



T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMINI SINIFTA
UYARLAMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Şeyma COŞGUN YAMAN

**Danışman
Doç. Dr. Duygu KOÇAK**

**ALANYA
2025**

T.C.
ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMINI SINIFTA
UYARLAMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Şeyma COŞGUN YAMAN
Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Program Adı: Eğitim Programları ve Öğretim

Danışman
Doç. Dr. Duygu KOÇAK

ALANYA
2025

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

.../.../2025

Şeyma COŞGUN YAMAN

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının ortaya konmasında bana her aşamada yol gösteren, değerli bilgi birikimi ve deneyimiyle rehberlik eden, sabrı ve anlayışıyla bana destek olan danışmanım Doç. Dr. Duygu KOÇAK' a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecine başlamadan önce akademik gelişimime katkıda bulunan değerli hocalarım Prof. Dr. Neşe Özkal ve Dr. Öğr. Üyesi Dilek Yaralı'ya destekleri için sonsuz teşekkürlerimi iletmeyi bir borç bilirim.

Ne zaman ihtiyacım olsa yanımda olan, desteğini ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen dostum Sinem Başara'ya, tez sürecinde birlikte ilerlemekten büyük keyif aldığım sınıf arkadaşlarım Zühre Üçgül ve Arzu Hazal Doğan'a gönülden teşekkür ederim.

Sadece tez sürecinde değil hayatımın her anında koşulsuz desteklerini hissettiğim aileme minnettarım.

Son olarak 2210-A Yurt İçi Genel Yüksek Lisans Programı'nın bir parçası olarak bu çalışmanın yürütülmesinde sağladığı maddi destek ile bilimsel gelişimime katkıda bulunan Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'na (TÜBİTAK) teşekkür ederim.

ÖZET

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMLARINI SINIFTA UYARLAMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Şeyma COŞGUN YAMAN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,

Haziran, 2025 (68 Sayfa)

Merkezi olarak hazırlanan öğretim programlarının, ülke genelinde tüm sınıflarda standart biçimde uygulanması hedeflense de öğretmenlerin sınıf içi gerçeklikler ve koşullar doğrultusunda bu programlara çeşitli uyarlamalar yaptıkları alanyazında yer bulmuştur. İngilizce gibi öğrencilerin dil düzeyleri, ilgileri ve ihtiyaçlarının büyük farklılıklar gösterdiği bir derste bu durum daha belirgin bir hale gelmektedir. Bu araştırmanın amacı İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarını sınıflarına uyarlarken kullandıkları uyarlama örüntülerini, uyarlama yapmalarının nedenlerini ve bu uyarlamaların sonuçlarına dair görüşlerini ortaya koymaktır.

Karma desen kullanılarak yapılan bu çalışmada Antalya ilinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri araştırmanın evreni olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin uyarlama örüntülerini belirlemek amacıyla nicel verilerin toplanmasında Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği kullanılmıştır, nitel verilerin toplanmasında ise araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin toplandığı çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme ve nitel verilerinin elde edildiği çalışma grubu ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur.

Nicel bulgulara göre İngilizce öğretmenlerinin programlarını uyarlarken en fazla genişletme, ikinci sırada yeniden düzenleme ve en az da atlama uyarlama örüntülerini kullandıkları tespit edilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin uyarlama yapmalarında cinsiyet, mesleki deneyim, çalıştıkları okul türü ve eğitim durumları gibi değişkenler açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır; fakat öğretmenlerin kullandığı atlama uyarlama örüntüsünde çalıştıkları kademe ve mezun oldukları bölümün anlamlı farklılıklar oluşturduğu belirlenmiştir. İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarını öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, öğrencilerin ilgi ve motivasyon düzeyi, mevcut akademik başarı, bireysel öğrenme

ihtiyaçları, ders kitaplarının yetersizliği, veli beklentisi, kullanılan ğretim yöntem ve teknikleri, dersi verimli ve eğlenceli hale getirme, öğrenciyi sınava hazırlama ve ders süresinin yetersizliği nedenlerine dayanarak uyarladıkları belirlenmiştir. Bu uyarlamaların sonuçlarına ilişkin görüşleri ise ęrenci motivasyonu ve derse yönelik tutumlarda iyileşme, kalıcı öğrenme, kafa karışıklığının giderilmesi, ders içeriğinin anlaşılır hale gelmesi, ęrenci takibinin kolaylaşması ve zamandan tasarruf şeklinde oluşmuştur.

Anahtar Sözcükler: İngilizce Dersi, ğretim Programı, Program Uyarlama, Uyarlama rnts, Uyarlama Nedenleri



ABSTRACT

AN INVESTIGATION INTO ENGLISH TEACHERS' CURRICULUM ADAPTATION SKILLS IN THE CLASSROOM

Şeyma COŞGUN YAMAN

Department of Educational Sciences

Graduate School of Alanya Alaaddin Keykubat University,

June, 2025

Although centrally designed curricula are intended to be implemented uniformly across all classrooms nationwide, the literature reveals that teachers frequently make various adaptations based on the realities of their classrooms. This phenomenon becomes more apparent in subjects like English, where students' language proficiency levels, interests, and needs differ significantly. The aim of this study is to identify the adaptation patterns used by English teachers when tailoring the curriculum to their classrooms, to explore the reasons behind these adaptations, and to understand the outcomes of these adaptations from the teachers' perspectives.

Using a mixed-methods design, the study was conducted with English teachers working in Antalya during the 2023–2024 academic year. Quantitative data were collected using the Curriculum Adaptation Patterns Scale (Yazıcılar Nalbantoğlu, Bümen & Uslu, 2021) to determine the teachers' adaptation patterns. Subsequently, semi-structured interviews were conducted with 10 teachers to gather qualitative data.

According to the findings, English teachers most frequently used the expansion pattern, followed by reorganization, and least frequently, the omission pattern. No significant differences were found in adaptation patterns based on gender, teaching experience, school type, or educational background. However, significant differences were observed in the omission pattern in relation to the school level at which they worked and the field from which they graduated. The teachers adapted the curriculum primarily due to students' readiness levels, interests, motivation, academic performance, individual learning needs, inadequacy of textbooks, parental expectations, instructional methods and techniques used, the desire to make lessons more effective and engaging, exam preparation, and limited class time. The reported outcomes of these adaptations included improved student motivation and attitudes

toward the lesson, enhanced retention of learning, reduced confusion, clearer lesson content, easier student monitoring, and time efficiency.

Keywords: English language curriculum, curriculum, curriculum adaptation, adaptation pattern, reasons for adaptation.



İÇİNDEKİLER

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.5. Varsayımlar	7
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1. Öğretim Programları ve Sınırlılıkları	8
2.1.1. İngilizce öğretim programları	9
2.2. Öğretim Programlarını Sınıfa Uyarlama	11
2.2.1. Uyarlama örüntüleri	12
2.2.2. Öğretim programlarını sınıfa uyarlama nedenleri.....	15
2.2.3. Öğretim programlarını sınıfa uyarlama sonuçları	16
2.3. İlgili Araştırmalar.....	17
2.3.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar.....	17
2.3.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar	20
3. YÖNTEM	25
3.1. Araştırmanın Modeli	25
3.2. Çalışma Grubu	26
3.2.1. Çalışma grubu 1 - Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasına yönelik çalışma grubu.....	26
3.2.2. Çalışma grubu 2 – Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasına yönelik belirlenen çalışma grubu.....	27
3.3. Veri Toplama Araçları	27
3.3.1. Kişisel bilgi formu	27

3.3.2. Öğretim programını uyarlama örüntüleri ölçeği	27
3.3.3. Yarı yapılandırılmış görüşme formu	28
3.3.4. Verilerin toplanması.....	29
3.4. Verilerin Analizi.....	29
3.4.1. Nicel verilerin analizi.....	29
3.4.2. Nitel verilerin analizi	31
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik.....	32
3.5.1. Nicel verilere ilişkin geçerlik ve güvenirlik.....	32
3.5.2. Nitel verilere ve veri analizine ilişkin geçerlik ve güvenirlik.....	32
4. BULGULAR.....	34
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	34
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	34
4.2.1. Cinsiyet değişkenine yönelik karşılaştırmaya ilişkin bulgular	34
4.2.2. Mesleki deneyim değişkenine yönelik karşılaştırmalara ilişkin bulgular	35
4.2.3. Çalışılan okul türüne yönelik karşılaştırmalara ilişkin bulgular	37
4.2.4. Öğretim yaptıkları kademeye yönelik karşılaştırmalara ilişkin bulgular..	38
4.2.5. Mezun olunan bölüme yönelik karşılaştırmalara ilişkin bulgular.....	39
4.2.6. Eğitim düzeyine yönelik karşılaştırmalara ilişkin bulgular	40
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	42
4.3.1. Öğrenci merkezli nedenler	42
4.3.1.1. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi.....	43
4.3.1.2. Öğrenmeye yönelik ilgi ve motivasyon düzeyi	43
4.3.1.3. Mevcut akademik başarı.....	43
4.3.1.4. Bireysel öğrenme ihtiyaçları.....	43
4.3.2. Materyal ve içerik	44
4.3.2.1. Ders kitaplarının yetersizliği	44
4.3.3. Çevresel etkenler	44
4.3.3.1. Veli beklentisi.....	44
4.3.4. Öğretmenin pedagojik yaklaşımı	45
4.3.4.1. Öğretmenin öğretim yöntem ve teknikleri.....	45
4.3.4.2. Dersi verimli ve eğlenceli hale getirme	45
4.3.5. Zaman ve değerlendirme baskısı.....	46
4.3.5.1. Öğrenciyi sınava hazırlama	46
4.3.5.2. Ders süresinin yetersizliği	46
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	46

4.4.1. Öğrenci gelişimi.....	47
4.4.1.1. Öğrenci motivasyonu ve derse yönelik tutumlarda iyileşme	47
4.4.1.2. Kalıcı öğrenme	48
4.4.1.3. Kafa karışıklığının giderilmesi	48
4.4.2. Ders süreci.....	48
4.4.2.1. Ders içeriğinin anlaşılır hale gelmesi	48
4.4.2.2. Öğrenci takibinin kolaylaşması	49
4.4.3. Zaman yönetimi	49
4.4.3.1. Zamandan tasarruf	49
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	50
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	50
5.1.1. Araştırmanın birinci alt problemine yönelik tartışma ve sonuç.....	50
5.1.2. Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik tartışma ve sonuç	51
5.1.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik tartışma ve sonuç.....	54
5.1.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik tartışma ve sonuç	55
5.2. Öneriler	55
6. KAYNAKLAR	57
7. EKLER.....	61
EK-1. Etik Kurul İzni	61
EK-2. Öğretim Programlarını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği	62
EK-3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	63
EK-4. Ölçek Kullanım İzni	66
EK-5. İntihal Rapor	67
ÖZGEÇMİŞ	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1. Açıklayıcı sıralı desen	25
--	----



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Uyarlama örüntüleri tablosu	13
Tablo 3.1. Katılımcıların demografik özellikleri	26
Tablo 3.2. Yarı yapılandırılmış görüşme katılımcılarının demografik özellikleri	27
Tablo 3.3. Verilerin normallığının test edilmesi	30
Tablo 4.1. Program Uyarlama Örüntüleri Ölçeği'nin toplamına ve boyutlarına ilişkin bulgular	34
Tablo 4.2. Öğretmenlerin cinsiyetine göre toplam puan ve alt boyutlara ilişkin betimsel istatistikleri	35
Tablo 4.3. Öğretmenlerin toplam puan ve yeniden düzenleme alt boyutu ortalamalarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular	35
Tablo 4.4. Öğretmenlerin genişletme ve atlama alt boyutu ortalamalarının cinsiyete göre incelenmesine ilişkin bulgular	35
Tablo 4.5. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre toplam puan ve alt boyutlara ilişkin betimsel istatistikleri	36
Tablo 4.6. Öğretmenlerin uyarlama örüntüleri toplam puanı ve yeniden düzenleme alt boyutu ortalamalarının mesleki deneyime göre incelenmesine ilişkin bulgular	36
Tablo 4.7. Öğretmenlerin genişletme ve atlama alt boyutu ortalamalarının mesleki deneyime göre incelenmesine ilişkin bulgular	36
Tablo 4.8. Ölçek puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre betimsel istatistikleri	37
Tablo 4.9. Öğretmenlerin toplam puan ortalamalarının çalıştıkları okul türüne göre incelenmesine ilişkin bulgular	37
Tablo 4.10. Öğretmenlerin yeniden düzenleme, genişletme ve atlama alt boyutları ortalamalarının çalıştıkları okul türüne göre incelenmesine ilişkin bulgular	37
Tablo 4.11. Öğretim yapılan kademeye göre toplam puan ve alt boyut ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler	38
Tablo 4.12. Öğretmenlerin uyarlama örüntüleri toplam puan ve yeniden düzenleme alt boyutu ortalamalarının öğretim yaptıkları kademeye göre incelenmesine ilişkin bulgular	38
Tablo 4.13. Öğretmenlerin genişletme ve atlama alt boyutu ortalamalarının öğretim yaptıkları kademeye göre incelenmesine ilişkin yapılan bulgular	39
Tablo 4.14. Mezun olunan okul bölüme göre ölçek ve alt boyut ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler	39
Tablo 4.15. Öğretmenlerin toplam puan ve yeniden düzenleme alt boyutu ortalamalarının mezun oldukları bölüme göre incelenmesine ilişkin bulgular	40

Tablo 4.16. Öğretmenlerin genişletme ve atlama alt boyutu ortalamalarının mezun olunan bölüme göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	40
Tablo 4.17. Eğitim düzeyine göre ölçek ve alt boyut ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler	41
Tablo 4.18. Öğretmenlerin uyarlama örüntüleri toplam puanları ortalamaları ve yeniden düzenleme alt boyutu ortalamalarının eğitim düzeylerine göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	41
Tablo 4.19. Öğretmenlerin genişletme ve atlama alt boyutu ortalamalarının eğitim düzeylerine göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	41
Tablo 4.20. İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarını uyarlama nedenleri.....	42
Tablo 4.21. İngilizce öğretmenlerin yaptığı uyarlamaların sonuçlarına ilişkin görüşleri.....	47



KISALTMALAR LİSTESİ

Kısaltmalar

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü



1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, problem cümlesi ve alt problemler, araştırmanın sınırlılıkları ve varsayımları alt başlıklar şeklinde yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

21. yüzyılda dünya, daha önce hiç olmadığı kadar hızlı bir değişim ve gelişim sürecinden geçmektedir. Özellikle bilim ve teknoloji başta olmak üzere hayatın her alanında yaşanan dönüşümler, bireylerin bilgiye erişim yollarını çeşitlendirmiştir. Ancak bu çeşitlilik, doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmayı her zamankinden daha önemli hale getirmiştir. Bu değişim, eğitimdeki yeniden yapılanmaların gerekliliğini de ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, bilgi okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerilerini içeren 21. yy becerileri, bireylerin değişen dünyaya uyum sağlayabilmesi açısından kritik bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Yaşanan bu değişimler toplumların eğitimi ele alımlarında, öğrenme ve öğretmeye bakışlarında içinde bulunduğumuz modern dünyanın ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde bir değişimi gerektirmiştir. Bu dönüşüm, eğitim sistemlerinde köklü yeniden yapılanmaları ve öğrenme-öğretme yaklaşımlarının güncellenmesini zorunlu kılmıştır. Bireylerin hayatlarını yaşadıkları toplumla çağdaş bir şekilde sürdürebilmeleri için üretken, sorumluluk sahibi, yaratıcı, problem çözebilen, bilgiye ulaşma yollarını bilen, girişimci, esnek ve işbirliği yapmaya gönüllü olmaları gerekmektedir. Çağdaş bireylerin üretken, yaratıcı, girişimci, sorumluluk sahibi ve işbirliğine açık olmalarının yanı sıra, bilgiye ulaşma ve eleştirel analiz yapabilme yeterliklerine sahip olmaları beklenmektedir. Bireylerin 21. yy becerileri olarak da adlandırılan bu becerileri erken yaşta kazanmalarında ve çağdaş dünyaya uyum sağlamalarında şüphesiz ki eğitimin rolü büyüktür ve eğitim sistemine öğrenci ve öğretmenlerle birlikte yön veren en önemli araç eğitim programlarıdır.

Eğitim-öğretim programları tüm gelişmelerle birlikte değişecek ve gelişecek bir dinamizme sahip olmalıdırlar (Tutkun, 2010). Eğitimde başarılı olan ülkeler incelendiğinde, öğretim programlarının hazırlanması ve eğitimle ilgili kararların daha çok yerel yönetimler tarafından alındığı görülmektedir. Buna karşın, Türkiye’de öğretim programları, bölgesel farklılıklar göz ardı edilerek oldukça merkeziyetçi bir anlayışla hazırlanmaktadır (Bümen, 2019). Türkiye’de öğretim programlarının merkeziyetçi bir

yapı çerçevesinde hazırlanması, öğretmenlerin uygulama esnasında inisiyatif almasını sınırlandırmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda ihtiyaç duydukları esnekliği bulamamalarına neden olmaktadır. Türkiye’de, okullara daha fazla inisiyatif tanıyan okul bazlı bütçe modelleri gibi uygulamalara geçilmiş olsa da öğretim programlarının uygulanışı ve değerlendirme süreçleri söz konusu olduğunda hâlâ merkeziyetçi bir yaklaşımın hakim olduğu görülmektedir (İlhan, 2022). Öğretimde kullanılacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesi öğretmenlere bırakılmış gibi görünse de, programların kazanım, amaç ve içerikleri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmekte ve öğretmenlere bu noktada değişiklik yapabilecekleri bir alan tanınmamaktadır. Oysaki her bölgenin, şehrin, ilçenin ve okulun olanakları farklıdır ve bu durum, öğretim programlarının sınıfta uygulanış biçimlerinde doğal olarak farklılıklara yol açmaktadır.

Eğitim bilimlerinde sıklıkla tartışılan konulardan biri de programa sadık kalmak ile programı uyarlamak arasındaki dengeyi kurmaktır. Tam sadakat, öğretmenlerin sınıf içindeki özgün ihtiyaçlara cevap vermesini zorlaştırabilirken, aşırı uyarlama ise programın amaçlarından sapmaya neden olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin bilinçli ve pedagojik temelli uyarlamalar yapabilmesi hem öğrenci başarısını hem de öğretim programının başarısını artırabilecek kritik bir unsurdur. Türkiye’de merkeziyetçi bir eğitim sistemi yürütülmesine rağmen araştırmalar, öğretmenlerin öğretim programlarını uygularken öğrencilerin ihtiyaçları, kendi pedagojik yaklaşımları ve çalıştıkları ortamın olanakları doğrultusunda hareket ettiklerini ortaya koymaktadır (Bümen ve ark., 2014).

