

Öğretmenlerin Öğretim Programı Uyarlamaları Üzerine Bir Durum Çalışması: Devlet ve Özel Lise Farklılıkları* **

A Case Study on the Teachers' Curriculum Adaptations: Differences in State and Private High School

Nilay T. BÜMEN¹, Ümran YAZICILAR²

¹Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D,
nilay.bumen@ege.edu.tr

²Ege Üniversitesi, Eğitim Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D, Doktor Adayı,
umranyazicilar@gmail.com

Makalenin Geliş Tarihi: 26.07.2019

Yayına Kabul Tarihi: 02.03.2020

ÖZ

Türkiye’de her ne kadar merkezi olarak hazırlanmış öğretim programlarının ulusal çapta uygulanması beklense de, yapılan araştırmalar öğretmenlerin programları birebir uygulamadığını ve uyarladığını göstermektedir. Bu araştırmanın amacı, özel ve devlet liselerinde çalışan öğretmenlerin öğretim programını uyarlama sürecini karşılaştırmak, bu süreci etkileyen temel faktörleri keşfetmektir. Bütüncül çoklu durum deseninin kullanıldığı çalışmada, aykırı durum örnekleme (özel lise/devlet lisesi) yapılarak, çalışmaya gönüllü olarak katılan dört lise öğretmeni üzerinden veri toplanmıştır. Veriler doküman incelemesi, gözlem ve görüşme teknikleriyle toplanmış, içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Bulgular, öğretim programını sınıfa uyarlama örüntülerinin atlama, genişletme ve yeniden düzenleme olduğunu göstermektedir. Devlet lisesindeki öğretmenler öğrenme eksiklerini tamamlamak üzere uyarlama yaparken, özel lisedeki öğretmenler başarıyı artırmak ve üniversiteye giriş sınavlarına hazırlık yapmak amacıyla odaklanmıştır. Ayrıca devlet lisesindeki öğretmenler öğrenci profilindeki farklılıklarla baş edebilmek üzere, özel lisedeki öğretmenler ise üniversiteye giriş sınavlarına destek arayışıyla uyarlama önerileri talep etmektedir. Katılımcı öğretmenlerin program uyarlamalarında

***Alıntılama:** Bümen, N.T. ve Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: devlet ve özel lise farklılıkları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 183-224.

** **Açıklama:** Bu çalışma 14-16 Eylül 2017 tarihleri arasında Uşak’ta gerçekleştirilen I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi’nde (ERTE Congress) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

merkeziyetçi eğitim sistemi, öğretmenlere tanınan esneklik derecesi, öğretim programının yapısı ve öğrenci profilinin etkili olabileceği saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretim programı uygulama, Öğretim programını uyarlama, Devlet ve özel lise.

ABSTRACT

Although the curriculum is expected to be implemented in certain standards nationwide in Turkey, research shows that teachers do not implement it faithfully and adapt it to their own classes. The aim of this study is to compare curriculum adaptation processes of teachers working in state and private high schools, and to explore the factors that affect this process. The multiple case study is used, and data was collected by deviant case sampling (private/state high school) from four high school teachers voluntarily participating in the study. The data was collected through documents, observations and interviews and analyzed by content analysis technique. Findings show that used adaptation patterns omitting, extending and revising. While teachers at the state school make adaptations for remedial teaching, teachers at private high school are more focused on increasing student learning and preparing for university exams. Besides, teachers in state high school are asking for adaptation recommendations in order to be able to cope with differences in the student profile, while teachers in private high school are asking for help in search of support for university entrance exams. The process of curriculum adaptation patterns of participant teachers could be affected by the centralized education system, degree of flexibility granted to teachers, structure of curriculum and student profiles.

Keywords: Curriculum implementation, Curriculum adaptation, State and private high school

GİRİŞ

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanıp, uygulanmak üzere okullara iletilen resmi öğretim programları (formal/offical curriculum) ile sınıflarda hayata geçirilen öğretim programlarının (enacted curriculum) birebir aynı olamayacağı bilinmektedir. Zira öğretmenler öğretim programına can verebilmek üzere resmi programlarla etkileşime girerler. Bu etkileşim, resmi öğretim programının üzerinde bazı uyarlamalar (atlama, sırasını değiştirme, ekleme, yeniden düzenleme vb.) yapılması yoluyla gerçekleşir. Öğretim sürecini anlamak ve destekleyebilmek için, öğretmenlerin programını nasıl kullandığı ya da yorumladığının ortaya çıkarılması önemlidir.

Öğretim programını uyarlama, “programlar üzerinde ‘ince ayarlar yapılması’ ve sınıfta işe yarayan ve yaramayan noktalara karar verilerek, programın ‘iyi bir program’na

dönüştürülmesi” olarak ifade edilebilir (Meidl ve Meidl, 2011, s.16). Başka bir deyişle programı uyarlama, öğretmenlerin önceden belirlenmiş programdaki dersin yapısı, dersi oluşturan etkinlikler ya da dersin amacı gibi konular üzerinde yaptıkları önemli değişikliklerdir (Drake ve Sherin, 2006; Sherin ve Drake, 2009). Hem yurt dışında hem de Türkiye’de yapılan araştırmalar, öğretim programlarının yazıldığı gibi uygulanmadığını, inançları ve deneyimleri ne olursa olsun öğretmenlerin programları uyarladığını göstermektedir (ör. Bernard, 2017; Burkhauser ve Lesaux, 2015; Fogo, Reisman ve Breakstone, 2019; Tokgöz, 2013; Troyer, 2019; Yazıcılar ve Bümen, 2019).

Öte yandan bazı öğretim programlarına programın hangi temel öğelerine sadık kalınacağı yönünde açıklamalar içeren uyarlama rehberleri konulsa da, bu önerilerin farklı bağlam ve katılımcılarda program esnekliğini yeterince karşılayıp karşılamadığı henüz belli değildir (Arons, Decker, Yarger, Malvin ve Brindis, 2016). Dolayısıyla program uyarlamaları kaçınılmaz olsa da (Roth McDuffie, Choppin, Drake ve Davis, 2018), öğretmenlerin programları nasıl ve niçin uyarladığının daha yakından incelenmesi gerekmektedir. Zira bazı uyarlamalar makul ve verimli iken, bazıları “ölümcül mutasyonlar” (Troyer, 2019) oluşturabilmektedir. Başka bir deyişle, yapılan uyarlamaların niteliği ya da verimliliği öğretmenlerin kendi uzmanlığına ya da yetkinliğine bırakıldığında, bazen öğrenme sürecine zarar veren ya da öğrenmeyi zorlaştıran sonuçlar ortaya çıkabilir. Bu nedenle birçok çalışmada öğretmenlerin program ve program materyallerinde verimli değişiklikler yapmak için kişisel kaynakları ve materyalleri kullanma kapasitesi olarak tanımlanan “pedagojik tasarım kapasitesi”ni (Brown, 2009) arttırmaya yönelik destek sağlanması ve bu konuda mesleki gelişim programları yürütülmesi önerilmektedir (ör. Debarger, Penuel, Moorthy, Beauvineau, Kennedy ve Boscardin, 2017, Fogo, Reisman ve Breakstone, 2019; Westwood Taylor, 2013).

OECD’nin 2015 raporuna göre, Türkiye’de öğretmenin, öğrencinin ve velinin okul yönetimine katılımı diğer ülkelerle karşılaştırıldığında en son sıradadır (Çelik vd., 2017; Şirin, 2017). Özellikle liseler için hazırlanan öğretim programlarında yer alan kazanımların öğretim sürecine yansıtılmasında görece katı, içerik ve eğitim durumları

boyutunda ise daha esnek bir durum vardır (Canbolat, 2020). Dolayısıyla öğretmenlerin merkezi olarak hazırlanmış olan öğretim programlarını yerel ihtiyaçlara göre uyarlamak gibi bir sorumlulukla baş başa kaldığı söylenebilir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Farklı okullarda görev yapan öğretmenlerin çeşitli nedenlerle öğretim programlarını yerel ihtiyaçlara göre uyarladıkları görüldüğünden (Yazıcılar ve Bümen, 2019), uyarlama örüntüleri ve nedenlerinin ortaya çıkarılmasının eğitimde program çalışmaları alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada amaç, işlev, öğrenci profili ve örgütsel özellikler bakımından oldukça farklı olan özel ve devlet liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğretim programını uyarlama süreci çeşitli açılardan karşılaştırılmaktadır.

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Öğretmenler öğretim programını sınıfa uyarlarken farklı örüntüler kullanırlar. Yurt dışında yapılan araştırmalarda, program uyarlamalarında *atlama*, *yaratma*, *yenisiyle değiştirme* (Sherin ve Drake, 2009; Drake ve Sherin, 2006); *içeriği değiştirme*, *genişletme*, *yeniden sıralama*, *yeniden biçimlendirme*, *farklı amaçla kullanma* (Bernard, 2017); *plan üzerinde değişiklik yapma*, *yenisiyle değiştirme*, *yeniden düzenleme*, *atlama*, *ekleme yapma*, *yaratma* (Li ve Harfitt, 2017), *ekleme*, *değiştirme*, *çıkarma* (Troyer, 2017) adlı örüntüler; Türkiye’de ise *atlama*, *yaratma*, *yenisiyle değiştirme*, *yüzeysel işleme*, *farklı kaynak/materyal kullanma*, *sürede değişiklik yapma* (Yazıcılar ve Bümen, 2019) şeklinde tanımlanan uyarlama örüntüleri olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu araştırmalar ve ortaya konulan uyarlama örüntülerinin özeti Tablo1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Alanyazında program uyarlama örüntülerinin adları ve tanımları

Yazarlar	Uyarlama Örüntüsü	Uyarlama Örüntüsü Tanımı
Sherin ve Drake, 2009	Atlama	Dersin daha önceden planlanmış bir kısmını, yerine başka hiçbir şey koymadan geçmektir.
	Yaratma	Ders içerisinde öğrencilerin bir etkinlikten diğerine geçebilmeleri için aralara geçiş etkinlikleri yerleştirmek, öğrencilerin verilen bir derste içerdiği keşfedebilmeleri için yeni etkinlikler oluşturmaktır.
Drake ve Sherin, 2006	Yenisıyla Değiştirme	Derste öğretimi yapılacak konu alanı veya uygulanacak etkinliklerin uygulanma biçiminde yeniden düzenlemeler yapmaktır.
Li ve Harfitt, 2017	Plan üzerinde değişiklik yapma	Öğretmenlerin bir içeriği programda belirtilenden farklı zamanlarda öğretme seçeneğini tercih etmesidir. Öğretilen içeriğin öğretiminde öğretmenlerin programda öngörülen toplam süreye riayet etmesine rağmen, belirtilenden farklı zamanlarda işlemleridir.
	Yenisıyla değiştirme ve Yeniden düzenleme	Öğretmenlerin uyumlu görmedikleri öğretim içeriğinde yaptıkları değişimlerdir. Örneğin öğretmenin program materyalini daha anlamlı ya da ilginç materyallerle değiştirmesi veya öğrencilerin kitaplarındaki alıştırmaları gözden geçirerek değişiklikler yapmasıdır.
	Atlama	Program materyallerinde pratik olmayan ya da yararsız görülen kısımların ihmal edilmesidir.
	Ekleme yapma	Öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak için öğretmenin çok sayıda ek materyal kullanmasıdır.
	Yaratma	Öğretmenin programdan farklı olarak kendi materyalini ya da öğrenme görevlerini tasarlamasıdır.
Bernard, 2017	İçeriği değiştirme	Bir problemin ya da etkinliğin konu alanı içeriğini değiştirmektir. Örneğin öğrencilere verilen ev ödevlerinde orijin etrafında olmayan döndürme içeriğini orijin etrafında döndürme şeklinde değiştirilmesi buna örnek gösterilebilir.
	Genişletme	Öğretmenlerin program materyallerini takip etmesini içerse de, matematiksel içeriği genişletmek için bir tartışma veya bir etkinlik eklemektir. Örneğin programda yer almamasına rağmen, öğretmenin 270 derece döndürme konusunu eklemesi bu örüntüye örnek gösterilebilir.
	Yeniden sıralama	Program materyalinde olan problemlerin veya etkinliklerin var olan sıralamasını değiştirmek, baştan yeniden sıralamaktır.
	Yeniden biçimlendirme	Program materyallerini başka bir biçimde ifade etmektir. Yeniden biçimlendirme örüntüsü problemin tüm anlamını ya da içeriğini etkilemez. Örneğin ders kitabında anlaşılmayan bir problemi öğretmenin kendi cümleleriyle yeniden biçimlendirmesidir.
	Farklı amaçla kullanma	Program materyallerinin tasarlandığı şekilde kullanılmaması, amaçlarında yeniden düzenlemeler yapmaktır.

