

## Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Programı Uyarlamaları: Örüntüler, Nedenler ve Sonuçlar\*

### Secondary School Teachers' Curriculum Adaptations: Patterns, Causes, and Consequences

Bedia İlhan, Nilay T. Bümen

Yazar Bilgileri	ÖZ
<p><b>Bedia İlhan</b>  Matematik Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, <a href="mailto:bedia_ilhan@hotmail.com">bedia_ilhan@hotmail.com</a></p> <p><b>Nilay T. Bümen</b>  Prof. Dr., Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, <a href="mailto:nilay.bumen@ege.edu.tr">nilay.bumen@ege.edu.tr</a></p>	<p>Türkiye’de öğretmenlerin resmî/yazılı öğretim programlarını sınıflarına uyarladığı ortaya çıkarılmış olsa da bu sürecin detayları tam olarak bilinmemektedir. Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretim programını sınıfa uyarlama sürecinde ortaya çıkan örüntüleri, uyarlama yapma nedenlerini ve sonuçlarını belirlemektir. Karma yöntemin sıralı açıklayıcı deseni temele alınarak programı uyarlama örüntüleri ölçeğiyle farklı branşlardaki 545 ortaokul öğretmeninden veri toplanmış, analizlerden sonra 12 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Bulgular ortaokul öğretmenlerinin en çok genişletme, ikinci sırada yeniden düzenleme ve son olarak da atlama yaptıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin genişletmeler yapmasında cinsiyet, branş, çalışılan okul türü, eğitim durumu açısından; yeniden düzenlemeler ve atlamalar yapmasında da branş, çalışılan okul türü, haftalık ders saati açısından anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin uyarlama nedenleri ders kitaplarının yetersiz bulunması, öğrencileri liselere giriş sınavına hazırlama, dersi eğlenceli, anlaşılır ve kalıcı kılma, ön bilgi eksiklerini tamamlama, önerilen sürelerin uygun bulunmaması, öğretmenlerin yeterlikleri ve tercihleri, kaynaşıklığı sağlama çabası, öğrenme ihtiyaçlarını giderme, öğretim programı içeriklerinin yoğunluğu ve süre yetersizliği, ideolojik propaganda unsurlarını azaltma isteğidir. Yapılan uyarlamaların öğrenci motivasyonu ve başarısında artış, öğretim sürelerini dengeleme, öğrenmeleri kolaylaştırma, kafa karışıklığını önleme, zaman kazanma gibi olumlu sonuçlarının yanı sıra ekstra zaman ve iş yükü gerektirme, değişikliklerin sonuçlarını tam olarak belirleyememe ve programdan uzaklaşma gibi olumsuz sonuçları dile getirilmiştir.</p>
Makale Bilgileri	ABSTRACT
<p><b>Anahtar Kelimeler</b> Öğretim Programı Öğretim Programını Uyarlama Öğretmen Uyarlamaları Uyarlama Örüntüleri</p> <p><b>Keywords</b> Curriculum Adapting the Curriculum Teachers' Adaptations Adaptation Patterns</p> <p><b>Makale Geçmişi</b> Geliş: 27.09.2022 Düzeltilme: 04.01.2023 Kabul: 19.01.2023</p>	<p>It has been revealed that teachers in Turkey adapt official curricula to their classes, however, the details of this process are not fully known. The purpose of this study is to reveal the adaptation patterns of the curriculum by the teachers working in secondary schools, the reasons for the adaptations and the results. With the sequential explanatory design, data were collected from 545 secondary school teachers using the curriculum adaptation patterns scale, and after the analysis, interviews were conducted with 12 teachers. Findings revealed that teachers mostly used the curricula by extending, revising, and omitting activities respectively. It was determined that there were significant differences in terms of gender, branch, school type and educational status while teachers were using the extending. There are also significant differences in revising and omitting in terms of the branch, school type and weekly course load. The reasons for teachers' adaptation are the inadequacy of the textbooks, preparing the students for the central exams, making the lesson understandable, completing the lack of foreknowledge, the inappropriateness of the proposed time, teachers' competencies, efforts to ensure articulation, meeting learning needs, the intensity of the content, and the desire to reduce the ideological propaganda elements. In addition to the positive results of the adaptations such as an increase in student motivation and success, balancing teaching durations, facilitating learning, preventing confusion, and saving time; it has been stated that there are negative consequences such as requiring extra time and workload, not being able to determine the results of the adaptations exactly, and digressing the curricula.</p>
*Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.	
Makale Türü	Araştırma
Önerilen Atf	İlhan, B. & Bümen, N. T. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programı uyarlamaları: Örüntüler, nedenler ve sonuçlar. <i>TEBD</i> , 21(1), 303-334. <a href="https://doi.org/10.37217/tebd.1181074">https://doi.org/10.37217/tebd.1181074</a>

## Giriş

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından yayımlanan Bir Bakışta Eğitim 2018 raporuna göre, katılımcı ülkelerin çoğunda okullara daha fazla karar alanı tanınmakta ve yerel ihtiyaçlara daha duyarlı bir eğitim modeline yönelim bulunmaktadır (OECD, 2018). Türkiye’de de son yıllarda okullara daha fazla inisiyatif alanı tanınması kapsamında okul bazlı bütçe modeline geçiş çalışmaları gerçekleştirilmiş olsa da öğretim uygulamaları ve değerlendirme süreçleri konusunda oldukça merkeziyetçi bir yaklaşımın varlığından söz edilebilir. Nitekim PISA 2015 kapsamında müdürlerin, öğretmenlerin veya okul yönetim kurulunun önemli düzeyde sorumluluk aldığı işlerin yüzdesi olarak hesaplanan okul özerkliği indeksi sonucuna göre Türkiye, okullara en düşük özerkliğin sağlandığı ülkeler arasında yer almıştır (TEDMEM, 2019). Türkiye’deki merkeziyetçi yapı, eğitim sisteminin program geliştirme, ders kitaplarının onayı ve seçimi, öğretim materyalleri, öğretmen istihdamı, öğretmenlerin hizmet içi eğitimi gibi birçok alanda açık bir şekilde kendini göstermektedir (TEDMEM, 2015). Her ne kadar öğretim yöntemlerinin seçimi öğretmenin inisiyatifi dâhilinde gibi görünse de kazanım, amaç, süre ve içerikler Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenmekte, öğretim programları öğretmenlere bu konularda bir özgürlük alanı bırakmamaktadır (Canbolat, 2020; Çelik, Gümüş ve Gür, 2017; Öztürk, 2012; TEDMEM, 2015; Tokgöz, 2013).

Ancak bu merkeziyetçi yapıya rağmen araştırmalar öğretmenlerin öğretim programları hakkında sorgulamalarının olduğunu; uygulamada öğrenci ihtiyaçlarının farklılığına, kendi tercihlerine, yerel sorunlara göre bir kısım değişiklikler yaptıklarını göstermektedir (Akbulut-Taş, 2022; Bümen ve Yazıcılar, 2020; Çeliker-Ercan, 2019; Gelmez-Burakgazi, 2020; Güzel-Yüce, 2022; Yazıcılar ve Bümen, 2019). Davis, Beyer, Forbes ve Stevens’a (2011) göre de öğretmenler yerel bağlamı temel alarak öğrencilerin ihtiyaçlarına, dirençlerine, öğrenme hedeflerine, ön bilgilerine, inançlarına ve yönelimlerine göre öğretim programlarında gerekli uyarlamaları yapar. Öğretmenler bu uyarlamaları program üzerinde dersin yapısı, dersi oluşturan etkinlikler ya da dersin amacı gibi konularda değişiklikler yaparak gerçekleştirir (Drake ve Sherin, 2006). Uyarlamanın temelinde öğretmenlerin programlar üzerinde “ince ayarlar yapması” (Meidl ve Meidl, 2011, s. 16) anlamı yatmaktadır.

Yurt dışında ve Türkiye’de yapılan araştırmalarda (Bernard, 2017; Bümen ve Holmqvist, 2022; Bümen ve Yazıcılar, 2020; Drake ve Sherin, 2006; Li ve Harfitt, 2017; Troyer, 2017) uyarlama sürecinde birtakım uyarlama örüntülerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlar atlama, yaratma, yenisiyle değiştirme (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) şeklinde isimlendirilmiştir. Türkiye’de ise atlama, yaratma, yenisiyle değiştirme, yüzeysel işleme, farklı kaynak/materyal kullanma, sürede değişiklik yapma (Yazıcılar ve

Bümen, 2019); genişletme, yeniden düzenleme, atlama (Bümen ve Holmqvist, 2022; Bümen ve Yazıcılar, 2020); yeniden düzenleme, tamamlama, atlama/geciktirme, tamamlama ve azaltma/basitleştirme (Akbulut-Taş, 2022) şeklinde kavramsallaştırılmıştır. Anlaşılacağı üzere, alanyazında öğretmenlerin kullandığı uyarlama örüntüleri benzer özellikler taşısa da araştırma bağlamına göre farklı şekilde adlandırılmıştır (Bümen ve Yazıcılar, 2020).

Uyarlamalar konusunda öğretmenlere herhangi bir destek sunulmadığında – uyarlamalar öğretmenlerin kendi uzmanlığına ya da yetkinliğine bırakıldığında – bazen öğrenme sürecine zarar veren ya da öğrenmeyi zorlaştıran sonuçlar da ortaya çıkabilir (Bümen ve Yazıcılar, 2020). Bu bakış açısından hareketle, mesleki gelişim programları sayesinde öğretmenlerin derslerde yaptığı uyarlamaların, uyarladıkları materyal sayısının, program ile ilgili sorgulama gücünün arttığı ve bu sayede etkili uyarlamalar yapılabildiği; programı bağlılıkla takip eden veya programı tamamen reddeden öğretmenlerin ise ders esnasında seçeneklerinin kısıtlı olduğu belirtilmektedir (McCarthy ve Woodard, 2018; Westwood-Taylor, 2010, 2013). Türkiye’den Yazıcılar-Nalbantoğlu’nun (2021) çalışmasında da öğretmenlerin öğretim programlarını daha sistematik ve kasıtlı kullanarak uyarlama becerilerini geliştiren bir mesleki gelişim programı prototipi tasarlanmış, atölye sonrası 14 haftalık izleme-destekleme çalışmalarıyla pedagojik tasarım kapasitesinin gelişimi incelenmiş ve öğrenme döngüleri ortaya çıkarılmıştır. Bulgular, uygulanan mesleki gelişim programı sayesinde öğretmenlerin uyarlama örüntülerinde hem niceliksel artış hem de niteliksel gelişim oluştuğunu (Verimli uyarlama oranı %11’den %79’a yükselmiştir.), destek alan öğretmenlerin daha fazla atlama yapar hâle geldiğini, uyarlamaların verimli olabilmesi için öğretmenlerin pedagojik tasarım kapasitesinin güçlü olması gerektiğini, verimsiz uyarlamaların daha çok genişletme ve atlamalarda meydana geldiğini ve bu konuda desteğe ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

2018 yılında yayımlanan matematik dersi (ilkokul ve ortaokul) öğretim programında, “Programların amaçlarını ve kazanımlarını gerçekleştirme sürecinde gerekli uyarlamaların öğretmen tarafından yapılması beklenir.” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2018, s. 7). Ancak öğretmenlerin bu işi nasıl yapacakları, yetki ve sınırların ne olduğu gibi konular belirsizdir. MEB (2013) yönergesinde de öğretim programlarının öğrenciler, okul-çevre ilişkisini ön plana çıkarması, konu, süre ve uygulamada değişiklikler yapabilecek esneklikte olması gerektiği vurgulansa da öğretmenlere programı geliştirme anlamında rol verecek, destekleyecek bölümlere rastlanmamakta, öğretim programlarını nasıl uyarlayacaklarına, bu konuda yetki ve özgürlük alanlarının ne olduğuna dair açıklamalara yer verilmemektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014; Öztürk, 2012). Öğretim programlarını uyarlama süreci, öğrencilerini tanıyan, hazırbulunuşluk seviyelerinin farkında olan, sosyo-kültürel ve ekonomik yapıdaki farklılıkları tanımlayabilen, mesleki yeterliği bu farklılıkları yönlendirebilecek nitelikte öğretmenlerle mümkündür. Hâl böyleyken uyarlamaların nasıl yapılacağı, her bireyin öğrenmesi ve