Eğitim programlarının uygulanmasında ortaya çıkan “uyarlama örüntüleri” kavramı, öğretmenin öğretim programını bireysel ve bağlamsal koşullara göre yeniden yapılandırma biçimlerini tanımlamaktadır. Alanyazına bakıldığında, uyarlama örüntüleri genellikle “genişletme (expansion)”, “yeniden düzenleme (reorganization)” ve “çıkarma (omission)” şeklinde sınıflandırılmaktadır (Yinger & Hendricks-Lee, 2000; Snyder ve ark., 1992). Bu çerçeve, öğretmenin pedagojik karar alma süreçlerinin analizine olanak sağlamaktadır.

Öğretim programlarının uyarlanması kavramı, Türkiye’de eğitim literatürüne görece yeni girmiş bir kavramdır. Yeni yayımlanan öğretim programlarının uygulamadaki yansımalarına ilişkin pek çok çalışma yapılmış olsa da, öğretmenlerin bu programları sınıf düzeyinde nasıl ve neden uyarladıklarına ilişkin araştırmalar oldukça sınırlıdır (Tokgöz, 2013; Yazıcılar & Bümen, 2019). Türkiye’de genellikle programın uygulanmasına odaklanan çalışmalar ağırlıkta, öğretmenlerin bireysel kararları

doğrultusunda gerçekleştirdiği program uyarlamaları üzerine yapılan tartışmalar henüz başlangıç aşamasındadır. Bu durum, özellikle farklı bölgesel, sosyoekonomik ve kurumsal bağlamlarda görev yapan öğretmenlerin uygulamalarındaki çeşitliliğin yeterince ortaya konamamasına neden olmaktadır.

Buna karşılık, Batı ülkelerinde öğretim programlarının nasıl uyarlandığı kadar, uyarlamaların öğretim süreçleri üzerindeki etkileri, öğretim kalitesiyle ilişkisi ve öğretmenlerin bu süreçte aldıkları kararların ardındaki pedagojik gerekçeler ayrıntılı biçimde araştırılmaktadır (Burkhauser & Lesaux, 2017; Drake & Sherin, 2006; Sherin & Drake, 2009). Özellikle Kim ve ark. (2017)'in çalışmasında belirtildiği gibi, öğretim sürecinde yapılan tasarım kararlarının öğrenci öğrenmelerine etkileri ve öğretimsel verimlilikleri üzerine analizler yapılmaktadır. Bu bağlamda uyarlama örüntüleri sistematik şekilde sınıflandırılmakta, öğretmenlerin yaptığı uyarlamalar belirli temalar altında incelenmektedir.

Bu noktada, öğretmenlerin öğretim programlarını nasıl ve neden uyarladıklarını anlayabilmek için yalnızca yapısal faktörlere değil, aynı zamanda öğretmen özerkliği kavramına da odaklanmak gerekmektedir. Alanyazında bu kavram farklı biçimlerde tanımlanmış olmakla birlikte, genel olarak öğretmenin sınıf içinde karar alma süreçlerinde belli bir yetki ve özgürlük alanına sahip olması şeklinde açıklanmaktadır (Bümen, 2019). Başlangıçta özerklik, öğretmenin dış müdahaleler olmadan özgürce hareket edebilmesi olarak değerlendirilmiş (Charters, 1974), zamanla ise öğretim, değerlendirme, sınıf yönetimi ve mesleki gelişim gibi çeşitli alanlarda pedagojik kararlar alabilme kapasitesiyle ilişkilendirilmiştir (Wilches, 2007; Strong & Yoshida, 2014). Öğretmen özerkliğine ilişkin tanımların giderek daha çok bireysel tercihlere, işbirlikçi karar alma süreçlerine ve profesyonel sorumluluklara vurgu yaptığı görülmektedir (Pearson & Moomaw, 2005; Jeong & Luschei, 2018). Bu çerçevede, öğretim programı uyarlamaları da öğretmenlerin yalnızca uygulayıcı değil, aynı zamanda pedagojik karar verici aktörler olduğunu ortaya koymakta ve öğretmen özerkliğinin sınıf içi yansımalarını anlamak açısından önemli bir alan oluşturmaktadır.

Ayrıca, birçok çalışmada öğretim programlarının etkili şekilde uyarlanabilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin büyük önem taşıdığı vurgulanmıştır (Davis ve ark., 2011; McAuliffe ve ark., 2009; McCarthey & Woodard, 2017; Penuel & Gallagher, 2009). Penuel ve ark. (2010; 2013) araştırmaları, öğretmenlerin profesyonel öğrenme

toplulukları ve sorgulayıcı mesleki gelişim programlarıyla desteklendiklerinde, programlara yönelik daha bilinçli ve etkili uyarlamalar yapabildiklerini göstermektedir.

Benzer şekilde, McCarthey ve Woodard (2017) ile Westwood Taylor'ın (2010; 2013) bulgularında, programları sadece uygulayan ya da tamamen reddeden öğretmenlerin sınıf içi karar alma süreçlerinde daha sınırlı seçeneklere sahip oldukları ifade edilmektedir. Türkiye'den Yazıcılar Nalbantoğlu'nun (2021) çalışması ise öğretmenlere uygulanan bir mesleki gelişim programının, program uyarlama becerileri üzerindeki etkisini inceleyen nadir örneklerden biridir. Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişim programı sonrasında daha etkili uyarlamalar yapabildikleri ve bunun öğrenci öğrenmelerine olumlu yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, öğretmenlerin program uyarlama süreçlerine ilişkin bilgi, beceri ve pedagojik anlayışlarının geliştirilmesinin hem programların etkili uygulanması hem de öğrenci başarısı açısından kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Türkiye'deki İngilizce öğretim programları, Cumhuriyet'in ilanından itibaren farklı dönemlerde siyasi, toplumsal ve pedagojik gelişmeler doğrultusunda değişim ve dönüşüm geçirmiştir. Erken Cumhuriyet döneminde, yabancı dil öğretimi daha çok çeviri ve dil bilgisi odaklı bir yaklaşımla gerçekleştirilirken, 1950'li yıllardan sonra Türkiye'nin Batı ile ilişkilerini güçlendirme politikalarının bir yansıması olarak yabancı dil öğretimine daha fazla önem verilmiştir (Kırkgöz, 2007). 1997 yılında sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçişle birlikte, İngilizce dersi ilköğretim ikinci kademedeki zorunlu hale getirilmiş, bu durum programların yeniden yapılandırılmasını gündeme getirmiştir (MEB, 1997).

2000'li yıllardan itibaren ise İngilizce öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşıma dayalı, iletişimsel yeterlik temelli düzenlemeler dikkat çekmektedir. 2006 yılında yayınlanan programla birlikte öğrencilerin dört temel dil becerisini (okuma, yazma, dinleme, konuşma) bütünlüklü bir şekilde kazanmaları hedeflenmiş, iletişimsel dil öğretimi yaklaşımı programın merkezine alınmıştır (MEB, 2006). 2013 yılında gerçekleştirilen 4+4+4 eğitim sistemi değişikliğiyle birlikte İngilizce dersi 2. sınıftan itibaren zorunlu hale getirilmiş, bu değişiklik öğretim programlarında da kapsamlı revizyonları beraberinde getirmiştir (MEB, 2013).

2017 yılında yapılan son köklü değişikliklerle birlikte, İngilizce öğretim programları öğrencilerin yaş özelliklerine uygun, günlük yaşamla ilişkilendirilmiş ve dijital materyallerle desteklenmiş bir yapıya kavuşturulmuştur. Bu süreçte, öğretmen

kılavuz kitapları, akıllı tahta içerikleri ve çeşitli dijital platformlar aracılığıyla programın uygulanabilirliği artırılmaya çalışılmıştır (MEB, 2017). Ancak buna rağmen, yapılan araştırmalar, programların sınıf içi uygulamaları açısından çeşitli sorunlar içerdiğini, özellikle öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri ile uygulamada karşılaştıkları zorluklar arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (Yücel ve ark., 2017; Civriz, 2019).

Sonuç olarak, Türkiye’de İngilizce öğretim programlarının biçimsel olarak çağın ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde güncellenmiş olması olumlu bir gelişme olsa da, bu programların sınıf içi uygulamaları öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları, okulun fiziksel ve sosyal imkanları ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda farklılaşmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin öğretim programlarına müdahale etmesini ve programı sınıfa uyarlama davranışlarını kaçınılmaz kılmaktadır. Ancak bu uyarlamaların niteliği ve gerekçeleriyle ilgili yapılan araştırmalar sınırlı sayıda olup, özellikle İngilizce öğretmenlerinin bu süreci nasıl yönettiklerini ortaya koyan derinlemesine çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Yazıcılar & Bümen, 2019; Yazıcılar Nalbantoğlu, 2021).

İngilizce dersi öğretim programlarında 2002-2011-2014-2017 yıllarında yapılan öğretim programında konu ve tema ile ders saatlerinin azaltılması, öğretimde kullanılacak materyal ve yaklaşımların yeniden belirlenmesinin yanında İngilizce dersi işlenişinde teknolojiye daha çok yer verilmesi gibi değişiklikler yapılmıştır (Civriz, 2019). Yücel ve ark. (2017) tarafından yapılan doküman incelemesi çalışmalarında son 15 yılda hazırlanan İngilizce öğretim programlarının İngilizce öğretiminde son yıllarda ortaya çıkan bilimsel gelişmelerin programlara yansımaları tespit edilmiştir. Bu çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim programlarının her ikisinin de program tasarım ilkelerinden kapsam, aşamalılık, süreklilik ve denge ilkelerine uygun olarak tasarlandıklarını ve yıllar içinde bu konularda geliştiklerini; fakat programlar için öngörülen ders sürelerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında öğretim programlarının uygulanışı ile ilgili okul merkezli ve uygulamalı mesleki gelişim programlarının yürütülmesinin, program geliştirme süreçlerinde ve ders kitabının seçiminde öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alınmasının, ders saatlerinin artırılmasının, sınıf mevcutlarının azaltılmasının, okullarda gerekli teknolojik donanımın sağlanmasının ve öğretmenlere kullandıkları programları uyarlama seçeneği verilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarını derslerine uyarlama örüntülerinin ve bunun öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kademesi, eğitim düzeyi, mesleki deneyim, mezun oldukları bölüm ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi ve uyarlama nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1- İngilizce öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları uyarlama örüntüleri nasıl dağılım göstermektedir?
- 2- İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları uyarlama örüntüleri onların cinsiyeti, mesleki deneyimleri, çalıştıkları okul türü, öğretim yaptıkları kademe, mezun oldukları bölüm ve eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3- İngilizce öğretmenlerinin öğretim programını sınıfa uyarlama nedenlerine yönelik görüşleri nelerdir?
- 4- İngilizce öğretmenlerinin yaptıkları uyarlamaların sonuçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretim programını sınıfa uyarlama konusu Türkiye’de oldukça az çalışılmış ve incelenmiştir. Ancak Yazıcılar ve Bümen, 2016; Yazıcılar ve Bümen, 2019 tarafından yapılan çalışmalardan da anlaşılabacağı üzere öğretim programını sınıfa uyarlama konusu program geliştirme uzmanlarının ve öğretmenlerin koordine bir şekilde çalışmasını gerektiren önemli bir konudur. Öğretim programlarının uyarlanma süreçleri öğrencilerini ve öğrencilerinin yaşadığı, yetiştiği ortamı tanıyan ve bu koşullara göre hareket edecek mesleki yeterliliğe sahip olan öğretmenlerle mümkündür. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğretim programına bağlı kalmadan, öğrencilerin ihtiyaçları, ilgi alanları, öğrenme hızları ve bulunduğu sosyo-kültürel bağlamı dikkate alarak program üzerinde bilinçli değişiklikler yapabilmeleri, etkili bir öğrenme ortamının oluşturulmasına katkı sağlamaktadır (McLaughlin & Talbert, 2006).

Alanyazında oldukça az yer bulmuş bu konunun çalışılması ve araştırılması öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerindeki etkinliklerini artıracak ve MEB tarafından da desteklendiği gibi programların amaçları ve kazanımlarının gerçekleştirilmesi sürecinde inisiyatif alabilen öğretmenler yetiştirilmesine katkıda bulunacaktır. Nitekim

21. yüzyıl eğitim anlayışında öğretmenlerin yalnızca programı uygulayan değil, aynı zamanda programı yeniden yapılandırabilen profesyoneller olarak konumlandırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Drake & Sherin, 2006).

Özellikle İngilizce dersi gibi öğrencilerin alışmakta zorlandığı, çoğu öğrencinin önyargılı olduğu ve öğretilen bölgenin sosyoekonomik düzeyine ve imkanlarına göre öğretim programında uyarlamalar gerektiren bir dersin öğretim programlarının sınıfa uyarlanması konusunda hiç çalışılmamış olması alanyazında bir boşluğa işaret etmektedir. İngilizce eğitimine verilen önem yıllar geçtikçe artmakta ve bu ders ilkokul 2.sınıftan itibaren öğrencilerin öğrenim hayatında bulunmakta ve tüm hayatları boyunca devam etmektedir.

Bu nedenle İngilizce öğretimi için hazırlanmış öğretim programının ve öğretmenlerin bu programı derslerinde hangi şekillerde kullandıkları, derslerde uyarlama gereksinimlerini nasıl giderdikleri, uyarlamaları hangi şekillerde yaptıkları, uyarlanacak ve uyarlanmayacak program öğelerine nasıl karar verdikleri ve bunların sonucunda hangi öğrenmelerin daha verimli olduğu sorusu büyük önem arz etmektedir. Bu çalışmanın, İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına yönelik uygulamalarını ortaya koyarak hem öğretmen eğitimine hem de öğretim programlarının daha esnek ve uygulanabilir hale getirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca, alanda yapılacak benzer çalışmalara öncülük edecek veriler sunması bakımından da önem arz etmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın temel sınırlılığı araştırmaya katılan 2023-2024 eğitim öğretim yılında Antalya ilinde görev yapan özel ve devlet okulu öğretmenlerinin düşüncelerini ve inanışlarını kullanılan ölçeğin sınırları ve boyutlarınca yansıtmasıdır. Araştırmanın bulguları çalışmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin görüş ve uygulamalarını yansıtmaktadır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek ve görüşme sorularına içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın ele aldığı kavram ve konulara ilişkin alanyazın taranarak bilgiler verilmiş ve ilgili araştırmalar üzerinde durulmuştur.

2.1. Öğretim Programları ve Sınırlılıkları

Bir plan çerçevesinde öğretmenler tarafından verilen eğitim kavramı düşünüldüğünde eğitim ve öğretim programları tanımlanması en zor olan kavramların başında gelmektedir; fakat öğrenci ve öğretmenle birlikte eğitimin en önemli parçalarından biri de eğitim programlarıdır. Bu nedenle olacak ki birçok araştırmacı tarafından eğitim programları tanımlanmış ve öğretim programları ile aralarındaki farka vurgu yapan birçok kaynak yazılmıştır. Öğrenci deneyimlerini merkeze alan araştırmacılara göre öğrencilerin okul içinde ve dışında edindiği tüm tecrübeler programların birer parçasıdır. Dewey’a göre eğitim programları öğrencilerin okul içinde gerçekleştirdikleri deneyimlerin sonucu olan öğrenmelerin toplamıdır (Nalbantoğlu, 2016). Eğitim programları bu tanıma göre bir konu listesi olarak değil öğrencilerin öğretmenleri rehberliğinde edindiği yaşantıların tümü olarak adlandırılır (Caswell, Campell, 1935, AKT. Nalbantoğlu, 2016).

Türkiye’de eğitim programı Ertürk (2013) tarafından “yetişek” olarak adlandırılmış ve “geçerli öğrenme yaşantıları düzeneği” şeklinde ele alınmıştır. Demirel (2009) ise eğitim programlarını “istenilen hedefe ulaşmak için izlenilen yol” şeklinde tanımlamıştır.

Branş, kademe, okul türü fark etmeksizin her öğretmen derslerinin işleyişinde kendilerine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan öğretim programlarını temel almaktadır. Öğretim programlarının Türkiye’de eğitim konusundaki yegane karar verici merci olan MEB tarafından tasarlanması ve eğitimin bölgesel farklılıklar gözetilmeden işliyor olması merkezîyetçi bir yapının varlığını göstermektedir (Bümen, 2019). Türkiye’de eğitim konusunda her ne kadar merkezîyetçilikten sıyrılıp yerel bir yapıya geçilmesi gerektiği yönünde olan tartışmalar devam etse de merkezîyetçi anlayışın ve kararların eşitlik ve adalet sağladığına, nepotizmin önüne geçtiğine inanılması bu anlayışın sürmesinin nedenlerinden biridir (Çelik ve ark., 2017). Dahası yerel yönetimlerin güçsüz olması, coğrafi ve sosyokültürel sıkıntılar, etnik milliyetçiliğin yol açtığı terör eylemlerinin sona ermemesi gibi nedenler de Türkiye’de eğitim alanında merkezîyetçiliğin yerleşmesini tetiklemiştir (Bümen, 2019). OECD tarafından 2015 yılında yayımlanan rapora göre OECD ülkeleri arasında Türkiye eğitimin bileşenleri olan öğrenci, öğretmen ve velilerin okul yönetimine katılımı konusunda en az özerk olan ülke olmuştur (Çelik ve ark., 2017). Avrupa ülkelerinde ulusal

otoriteler öğretmenlere ve okullara eğitim programına bağlı kaldıkları sürece farklı eğitim çıktılarının oluşmasına izin verirler. Öğretmenlerin kendi özerklik derecelerini tanımlayan bir öğretim ruhsatları vardır ve bu ruhsatları kullanarak içerik ne olursa olsun kendilerine özgün yöntemleri ve becerileri kullanabilirler (Bümen, 2019). Öte yandan Türkiye’deki duruma bakıldığında eğitim programları merkezden hazırlanarak öğretmenlerin sadece uygulayıcı konumunda olduğu bir sistemin mevcut olduğu görülmektedir. Eğitim programlarının katı bir şekilde uygulanması gerektiğinin vurgulanması öğretmenlere yeterince alan bırakmamaktadır.