Troyer, 2017	Ekleme	Öğretmenin resmi programda olmayan izleme sorularını (follow up questions) öğretime eklemesi, planda yer almayan etkinlikleri oluşturması ve eklemesidir.
	Düzenleme/ Değiştirme	Planda yer alan herhangi bir etkinliğin amacını değiştirecek şekilde materyallerin kullanım amaçlarının değiştirilmesidir.
	Çıkarma	Öğretmenlerin resmi program tarafından kullanılması belirlenen çalışma kitabındaki bazı sayfaları işlememesidir.
Yazıcılar ve Bümen, 2019	Atlama	Dersin daha önceden planlanmış bir kısmını yerine başka hiçbir şey koymadan geçmektir.
	Yaratma	Ders içerisinde öğrencilerin bir etkinlikten diğerine geçebilmeleri için aralara geçiş etkinlikleri yerleştirmek, öğrencilerin verilen bir dersteki içeriği keşfedebilmeleri için yeni etkinlikler oluşturmaktır.
	Yenisıyla Değiştirme	Derste öğretimi yapılacak konu alanı veya uygulanacak etkinliklerin uygulanma biçiminde yeniden düzenlemeler yapmaktır.
	Yüzeysel İşleme	Öğretmenin programda yer alan bir konuyu atlamaktan ziyade öğrencilerin ön bilgi eksikliğinden dolayı konuyu basitleştirerek işlemesidir. Başka bir deyişle konuyu öğrenci bilgi seviyesine göre hafifletmesidir.
	Sürede Değişiklik Yapma	Öğretmenin bir konuya programda belirtilen süreden daha az veya daha fazla zaman ayırmasıdır.
Farklı Kaynak / Materyal Kullanma	Öğretmenin program ve program materyallerinin yanı sıra/yetine farklı ders kitapları, farklı yayınevlerine ait kitapları veya öğrenci çalışma kitaplarını kullanmasıdır.	

Görüldüğü üzere, alanyazında öğretmenlerin kullandığı uyarlama örüntüleri benzerlik göstermekte ancak araştırma bağlamına göre farklı isimlerle adlandırılmaktadır. Türkiye’de yapılan bir çalışmada farklı liselerde görev yapan matematik öğretmenlerin hepsinin aynı uyarlama örüntülerini kullandığı ancak uyarlama sebeplerinin ve sık kullanılan uyarlama örüntülerinin çalıştıkları okuldaki öğrenci profiline göre değiştiği belirlenmiştir (Yazıcılar ve Bümen, 2019). Benzer şekilde Ünsal ve Çetin (2019), özel ve devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin program uygulamalarını incelemiş; içerik seçimi ve ölçme-değerlendirme tekniklerinden ziyade öğrenme-öğretme süreçleri ve farklı kaynak/materyal kullanımı konusunda önemli farklılıkların olduğunu ortaya koymuşlardır. Tokgöz’ün (2013) çalışmasında ise, programa bağlılık (fidelity) ve programı uyarlama (adaptation) yaklaşımlarına sahip olma eğiliminde olan öğretmenlerin, öğrenci ve öğretmen deneyimleriyle oluşturulan programa hayat verilmesi yaklaşımını (curriculum enactment) sergilemediği ortaya konmuştur. Tokgöz, bu bulguyu Türk eğitim sisteminin “merkeziyetçi program anlayışı ve öğretmen özerkliğinin zayıflığı” (2013, s. 197) ile açıklamaktadır. Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) yapılan bir çalışmada ise, ortaokul okuma programını yürüten katılımcı öğretmenlerin, seçilen altı uyarlamasından sadece iki tanesinin verimlilik

ölçütlerini karşıladığı belirlenmiştir. Bu nedenle özellikle yeni öğretim programlarının uygulamaya konulduğu dönemde öğretmenlere programın hangi unsurlarının mutlaka yazıldığı gibi uygulanması gerektiği, hangi boyutlarda ve nasıl uyarlamalar yapılırsa verimli olabileceğinin öğretilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Troyer, 2019). Ayrıca eğitimde teknoloji etkisinin artmasıyla birlikte, tümüyle *dijital* ve *uyarlanabilir* öğretim programları sunan yayınevi şirketleri (ör. McGraw Hill- <https://www.amplify.com/>), öğrenme-öğretme sürecini bireyselleştirmede öğretmenlere yardımcı olmaya başlamıştır (Westwood Taylor, 2016). Bu durum öğretmenlerden beklenen sorumlulukları değiştirip, onlara yeni beceriler kazanma görevi yüklediğinden, etkili program kullanımı ve verimli uyarlamalar konusunda yeni araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkiye’de konuyla ilgili araştırmaların sınırlılığı dikkate alındığında (Tokgöz, 2013; Yazıcılar ve Bümen, 2019), devlet ve özel okullarda kullanılan uyarlama örüntülerinin ve uyarlama sebeplerinin farklı olabileceği tahmin edilmektedir. Zira MEB’e bağlı olarak kurulmuş ve denetlenmekte olsalar da özel liselerdeki öğretmen ve öğrenci profili, sosyo-kültürel ve sportif etkinlikler, sınıf mevcutları, teknoloji kullanımı ve örgüt kültürü devlet liselerinden farklılık göstermektedir. Türkiye’de uzun zamandır özel okulların avantaj ve dezavantajları tartışıldığından (Uygun, 2003), devlet ve özel okullara dair karşılaştırmalar yapıldığından (Eryılmaz ve Burgaz, 2011; Taşdan ve Tiryaki, 2008; Ünsal ve Çetin, 2019); devlet ve özel liselerdeki program uyarlamalarının incelenmesine gereksinim olduğu söylenebilir.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, devlet ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin öğretim programını uyarlama sürecini karşılaştırmak, bu süreci etkileyen temel faktörleri keşfetmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problemleri şu şekilde oluşturulmuştur: (a) Devlet lisesi ve özel lisede görev yapan öğretmenler öğretim programlarını nasıl ve neden uyarlamaktadır? (b) Katılımcı öğretmenlerin uyarlama sürecine etki eden temel faktörler nelerdir? Çalışmanın, başta öğretmenler olmak üzere, program geliştirmeden sorumlu kurum ve kişilere bilgi sağlamak, uyarlama süreçlerine ve yeni programlara öneriler sunmak, Türkiye bağlamında pek fazla incelenmeyen

program uyarlama kavramını tartışmaya açmak bakımından önemli katkılar getireceği düşünülmektedir. Ayrıca devlet lisesi ve özel lisede öğretim programlarının nasıl uyarlandığını inceleyen öncü çalışmalardan biri olması bakımından çalışmanın özgün bulgular sunduğu söylenebilir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bütüncül çoklu durum deseninin (Yıldırım ve Şimşek, 2016) temele alındığı bu çalışmada, uyarlama süreci boyutlarının (uyarlama örüntüleri, uyarlama sebepleri ve süreci etkileyen temel etmenler) farklı lise türlerinde analiz edilerek incelenmesi için, 2013 yılında yürürlüğe giren dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programı (DSMDÖP) seçilmiştir. Böylece DSMDÖP durum olarak, çalışmanın yürütüldüğü özel ve devlet okulu da analiz birimi olarak kabul edilmiştir. Matematik branşının seçilmesindeki temel neden ikinci araştırmacının matematik öğretmeni olmasıdır. Öğretim programının sınıfa uyarlanması sürecinde derinlemesine incelemeler yapılabilmesi için, dersin içeriği ile ilgili bilgilere sahip olunması, araştırmacılara büyük kolaylık sağlamaktadır. Ayrıca ikinci yazarın yürütmüş olduğu yüksek lisans tezinde de DSMDÖP'ün öğretmenler tarafından uyarlanma süreci incelendiğinden (Yazıcılar, 2016), elde edilen deneyimler kolaylaştırıcı olmuştur. Dokuzuncu sınıf seviyesinin seçilmesindeki neden ise, ülkemizde dokuzuncu sınıfta tüm okullarda aynı matematik öğretim programının uygulanma zorunluluğunun olmasıdır (2013 yılında yürürlüğe giren ortaöğretim programlarında 11. ve 12. sınıflar için temel seviye ve ileri seviye olmak üzere iki ayrı program hazırlandığından bu sınıf seviyeleri seçilmemiştir).

Çalışma Grubu

Aynı matematik öğretim programının uygulandığı devlet ve özel liselerde öğrenme öğretme süreçlerindeki uyarlama farklılıklarını yansıtabilmek üzere, aykırı durum örneklemesi (Yıldırım ve Şimşek, 2016) kullanılmıştır. Böylece özel kurum statüsünde olan bir Anadolu Lisesi ile devlet kurumu statüsünde olan bir Mesleki ve Teknik

Anadolu Lisesi analiz birimi olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili Konak ilçesinde bulunan özel bir Anadolu Lisesi ve bir Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan dört dokuzuncu sınıf matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında gönüllülük ilkesine dikkat edilmiş ve her bir öğretmenin araştırmaya katılması için onayları alınmıştır. Özel okulda görev yapan katılımcı öğretmenlerden (Ö₁ ve Ö₂) ilkinin deneyimi yedi yıl iken; ikincisinin 12 yıldır. Devlet okulunda görev yapan öğretmenler (D₁ ve D₂) ise özel okulda görev yapan öğretmenlere oranla daha kıdemlidir (28 ve 26 yıl). Araştırma kapsamında yer alan özel okulda homojen sınıf uygulaması yapılmaktadır. Dokuzuncu sınıfa başlayacak öğrenciler lise giriş sınav puanlarına göre sıralanmakta ve sınıflar öğrencilerin başarısına göre, homojen olacak şekilde belirlenmektedir. Bu uygulamanın öğretmenlerin program uygulamalarını ve yaptıkları uyarlama örüntülerini etkileyebileceği öngörülmektedir. Devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin sınıflarında ise öğrenci başarı seviyelerinin farklı (heterojen) olması, özel okulda görülen tablodan oldukça uzaktır. Böylece aykırı durum örneklemesine uygun olarak iki farklı okul profili ele alınmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Çalışmada bütüncül çoklu durum desenine uygun olarak (Yıldırım ve Şimşek, 2016) özel ve devlet okulunda aynı veri toplama araçları kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde gözlem, görüşme ve doküman incelemesinden yararlanılmıştır (bkz. Tablo 2).

Tablo 2: Araştırma Kapsamında Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Ve Kullanma Amaçlarına Yönelik Bilgiler

Araştırma Sorusu (AS)	Amaç	Veri Toplama Yöntemi
AS 1	Öğretim öncesinde öğretmenlerin planladığı uyarlamaları görebilmek için yıllık planları incelemek ve öğretim programı ile yıllık planların arasındaki farklılıkları tespit edebilmek	Doküman İncelemesi
AS 1	Öğretmenlerin hayata geçirdiği programı incelemek ve amaçlanan program ile yazılı program arasındaki farkları temsil eden uyarlama örüntülerini ve nedenlerini tespit edebilmek	Doküman İncelemesi Gözlem Görüşme
AS 2	Öğretmenlerin uyarlama süreçlerini etkileyen etmenleri ortaya çıkarabilmek	Görüşme

Araştırma kapsamında geliştirilen gözlem formu altı bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm gözlemin yapıldığı tarih, öğretmen adı ve sınıf mevcudu gibi betimleyici özelliklerin olduğu bilgilerin girildiği bölümdür. İkinci bölüm öğretmenin işlediği konulara ve konulara ayrılan süreye ait bilgilerin not edildiği bölümdür. Üçüncü bölüm öğretmenin kullandığı materyaller ile bu materyali kullanma biçimlerinin not edildiği bölüm olarak tasarlanmıştır. Örneğin öğretmen MEB'in ders kitabından farklı bir kaynak kitap kullandıysa veya öğrenme materyalini kendi oluşturduysa bu bölüme kaydedilmiştir. Sonraki bölümde öğretmenin kullandığı yöntem ve teknik bilgilerine dair gözlem notları alınmıştır. Gözlem formunun son iki bölümü ise programın uyarlanan ögesi ile uyarlama örüntüsüne ait bilgilerin yer aldığı bölümlerdir.

Ders gözlemleri gerçekleştirilmeden önce, öğretmenlerden hazırladıkları yıllık planları istenmiş ve yapılan gözlemin yıllık planla birlikte not edilmesine dikkat edilmiştir. Matematik öğretmeni olması nedeniyle ikinci araştırmacı tarafından yapılan ve katılımcı olmayan nitelikteki gözlemler, her bir öğretmen için aynı öğrenme alanı boyunca dörder saat olarak, 2018 yılının Nisan ve Mayıs aylarında yapılmıştır. Gözlemlerde öğretmene ve ders işleyişine hiçbir şekilde müdahale edilmemiş, bu sayede sınıf ortamındaki doğallığın mümkün olduğunca korunması amaçlanmıştır.

Veri toplama sürecinin ikinci aşamasında ise öğretmenlerin programı uyarlama süreçlerine yönelik görüşleri, 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla

elde edilmiştir. Görüşme formunun geliştirilmesi için, ilgili alanyazın (Drake ve Sherin, 2006; Sherin ve Drake, 2009; Yazıcılar ve Bümen, 2019) taranmış; her bir araştırma sorusuna hizmet eden sorular belirlenmiştir. Söz konusu görüşme formunda öğretmenlerin öğretim öncesi öğretimi planlama sürecine, öğretim programından beklentilerine, yaptıkları uyarlama örüntülerine, uyarlama sebeplerine ve programı uyarlama konusunda herhangi bir desteğe ihtiyacı olup olmamalarına yönelik sorular yer almıştır. Yapılan görüşmeler ortalama 25 dakika sürmüştür.