öğretimin iyileştirilmesi fikrinin eğitimin merkezine alınarak düşünülmesi gerekir. Türkiye’de eğitim araştırmalarında sınırlı bir şekilde incelenmiş olan programı sınıfa uyarlama konusu, öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerindeki etkinliğinin geliştirilmesinde önemle üzerinde durulması gereken bir husustur. Yerli alanyazın incelendiğinde lise matematik öğretmenlerinin (Bümen ve Yazıcılar, 2020; Yazıcılar ve Bümen, 2019; Yazıcılar-Nalbantoğlu, 2021), sınıf öğretmenlerinin (Bümen ve Holmqvist, 2022; Gelmez-Burakgazi, 2020), sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ortaokullarda çalışan öğretmenlerin (Akbulut-Taş, 2022) ve bir felsefe öğretmenin (Güzel-Yüce, 2022) uyarlamalarının incelendiği çalışmalar bulunsa da farklı branşlardaki ortaokul öğretmenlerinin bütüncül ve karşılaştırmalı olarak incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu noktada, “Ortaokulda farklı branşlardaki öğretmenler aynı uyarlama örüntülerini kullanıyor mu?”, “Farklı branşlardaki öğretmenlerin uyarlama nedenleri ve sonuçlarındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” gibi soruların cevaplanması öğretim programlarının başarılı sonuçlar vermesi ve her bir öğrenenin öğrenme kapasitesinin artırılması bakımından değerli bulunmuştur. Zira emek, zaman ve para harcanarak hazırlanan ancak sınıflarda uygulanmayan ya da keyfi bir şekilde değiştirilerek uygulanan (uyarlanan) öğretim programlarıyla başarılı sonuçlar elde etmek mümkün görünmemektedir.

Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretim programını sınıfa uyarlama örüntüleri, uyarlama yapma nedenleri ve sonuçlarının ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda, farklı derslerin öğretim sürecine katkıda bulunabilmek, öğretmenlerin hem hizmet öncesinde hem de hizmet içinde program uyarlama becerilerini geliştirmek üzere kuram ve uygulamaya dönük önerilerde bulunmak hedeflenmektedir. Bu bağlamda şu sorulara yanıt aranmıştır:

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

Türkiye’de konu ile ilgili yapılmış nitel çalışmalar (Akbulut-Taş, 2022; Bümen ve Yazıcılar, 2020; Gelmez-Burakgazi, 2020; Güzel-Yüce, 2022; Yazıcılar ve Bümen, 2019) öğretmenlerin uyarlamaları planlarken herhangi bir desteğe sahip olmadığını, süreci kendi kendilerine yürüttüklerini göstermektedir. Bu nedenle sınıf içinde neler yaşandığı; derslerde öğretmenlerin uyarlama ihtiyacını nasıl karşıladığı, uyarlamaları nasıl yaptıkları, nelerin bu uyarlamalara neden olduğu, yapılan uyarlamaların sonuçları, farklı branşlarda yapılan uyarlamaların değişip değişmediği gibi soruların

cevaplanması, hem eğitimde program çalışmaları hem de öğretmen eğitimi alanlarına yol gösterici olabilir. Bulgular, Türkiye’de öğretmenlerin program uyarlama becerilerini geliştirici mesleki gelişim etkinliklerine ve destek sistemlerine yönelik fikirlerin geliştirilmesine de yardımcı olabilir. Ayrıca hizmet öncesi öğretmen eğitiminde program okuryazarlığı ve uyarlamaları konusunda neler yapılabileceğine yönelik fikirler üretilebilir.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni ve Çalışma Grubu

Araştırma probleminin hem geniş hem de derinlemesine bir şekilde aydınlatılması amacıyla bu çalışmada karma yöntemin sıralı açıklayıcı deseni (Creswell ve Plano-Clark, 2018) kullanılmıştır. İlk olarak öğretmenlerin uyarlama örüntüleri tespit edilmiş, ikinci aşamasında ise nicel verilerin desteklenmesi ve daha derinlemesine anlaşılması amacıyla görüşmeler yapılmıştır. İzmir’in en kalabalık merkez ilçelerinde (Bayraklı, Bornova, Buca, Karabağlar, Karşıyaka ve Konak) beş branşta görev yapan 4351 öğretmenden (MEB, 2020), seçkisiz örnekleme ile evreni temsil edecek örneklem büyüklüğü dikkate alındığında en az 354 kişiden veri toplanması gerekmektedir (Gay ve Airasian, 1999). Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulunun 13.01.2021 tarihli onayı ile İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra, 552 öğretmenden nicel veriler toplanmış, eksik ve uygun olmayan bir şekilde doldurulan yedi tanesi elenerek analizler 545 kişi üzerinde yapılmıştır (bkz. Tablo 1).

**Tablo 1.** Nicel Verilerin Toplandığı Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

<i>Değişken</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	
Cinsiyet	Kadın	402	73,8
	Erkek	143	26,2
Kıdem	0-5 yıl	25	4,6
	6-10 yıl	111	20,4
	11-15 yıl	121	22,9
	16-20 yıl	145	26,6
	21-25 yıl	79	14,5
	26 yıl ve üzeri	60	11,0
	Branş	Türkçe	113
Matematik		122	22,4
Fen bilimleri		109	20,0
Sosyal bilgiler		82	15,0
İngilizce		119	21,8
Okul Türü	Devlet Ortaokulu	478	87,7
	İmam Hatip Ortaokulu	49	9,0
	Özel Ortaokul	18	3,3
Eğitim Durumu	Ön Lisans	29	5,3
	Lisans	468	85,9
	Yüksek Lisans	46	8,4
	Doktora	2	0,4
Haftalık Ders Saati	0-5	2	0,4
	6-10	3	0,6
	11-15	15	2,8
	16-20	123	22,6
	21-25	268	49,2
	26-30	134	24,6

Araştırmanın nitel boyutu için amaçlı örnekleme yöntemlerinden, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2018) tercih edilmiş, farklı özelliklere sahip (yaş, cinsiyet, branş, okul türü, kıdem gibi) toplam 12 öğretmenle görüşmeler yapılmış, uyarlama nedenleri ve sonuçlarının farklı özelliklere sahip öğretmenler tarafından nasıl değişiklik gösterdiği ile ilgili daha zengin ve ayrıntılı bilgilere ulaşmak hedeflenmiştir. İkinci çalışma grubunun kimliği gizli tutularak K1, K2, K3 şeklinde isimlendirilmiş olup katılımcılara ait bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Görüşme Yapılan Katılımcılara Ait Bilgiler

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

### Veri Toplama Araçları

#### *Programı Uyarlama Örüntüleri Ölçeği:*

Araştırmanın nicel verilerini toplamak üzere Yazıcılar-Nalbantoğlu, Bümen ve Uslu (2022) tarafından geliştirilen *Programı Uyarlama Örüntüleri Ölçeği* kullanılmıştır. Tüm sınıf düzeylerinde ve branşlarda görev yapan öğretmenlere yönelik olan ölçek üç boyut ve 13 maddeden oluşmakta, öğretmenlerin derslerde yaptıkları uyarlamaları “Asla”, “Nadiren”, “Ara Sıra”, “Sıklıkla”, “Her Zaman” seçeneklerinden biriyle ifade etmeleri beklenmektedir. Hazırlanan taslak formun altı lise, dört ortaokul ve bir ilkokulda görev yapan farklı branşlardaki 322 öğretmenle ilk uygulaması yapılmış, açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda 62 maddelik ilk form, 39 maddeye düşürülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapmak üzere ikinci uygulama 361 öğretmenle gerçekleştirilmiş, yenilenen AFA’da toplam varyansın %52’sini açıklayan 3 boyut ortaya çıkmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen değerler sonucunda, ölçeğin veriyle iyi bir uyum gösterdiği (Seçer, 2013) belirtilmektedir ( $\chi^2/df=2,52$ , RMSEA=0,065, S-RMR=0,064, NFI=0,91, NNFI=0,94, CFI=0,94, GFI=0,88, AGFI=0,85). Ortaya çıkan üç faktör, “atlama”, “genişletme” ve “yeniden düzenleme” olarak adlandırılmış olup bu faktörlerin güvenilirlik katsayıları da sırasıyla 0,87, 0,72 ve 0,85’tir. Ölçeğin bu araştırmada toplanan veriler üzerinde hesaplanan güvenilirlik katsayıları ise 0,84 (atlama), 0,84 (genişletme) ve 0,88’dir (yeniden düzenleme).



### *Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler:*

Görüşmeciye esneklik sağlaması ve görüşmenin doğallıkla gerçekleşmesi bakımından, bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Kullanılan görüşme formu alanyazın detaylı olarak incelendikten sonra araştırmacılar tarafından oluşturulmuş, dört uzmanın görüşleri alınmış ve iki pilot çalışmayla denenmiştir. Görüşmelerde öğretmenlere “Uyguladığınız yıllık planı takip ederken değişiklikler yapıyor musunuz? Yapıyorsanız ne gibi değişiklikler yapıyorsunuz? MEB tarafından gönderilen kitaplara ek olarak kaynak kitaplar kullanıyor musunuz? Neden? Öğretim sürecinde yaptığınız eklemeler ne gibi sonuçlar doğuruyor sizce? Yaptığınız çıkarma/atlamaların ne gibi sonuçları oluyor? Örneklendirebilir misiniz?” vb. sorular sorulmuştur. Görüşmeler çevrimiçi iletişim platformları üzerinden gerçekleştirilmiş, katılımcıların rahat hissetmesi açısından platform ve zamanlamaya katılımcı ile birlikte karar verilmiş, izinle ses kaydı alınmıştır. Yaklaşık 35 dakika süren görüşmeler yazıya geçirilmiş ve katılımcıların teyitleri alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

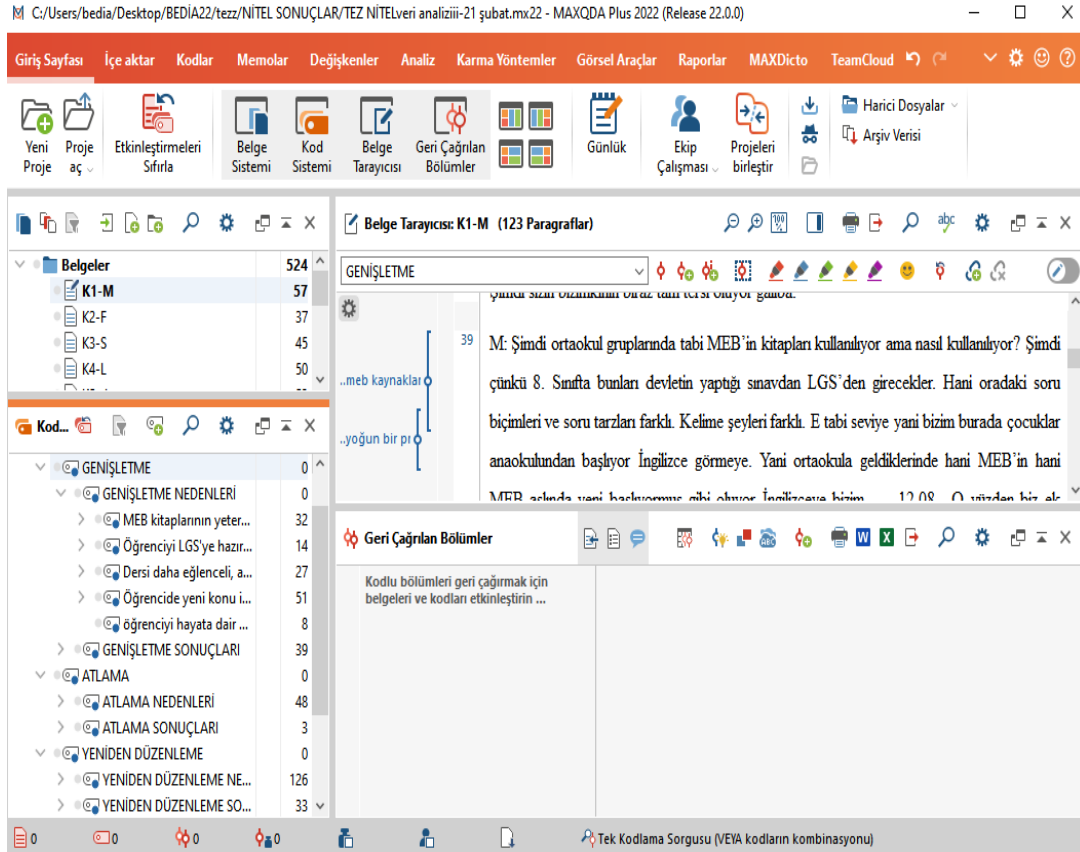
Çalışmanın ilk sorusunun yanıtlanması için IBM-SPSS 23.0 paket programıyla betimsel istatistikler kullanılmıştır. İkinci sorunun yanıtlanması için elde edilen nicel veriler normallik varsayımını sağlamadığı için (bkz. Tablo 3) parametrik olmayan analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda parametrik testlere alternatif testler olarak önerilen ilişkisiz iki örneklem için Mann-Whitney U testi, ilişkisiz k-örneklem için Kruskal Wallis testi kullanılması önerildiği için (Büyüköztürk, 2018) bu testlerden yararlanılmıştır.