2.1.1. İngilizce öğretim programları

İngilizce öğretmenlerinin ortaöğretim programlarını sınıfa uyarlama süreçlerini inceleyen bu araştırmanın ele aldığı ana eğitim aracı İngilizce öğretim programlarıdır. Birçok öğretim programında olduğu gibi İngilizce dersi öğretim programları da yıllar içinde öğrencilerde nitelikli eğitimi artırmak, öğrencilerin eğitim yaşantılarını iyileştirmek ve yeni yeterlikler kazanmalarını sağlamak amacıyla yapılmıştır (Karsantik & Yağcı, 2021).

Türkiye’de ilkokul ve ortaokul düzeyinde uygulanan İngilizce öğretim programları, yıllar içerisinde hem yapısal hem de pedagojik açıdan çeşitli revizyonlara tabi tutulmuştur. 1997 yılında sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçilmesiyle birlikte, İngilizce dersi ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda zorunlu ders olarak programa dahil edilmiş ve bu kapsamda geliştirilen öğretim programlarında iletişimsel yaklaşım ön plana çıkarılmıştır (Haznedar, 2010; Kırkgöz, 2007; Kırkgöz, 2008). Bu değişikliklerle, öğrencilerin erken yaşlardan itibaren yabancı dil öğrenimine yönelik ilgi ve motivasyonlarının artırılması hedeflenmiştir (Kırkgöz, 2008). 1997 programı, Avrupa Birliği standartları doğrultusunda gözden geçirilmiş (Kırkgöz, 2007) ve bu doğrultuda 2006 yılında güncellenerek çağdaş dil öğretim yaklaşımlarına uygun hale getirilmiştir (Haznedar, 2010). 2012 yılında yürürlüğe giren 4+4+4 eğitim sistemiyle birlikte İngilizce dersi, 2. sınıftan itibaren okutulacak şekilde yeniden yapılandırılmış ve öğretim programları bu değişikliğe göre düzenlenmiştir (MEB, 2013). Son olarak, 2017 yılında diğer ders programlarında olduğu gibi, İngilizce öğretim programı da kamuoyunun görüşüne sunulmuş; öğretmen, veli ve akademisyen gibi paydaşlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda güncellenerek uygulamaya geçirilmiştir (MEB, 2017).

Eğitim sisteminde yapılan yeniliklerin son 25 yılına bakıldığında hem eğitim sisteminde meydana gelen değişikliklerin öğretim programlarına yansıdığı hem de öğretim programlarında farklı amaçlarla yenileme çalışmaları yapıldığı tespit edilmiştir.

Örneğin 2012 yılında çıkan 4+4+4 düzenlemesiyle zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılması öğretim programlarında bir değişimin meydana gelmesini zorunlu kılmıştır. Öte yandan eğitimde kökten bir değişiklik olmadan da 2004 yılında ilköğretim programlarında pilot illerde uygulanmaya başlanmak üzere bir değişim yapılmıştır ve akabinde tüm ülkede uygulanmaya konulmuştur (Karsantık & Yağcı, 2021). 2017 yılında ise öğretim programlarının ilköğretim, ortaokul ve lise düzeylerinde güncellenmesi kararı alınmış ve bu bağlamda İngilizce öğretim programlarında bazı yenilikler yapılmıştır.

Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce öğretim programlarını program tasarım ilkelerine göre inceledikleri çalışmalarında Yücel ve ark. (2017) İngilizce öğretim alanında meydana gelmiş olan bilimsel gelişmelerin öğretim programlarına yansıdığını tespit etmişlerdir. 2006 ve 2013 yıllarında hazırlanan öğretim programlarının kapsam, aşamalılık, süreklilik ve denge ilkelerine uygun olarak hazırlandığı; fakat ders için öngörülen sürenin yetersiz olduğunu ve bu nedenle öğretmenlerin programı anlayamadıklarını ve bu program hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler bu öğretim programlarının gerektirdiği iletişimsel dil becerilerini öğrencilere kazandırmak için sınıf mevcutlarının azaltılması ve ders saatlerinin artırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Ortaöğretim programlarına program tasarım ilkelerine göre bakıldığında ise aşamalılık, süreklilik ve kaynaşıklık ilkeleri dikkate alınarak hazırlandıkları; fakat içeriklerin yoğun olmasının esneklik ilkesi açısından sorun teşkil ettiği belirtilmiştir. Öğrencilerin iletişimsel becerilerinin geliştirilmesi hedeflenen ortaöğretim programlarında dil bilgisinin sezdirilerek verilmesi gerektiği vurgusu yapılmıştır. Ne var ki önerilen etkinliklerin boşluk doldurma, yüksek sesle okuma ve metne göre soru cevaplama şeklinde olması anlamdan ve iletişimden uzak dil bilgisi kuralları odaklı olduğunu göstermektedir.

Özetle yıllar içinde değişen ve gelişen İngilizce ilk ve ortaöğretim programlarının dünyadaki bilimsel gelişmelerle birlikte beceri temelli olmaya başladığı ve gelişim gösterdiği görülmektedir. Buna ek olarak daha verimli sonuçlar almak için program geliştirme çalışmalarında öğretmenlerin görüşlerinin alınması, uygulamalı mesleki gelişim programlarının yapılması, sınıf mevcutlarının azaltılması, ders saatlerinin artırılması, sınıfların teknik açıdan daha donanımlı hale getirilmesi ve öğretmenlere program uyarlama seçenekleri verilmesinin İngilizce öğretimini eğitimin tüm bileşenleri için verimli hale getireceği önerilmektedir.

2.2. Öğretim Programlarını Sınıfa Uyarlama

Eğitim alanında, öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanması öğretmenlerin programları sınıf düzeyinde nasıl uyarladıklarına bağlıdır. İlgili literatür, öğretim programının uyarlanmasının hem öğrencilerin akademik başarılarını hem de öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini etkilediğine işaret etmektedir (Tomlinson, 2001). Öğretim programlarını uyarlama, farklı öğrenme ihtiyaçlarına yanıt vermeyi amaçlayan bir süreçtir. Vygotsky'nin (1978) yakınsal gelişim alanı teorisi, öğretmenlerin öğrencilerin mevcut beceri düzeylerini değerlendirerek öğrenme materyallerini buna göre uyarlamaları gerektiğine dikkat çeker.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından geliştirilen ve okullarda uygulanmak üzere gönderilen resmi öğretim programlarının (formal/offical curriculum), sınıf ortamında gerçekleştirilen öğretim programlarıyla (enacted curriculum) birebir aynı olması beklenemez çünkü öğretmenler programları sınıfta hayata geçirirken bir etkileşim sürecine girer ve çeşitli düzenlemeler (atlama, sırasını değiştirme, ekleme, yeniden düzenleme vb.) yaparlar. Bu nedenle, öğretim sürecinin etkili bir şekilde desteklenebilmesi için öğretmenlerin bu programları nasıl yorumladıklarının ve uyguladıklarının incelenmesi büyük önem taşımaktadır.

Öğretim programlarının uyarlanması, "program üzerinde ince ayarlamalar yapılarak sınıfta daha işlevsel hale getirilmesi" ve "programın daha etkili bir yapıya dönüştürülmesi" olarak tanımlanabilir (Meidl & Meidl, 2011). Başka bir ifadeyle, uyarlama süreci, öğretmenlerin programın yapısı, etkinlikler veya ders hedefleri gibi unsurlarda yaptığı kritik değişiklikleri içermektedir (Drake & Sherin, 2006; Sherin & Drake, 2009).

Araştırmalar, öğretim programlarının genellikle yazıldığı şekliyle uygulanmadığını ve öğretmenlerin inançları, deneyimleri veya ihtiyaçları doğrultusunda programları uyarladığını ortaya koymaktadır (Bernard, 2017; Burkhauser & Lesaux, 2015; Fogo ve ark., 2019; Tokgöz, 2013; Troyer, 2019; Yazıcılar & Bümen, 2019). Bunun yanı sıra, bazı programlarda temel unsurlara sadık kalınmasını sağlayacak rehberlikler sunulsa da bu rehberliklerin farklı bağlamlarda ve katılımcılarda yeterince esneklik sağlayıp sağlamadığı belirsizdir (Arons ve ark., 2016).

Program uyarlamaları kaçınılmaz olmakla birlikte (Roth ve ark., 2018), öğretmenlerin programları nasıl ve neden uyarladığını daha yakından anlamak gerekmektedir. Çünkü bazı uyarlamalar öğretim sürecine olumlu katkı sağlarken, bazıları

"ölümcül mutasyonlar" (Troyer, 2019) olarak adlandırılan olumsuz sonuçlara yol açabilir. Bu durum, yapılan uyarlamaların kalitesinin öğretmenlerin pedagojik uzmanlığına ve becerilerine bağlı olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin, program ve materyaller üzerinde etkili değişiklikler yapma becerilerini geliştirmek için pedagojik tasarım kapasitesinin artırılması kritik öneme sahiptir. Bu kapasite, öğretmenlerin program üzerinde anlamlı düzenlemeler yapabilmek için kişisel kaynaklarını ve materyallerini kullanma becerisi olarak tanımlanmıştır (Brown, 2009). Bu bağlamda, öğretmenlere bu kapasiteyi geliştirmeye yönelik mesleki gelişim programları önerilmektedir (Debarger ve ark., 2017; Fogo ve ark., 2019; Westwood & Taylor, 2013).

Öğretmenlerin içinde bulunduğu bu uyarlama süreçlerinde hangi uyarlama örüntülerini ne amaçla kullandıkları ve bu kullanımlarının sonuçlarının belirlenmesi öğretim süreçlerini açıklamak ve öğrenmelerin etkinliğini artırmak açısından önem arz etmektedir.

2.2.1. Uyarlama örüntüleri

2000'li yıllardan bu yana öğretim programlarının uyarlanması fikri literatürde geniş çapta tartışılmaktadır. Özellikle farklı sosyoekonomik kökenden, kültürden ve pek çok dinden öğrencinin bir arada yaşadığı ABD ve Avrupa'da her öğrencinin eğitim programlarına ulaşabilmesi için bir dizi yasa tasarlanmıştır.

Öğretim programının sınıfa uyarlanmasında öğretmenler tarafından dersin gereksinimlerine göre farklı örüntülerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Literatüre bakıldığında farklı öğretmenlerin kullandığı uyarlama örüntülerinin benzerlik gösterdiği; fakat araştırmaların bağlamına ve ihtiyacına göre farklı şekilde adlandırıldığı görülmektedir. Araştırmacıların konu üzerine yaptıkları farklı araştırmalarda dahi bazı uyarlama örüntülerini çıkarıp diğer örüntülerin kapsamına dahil ettiklerini ve örüntü türlerinin isimlerini değiştirdikleri görülmektedir (İlhan, 2022).

Yazıcılar ve Bümen'in (2019) çalışmasında, öğretmenlerin kullandığı uyarlama örüntülerine odaklanılmış ve başlangıçta sekiz farklı örüntü belirlenmiştir. Bu örüntüler; atlama, zenginleştirme, tekrar öğretme, yeniden düzenleme, yeniden sıralama, yüzeysel işleme, farklı kaynak/materyal kullanma ve sürede değişiklik yapma olarak tanımlanmıştır. Ancak yapılan detaylı incelemeler ve uzman görüşleri doğrultusunda bazı örüntülerin benzer özellikler taşıdığı görülmüş ve bu sekiz örüntü, atlama, yaratma, yeniden düzenleme, yüzeysel işleme, farklı kaynak/ materyal kullanma ve sürede değişiklik yapma olmak üzere

altı temel boyutta birleştirilmiştir. Daha sonra literatürde yer alan nitel çalışmalar tekrar incelendiğinde, öğretmenlerin kullandığı uyarlama örüntülerinin büyük ölçüde benzerlik gösterdiği ancak araştırma bağlamına göre farklı adlandırıldığı fark edilmiştir. Örneğin; atlama, çıkarma veya yüzeysel işleme gibi adlandırmalarda, öğretmenlerin öğretim programı ya da ders materyallerinde yer alan bazı unsurları işlememesi dikkat çekmiştir.

Alanyazında yurtiçinde ve yurtdışında bugüne kadar yapılmış olan uyarlama örüntüleri ve adlandırılma şekilleri Tablo 2.1’de kronolojik olarak gösterilmiştir.

Tablo 2.1. Uyarlama örüntüleri tablosu

Yazarlar	Uyarlama Örüntüleri	Tanımları
Drake & Sherin (2006); Sherin & Drake (2009)	Atlama (Skipping)	Öğretim programındaki belirli bir içeriği veya etkinliği uygulamama.
	Yaratma (Creating)	Öğretim programına yeni içerik veya etkinlik ekleme.
	Yenisıyla Değiştirme (Replacing)	Mevcut içeriği veya etkinliği farklı bir içerik veya etkinlikle değiştirme.
Bernard (2017)	İçeriği Değiştirme (Modifying Content)	Mevcut içeriği öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlama.
	Genişletme (Extending)	Öğretim programındaki konuları daha derinlemesine veya geniş kapsamlı ele alma.
	Yeniden Sıralama (Reordering)	Öğretim programındaki konuların veya etkinliklerin sırasını değiştirme.
	Yeniden Biçimlendirme (Reformatting)	Öğretim materyallerinin sunum şeklini veya formatını değiştirme.
	Farklı Amaçla Kullanma (Repurposing)	Mevcut içeriği veya etkinliği farklı bir öğretim amacı için kullanma.
Li & Harfitt (2017)	Plan Üzerinde Değişiklik Yapma (Altering Plans)	Ders planlarında değişiklik yapma.
	Yenisıyla Değiştirme (Replacing)	Mevcut içeriği veya etkinliği başka bir içerik veya etkinlikle değiştirme.
	Yeniden Düzenleme (Reorganizing)	Öğretim materyallerinin veya etkinliklerin düzenini değiştirme.
	Atlama (Skipping)	Belirli içerik veya etkinlikleri atlama.
	Ekleme Yapma (Adding)	Öğretim programına ek içerik veya etkinlikler ekleme.
Troyer (2017)	Yaratma (Creating)	Yeni içerik veya etkinlikler oluşturma.
	Ekleme (Adding)	Öğretim programına ek materyal veya etkinlikler ekleme.
	Değiştirme (Modifying) Çıkarma (Removing)	Mevcut içeriği veya etkinlikleri değiştirme. Öğretim programından belirli içerik veya etkinlikleri çıkarma.
Yazıcılar & Bümen (2019)	Atlama (Skipping)	Öğretim programındaki belirli konuları işlememe.
	Yaratma (Creating)	Yeni içerik veya etkinlikler geliştirme.
	Yenisıyla Değiştirme (Replacing)	Mevcut materyali farklı bir materyalle değiştirme.
	Yüzeysel İşleme (Superficial Processing)	Konuları derinlemesine incelemeden yüzeysel olarak ele alma.
	Farklı Kaynak/Materyal Kullanma (Using Different Resources/Materials)	Alternatif kaynaklar veya materyaller kullanma.
	Sürede Değişiklik Yapma (Altering Time)	Belirli konulara ayrılan süreyi değiştirme.

Literatürde, farklı araştırmacılar tarafından belirlenen bu uyarlama örüntüleri, öğretim programlarının nasıl dönüştürüldüğünü anlamak için önemli bir çerçeve sunmaktadır. Drake ve Sherin (2006; 2009), öğretmenlerin program uyarlamalarında üç temel örüntü kullandıklarını belirtmiştir: atlama (skipping), yaratma (creating) ve yenisiyle değiştirme (replacing). Atlama örüntüsü, öğretim programındaki belirli bir içeriğin veya etkinliğin tamamen atlanmasını ifade eder. Bu durumda öğretmen, konunun sınıfın ihtiyaçlarına uygun olmadığına karar verir. Yaratma, öğretmenin öğretim programında olmayan yeni içerik veya etkinlikler eklemesiyle ortaya çıkar. Yenisiyle değiştirme ise mevcut içeriğin veya etkinliğin farklı bir içerikle değiştirilmesini kapsar. Bu örüntüler, öğretmenlerin programı bireyselleştirme süreçlerinde esneklik sağladığını göstermektedir.

Bernard (2017) ise program uyarlamalarını daha geniş bir çerçevede ele alarak beş farklı örüntü tanımlamıştır: içeriği değiştirme (modifying content), genişletme (extending), yeniden sıralama (reordering), yeniden biçimlendirme (reformatting) ve farklı amaçla kullanma (repurposing). İçeriği değiştirme, mevcut içeriğin öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlanmasını ifade eder. Genişletme, ders içeriğinin daha derinlemesine işlenmesini veya kapsamının genişletilmesini içerir. Yeniden sıralama, konuların öğretim sırasının değiştirilmesiyle ilgilidir. Yeniden biçimlendirme, materyallerin sunum biçiminde yapılan değişiklikleri kapsar. Farklı amaçla kullanma ise mevcut içeriğin, orijinal amacından farklı bir öğretim amacı doğrultusunda kullanılmasını ifade eder.

Li ve Harfitt (2017), öğretmenlerin programda yaptığı değişiklikleri altı örüntü ile açıklamıştır: plan üzerinde değişiklik yapma (altering plans), yenisiyle değiştirme (replacing), yeniden düzenleme (reorganizing), atlama (skipping), ekleme yapma (adding) ve yaratma (creating). Plan üzerinde değişiklik yapma, ders planlarında yapılan küçük düzenlemeleri ifade ederken, yeniden düzenleme öğretim materyallerinin veya etkinliklerinin yapısal olarak yeniden kurgulanmasını kapsar. Ekleme yapma, mevcut programa yeni içerikler veya etkinlikler eklenmesi anlamına gelir. Bu uyarlamalar, öğretmenlerin programı daha esnek ve öğrenci merkezli bir şekilde uygulamalarını sağlar.

Troyer (2017) ise daha basitleştirilmiş bir uyarlama örüntüsü seti sunarak ekleme (adding), değiştirme (modifying) ve çıkarma (removing) kavramlarına odaklanmıştır. Ekleme, öğretim programına yeni materyaller veya etkinlikler eklenmesi; değiştirme, mevcut içeriğin farklı bir biçimde yeniden düzenlenmesi; çıkarma ise öğretim

programından belirli içerik veya etkinliklerin tamamen çıkarılması anlamına gelir. Bu örüntüler, öğretmenlerin programda yaptıkları temel müdahaleleri açıklamak için kullanılmaktadır.

