	,83979	1,7212	,69303
Always	38	3,8872	,89563	1,4737	,47334
Total	182	3,7261	,86966	1,7009	,65245
		<i>Reorganization</i>		<i>Overall</i>	
	n	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Never	5	2,9333	1,20531	2,8300	,87792
Sometimes	56	2,4048	,57107	2,5991	,49932
Often	83	2,6004	,70660	2,7018	,55472
Always	38	2,3860	,97345	2,5921	,59701
Total	182	2,5046	,75262	2,6508	,55560

When Table 18 is examined, in the context of benefiting from the curriculum, the average scores of teachers in the *Extention* dimension are as follows: "always," "frequently," "sometimes,"

"never." In the *Jumping* dimension, they are: "never," "sometimes," "frequently," and "always." In the *Reorganization* dimension, they are: "never," "frequently," "sometimes," and "always." In the overall scale, they are: "never," "frequently," "sometimes," and "always." Therefore, it can be observed that teachers who always benefit from the curriculum have a higher average in the *Extention* dimension compared to other groups, while teachers who state "never" have a higher average in the *Jumping*, *Reorganization*, and overall scale dimensions compared to other groups.

Table 19. Results of the One-Way ANOVA for teachers' benefiting from the curriculum and curriculum adaptation pattern.

	Source of Variance	Sum of Squares	sd	Mean Squares	F	P*	η^2
<i>Extention</i>	Between groups	4,105	3	1,368	1,834	,143	
	In-group	132,788	178	,746			
	Total	136,893	181				
<i>Jumping</i>	Between groups	5,453	3	1,818	4,519	,004*	,071
	In-group	71,596	178	,402			
	Total	77,049	181				
<i>Reorganizati on</i>	Between groups	2,774	3	,925	1,650	,180	
	In-group	99,750	178	,560			
	Total	102,524	181				
Overall	Between groups	,657	3	,219	,706	,550	
	In-group	55,215	178	,310			
	Total	55,872	181				

*There is a significant difference in favor of those who "never" benefit from the curriculum in the *Jumping* sub-dimension compared to the other groups.

According to Table 19, there is a significant difference between teachers' Curriculum Adaptation Patterns' averages and the frequency of their benefit from the curriculum, a significant difference was observed in the *Jumping* dimension, while no significant differences were found in the *Extention*, *Reorganization*, and overall scale [$F(3-178) = 4.52$, $p < 0.05$]. Upon further examining the effect size of the significant difference in the *Jumping* dimension ($\eta^2 = 0.071$), it can be characterized as moderate. Post-hoc tests, specifically the LSD multiple comparison test, revealed that the significant difference in the *Jumping* dimension favored the "never" category. Consequently, it can be inferred that teachers who never benefit from the curriculum, meaning they do not use the curriculum for instructional activities, tend to engage in the *Jumping* adaptation pattern more frequently.

Discussion and Conclusion

In this section, the curriculum adaptation processes of teachers, particularly the analysis of the *Jumping*, *Extention*, and *Reorganization* dimensions within the curriculum, were discussed in light of various variables. This discussion was substantiated with reference to relevant studies in the field, and the results obtained were presented.

Upon examining the distribution of scores related to curriculum adaptation patterns, such as *Jumping*, *Extention* and *Reorganization* among teachers, it is evident that, in general, teachers engage in curriculum adaptation at relatively low levels. They tend to adhere faithfully to the original curriculum. However, when they make adaptations, it is predominantly in the form of *Extention*. Furthermore, it was observed that teachers make *Jumping* adaptations at the lowest level. On rare occasions, they engage in *Reorganization* adaptations, specifically related to achievement, timing, and the organization of instructional content. Although the results obtained from the analyses seem to indicate that teachers do not make extensive adaptations and thus exhibit a high level of adherence to the curriculum, according to Bümen and Yazıcılar (2020), teachers make various adaptations throughout the process despite verbally expressing a high level of commitment to the curriculum. On the other hand, this contradictory situation may stem from the nature of research processes and the structural dimension of teachers' perception of curriculum adherence, which is primarily focused on outcomes and content due to regulatory concerns.

It can be argued that teachers may exhibit different forms of commitment and adaptation to various dimensions of the curriculum, such as its objectives, content, educational methods, and evaluation, for various reasons. In this regard, in a study by Çetin and Ünsal (2019), where they examined the psychological effects of central exams on teachers and their reflections on curriculum implementation, it was found that teachers did not fully implement all aspects of the curriculum. They focused on exam-oriented goals, determined content, and applied methods and techniques (lecturing/test solving). They conducted measurement and evaluation studies using multiple-choice tests, and they adapted curriculum elements according to the exam format.