**Tablo 3.** Programı Uyarlama Örüntüleri Ölçeği'ne İlişkin Normallik Testi Sonuçları (n=545)

<i>Ölçeğin Boyutları</i>	<i>Kolmogorov-Smirnov</i>		<i>Merkezî Eğilim Ölçüleri</i>		
	<i>Değerler</i>	<i>p</i>	<i>X</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Genişletme	.102	.000	27,66	-.815	.947
Yeniden Düzenleme	.167	.000	14,84	.439	-.073
Atlama	.086	.000	11,59	1,616	3,030

Araştırmanın nitel verileri için ise kodlama, temalara ulaşma, kategorilere ayırma adımlarını kapsayan içerik analizi tekniği uygulanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Öğretmen görüşmelerinden elde edilen kayıtlar tekrar dinlenmiş, toplamda 111 sayfalık bir metin hâline dönüştürülmüştür. Bu metinler MAXQDA 2022 programına yüklenmiş, bu sayede veri setinin örgütlenmiş olarak görülebilmesi ve yönetilebilmesi kolaylaşmıştır. Nitel analize başlamadan önce ilgili alanyazın ve araştırmanın ilgili alt problemi doğrultusunda genel bir kavramsal yapı oluşturulmuştur (bkz. Şekil 1). Bu kavramsal yapı bağlamında, veri seti içerisinde anlamlı bir bütün oluşturan kelime grupları, cümleler veya paragraflar; kelime veya kelime grupları bu kavramsal yapı altında kodlanmıştır. Kodlar tekrar kontrol edilmiş, araştırmanın ilgili alt problemine ve ilgili alanyazına yönelik olmayanlar listeden çıkartılmıştır. Olası temalara ulaşma süreci eş zamanlı yürütülmüş, birbiriyle benzer anlam taşıyan kodların ortak paydası belirlenerek ve anlamlı gruplamalar yapılarak iç-dış tutarlık ilkeleri dikkate

alınmak suretiyle (Yıldırım ve Şimşek, 2018) belirli temalara ulaşılmıştır. Bu süreçte içsel homojenliğin sağlanması için bir tema altına alınan bir kodun başka bir tema altına alınmamasına, dışsal homojenliğin sağlanması için de oluşturulan temaların birbirinden ayrı açık ve net tanımlanmasına dikkat edilmeye çalışılmıştır. Son olarak oluşan temalar ve kategoriler gözden geçirilmiş, bulguların sunumunda kullanılabilecek örnek görüşler belirlenmiştir.



Şekil 1. Veriyi Örgütleme Aşamasından Bir Kesit

### Geçerlik ve Güvenirlilik

Bu çalışmada nitel veri analizinin geçerliğini sağlamak adına uzman teyidi alınmıştır. İç geçerliği sağlamak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu için uzman görüşleri alınarak dönütlere göre gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Öğretmenler görüşmelere gönüllülükle katılmış, yazıya geçirilen görüşmeler için katılımcı teyidi alınmıştır. Veri kaynaklarından elde edilen bulgular birbirleriyle anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde analiz edilmiştir. Dış geçerliliği sağlamak için örneklem grubu, araştırma deseni, veri toplama araçları ve analizleri detaylı şekilde açıklanmıştır. Dış güvenirliliğin sağlanması için ise veri toplama sürecinde katılımcı teyidi alınmış; ham veriler, oluşan kodlamalar saklanmış; araştırmada elde edilen bulgular detaylı bir şekilde açıklanmıştır.





		Branş							
Türkçe	111	281,91		108	322,20		111	331,79	
Matematik	122	245,24		121	261,43		120	255,62	
Fen Bilimleri	109	264,08	.000*	107	200,65	.000*	109	203,96	.000*
Sosyal Bilgiler	80	216,12		77	229,06		81	237,66	
İngilizce	118	328,67		115	296,68		116	305,75	
		Çalışılan Okul Türü							
Devlet Ortaokulu	473	260,36		461	260,28		471	263,76	
Özel Ortaokul	49	382,21	.000*	49	339,23	.000*	48	345,56	.000*
İmam Hatip Ortaokulu	18	232,81		18	169,25		18	201,89	
		Eğitim Durumu							
Ön Lisans	29	383,21		29	312,38		29	298,31	
Lisans	463	263,34	.001*	454	258,41	.144	461	264,63	.440
Yüksek Lisans	46	274,54		43	294,92		45	292,57	
Doktora	2	201,50		2	298,50		2	321,75	
		Haftalık Ders Saati							
0-5 saat	2	305,25		2	73,00		2	166,00	
6-10 saat	3	334,00		3	255,33		3	161,00	
11-15 saat	15	303,40	.537	15	203,77	.010*	15	226,47	.007*
16-20 saat	121	249,53		120	233,85		121	237,43	
21-25 saat	265	272,00		259	270,15		265	269,71	
26-30 saat	134	280,85		129	291,91		131	305,63	

\*p&lt;.05

Tablo 6'ya göre, öğretmenlerin öğretim programını sınıfa uyarlama sürecinde ortaya çıkan uyarlama örüntülerinin branşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır (p<.05). İngilizce öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerinden daha fazla genişletme yaptıkları görülmektedir. Diğer taraftan fen bilimleri öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretmenlerine göre daha fazla genişletme; Türkçe öğretmenlerinin matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerine göre daha fazla yeniden düzenleme yaptığı söylenebilir. Ayrıca sonuçlar Türkçe ve İngilizce öğretmenlerinin matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinden daha fazla atlama yaptıklarını göstermektedir.

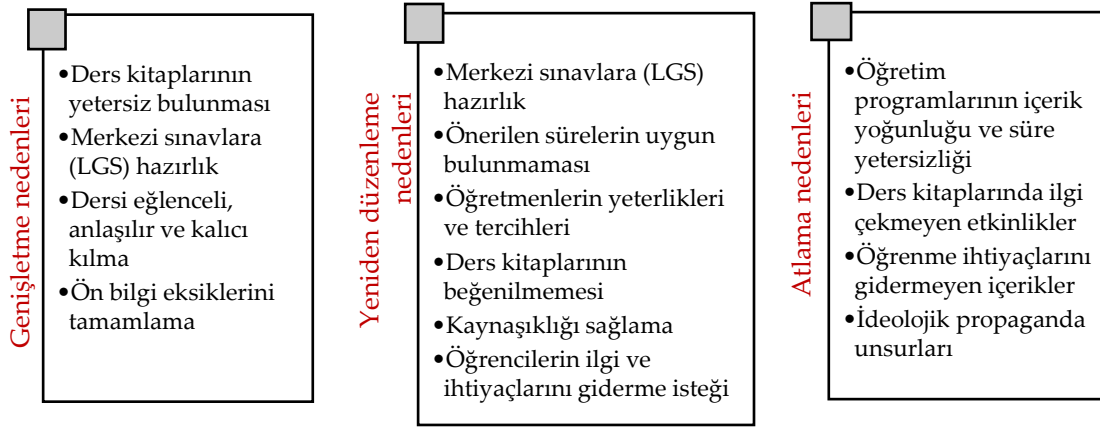
Bulgulara göre, öğretmenlerin uyarlama örüntülerinin çalışılan okul türüne göre de istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır (p<.05). Sonuçlara göre özel ortaokulda çalışan öğretmenlerin devlet ve imam hatip ortaokulunda çalışan öğretmenlere göre tüm uyarlama örüntülerini daha fazla yaptıkları söylenebilir. Eğitim durumu açısından genişletme boyutunda anlamlı farklılık görülmüş (p<.05), ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla genişletme yaptıkları saptanmıştır. Ayrıca haftalık "26-30 saat" derse giren öğretmenlerin "16-20 saat" ve "21-25 saat" derse giren öğretmenlere göre daha fazla atlama yaptıkları belirlenmiştir.

## Nitel Bulgular

### *Uyarlamaların Nedenleri:*

"Katılımcı öğretmenlerin öğretim programını sınıfa uyarlama nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna yönelik verilerin analizi sonucunda Şekil 2'de görüldüğü gibi öğretmenlerin

genişletme nedenleri a) Ders kitaplarının yetersiz bulunması b) Merkezî sınavlara (Liselere Geçiş Sınavı - LGS) hazırlık, c) Dersi daha eğlenceli, anlaşılır ve kalıcı kılma, d) Ön bilgi eksiklerini tamamlamadır.



Şekil 2. Öğretmenlerin Programı Uyarlama Nedenleri

Öğretmenlerin genişletme yapmalarındaki en temel sebeplerden biri olarak MEB'in sunduğu ders kitaplarının yetersiz bulunması, ihtiyacı karşılamaması olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu durumun öğretmenleri ek öğretim kaynaklarına yönelttiği anlaşılmaktadır:

*"Türkçe kitabındaki metinleri beğenmiyorum zaman zaman. Böyle bir ekleme oluyor. Zaman zaman test, çoktan seçmeli test ya da çalışma kâğıdı, yaprağı vs. getiriyoruz... Kitap vermiyor, kitap veremiyor... Sen vereceksin onu." (K10, Türkçe öğretmeni, devlet okulu)*

Öğretmenlerin ders kitaplarını yetersiz bulmasının en temel nedenlerinden birisi de ders kitaplarının "LGS'ye yönelik olmadığını düşünme" ve bu anlamda gereksinimi karşılamamasıdır. Özellikle araştırmaya katılan Türkçe ve matematik öğretmenleri, bu uyumsuzlukla ilgili şikâyetlerini dile getirmektedirler:

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

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

Öğretmenler öğrencilerin sekizinci sınıfın sonunda girmek durumunda oldukları ve hangi liseye gideceklerini belirleyecek olan LGS'ye öğrencileri iyi bir şekilde hazırlayabilmek için "öğrencinin çok ve farklı tipte soru görmesini sağlamaya çalışma" sorumluluğu hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu kategoriden çarpıcı alıntılar şöyledir:

*“Çocukların çok daha farklı farklı soru tiplerini görmeleri önemli. Farklı yayınevlerinden farklı soruları görmeleri önemli olduğunu ben şahsım adına düşünüyorum. Eee... Bu yüzden de hani, bu anlamda destekliyor bizi ek kaynaklar.”* (K12, matematik öğretmeni, özel okul)

*“İki senedir sekizinci sınıfları okutuyorum ve sınavda farklı soru gelebilir diye de farklı kaynaklara mutlaka bakıyorum... Çünkü daha özet bilgi, daha net bilgi, bazen aynı tanımı yani mana aynı yere çiksa da daha düzgün ifade edilmiş oluyor [ek kaynaklarda]. Ya da daha fazla örnek olmuş oluyor, daha değişik bir örnek olmuş oluyor.”* (K7, fen bilimleri öğretmeni, devlet okulu)