Türkiye’de yapılan çalışmalar arasında öne çıkan Yazıcılar ve Bümen (2019), öğretmenlerin program uyarlama süreçlerinde kullandıkları örüntüleri şu şekilde tanımlamıştır: atlama (skipping), yaratma (creating), yenisiyle değiştirme (replacing), yüzeysel işleme (superficial processing), farklı kaynak/materyal kullanma (using different resources/materials) ve sürede değişiklik yapma (altering time). Yüzeysel işleme, öğretim içeriğinin derinlemesine işlenmeden hızlı bir şekilde geçilmesini ifade eder. Farklı kaynak/materyal kullanma, öğretmenin öğretim programında yer almayan alternatif materyalleri kullanmasıdır. Sürede değişiklik yapma ise belirli konulara ayrılan sürenin artırılması veya azaltılması anlamına gelir.

Bu uyarlama örüntüleri, öğretmenlerin program uygulama süreçlerindeki esnekliklerini ve stratejik karar alma becerilerini göstermektedir. Farklı araştırmacıların sunduğu bu çerçeveler, öğretim programı uygulamalarında öğretmenlerin nasıl bir yol izlediğini anlamada önemli birer referans noktasıdır. Ayrıca, öğretmenlerin programı bireysel öğretim stillerine ve öğrenci ihtiyaçlarına göre nasıl şekillendirdiğini ortaya koyarak eğitimde farklılaştırma ve esnek öğretim yaklaşımlarına ışık tutmaktadır.

2.2.2. Öğretim programlarını sınıfa uyarlama nedenleri

Öğretmenler, öğretim programlarını sınıf ortamında uygularken çeşitli nedenlerle uyarlamalar yapmaktadır. Bu uyarlamalar hem öğretim sürecini optimize etmek hem de öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde yanıt verebilmek için gerçekleştirilir. Literatürde öğretmenlerin program uyarlama nedenleri bireysel, pedagojik ve çevresel faktörler bağlamında ele alınmaktadır (İlhan, 2022).

Öncelikli uyarlama nedenlerinden biri, öğrenci farklılıklarıdır. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri, ilgi alanları ve bireysel ihtiyaçları öğretmenleri program üzerinde değişiklik yapmaya iter (Tomlinson, 2001; Yazıcılar & Bümen, 2019). Bu bağlamda, öğretmenler ders içeriklerini öğrencilerin ilgi alanlarına göre zenginleştirebilir veya bazı konuları atlayarak zamanı daha verimli kullanabilirler.

Öğretim ortamı ve sınıf dinamikleri de program uyarlamalarını etkileyen önemli faktörler arasındadır. Sınıf mevcudu, öğrenci çeşitliliği, ders saatlerinin sınırlılığı ve okulun fiziksel olanakları gibi faktörler, öğretim programında esneklik gerektirebilir

(Drake & Sherin, 2006; Li & Harfitt, 2017). Örneğin, kalabalık sınıflarda öğretmenler bazı etkinlikleri sadeleştirerek zaman yönetimini iyileştirme yoluna gidebilir.

Ayrıca, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları ve mesleki deneyimleri de program uyarlama sürecini şekillendirir. Tecrübeli öğretmenler, öğretim programını uygularken daha fazla esneklik gösterebilirken, yeni öğretmenler genellikle programın sınırları içinde kalma eğilimindedir (Troyer, 2017). Öğretmenlerin sahip olduğu öğretim yöntemleri konusundaki bilgi birikimi ve pedagojik beceriler, dersin nasıl uyarlanacağı üzerinde belirleyici rol oynar.

Bazı durumlarda ise öğretim programının içerik yetersizlikleri ve katılığı, öğretmenleri zorunlu uyarlamalara yönlendirebilir. Programın öğrenci ihtiyaçlarına tam olarak cevap verememesi veya gerçek yaşamla bağlantısının zayıf olması durumunda öğretmenler, programı yeniden yapılandırarak daha anlamlı bir öğrenme deneyimi sunar (Bernard, 2017; Sherin & Drake, 2009).

Son olarak, sosyal ve kültürel faktörler de öğretim programının uyarlanmasında önemli bir rol oynar. Farklı sosyo-kültürel geçmişe sahip öğrenci gruplarıyla çalışan öğretmenler, ders içeriklerini daha kapsayıcı hale getirmek için uyarlamalar yapabilirler (Yazıcılar & Bümen, 2019). Bu, özellikle çok kültürlü sınıflarda öğretimin etkili olmasını sağlamak açısından önemlidir.

Öğretmenlerin öğretim programlarını uyarlama nedenleri, öğrenci farklılıkları, öğretim ortamı koşulları, pedagojik tercihler, programın yapısal özellikleri ve kültürel faktörler gibi çok boyutlu dinamiklerden etkilenmektedir. Bu uyarlamalar, öğretim sürecini daha esnek, etkili ve öğrenci merkezli hale getirmek amacıyla yapılır.

2.2.3. Öğretim programlarını sınıfa uyarlama sonuçları

Öğretmenlerin öğretim programlarını sınıf ortamında uyarlamaları, eğitim sürecinin dinamik ve esnek bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu uyarlamaların sonuçları hem olumlu hem de olumsuz etkiler doğurabilir ve literatürde çeşitli açılardan ele alınmıştır. Buna göre olumlu sonuçlar:

1. Öğrenci İhtiyaçlarına Uyum: Öğretmenler, programı öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına göre uyarlayarak öğrenme sürecini daha etkili hale getirebilirler. Bu sayede öğrencilerin derse katılımı ve motivasyonu artar (Yazıcılar & Bümen, 2019).

2. Öğretim Esnekliği: Program uyarlamaları, öğretmenlere öğretim sürecinde esneklik sağlar. Bu esneklik, öğretmenlerin sınıf içi koşullara ve anlık gelişmelere daha hızlı adapte olmalarına yardımcı olur (Bümen & Yazıcılar, 2020).
3. Öğretmen Yaratıcılığı: Programı uyarlama süreci, öğretmenlerin yaratıcılıklarını kullanmalarına olanak tanır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki tatminini artırabilir ve yenilikçi öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir (Yazıcılar Nalbantoğlu ve ark., 2022).

Olumsuz sonuçlar ise;

1. Programın Hedeflerinden Sapma: Aşırı veya yanlış uyarlamalar, öğretim programının belirlenen hedeflerinden sapmalara neden olabilir. Bu durum, öğrencilerin kazanması gereken temel bilgi ve becerileri eksik edinmelerine yol açabilir (Bümen ve ark., 2014).
2. Öğretmen Yeterlilikleri: Bazı öğretmenler, program uyarlama konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayabilirler. Bu eksiklik, uyarlamaların etkisiz veya yanlış olmasına neden olabilir (Yazıcılar Nalbantoğlu, 2021).
3. Tutarsızlık ve Standartlaşma Sorunları: Farklı öğretmenlerin farklı uyarlamalar yapması, eğitimde tutarsızlıklara ve standartlaşma sorunlarına yol açabilir. Bu durum, özellikle merkezi sınav sistemlerinde öğrenciler arasında fırsat eşitsizliklerine neden olabilir (Bümen & Yazıcılar, 2020).

Sonuç olarak, öğretmenlerin öğretim programlarını uyarlamaları, eğitim sürecinin etkinliği açısından hem fırsatlar hem de riskler barındırmaktadır. Uyarlamaların olumlu sonuçlar doğurması için öğretmenlerin program okuryazarlığı ve uyarlama becerilerinin geliştirilmesi önemlidir

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmenlerin öğretim programlarını sınıfa uyarlamalarını inceleyen çalışmalar yurt içinde yapılan çalışmalar ve yurt dışında yapılan çalışmalar olarak ayrı başlıklarda kronolojik olarak incelenmiştir.

2.3.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Özgeldi (2012) yaptığı araştırmada, 531 ilköğretim matematik öğretmenin ders kitabı kullanımı ve öğretmen-ders kitabı ilişkisini incelemiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin

ders kitabını genellikle kitapta yer alan görevleri tamamlamak için; farklı kaynakları ise özellikle soru ve problem çözümü için tercih ettiklerini göstermektedir. Merkezi sınavlara hazırlanan öğrenciler için ders kitabında bulunmayan sorular, çoğunlukla yardımcı kaynaklardan temin edilmektedir. Öğretmenler, derslerinde merkezi sınav sorularına benzer soruları kullanarak ders kitabı dışına çıkmaktadır.

Öztürk (2012) çalışmasında, tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama süreçlerindeki özerklik düzeylerini ve öğretim materyalleri ile yöntem seçimindeki rollerini analiz etmiştir. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen bu çalışmada 11 öğretmenle görüşmeler yapılmış, öğretim uygulamaları gözlemlenmiş ve belgeler incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin planlama süreçlerinde sınırlı etkilerinin olduğunu ve öğrenci ilgi ile ihtiyaçlarının göz ardı edildiğini ortaya koymaktadır. Ancak, sınıf içi uygulamalarda öğretmenlerin bireysel tercihleri daha belirgin hale gelmektedir.

Koşar Altınyelken (2013) araştırmasında, öğretmenlerin öğretim programındaki değişikliklere verdikleri tepkileri ve bu programları sınıfta nasıl uyguladıklarını incelemiştir. Ankara'daki sekiz devlet ilköğretim okulunda gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin büyük kısmının içerik azaltımına olumsuz yaklaştıkları belirlenmiştir. Öğretmenler, programın eksikliklerini tamamlamak amacıyla ek bilgiler sunmuş ve değişikliklere karşı direnç göstermiştir.

Tokgöz (2013) ise planlanan ve uygulanan öğretim programları arasındaki farkları incelemiş, öğretmenlerin programı nasıl algıladıklarını ve uyguladıklarını değerlendirmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin hizmet içi eğitim eksikliklerinden şikayetçi olduklarını ve program kılavuzlarını programın kendisi gibi algıladıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin yıllık planlarda esneklik göstermedikleri tespit edilmiştir.

Bümen ve Dikbayır (2016), dokuzuncu sınıf matematik öğretim programının uygulanma biçimlerini analiz etmiştir. Farklı okul türlerinde yapılan gözlemler ve görüşmeler, öğretmenlerin öğrencilerin seviyelerine göre programda değişiklik yaptıklarını ve klasik öğretim yöntemlerine ağırlık verdiklerini göstermektedir. Program bağlılığını etkileyen faktörler arasında öğrenci özellikleri, öğretmen nitelikleri ve merkezîyetçi eğitim sistemi yer almaktadır.

Bingölbalı ve ark. (2016) çalışmasında, ortaokul matematik öğretmenlerinin ders kitaplarını öğretim programı hedefleri doğrultusunda nasıl değerlendirdikleri

incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin ders kitaplarındaki matematiksel becerileri yeterince analiz edemediklerini ve yüzeysel bir okuma yaptıklarını göstermektedir.

Yazıcılar ve Bümen (2019), lise matematik öğretmenlerinin program uyarlama örüntülerini ve bu uyarlamaların nedenlerini araştırmıştır. Farklı lise türlerinde yapılan incelemelerde, öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarına göre programı esnek bir şekilde uyarladıkları, ancak yaptıkları değişiklikleri planlarda açıkça belirtmedikleri saptanmıştır.

Çeliker Ercan (2019), ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının öğrencilerin motivasyon ve akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, program materyallerinin öğrenci seviyelerine uygun bulunmadığını ve yapılan uyarlamaların öğrenci motivasyonu ile başarıyı artırdığını ortaya koymuştur.

Gelmez ve Burakgazi (2020), ilköğretim öğretmenlerinin derslerinde tercih ettikleri yöntemleri ve program uyarlama nedenlerini analiz etmiştir. Bulgular, öğretmenlerin öğrenci merkezli yöntemleri tercih ettiklerini ancak uygulamalarla program etkinlikleri arasında uyumsuzluk yaşandığını göstermektedir.

Bümen ve Yazıcılar (2020), devlet ve özel lise öğretmenlerinin öğretim programı uyarlama süreçlerini karşılaştırmıştır ve öğretmenlerin farklı sınıf düzeyindeki öğrenci profillerini göz önünde bulundurarak duruma uygun uyarlama stratejileri benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Tokgöz Can ve Bümen (2021), tarafından öğretmenlerin özerklik algıları ile program uyarlama tercihleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, öğretmenlerin özerklik seviyelerine bağlı olarak farklı uyarlama stratejileri geliştirdikleri görülmüştür.

Yazıcılar Nalbantoğlu (2021), mesleki gelişim programlarının öğretmenlerin program uyarlama becerilerine etkisini araştırmıştır. Çalışma, öğretmenlerin sistematik uyarlama ve program uygulamasında olumlu değişiklikler yaşadıklarını ve bu durumun öğrenci motivasyonu ile başarısını artırdığını göstermektedir.

Karakuyu (2023) 473 öğretmenin program uyarlama örüntülerini incelediği çalışmasında öğretmenlerin öğretim programı uyarlama seviyelerini orta düzeyde bulmuştur. 8-15 yıl deneyime sahip olanlar için çalışma deneyimi yılı, çalıştıkları okul türü (ilkokul ve ortaokul), çalıştıkları yer (ilçe merkezlerinde çalışma), mezuniyet fakültesi (eğitim ve diğer fakülteler) ve haftalık ders saati değişkenine göre (0-15 saat ve

26 saat ve üzeri) anlamlı farklar bulunmuştur. Aynı zamanda KPSS eğitim sınavından 86-100 puan arası alan öğretmenler için de anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Ünal (2023)'ün öğretmenlerin öğretim programı uyarlama örüntüleri çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında Kırşehir ili ve ilçelerinden 182 öğretmenden Program Uyarlama Örüntüleri Ölçeği (Yazıcılar Nalbantoğlu ve ark., 2021) kullanılarak veri toplanmıştır. Öğretmenlerin program uyarlama örüntüleri kademe, branş, mezun oldukları bölüm, program çalışmalarına katılıp katılmama gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin uyarlama örüntüleri ile kademeleri, branşları, öğretim programlarına önem verme durumları ve programdan faydalanma sıklıkları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Çelik ve Şahin (2024) öğretmen özerkliği ve mesleki profesyonelliğin öğretmenlerin öğretim programı uyarlama örüntülerinin yordayıcıları olarak incelediği araştırmalarında öğretmen özerkliği ve mesleki profesyonelliğin uyarlama örüntülerini tahmin etmede atlama uyarlama örüntüsü hariç anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Özellikle genişletme uyarlama örüntüsünü tahmin etmede öğretmen özerkliği ve mesleki profesyonelliğin önemli etkenler olduğu vurgulanmıştır.

Karataş ve ark. (2025)'in yaptıkları araştırmada yapay zeka araçlarının öğretim programları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Açıklayıcı sıralı desen kullanılarak yapılan bu araştırmada öğretmenlerin en çok genişletme ve yeniden düzenleme örüntülerini kullandıklarını atlama örüntüsünü daha az tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin uyarlama davranışlarının mesleki deneyim arttıkça arttığı farklı branşlara göre anlamlı fark gösterdiği; ancak okul türü ve çalıştıkları kademe açısından anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir. Nitel verilere göre ise öğretmenlerin özellikle ChatGPT gibi yapay zeka araçlarını öğretim programlarını öğrencilerin ihtiyaçlarına göre dersi daha eğlenceli ve öğrenci odaklı kılmak için kullandıkları ortaya konmuştur. Yapay zeka araçlarının gereksiz bölümlerin atılmasında, ilgi çekici öğelerin eklenmesinde ve program içeriklerinin ihtiyaçlara göre yeniden düzenlenmesinde öğretmenlere katkı sağladığı ve iyi bir potansiyelinin olduğu belirtilmiştir.

2.3.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Doyle (1992)'nin öğretim programlarını öğretmenlerin sınıf içine uyarlarken aldığı kararları ve uygulamalarını incelediği kitabında nitel araştırma yöntemlerinden gözlem ve öğretmenlerle yaptığı görüşmeleri kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda

öğretmenlerin öğretim programlarını öğrencilerin ihtiyaçlarına ve sınıfın dinamiklerine göre uyarladıklarını ve uygulama stratejilerini esnek bir şekilde kullandıklarını bulmuştur.

Remillard (1999) matematik öğretmenlerinin öğretim programları materyallerini nasıl geliştirdiklerini ve uyarladıklarını incelemiştir. Araştırma yöntemlerinde durum çalışması kullanılarak ders planları, sınıf gözlemleri ve öğretmen günlükleri içerik analizine tabi tutulmuştur. Sonuç olarak öğretmenlerin program materyallerini kendi öğretim stillerine ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillendirdiklerine vurgu yapılmıştır.

Remillard ve Bryans (2004) tarafından yürütülen çalışmada, farklı deneyim seviyelerine sahip sekiz ilkokul öğretmenin öğretim programına uyumu incelenmiştir. Araştırma bulguları, programda yapılan değişikliklerin hem öğretmenler hem de öğrenciler için çeşitli öğrenme fırsatları sunduğunu göstermektedir. Araştırmacılara göre, öğretmenlerin programa uyumu, program materyalleri ile program hakkındaki algılarının etkileşimi sonucunda şekillenmektedir.

Sherin ve Drake (2004, 2009) ise 10 ilköğretim matematik öğretmeniyle gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmenlerin programı nasıl uyarladıklarını incelemiş ve programı okuma ile değerlendirme stratejilerini analiz etmiştir. Öğretmenlerin öğretim sürecinde programı okuma, değerlendirme ve uyarlama biçimleri önemli bulunmuş ve detaylı şekilde açıklanmıştır. Çalışma kapsamında, öğretmenlerin program materyallerini kullanırken karşılaştıkları süreçler, uyarlamaları ne zaman, nasıl ve hangi ölçüde yaptıkları ele alınmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin programı kullanma biçimlerinde ortak örüntüler bulunmasına rağmen, uygulama şekillerinin birbirinden farklı olabileceğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, öğretim programlarının farklı şekillerde kullanılması, öğretimde çeşitliliği artıran bir unsur olarak değerlendirilmiştir.

Fogleman ve ark. (2011)'in fen bilgisi öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin öğretim programını nasıl uyarladıkları ve bu uyarlamaların öğretmen özyeterliği ile öğrenci öğrenmeleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada anketler, ders gözlem videoları ve ön test-son test puanları kullanılarak veri toplanmıştır. Bulgular, öğrenci öğreniminde %38'lik bir artış olduğunu ve bu artışın öğretmenlerin yaptığı uyarlamalara bağlı olduğunu göstermektedir. Bu artışa katkı sağlayan iki temel faktör belirlenmiştir: öğretmenlerin sorgulama odaklı öğretim programını kullanması ve uyarlanan etkinliklerin yapısı. Özellikle, daha önce sorgulama odaklı öğretim programını

deneyimlemiş öğretmenlerin öğrencilerinde daha fazla öğrenme artışı gözlemlenmiştir. Ayrıca, etkinliklerin öğrencilerin doğrudan deneyimleyebileceği şekilde uyarlanması, öğrenme üzerinde daha güçlü bir etki yarattığı saptanmıştır.