Etik Kurallara Uygunluk

Araştırmanın başlangıcından sonuna kadar her aşamada bilimsel etik kurallarına dikkat edilerek, özen gösterilmiştir. Özellikle araştırma öncesinde katılımcıların ne amaçla araştırma sürecine katılacağı, katılımcılarla neler yapılacağı ayrıntılı biçimde açıklanmış ve gönüllülük ilkesinin geçerli olduğu bir ortam oluşturulmuştur. Özel hayata ve gizliliğe saygı gereği, katılımcıların kimliğini tanımlayıcı ipuçlarından kaçınılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin ders gözlemlerini gerçekleştirmeden önce gözlem formunun bir kopyası gösterilmiş ve araştırma amacı doğrultusunda gözlem esnasında hangi unsurlara dikkat edileceği açıklanmıştır. Benzer şekilde araştırma kapsamındaki görüşmeler öğretmenlerin istediği ve uygun olduğu zamanlarda gerçekleştirilmiş; görüşme öncesinde sorular kendilerine gösterilmiştir. Görüşme kayıtları katılımcılarla paylaşılmış, kayda geçmesini uygun görmedikleri yerlerin çıkarılabileceği bildirilmiştir. Araştırma süresi boyunca hiçbir durumsal etik (araştırma sırasında önceden öngörülemeyen ve anlık olarak ortaya çıkan) sorunla karşılaşmamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ayrıca araştırma süresince etkileşimsel etiğe (Yıldırım ve Şimşek, 2016) özen gösterilmiş; katılımcı öğretmenlerin duygu ve düşüncelerine, konum ve tavırlarına saygı gösterilmiştir. Araştırma sonuçlarını sunarken abartılı ve medyatik bir dil kullanılmamasına dikkat edilmiş; skandal izlenimi verecek tonlama ve vurgulardan kaçınılarak çıkış etiği (Yıldırım ve Şimşek, 2016) konusunda özenli davranılmıştır. Son olarak araştırmacılar, veri toplama aşamasını tamandıktan sonra verilerin sistematik ve aslına uygun olarak kodlandığını, verilere sadık kalınarak özenle ve sistematik bir

şekilde analiz edildiğini, bu yayının etik kuralları ihmal etmeyecek şekilde yapıldığını taahhüt etmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen tüm veriler; öğretmenlerden temin edilen yıllık planlar, öğretmenlerin ders gözlem transkriptleri ve görüşme transkriptlerinden oluşmaktadır. Araştırmacılar veri analizine başlamadan önce genel bir kavramsal yapı oluşturmuşlardır. Bu kavramsal yapıya ait kategoriler ve kodlar EK-1’de sunulmuştur. Veri analizinin başlangıcında alanyazın doğrultusunda oluşturulan bu yapıya göre kodlama yapılmış, böylece önceden oluşturulan kod listesi içerik analizini (Yıldırım ve Şimşek, 2016) yönlendirmiştir. Öncelikle öğretmenlerin öğretim öncesinde herhangi bir uyarılma kararı alıp almadığını görebilmek adına yıllık planlar incelenmiştir. Bu incelemede öğretim programı ile yıllık planlar karşılaştırılarak öğretmenlerin planladıkları uyarlamalar tespit edilmiştir. Bu tespitte yıllık planda yer alan öğrenme alanlarına, ünitelere, ünitelerin ayrıldığı sürelerle ve ünitenin işleneceği tarihlere bakılmıştır. Bu aşamada öğretim programında verilen ünite sıralaması ile yıllık plandaki ünite sıralaması arasında değişiklik yapıp yapılmadığına; konulara ayrılan sürelerin programda belirtilenlerle olan uyumluluğuna bakılmıştır.

Daha sonra öğretmenlerin her bir dersine ait gözlem transkripsiyonları ile öğretim öncesinde hazırladıkları yıllık planlar karşılaştırılmıştır. Bu aşamada öncelikle öğretmenlerin ders gözlem verilerinde yıllık planından farklı olarak gerçekleşen tüm uygulamalar (yapılan değişiklikler) -herhangi bir uyarılma örüntüsü ismi verilmeden- tespit edilmiştir. Bu değişiklikleri belirlerken öğretmenlerin sadece öğretim programının öğeleri açısından değil; öğretmenlerin kullandıkları kaynak ve materyaller (ders kitabı, çalışma sayfalarında yer alan soru türleri, araç-gereçler vb.) bakımından da incelenmiştir. Bu değişiklikler belirlendikten sonra, öğretmenlerin her bir uyarılma kararında ne yaptığını adlandırmak, verilere dayanan kodlar oluşturmak ve yeni kategorilerin ortaya çıkmasına izin vermek için açık kodlama (Merriam, 2015) yapılmıştır. Örneğin katılımcı öğretmenler planda yer almayan bir konuyu öğretime ekledilerse, “konu ekleme” olarak veya herhangi bir kazanımı işlemedilerse “kazanım

atlama” olarak kodlanmıştır. Başlangıçta oluşturulan kod listesinde olmayan fakat tümevarımcı bir anlayışla verilerin incelenmesi sonucu ortaya çıkan yeni kodlar tespit edildiğinde, bu kodlar listeye eklenmiştir. Örneğin katılımcı öğretmenler MEB ders kitabı yerine başka bir yayınevinin kitabını kullandıklarında “farklı kaynak/materyal kullanma” olarak kodlanmıştır. Benzer şekilde öğretmen yıllık planda konular için ayırdığı sürelerde artırma veya azaltma yaptıysa “sürede değişiklik yapma” olarak kodlanmıştır. Ardından tüm kodlar kavramlaştırılmaya çalışılmış zira Strauss ve Corbin’e göre kavramlaştırılmayan verinin hiçbir anlamı yoktur (Akt. Gökçe, 2019). İlk aşamada ortaya çıkan kodlardan yola çıkılarak, verileri genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temaların bulunması için araştırmacılar tarafından kodlar bir araya getirilerek incelenmiş, benzerlik ve farklılıklar tartışılarak tematik kodlama yapılmış ve kategorize edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Tematik kodlamada uyarlama örüntüleri belirlenirken araştırmacılar ilgili alanyazındaki uyarlama örüntüleri kategorilerinin tanımlamalarından (bkz. Tablo 1) üç örüntü (atlama, genişletme ve yeniden düzenleme) oluşturmuşlardır. Bu kodlar kendi içinde alt kodlar barındırır da (bkz. Başlangıç kod listesi, EK-1), verilerden elde edilen yeni kodların hangi uyarlama örüntüsü altında değerlendirileceği kararlaştırılmıştır. Örneğin katılımcı öğretmenlerin MEB tarafından hazırlanan ders kitabı yerine farklı kaynak/materyal kullanması olarak tespit edilen yeni kod, başlangıç kod listesinde genişletme uyarlama örüntüsü temasının altında kodlanmıştır. Benzer şekilde öğretmenlerin yıllık planlarında belirlediği “konulara ayrılan sürelerde değişiklikler yapması” (süreyi artırması veya azaltması) da ilgili alanyazın doğrultusunda (Li ve Harfitt, 2017; Troyer, 2017) yeniden düzenleme teması altında ele alınmıştır. Bu şekilde ortaya çıkan kodlar, önceden belirlenen temalar altında düzenlenmiş, gerekirse yeni temalar eklenmiştir. Sonuç olarak katılımcı öğretmenler öğretim programında veya ders kitaplarında olan bir konuyu, bir etkinliği veya herhangi bir alıştırmayı derslerine işlemek üzere dâhil etmediyse veya hiç kullanmadıysa bu durum “atlama” temasını oluşturmuştur. Öğretmenler programda yer alan içeriğin dışında yeni bir içerik eklediyse, MEB’in sunduğu ders kitabının dışında veya onun yanı sıra başka kaynak kullandıysa ya da kullandıkları materyallere eklemeler yaptıysa bu durum “genişletme” olarak kodlanmıştır. Son olarak program

veya ders kitabındaki mevcut uygulamaların amacında, sıralamasında ve süresinde düzenlemeler gerçekleştirildiyse, bu durum “yeniden düzenleme” olarak kodlanmıştır.

Ayrıca veri setindeki görüşme transkripsiyonlarının analizinde; öğretmenlerin uyarlamaları tartıştıkları tüm metinler belirlenmiş ve ardından her bir uyarlamayı yaparken öğretmenin ne düşündüğünü belirtmek için açık kodlama yapılmıştır. Örneğin öğretmenler ders kitabı yerine başka kaynaklar kullandığını belirttiğinde, bu uyarlamanın altında yatan gerekçesi kodlanmıştır. Böylece ikinci araştırma sorusuna yanıtlar elde edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen kod ve temaların başlangıç ve son hâli Ek-1 ve Ek-2’de sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmacılar öğretim programını uyarlanabilir bir süreç olarak görmektedir ve bu süreç “hayata geçirilen program” olarak (Remillard, 2018) kavramlaştırılmıştır. Ayrıca araştırmacılar öğretmenleri, uyarlama sürecinde kritik karar vericiler olarak görmektedir ve Remillard’ın (2005) öğretmenlerin program materyallerini, öğretmen ve program materyalleri arasındaki dinamik etkileşimi içeren katılımcı bir süreç olarak kullanmaları gerektiği görüşünü temele almaktadır. Araştırmacıların bu görüşü nedeniyle, programa bağlılık (curriculum fidelity) yerine, öğretmenler ve program kaynakları arasındaki etkileşime ve programı kullanma biçimlerine odaklanılmıştır.

Araştırmacılar iç geçerliliği sağlamak adına veri çeşitlemesi (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2016) kullanmışlardır. Ayrıca iç geçerliğe önem veren araştırmacılar hem ilgili alanyazın ışığında tümdengelsel hem de verilerden çıkacak yeni kavramların belirlenmesi ışığında tümevarımsal kodlama ve temaların oluşmasına dikkat etmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Elde edilen bulguların daha önce belirlenen kavramsal çerçeveye uyumlu olup olmadığını veri analizi bölümünde detaylı bir şekilde açıklayarak iç geçerlik arttırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın dış geçerliği açısından katılımcı öğretmenleri tanımlamak önemlidir (Miles ve Huberman, 1994). Özel okulda görev yapan öğretmenlerin devlet okulundaki öğretmenlerin aksine yıllık planlarına internet sitelerinden eriştikleri bilgisi,

araştırmacılar bu öğretmenlerin programların tasarımcısı değil, sadece uygulayıcısı konumunda olduğu izlenimi yaratmıştır. Devlet okulundaki öğretmenlerin kendi planlarını tasarlamaları, yapacakları uyarlamalara karar verme açısından etkili olabilir. Bu durum araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak için katılımcı öğretmenlerin programa bakış açısını yansıtması açısından önemli görülmektedir. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak üzere, belirli bir konudaki sonuçları yorumlarken tüm veri kaynağından (gözlem, görüşme ve dokümanlar) yararlanılmış, aynı veriye ait veri kaynakların tümünden alıntılar verilerek özgünlük sağlanmaya çalışılmış; sonuçların verilerle tutarlı olup olmadığı sürekli test edilmiştir. Ayrıca her öğretmen için göreceli olarak gözlem sayısının az olması, çalışmanın bir sınırlılığı olsa da, gözlem sayısı diğer program uyarlama süreçlerini inceleyen çalışmalarla (Troyer, 2017; McCartney ve Woodard, 2017) uyumludur.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenler ders planı hazırlamamakta, sadece yıllık plan üzerinden öğretimlerini sürdürmektedirler. Bu öğretmenlerin yıllık planları ile öğretim programları karşılaştırıldığında gerek özel okul gerek devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin yıllık planlarının; öğretim programında belirtilen kapsam, sıralama ve üniteye ayrılan toplam süre bakımından uyumlu olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin kâğıt üzerinde programa bağlı kaldığının göstergesi sayılabilir. Dahası, yapılan görüşmelerde öğretmenlerde programa bağlı kalınması gerektiği şeklinde bir algının olduğu görülmektedir. Şöyle ki; Ö₂'nin yıllık planları uygularken yaptıkları değişiklikleri öğrenmek için sorulan soruya “*müfredat[a göre], defterimizde [sınıf defterinde] her şey stabil.*” veya “[*programa*] %100 sadık kalmaya çalışıyoruz ki, öyle de olmalı zaten.” şeklinde verdiği yanıtlar, öğretim programına bağlı kalınması gerektiğinin bir göstergesi olabilir. Benzer şekilde Ö₁'in “*Millî Eğitim bir müfredat gönderip bunun uygulanmasını istiyor, kişilerin kendisinin hazırlamasını istemiyor.*” ifadesi, öğretmenin tasarımcı rolünün aksine sadece uygulayıcı rolüne vurgu yaptığının ve MEB'in öğretim

programına bağlı kalınması şeklinde oluşan algının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Ancak her ne kadar bu algı öğretmenlerde hâkim olsa da, gerek görüşme gerek gözlem verilerinde öğretmenlerin programa birebir bağlı kalmadığı, onu uyarladıkları tespit edilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin programı uyarlama örüntüleri incelenirken işledikleri konunun programda ve yıllık planda yer alıp almamasına, konuların işlenme sırası ve sürelerine, konunun öğrenilmesi için öğretmenlerin seçtikleri soru tiplerine ve kullandıkları materyallere odaklanılmıştır. Özel ve devlet lisesinde görev yapan katılımcı öğretmenlerin uyarlama örüntülerine dair elde edilen bulguların özeti Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3. Katılımcı Öğretmenlerin Uyarlama Örüntülerine Ait Bulgular