Öğretmenlerin derslerinde “dikkat çekme ve dersi eğlenceli hâle getirme çabası” içinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu anlamda dersi eğlenceli hâle getirmek ve öğrencilerin motivasyonlarını arttırmak için programlarına çeşitli oyunlar ve etkinlikler eklediklerini belirtmişlerdir. Matematik öğretmeni K11 durumu kısaca “Konuyu daha eğlenceli ve anlaşılabilir kılmak için etkinlikler yapıyorum, oyunlar yapıyorum” derken sosyal bilgiler öğretmeni K4 de bu konuda şunları söylemiştir:

*“Ben başladım başlayalı birazcık hareketli... Canlı drama etkinlikleri, rol oynama ya da işte oyun, canlandırma bu tarz şeyleri yaptırıyorum, baya bi yapıyoruz... Motivasyon, dikkat süresini uzatmak [lazım] çünkü yeni nesil çocuklarda dikkat süresi çok kısa.”* (K4, sosyal bilgiler öğretmeni, devlet okulu)

Öğretmenleri genişletmeler yapmaya iten bir diğer neden de öğrencilerin ön bilgi eksiklerini tamamlamaktır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrencilerin geçmiş senelerin konularını unuttukları; dolayısıyla kendilerinin sıklıkla hatırlatmalar yaptıkları, hatta bazen dersin tamamen bununla geçtiği yönünde görüş bildirmişlerdir:

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

“Başka derslerin konularına veya terimlerine dair hatırlatmalar yapma” da benzer şekilde çoğunlukla yeni konunun öğrenilebilmesi için hazırbulunuşluğa işaret etmektedir. Bir sosyal bilgiler öğretmeni olan K5, “Bazen matematik konusu bile anlattığım oluyor [gülüyor]. En başta hazırbulunuşluk konuyla ilgili düşükse geçmiş konuya dönüyorum ve hatta bazen kendimi çarpım tablosu kesir anlatırken falan buluyorum.” sözleriyle durumu dile getirmiştir. Fen bilimlerinde de K7 bu durumu, “...Matematik bilmiyor, şimdi ben mesela orada bir denklem yazıyorum ya da işte bir sadeleştirme yapmam gerekiyor ya da bir kesirli sayı bilmesi gerekiyor, üslü sayı bilmesi gerekiyor. Çocuk onunla işlem yapamadığı için benim önce onu anlatmam gerekiyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin yeniden düzenlemelere yönelik uyarlamalarının nedenleri incelendiğinde a) Merkezî sınavlara (LGS) hazırlık, b) Programda önerilen sürelerin uygun bulunmaması, c) Öğretmenlerin yeterlikleri ve tercihleri, d) Kaynaşıklığı sağlama, e) Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını giderme isteği öne çıkmaktadır. Görüldüğü gibi, öğretmenlerin genişletme

nedenlerinden biri olan merkezî sınavlara hazırlık, yeniden düzenlemelere de yol açmaktadır (özellikle sekizinci sınıflarda). Katılımcılar, öğretim programında belirtilen süreye çok da uyulmadığını, konu anlatımı ve etkinliklerin hızlı geçilip daha çok soru çözümüne vakit ayrıldığını; bazen de ders kitaplarındaki etkinlik, örnek ve soruların LGS ile çok da uyumlu olmamasından dolayı dersi işlerken birtakım değişiklikler yaptıklarını belirtmişlerdir:

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

Görüşülen öğretmenlerin programda zaman zaman bazı kazanımlara ayrılmış süreleri uygun bulmadığı (kimi zaman fazla kimi zaman ise yetersiz buldukları) anlaşılmaktadır. Öğretmenler bu durumda bazı kazanımlara ayrılan süreleri uzatırken bazılarının sürelerini kısalttıklarını, kendilerince kazanımlar ve konulara ayrılan süreler arasında aktarma yaptıklarını, seçmeli ders veya Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK) ders saatlerini kullanarak sürede yeni bir düzenleme yaptıklarını ifade etmişlerdir:

*“İşte diyor ki, iki ders saatinde “simple present tense” i anlatacağım diyor. Zaten iki ders saatinde olumlu cümlelerini ancak veriyorum ben. Olumsuzu vereceğim, soru hâlini vereceğim, işte parçalara geçireceğim, okuma parçası okuyacağız, çevireceğiz, anlayacağız, oradan soru çıkaracağız falan... İmkânsız yani. Bunu hazırlayanlar hiç süreyi göz önünde bulundurmuyorlar diye düşünüyorum.” (K3, İngilizce öğretmeni, devlet okulu)*

*“... Kazanım sayımız çok yüksek... Bunun zaman planlamasını hiçbir şekilde yetiştirebildiğini söyleyen bir arkadaşım yok. Onun için programı yetiştiremiyoruz, programı tam olarak uygulayamıyoruz... Üç ders saati yazılmış planda ben onu iki ders saatine indiriyorum, bilinçli bir şekilde indiriyorum. Yani zamanlamada çok uyarılma yapıyorum.” (K4, sosyal bilgiler öğretmeni, devlet okulu)*

Öğretmenlerin bir kısmı, bazı konuları işlerken kısaltmalar yapıldığını; kimi zaman ise keyif alınan konuların sürelerinde veya yerlerinde farklılıklar yapılabildiğini belirtmişlerdir. Örneğin sosyal bilgiler öğretmeni olan K5 anlatırken daha çok keyif aldığı konularda süreyi artırdığını, *“...Bazen öğretmen en çok hangi konudan keyif alıyorsa aslında biraz daha o konuyu öne alıyor. Kendisi hani keyif alıyorsa o konuyu biraz daha uzatıyor falan...”* şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenler kimi zaman önerilen yöntem üzerinde de değişiklikler yaptıklarını belirtmektedirler. Türkçe öğretmeni olan K8 kodlu öğretmen, kimi zaman yaptığı değişikliği belirtilen yöntem anlamında yeterli olmama durumuna bağlamakta ve bunu şu cümlelerle aktarmaktadır:

*“Tamam, eğitim sistemi biraz değişti, sezdirmeye yönelik ama anlatan öğretmen sezdirmeyi biliyor mu acaba? Ya da öğretmen sezdirmeye yönelik bir eğitim aldı mı üniversitede? Hayır... Yani çok acı ki öyle... Yok, ama hani bu şekilde bir eğitim almadım.”*

Diğer taraftan, yine ders kitaplarındaki bazı içeriğin uygun bulunmaması sonucu birtakım değişikliğe gidilmesi de yeniden düzenlemelere yol açmaktadır. Örneğin sosyal bilgiler öğretmeni olan K5, “ideolojik ve toplumsal” anlamda öğrenciyi etkileyecek konular söz konusu olduğunda kendi hassasiyetlerinin de devreye girdiğini ve bazı değişiklikler yaptığını açıklamaktadır: “... Ama cinsiyetçi resimlemeler mesela hani sadece işte ev işi yapan kadına yer verilen resimlemeler, hani bunu gördüğümde konuyu işliyorum ama tabii ki şeyi de belirtiyorum bu bir kadın işi değil, resimde görüyorsunuz ama değil.” K11 kodlu matematik öğretmeni de durumu “Örnek veriyorum, ailesini kaybetmiş bir çocuk varsa anne babalı soruları değiştiriyorum mesela... Öyle örnekleri değiştirebiliyorum... Bildiğim varsa yani... Bunlar önemli şeyler...” şeklinde ifade etmektedir.

Bir derse ait konular/kazanımların sınıflar arası ilişkisi ya da tutarlılığı “dikey kaynaşıklık” a, aynı sınıf düzeyindeki farklı dersler arası uyumu ve paralelliği sağlama ise “yatay kaynaşıklık” a işaret etmektedir (Baysal, Yedigöz-Kara ve Bümen, 2022). Öğretmenlerin genel olarak, konular arası geçişi daha anlamlı hâle getirmek, dersler arası uyumu sağlamak ve öğrencide anlamayı kolaylaştırmak için “dikey ve yatay kaynaşıklık” a dikkat etmeye çalıştıkları ve bunu sağlayabilmek için uyarlamalara yöneldikleri de anlaşılmaktadır:

“... Çünkü bir öncekinde simple present tense görüyorlar, past tense, tekrar present tense. Ben öyle yapmaktansa mesela tense’lerin yerini değiştiriyorum, işte daha rahat anlayacak sıraya koyuyorum kendime göre. Çünkü sınıfın düzeyini az çok biliyorsun. Bir ünite de mevsimler oluyor mesela, araya hayvanları koyuyor, bir ünite sonra da şeyi anlatıyor. Hava durumunu anlatıyor, hayvanları aradan çıkarıp mevsimlerle hava durumunu yan yana getirmek daha mantıklı geliyor... Daha da iyi oluyor anlamaları için.” (K3, İngilizce öğretmeni, devlet okulu)

“Şimdi ben çocuklara bir konu anlatıyorum, X de Türkçe öğretmeni ya; işte mesela “adverb” ne biliyor musunuz çocuklar? Zarf, zarf ne işe yarar diye soruyorum, anlatıyorum sonra X [Türkçe öğretmeni] bana diyor ki mesela, ben bunu altıncı sınıflara anlatıyorsam, bu çocukların yedinci sınıf konusu, o yüzden anlamamış olabilirler diyor.” (K2, İngilizce öğretmeni, devlet okulu)

Yeniden düzenleme nedenlerinden sonuncusu ise “öğrencinin ilgisini arttırma” ve “öğrenme ihtiyaçlarını giderme” olarak ortaya çıkmıştır. Örneğin, İngilizce öğretmeni olan K1 eğlence amaçlı değişiklikleri neden yaptığını “... Monotonluktan çıkmak için aslında değişiklikler yapıyoruz. Sürekli aynı şeyler ezber ezber, tekrar tekrar olmasın diye, hani çocuklar aslında kazanımı İngilizcede eğlenerek daha çok elde ediyorlar. Yani monotonluktan çıkınca çocuklar öğrenmeye başlıyor.” şeklinde ifade ederken fen bilimleri öğretmeni olan K6 kitap üzerindeki etkinlikleri zaman zaman değiştirme gereği duyduğunu ve böylelikle çocukların daha çok eğlendiğini ve daha etkili bir öğrenme gerçekleştiğini “Yani sadece çocukların velileri bazen diyorlar ki ‘Hocam ders kitabından işlemiyorsunuz.’ diyorlar. Ben ders kitabından çok daha eğlenceli hâle getirdiğim için konuları çok da etkili oluyor.” sözleri ile açıklamıştır.

Katılımcı öğretmenlerin atlamaya yönelik uyarlamalarının nedenleri incelendiğinde a) Öğretim programlarının içerik yoğunluğu ve süre yetersizliği, b) Ders kitaplarında ilgi çekmeyen etkinlikler, c) Öğrenme ihtiyaçlarını gidermeyen içerikler ve d) İdeolojik propaganda unsurlarının öne çıktığı



görülmektedir. Öğretmenler öğretim programlarının yoğunluğundan dem vurmakta, kazanımların çok fazla olduğunu düşünmekte ya da konulara ayrılan süreyi genel olarak yetersiz bulduklarını söylemekte, bu sorunu da kimi zaman atlamalar yaparak çözmeye çalıştıklarını belirtmektedir. Özel bir okulda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan K8 *“Bazı kazanımları atladığımız, çıkardığımız metinler uuu... oluyor... Çünkü çok tatil olan da bir ülkeyiz ya biz. Müfredatta da yetiştirmekte kimi zaman sorun yaşayabiliyoruz. Belki konular daha azaltılabilir gibi geliyor.”* derken İngilizce öğretmeni olan K3 *“Konuları daraltmadılar, hiç onları da yapmadılar, hâlâ konular aynı ama ders saati düştü. Ondan sonra da İngilizce öğrenemiyorlar derler tabii, yok yani vakit yok.”* diyerek öğrencilerin İngilizce dersindeki başarısızlık nedenine vurgu yapmıştır.