In a study conducted by Öztürk (2012) aiming to examine the autonomy of high school history teachers, it was observed that teachers prepared their annual plans, which they obtained ready-made, with the concern of strictly adhering to the curriculum's achievements and content rather than considering the students. As a result, this approach left limited flexibility in terms of achievements, content, and timing. However, teachers had more flexibility in the selection of materials and methods. This greater flexibility allowed them to make more frequent adaptations, particularly within the scope of the *extention* pattern.

When the adaptation patterns of the curriculum were examined according to the educational level where teachers work, it was observed that preschool teachers tend to *Jumping* more frequently compared to teachers at the primary and middle school levels. This is thought to be due to several reasons, such as the flexibility in the structure of the preschool education curriculum related to the fact that young children are just starting their educational journey, the school's facilities, the absence of central examination anxiety at this stage, and the developmental levels of the students corresponding

to the preoperational and concrete operational periods, which lead to a more student-centered approach.

Indeed, according to the studies conducted by Köksal, Dağal, and Duman (2016) and Özsirkinti, Akay, and Bolat (2014), some teachers have reported that they couldn't carry out certain activities in the preschool curriculum due to environmental limitations and new preschool teachers faced challenges in time management and activity design when implementing the required achievements. Considering these reasons, it is believed that teachers working at the preschool level can make adaptations to the goals and contents of the curriculum, which could introduce flexibility into the curricula. However, it is essential to ensure that such modifications do not deviate from the intended achievements and main objectives while making the curriculum more adaptable.

Considering whether curriculum adaptation patterns vary according to the type of school where teachers work, no significant differences were found between teachers in public and private schools. However, various studies on curriculum adaptation based on school type reveal that teachers in public and private schools make different adaptations for various reasons. For example, in a study conducted by Bümen and Yazıcılar (2020) on curriculum adaptation, it was found that teachers in public schools, compared to their counterparts in private institutions, implemented a more pronounced *Jumping* pattern in their teaching practices. This difference was attributed to the heterogeneous distribution of students' readiness levels in public schools, which led teachers to aim at compensating for previous learning gaps and managing a more student-centered educational process by adjusting it to their goals and content.

Teachers may have different curriculum adaptations based on the knowledge and skills they aim to impart within the scope of their respective disciplines. Therefore, when focusing on imparting cognitive or psychomotor abilities, it can be assumed that teachers may tend to adhere more closely to various guidelines (Döş et al., 2017). When examining whether curriculum adaptation patterns vary depending on the subject areas taught by teachers, it is observed that teachers in verbal disciplines tend to implement adaptations in the form of "*Jumping*" and "*Reorganization*" more frequently compared to teachers in other disciplines. This observation suggests that teachers in verbal disciplines are more flexible in implementing the curriculum related to the subject they teach (Troyer, 2019). However, a study conducted by Aslan and Erden (2020) that examined the level of commitment of middle school teachers to the curriculum yielded different findings. It was found that technology design/information technology teachers had lower levels of commitment to the curriculum, while fine arts/physical education and science teachers had higher levels of commitment. These distinct results may be attributed to the emphasis on creativity and innovative thinking in certain disciplines, leading to a greater focus on adaptation and consequently, lower levels of commitment.

It was observed that the teachers' postgraduate education status did not make a difference in the frequency of curriculum adaptation. Various studies on this topic have yielded both supporting and conflicting results regarding the impact of postgraduate education on curriculum adaptation and commitment. For example, in Aslan and Erden's research in 2020 on commitment to the curriculum, the results of the applied scale showed a significant difference in favor of teachers with a master's or doctoral degree regarding the quality of implementation dimension. However, in Kuloğlu's study in 2022, opinions suggesting that postgraduate education in curricula and instructional fields leads to increased curriculum literacy were found, but according to the findings obtained from interviews, one of the teachers stated that they had reached an understanding of implementing the curriculum by adapting it, not in its existing form. In light of this situation, it can be assumed that teachers who have received postgraduate education in curricula and instructional fields may be more capable of making more significant adaptations to the curriculum during implementation. However, some studies have found that there is no significant difference in teachers' commitment to the curriculum and, consequently, their adaptation behavior based on their postgraduate education level (Burul, 2018), and the teachers' postgraduate education status does not have an effect on their curriculum literacy (Keskin, 2020).