Okul Türü	Katılımcı	Uyarlama Örüntüsü	Veri Kaynağı	Örneği
Devlet	D ₁	Yeniden düzenleme (sürede değişiklik yapma) Atlama	Görüşme ve Doküman İncelemesi Görüşme ve Gözlem	Öğrencilerin trigonometrik oranlar konusu daha iyi öğrenebilmesi için konuya ayrılan süreyi arttırma MEB ders kitabında öğrencilerin seviyelerine uygun olan soru türlerini seçip, uygun olmayanları atlama
		Genişletme (farklı materyal kullanma) Genişletme (konu ekleme)	Görüşme ve Gözlem Görüşme ve Gözlem	MEB'in ders kitabının yanı sıra kendi hazırladığı materyali kullanma Öğrencilerin ortaokulda öğrenmesi gereken bilgilerin öğrenilmediğini gördüğünde bu konuları öğretime ekleme
Devlet	D ₂	Atlama	Görüşme ve Gözlem	MEB ders kitabında öğrencilerin seviyelerine uygun olan soru türlerini seçip, uygun olmayanları atlama
		Genişletme (farklı materyal kullanma) Genişletme (konu ekleme)	Görüşme ve Gözlem Görüşme ve Gözlem	MEB'in ders kitabının yanı sıra kendi hazırladığı materyali kullanma Öğrencilerin çarpım tablosu, üslü sayılar ve köklü sayılar konusundaki temel eksikliklerini kapatmak için konu ekleme
		Yeniden düzenleme (sürede değişiklik yapma)	Görüşme	Öğrencilerin anlamasında zaman aldığı için kosinüs teoreminin süresini iki saatten dört saate çıkarma
Özel	Ö ₁	Atlama	Görüşme	Binom açılımını işlerken açılımın ikinci ve üçüncü kuvvetlerini işleme; daha üst kuvvetlerinin yer aldığı örnekleri atlama
		Yeniden Düzenleme (sıralamada değişiklik yapma)	Görüşme ve Gözlem	Bileşke fonksiyon ile ters fonksiyon konularının işleme sırasını değiştirme, bir üniteye yer alan kazanımı önceki üniteye işleme
		Yeniden düzenleme (Sürede değişiklik yapma)	Görüşme ve Doküman İncelemesi	Problemler ve mutlak değer konularına verilerin birer haftalık süreyi arttırma, Dik üçgen, trigonometri konularında üç haftalık süreyi azaltma
		Genişletme (farklı kaynak kullanma) Genişletme (konu ekleme)	Görüşme ve Gözlem Gözlem	MEB ders kitabı yerine test kitabı ve akıllı defter kullanma Üçgende alan konusunu işlerken oran-orantı konusunu ekleme.
Özel	Ö ₂	Genişletme (konu ekleme)	Görüşme	10.sınıfta işleyeceği konunun bir bölümünü önceden öğrencilere verme, üçgenlerde alanı işlerken sorularda kullanacağı için daha önce işledikleri üçgen çeşitleri, üçgende yükseklik bulma ve hesaplama veya kareköklü sayılar bilgisini tekrar öğrencilere kısaca anlatma.
		Genişletme (etkinlik ekleme)	Gözlem	Üçgenlerde alan konusuna ilgili iki adet grup etkinliği tasarlama ve uygulama
		Yeniden düzenleme (sürede değişiklik yapma) Genişletme (farklı kaynak kullanma)	Görüşme ve Gözlem Görüşme ve Gözlem	Fonksiyonlara ayrılan altı saati arttırma, yıllık plana göre sekiz saat ileride olma MEB ders kitabı yerine test kitabı ve akıllı defter kullanma

Gözlem transkriptleri ve yıllık planların karşılaştırılması sonucunda, özel okulda görev yapan öğretmenlerin hazırladıkları planlara göre iki hafta ileride oldukları; devlet lisesinde görev yapan öğretmenlerden D₁'in dört ders saati, D₂'nin altı ders saati geride

oldukları görülmüştür. Yapılan gözlemlerde tespit edilen uyarlama örüntülerine dair bulgular Tablo 4'te özet hâlinde sunulmuştur.

Tablo 4: Tespit Edilen Uyarlama Örüntüsü Örneklerinin Özel ve Devlet Okulu Bağlamında Karşılaştırılması

Katılımcılar				
Uyarlama Örüntüleri	Ö ₁	Ö ₂	D ₁	D ₂
Genişletme	Ek materyal kullanma	Mart ayında işlenen konuyu tekrar anlatma	Kosinüs teoremi işlenen sırada köklü sayılarda işlem yapma ile ilgili konu ekleme	Çarpmada işlem önceliğini konu olarak işleme, kendi hazırladığı materyali kullanma
	Kitapta olmayan iki grup etkinliği tasarlama ve öğretime ekleme	Ortaokul programında yer alan üçgende açılar konusunu ekleme	Köklü sayılarla ilgili materyal ekleme	Köklü sayılarda işlem yapma ile ilgili konu ekleme
Atlama			Kitapta kosinüs teoreminde yer alan soruları atlama	Ders kitabındaki bazı soruları atlama
				Kendi materyalindeki bazı soruları atlama
Yeniden Düzenleme	Kazanımların sırasını değiştirme			Kosinüs teoremine ait süreyi arttırma

Gözlem ve görüşme verilerine dayalı olarak ortaya çıkarılan uyarlama örüntülerine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur:

Atlama

Katılımcı öğretmenlerin programda atlama yapıp yapmadıklarını tespit edebilmek için öncelikle yıllık planlara bakılmıştır ve öğretmenlerin planlarında programda belirtilen herhangi bir kazanımın veya konunun atlanmadığı görülmüştür. Ancak devlet lisesinde görev yapan D₂ ile yapılan görüşme verileri incelendiğinde, ders kitabının öğrenci profiline (başarı seviyesine) göre uygun olmadığı durumlarda atlama yaptıkları belirtilmiştir: “MEB [kitabın]da alıştırmalarda [hangisini uygulayacağımızı] seçmek zorundayız. Direkt hepsini çözemiyoruz. ...biz soru tercihine gidiyoruz. İşaretletiyorum. Seviyesine göre siz şu soruları yapın diyorum...”. Gözlem kayıtları incelendiğinde, meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin temel bilgi eksikliklerinden dolayı öğretmenlerin mevcut programı işleyebilmek için uyarlama yapma gereği duyduğu görülmüştür. Şöyle ki; bu okulda çalışan D₁ ve D₂ programda yer alan herhangi bir

konuyu işlerken veya ders kitabında yer alan herhangi bir soruyu çözmek için seçerken öncelikle öğrencinin önbilgi seviyesi ile konunun veya sorunun zorluk düzeyi arasında bir değerlendirme yapmakta ve öğrencinin önbilgi seviyesine uygun gelen soruyu seçmektedir. Öğrencilerin önbilgi seviyesinin üstünde yer alan içeriği veya soru türlerini ise atlamayı tercih etmektedirler. Nitekim D₂'nin görüşme kaydı da bunu desteklemektedir:

“...biz olabildiğince çocukları [derse] katmak için basitleştirerek [veriyoruz], [öğrenci] yaptıkça ancak seviyor. Yapamadığı bir şeyi bırakıyor öbür türlü ders güzel geçmiyor böyle olunca hiç olmazsa temel eksikliklerini kapatıyoruz. Bizim yaptığımız zaten [öğrencinin] ortaokulda öğrenmediği temeli vermek şu an.” (Görüşme Kaydı, D₂)

Özel okulda görev yapan öğretmenlerin atlama yapımlarının nedenleri arasında üniversiteye giriş sınavlarında ölçülen konu dağılımının etkili olduğu görülmüştür. Ö₁'e göre üniversiteye giriş sınavlarında kısmen daha nadir soru sorulan konularda öğrenci önbilgi seviyesine göre atlama yapılabilir.

“...lisede çalıştığım için şunu bilebiliyoruz. YGS [Yükseköğretime geçiş sınavı] bunu sormaz ya da LYS [lisans yerleştirme sınavı] bunu sorar. Şimdi eğer bundan [bu konudan] yine gelmeyecek diyebiliyorsam birazcık daha yumuşak geçebiliyorum o kısmı. Yani normalde bazı yerleri vurgularız ya burası çok önemli arkadaşlar diye, orayı da birazcık daha ‘tamam bunu bilin bir köşede dursun’ gibi biraz daha yumuşak geçiş yapıyorum. Baktım çok olmuyorsa o kısım, çok zorlamıyorum [atlıyorum]. Öğrencinin seviyesi [önemli] örnek vereyim: 10. sınıflarda binom açılımı... Binom [üniversiteye giriş sınavında] sorulmaz diyemeyiz, öyle bir garanti yok ama benim girdiğim sınıf seviyesinde negatif ve pozitif sayılarda dört işlemi [ortaokul programının içeriği] tartışıyoruz zaman zaman. Şimdi bunu tartıştığım yerde sekiz basamaklı bir binom açılımı yapmak, sayıları çarpma, işaretlerine karar vermek çok ütöpik olabiliyor bazen. Birazcık [binom açılımının] ikilisini yapıyorum, üçlüsünü yapıyorum. Hadi aynısından bir tane daha yapalım. Tamam, artık bunun [binom açılımının] üssü 10 olana, 20 olana geçmeyelim gibi. Biraz kırpma yapıyorum...” (Görüşme Kaydı, Ö₁)

Görüldüğü üzere seçilen iki aykırı durum arasında (özel lise ve devlet lisesi) atlama uyarlama örüntüsünün yapılma sebebi farklılaşmaktadır. Özel okuldaki öğretmenlerin önceliği merkezi sınavlar olurken; devlet lisesinde görev yapan öğretmenlerin önceliği öğrencilerin önbilgi seviyesine uygun içerikleri seçmedir.

Genişletme

Bu örüntüde öğretmenler öğretim sürecine programda veya yıllık planlarında yer almayan bir konuyu ekleyerek, MEB kitabının yerine veya onun yanı sıra farklı kaynaklar kullanarak ve kendi materyallerini hazırlayarak programı genişletmişlerdir. Örneğin hem özel okuldaki öğretmenler hem de devlet okulundaki öğretmenler, dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programında yer almayan konuların öğretime eklenmesini sağlamışlardır. Ancak özel okulda görev yapan öğretmenlerin konu eklemelerindeki temel gerekçe, üniversite sınavlarına hazırlık olurken; devlet lisesindeki öğretmenlerin temel gerekçesi ise öğrencilerinin temel önbilgi eksikliklerini tamamlamak olmaktadır. Nitekim görüşme sırasında D₁, “*sürekli ortaokulu [ortaokul programında yer alan konuları] tekrar veriyoruz [işliyoruz]. Kendi konumuzu [lise programında yer alan konuyu] anlatırken yine baştan başlıyoruz tekrar tekrar...*” diyerek gerekçesini dile getirmiştir. Öte yandan Ö₁'in ders gözleminde merkezi sınavlarda sıklıkla sorulan sorulara ait konularda ek soru türleri hazırlayarak öğretime dâhil ettiği görülmüştür. Özel okulda görev yapan öğretmenler ders kitabını, merkezi sınavda ölçülen soru türlerine uygun olmadığından dolayı kullanmamaktadır. Yerine zümredeki diğer öğretmenlerle birlikte belirledikleri test kitapları ve akıllı defter uygulamasını dâhil etmişlerdir. Devlet lisesindeki öğretmenler ise MEB'in ders kitabını öğrencilerinin seviyelerine uygun soru türleri dışında kullanamadıklarından dolayı kendilerinin ek olarak çalışma sayfaları hazırladıklarını belirtmişlerdir. Özetle, devlet lisesinde görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerin bilgi ve başarı seviyesine uygun olmadığını düşünmelerine rağmen MEB'in ders kitabını kısmen kullandıklarını; özel lisede görev yapan öğretmenlerin ise MEB tarafından hazırlanan ders kitabını hiçbir şekilde kullanmadıklarını söylemek mümkündür.

Öte yandan Ö₁ ve Ö₂'nin aynı materyali kullanarak işlediği derslerin gözlemlerinde, sınıf şubelerinin arasında *genişletme* uyarlama örüntüsünde farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Çalışma grubunda belirtildiği üzere, araştırmada yer alan özel okulda homojen sınıf uygulaması yapılmaktadır. Dolayısıyla aynı sınıfta yer alan öğrencilerin başarı düzeyleri birbirine yakındır. Ö₁'in dersine girdiği sınıf, Ö₂'nin dersine girdiği

sınıftan daha başarılıdır. Gözlemlerde aynı ders kitabını ve materyalleri kullanan iki öğretmenin gerçekleştirdikleri genişletme uyarlama örüntüsünün farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ö₁, daha çok öğrencilerin ilgili konuyu daha iyi anlamalarına yönelik farklı soru örneklerini dersine eklemiştir. Örneğin üçgende alan ile ilgili çözdüğü sorularda akıllı defterdeki soruları takip ettikten sonra kendisi ayrıca sorular yazdırmıştır. Yazdırdığı soruların benzerinin geçmiş sınavlarda çıktığını söylemiştir. Dolayısıyla bu tip eklemeler yaparken merkezi sınavlarda ölçülen sorulara benzerliğine dikkat etmiştir. Ayrıca Ö₁, işlediği konuyla ilgili iki grup etkinliği tasarlamıştır. Bu etkinliklerin birinde kendisinin hazırladığı sorulardan oluşan materyali gruplara dağıtmış ve çözmelerini istemiş; diğerinde ise üçgende alan konusuna ait kavramların yer aldığı “tabu” oyun materyallini hazırlayarak gruplar arası yarışma yapmıştır. Ö₂ ise daha çok üniversite sınavlarına hazırlık aşamasında işlenen konuların temelinde yatan eksikliklerin olmaması adına, öğrencilerde gözlediği temel ön bilgi eksikliklerini gideren eklemeler yapmıştır.