Görüşülen öğretmenler, ders kitabında yer alan bazı etkinliklerin öğrencilerin ilgisini kesinlikle çekmediğini, hatta konuya dair motivasyonlarını azalttığını söylemiş; bu durumda o etkinliği geçmek (atlamak) durumunda kaldıklarını belirtmişlerdir. K2 yaşadığı bu durumu *“Konu sıkıcı geliyor çocuklara, ya hatta ben kendim bile bazen sıkılıyorum. Şimdi bizde ünite -tema [şeklinde] gittiği için mesela o ünite boyunca o konuyu devam ettiriyor gerçekten biraz sıkıcı olabiliyor bazen, o zaman etkinlikleri atladığım oluyor kitaptaki...”* şeklinde dile getirirken K8 de ders kitaplarında yer alan bazı etkinlikleri gerek ilgi çekmemesi açısından gerek zaman kısıtlılıklarından dolayı atlama nedenini, *“...Bazı etkinlikler hitap etmediği için değişiklikler yapıyoruz ya da direkt atlıyoruz açıkçası... Zaten süre kısıtlı, yetiştirmek mümkün değil, o metni atlayarak sürdürüyoruz.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Bir diğer atlama nedeni olarak öğrenme ihtiyaçlarını gidermeyen içerikler öne çıkmaktadır. K9 kodlu Türkçe öğretmeni her sene tekrar eden metinlerdense öğrenciye farklı bir şeyler katacak yeni metinler üzerinde durmayı tercih ettiğini şu cümleleriyle belirtmiştir:

*“Bazıları özellikle öğrenciye hiçbir şey kazandırmayan, yeni bir şey öğretmeyen, öğrencinin ilgisini çekmeyen hatta her sene öğrencinin benzerlerini okuduğu metinler oluyor. Birlikte okuduğumuzda mesela öğrenci diyor ki aa öğretmenim biz bunu beşinci sınıfta da okumuştuk.”*

Atlamalara yönelik uyarılama sebeplerinden sonuncusu, program ya da ders kitaplarındaki ideolojik propaganda unsurlarının öğretmenleri rahatsız etmesidir. Özellikle sosyal bilimler alanında çalışan öğretmenler bazı metinlerin propagandaya kaydığını sezdiklerinde ilgili kısımları atlamakta veya bir kısmını göz ardı etmektedir. Örneğin sosyal bilgiler öğretmeni K5, kendi dersinin bir “propaganda” aracı olarak nasıl kullanıldığını *“... İdeolojik bombardımana çok açık bir alan, yani hükümet, iktidar fark etmeden açıkçası yıllar boyu... Sosyal bilgiler iktidarların kendi ideolojilerini hani şey yapma, hani çocuklara öğretme dayatma hani gelecek nesillere aktarma aracı olarak maalesef ders olarak kullanıldı.”* şeklinde aktarmış, bu durum karşısında ne yaptığını ise *“Hani bütün ideolojik şeyler birazcık buradan bizim ders üzerinden halledilmeye başlanıyor. Bazen kişisel hassasiyetlerim elbette ki devreye giriyor. Hiç girmiyor dersem yalan olur, o konularda o ünitelerde kitabı açmamayı tercih ediyorum.”* şeklinde dile getirmiştir.

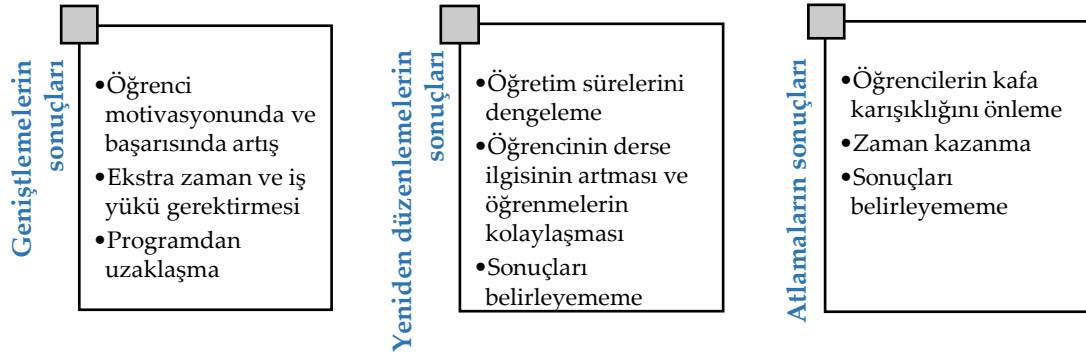
Türkçe öğretmeni olan K10 kodlu öğretmen de K5'in sözlerine benzer şeyler söylemiş, kendi dersindeki durumu şu şekilde dile getirmiştir:

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

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

#### **Uyarlamaların Sonuçları:**

Araştırmanın son sorusu olan “Katılımcı öğretmenlerin, öğretim programını sınıfa uyarlamasının sonuçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik verilerin analizleriyle Şekil 3’te sunulan temalar elde edilmiştir. Şekil 3’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin bazı uyarlamaların (yeniden düzenleme ve atlama) sonuçlarını tam olarak bilemedikleri ya da bunları belirleyemedikleri dikkat çekmektedir.



Şekil 3. Öğretmenlerin Program Uyarlamalarının Sonuçları

Görüşmeler sonucu elde edilen veriler, öğretmenlerin yaptıkları genişletmelerle öğrencilerin motivasyonu ve başarısında bir artış olduğuna dair bir algıya işaret etmektedir. K6 ve K10 kodlu öğretmenler eklemeler (genişletmeler) sonucu öğrencilerde bariz bir şekilde “derse ilgi artışı” olduğunu gözlemlediklerini dile getirmişleridir. Fen bilimleri öğretmeni olan K6, konularla ilgili bol bol animasyon ve çeşitli videolar izlettiğini söylemiş, bu durumun sonucunu da “Kalkıyor, hiç derse hiç hani hiçbir katkısı olmayan silik bir öğrenci bile bu konu hakkında bir fikir almak için parmak kaldırabiliyor. Bu güzel

*bir şey.” şeklinde ifade etmiştir. Türkçe öğretmeni olan K10 da ders kitabı dışında okuttuğu farklı metinler ve kitaplar sayesinde öğrencinin dersine olan ilgisindeki artışı “Çocuğun ilgisi edebiyata, öyküye, şiire, romana çekilmiş oluyor.” şeklinde cümlelere dökmüştür. K5 kodlu sosyal bilgiler öğretmeni yaptığı eklemelerin etkisini “... Öğrenmeyi kolaylaştırıyor, hazırbulunuşluğu arttırıyor yaptığım etkinlikler, eklemeler ve birazcık daha somut düşünmelerini sağlıyor bana göre. Kafalarında canlandırmalarını sağlıyor soyut olan konuyu.” cümleleriyle özetlemiştir. İngilizce öğretmeni olan K2 yaptığı eklemelerin sonucunu “... Daha somutlaştırıyor öğrenmeyi.” sözleriyle ifade etmiştir. Özel bir okulda matematik öğretmeni olarak çalışan K12 de, yaptığı eklemelerin sonuçları ile ilgili daha sınav odaklı bir başarı artışından bahsederek “... Farklı kitaplardan soru çözenin çocukları bu anlamda deneme sınavlarında vesairede, tabii ki daha avantajlı hale getirdiğini düşünüyorum.” demiştir.*

Öğretmenler derslerinde çoğunlukla hatırlatmalar, geçmişe veya başka derslere yönelik eklemeler yapmak durumunda kaldıklarını; bunun da ekstra zaman aldığını (o senenin programından süre çaldığını) ve problem yarattığını belirtmektedirler. İngilizce öğretmeni K3 durumu “Ya işte geçmişe yönelik hatırlatmalar yaptığımda o da zaten baya bir sürüyor. İşte bir iki saatimi alıyor...” şeklinde belirtmektedir. Fen bilgisi öğretmeni olan K7 ise başka bir dersin konusuna dair hatırlatma ve anlatım yaparken kendi dersinin süresinin büyük bir kısmını harcadığını “... Denklem budur, eşitliğin bu tarafını eksi yaparak işte yani ya da doğrusu eee... Şeyini değiştirerek geçirme, artı eksi falan, önce bunu anlatmam gerekiyor. Zaten bunu anlatırken o dersim gidiyor.” cümleleri ile dile getirmektedir. Sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapan bir diğer öğretmen K5 de ekstra bir kaynak kitaba bakmanın ve oradan eklemeler yapmanın süre anlamında kısıtlamalar yarattığını şu cümleleriyle ifade etmiştir:

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

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

Öğretmenlerin yeniden düzenlemeye yönelik uyarlamalarının sonuçları incelendiğinde a) Öğretim sürelerini dengeleme, b) Öğrencinin derse ilgisinin artması ve öğrenmelerin kolaylaşması ve c) Sonuçları belirleyememe şeklinde ifade edilebilecek temalar ortaya çıkmıştır. Öğretmenler,

programda belirtilen kazanım ve konulara ayrılan sürelerle kimi zaman uyamadıklarını fakat önerilen süre üzerinde yaptıkları çeşitli düzenlemeler sayesinde süreleri dengelemeyi başardıklarını ve kazanımlara ulaştıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, özel bir okulda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan K8 bu durumu şu cümlelerle aktarmıştır:

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

Bazı öğretmenler, özellikle ders kitaplarında yer alan etkinliklerde yaptıkları yeniden düzenlemelerle daha eğlenceli bir öğretim gerçekleştiğini ve dolayısıyla öğrencinin derse olan ilgisinin arttığını gözlemlediklerini ifade etmektedirler. Matematik öğretmeni olan K11 dersi üzerinde yaptığı değişiklikler sonucu olumlu dönütler aldığını *"... Ama genel olarak şeyin farkındayım matematik dersini seviyorlar bir şekilde, ben de yaptığım değişiklikleri bu yüzden yapıyorum."* cümleleri ile aktarmıştır. Görüşmelere katılan birçok öğretmen, özellikle kazanım sıralaması, etkinlikler ve ders süreleri üzerinde yaptıkları birtakım düzenlemeler sonucu, öğrencinin dersi daha iyi anladığı konusunda hemfikirdirler. Örneğin İngilizce öğretmeni olan K3 *"... Ünitelerin yerlerini değiştiriyorum. Daha da iyi oluyor anlamaları için."* demiştir. Fen bilimleri öğretmeni olan K6, kazanımlar arası sıralamada yeniden bir düzenleme yapması sonucu, öğrencinin konuyu kavrama ve anlamasında kolaylık yaşadığını verdiği bir örnek ile açıklamaktadır:

*"Yani anlamayı kolaylaştırıyor tabii ki. Anlamayı, kavramayı kolaylaştırıyor. Mesela basit makinalar konusu vardı bizde. ... Önce makaralardan bahsediyordu galiba. Sonra kaldıraçtan bahsediyordu. Makaraları ikinci konuya aldım ben. Çünkü kaldıraç kavramak çok daha mantıklı, basit. Çünkü diyorsunuz ki çocuklar parka gittiğiniz zaman neler var? Tahterevalli var, kaydırak var. İşte o mesela. Ama makarayı görmüyor çocuk. Makarayı, makara kavramını şeyden daha az görüyor diyeyim daha doğrusu, kaldıraç kavramından..."*

Öte yandan öğretmenler, yaptıkları yeniden düzenlemelerin sonuçlarına dair herhangi bir nesnel ölçümün gerçekleşmediğini, dolayısıyla yapılan bu tür uyarlamaların yararlı olup olmadığı ya da ne gibi sonuçlar doğurabileceği noktasında emin olamadıklarını da dile getirmişlerdir. Örneğin, sosyal bilgiler öğretmeni olan K5 konuyla alakalı şu cümleleri kurmuştur:

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

Matematik öğretmeni olan K11 de benzer şekilde, yaptığı düzenlemenin öğrenciler için daha iyi mi kötü mü olduğu konusunda emin olamama durumunu *"... Ha öğrenmeleri toplamda iyi mi daha mı*