Charalambous ve Hill (2012), öğretim kalitesini belirleyen önemli bir ölçüt olarak, öğretmen ile program materyalleri arasındaki etkileşimin derecesine dikkat çekmiştir. Öğretmen yeterliliği ve program materyallerinin öğretim sürecinde kritik iki unsur olduğu ve bu unsurlar arasındaki bağın ne kadar güçlü olursa, öğretimin o denli etkili olduğu vurgulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenin programa olan bağlılığının derecelendirilmesi, öğretmen yeterliliği hakkında da fikir vermektedir. Ayrıca, yüksek yeterliliğe sahip öğretmenlerin programı uygularken öğrenci eksikliklerini belirleme ve giderme konusunda daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

McCarthy ve Woodard (2017), aynı eyaletteki dört farklı bölgeden 20 öğretmenle gerçekleştirdikleri nitel çalışmada, gözlem ve görüşmeler yoluyla veri toplamışlardır. Bulgular, dört öğretmenin programa tamamen bağlı kaldığını, dört öğretmenin programı tamamen reddettiğini ve 12 öğretmenin ise öğrenci ihtiyaçlarına göre programı uyarladığını göstermektedir. Çalışmanın sonuçları, programa bağlı kalan öğretmenlerin genellikle deneyimsiz olduğunu, program hakkında olumlu görüşlere sahip olduklarını, ancak mesleki gelişim programlarına katılımlarının düşük olduğunu ve meslektaş desteğinden yoksun olduklarını ortaya koymuştur. Öte yandan, programı uyarlayan öğretmenlerin daha deneyimli olduğu ve mesleki gelişim etkinliklerine katılımın uyarlama sürecini teşvik ettiği belirlenmiştir. Programı reddeden öğretmenler ise programın sınırlayıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmen yeterliliğinin düşük olması durumunda, programın temel felsefesine sahip çıkılamadığı belirtilmiştir. Bu çalışma, eğitim politikaları, program felsefesi, mesleki gelişim ve öğretmen deneyimi gibi kişisel faktörlerin, öğretim programına yönelik kararlar üzerinde önemli bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır.

Leite ve ark. (2019)'in araştırması, Portekiz'de ulusal öğretim programı ile öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre uyarlanmış öğretim programlarını karşılaştırmıştır. Bulgular, sınıf öğretmenlerinin ortaokul ve lise öğretmenlerine kıyasla daha fazla program uyarlaması yaptığını göstermektedir. Çalışmaya göre, sınıf öğretmenleri öğrenciyi daha aktif hale getiren ve onun yaşamla bağlantı kurmasını sağlayan etkinlikler ekleyerek proje çalışmalarına ekstra zaman ayırmaktadır. Buna karşılık, ortaokul ve lise

öğretmenleri, merkezi sınavlara odaklanmaları nedeniyle programa daha sıkı bağlı kalmaktadır.

Troyer (2019) ise bir okuryazarlık programının öğretmenler tarafından nasıl uyarlandığını incelemiş ve iki öğretmenle çalışarak gözlem ve görüşmeler yoluyla veri toplamıştır. Araştırmada yapılan toplam altı uyarlamanın verimlilik açısından analiz edildiği ve bunlardan yalnızca ikisinin verimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma, öğretmenler için etkili uyarlamalar yapmanın zor olduğunu ve bu süreci kolaylaştırmak için eğitici program materyalleri, mesleki gelişim fırsatları ve destek sistemlerinin sağlanması gerektiğini öne sürmektedir.

Li (2020) çalışmasında, Çin’de yüksek öğretimde görev yapan iki İngilizce öğretmenin program materyallerini nasıl kullandıkları incelenmiş ve materyal kullanım süreçlerinin temelinde yatan ilişkiler analiz edilmiştir. Bu örnek olay incelemesinde, yarı yapılandırılmış görüşmeler, sınıf gözlemleri ve doküman analizi aracılığıyla veri toplanmıştır. Araştırma, öğretmenlerin öğretimi sınıf düzeyinde planlamak ve uygulamak için materyal kaynaklarını kullanma biçimlerini dört etkileşimli süreç üzerinden tanımlamaktadır: dönüştürme (transforming), değerlendirme (evaluating), uyarlama (adapting) ve doğaçlama (improvising). Çalışma, ana akım eğitim araştırmalarından farklı olarak yalnızca öğretmenler ve program materyalleri arasındaki etkileşime değil, aynı zamanda öğretmenler, öğrenciler ve materyaller arasındaki çok katmanlı ilişkilere odaklanmıştır. Merkeziyetçi bir öğretim programına rağmen, öğretmenlerin programı uygularken esneklik gösterebildiği vurgulanmıştır. Bu esnekliği etkileyen faktörler arasında program kaynakları, öğrencilerin derse katılımı, dil bilgisi ve yeterlilik düzeyi, içerik ve pedagoji bilgisi, iletişim becerileri, öğretmen kaynakları, okul yöneticileri ve meslektaş etkileşimi yer almaktadır.

Wadheefa ve Tee (2020) ise öğretmenlerin öğretim programı ve program materyalleri ile etkileşimine dair araştırma literatürünü daha kapsamlı ve güncel bir şekilde incelemek amacıyla, tezler, konferans bildirileri ve araştırma makalelerini içeren 75 çalışmayı analiz etmişlerdir. Bu literatür taraması, öğretmenlerin öğretim programlarını nasıl kullandıkları konusunda daha geniş ve güncel bir tartışma sunarak, program tasarımcıları ve uygulayıcılar için pratik çıkarımlar sağlamayı amaçlamaktadır. Araştırma, öğretmenlerin programı kullanımına ilişkin dört farklı bakış açısı ortaya koymuştur: öğretim programını metne birebir uyararak kullanma, programı metne dayanarak kullanma, programı metnin yorumlanması şeklinde kullanma ve programı

metne katılarak kullanma. Her bir yaklaşımın temel özellikleri, araştırma örnekleri ve öğretim programlarının tasarlanmasına yönelik pratik çıkarımları detaylı şekilde ele alınmıştır.

Li ve Li (2021), dil sınıflarında materyal kullanımını analiz etmeye yönelik bir yaklaşım geliştirmiştir. Çalışmada, Remillard tarafından önerilen “instructional design arc” modelinden yola çıkılarak, öğretmen tarafından yönlendirilen ve belirli bir pedagojik amacı olan ders bölümlerini analiz etmek için “materials use arc” (MUA) adlı bir analitik birim tanıtılmıştır. Araştırma kapsamında, Çin’deki bir üniversitede görev yapan iki yabancı dil öğretmeninden gözlem ve görüşme yoluyla veri toplanmış ve bu öğretmenlerin MUA haritaları oluşturulmuştur. Bu yenilikçi analitik araç, farklı dil eğitimi bağlamlarında ve öğretmenler arasında materyal kullanımını karşılaştırmaya yönelik metodolojik bir potansiyel sunmaktadır. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin pedagojik hedeflerini gerçekleştirmek ve sınıf içi söylemin akıcılığını korumak için programlarına ekstra materyaller eklediklerini, mevcut materyalleri değiştirdiklerini veya basitleştirdiklerini ortaya koymuştur.

Vaughn ve ark. (2022) tarafından yapılan araştırmada ABD’de yazılı öğretim programının katı bir şekilde uygulanmaya çalışılmasının öğretmenlerin ve öğrencilerin dilsel, kültürel ve eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamadığı belirtilmiş ve ülke genelinde uygulanmaya çalışılan uyarlanabilir öğretime (adaptive teaching) yeterince odaklanılmadığı belirtilmiştir. Çalışmada Uyarlanabilir Öğretim Envanteri (Adaptive Teaching Inventory) geliştirilmiş ve öğretmen uyarlanabilirliğinin yaygınlaştırılması ve öğretmen profesyonelliği ile karar verme süreçlerinin desteklenmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Su ve Yang (2023) Open AI tarafından geliştirilen ChatGPT ve GPT-4 gibi yapay zekâ araçlarının eğitimdeki potansiyel rollerini inceledikleri araştırmada bu tür araçların öğrencilere daha kişiselleştirilmiş ve verimli bir öğrenme süreci sunarken, öğretmenler için de daha hızlı ve kolay geri bildirim sağlama imkanı yarattığını ortaya koymuşlardır.

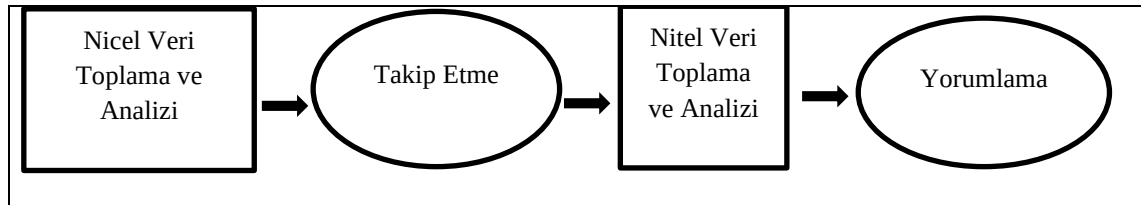
3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örneklem, veri toplama araçları ve elde edilen verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

İngilizce öğretmenlerinin öğretim programını sınıfa uyarlama örüntülerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma desenden yararlanılmıştır. Creswell ve Plano Clark’a (2011) göre karma desen bir araştırma sorusunu anlamak için nitel ve nicel yöntemleri tek bir çalışma ya da bir dizi çalışmada toplamayı, analiz etmeyi ve karmayı içerir. Karma desende temel varsayım nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin tek başına yeterli olmayacağı ve bu iki yöntemin birlikte kullanılmasının problemi daha iyi anlamaya katkı sağlayacağı yönündedir (Creswell, 2012). Karma desen araştırmalarda nitel ve nicel verileri basit bir şekilde birlikte toplamaktan ziyade toplanan verilerin birlikte yorumlanması ve birbirine entegre edilmesi büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırma karma desen türlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılarak yapılmıştır. Açıklayıcı sıralı desende araştırmacı iki tür veriyi aynı anda toplamak yerine sırayla toplar. İlk olarak toplanan nicel veriler daha sonra elde edilen nitel veriler sayesinde daha ayrıntılı ve açıklayıcı bir şekilde analiz edilir (Creswell, 2012). Nicel veriler ve onların analizi araştırma sorusuna dair genel bir resim görevi görürken nitel veriler toplayarak daha fazla analiz yapmak genel resmi ayrıntılarıyla görmek ve açıklamak için gereklidir (Creswell, 2012). Açıklayıcı sıralı desen uygulanırken izlenilmesi gereken yol Şekil 3.1’ de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Açıklayıcı sıralı desen

Bu çalışmada ilk aşama olan nicel veri toplama ve analizinde İngilizce öğretmenlerinin program uyarlama örüntülerini öğrenmek amacıyla Yazıcılar Nalbantoğlu ve ark. (2021) tarafından geliştirilen Programı Uyarlama Örüntüleri ölçeği

kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci kısmında ise nitel verileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışmada araştırma sorularına yanıt aranırken nicel ve nitel veriye başvurulmuştur. Bu nedenler her iki yöntem için ayrı ayrı çalışma grupları oluşturulmuştur. Araştırma evreni olarak Antalya ili belirlenmiş ve Antalya ili ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve devlet okullarında görev yapmakta olan 3058 İngilizce öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Veriler toplanırken kullanılan araç ve yöntemler için ayrı ayrı çalışma grupları oluşturulmuş ve oluşturulmalarında farklı örneklem belirleme yöntemleri kullanılmıştır.

3.2.1. Çalışma grubu 1 - Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasına yönelik çalışma grubu

Araştırmanın nicel boyutu için evren Antalya ili olarak belirlenmiş ve Antalya ili ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve devlet okullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Bu aşamada kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu doğrultuda Antalya ilinde görev yapan İngilizce öğretmeni sayısı baz alınarak %95 güven düzeyi %5 hata oranında gerekli örneklem büyüklüğü 248 olarak hesaplanmış ve %70 yanıtlanma oranı ile ulaşılması gereken kişi sayısı 334 olarak kararlaştırılmıştır. Araştırmanın nicel veri toplama süreci tamamlandıktan sonra toplam 250 katılımcının ölçeğe verdiği yanıtlar araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 3.1'de yer almaktadır.

Tablo 3.1. Katılımcıların demografik özellikleri

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	182	72.8
	Erkek	68	27.2
Çalıştığı Okul Türü	Devlet okulu	198	79.2
	Özel okul	52	20.8
Mesleki Deneyim	10-19 yıl	88	35.2
	5-9 yıl	71	28.4
	20 yıl ve üzeri	54	21.6
	1-4 yıl	37	14.8
Çalıştığı Kademe	Ortaokul	111	44.4
	Lise	85	34.0
	İlkokul	54	21.6
Mezun Olunan Bölüm	İngilizce Öğretmenliği	187	74.8
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	36	14.4
	(Diğer bölümler)	27	10.8
Eğitim Durumu	Lisans	185	74.0
	Yüksek lisans	65	26.0

3.2.2. Çalışma grubu 2 – Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasına yönelik belirlenen çalışma grubu

Araştırmanın nitel boyutunda yarı yapılandırılmış görüşmeler ile veriler toplanmıştır. Bu görüşmeler için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Öncelikle ölçüt olarak İngilizce öğretmeni olma kriteri belirlenmiş ardından araştırma evreninden cinsiyet, görev yapılan okul türü, mesleki tecrübe değişkenleri göz önünde bulundurularak maksimum çeşitlilik sağlanacak şekilde katılımcılar belirlenmiştir. Katılımcı sayısı veri doyumu baz alınarak belirlenmiştir. Veri toplama süreci ve analizi eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiş ve 10. öğretmen ile yapılan görüşmeden sonra veri doyumuna ulaşıldığı kararı verilip görüşmeler sonlandırılmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik özellikler Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Yarı yapılandırılmış görüşme katılımcılarının demografik özellikleri

Öğretmen	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Okul Türü	Kademe
K1	Kadın	7	Devlet	Ortaokul
K2	Kadın	10	Devlet	Ortaokul
K3	Kadın	26	Devlet	Lise
K4	Kadın	7	Özel	İlkokul
K5	Kadın	8	Özel	Ortaokul
K6	Erkek	12	Özel	Ortaokul
K7	Erkek	27	Devlet	Lise
K8	Kadın	2	Özel	İlkokul
K9	Kadın	7	Devlet	Ortaokul
K10	Kadın	7	Devlet	İlkokul

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmanın hem nicel verileri hem de nitel verileri toplanırken kullanılacak bir anket araştırmacı tarafında n hazırlanmıştır. Ankette araştırmanın amacına ilişkin bir yönerge ve araştırmanın alt problemlerinde bulunan katılımcıların cinsiyetini, mesleki deneyimlerini, çalıştıkları okul türünü, kademelerini, mezun oldukları bölümü ve eğitim düzeylerini bulmaya yönelik toplamda yedi soru sorulmuştur.

3.3.2. Öğretim programını uyarlama örüntüleri ölçeği

Araştırmanın nicel verilerini toplamak üzere Yazıcılar Nalbantoğlu, Bümen ve Uslu (2021) tarafından geliştirilen Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek branş, sınıf düzeyi ve okul türü fark etmeksizin tüm öğretmenlere

uygulanabilecek bir şekilde hazırlanmıştır. Ölçeği kullanmak için sorumlu yazar Yazıcılar Nalbantoğlu'ndan izin alınmıştır.

Bu ölçek İngilizce öğretmenlerinin derslerinde gerçekleştirdikleri uyarlamaları değerlendirmeye yöneliktir. Beşli Likert tipi bir yapıya sahiptir ve genişletme (yedi madde), atlama (yedi madde) ve yeniden düzenleme (altı madde) uyarlama örüntülerini içeren üç boyut ile 20 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılardan, her maddeye ilişkin görüşlerini “Asla”, “Nadiren”, “Ara Sıra”, “Sıklıkla” veya “Her Zaman” seçeneklerinden birini işaretleyerek ifade etmeleri beklenmektedir.

Yazıcılar Nalbantoğlu ve arkadaşları (2021), 361 öğretmenden elde edilen verilerin geçerliliğini değerlendirmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirmiştir. Analiz sonuçları, ölçeğin üç boyutlu yapısının toplam varyansın %52'sini açıkladığını ortaya koymuştur. Daha sonra, model uyumunu test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmış ve uyum iyiliği indeksleri RMSEA = .065, SRMR = .064, NFI = .91, NNFI = .94, CFI = .94, GFI = .88 ve AGFI = .85 olarak rapor edilmiştir. Ayrıca, ölçeğin güvenirlik katsayıları genişletme, atlama ve yeniden düzenleme boyutları için sırasıyla .72, .87 ve .85 olarak hesaplanmıştır (Yazıcılar Nalbantoğlu vd., 2021). Uygulanmış olan ölçek Ek 2'de sunulmuştur.

3.3.3. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Araştırmada nicel olarak elde edilen verileri derinlemesine ve ayrıntılı olarak incelenmesi, aynı zamanda öğretmenlerin uyarlama örüntülerini kullanma nedenlerini ve bunların sonuçlarını açıklamak üzere araştırmacı tarafından bir yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi aşamasında dört İngilizce öğretmeninden öğretim programlarını nasıl kullandıkları ve yaptıkları uyarlamalarda dikkat etikleri hususları anlatan bir kompozisyon kaleme almaları istenmiştir. Alanyazının taranması ve öğretmenlerin yazdıkları kompozisyonların incelenmesi sonucunda araştırmanın alt problemleri de göz önünde bulundurularak 14 soru oluşturulmuştur. Güvenirliği sağlamak adına bir program geliştirme ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınmış olup eksiklerin giderilmesi ve araştırmacının tecrübe kazanması açısından iki pilot görüşme yapılmıştır. Uzman görüşleri ve pilot görüşmeler sonrasında görüşme formunun son hali oluşturulmuş ve Ek 3'te sunulmuştur.

3.3.4. Verilerin toplanması

Veri toplanma süreci ilk olarak Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan etik kurul izni alınmıştır. Akabinde Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınarak ve nicel veri toplama süreci başlamıştır.