When examining the research results, it has been concluded that the teachers' participation in in-service training related to the curriculum did not significantly affect the frequency of curriculum adaptations. The quality of these training curricula is just as crucial as organizing them and ensuring teacher participation, similar to the significance of the quality of postgraduate education. Various studies have indicated that teachers often find in-service training to be insufficiently productive, lacking problem-solving capabilities, and that these sessions are conducted in a passive listening format contrary to constructivist principles. Teachers have expressed the need for workshops as a more effective format for in-service training and a desire for theoretical knowledge to be practically demonstrated (Kavas and Bugay, 2009). Such views can be indicative of teachers holding various negative beliefs and biases towards in-service training curricula, which can reduce their participation, continuity, and effectiveness of the training (Karasolak, Tanrıseven, and Yavuz Konokman, 2012). Problems related to the quality and quantity of in-service training may lead to teacher-developed curricula within the central education system becoming more abstract for teachers, thus resulting in ineffective adaptation practices.

Examining teachers' adaptation patterns based on their various seniority levels, no significant differences were found in the frequency of using adaptation patterns among teachers from different seniority groups. However, regarding the impact of professional seniority on teachers' curriculum implementation, it is suggested that teachers with higher professional seniority show greater commitment to the curriculum, implying that they engage in less adaptation (Burakgazi, 2019; Öztürk,

2012). Nevertheless, several studies argue teachers with longer seniority are more effective in adapting the curriculum compared to those with less seniority (Burkhauser and Lesaux, 2015; Yazıcılar, 2016).

According to Barkhuser and Lesaux (2015), experienced teachers tend not to simplify the subject when adapting, while less experienced teachers tend to adapt by simplifying the subject. However, when examining various studies in the context of our country, it is observed that teachers' commitment to the teaching curriculum does not significantly change depending on their professional seniority (Aslan and Erden, 2020; Burul, 2018; Butakın and Özgen, 2007). This result may indicate that teachers' commitment or adaptation to the curriculum is not solely influenced by whether they are newcomers or experienced in the profession.

Teachers' adaptation pattern scores did not differ significantly based on whether they graduated from an education faculty or received pedagogical formation education. However, teachers with an education faculty background had higher scores in the *Extention, Jumping, Reorganization*, and overall adaptation pattern categories compared to those who received pedagogical formation education. When examining relevant research, it is claimed that the short duration of pedagogical formation curricula, students' lack of interest in this education, and attendance issues during this education are limiting factors, and they may not provide sufficient teacher competency (Çetin, 2016; Koçak, 2018; Köse, 2017; Temiz, 2016;). Especially in recent years, efforts have been made to solve the quantitative problem by employing out-of-field teachers, but providing training to candidates in the form of short-term certificate program may hinder the quality of the teacher population and, consequently, the effective achievement of the curriculum's goals (Ünlü, Melekoğlu, and Ünlü, 2019).

Within the scope of the research, it is observed that the majority of teachers did not participate in curriculum activities, and those who did participate in curriculum activities did not show significant differences in adaptation compared to non-participants. Considering the view that teachers are not merely transmitters of the curriculum but are essential in making it meaningful, the participation of teachers in curriculum activities becomes crucial in making the curriculum purposeful and meaningful. This, in turn, helps maintain a balance between teachers' commitment to the curriculum and their adaptation (Keskin, 2020). Indeed, it is evident that the involvement of teachers in the curriculum development process is limited both at the central and local levels in the present day (Yüksel, 1998a).

Curricula serve as a roadmap for achieving various objectives, which are determined based on the levels of desired outcomes resulting from changes in students' behavior. Therefore, it is essential for teachers to comprehend the significance of curricula and to make use of them in the teaching process. This is vital for the effectiveness of education and for teachers to align their actions with the set objectives (Yazıcılar Nalbantoğlu et al., 2021). Hence, it is believed that teachers' awareness of the importance of curricula and the frequency of their utilization of curricula will be related to various

adaptation patterns in curriculum implementation. In fact, when examining the adaptation patterns in terms of teachers' views on the significance of curricula, it can be observed that teachers who emphasize the importance of instructional curricula tend to engage in the *Extention* pattern more frequently, while teachers who perceive curriculum importance as low are more likely to employ the *Jumping* dimension in their adaptations.