*iyi onu bilemiyorum. Daha iyi ya da daha kötü diyemeyebilirim çünkü öyle bir istatistiğe zaten sahip değilim.”* cümleleri ile ifade ederken sosyal bilgiler öğretmeni K4 *“Bence faydası... Ölçmediğim için bilmediğim için... Ama bence faydası oldu diye düşünüyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin kısıtlı sayıda yaptıklarını ifade ettikleri atlamaya yönelik uyarlamalarının sonuçlarına göre ortaya çıkan temalar ise a) Öğrencilerin kafa karışıklığını önleme, b) Zaman kazanma, c) Atlamaların sonuçlarını belirleyememedir. Bu noktada öğretmenlerin çoğunlukla “atlama yapma”yı pek tercih etmedikleri, programlara mümkün olduğunca sadık kalmaya çalıştıklarını belirtmekte yarar vardır. Bunun en önemli nedenleri “denetlenme kaygısı” ve LGS’dir. Nitel bulgular, öğretmenlerin öğretim programlarına uyumunun ve takibinin okul idarecileri tarafından zaman zaman denetlenmesiyle programa bağlılığın arttığını, özellikle atlamalardan kaçındıklarını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin geleceğinde önemli rol oynayacak sınavların merkezîyetçi bir yapıyla uygulanmasının da içeriğe bağlılığı sağladığı söylenebilir. Atlamalara yönelik uyarlamaların öğrencilerin kafa karışıklığını önlediğini ve bu sayede zaman kazandığını belirten İngilizce öğretmeni K3, görüşlerini şu cümlelerle aktarmıştır:

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

Türkçe öğretmeni olan K10, ideolojik propagandaya yönelik unsurlar içeren metinleri atladığını belirtmiş, fakat yaptığı bu atlamalara dair sonuçları ölçmesinin mümkün olmadığını da şu sözleriyle ifade etmiştir: *“... Onu ölçmem. Bilmiyorum bir eksikliği var mı? Çocuklara sormak lazım. [Gülerek] Millî duruşu yokluktan yoksun bir nesil... Bilemiyorum, onu ölçmem çünkü.”*

Son olarak nicel ve nitel bulguların ortak gösterim yoluyla bütünleştirilmesi için öne çıkan nicel bulgular görsel hâle getirilmiş (anamlı farklılık elde edilen sonuçlar), daha sonra nicel bulguları açıklayan nitel bulgular tek tek incelenmiş, tamamlayıcı nitelik gösteren öğretmen görüşleri seçilmiştir. Son aşamada ise nicel ve nitel bulguların ortak bir şekilde görsel olarak en iyi şekilde sunulabilmesi için sınıflandırma ve renklendirme yoluna gidilmiştir. Şekil 4’te görüldüğü gibi, öğretmenlerden elde edilen nicel ve nitel bulgular birbirini tamamlamakta ve bütüncül bilgiler vermektedir.



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

Şekil 4. Elde Edilen Nicel ve Nitel Bulguların Ortak Gösterimi



## Tartışma

Nicel bulgular incelendiğinde program kaynaklarında en çok genişletme, ikinci sırada yeniden düzenleme ve son olarak da atlama yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarını uyarlama sürecinde genişletme ve yeniden düzenlemelere daha çok ihtiyaç duyduğunu düşündürmektedir. Önceki nitel çalışmalarda olduğu gibi (Akbulut-Taş, 2022; Bernard, 2017; Bümen ve Yazıcılar, 2020; Drake ve Sherin, 2006; Li ve Harfitt, 2017; Troyer, 2017; Yazıcılar ve Bümen, 2019) bu çalışmada da öğretmenlerin programı sınıfa uyarlamada benzer örüntüler kullandığı belirlenmiştir. Yazıcılar-Nalbantoğlu'nun (2021) çalışmasında, öğretmenlerin sıklıkla kullandığı uyarlama örüntülerinin mesleki gelişim programı öncesi ve sonrasında değişmediği, sırasıyla en çok genişletme, yeniden düzenleme ve atlama yapıldığı tespit edilmiştir. Bernard (2017) ve Öztürk (2012) de bu araştırmanın bulgularına benzer sonuçlar elde etmiş, programda yer almayan bazı konuların eklenmesi veya bir konunun yeniden düzenlenerek işlenmesi şeklindeki uyarlamaların daha çok gerçekleştiğini belirtmiştir.

Yazıcılar-Nalbantoğlu'nun (2021) çalışmasında olduğu gibi bu çalışmada da öğretmenlerin ikinci sırada kullandığı uyarlama örüntüsü yeniden düzenlemedir. Tokgöz-Can ve Bümen (2021), özerklik algısı düşük olan öğretmenlerin daha az riskli gördükleri için yeniden düzenleme yapmayı genişletme ve atlama yapmaya göre daha fazla tercih ettiklerini belirlemiştir. Bu durumda öğretmenlerin genişletmeden sonra en sık olarak yeniden düzenlemeye başvurmaları sürpriz değildir. Bulgulara göre en az kullanılan uyarlama örüntüsü atlamadır ve esasen kuruluşundan beri merkezîyetçi bir şekilde yönetilen bir ülke için bu sonuç doğaldır. Öğretmenler programa bağlı kalmaları gerektiğini düşünerek onu "denetlemek için kullanılan bir araç" olarak algılamaktadır (Yazıcılar ve Bümen, 2019). Programların öğretmenlerden bağımsız bir şekilde tasarlanması ve Türkiye'deki merkezîyetçi eğitim sistemi, programdaki herhangi bir ögenin atlanamayacağı düşüncesini öğretmenlere sıklıkla hatırlatmaktadır (Yazıcılar-Nalbantoğlu, 2021). Özerklik algısı düşük olan öğretmenlerin programa sadık kalmaya çalıştığı ve atlamalardan kaçındığı da bilinmektedir (Tokgöz-Can ve Bümen, 2021).

Uyarlama örüntülerinin öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi, branşı, çalışılan okul türü ve eğitim durumuna göre değişip değişmediğine yönelik bulgular, daha önceki benzer araştırmalar tümüyle nitel olduğu için oldukça yeni bilgiler sunmaktadır. Bulgular kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla genişletme yaptıklarını gösterse de diğer uyarlama örüntülerinde cinsiyet açısından anlamlı farklar görülmemektedir. Benzer şekilde, öğretimi planlama ve uygulama özerkliği açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir (Khezerlou, 2014; Tokgöz-Can, 2019). Uyarlama örüntülerinin kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemesi ise katılımcıların kıdemi değişse de derste yaptıkları uyarlama örüntülerinin benzerlik gösterdiği şeklinde

yorumlanabilir. Oysa yurt dışındaki çalışmalarda deneyimli öğretmenlerin acemi öğretmenlere oranla programı daha başarılı bir şekilde uyarladıkları, acemi öğretmenlerin uyarlama yapma konusunda istekli olmalarına rağmen neyi nasıl uyarlayacaklarını bilmediklerinden uyarlamalarda zayıf kaldıkları belirlenmiştir (Burkhauser ve Lesaux, 2017; McCarthey ve Woodard, 2018). Bu durumda öğretmenlerin kıdemiyile program uyarlamaları arasında nasıl bir bağlantı olduğu hakkında daha fazla araştırma yapılması gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin branşlarıyla yaptıkları uyarlamalar arasındaki farka yönelik analizler, İngilizce öğretmenlerinin diğer tüm branş öğretmenlerine göre daha fazla genişletme; Türkçe ve İngilizce öğretmenlerinin ise diğer branş öğretmenlerine göre daha fazla yeniden düzenleme ve atlama yaptıklarını göstermektedir. Türkiye’de yapılan önceki çalışmalar hem nitel hem de belli bir branşa yönelik olduğu için (Akbulut-Taş, 2022; Bümen ve Holmqvist, 2022; Bümen ve Yazıcılar, 2020; Gelmez-Burakgazi, 2020; Yazıcılar ve Bümen, 2019; Yazıcılar-Nalbantoğlu, 2021) uyarlamalarda branş karşılaştırmaları çok sınırlıdır. Bununla birlikte Portekiz’de ortaokul ve lise öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine kıyasla programa daha sadık oldukları, sınıf öğretmenlerinin daha fazla uyarlama yaptıkları bilinmektedir (Leite, Fernandes ve Figueiredo, 2020). Bu çalışmaya katılan matematik ve fen bilimleri öğretmenlerinin daha az atlama ve yeniden düzenleme yapmalarında öğrencilerin merkezî sınavlarda elde ettiği düşük sayısal puanları artırmak üzere programa bağlı kalmak gerektiği algısı yatıyor olabilir. Öte yandan İngilizce ve Türkçe öğretmenlerinin daha fazla uyarlamalar yapmasıyla mesleki gelişim etkinliklerine daha çok katılma ve/veya lisansüstü eğitim yapma arasındaki ilişkiler hakkında daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Bulgular, uyarlamaların okul türüne göre anlamlı farklılıklar içerdiğini, uyarlamalarda sıklık sıralamasının özel ortaokul, devlet ortaokulu ve imam hatip ortaokulu şeklinde olduğunu göstermektedir. Özel okullarda artan rekabet nedeniyle yenilikçi ya da öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarının daha fazla teşvik edilmesi, sınıf mevcutlarının kontrolü, fiziksel alt yapının güçlü olması, yüksek öğrenci profili, veli beklentileri vb. nedenlerle (Ünsal ve Çetin, 2019), öğretmenlerin daha fazla uyarlama yapmaya yöneldiği düşünülebilir. Devlet okulunda çalışan lise matematik öğretmenlerinin öğrencilerin ön bilgi eksikliklerini tamamlamak, özel okuldakilerin ise merkezî sınavlarda öğrencileri daha başarılı hâle getirmek için uyarlamalara başvurduğu düşünüldüğünde (Bümen ve Yazıcılar, 2020) okul bağlamının uyarlamalarda önemli ölçüde etkili olduğu ortaya çıkmaktadır.

Ön lisans mezunu olan öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla genişletme yapması kendilerini daha özerk hissetmelerinden kaynaklanabilir. Nitekim Khezerlou’nun (2014) araştırmasında, öğretim programı özerkliğinin lisans mezunu olan öğretmenlerde yüksek lisans mezunu olanlara oranla daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki

gelişim fırsatlarından yararlanan öğretmenlerin daha tutarlı uyarlamalar yaptıkları (McCarthy ve Woodard, 2018) ve lisansüstü eğitim sayesinde uyarlamalarda daha az zorlandıkları (Akbulut-Taş, 2022) da bilinmektedir.

Nitel bulgularda öne çıkan uyarlama nedenleri, daha önceki çalışmalarda ortaya koyulan faktörleri doğrulamaktadır. Ders kitaplarının yetersiz bulunması (Bümen ve Yazıcılar, 2020; Çeliker-Ercan, 2019; Gelmez-Burakgazi, 2020; Güzel-Yüce, 2022; Yazıcılar-Nalbantoğlu, 2021), merkezî sınavlar (Burkhauser ve Lesaux, 2017; Bümen ve Yazıcılar, 2020; Çeliker-Ercan, 2019; Li ve Harfitt, 2017; Özgeldi, 2012; Yazıcılar ve Bümen, 2019), dersi daha anlaşılır ve anlamlı kılma (Gelmez-Burakgazi, 2020; Yazıcılar ve Bümen, 2019), öğretim süresini dengeleme (Bümen ve Yazıcılar, 2020, Meidl ve Meidl, 2011), öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını giderme (Bümen ve Holmqvist, 2022; Bümen ve Yazıcılar, 2020; Gelmez-Burakgazi, 2020; Leite vd., 2020; Li ve Harfitt, 2017; McCarthy ve Woodard, 2018; Troyer, 2019; Yazıcılar ve Bümen, 2019), öğretmenlerin yeterlikleri veya becerileri (Bernard, 2017; Burkhauser ve Lesaux, 2017; Gelmez-Burakgazi, 2020; Leshota ve Adler, 2018; Li ve Harfitt, 2017; Remillard ve Bryans, 2004) uyarlamalara önemli ölçüde yol açmaktadır. Ancak daha önceki çalışmalarda, program kaynaklarındaki (ders kitapları) ideolojik propaganda unsurlarının atlamalara neden olduğuna değinilmemiştir. Bu araştırmaya katılan Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenleri ise ders kitaplarında öğrenme ihtiyaçlarını gidermeyen ve ideolojik propaganda içeren unsurları atladıklarını dile getirmişlerdir. Diğer branşlardaki öğretmenlerin (matematik, fen bilimleri, İngilizce) belirtilen propaganda unsurlarına daha az maruz kaldıkları tahmin edilebilir. Bu durum Koşar-Altınyelken'in (2013) belirlediği gibi, öğretmenlerin önerilen program değişikliklerini öğrenciler ve genel olarak toplum için zararlı olarak algıladıklarında *ilkeli bir direnç* sergilemeleriyle açıklanabilir.