Yeniden Düzenleme

Yeniden düzenleme uyarlama örüntüsü kapsamında öğretmenlerin konu veya kazanım sıralamasında, konulara ayrılan sürelerde ve kullandıkları materyallerde yaptıkları düzenlemeler yer almaktadır. İlk olarak yıllık planların öğretim programında belirtilen öğrenme alanı ve ünite sıralamasını takip edip etmediği incelenmiştir. Her iki okul türünde de görev yapan öğretmenlerin yıllık planlarında yer alan sıralama ile programda yer alan sıralamanın birbiriyle tutarlı olduğu görülmüştür. Ancak gözlemler sırasında Ö₁'in üçgende alan ünitesine ait “*üçgende sinüs teoremini ispatlar ve uygulamalar yapar*” kazanımını Dik Üçgen ve Trigonometri ünitesinin sonunda işlediği görülmüştür. Gözlemden çıktıktan sonra öğretmenle yapılan informal görüşmede Ö₁, “*kosinüs teoreminden sonra hemen vermeyi tercih ettim, bütünlük sağlayacağını düşündüm*” şeklinde nedenini dile getirmiştir.

Öte yandan öğretmenler, uygulama sırasında planlamalarından farklı olarak, sürelerde değişiklik yaptıkları dile getirmektedir. Örneğin Ö₂, üniversite sınavında ölçülen

konuları önemseydiğini, bu konulara sınavda ölçülen veya daha az ölçülen konulara oranla daha fazla süre ayırma isteğinde olduğunu belirtmektedir:

“Biz bir şey [hız] tutturmaya çalışıyoruz. Hani ama böyle içine sindiren bir hız diyeyim. Öteki türlü hızlı gitmenin bir anlamı yok. Sonuçta yaptığımız şey burada çocuklara kademe kademe YGS’ye hazırlamak olduğu için. ...Diyelim problemler birinci dönemdeki konumuz. Problemlerde derya deniz yani yaş, hız, işçi... Burada [programda] detay zaten yoktu ama orada şu oldu. ...içinize sinmiyor, diyorsunuz birçok problem var. Bu problemleri tek tek çözmeye gayret ediyorsunuz. Dedik ki işçi, yaş ve havuz problemlerine bir saat ayırmış, iki saat yapalım, ek ders yapalım gibi. Kısa kesmek zaten hiç bize göre değil, bana göre değil.” (Görüşme Kaydı, Ö₂)

Öte yandan Ö₁'e göre sürede değişiklik yaparken öğrencilerin ön bilgi seviyeleri de önemli bir etken olmaktadır. Okuldaki homojen sınıf uygulamasından dolayı, Ö₁'in sınıfının matematik başarısı daha yüksek olduğundan derslerde ekstra zaman kazandığı söylenebilir. Çünkü öğrencilerin ön bilgileri fazla olduğundan konular daha hızla işlenmekte, konulara ayrılan süreler azaltılarak, artan süreler etkinliklere ve/veya sınavda ölçülen konuların daha fazla tartışılmasına ayrılmaktadır:

“Ben biraz daha şanslı olduğumu düşünüyorum. Ben şeylerde [8.sınıfta da işlenen konularda] hiç zaman harcamadım. Tamamen 8.sınıf konusu olduğu için dik üçgen, trigonometri, sinüs nedir, kosinüs nedir falan... bunlara da mesela [programda] üç hafta vermiş. Ama karşıdaki çocuk 3-4-5 [üçgeni], 6-8-10 [üçgeni], Pisagor [teoremi], köklü sayılar... Bunları hepsini söylediği için benim orada altı ders kaybetmeme gerek yoktu, biz onu zaten iki derste toplayabildik sınıf adına. Öyle olunca oyalanalım, bekleyelim yerine tamam ilerleyelim [diyorum]. ...Yani kıstığımız yer bence sınıf seviyesi olan kısım, uzattığımız yer mümkün değil yetişmez bu sürede dediğimiz yer.” (Görüşme Kaydı, Ö₁)

Devlet lisesinde görev yapan D₁ ise öğrencilerin matematik konularını anlaması için programda belirtilen sürenin yetersiz olduğunda, konulara ayrılan sürelerde uyarlamalar yaptığını görüşme esnasında belirtmiştir: *“Mesela bugün trigonometri anlattık diyelim. Trigonometriyi çocuk daha iyi anlayabilmesi için o süreyi uzatabiliyoruz. Bir diğer konunun süresinden alabiliyoruz. Fonksiyonlarda ters bulma diyelim onu daha çabuk kavradığı için onun süresini alıyoruz trigonometriye ekliyoruz. Sürede değişiklik yapıyoruz.”*

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan öğretmenlerin uyarlama sürecini etkileyen temel etmenlere ilişkin bulgular kategorik olarak sunulmuştur. Bu kategoriler merkeziyetçi eğitim sistemi ve politikaları, öğretim programının yapısı, öğretmene tanınan esneklik derecesi ve öğrenci profilidir.

Merkeziyetçi eğitim sistemi ve politikaları

Katılımcı öğretmenler, eğitim sisteminin merkezi yapısından ve benimsenen politikalardan farklı şekillerde etkilenmektedir. Şöyle ki, özel okuldaki öğretmenler (Ö₁ ve Ö₂), MEB tarafından okullara gönderilen ders kitaplarının üniversite sınavlarına hazırlanmak için yeterli gelmediğini dile getirmişlerdir. Dahası üniversite sınavlarına hazırlanma amacı öğretim süreçlerinde birincil öncelik olmakta ve bu amaçla derslerde uyarlamalar yapılmaktadır:

“...bence biz [öğretmenler] başka bir çamurda debeleniyoruz. MEB başka bir formatta hazırlanıyor. Yani [MEB] kendi yarattığı alanın dışına çıkıyor bence. Müfredatı ona [sınava] göre hazırlamalı o zaman... Mesela MEB'in kitabında '3 katının 5 fazlası 7 olan sayı [kaçtır?]' gibi bir soru görüyoruz. Bir kere soruldu mu [sınavda]? O zaman çıkar onu. ...Evet, biz kademeli [olarak] kolaydan başlıyoruz zora gidiyoruz. Ama MEB kitabında en zor örnek, sınavının sorusu değil. Yani senin sınavının hamuru ile buranın [programın/ kaynağın] hamuru farklı. Ve biz burada [hayata geçirilen program] başka bir pasta yapıyoruz, sen [MEB] başka bir kek tarifi verip onu [sınavlar] istiyorsun...” (Görüşme Kaydı, Ö₁)

Meslek lisesinde gözlemlenen tablo ise daha farklıdır. Yapılan gözlemlerde D₁ ve D₂'nin, öğrencilerini üniversite sınavına hazırlamak için herhangi bir uyarlama kararı aldığı görülmemiştir. Ancak bu öğretmenler de uyarlama kararı alırken sistemi farklı şekilde etmen olarak görmüşlerdir. Örneğin lise öğretim programlarının ve merkezi olarak hazırlanan ders kitaplarının tüm lise türleri için ortak olmasından dolayı, öğretmenlerin kendi öğrencilerine uygun hale getirmek üzere uyarlamalar yapmak zorunda kaldıkları dile getirilmiştir. Nitekim D₁'in görüşmedeki *“...bizim kullandığımız kitaplar Anadolu Lisesi, fen lisesi, meslek lisesi öğrencilerinin kullandığı [ile aynı] kitaplar. Biz orada seçim yaparken kendi öğrencimizin daha rahat anlayacağı şeyleri*

seçiyoruz.” ifadesi bu durumu kanıtlar niteliktedir. Ayrıca gözlem sırasında kitapta yer alan soruları çözerken öğretmenin öğrencilerine bazı soruları işaretletmesi ve sadece bunların çözülmesini istemesi de bu durumu oluşturan ikinci kanıttır.

Öğretim programının yapısı

Görüşme verileri, MEB tarafından yayımlanan öğretim programlarının tüm lise türleri için ortak olmasının (merkezi yapısının) ve öğretmenin uygulamasına ışık tutan açıklamalar ekleyerek bağlamı dikkate alan belirlilik derecesinin (level of specificity) (Viirpalu, Krull ve Mikser, 2016) öğretmenlerin uyarlamalarını etkileyebildiğini göstermektedir. Katılımcı öğretmenler bu etkiyi, programın kendilerine sunulma biçimine göre açıklamışlardır. Şöyle ki öğretim programının ayrıntılı ya da kısa ve sade olması (belirlilik derecesi, Viirpalu, Krull ve Mikser, 2016, s.55) özel ve devlet okulunda görev yapan öğretmenler tarafından farklı şekillerde yorumlanmıştır. Örneğin özel lisede görev yapan öğretmenler anlamlı uyarlamalar yapabilmek için daha sade, ayrıntıdan uzak, kendilerinin hareket alanının kısıtlanmadığı bir program tercih etmektedirler:

“...bana istediği kadar etkinlikle doldursun o programı lise grubunda sınava yönelik zaten yürüyorsunuz ve benim oradaki etkinlikleri birebir uygulama şansım zaten olmaz. O yüzden ben lise için [programın belirlilik derecesinin] aslında yeterli olduğunu düşünüyorum. Çok detaya da girmemeli diye düşünüyorum. Zaten okulca bir kaynak belirliyorsunuz. Planda [programda] da sadece sınırların belli oluyor. Yani bunu bu kadar sürede bitirmem gerekir gibi... Bence bunun içindeki özgürlük öğretmene ait olmalı. O yüzden ben açıkçası çok detaylı olması taraftarı değilim. Bu sefer çok fazla uyulması gereken kural kaide kanun çıkacak. Bu kafamıza göre takılalım demek değil ama hareket alanını daraltmak bir öğretmen için... Müfredatı bile uygulayamıyorsunuz birebir...” (Görüşme Kaydı, Ö₁)

Devlet lisesindeki öğretmenler ise programın yapısı ile ilgili sade programlardan ziyade; bireysel farklılıkları dikkate alan, ayrıntılı etkinlik/ materyal örneklerine ihtiyaç duyduklarını belirterek, uyarlamaların tümüyle kendilerine bırakılmasından yakındıklarını dile getirmişlerdir:

“...şu anki program açıklayıcı değil. İlköğretimlerde çalışma kitapları var, öğretmen kitapları. Bizde yok. Şeyde [programda] yapılmasa bile bir kılavuz

kitabı olsa elimizde. Ama bunların da seviyeyi ayarlamak lazım... Mesela biz meslek [lisesi] grubunda seviyeyi çok düşürmek zorunda kalıyoruz. ...herkese aynı kitabı veriyorlar, herkese aynı şeyi veriyorlar. Meslek liselerinde bizim bazı şeylerin sınırlanması [gerek]... Sen ne yaparsan yap [diyerek] içeriği bize bırakmışlar artık biz istediğimiz kadar [içeriği] açıp kapatabiliyoruz. Yani bence meslek lisesi, Anadolu Lisesi, fen lisesi... Bunların hepsinin ayrılması lazım, kitapların ona göre hazırlanması lazım. ...Onlar [MEB] yapmayacaksa biz yapıyoruz. Sonuçta oradaki [programları ortak hazırlamaktaki] mantık da hepsi aynı YGS sınavına girecekler aynı soruları öğrenmesi gerektiğini düşünüyorsun ama aynı performansı bu [meslek lisesindeki] çocukların sergilemesi imkânsız.” (Görüşme Kaydı, D₂)

Öğretmene tanınan esneklik derecesi

Bulgular, öğretmenlerin program uyarlamaları ile kendilerine tanınan esneklik arasında bağlantı olduğunu göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin kendilerini esnek ya da özgür hissettiği noktaların, yaptıkları uyarlama örüntüleri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Şöyle ki, özel okulda görev yapan öğretmenlerin temel kaygısının, öğretim programını zamanında yetiştirmek olduğu belirlenmiştir. Örneğin Ö₁'in görüşme verisi kendine tanınan esnekliğin, konulara ayrılan sürelerde değişiklikler yaparak yeniden düzenleme uyarlama örüntüsünü oluşturduğunu; Ö₂'nin görüşme verisi ise yöneticilerin inisiyatifi dâhilinde esnek olduğu noktaların belirlendiğini göstermektedir:

“...Biz özel okul öğretmeni olduğumuz için zaten esneme alanlarımız yine kısıtlı. Evet, hani bizler burada müfredatı yetiştirmek, konu eksikliği olmadan bir öğrencinin seneyi tamamlamasını sağlamak zorundayız. Şöyle olabiliyor, belki bir haftada verdiği konuyu ben dört derste bitirebiliyorsam, iki ders kendim uygun gördüğüm etkinlikleri sınıfa uygulayabiliyorum. Çok da sağladığı bir esneklik zaten yok, çünkü hep aklımda müfredat var...” (Görüşme Kaydı, Ö₁)

“...Yöneticilerimizle sonuçta iyi niyet çerçevesinde bu işi [uyarlamayı] yapıyoruz. Hocam daha fonksiyonlardayız, üçgenlere geçmedik ama tabi ki resmi olarak ordayız. Tabi tabi diyorlar zaten karşılıklı bir iyi niyet ve güven çerçevesinde olunca bir sıkıntı yok. Kendi inisiyatiflerimizi kullanıyoruz okulun imkânları ile yöneticimizle bunu paylaşıyoruz.” (Görüşme Kaydı, Ö₂)

Dahası, öğretmenlerin esnekliğini engelleyen etkenin üniversite sınavlarına hazırlanma ihtiyacı olduğunu belirten Ö₁, programda yer alan konuların sınavlardaki önceliği konusunda MEB'in önerisi olmadığından, öğrencileri üniversite sınavlarına hazırlamak

için zorlandığını; dolayısıyla yardımcı olması adına MEB'den uyarılma önerileri gelmesini ve öğretmene esneklik tanınmasını beklemektedir:

“Bence MEB birazcık daha açık yürümeli. ...şimdi dört senelik müfredatı bizim önümüze koyuyor. Karşımızda nasıl bir sınıf var bilmez. Biz nasıl bir öğretmeniz bilmez. Okul nasıl bir okul, beklentileri ne... Ve dört sene sonra benim sınavım var, 'sen bunları anlat bu çocuğa, benim sınavıma hazırla'yı bekliyor. Ama şimdi bu bence işin çok kolay kısmını yapıp zor kısmını buraya [öğretmene] atmak demek... Ve YGS, LYS sonuçlarını görüyoruz. Siz [MEB] verdiğinizden sormuyorsunuz, bence ışık yakmalı öğretmenlere. Aslında esneklik yaratmalı okullara ve öğretmenlere. Bazı durumlarda kazanım komple üçgenin alanı değil [olmamalı], [bazı] noktalar atlanabilir gibi. Çünkü siz onu verseniz de bir yere varmıyor. Mesela bize yıldız atsin, ya müfredatta bunlar bizim YGS'de, LYS'de istediğimiz konular diye...” (Görüşme Kaydı, Ö₁)

Devlet lisesinde görev yapan öğretmenlere göre, programın sadeleşen yapısı öğretmenlerde öğrenci profiline göre uyarılma yapma esnekliği sağlamaktadır. D₁ ve D₂, öğrenci başarı seviyesinin çok düşük olduğunu belirtmekte; dolayısıyla hem öğrenme eksikliklerini tamamlamak hem de başarı seviyelerine uygun kaynak/materyal kullanmak adına oldukça esnek olduklarını dile getirmişlerdir.