Nicel veriler toplanırken Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği ve kişisel bilgi formu birleştirilerek katılımcılara tek bir anket formunda sunulmuştur. Anketin ilk kısmında katılımcıların demografik bilgilerine yönelik sorular sorulmuşken ikinci kısımda öğretim programı uyarlama örüntüleri ölçeği yöneltmiştir ve katılımcılardan kendilerine uygun olan yanıt vermeleri istenmiştir. Veriler toplanırken Manavgat, Alanya ve Serik ilçelerinde yer alan özel ve devlet okullarında anket ve ölçek yüz yüze uygulanmıştır. Diğer ilçelere ulaşım zaman açısından daha zor olduğu için o ilçelerdeki öğretmenlere anket ve ölçek uygulaması çevrimiçi yapılmıştır.

Araştırmanın nicel verileri toplandıktan ve analiz edildikten sonra nitel verileri toplamak amacıyla 10 katılımcı ile yüz yüze ve Zoom uygulaması üzerinden görüşmeler yapıp yarı yapılandırılmış görüşme formunda belirtilen sorular sorulmuştur. Görüşme ortamı ve zamanına katılımcılarla birlikte karar verilmiş olup katılımcıların izni dahilinde görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Her bir görüşme yaklaşık olarak yirmi dakika sürmüştür ve araştırmacı katılımcıların teyitlerini almak adına görüşmeyi özetlemiştir.

3.4. Verilerin Analizi

3.4.1. Nicel verilerin analizi

Nicel veri analizi, sayısal verilerin sistematik bir şekilde incelenmesini sağlayarak değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemeye ve genellemelere ulaşmaya yardımcı olur. Bu analiz türü, istatistiksel teknikler kullanılarak verilerin anlamlandırılmasını ve araştırma sorularına objektif yanıtlar bulunmasını amaçlar (Creswell, 2014). Özellikle betimsel istatistikler, verilerin özetlenmesi için kullanılırken, çıkarımsal istatistikler örneklemden hareketle evren hakkında genellemeler yapılmasını sağlar. Bu çalışmada toplanılan nicel verilerin analizinde açık kaynak kodlu R (R Core Team, 2016) paket programı kullanılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi olan İngilizce öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları uyarlama örüntülerinin dağılımlarını bulmak adına Program Uyarlama

Örüntüleri Ölçeği'nden elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiş ve aritmetik ortalama, standart sapma gibi değerleri kestirilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemleri doğrultusunda katılımcıların cinsiyeti, mesleki deneyimleri, görev yaptıkları okul türü, kademeleri ve mezun oldukları bölüm değişkenleri için aşağıdaki şekilde araştırma ve yokluk hipotezleri kurulmuştur.

h_1 = İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları uyarlama örüntüleri, öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki deneyimleri, çalıştıkları okul türü ve öğretim yaptıkları kademeye göre anlamlı farklılık göstermektedir.

h_0 = İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları uyarlama örüntüleri, öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki deneyimleri, çalıştıkları okul türü ve öğretim yaptıkları kademeye göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öncelikle verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilk testleri ile incelenmiştir. Verilerin normal dağılımı durumunda iki düzeyli bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, okul türü) karşılaştırılmasında bağımsız grup t testi, ikiden fazla düzeyli olan değişkenlerin karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Verilerin normal dağılmaması durumunda iki düzeyli olan bağımsız değişkenlere göre yapılan karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi, ikiden fazla düzeyli olan bağımsız değişkenlere göre yapılan karşılaştırmalarda ise Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Verilerin normalliğine ilişkin sonuçlardan ikisi Tablo 3.3.'te yer almaktadır. Analizlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.3. Verilerin normalliğinin test edilmesi

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Yeniden Düzenleme boyutu		,062	250	,020	,988	250	,034
Genişletme Boyutu		,132	250	,000	,936	250	,000
Atlama Boyutu		,100	250	,000	,938	250	,000
Ölçek Toplam Puanı		,044	250	,200*	,997	250	,935*
Yeniden Düzenleme boyutu	kadın	,076	182	,013	,987	182	,106*
	erkek	,102	68	,076	,978	68	,277*
Genişletme Boyutu	kadın	,125	182	,000	,930	182	,000
	erkek	,146	68	,001	,945	68	,005
Atlama Boyutu	kadın	,107	182	,000	,934	182	,000
	erkek	,123	68	,012	,936	68	,002
Ölçek Toplam Puanı	kadın	,047	182	,200*	,995	182	,835*
	erkek	,056	68	,200*	,991	68	,902*

Tablo 3.3'te ölçek toplam puanı ve alt boyut toplam ve cinsiyet değişkenine göre normalliğine ilişkin sonuçlar yer almaktadır. p değeri 0.05'in üzerinde elde edilen

dağılımlar normal iken altında olanlar normal dağılıma sahip değildir. Bu inceleme tüm değişkenlere göre yapılarak uygulanacak istatistiksel tekniğe karar verilmiştir.

3.4.2. Nitel verilerin analizi

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt problemlerini cevaplamak üzere araştırmacı tarafından nitel veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Nitel veri analizi süreci, verilerin sistematik bir şekilde kodlanması, temalar oluşturulması ve bu temaların yorumlanması aşamalarını içerir. Bu sürecin ilk aşaması, verilerin toplanması ve bu verilerin doğru şekilde kodlanmasıdır. Kodlama işlemi, verilerin daha küçük anlamlı birimlere ayrılmasını sağlar ve araştırmanın amacına uygun anahtar kavramlar belirlenir. Kodlar daha sonra temalar altında gruplanarak, benzer kodlar birleştirilir ve analiz edilen fenomen hakkında anlamlı çıkarımlar yapılır. Son olarak, bu temalar ve kodlar yorumlanarak, öğretmenlerin öğretim programı uyarlamalarıyla ilgili deneyimlerinin derinlemesine bir şekilde anlaşılması sağlanır (Braun & Clarke, 2006; Miles & Huberman, 1994).

Bu çalışmada öğretmenlerin uyarlama örüntülerini kullanma nedenleri ve bunların sonucuna yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla sorulan sorulardan elde edilen cevaplar içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ses kayıtları Microsoft Word programına aktarılmış ve araştırma problemlerinden uyarlama örüntülerinin nedenlerine yönelik sorular ve cevapları ile sonuçlarına yönelik sorular ve cevapları gruplandırılmıştır. Kodlama sürecine başlamadan önce, alanyazın temel alınarak bir taslak kod ve tema listesi oluşturulmuştur. Ardından, ön okumalar ve pilot uygulamalar sonucunda elde edilen kod, kavram ve temalar da eklenerek taslak liste son şekline getirilmiştir. İlk kodlamalar kağıt üzerinde basit bir şekilde yapılmış, veri setindeki anlamlı bir bütün oluşturan kelime grupları, cümleler ve genellikle paragraflar kodlanarak belirlenmiştir. Anlamı en iyi yansıtan kod ve kavramlar tercih edilmiş ve araştırma sorusuyla ilgisi olmayan kodlar listeden çıkarılmıştır.

Kodlama süreciyle paralel olarak olası temaların belirlenmesi süreci de yürütülmüştür. Benzer anlamlar taşıyan kodlar bir araya getirilerek ortak temalar oluşturulmuş ve bu temalar, anlamlı gruplamalar yapılarak içsel ve dışsal tutarlılık ilkelerine göre şekillendirilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). İçsel homojenlik sağlanırken, bir tema altına yerleştirilen bir kodun başka bir tema altında yer almaması,

dışsal homojenlik sağlanırken ise oluşturulan temaların birbirinden açıkça ve net bir şekilde ayrılması amaçlanmıştır. Son olarak, ortaya çıkan temalar ve kategoriler gözden geçirilmiş ve bulguların sunumunda kullanılabilecek örnek görüşler seçilmiştir.

Araştırmanın bulgular bölümünde ilgili alt problemlerin açıklanması kısmında uyarlama nedenleri için oluşturulan tema ve kategoriler ile uyarlamaların sonuçlarına yönelik görüşleri için oluşturulan tema ve kategoriler doğrudan alıntılar ile açıklanmıştır. Doğrudan alıntılar için katılımcıların her birine K ismi verilmiş ve katılımcılar K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9 ve K10 şeklinde kodlanmıştır.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

3.5.1. Nicel verilere ilişkin geçerlik ve güvenirlik

Veri toplama aracı Program Uyarlama Örüntüleri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Yazıcılar Nalbantoğlu ve ark. (2021) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 2018-2019 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan ilk analizlerin ardından, 322 öğretmen ile Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmış ve toplam varyansın %52'sini açıklayan üç faktörlü bir yapı (genişletme, atlama ve yeniden düzenleme) elde edilmiştir. Daha sonra 361 öğretmenle yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda uyum indekslerinin yeterli olduğu görülmüştür. Ayrıca, ölçeğin güvenirlik katsayıları genişletme boyutu için 0,72, atlama boyutu için 0,87 ve yeniden düzenleme boyutu için 0,85 olarak hesaplanmıştır (Yazıcılar-Nalbantoğlu ve ark., 2021).

Bu araştırmada ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach alfa içtutarlılık anlamında güvenirlik katsayısı 0.904 olarak hesaplanmıştır. Genişletme alt boyutunun Cronbach alfa katsayısı 0.864, atlama alt boyutunun 0.871 ve yeniden Düzenleme alt boyutunun ise 0.882 olarak hesaplanmıştır.

3.5.2. Nitel verilere ve veri analizine ilişkin geçerlik ve güvenirlik

Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde iç geçerliği sağlamak için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşüne sunulmuş ve geri bildirimler sonrasında forma son hali verilmiştir. Katılımcılar gönüllülük esasına göre araştırmaya dahil olmuş ve görüşmeler sonrası kayıtların yazıya döküleceği bilgisi katılımcılara verilmiştir. Dış geçerliğin sağlanması için nitel veri analizi prosedürü detaylı

açıklanarak, elde edilen tema ve kategorilere ilişkin örnek ifadelere (alıntılara) yer verilmiştir.

Lincoln ve Guba (1985)'e göre nitel araştırmalar için kullanılmak üzere iki ayrı kavram önermiştir. Bunlardan ilki inandırıcılık “credibility” iç güvenilirliği işaret etmekte; ikincisi aktarılabilirlik “transferability” ise dış güvenilirliğe karşılık gelmektedir. Bu araştırmada iç güvenilirlik için tema ve kategorilere ilişkin alıntılara yer verilmiştir, dış güvenilirlik bir diğer ifadeyle aktarılabilirlik için ise katılımcıların katılımcıların genel profili ve araştırmacının perspektifi tanımlanmıştır.

Bunlara ek olarak Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilerin nitel veri analizinin başka bir uzman tarafından tekrarlanarak ulaştığı temalar ile elde edilen temalar karşılaştırarak araştırmacı çeşitlemesine (Yıldırım & Şimşek, 2011) başvurulmuştur. Araştırmacı çeşitlemesinde, araştırmacılar temaların veya kategorilerin oluşturulmasında ve sonucunda verinin açıklanmasında ortak bir noktada bulunmuş olurlar. Böylece farklı düşünce ve yorumlar çalışmanın geçerliğini artırmıştır (Johnson, 1997).

Farklı kodlayıcıların analiz sürecinde kodlama kuralları doğrultusunda yaptıkları kodlama sonuçları arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucunda araştırmacılar arası güvenilirlik %86 ve aynı kodlayıcının aynı kodlama kurallarına göre farklı zamanlarda kodlaması ve bu kodlama sonuçları arasındaki ilişkinin incelenmesiyle elde edilen zaman açısından güvenilirlik ise %95 bulunmuştur. Araştırmacılar arası güvenilirlik ve zaman açısından güvenilirliğin %70 den daha yüksek bir sonuç vermesi beklenmesi araştırmanın güvenilirliğine ilişkin kanıt oluşturmaktadır (Miles & Huberman, 1994; Tavşancıl & Aslan, 2001). İçerik analizi sürecinde, kategorilerin belirlenmesi ve açık seçik olarak tanımlanmasına özen göstererek analizin güvenilirliğinin yanı sıra nesnelliği de artmıştır (Tavşancıl & Aslan, 2001).

4. BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “İngilizce öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları uyarlama örüntüleri dağılımları nedir?” şeklindedir. Bu sorunun yanıtını almak üzere oluşturulan Uyarlama Örüntüleri Ölçeği’nin genişletme, yeniden düzenleme ve atlama boyutlarının öğretmenlerin yanıtlarından elde edilen ortalama ve standart sapma analiz sonuçları Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Program Uyarlama Örüntüleri Ölçeği’nin toplamına ve boyutlarına ilişkin bulgular

	$\bar{X}$	SS
Toplam	57,98	12,76
Genişletme	27,17	5,54
Yeniden düzenleme	16,30	4,95
Atlama	14,50	5,84

Tablo 4.1’de yer alan her bir uyarlama örüntüsü için ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerlerini göstermektedir. Genişletme örüntüsünün ortalaması 27.17 ve standart sapması 5,54, Yeniden Düzenleme örüntüsünün ortalaması 16,30 ve standart sapması 4,95, Atlama örüntüsünün ortalaması ise 14.50 ve standart sapması 5.84’dur. Genişletme en sık kullanılan uyarlama örüntüsüdür, ardından yeniden düzenleme gelmektedir ve atlama en az tercih edilen uyarlamadır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları uyarlama örüntüleri onların cinsiyeti, mesleki deneyimleri, çalıştıkları okul türü, öğretim yaptıkları kademe, mezun oldukları bölüm ve eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Aşağıda öğretmenlerin uyarlama örüntülerinin demografik özelliklerine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.2.1. Cinsiyet değişkenine yönelik karşılaştırmaya ilişkin bulgular

Ölçek toplam puanı ve yeniden düzenleme alt boyutu puanları normal dağılım göstermektedir bu nedenle bağımsız grup t testi kullanılarak, genişletme ve atlama alt boyutu puanları ise normal dağılım göstermediği için Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin cinsiyetine göre toplam puan ve alt boyutlara ilişkin betimsel istatistikleri

		n	X	SS
Toplam	Kadın	182	58,30	12,64
	Erkek	68	57,11	13,13
Yeniden düzenleme	Kadın	182	16,39	4,90
	Erkek	68	16,08	5,09
Genişletme	Kadın	182	27,54	5,43
	Erkek	68	26,16	5,73
Atlama	Kadın	182	14,36	5,93
	Erkek	68	14,86	5,63

Tablo 4.2’de uyarlama örüntüleri ölçeği toplam puanlarının ve alt boyut puanlarının cinsiyete göre betimsel istatistikleri sunulmuştur. Kadın öğretmenlerin toplam uyarlama puanı ortalaması 58,30, erkek öğretmenlerin ise 57,11’dir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin toplam puan ve yeniden düzenleme alt boyutu ortalamalarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

	Cinsiyet	n	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
Toplam Puan	Kadın	182	58,30	12,64	0.65	248	0.51
	Erkek	68	57,11	13,13			
Yeniden Düzenleme	Kadın	182	16.39	4.91	0.42	248	0.66
	Erkek	68	16.09	5.10			

Tablo 4.3 incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin ölçek toplam puanları ve yeniden düzenleme ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmadığı ($p>0.05$) görülmektedir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin genişletme ve atlama alt boyutu ortalamalarının cinsiyete göre incelenmesine ilişkin bulgular

	Cinsiyet	n	Ort. Sıra	U	Z	p
Genişletme	Kadın	182	130.52	5274.0	-1.80	0.07
	Erkek	68	112.06			
Atlama	Kadın	182	123.10	5751.5	-0.86	0.39
	Erkek	68	131.92			

Tablo 4.3 ve 4.4’te yer alan bulgulara göre, kadın ve erkek öğretmenlerin toplam puan, genişletme, yeniden düzenleme ve atlama uyarlama ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin benzer uyarlama davranışı sergiledikleri söylenebilir.

4.2.2. Mesleki deneyim değişkenine yönelik karşılaştırmalara ilişkin bulgular

Öğretmenlerin uyarlama örüntülerinin mesleki deneyime göre karşılaştırılmasında toplam puan ve yeniden düzenleme alt boyutu puanları normal dağılmıştır bu nedenle karşılaştırmada varyans analizi kullanılmıştır, genişletme ve atlama alt boyutları normal dağılmadığı için Kruskal Wallis H testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre toplam puan ve alt boyutlara ilişkin betimsel istatistikleri

Mesleki Deneyim	Toplam			Yeniden düzenleme		Genişletme		Atlama	
	n	x	ss	x	ss	x	ss	x	ss
1–4 yıl	37	57.70	10.54	15.70	4.50	28.67	4.66	13.32	5.00
5–9 yıl	71	58.15	11.97	16.35	4.58	26.12	5.23	15.67	5.46
10–19 yıl	88	58.67	12.57	16.77	5.27	27.84	5.33	14.05	6.05
20 yıl ve üzeri	54	56.81	15.51	15.90	5.20	26.42	6.51	14.48	6.41

Tablo 4.5’te İngilizce öğretmenlerinin uyarlama örüntüleri ölçeğinden aldıkları toplam puan ve alt boyut puanlarının mesleki deneyime göre betimsel istatistikleri sunulmuştur. Öğretmenlerin mesleki deneyim gruplarındaki toplam puan ortalamaları 56,81 ile 58,67 arasında değişirken, yeniden düzenleme ortalamaları 15,70 ile 16,77, genişletme 26,12 ile 28,67 ve atlama 13,32 ile 15,67 arasında değişmektedir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin uyarlama örüntüleri toplam puanı ve yeniden düzenleme alt boyutu ortalamalarının mesleki deneyime göre incelenmesine ilişkin bulgular

		Kareler toplamı	sd	Ortalama Karesi	F	p
Toplam puan	Gruplar arası	120,28	3	40,09	,24	,86
	Grup içi	40444,61	246	164,40		
	Toplam	40564,90	249			
Yeniden düzenleme	Gruplar arası	41,36	3	13,78	,55	,64
	Grup içi	6065,91	246	24,65		
	Toplam	6107,28	249			

Tablo 4.6’ya göre toplam puan ve yeniden düzenleme boyutu için mesleki deneyim grupları arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin genişletme ve atlama alt boyutu ortalamalarının mesleki deneyime göre incelenmesine ilişkin bulgular

		Genişletme	Atlama
Kruskal-Wallis H		8,28	6,61
sd		3	3
p		,00*	,08*

Tablo 4.7’ya göre genişletme alt boyutu ortalamalarının öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerine göre anlamlı farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre yapılan ikili karşılaştırmada 1-4 yıllık tecrübeye sahip olanların 5-9 yıllık ortalamaya sahip olanlardan daha yüksek ortalamaya sahip olduğu dolayısıyla 1-4 yıllık tecrübedeki öğretmenlerin daha fazla genişletme davranışı sergilediği bulgusuna erişilmiştir.