Önceki çalışmalarda program uyarlamaları ile kaynaşıklık arasındaki bağlantıya dikkat çekilmemiş olsa da bulgular öğretmenlerin dikey ve yatay kaynaşıklığı sağlamak üzere yeniden düzenlemeler yaptıklarını göstermektedir. Konular arası geçişi daha anlamlı hâle getirmek, öğrencinin gelişimini bütüncül bir şekilde planlamak ve öğrenmelerin transferini sağlamaya yarayan kaynaşıklık (Baysal, Yedigöz-Kara ve Bümen, 2022) öğretmenler için sorun teşkil ettiğinde (kaynaşıklığın zayıf olduğu hissedildiğinde) uyarlamalara neden olabildiği düşünülmektedir. Nitekim önceki çalışmalarda da program özelliklerinin uyarlamalara etki ettiği belirlenmiştir (Akbulut-Taş, 2022; Gelmez-Burakgazi, 2020; Güzel-Yüce, 2022; Yazıcılar ve Bümen, 2019).

Bu çalışmanın bulgularında öne çıktığı gibi, öğretmenlerin yaptıkları genişletmelerin öğrencilere olumlu bir şekilde yansıdığı bilinse de (Bernard, 2017; Collopy, 2003; Çeliker-Ercan, 2019; Leite vd., 2020; Shawer, Gilmore ve Banks-Joseph, 2008; Yazıcılar-Nalbantoğlu, 2021) uyarlamaların öğrenci başarısına yönelik doğrudan etkilerine dair çalışmalar sınırlıdır (Fogleman, McNeill ve Krajcik, 2011; Kim vd., 2017). Öğretmenlerin sınıfın ihtiyaçlarını dikkate alarak program ya da program

kaynaklarında yer almayan etkinlikler tasarlaması, yeni materyaller kullanması, yeni bilgiler eklemesinin öğrenci motivasyonu ve başarısına olumlu yansımaları doğal görülse de konuyla ilgili nitel çalışmalardan ziyade görgül (ampirik) çalışmaların artması gerekmektedir.

Daha önceki çalışmalarda uyarlamaların sonuçlarına dair bulgular yok denecek kadar az iken (Leshota, 2015) bu araştırmanın bulguları öğretmenlerin yaptığı uyarlamaların bazı olumsuz sonuçlarına dikkat çekmektedir. Özellikle geçmiş konulara veya başka derslerin kapsamına yönelik genişletmelerin çok zaman aldığı ve öğretim süresini dengelemeyi zorlaştırdığı, bunun da endişe, yorgunluk ve programdan uzaklaşmaya neden olduğu belirtilmektedir. ABD’de yapılan bir çalışmada uyarlamaların verimliliğine dikkat çekilmiş (Troyer, 2019), Güney Afrika’da yapılan bir çalışmada da öğretmenlerin yaptığı genişletmelerin sağlıklı veya kafa karıştırıcı olabildiği (Leshota, 2015) tespit edilmiştir. Bu çalışmadaki bazı öğretmenlerin yaptığı genişletmelerin beklenilenin aksine karmaşaya sebep olması ve anlaşılmaması, Leshota’nın (2015) belirttiği kafa karıştırıcı eklemelere işaret etmektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin yaptığı bazı atlamaların da verimli veya tehlikeli olabildiği (Leshota, 2015), verimsiz uyarlamaların daha çok genişletme ve atlamalarda meydana geldiği (Yazıcılar-Nalbantoğlu, 2021) hatırlandığında uyarlamalar konusunda öğretmenlerin zorlandığı ve bu konuda desteğe ihtiyaç duydukları söylenebilir.

### Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın daha önce öğretmenlerin öğretim programlarını sınıfa uyarlama sürecine ışık tutan nitel çalışmalardan ayrılan özgün tarafları şöyle özetlenebilir: Öncelikle ilk kez programı uyarlama örüntüleri ölçeği kullanılarak sadece belli bir branşta ve sınırlı sayıda öğretmenin uyarlamaları değil, beş farklı branşta 545 öğretmenin uyarlama örüntüleri ortaya çıkarılmıştır. Karma yöntemin sıralı açıklayıcı deseni sayesinde önce nicel daha sonra nitel verilerin elde edilerek bütünleştirilmesi yoluyla (bkz. Şekil 4) İzmir’de görev yapan ortaokul öğretmenlerinin programları nasıl ve neden uyarladığı, uyarlamaların sonuçları hakkında neler düşündüğü belirlenmiştir. Geniş bir öğretmen grubundan elde edilen verilere göre, en çok ve en az kullanılan uyarlama örüntülerinin belirlenmiş olması; bu örüntülerin cinsiyet, kıdem, branş, okul türü ve eğitim durumuna göre incelenmesi hem hizmet öncesi öğretmen eğitimine hem de mesleki gelişim planlamalarına ışık tutabilir. Örneğin daha az uyarlama yaptıkları için devlet ve imam-hatip ortaokullarında çalışan öğretmenlere (özellikle de matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler branşlarında) uyarlamalar konusunda farkındalık kazanmaya yönelik destek olunması (mesleki gelişim programları) önerilebilir. Benzer şekilde özel okullarda çalışan İngilizce ve Türkçe öğretmenlerine de (özellikle genişletme ve atlamalar) verimlilik açısından risk taşıdığı için uyarlamaların verimliliği konusunda rehberlik edilebilir. Bu mesleki gelişim çalışmalarının uzun süreli ve izleme-destekleme (koçluk-mentorluk vb.) sistemleri içeren bir şekilde (Yazıcılar-Nalbantoğlu, 2021) ve zümrede iş birliği içinde yapılması

etkililiğini artıracaktır. Üstelik hem öğretim programlarında hem de ders kitaplarında belirli uyarlama önerileri gerekçeleriyle birlikte yer aldığı takdirde, öğretmenlerin uyarlamada yaşadığı sıkıntılar azaltılarak tehlikeli uyarlamalara yönelmeleri önlenebilir. Başka bir yol olarak ise bağımsız (özel) yayınevleri tarafından hazırlanarak öğretmenlerin tercihine bırakılacak öğretmen kılavuzlarına, basılı ve dijital program kaynaklarına gerekçeli uyarlama önerileri konulabilir. Öğretmenler farklı kılavuzları karşılaştırarak kendi sınıflarına en uygun uyarlama örüntülerini seçebilir ya da yenilerini tasarlayabilir. Önerilen ikinci yolun okul ve öğretmen özerkliğini daha çok destekleyeceği düşünülmektedir.

Bu çalışma sadece İzmir'deki ortaokul öğretmenleriyle, kullanılan ölçekle ve görüşmelerle sınırlıdır. Farklı coğrafi bölgelerde çalışan öğretmenlerin uyarlama örüntülerinin derinlemesine bir şekilde incelenmesi için daha büyük örneklerle farklı sınıf düzeylerinde ve farklı derslerde benzer araştırmalar yapılabilir. Böylece öğretmenlerin hangi uyarlama örüntüsünde nasıl bir desteğe ya da rehberliğe ihtiyacı olduğu belirlenebilir. Katılımcı öğretmenlerin bir kısmı yaptıkları yeniden düzenlemeler ve atlamaların sonuçları hakkında yorum yapamadığına göre, özellikle bu tür uyarlamaların öğrenciler üzerinde yarattığı sonuçların incelenmesinde yarar vardır. Farklı mesleki kıdemlerde görev yapan, mesleki gelişim etkinliklerine az ya da sık katılan, lisansüstü eğitim yapan ve yapmayan öğretmenlerin programları uyarlama örüntüleri karşılaştırılabilir. Ayrıca yeni görgül (ampirik) çalışmalarda, uyarlamaların öğrenci başarılarına ve motivasyonlarına yönelik uzun dönemli etkileri incelenmelidir. İdeolojik propaganda unsurlarının Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin program ve program kaynaklarında yaptıkları atlamalara yansımaları ele alınabilir. Öğretim programlarının kaynaşıklığı ile öğretmenlerin yaptıkları uyarlamalar arasındaki bağlantılar keşfedilebilir. Son olarak, uyarlama becerilerini geliştiren mesleki gelişim programlarıyla uyarlama örüntülerindeki ve mesleki becerilerdeki değişimler mercek altına alınabilir.

### Kaynaklar

- Akbulut-Taş, M. (2022). An investigation of curriculum adaptation efforts of teachers working in disadvantaged secondary schools. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(1), 10-24. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.01.02>
- Baysal H., Yedigöz-Kara, Z. & Bümen, N. (2022). Articulation in English language curricula: A systematic analysis from basic education to secondary education. *Education and Science*, 47(209), 381-412. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.10735>
- Bernard, A. M. (2017). *Curriculum decisions and reasoning of middle school teachers*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://scholarsarchive.byu.edu/etd/6488> sayfasından erişilmiştir.
- Burkhauser, M. A. & Lesaux, N. K. (2017). Exercising a bounded autonomy: Novice and experienced teachers' adaptations to curriculum materials in an age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1088065>

- Bümen, N. T. & Holmqvist, M. (2022). Teachers' sense-making and adapting of the national curriculum: a multiple case study in Turkish and Swedish contexts. *Journal of Curriculum Studies*, 54(6), 832-851. <https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2121178>
- Bümen, N. T. & Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: Meslek lisesi ve özel lise farklılıkları. *GEFAD*, 40(1), 183-224. <https://doi.org/10.17152/gefad.595058>
- Bümen, N. T., Çakar, E. & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Canbolat, Y. (2020). Professional autonomy of high school teachers in Turkey: A retrospective and prospective policy analysis. *Education and Science*, 45(202), 141-171. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/7833/3038> sayfasından erişilmiştir.
- Collopy, R. (2003). Curriculum materials as a professional development tool: How a mathematics textbook affected two teachers' learning. *The Elementary School Journal*, 103(3), 227-311.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3. b.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Çelik, Z., Gümüş, S. & Gür, B. S. (2017). *Moving beyond a monotype education in Turkey: major reforms in the last decade and challenges ahead*. Y. K. Cha, J. Gundara, S. H. Ham & M. Lee (Ed.), *Multicultural education in glocal perspectives* içinde (s. 103-119). Singapore: Springer.
- Çeliker-Ercan, G. (2019). *Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının öğrencilerin motivasyonlarına ve akademik başarılarına etkisi*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Davis, E. A., Beyer, C., Forbes, C. T. & Stevens, S. (2011). Understanding pedagogical design capacity through teachers' narratives. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 797-810.
- 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.
- Fogleman, J., McNeill K. L. & Krajcik, J. (2011). Examining the effect of teachers' adaptations of a middle school science inquiry-oriented curriculum unit on student learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(2), 149-169.
- Gay, L. R. & Airasian, P. W. (1996). *Educational research: competencies for analysis and applications* (6. b.). New Jersey: Merrill Publishing Company.
- Gelmez-Burakgazi, S. (2020). Curriculum adaptation and fidelity: A qualitative study on elementary teachers' classroom practices. *Issues in Educational Research*, 30(3), 920- 942.