“Programda hiç açılım yapılmamış. Kosinüs teoremi[ni] ver[miş]. Bunu bu kadarla da öğretebilirim, kosinüs teoreminin açısını da katabilirim, farklı şeylerini de öğretebilirim. Açmak bana kalıyor burada. Burada serbest bırakmışlar. Esneklik dediğimiz konuların soru tiplerini istediğim gibi seçmek. Ben temel bilgileri işin içine katacak, ortaokulda öğrenmediği karekök alma, üs alma gibi onları verecek sorularımı seçiyorum. ... bu okula ilk geldiğimde önceki [2011 yılında yayımlanan ayrıntılı program] vardı. Daha önce o programa sadık kalarak ders işleyebiliyordum. Son dört yıldır böyle ama...” (Görüşme Kaydı, D₂)

Öğrenci profili

Öğretmenlerin programı uyarılma sürecini etkileyen bir diğer etmen ise öğrenci profilidir. Öğrenci hazırbulunuşluğunun oluşturmuş olduğu avantajlı veya dezavantajlı gruplarda, öğretmenler programı uyarlamak zorunluluğu hissetmektedirler (bkz. Tablo 3 ve Tablo 4). Örneğin devlet lisesindeki öğretmenler öğrenme eksiklerini tamamlamak üzere genişletme uyarılma örüntüsünü gerçekleştirirken; özel lisedeki öğretmenler genellikle başarıyı artırmak ve üniversite sınavlarına hazırlık yapmak amacıyla odaklanmıştır.

Devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin sınıflarında öğrenci başarı seviyelerinin düşük olması ve öğrencilerin ön bilgi eksikliklerinin fazla olması öğretmenleri öğretim programındaki içeriğin dışına çıkmaya itmiştir. Öğretmenler bu sınıflarda programda yer alan kavramları yüzeysel olarak işlemekte ya da öğrencilerin hiç anlamayacaklarını düşünerek bazı soru biçimlerini işlemeyip, “atlama” uyarlama örüntüsünü kullanmaktadır. Ayrıca bu sınıflarda öğretmenler öğrencilerin ön bilgi eksikliklerini tamamlamak için programda yer almayan konuları da derse eklemektedirler. Öğrenci başarısının yüksek olduğu özel okul öğretmenlerinin sınıflarında ise programda yer alan konulara daha sadık kalınmakta; fakat bu konular üzerinden genişletmeler yapılarak, ek materyaller kullanılmaktadır. Söz konusu durumlar, öğretim programlarının tüm okul türlerinde ve sınıflarda benzer şekilde uygulanmadığını, uyarlamaların öğrencilerin akademik başarı ve öğrenme düzeyleri arasındaki farklılıklardan etkilenebildiğini göstermektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada yer alan tüm öğretmenler öğrenci ihtiyaçlarına hitap edebilmek ve öğrencilerinin daha iyi öğrenmelerini sağlamak için gerektiğinde programda uyarlamalar yapmışlardır. Fakat öğretmenlerin programı tümüyle reddettikleri ya da programı tümüyle atladıklarını söylemek mümkün değildir. Çünkü tüm katılımcılar gözlemlenen derslerde, programda sunulan içerik sıralamasına riayet etmişler, program kapsamında asgari değişikliklerle uyarlamalarını gerçekleştirmişlerdir. Aynı zamanda program kullanım rolleri bakımından düşünüldüğünde bu öğretmenler, hem “*takip edici*” (follower) hem de “*uyarlayıcı*” (adapter) olarak yorumlanabilir. Nitekim alanyazında yer alan bazı çalışmalarda da öğretmenlerin program kullanırken birden fazla role sahip olabileceği belirtilmektedir (Bernard, 2017; Llyod, 2008; Roth McDuffie ve Mather, 2006; Tokgöz, 2013).

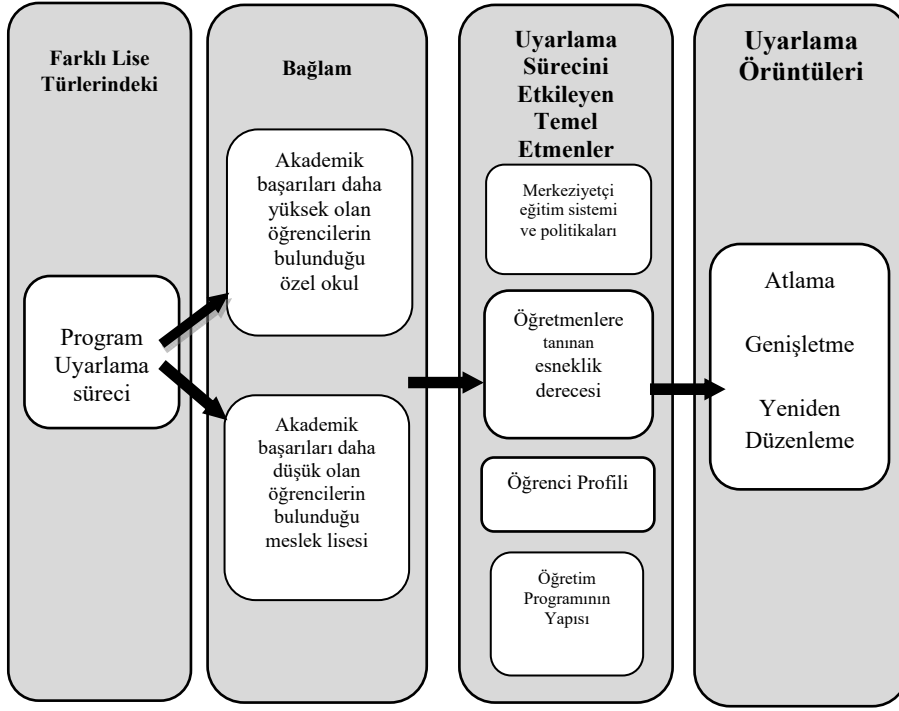
Öğretim programlarının uyarlanması Türkiye’de fazlaca tartışılmasa da Connelly’nin (1972) belirttiği gibi, “eğer bir öğretmen ne yaptığını ve neden yaptığını biliyorsa, en iyi programların hedeflerine bile sadakat beklemeye ya da istemeye gerek yoktur.

Yorumlamalar yapılacaktır ve yapılmalıdır.” (Akt. Westwood Taylor, 2010, s. 39). McCartney ve Woodard (2017) ise öğretmenlerin programa değer verdiklerinde bağlılığın arttığını; programı problemler bulduklarında ise onu uyarılma yoluna gittiklerini belirtmektedir. Bu araştırma kapsamında çalışılan öğretmenlerin de programların tüm liselerdeki öğrencilerin hazırbulunmuşluk seviyelerine uygun hazırlanmasının mümkün olmaması, üniversite sınavının ölçtüğü konular ile program materyallerinin uyumsuz olması ve zamanlama önerilerinin gerçekçi yapılmaması gibi sıkıntılardan dolayı programı uyarladıkları belirlenmiştir. Bir bakıma araştırma kapsamındaki öğretmenler, Sherin ve Drake’in (2009) vurguladığı üzere programı değerlendirmekte; Westwood Taylor’ın (2013) deyişiyle de programın amaçlarını, kendi değerlendirmeleri doğrultusunda önceliklendirmektedir. Değerlendirme ölçütleri arasında öğrencilerin ihtiyaçları, öğrencilerin neleri bildikleriyle ilgili ön değerlendirmeleri yer almaktadır. Böylece öğretmenler, öğrencilerin daha iyi öğrenmeleri için çalışmaktadır. Bu durumda programlardaki kazanımların harfiyen gerçekleştirilmesi yerine, Canbolat’ın (2020) da belirttiği gibi öğretmenlerin sınıfın ihtiyacına göre programlardaki kazanımlardan bir kısmını çıkarabilmesi ya da yeni öğrenme hedefleri ekleyebilmesi mümkün olmalıdır. Zira hem bu çalışmada hem de diğer benzer çalışmalarda elde edilen bulgular (ör. Tokgöz, 2013; Yazıcılar ve Bümen, 2019), öğretmenlerin programları uygularken zaten atlamalar ya da genişletmeler yaptığını göstermektedir. Başka bir deyişle, neden hâlâ aşırı merkezîyetçi bir anlayışla program tasarladığımız ya da Türkiye’de öğretim programlarının ne işe yaradığı sorgulanmalıdır (Bümen, 2019).

Daha önce yaptığımız bir çalışmada “atlama”, “yaratma”, “yenisıyla değiştirme”, “sürede değişiklik yapma”, “farklı kaynak/materyal kullanma” ve “yüzeysel işleme” olarak adlandırılan altı uyarılma örüntüsü tespit edilmişken (Yazıcılar ve Bümen, 2019); bu çalışmada “atlama”, “genişletme” ve “yeniden düzenleme” örüntüleri ortaya çıkarılmıştır. Türkiye’de MEB’in yayımladığı ders kitaplarından farklı olarak herhangi bir yayınevinin kitabının kullanılması uygun görülmediğinden, Yazıcılar ve Bümen (2019) farklı bir kaynak ya da materyal kullanımını tespit ettiğinde bu durumu “farklı

kaynak/materyal kullanma” örüntüsü olarak adlandırmıştır. Fakat bu çalışmada “farklı kaynak/materyal kullanma”, öğretmenlerin öğretime eklediği yeni bir unsur olarak ele alınmış; böylece “genişletme” adı verilen uyarlama örüntüsüne dâhil edilmiştir. “Sürede değişiklik yapma” ve “yüzeysel işleme” olarak adlandırılabilir uyarlama örüntülerinin de “yeniden düzenleme” başlığı altında birleştirilebileceği ve böylece üç temel uyarlama örüntüsünün kapsayıcı ve bütüncül bir resim ortaya koyabileceği düşünülmüştür. Yurt dışında yapılan araştırmalarda da farklı adlandırmalar yapılsa da, temelde üç uyarlama örüntüsü ortaya çıkarıldığı görülmektedir (Bernard, 2017; Drake ve Sherin, 2006; Li ve Harfitt, 2017; Sherin ve Drake, 2009; Troyer, 2017). Türkiye’de ortaya çıkan uyarlama örüntülerinin; her okul bölgesinde ya da okulda farklı ders kitabı kullanılabilen Amerika Birleşik Devletleri (Davis, Roth McDuffie, Drake ve Seiwel, 2019) ya da ulusal yönlendirme belgesi doğrultusunda kendi öğretim materyallerini ve ders kitaplarını kullanmakta özgür olan İsveç ve Finlandiya gibi ülkelerden (Pehkonen, Hemmi, Krzywachi ve Laine, 2017) farklı olması doğaldır. Dolayısıyla öğretmenlerin öğretim programını sınıfa uyarlama sürecinde siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel unsurların farklı uyarlama nedenleri ya da farklı uyarlama örüntüleri ortaya çıkmasında etkili olabileceği tahmin edilebilir.

Çalışmada, devlet ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin kullandıkları uyarlama örüntülerinin nedenleri ile ilgili farklılıklar Şekil 1’de özetlenmiştir. Buna göre, devlet lisesindeki öğretmenler öğrenme eksiklerini tamamlamak üzere uyarlama yaparken (ortaokul programından eklemeler yapmak); özel lisedeki öğretmenler başarıyı artırmak ve üniversite sınavlarına hazırlık yapmak amacına odaklanmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin program uyarlamalarını etkileyen faktörlerin başında öğrenciler gelmektedir. Li ve Harfitt (2017) bu durumu öğrencinin yeterliliği hakkında bilgi (knowledge of students’ competence) ve öğrencilerin sorunları (students’ issues) şeklinde açıklamakta ve bu bilginin program kullanımını etkilediğini belirtmektedir.