4.2.3. Çalışılan okul türüne yönelik karşılaştırmalara ilişkin bulgular

Öğretmenlerin uyarlama örüntülerinin çalışılan okul türüne göre karşılaştırılmasında toplam puan normal dağılmıştır bu nedenle karşılaştırmada bağımsız grup t testi tekniği kullanılmıştır, yeniden düzenleme, genişletme ve atlama alt boyutları normal dağılmadığı için Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.8. Ölçek puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre betimsel istatistikleri

		n	X	SS
Toplam puan	Devlet okulu	198	58,00	12,78
	Özel okul	52	57,88	12,79
Yeniden Düzenleme	Devlet okulu	198	16,37	5,10
	Özel okul	52	16,03	4,36
Genişletme	Devlet okulu	198	27,23	5,57
	Özel okul	52	26,92	5,46
Atlama	Devlet okulu	198	14,38	5,80
	Özel okul	52	14,92	6,04

Tablo 4.8’de uyarlama örüntüleri ölçeği toplam puanlarının ve alt boyut puanlarının öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre betimsel istatistikleri sunulmuştur. Devlet ve özel okul öğretmenlerinin toplam puan ortalamaları sırasıyla 58,00 ve 57,88, yeniden düzenleme ortalamaları 16,37 ve 16,03, genişletme ortalamaları 27,23 ve 26,92, atlama ortalamaları ise 14,38 ve 14,92 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin toplam puan ortalamalarının çalıştıkları okul türüne göre incelenmesine ilişkin bulgular

		n	x	ss	t	p
Toplam	Devlet okulu	198	58,00	12,78	-0.06	0.95
	Özel okul	52	57,88	12,79		

Tablo 4.9’deki bulgulara göre devlet okulunda ve özel okulda çalışan öğretmenlerin ölçek toplam puanı ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Tablo 4.10. Öğretmenlerin yeniden düzenleme, genişletme ve atlama alt boyutları ortalamalarının çalıştıkları okul türüne göre incelenmesine ilişkin bulgular

		n	Ort. Sıra	U	Z	p
Genişletme	Devlet	198	126.39	4971.0	-0.38	0.70
	Özel	52	122.10			
Atlama	Devlet	198	124.29	4908.0	-0.51	0.60
	Özel	52	130.12			
Yeniden Düzenleme	Devlet	198	126.81	4889.5	-0.55	0.57
	Özel	52	120.53			

Tablo 4.10’deki bulgulara göre devlet okulundan ve özel okulda çalışan öğretmenlerin genişletme, yeniden düzenleme ve atlama uyarlama ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Buna göre devlet okulunda ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin benzer uyarlama davranışları sergilediği görülmektedir.

4.2.4. Öğretim yaptıkları kademeye yönelik karşılaştırmalara ilişkin bulgular

Öğretmenlerin uyarlama örüntülerinin öğretim yaptıkları kademeye (ilkokul, ortaokul ve lise) göre karşılaştırılmasında toplam puan ve yeniden düzenleme alt boyutu puanları normal dağılmıştır bu nedenle karşılaştırmada varyans analizi kullanılmıştır, genişletme ve atlama alt boyutları normal dağılmadığı için Kruskal Wallis H testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.11. Öğretim yapılan kademeye göre toplam puan ve alt boyut ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler

	Kademe	n	X	SS
Toplam	İlkokul	54	58,40	10,15
	Ortaokul	111	57,47	12,85
	Lise	85	58,36	14,17
Yeniden düzenleme	İlkokul	54	16,79	4,10
	Ortaokul	111	16,16	5,17
	Lise	85	16,18	5,17
Genişletme	İlkokul	54	28,00	4,64
	Ortaokul	111	27,24	5,26
	Lise	85	26,55	6,35
Atlama	İlkokul	54	13,61	5,49
	Ortaokul	111	14,07	6,14
	Lise	85	15,62	5,55

Tablo 4.11’de uyarlama örüntüleri ölçeği toplam puanlarının ve alt boyut puanlarının öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye göre betimsel istatistikleri sunulmuştur. Öğretmenlerin görev yaptığı kademelere göre toplam puan ortalamaları 57,47 ile 58,40 arasında değişirken, yeniden düzenleme puanları 16,16 ile 16,79, genişletme puanları 26,55 ile 28,00 ve atlama puanları 13,61 ile 15,62 arasında değişim göstermektedir.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin uyarlama örüntüleri toplam puan ve yeniden düzenleme alt boyutu ortalamalarının öğretim yaptıkları kademeye göre incelenmesine ilişkin bulgular

		Kareler toplamı	sd	Ortalama Karesi	F	p
Toplam puan	Gruplar arası	50,47	2	25,23	,15	,85
	Grup içi	40514,42	247	164,02		
	Toplam	40564,90	249			
Yeniden düzenleme	Gruplar arası	16,45	2	8,22	,33	,71
	Grup içi	6090,82	247	24,65		
	Toplam	6107,28	249			

Tablo 4.12’deki bulgulara göre öğretmenlerin ölçek toplam puanlarının ve yeniden düzenleme alt boyutu ortalamalarının görev yaptıkları kademeye göre anlamlı fark yoktur.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin genişletme ve atlama alt boyutu ortalamalarının öğretim yaptıkları kademeye göre incelenmesine ilişkin yapılan bulgular

	Kademe	n	Ortalama Sıra	H Değeri	p Değeri
Genişletme	İlkokul	54	133,54	0,99	0,60
	Ortaokul	111	124,97		
	Lise	85	121,09		
Atlama	İlkokul	54	114,35	6,81	0,03
	Ortaokul	111	118,31		
	Lise	85	141,97		

Tablo 4.12 ve 4.13'teki bulgulara göre İngilizce öğretmenlerinin genişletme ve yeniden düzenleme uyarlama örüntüleri kullanımında görev yaptıkları kademedede anlamlı bir fark bulunmamaktadır; Atlama boyutunda görev yapılan düzeyler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p < .05$). Bu, öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye göre öğretim programının içeriğini atlama davranışlarının değiştiğini göstermektedir. Yapılan ikili karşılaştırmaya göre ise lisede görev yapan öğretmenlerin ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla atlama örüntüsü sergilediği sonucuna erişilmiştir.

4.2.5. Mezun olunan bölüme yönelik karşılaştırmalara ilişkin bulgular

Öğretmenlerin uyarlama örüntülerinin mezun oldukları bölüme göre karşılaştırılmasında toplam puan ve yeniden düzenleme alt boyutu puanları normal dağılmıştır bu nedenle karşılaştırmada varyans analizi kullanılmıştır, genişletme ve atlama alt boyutları normal dağılmadığı için Kruskal Wallis H testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.14. Mezun olunan okul bölüme göre ölçek ve alt boyut ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler

	Mezun Olunan Bölüm	n	X	SS
Toplam	İngilizce Öğretmenliği	187	58,06	12,17
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	36	63,05	14,46
	Diğer	27	50,59	11,23
Yeniden Düzenleme	İngilizce Öğretmenliği	187	16,34	4,73
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	36	17,97	5,86
	Diğer	27	13,81	4,25
Genişletme	İngilizce Öğretmenliği	187	27,37	5,50
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	36	27,75	5,44
	Diğer	27	25,00	5,67
Atlama	İngilizce Öğretmenliği	187	14,34	5,68
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	36	17,33	6,66
	Diğer	27	11,77	4,25

Tablo 4.14'te İngilizce öğretmenlerinin uyarlama örüntüleri ölçeği toplam puanlarının ve alt boyut puanlarının öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye göre betimsel istatistikleri sunulmuştur. Mezun olunan bölüme göre toplam puan ortalamaları İngiliz dili ve edebiyatı mezunlarında 63,05, İngilizce öğretmenliğinde 58,06 ve diğer

bölümlerde 50,59 olarak bulunmuştur. Yeniden düzenleme puanları 13,81 ile 17,97, genişletme puanları 25,00 ile 27,75, atlama puanları ise 11,77 ile 17,33 arasında değişim göstermektedir.

Tablo 4.15. Öğretmenlerin toplam puan ve yeniden düzenleme alt boyutu ortalamalarının mezun oldukları bölüme göre incelenmesine ilişkin bulgular

		Kareler toplamı	sd	Ortalama Karesi	F	p
Toplam	Gruplar arası	2402,39	2	1201,19	7,77	,001
	Grup içi	38162,50	247	154,50		
	Toplam	40564,90	249			
Yeniden düzenleme	Gruplar arası	267,83	2	133,91	5,66	,004
	Grup içi	5839,45	247	23,64		
	Toplam	6107,28	249			

Tablo 4.15 incelendiğinde toplam puan ve yeniden düzenleme alt boyutu açısından mezun olunan bölüme göre anlamlı fark olduğu sonucuna erişilmiştir ($p < 0.05$). İkili karşılaştırmalar sonucunda ise İngilizce öğretmenliği ve İngiliz dili ve edebiyatı bölümü mezunu olan öğretmenlerin diğer bölüm mezunu olan ve İngilizce öğretmenliği yapan öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmüştür.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin genişletme ve atlama alt boyutu ortalamalarının mezun olunan bölüme göre incelenmesine ilişkin bulgular

	Mezun Olunan Bölüm	n	Ortalama Sıra	H Değeri	p Değeri
Genişletme	İngilizce Öğretmenliği	187	128,48	5,48	0,064
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	36	132,85		
	Diğer	27	95,09		
Atlama	İngilizce Öğretmenliği	187	124,09	13,21	0,001*
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	36	157,99		
	Diğer	27	91,93		

Tablo 4.16'ya göre İngilizce öğretmenlerinin mezun olduğu bölüm ile genişletme uyarlama örüntüsü kullanımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öte yandan öğretmenlerin atlama örüntüleri kullanımının mezun oldukları bölüme göre anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir. İkili karşılaştırma sonucunda bu farkın İngiliz dili ve edebiyatı mezunu öğretmenlerin diğer bölüm mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu yönünde olduğu görülmüştür.

Bu durumda mezun olunan bölümün uyarlama davranışlarını toplam puan, yeniden düzenleme ve atlama örüntüleri açısından şekillendirdiği sonucuna erişilmiştir.

4.2.6. Eğitim düzeyine yönelik karşılaştırmalara ilişkin bulgular

Öğretmenlerin uyarlama örüntülerinin eğitim durumlarına (lisans ve lisans üstü olmak üzere) göre karşılaştırılmasında toplam puan ve yeniden düzenleme alt boyutu puanları normal dağılmıştır bu nedenle karşılaştırmada bağımsız grup t testi tekniği

kullanılmıştır, genişletme ve atlama alt boyutları normal dağılmadığı için Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.17. Eğitim düzeyine göre ölçek ve alt boyut ortalamalarına ilişkin betimsel istatistikler

	Eğitim Düzeyi	n	X	SS
Toplam	Lisans	185	57,75	12,62
	Lisansüstü	65	58,61	13,24
Yeniden Düzenleme	Lisans	185	16,14	4,97
	Lisansüstü	65	16,76	4,90
Genişletme	Lisans	185	27,17	5,40
	Lisansüstü	65	27,16	5,96
Atlama	Lisans	185	14,43	5,85
	Lisansüstü	65	14,67	5,88

Tablo 4.17’de İngilizce öğretmenlerinin uyarlama örüntüleri ölçeği toplam puanlarının ve alt boyut puanlarının öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre betimsel istatistikleri sunulmuştur. Lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin toplam puan ortalamaları sırasıyla 57,75 ve 58,61, yeniden düzenleme puanları 16,14 ve 16,76, genişletme puanları 27,17 ve 27,16, atlama puanları ise 14,43 ve 14,67 olarak bulunmuştur.

Tablo 4.18. Öğretmenlerin uyarlama örüntüleri toplam puanları ortalamaları ve yeniden düzenleme alt boyutu ortalamalarının eğitim düzeylerine göre incelenmesine ilişkin bulgular

	Eğitim Düzeyi	n	Ortalama	Std. Sapma	t	p
Toplam Puan	Lisans	185	57,75	12,62	-0,46	0,64
	Lisansüstü	65	58,61	13,24		
Yeniden Düzenleme	Lisans	185	16,14	4,97	-0,87	0,38
	Lisansüstü	65	16,76	4,90		

Tablo 4.18’deki bulgulara göre öğretmenlerin toplam puanları ve yeniden düzenleme alt boyutu puanları, eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.19. Öğretmenlerin genişletme ve atlama alt boyutu ortalamalarının eğitim düzeylerine göre incelenmesine ilişkin bulgular

	Eğitim Düzeyi	n	Ortalama Sıra	U	Z	p
Genişletme	Lisans	185	124,80	5882,50	-0,26	0,79
	Lisansüstü	65	127,50			
Atlama	Lisans	185	124,45	5817,50	-0,39	0,69
	Lisansüstü	65	128,50			

Tablo 4.18 ve 4.19’a göre yapılan parametrik ve parametrik olmayan testlerde hiçbir uyarlama örüntüsü ile İngilizce öğretmenlerinin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu kısımda “İngilizce öğretmenlerinin öğretim programını sınıfa uyarlama nedenlerine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmış, katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarını sınıfa uyarlama nedenlerine ilişkin oluşturulan tema ve kategoriler Tablo 4.20’de sunulmuştur.

Tablo 4.20. İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarını uyarlama nedenleri

Tema	Kategori	Katılımcılar	Frekans
Öğrenci merkezli nedenler	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10	10
	Öğrenmeye yönelik ilgi ve motivasyon düzeyi	K1, K4, K6, K8, K9, K10	6
	Mevcut akademik başarı	K2, K4, K5, K6	4
	Bireysel öğrenme ihtiyaçları	K1, K3, K4, K6, K8, K9	6
Materyal ve içerik	Ders kitaplarının yetersizliği	K1, K2, K3, K5, K6, K8, K9	6
Çevresel etkenler	Veli beklentisi	K1, K5, K6, K8	4
Öğretmenin pedagojik yaklaşımı	Öğretmenin öğretim yöntem ve teknikleri	K1, K2, K5, K7	4
	Dersi verimli ve eğlenceli hale getirme	K2, K4, K6, K9	4
Zaman ve değerlendirme baskısı	Öğrenciyi sınavlara hazırlama	K1, K2	2
	Ders süresinin yetersizliği	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10	9

Tablo 4.20’de İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarını uyarlama yapma nedenleri öğrenci merkezli nedenler, materyal ve içerik, öğretmenin pedagojik yaklaşımı ve zaman ve değerlendirme baskısı adları altında beş farklı tema ve bu temalardan elde edilen on kategori ile gösterilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin uyarlama yapma nedenlerine dair belirttikleri görüşlerden elde edilen tema ve kategoriler aşağıda sunulmuştur.

4.3.1. Öğrenci merkezli nedenler

Öğretmenlerin belirttikleri görüşler doğrultusunda öğrenci merkezli nedenler temasından beş ayrı kategori elde edilmiştir. Bunlar öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, öğrenmeye yönelik ilgi ve motivasyon düzeyi, mevcut akademik başarı ve bireysel öğrenme ihtiyaçları kategorileridir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu, İngilizce öğretim programı uyarlamalarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yaptıklarını belirtmiştir.

4.3.1.1. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi

Katılımcıların tamamı öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin öğretim programlarında uyarlama yapma nedenlerinin başında geldiğini belirtmiştir. Öğrencilerin mevcut bilgi ve beceri düzeylerinin öğretim programının gerektirdiği seviyenin altında ve üstünde kalabildiğini ve bu nedenle öğretim programını uygularken öğrencilerin hazırbulunuşluklarına göre uyarlamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

K4: Evet, yıllık plandaki içerik ve kazanımlara eklemeler yapıyorum. En büyük etken öğrencilerin hazırbulunuşluğu ve sınıf seviyeleri oluyor çünkü her öğrenci grubu farklı hızda öğreniyor. Küçük yaş gruplarında dersleri daha eğlenceli ve hareketli hale getirmek için oyunlar ve görseller ekliyorum.

K2: Ekleme ya da çıkarma olabiliyor. Öğrencilerin seviyelerinin üstünde kalan kazanımları basitleştirmek gerekebiliyor. Sene başında hazırlanan yıllık planlar geneli yansıttığı için her sınıfta farklı uygulama gerektirebiliyor.

4.3.1.2. Öğrenmeye yönelik ilgi ve motivasyon düzeyi

Altı katılımcı (K1, K4, K6, K8, K9, K10), öğrencilerin derse ilgisinin düşük olması ya da dikkat süresinin sınırlı olması gibi nedenlerle etkinliklerde değişiklik yaptıklarını ve süreci daha ilgi çekici hale getirdiklerini ifade etmiştir.

K1: ... bazı aktiviteler ise öğrencilerin ilgisini çekmiyor hazırlamak yapmak istemiyorlar onları da zorunlu olarak atlamış oluyorum aslında

K4: Öğrencilerim için Phonics derslerinde öğrencilerin ilgisini canlı tutmak amacıyla harfleri öğretirken şarkılar ve hareketli oyunlar ekliyorum. Örneğin, "S" harfini işlerken yılan gibi süzülerek "ssss" sesi çıkarma oyunu oynatıyorum.

4.3.1.3. Mevcut akademik başarı

Öğretmenlerin dördü (K2, K4, K5, K6) öğretim programlarını uyarlama nedenlerinden biri olarak öğrencilerin programdaki kazanımları akademik olarak gerçekleştirecek akademik başarı ve yeterlilik seviyesine sahip olmamaları olduğunu belirtmişler ve duruma göre eklemeler, çıkarmalar ya da yeniden düzenlemeler yaptıklarını ifade etmişlerdir.

K5: Bazı konuların fazla ayrıntılı işlendiğini düşündüğümde veya öğrencilerin seviyesiyle örtüşmediğinde, konuları kısaltarak ya da özetleyerek işliyorum.

K6: Ayrıca, sınıfın hızına göre bazı konularda daha fazla pratik yapmayı tercih ediyorum.

4.3.1.4. Bireysel öğrenme ihtiyaçları

Katılımcı İngilizce öğretmenlerinden altısı (K1, K3, K4, K6, K8, K9) öğrencilerin ihtiyacı olduğunu gözlemlediklerinde öğretim programlarında uyarlamalar yaptıklarını dile getirmişlerdir.