- Güzel-Yüce, S. (2022). Öğretim programına bağlılık ve öğretim programını uyarlama ikilemini aşmak: bir öğretmen'in öğretim programını kullanma modeli. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkuefder/issue/70958/1037063> sayfasından erişilmiştir.
- Khezerlou, E. (2014). A cross-cultural study of teacher autonomy in curriculum development among Iranian and Turkish EFL teachers. *JALDA*, 2(1), 25-38.
- Kim, J. S., Burkhauser, M. A., Quinn, D. M., Guryan, J., Kingston, H. C. & Aleman, K. (2017). Effectiveness of structured teacher adaptations to an evidence-based summer literacy program. *Reading Research Quarterly*, 52(4), 443-467.
- Koşar-Altınyelken, H. (2013). Global managerial education reforms and teachers. Emerging policies, controversies and issues in developing contexts. H. K. Altınyelken, M. De Koning & A. Verger (Ed.), *Teachers' principled resistance to curriculum change: A compelling case from Turkey* içinde (s. 109-126). Amsterdam: Education International Research Institute.
- Leite, C., Fernandes, P. & Figueiredo, C. (2020). National curriculum vs. curricular contextualisation: Teachers' perspectives. *Educational Studies*, 46(3), 259-272. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1570083>
- Leshota, M. (2015). *The relationship between textbook affordances and mathematics' teachers' pedagogical design capacity (PDC)*. (Doktora Tezi). <https://core.ac.uk/reader/188770520> sayfasından erişilmiştir.
- Leshota, M. & Adler, J. (2018). Disaggregating a mathematics teacher's pedagogical design capacity. L. Fan, L. Trouche, C. Qi, S. Rezat & J. Visnovska (Ed.), *Research on mathematics textbooks and teachers' resources: Advances and issues* içinde (s. 89-117). Cham, Switzerland: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-73253-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-73253-4_5)
- 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. (2018). Faithfully following, adapting, or rejecting mandated curriculum: Teachers' curricular enactments in elementary writing instruction. *Pedagogies: An International Journal*, 13(1), 56-80. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2017.1376672>
- MEB. (2013). *Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programları, 9-12*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2020). *Kurum Listesi*. [meb.gov.tr](http://meb.gov.tr) sayfasından erişilmiştir.

- Meidl, T. D. & Meidl, C. (2011). Curriculum integration and adaptation: Individualizing pedagogy for linguistically and culturally diverse student. *Current Issues in Education*, 14(1), 1-30. <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/579/148> sayfasından erişilmiştir.
- OECD. (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en> sayfasından erişilmiştir.
- Özgeldi, M. (2012). Explaining dimensions of middle school mathematics teachers' use of textbooks. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 8(3), 24-36.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.
- 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.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Shawer, S. F., Gilmore, D. & Banks-Joseph, S. R. (2008). Student cognitive and affective development in the context of classroom-level curriculum development. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(1), 1-28.
- TEDMEM. (2015). Öğretmen özerkliği ve okul özerkliği üzerine. <https://tedmem.org/mem-notlari/ogretmen-ozerkligi-ve-okul-ozerkligi-uzerine> sayfasından erişilmiştir.
- TEDMEM. (2019). Dünya standartlarında 21. yüzyıl okul sistemi nasıl inşa edilmeli? <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/dunya-standartlarinda-21-yuzyil-okul-sistemi-nasil-insa-edilmeli> sayfasından erişilmiştir.
- Tokgöz-Can, M. (2019). Öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulamada özerklik algısı ve beklentileri üzerine bir araştırma. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Tokgöz-Can, M. & Bümen, N. T. (2021). Turkish teachers' autonomy in using and adapting curriculum: A mixed methods study. *Issues in Educational Research*, 31(4), 1270-1292.
- Tokgöz, Ö. (2013). *Transformation of centralized curriculum into teaching and learning processes: Teachers' journey of thought curriculum into enacted one*. (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- 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. <https://doi.org/10.1086/701719>

- Ünsal, S. & Çetin, A. (2019). Özel okul ve devlet okulunda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarını uygulamada karşılaştıkları farklılıklar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1541-1551. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3131>
- Westwood-Taylor, M. (2010). *Replacing the "teacher-proof" curriculum with the "curriculum-proof" teachers: Toward a more systematic way for mathematics teachers to interact with their textbooks.* (Doktora Tezi). <https://www.proquest.com/docview/2448932935?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true> sayfasından erişilmiştir.
- Westwood-Taylor, M. (2013). Replacing the 'teacher-proof' curriculum with the 'curriculum-proof' teacher: Toward more effective interactions with mathematics textbooks. *Journal of Curriculum Studies*, 45(3), 295-321.
- Yazıcılar-Nalbantoğlu, Ü. (2021). *Öğretim programını sınıfa uyarlama becerilerine yönelik bir mesleki gelişim programının öğretmenlere katkılarının incelenmesi.* (Doktora Tezi). <http://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Yazıcılar-Nalbantoğlu, Ü., Bümen, N. T. & Uslu, Ö. (2022). Teachers' curriculum adaptation patterns: a scale development study. *Teacher Development*, 26(1), 94-116. <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1996452>
- 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. <https://iier.org.au/iier29/yazicilar.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. b.). Ankara: Seçkin.

### Extended Summary

Studies show that teachers have questions about curricula; in practice, they make some changes depending on student needs, their preferences, and local problems despite the highly-centralized structure in Turkey. Although there are some studies examining the adaptations of high school mathematics teachers, primary school teachers, teachers working in socio-economically disadvantaged secondary schools and a philosophy teacher, there is no study in which secondary school teachers from various branches are examined holistically and comparatively. The purpose of this research is to reveal the patterns of teachers working in secondary schools adapting the curriculum, the reasons for making adaptations and the results. Thus, the following questions were answered:

1. What are the adaptation patterns (omitting, extending, revising) of teachers working in secondary schools?
2. Do teachers' adaptation patterns differ significantly based on gender, seniority, branch, school type, graduated school and weekly course load?

3. What are the teachers' views on the reasons for adapting the curriculum?

4. What are the teachers' views on the results of adapting the curriculum?

Previous qualitative studies in Turkey show that teachers do not have any support in adaptations, and they carry out the process on their own. For this reason, answering questions such as how and why teachers make adaptations, what the results of adaptations are, and whether adaptations made in different branches vary, can be a guide to both curriculum studies and teacher education. Findings can help develop ideas for professional development and support systems that improve teachers' adaptation skills in Turkey. Additionally, ideas on what can be done about curriculum literacy and adaptations in pre-service teacher education can be created.

To clarify the research problem in both a broad and in-depth way, the sequential explanatory design of the mixed-methods was used in this study. Firstly, the adaptation patterns of teachers were identified, and in the second phase, interviews were conducted to support quantitative data and understand them more deeply. After obtaining the ethics committee approval, quantitative data were collected from 545 teachers determined by random sampling from 4351 teachers working in five branches in the most populous central districts of Izmir. In the second stage, in-depth interviews were conducted with 12 teachers with maximum variation sampling.

Quantitative data were collected with the Curriculum Adaptation Patterns Scale developed by Yazıcılar Nalbantoğlu, Bümen and Uslu (2022), and qualitative data were collected with the help of an interview guide. In the interviews, the teachers were asked, "Do you make changes while following the annual plan you implement? If so, what changes do you make? Do you use supplementary textbooks in addition to the materials sent by the MoNE? Why? What kind of results do you think the extensions you make in the teaching have? What are the consequences of omissions? Can you give an example? etc.". Interviews were conducted through online communication platforms and audio recordings were made with permission. The interviews, which lasted approximately 35 minutes, were transcribed and the consent of the participants was obtained.

Descriptive statistics were used to answer the first question of the study, and non-parametric analysis techniques were used to answer the second question since quantitative data did not provide normality assumptions. For the qualitative data of the research, coding, reaching themes, and categorization steps were applied. To ensure the validity of the qualitative data analysis, expert confirmation was obtained, expert opinions were taken for the interview form, and necessary corrections were made according to the feedback. In addition, member checking was used during the data collection; raw data and encodings are stored; the findings of the study are explained in detail.

According to the findings, the adaptation patterns most frequently used by teachers are extending, revising and omitting, respectively. There was a statistically significant difference in terms

of gender ( $p < .05$ ) when teachers made extensions, and it was seen that female teachers made more extensions than males. Additionally, it was determined that the adaptation patterns showed a significant difference based on the branch ( $p < .05$ ). English language teachers make more extensions than other branch teachers do. On the other hand, it can be said that science teachers make more extensions than social studies teachers do, and Turkish language teachers make more revising than mathematics, science and social studies teachers. Findings show that Turkish language teachers and English language teachers make more omissions than math, science and social studies teachers do. It was found that the adaptation patterns of teachers also showed statistically significant differences based on the type of school ( $p < .05$ ). Accordingly, it can be said that teachers working in private secondary schools perform all adaptation patterns more than teachers working in state (public) and İmam-Hatip (religious oriented) secondary schools. There was a significant difference in the extensions in terms of education level ( $p < .05$ ), and it was determined that teachers with associate degrees made more extensions than teachers with undergraduate and graduate degrees do. In addition, it was determined that the teachers who teach "26-30 hours" weekly make omissions in the curriculum more than the teachers who teach "16-20 hours" and "21-25 hours".

As for the qualitative findings, the reasons for teachers' adaptation are the inadequacy of the textbooks, preparing the students for the central exams, making the lesson understandable and permanent, completing the lack of foreknowledge, the inappropriateness of the proposed time, teachers' competencies, efforts to ensure articulation, meeting learning needs, the intensity of the content, and the desire to reduce the ideological propaganda elements. In addition to the positive results of the adaptations such as an increase in student motivation and success, balancing teaching durations, facilitating learning, preventing confusion, and saving time; it is stated that there are negative consequences such as requiring extra time and workload, not being able to determine the results of the adaptations exactly, and digressing the curricula.

The originality of this study can be summarized as follows: Firstly, adaptation patterns of 545 teachers in five branches, not only the adaptations of a limited number of teachers in a specific branch, were revealed by using the curriculum adaptation patterns scale for the first time. Through the sequential explanatory design, it was determined how and why secondary school teachers working in Izmir adapted the curricula and what they thought about the results of the adaptations. Depending on the data obtained from a large group of teachers, the most and least used adaptation patterns were determined; examining these patterns based on gender, seniority, branch, school type and educational status can enlighten both pre-service teacher education and professional development plans. For example, since they make fewer adaptations, it can be recommended to support teachers working in public and İmam-Hatip secondary schools (especially in mathematics, science and social studies) to

raise awareness of adaptations. Similarly, English and Turkish language teachers working in private schools (especially extensions and omissions) can be guided on the productivity of adaptations as they carry a risk in terms of productivity. Conducting these professional developments cooperatively and in a long-term that includes follow-up support (coaching-mentoring, etc.) will increase their effectiveness. Moreover, if specific adaptation recommendations are included in both curricula and textbooks together with the reasons, the difficulties experienced by teachers in adaptation can be reduced and they can be prevented from making risky adaptations. Alternatively, justified adaptation suggestions can be put into printed and digital curriculum resources with teacher's guides that will be prepared by independent publishers, and left to the preference of teachers. By comparing different guides, teachers can choose the adaptation patterns that best suit their classroom or design new ones. It can be said that the second method proposed will support school and teacher autonomy more. Similar studies can be conducted with larger samples, at different grades and in various courses, to determine what kind of support teachers need in which adaptation pattern. Since some of the participating teachers could not comment on the results of the revising and omitting, it would be beneficial to examine the results of such adaptations. For further studies, the effects of adaptations on student achievement and motivation, the reflections of ideological propaganda on the omissions made by Turkish and social studies teachers in the curriculum and curricular resources, the connections between poor articulation perception and the adaptations made by teachers, the changes in adaptation patterns and professional skills through professional development can be examined.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlaştırma aşamalarında birinci; çalışmanın tasarlanması, süpervizyon ve raporlaştırma konularında ise ikinci yazar daha etkin bir rol üstlenmiştir.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Makalenin daha iyi bir hâle gelmesine görüş ve önerileriyle destek veren hakemlere çok teşekkür ederiz.

#### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

#### **Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma, Ege Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 13.01.2021 tarih ve 02/08 sayılı onayı ile yürütülmüştür.