Şekil 1: Özel lise ve devlet lisesinde görev yapan öğretmenlerin programı sınıfa uyarlama örüntüleri ile uyarlama sürecini etkileyen temel etmenler.

Remillard ve Bryans (2004), öğretmenlerin programdan yararlanma amaçları değiştiğinde, program kullanımlarının da değiştiğini belirtmektedir. Araştırmacılar, bazı öğretmenlerin programı öğretimi planlamada bir rehber olarak gördüklerini, bazı öğretmenlerin öğretim materyallerini desteklemek ve onları geliştirmek için programı kullandığını ve bazılarının ise kendi matematiksel anlayışlarını geliştirmek için programı bir yol olarak ele aldıklarını vurgulamaktadırlar. Bu çalışmada ise öğretmenler öğretim programını, öğretimi planlamak için bir rehber olarak görmekte; hatta çoğunlukla programın içerik ögesini dikkate almaktadır. Öğretmenlerin programa ilişkin tutumlarının program kullanımlarını etkilediğini dile getiren çalışmalara göre (Remillard ve Bryans, 2004; Bernard, 2017), eğer öğretmenler programa yönelik olumsuz bir tutuma sahiplerse, daha çok onu [programı] tamamen atlama veya

materyalleri son çare olarak kullanma eğiliminde olmaktadır. Bu çalışmadaki özel ve devlet okulu öğretmenleri de programa yönelik olumsuz görüşlerini dile getirmektedir. Özel lisede görev yapan öğretmenler, MEB tarafından yayınlanan ders kitabını/program materyalini öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bulmadıklarından ve üniversite sınavlarına hazırlayıcı bir kaynak niteliğinde görmediklerinden farklı kaynak/materyal kullanmakta (uyarlama yapmakta)dır. Devlet lisesinde görev yapan öğretmenler ise MEB'in yayınladığı ders kitabını kullanmakta fakat kitapta yer alan soruları öğrencilerin başarı seviyelerine göre uyarlamaktadır. Sonuç olarak özel lisede görev yapan öğretmenler en önemli program materyali olan ders kitabını “reddederken” (McCartney ve Woodard, 2017, s. 9); devlet lisesinde görev yapan öğretmenler ise ders kitabını uyarlayarak kullanmaktadır. Türkiye’de öğretmenlerin ders içeriğine karar vermedeki özerkliğinin 2006’dan 2015’e dek giderek azaldığı dikkate alındığında (UNESCO-GEM, 2017), öğretmenlerin kendi sınıflarının ihtiyaçları doğrultusunda ders kitabı ve çalışma kitabı seçebilmelerinin, hem özerklik artışı (Canbolat, 2020) hem de uyarlama becerilerinin gelişmesi bakımından isabetli olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin uyarlama örüntülerinin incelenmesinin yanı sıra bu uyarlamaların niteliğinin de incelenmesi gereklidir. Bu çalışmada, katılımcı öğretmenlerin yaptıkları uyarlamaların verimli olup olmadığı incelenmemiştir. Ancak uyarlamaların niteliği ya da verimliliği öğretmenlerin kendi uzmanlığına ya da yetkinliğine bırakıldığında, bazen öğrenme sürecine zarar veren ya da öğrenmeyi zorlaştıran sonuçlar ortaya çıkabilir. Dolayısıyla program uyarlamada öğretmen rolleri daha aktif hale gelmektedir. Başka bir deyişle öğretmenler bilgi, beceri ve deneyimleriyle öğrenci ile program materyali arasındaki etkileşimi oluşturduğundan, önemli bir role sahiptir (Tokgöz, 2013) ve öğretim programlarının öğretmenler tarafından daha etkili kullanılabilmesi ve uyarlanabilmesi için her şeyden önce öğretmenlerin pedagojik tasarım kapasitesinin (Brown, 2009) gelişmiş olması gerekir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin uyarlama süreçleri göz önüne alındığında, bu süreçlerin belli bir sistematığe döküldüğünü söylemek güçtür. Çünkü öğretmenlerin etkin ve düzenli olarak ders planı hazırlamadıkları tespit edilmiştir. Bu da ister istemez program ve plan ayrımının

yapılmamasına; pedagojik tasarım kapasitesinin gitgide daralmasına yol açmaktadır. Şüphesiz programı uyarlama becerileri pedagojik tasarım kapasitesinin gelişmesiyle daha da iyileşebilir. Beyer ve Davis (2012) hizmet öncesi öğretmen eğitiminde, öğretmen adaylarının programı değerlendirebilme ve uyarlayabilme yeteneği olarak adlandırılan pedagojik tasarım kapasitesinin desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir (Akt. Burkhauser ve Lesaux, 2015). Ayrıca bazı çalışmalarda öğretmenlerin pedagojik tasarım kapasitelerinin mesleki gelişim etkinlikleri ile de arttırılabileceği, bu sayede program uyarlamalarının daha kasıtlı ve öğrenciye özel hale gelebildiği tespit edilmiştir (McCartney ve Woodard, 2017; Westwood Taylor, 2010; Westwood Taylor, 2013). Dolayısıyla Türkiye’de görev başındaki öğretmenlerin program uyarlama becerilerini geliştirecek mesleki gelişim programlarının yürütülmesine, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde ise pedagojik tasarım kapasitesinin güçlendirilmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Alanyazında yer alan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin programı uyarlama sürecinde okul bağlamı ve eğitim politikalarının da etkili olduğu görülmektedir (Burkhauser ve Lesaux, 2015; McCartney ve Woodard, 2017). Bu araştırmada da okul bağlamının ve eğitim politikalarının, program uyarlama sürecini etkilediği söylenebilir. Nitekim araştırmaya katılan özel lise öğretmenleri, programı uyarlama konusunda yeterli esnekliğin kendilerine sağlanması için okul yönetimi ile sürekli işbirliği halinde çalışmaktadır. McCartney ve Woodard (2017), programı uyarlayan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunda kendi okul bağlamlarında destek sistemlerine sahip olduğunu; bu desteğin gerek yönetim gerekse de koçlar ve deneyimli meslektaşların yardımı sayesinde sağlandığı vurgulamaktadır. Bu araştırmadaki özel lise öğretmenlerinin ise programı uyarlama kararları kendilerine ait olmakta; bu kararları uygulama konusunda sadece eğitim koordinatörleri ve yöneticileri tarafından destek verildiği görülmektedir. Başka bir deyişle özel lisedeki destek ekibinin program uyarlama konusunda herhangi bir fikir öne sürdüğü veya öğretmenlere uyarlama önerileri verdiği gözlenmemiştir. Oysa McCartney ve Woodard (2017), yöneticileri ve meslektaşları tarafından cesaretlendirilen öğretmenlerin programı uyarlama konusunda daha rahat ve özgür

olduklarını tespit etmişlerdir. Hatta programdaki uyarlamaları örtük ya da gizli bir biçimde yapmak yerine bu konuda öğretmenlere esneklik sağlandığını vurgulamaktadırlar. Bu çalışmadaki özel okul öğretmenleri ise yöneticilerine ve/veya eğitim koordinatörlerine yapacakları uyarlamaları bildirdiklerinde, herhangi bir olumsuz tepkiyle karşılaşmalarına rağmen, kendilerini esnek hissetmedikleri tespit edilmiştir. Çünkü bu öğretmenler öğretim süreçlerinde attıkları her adımı yöneticilerine/eğitim koordinatörlerine haber verme zorunluluğu hissetmektedir. Devlet lisesindeki öğretmenlerde ise böyle bir durum söz konusu değildir. Dolayısıyla okul bağlamının ve özerklik algısının program uyarlamalarında etkisi olduğu söylenebilir.

Bulgulara göre özel lisedeki öğretmenler öğretim programlarının daha sade ve genel olmasından şikâyet etmezken, devlet lisesindeki öğretmenler ise bireysel farklılıkları dikkate alan ayrıntılı etkinlik/materyal örneklerine ihtiyaç duyduklarını belirterek, uyarlamaların tümüyle öğretmenlere bırakılmasından yakınmıştır. Bu durumu oluşturan en önemli sebep kuşkusuz sınıflardaki bireysel farklılıklardır. Özel lisede uygulanan homojen sınıf uygulaması öğretmenlerin daha rahat uyarlama yapmalarını sağlarken, devlet lisesindeki öğretmenler bireysel farklılıklarla nasıl mücadele edeceğini bilememektedir. Bu öğretmenler programı ve materyallerini öğrenci seviyesine göre değerlendirme ve uyarlama aşamasında zorluk çekmektedir. Nitekim Westwood Taylor (2010), heterojenlik seviyesi giderek artan matematik sınıflarındaki öğrenme ihtiyaçlarının, program analizini ve bilinçli uyarlamaların yapılmasını zorlaştırdığını belirtmektedir. Dolayısıyla ülkemizde özellikle program materyallerinde, farklı lise türlerinde öğrenim gören öğrenci çeşitliliği dikkate alınarak öğretmenlere uyarlama önerileri sunulmasında yarar vardır. Örneğin ABD’de bazı öğretim programlarına “yeşil/sarı ve kırmızı ışıklar” başlığı altında programın hangi temel öğelerine sadık kalınacağı yönünde açıklamalar içeren uyarlama rehberleri konulmaktadır (Arons ve diğerleri, 2016).

Bu bağlamda hem devlet hem de özel okulda görev yapan öğretmenler *-kendileri geliştirmek yerine-* MEB’den farklı ve çeşitli materyal seçenekleri sunulmasını istemiş, ancak bu taleplerin altında yatan nedenlerin farklı olduğu tespit edilmiştir. Devlet

lisesindeki öğretmenler öğrenci profilindeki farklılıklarla baş edebilmek için uyarlama seçenekleri talep ederken, özel lisedeki öğretmenler üniversite sınavlarına destek arayışı içerisinde. Bu sonuç devlet lisesindeki öğretmenlerin pedagojik tasarım kapasitesinin zayıf olduğunu gösterebilir. Öte yandan özel lisedeki öğretmenlerin üniversite sınavlarını önemsemesi ve bu sınavlara yönelik MEB'den uyarlama önerileri talep etmesi merkezîyetçi eğitim sisteminin bir sonucudur. Türkiye gibi merkezî bir programın uygulandığı Çin Halk Cumhuriyeti'nde de benzer şekilde sınav odaklı bağlamın program kullanımını ve yapılan uyarlamaları etkilediği tespit edilmiştir (Li ve Harfitt, 2017). Araştırmacılar ders kitaplarına dayalı ve tepeden inme program anlayışı olan okul bağlamlarında fiili (de facto) programın, uygulamadaki programa dönüşmesinde sınavların önemli etkisinin olduğunu vurgulamışlardır.

Bu araştırma her ne kadar dört lise öğretmeni ile sınırlı olsa da planlanan ve uygulanan program arasındaki boşluğun tüm detaylarıyla açıklanması, programlarda öğretmenler için uyarlama önerileri/rehberi sunulmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin materyalleri değerlendirebilme becerilerinin geliştirilmesi, özellikle de meslektaşlarıyla işbirliği içerisinde öğretim yöntem ve tekniklerini, materyal geliştirmeyi, ölçme ve değerlendirmeyi tartışabilecekleri atölye çalışmalarının yapılması gereklidir. Mentor desteği ve meslektaş işbirliğinin programı etkili kullanma ve uyarlama üzerinde olumlu yönde etkileri bulunduğundan (McCartney ve Woodard, 2017; Westwood Taylor, 2010), öğretmenlerin uyarlama becerilerini zenginleştirmeyi hedefleyen okul temelli ve uzun süreli mesleki gelişim programları düzenlenmelidir. İlave, öğretmenlerin programı analiz etmelerini ve program materyallerini stratejik olarak uyarlamalarını sağlamak için fırsatların yaratılmasına ihtiyaç vardır. Bu bağlamda öğretmenlerin program okuryazarlığı artırılmalı (Rudduck, 1987), hem hizmet öncesi eğitimde hem de mesleki gelişim programlarında pedagojik tasarım kapasitesi (Brown, 2009) güçlendirilmelidir. Yeni araştırmalarda ise farklı ders ve sınıflardaki program uyarlamaları, öğretmen özerkliği ile program uyarlamaları arasındaki ilişkiler, öğretmenlerin programla ilgili beklentileri, sadeleşen programların

öğretim süreçlerinde (uyarlamalarda) doğurduğu sonuçlar, öğretmenlerin programa dair muhakemeleri ve altında yatan etmenler incelenebilir.

KAYNAKLAR


- Arons, A. Decker, M. Yarger, J. Malvin, J. & Brindis, C. (2016). Implementation in practice: Adaptations to sexuality education curricula in California. *Journal of School Health*, 86(9), 669-676.
- Bernard, A. M. (2017). Curriculum decisions and reasoning of middle school teachers. All Theses and Dissertations. 6488. Retrieved from <http://scholarsarchive.byu.edu/etd/6488>
- Brown, M. W. (2009). The teacher-tool relationship: Theorizing the design and use of curriculum materials. In J. T. Remillard, B. A. Herbel-Eisenmann and G. M. Lloyd (Eds.), *Mathematics teachers at work: Connecting curriculum materials and classroom instruction*. (pp.17–36) New York: Routledge.
- Bümen, N. T. (2019). Türkiye’de merkezîyetçiliğe karşı özerklik kısılcacında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 175-185. doi:10.24106/kefdergi.2450
- Bümen, N.T., Çakar, E. ve Yıldız, D.G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.
- 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*, Doi: 10.1080/00220272.2015.1088065.
- Canbolat, Y. (2020). Türkiye’de ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki özerkliği: Var olan ve olası politikaların bir analizi. *Eğitim ve Bilim*. Doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.7833>.
- Çelik, Z. Gümüş, S. & Gür, B. S. (2017). Moving beyond a monotype education in Turkey: Major reforms in the last decade and challenges ahead. In Cha, Y.K. Gundara, J., Ham, S.H. and Lee, M. (Eds.), *Multicultural education in glocal perspectives*, (pp. 103-119). Springer Nature Singapore Pte Ltd.
- Davis, J. D., Roth McDuffie, A., Drake, C. & Seiwel A. L. (2019). Teachers’ perceptions of the official curriculum: Problem solving and rigor, *International Journal of Educational Research*, 93, 91-100
- Debarger, A.H., Penuel, W., Moorthy, S., Beauvineau, Y., Kennedy, C. & Boscardin, C. (2017). Investigating purposeful science curriculum adaptation as a strategy to improve teaching and learning. *Science Education*, 101(1), 66–98.