When exploring the findings related to the frequency of teachers' utilization of curriculum, it is observed that teachers who never benefit from the curriculum tend to implement the *Jumping* pattern more frequently compared to other groups of teachers. It can be said that teachers will have various understandings based on their utilization of the curriculum. Therefore, efforts should be made to organize activities that allow teachers to update themselves for continuous professional development within their service. Teachers should be encouraged and facilitated to participate in such endeavors.

To sum up, the adaptation frequencies of teachers were examined according to various characteristics, the results indicate a low level of adaptation both in the overall scale and all the sub-dimensions. Consequently, significant differences were found based on the teaching levels, branches, given importance to curricula, and the frequency of utilization of curriculum by teachers. The status of teachers receiving in-service training did not show variation in the adaptation frequencies, which may suggest that teachers' adaptations are significantly influenced by their various thoughts about the curriculum rather than by variables related to their professional competence. In this regard, when the relations among the sub-dimensions of the curriculum adaptation patterns scale, the "Teacher Autonomy Scale" (Ulaş and Aksu, 2015), and the "Teacher Self-Efficacy Scale" (Çapa, Çakıroğlu, and Sarıkaya, 2005) was examined, a moderate to low level of significant difference was found in the *Jumping* and *Extention* sub-dimensions, while no significant difference was observed in the *Reorganization* dimension. Based on this finding, it can be suggested that despite having high self-efficacy or autonomy, teachers may be hesitant to take risks in adaptation.

Furthermore, the observation of teachers making adaptations despite claiming to adhere to the curriculum raises questions about whether these adaptations occur consciously (Wadheefa and Tee, 2020). This is because, despite teachers' attempts to adhere to a yearly or daily plan, various unforeseen circumstances can arise in the classroom that hinder the achievement of objectives, leading teachers to make adaptations unknowingly. Therefore, teachers' instructional processes should be closely observed, and the effects of various variables on curriculum adaptation should be examined more closely. Additionally, curriculum mapping applications can be utilized to observe the functioning of the curriculum within the process and its impact on student achievement. This allows for the concrete observation of how instructional curricula are shaped at the school and classroom

levels, thereby enhancing the quality of the teaching process and fostering the development of the curriculum through collaboration among teachers in the school environment.

Moreover, it is recommended that priority be given to school-centered curriculum development efforts that involve systematic data collection and analysis methods to examine the adaptations made by teachers within the implementation. In addition, given the fact and findings that teachers make adaptations in curricula, both the central organization of the Ministry of National Education (MEB) and provincial directorates are advised to introduce flexibility into prepared curricula to support teachers' creativity. For future studies, it is suggested that postgraduate education's effects on teachers' adherence to and adaptation of curricula be more closely examined in new studies.

Kaynakça

- Arslan Çelik, F. M. & Gelmez Burakgazi, S. (2021). Öğretim programına bağlılık araştırmalarına yönelik bir meta-sentez çalışması. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 796-824. doi:10.33711/yyuefd.938722
- Aslan, M. & Erden, R. Z. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 175-199.
- Bernard, A. M. (2017). *Curriculum decisions and reasoning of middle school teachers*. All Theses and Dissertations, 6488. Brigham Young University, UK. Retrieved from <http://scholarsarchive.byu.edu/etd/6488>
- Burakgazi, S. G. (2019). Programa bağlılık: Kara kutuyu aralamak. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 236-249.
- Burkhauser, M. A. & Lesaux, N. K. (2015). Exercising a bounded autonomy: Novice and experienced teachers' adaptations to curriculum materials in an age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 291-312.
- Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Butakın, V. & Özgen, K. (2007). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının (4. ve 5. sınıf) uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 82-94.
- Bümen, N. T., Çakar, E. & 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. & Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: devlet ve özel lise farklılıkları. *Gazi University Journal of Education*, 40(1): 183-224
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3.bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Çapa, Y., J. Çakıroğlu, & H. Sarıkaya. 2005. "The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy Scale. *Education and Science* 30(137): 74-81.
- Çetin, O. (2016). Pedagojik formasyon programı ile lisans eğitimi fen bilimleri öğretmen adaylarının sayısal okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Education Faculty*, 18(2), 658-685.
- Çetin, A. & Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323.

- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (29. bs). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786053180265>
- Döş, B., Bay, E., Kahramanoğlu, R. & Özpolat, E. T. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(43), 110-137.
- Drake, C. & Sherin, M. G. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics education reform. *Curriculum inquiry*, 36(2), 153-187.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M. & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256. doi: 10.1093/her/18.2.237
- Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 79-97.
- Ergün, M. (1996). *İkinci meşrutiyet devrinde eğitim hareketleri 1908-1914*. Ocak Yayınları.
- Fogo, B., Reisman, A. & Breakstone, J. (2019). Teacher adaptation of document-based history curricula: Results of the reading like a historian curriculum-use survey. *Journal of Curriculum Studies*, 51(1), 62-83
- Hesapçioğlu, M. (2009). Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi’nde eğitim politikası ve felsefesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29(29), 121-138
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Anı Yayıncılık.
- Karasolak, K., Tanrıseven, I. & Yavuz Konokman, G. (2016). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.
- Kavas, A. B. & Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 13-21.
- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçak, V. (2018). *Özel eğitim iş uygulama merkezi (Okulu) kademe III’de görev yapan özel eğitim ve alan dışı mezunu öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Köksal, O., Dağal, A. B. & Duman, Ö. A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 46(4), 379-394.
- Köse, A. (2017). Pedagojik formasyon eğitiminde görevli akademisyenlere göre pedagojik formasyon uygulaması: Sorunlar, çözüm önerileri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 18(2).

- Kuloğlu, A (2022). Eğitim programları ve öğretim (EPÖ) alanında lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin farkındalıkları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 532-544.
- 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.
- Lieber, J., Butera, G., Hanson, M., Horn, E., Czaja, C., Diamond, K., Goodman-Jansen, G., Daniels, J., Gupta, S. & Odom, A. (2009). Factors that influence the implementation of a new preschool curriculum: Implications for professional development. *Early Education and Development*, 20(3), 456-481. doi: 10.1080/10409280802506166
- MEB. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6,7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Özsirkıntı, D., Akay, C. & Bolat, E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri Adana İli örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1) , 313-331.
- 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.
- Saban, A. (2021). Eylem araştırması aracılığıyla program geliştirme: Uygulayıcılar için bir model önerisi. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(1), 299-354.
- Sherin, M. G. & Drake, C. (2009). Curriculum strategy framework: Investigating patterns in teachers' use of a reform-based elementary mathematics curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 41(4), 467-500.
- Schiro, M. S. (2008). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Şen, H. Ş. (2021). Öğrenme öğretme strateji ve modelleri. İçinde *Öğretim ilke ve Yöntemleri*, Ünsal, H. (Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Temiz, E. (2016). Pedagojik formasyon alan müzik öğretmeni adaylarının mesleki yeterlikleri. *Electronic Turkish Studies*, 11(3).
- Tokgöz, Ö. (2013). *Transformation of centralized curriculum into teaching and learning processes: Teachers' journey of thought curriculum into enacted one*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Troyer, M. (2019). Productivity of teacher adaptations to an adolescent literacy curriculum. *The Elementary School Journal*, 119(3), 1-35.
- Ulaş, J. & M. Aksu. 2015. Development of teacher autonomy scale for Turkish teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 186 (4): 344-349. doi:<https://doi.org/10.1016>

- Ünsal, S. & Çetin, A. (2019). Özel okul ve devlet okulunda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarını uygulamada karşılaştıkları farklılıklar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1541-1551.
- Ünlü, Ö., Melekoğlu, M. A. & Ünlü, E. (2019). Alan dışı özel eğitim öğretmenlerinin yeterliliklerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(4).
- Ünver, G. (2021). Program çalışmaları için öğretmen eğitimi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 2(2), 30-55.
- Wadheefa, A. & M. Y. Tee. 2020. Teachers' Use of Curriculum: A Review of Literature. *Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik* 8 (3): 39-48.
- Yazıcılar, Ü. (2016). Öğretmenlerin matematik dersi öğretim programını uyarlama sürecinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yazıcılar, U. & 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., Bümen, N. T., & Uslu, Ö. (2021). Teachers' curriculum adaptation patterns: a scale development study. *Teacher Development*, 26(1), 94-116.
- Yüksel, S. (1998a). Program geliştirme sürecine öğretmen katılımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 99-106.
- Yüksel, S. (1998b). Okula dayalı program geliştirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 513-526.
- Yüksel, S. (2004). Merkezi ve yerel düzeylerde program geliştirme. *Eğitim ve Bilim*, 29(132), 10-14.