- Drake, C. & Sherin, M. G. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics reform education. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 153-187.
- Eryılmaz, A. ve Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 271-286.
- 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.
- Gökçe, O. (2019). *Klasik ve nitel içerik analizi: Felsefe, yöntem, uygulama*. (1. Baskı). Çizgi Kitabevi: Ankara
- Leite, C. Fernandes, P. & Figueiredo, C. (2013). *National curriculum vs curricular adaptation- teachers' perspectives*. Paper presented at European Conference on Curriculum Studies, Braga, Portugal.
- 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.
- McCarthy, S. J. & Woodard, R. (2017). Faithfully following, adapting, or rejecting mandated curriculum: Teachers' curricular enactments in elementary writing instruction, *Pedagogies: An International Journal*, Doi: 10.1080/1554480X.2017.1376672
- MEB, (2013). *Ortaöğretim matematik dersi öğretim programları, 9-12*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı: Ankara.
- Meidl, T. & Meidl, C. (2011). Curriculum integration and adaptation: Individualizing pedagogy for linguistically and culturally diverse students. *Current Issues in Education*, 14(1). Retrieved from <http://cie.asu.edu/>
- Merriam, S.B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Turan, S.). Nobel Akademi Yayıncılık. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2013).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Penuel, W.R., Gallagher, L.P., & Moorthy, S. (2011). Preparing teachers to design sequences of instruction in earth science: A comparison of three professional development programs. *American Educational Research Journal*, 48(4), 996 – 1025.
- Remillard, J.T. & Bryans, M.B., (2004). Teachers' orientations toward mathematics curriculum materials: Implications for teacher learning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 35(5), 352–388.
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts of research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211–246.

- Remillard, J. T. (2018). *Mapping the Relationship Between Written and Enacted Curriculum: Examining Teachers' Decision Making*, In G.K., H.F., M.G., A.K., E.S. & B.X. (Eds), *Invited Lectures from the 13th International Congress on Mathematical Education* (pp. 483-500). Hamburg, Germany: Springer.
- Roth McDuffie, A. & Mather, M. (2006). Reification of instructional materials as part of the process of developing problem-based practices in mathematics education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(4), 45-66.
- Roth McDuffie, A., Choppin, J., Drake, C. & Davis, J. (2018). Middle school mathematics teachers' orientations and noticing of features of mathematics curriculum materials. *International Journal of Educational Research*, 92, 173-187.
- Rudduck, D. (1987). Can school-based curriculum development be other than conservative? In N. Sabar, J. Rudduck and W. Reids (Eds), *Partnership and autonomy in school-based curriculum development*. (pp. 80-83) Sheffield: University of Sheffield.
- 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.
- Şirin, S. (2017). *Bir Türkiye hayali*. İstanbul: Doğan ve Egmont Yayıncılık.
- Taşdan, M. ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*. 33(147), 54-70.
- Tokgöz, Ö. (2013). *Transformation of centralized curriculum into teaching and learning processes: Teachers' journey of thought curriculum into enacted one*. Unpublished doctoral dissertation, Ankara, METU.
- Troyer, M. (2017). Teachers' adaptations to and orientations towards an adolescent literacy curriculum, *Journal of Curriculum Studies*. 51(2), 1-27.
- Troyer, M. (2019). Productivity of teacher adaptations to an adolescent literacy curriculum. *The Elementary School Journal*. 119(3), 1-35.
- UNESCO-GEM, (2017). *Global education monitoring report 2017-2018: Accountability in education*. France, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Publishing. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593e.pdf>
- Uygun, S. (2003). Türkiye'de dünden bugüne özel okullara bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 107-120.
- Ünsal S. ve Çetin, A. (2019). Özel okul ve devlet okulunda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarını uygulamada karşılaştıkları farklılıklar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1541-1551. doi: 10.24106/kefdergi.3131

- Viirpalu, P., Krull, E. & Mikser, R. (2014). Investigating Estonian teachers' expectations for the general education curriculum. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 16(2), 54-70. doi: 10.2478/jtes-2014-0011
- Westwood Taylor, M. (2010). *Replacing the 'teacher-proof' curriculum with the 'curriculum-proof' teacher: Toward a more systematic way for mathematics teachers to interact with their textbooks*. Unpublished doctoral dissertation. Stanford University, CA.
- Westwood Taylor, M. (2013). Replacing the 'teacher-proof' curriculum with the 'curriculum-proof' teacher: Toward more effective interactions with mathematics textbooks. *Journal of Curriculum Studies*, 45(3), 295-321.
- Westwood Taylor, M. (2016). From effective curricula toward effective curriculum use. *Journal for Research in Mathematics Education*. 47(5), 440-453.
- Yazıcılar, Ü. & 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, Ü. (2016). *Öğretmenlerin matematik dersi öğretim programını uyarlama sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

ORCID

Nilay T. BÜMEN  <https://orcid.org/0000-0003-1891-6589>

Ümran YAZICILAR  <https://orcid.org/0000-0002-5535-9075>

SUMMARY

Introduction

Although the curriculum is expected to be implemented in a nationwide standard, research reveals that teachers do not follow the curriculum directly and make adaptations in Turkey. Hence, it can be concluded that teachers are forced to take on the responsibility to adapt centrally designed curriculum according to local needs. As it is common that teachers working in different schools adapt their curriculum for various reasons, it is estimated that patterns and reasons of adaptation in state and private high schools may differ. Also, considering the lack of research on the subject in Turkey, we assume that the uncovering of patterns and reasons of adaptation will contribute to the field of curriculum studies. In this context, the aim of the research is to compare the ninth-grade teachers working in the state and private high schools adapt their curriculum, and to explore the main factors that influence the process. The research questions were as follows: (a) how and why do mathematics teachers in state and private high schools adapt their curriculum? (b) what are the main factors that influence the adaptation process? It is thought that this study will contribute to the literature by providing data for institutions and people responsible for curriculum development, proposals to adaptation processes and new curricula, and by opening up the concept of curriculum adaptation, which is not much studied in Turkey, into discussion.

Methodology

The holistic multiple case pattern selected, and deviant case sampling was used in order to reflect the differences in the adaptation of teaching - learning processes in state and private high schools where the same curriculum is used. The study group is composed of four ninth grade mathematics teachers who work in a private high school and a vocational high school located in Konak province of Izmir. The data was collected through documents, observations and interviews. The whole data set was analyzed by using content analysis technique with both of inductive and deductive approach.

Findings

Findings show that used adaptation patterns are omitting, extending and revising. While teachers at the state high school adapt for remedial teaching; teachers in private high school focus more on increasing success and preparing for university exams. According to teacher interviews, the underlying factors of the adaptations and the factors affecting the adaptation process are the centralized education system, degree of flexibility granted to teachers, structure of curriculum and student profiles. It was identified that the curriculum is adapted due to reasons like centralized curriculum that is not being able to match the readiness levels of all high school students, incompatibility between the content of the university entrance exam and the curriculum materials, timing suggestions' being unrealistic. It was determined that, although not facing any negative reactions when they inform their managers and/or academic coordinators about the adaptations they would like to make, the participating private high school teachers do not feel independent. This is not the case for teachers in the state high school. According to findings,

while teachers in private high school do not complain that their curriculum are simpler and more general; teachers in state high school complained about the whole adaptation work's being put on their shoulders, stating a need for detailed examples of activities/materials to deal with individual differences. The most important cause of this is, of course, individual differences in classes. While the homogeneous class formation in private high school enables the teachers to adapt more comfortably, teachers at the state school do not know how to cope with individual differences. Hence, these teachers suffer unavoidably in evaluating and adapting the curriculum and materials to student profiles.

Discussion

In conclusion, to enable teachers to analyze curriculum and strategically adapt curriculum materials, there is a need to create opportunities. It will be especially useful to offer adaptation options for curriculum materials by taking student diversity in different high school types into consideration. Furthermore, teachers' ability to evaluate materials needs to be developed, and workshops in which they can discuss teaching methods and techniques, material design and assessment with their colleagues should be held. As mentoring and collaboration have a positive effect on effective use and adaptation of the curriculum, school-based and long-term professional development programs aimed at enriching teachers' adaptation skills should be organized. In this context, teachers' curriculum literacy should be increased and both in pre-service education and professional development, pedagogical design capacity should be strengthened. For further studies, curriculum adaptations in different courses and grades, relationship between teacher autonomy and curriculum adaptations, teachers' expectations from the curriculum, the consequences of simplified curriculum, teachers' curricular reasoning and underlying factors could be explored.

EK-1: Başlangıç Tema ve Kodları

Başlangıç Tema ve Kodları	
Uyarlama Örüntüleri <i>Sherin ve Drake, 2009</i> <i>Drake ve Sherin, 2006</i> <i>Li ve Harfitt, 2017</i> <i>Bernard, 2017</i> <i>Troyer, 2017</i>	Atlama* İçerik/konu atlama Kazanım atlama Genişletme* İçerik/konu ekleme Kazanım ekleme Yeni bir etkinlik tasarlama/ekleme Yeniden Düzenleme* İçerik değiştirme Ders kitabında yer alan etkinliği değiştirme Kazanımların sırasını değiştirme
Uyarlama Yapma Nedenleri <i>Leite, Fernandes ve Figueiredo, 2019</i> <i>McCarthy ve Woodard, 2017</i> <i>Yazıcılar ve Bümen, 2019</i>	Merkezi sınavlar Öğrenciden kaynaklı sebepler Öğretim programı özellikleri (<i>aşırı yoğunluk</i>)
Uyarlama Sürecini Etkileyen Etmenler <i>Fernandes, Leite, Mouraz ve Figueiredo, 2012</i> <i>McCarthy ve Woodard, 2017</i> <i>Hong ve Youngs, 2016</i> <i>Li ve Harfitt, 2017</i> <i>Viirpalu, Krull ve Mikser, 2016</i>	Öğrenmenin yapıldığı ortam Öğrenci temeli Pedagojik temeli ve Mesleki Gelişim Disiplin içeriği/konu alanı temeli Kültürel çeşitliliğe dikkat çekme temeli Politika temeli Öğretmen özerkliği temeli

*TTK'nın yayımladığı 2013 yılı MEB Ortaöğretim Matematik dersi öğretim programlarında kazanım, içerik ve süre öğelerine ağırlık verdiği; öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme süreçlerine dair herhangi bir örnek veya kullanılması gereken uygulamanın örneğinin yer almadığı görüldüğünden uyarlama örüntüleri başlangıç kod listesi kazanım ve içerik odaklı olacak şekilde tasarlanmıştır.

EK-2: Asıl Tema ve Kod Listesi

Tema	Kategori	Kod	Tanımı
Uyarlama Örüntüleri	Atlama	<i>İçerik atlama</i>	Öğretmenlerin programda belirtilen herhangi bir öğrenme alanı veya üniteyi atlamak yerine ünite içinde yer alan konu genişliğinde atlamalar yapmak (<i>konuyu bütünüyle değil yüzeysel işlemek</i>)
		<i>Ders kitabındaki atlamalar</i>	MEB ders kitabında öğrencilerin seviyelerine uygun olan soru türlerini seçip, uygun olmayanları atlama
	Genişletme	<i>Farklı kaynak/materyal kullanma</i>	MEB'in ders kitabının yerine veya yanı sıra kendi hazırladığı materyali kullanma
		<i>Konu ekleme</i>	Programda yer almayan içeriği öğretime dahil etme
Yeniden düzenleme	<i>Etkinlik ekleme</i>	<i>Sıralamada değişiklik yapma</i>	MEB ders kitabındaki etkinlikler yerine öğretmenin kendisinin etkinlik tasarlaması ve eklemesi
		<i>Sürede değişiklik yapma</i>	Kazanımların veya konuların sıralamasını değiştirme Konulara ayrılan sürelerin arttırılması veya azaltılması
Uyarlama Nedenleri	Öğrenci profiline göre uyarlama Sınav sistemine göre uyarlama		Öğrencilerin bilişsel düzeyleri ve ihtiyaçlarının dikkate alınması Sınav içeriğinin dikkate alınması
Uyarlamayı Etkileyen Etmenler	Öğrenci temeli		Öğrencinin ilgi, istek, ihtiyaç ve hazırbulunuşluğunun etkisi
	Program temeli		Programın yapısı ve içeriğinin etkisi
	Sistem ve eğitim politikaları temeli Öğretmene tanınan esneklik derecesi		Ülkede benimsenen eğitim, denetim ve sınav politikalarının etkisi Öğretmenlerin programda değişiklikler yapabilmek için kendilerine tanınan esneklik derecesi