K1: ... konu eklediğimiz de oluyor. Örneğin 7. Sınıfta öğrencilerin mevsimleri ayları sayıları bilmediğini fark ettiğimde birkaç dersimi bunlara ayırıp şarkılarla ve yazdırma aktiviteleri ile üzerinde durmuştum. Öğrencilerin eksikleri ekleme yapmamı sağlıyor.

K9: Evet, sürede değişiklik yapıyorum çünkü öğrencilerin bazı konuları öğrenmesi diğerlerine göre daha uzun sürebiliyor. Eşit süre ayrıldığında öğrenciler bir konuyu tam olarak kavrayamadan diğer konuya geçmek durumunda kalıyor. Bu sebeple yıllık planda bazı konuların süresini daha uzun tutuyorum.

4.3.2. Materyal ve içerik

Belirtilen görüşler doğrultusunda materyal ve içerik temasından ders kitaplarının yetersizliği kategorisi oluşturulmuş ve katılımcı İngilizce öğretmenleri programlarında yaptıkları uyarlamaların nedenlerinden biri olarak öğretim programı materyallerini ve içeriğini işaret etmişlerdir.

4.3.2.1. Ders kitaplarının yetersizliği

İngilizce öğretmenleri uyarlama yapmalarındaki temel nedenlerden biri olarak okullarında kullanılan ders kitaplarının yetersiz oluşunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları MEB'in sağladığı kitaplara ek olarak başka kaynaklardan yararlandıklarını da eklemişlerdir. Örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

K2: Bu yıl MEB kitabında en çok karşılaştığım sorun etkinliklerde ve dinleme metinlerinde eksiklikler olması. Ders kitabı bu yıl ilk kez kullanılmaya başlandı ve kontrol edilmeden basılmış gibi. İlk ünite öğrencilerin seviyelerine uymayan metin eklenmiş. Dinleme alıştırmalarında boşluk doldurmaların yapılması gereken yerde dinleme dosyası yarıda kesilmiş. Yine boşluk doldurma alıştırmalarında eksik kelime yazılmış ve cümlelerin akışı bozulmuş. Bu tür yanlışlarla karşılaşınca ders kitaplarının revize edilmediğini, editlenmediğini düşünüyorum. Biz öğretmenler için ders kitapları öğrencinin dili öğrenmesini kolaylaştıracak bir araç olması gerekirken nasıl kullanılmaması gerektiğiyle ilgili örnekler verdiğimiz kitaplar haline geliyorlar. Bu nedenle farklı kaynak kitapların aldırılması ihtiyacının olmasını çok normal buluyorum. Dil öğrenimi için ihtiyaçların tamamen karşılanabilmesi için kitapların öğrencilere hitap etmesi gerekiyor.

K5: MEB kitaplarını kullanmakla beraber ek kaynak kullandığımız oluyor çünkü MEB kitaplarında konuşma ve dinleme becerilerine yeterince destek verildiğini düşünmüyorum. Kitaplar genellikle gramer odaklı olduğu için öğrenciler dili iletişim aracı olarak kullanmakta zorlanıyorlar. Ayrıca, kitapların içeriği çoğu zaman güncel değil ve öğrencilerin ilgi alanlarına hitap etmiyor. MEB'in kitaplarının öğrenci seviyelerine uygun olmadığını düşündüğüm için, ek kaynaklarla destekleme ihtiyacı hissediyorum.

4.3.3. Çevresel etkenler

Belirtilen görüşmeler doğrultusunda İngilizce öğretmenlerinin uyarlama yapmaktaki nedenlerinden birini de çevresel etkenler teması oluşturmaktadır. Bu tema öğretmenlerin uyarlama nedeni olarak öğretim programı, öğrenci ve öğretmen üçgeni dışında kalan değişkenleri ifade etmek için kullanılmıştır ve görüşme yapılan İngilizce öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda bu temadan veli beklentisi kategorisi elde edilmiştir.

4.3.3.1. Veli beklentisi

Öğretmenlerin dördü öğretim programlarında yaptıkları uyarlamaların nedenlerinden birinin veli beklentileri olduğunu belirtmişlerdir. Bu dört katılımcıdan üçü özel okulda çalışan İngilizce öğretmenleri (K5, K6, K8) iken biri (K1) devlet okulunda

çalışmaktadır. Öğretmenler veli beklentilerini veli toplantılarında velilerin yaptığı yorumlar ve istekler olarak belirtmişlerdir. Örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

K1: Dil sınıflarında writing aktiviteleri ekliyorum çünkü veliler öğrencilerin İngilizce yazdığını görünce daha mutlu oluyor.

Bu ifadede katılımcı öğretmenin velilerden aldığı geri dönüşlerden hareketle veli beklentilerini karşılayacak şekilde dersine çeşitli etkinlikler eklediği görülmektedir.

K6: Velilerin beklentileri de bazen ekleme yapmamı gerektirebiliyor, çünkü bazı veliler çocuklarının daha fazla konuşma pratiği yapmalarını isteyebiliyor.

K8: En son toplantıda bir velim öğrencisi için ek kitaplar ve konuşma becerisini geliştirecek uygulama önerisi istemişti ve ben de okuma kitapları ve uygulama önerdim. Güzel geri bildirimler aldım sonucunda öğrencinin İngilizce ile daha içli dışlı olması ve bunu sosyal hayatına dahil etmesi hem beni hem ailesini mutlu etmişti. Bu aslında program dışı bir ekleme ama ekleme olarak güzel bir örnek diye düşündüm.

4.3.4. Öğretmenin pedagojik yaklaşımı

Bu tema öğretmenlerin İngilizce öğretimine dair kendi inanış ve öğretim tarzlarını ve bunlara göre yaptıkları tercihleri kapsamaktadır. Belirtilen görüşler doğrultusunda bu temada öğretmenin öğretim yöntem ve teknikleri ile dersi verimli ve eğlenceli hale getirme kategorileri yer almaktadır.

4.3.4.1. Öğretmenin öğretim yöntem ve teknikleri

Öğretmenlerin dördü (K1, K2, K5, K7) İngilizce öğretim programında yaptıkları uyarlamaların nedenlerinden biri olarak kendilerinin İngilizce öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikleri göstermişlerdir. Örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

K1: Yapıyorum, bazı aktiviteler kendi İngilizce öğretme anlayışına da uymuyor onları direkt atlıyorum.
K7: Genellikle süre konusunda plana bağlı işliyorum ama bazı durumlarda-özellikle önemli olduğunu düşündüğüm konu başlıklarında-daha fazla zaman harcamak durumunda kalıyorum.
K2: Olabiliyor. Mesela davetiye ya da mektup yazmayı bilmeden o tür metinlerin anlamaları bekleniyor çocuklardan. Öncesinde yazıp daha sonrasında okuma alıştırmalarını yapıyorum. Kendileri öncesinde bir örnek yazdıkları için yollayan kişinin isminin nereye yazıldığını en azından biliyor oluyorlar.

4.3.4.2. Dersi verimli ve eğlenceli hale getirme

Katılımcı öğretmenlerden dördü (K2, K4, K6, K9) yaptıkları uyarlamaları derslerini daha verimli ve öğrenciler için eğlenceli hale getirebilme sebebiyle de yaptıklarını belirttiler. Özellikle okul öncesi, ilkökul ve ortaokul kademelerinde çalışan öğretmenlerin öğrencilerin dikkat ve ilgisini derse çekmek için eğlenceli unsurlar ekleme yolu ile uyarlamalar yaptığı görülmektedir. Örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

K4: Küçük yaş gruplarında dersleri daha eğlenceli ve hareketli hale getirmek için oyunlar ve görseller ekliyorum.

Dersi daha eğlenceli hale getirmek için eklemelerin yanında atlamalarında yapıldığına yine aynı katılımcı öğretmen tarafından belirtilmiştir.

K4: Öğrenciler için fazla soyut kavramlar içeren bölümler yerine daha somut ve eğlenceli etkinlikler ekleyebiliyorum.

K9: Ders kitabındaki etkinliklerden çıkartmalar yapıyorum. Nedeni ise bazı etkinliklerin birbirine çok benzer olması ve öğrencilerin aynı şeyi yapmaktan sıkılmaları.

K6: Ayrıca, kelime bilgisi üzerine yapılan bazı alıştırmaları, öğrencilerin geri bildirimi doğrultusunda, sıkıcı bulduklarını ve daha eğlenceli şekilde yapılabileceğini fark ettim. Bu yüzden, kelime bilgisi çalışmalarını daha oyun temelli hale getirdim ve çıkardım.

4.3.5. Zaman ve değerlendirme baskısı

Belirtilen görüşler doğrultusunda İngilizce öğretmenlerinin öğretim programını uyarlama nedenlerinde biri olarak zaman ve değerlendirme teması oluşturulmuş olup bu temadan öğrenciyi sınava hazırlama ve ders süresinin yetersizliği kategorileri elde edilmiştir.

4.3.5.1. Öğrenciyi sınava hazırlama

Görüşme yapılan İngilizce öğretmenlerinden ikisinin öğretim programlarını uyarlama nedenlerinden biri olarak öğrencileri LGS ve dönem içinde okulda yapılan yazılı sınavlara hazırlama ve yetiştirmeleri gereğini göstermişlerdir. Örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

K1: Tabi ki yapıyorum. (sürede, konuda ve konu sıralamasında değişim yapmaktan bahsediyor.) Mesela dil sınıflarında ek kaynaktaki konulara göre gidiyorum normalde ama sınav zamanı yaklaştığında meb kitabındaki konulardan sorumlu olduklarından sınavdan önceki son iki hafta meb kitabından yapıyoruz.

K2: LGS hazırlık amacıyla sınav sistemine yönelik çoktan seçmeli soru çözümleri eklemek gerekebiliyor.

4.3.5.2. Ders süresinin yetersizliği

İngilizce öğretmenlerinden dokuzu (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10) haftalık ders saatinin kazanımları işlemede yetersiz kaldığını belirtmiş, bu nedenle içerik sadeleştirme veya atlama yaptıklarını ifade etmiştir. Bir devlet lisesinde çalışan bir İngilizce öğretmenin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

K3: Süre yetersizliği sebebiyle bazı öğeleri çıkarıyorum. Bu öğeler genellikle telaffuz için verilen fonetik etkinlikler oluyor.

K9: Sürenin de etkisi oluyor tabii ki, tüm etkinlikleri verimli şekilde yapabilmek için İngilizce ders saatlerinin artması gerek.

K10: İlkokul seviyesinde kelime öğretimi ön plandadır. Ders kitabındaki ünitelere göre değişen kelime eksiltme veya kelime artırma gibi uygulamalar yapıyorum. Haftalık 2 saat İngilizce dersi olmasından dolayı bazı kazanımlarda süre sıkıntısı yaşıyorum.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu kısımda “İngilizce öğretmenlerinin yaptıkları uyarlamaların sonuçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmış olup, katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarında

yaptıkları uyarlamaların sonuçlarına ilişkin görüşlerine dair oluşturulan tema ve kategoriler Tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21. İngilizce öğretmenlerin yaptığı uyarlamaların sonuçlarına ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Katılımcılar	Frekans
Öğrenci gelişimi	Öğrenci motivasyonu ve derse yönelik tutumlarda iyileşme	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9	9
	Kalıcı öğrenme	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9	9
	Kafa karışıklığının giderilmesi	K1, K2, K6, K10	4
Ders süreci	Ders içeriğinin anlaşılır hale gelmesi	K3, K4, K6, K9, K10	5
Zaman yönetimi	Öğrenci takibinin kolaylaşması	K4, K6, K9	3
	Zamandan tasarruf	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10	10

Tablo 4.21’de İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarını uyarlamalarının sonuçlarına ilişkin görüşleri öğrenci gelişimi, ders süreci ve zaman yönetimi adları altında üç tema ve bu temalardan elde edilmiş olan altı kategoriden oluşmaktadır. İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiş olan tema ve kategoriler aşağıda detaylandırılmıştır.

4.4.1. Öğrenci gelişimi

Öğrenci gelişimi teması İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarında yaptıkları uyarlamaların derslerinde öğrencileri ve onların derse yönelik tutumlarını ve bilişsel gelişimlerinin nasıl etkilediğini kapsamaktadır. Bu tema öğrenci motivasyonu ve derse yönelik tutumlarda iyileşme, kalıcı öğrenme ve kafa karışıklığının giderilmesi adı altında üç kategoriden oluşmaktadır.

4.4.1.1. Öğrenci motivasyonu ve derse yönelik tutumlarda iyileşme

Öğretmenlerin dokuzu öğretim programında gerekli uyarlamaları yaptıklarında öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının arttığına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarında olumlu yönde gelişmeler kaydettiklerine işaret etti. Örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

K5: Şarkılar, oyunlar ve hareketli etkinlikler eklediğimde çocuklar daha istekli öğreniyor, sıkılmadan derse katılıyorlar.

K6: Yaptığım eklemeler, öğrencilerin hem dil becerilerini hem de motivasyonlarını artırdı. Özellikle daha interaktif, eğlenceli etkinlikler eklemek, öğrencilerin dersi daha aktif katılım sağladığı bir hale getirdi. Öğrenciler, kitap dışı materyallerle daha fazla ilgilenmeye başladılar.

K8: Eklemeler kesinlikle öğrencilerin ingilizceye olan ilgisini artırdı. Zaten ingilizceyi seven öğrenciler için akademik anlamda daha iyiye gitmelerini sağlarken, sevmeyenlerde bir motivasyon ve merak uyandırdı.

K9: Örneğin bir davette bulunma, gelen bir daveti reddetme/kabul etme konularını işlerken öğrencilerin öğrenmesini pekiştiren etkinliklerden biri de benim ek olarak verdiğim kendi parti davetiyelerini hazırlama ve sınıf panosunda sergileme ödevi oldu. İngilizce davetiye hazırlamanın yanı sıra, kendi davetiyelerini tasarlamak, yazıları istedikleri renklerde yazabilmek vs. öğrencilerin ilgisini artırdı.

4.4.1.2. Kalıcı öğrenme

Belirtilen görüşler doğrultusunda öğretmenlerin yaptıkları uyarlamalar sonucunda öğrencilerin konuyu daha iyi anladıkları ve öğrenmelerin daha uzun vadeli meydana geldiği gözlemlenmiştir. Örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

K2: Ara ara yapılan eklemelerle ders tekrarını sağlamış oldum. Örnek verecek olursam sene başında “prefer” ile ilgili cümle kurmakta zorlanırken öğrencilerin her üniteye bu tür cümleler kurmalarını sağlayan eklemelerle bu tür cümleleri daha rahat kurabilir hale geldiler.

K5: Yaptığım eklemeler, öğrencilerin derse ilgisini artırıyor ve öğrenmelerini daha kalıcı hale getiriyor diyebilirim.

4.4.1.3. Kafa karışıklığının giderilmesi

İngilizce öğretmenlerinden dördü programlarında yaptıkları uyarlamalardan özellikle yeniden düzenlemeler ve atlamaların öğrencilerdeki konuya dair kafa karışıklıklarını azalttığını belirtmişlerdir. Örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

K1: Öğrenciler yaptırdığım değişiklikler sayesinde aktiviteleri yaparken kaybolmuş hissetmiyor. Örneğin kitapta dinleme aktiviteleri önceden verilmişse öğrenciler anlamıyor söylenenleri fakat kelimeler üzerinde önce çalıştırsak dinlemede geçen kelimelere daha aşina oluyorlar.

K6: Çıkardığım içerikler, öğrencilerin kafasının karışmasını engelledi ve daha verimli bir ders süreci sağladı.

4.4.2. Ders süreci

Ders süreci teması yapılan uyarlamaların sınıf içerisindeki öğretim akışını ders içeriği ve öğrenci takibi açısından nasıl sonuçlar doğurduğunu yansıtmaktadır. Katılımcılar ders içerisinde öğrencilerin sürece daha etkin bir şekilde dahil olmalarını sağladığını ve kendilerinin de inisiyatif alarak daha iyi öğrenmelere yol açacak adımlar atabildiğini belirtmişlerdir. Bu tema ders içeriğinin anlaşılır hale gelmesi ve öğrenci takibinin kolaylaşması kategorilerinden oluşmaktadır.

4.4.2.1. Ders içeriğinin anlaşılır hale gelmesi

Görüşmelere katılan İngilizce öğretmenlerinden beşi yaptıkları uyarlamalar sonucunda başta öğrenciler için anlaşılması daha zor unsurların uyarlanıp öğretmenler tarafından değiştirildiğinde dersin öğrenciler için daha anlaşılır hale geldiğini ifade etmişlerdir.

K4: Yaptığım çıkarmalar ve atlamalar, genellikle dersin verimliliğini artırıyor ve öğrencilerin öğrenmesini daha verimli hale getiriyor. Örneğin uzun ve karmaşık etkinlikleri çıkardığımda, öğrenciler daha net bir şekilde konuyu anlayabiliyor ve sıkılmadan odaklanabiliyorlar.

K6: ... atladıktan sonra öğrenciler daha iyi odaklanıp, dersin geri kalanını daha rahat kavradılar. Bu tür çıkarmalar, derste zamanın daha verimli kullanılmasını sağladı. Bu sayede, öğrenciler öğrenmeye yönelik daha rahat bir ortamda ders yaptılar ve bu da öğrencilerin genel öğrenme seviyelerini artırdı.

4.4.2.2. Öğrenci takibinin kolaylaşması

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin üçünün yapılan uyarlamalar sonucunda derste öğrencilerin öğrenme durumlarını takip etmelerinin kolaylaştığını, daha kalıcı bir şekilde öğrenme yollarının belirlenmesinin öğretmenlere sonraki konularda yol gösterdiğini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

K9: Yaptığım eklemeler öğrenci odaklı etkinlikler olduğu için ben de öğrencilerin konuyu anlama düzeylerini daha rahat gözlemleyebiliyorum.

K6: (Eklemelerin sonucu olarak) Öğrenciler kitap dışı materyallerle daha fazla ilgilenmeye başladılar ve dil becerilerini daha rahat göstermeye başladılar ve bu da dersin verimliliğini artırdı çünkü öğrenciler daha fazla öğrendiklerini hissettiler. Her ders sonunda eklediğim kısa özet ve geri bildirimler öğrencilerin neyi daha iyi kavradığını anlamama yardımcı oldu.

4.4.3. Zaman yönetimi

Belirtilen görüşler doğrultusunda İngilizce öğretmenlerinin program uyarlamalarındaki en belirgin gerekçelerinden biri olarak ders süresinin yetersizliği öne çıkmaktadır. Katılımcıların neredeyse tamamı İngilizce dersi için verilen haftalık ders saatlerinin programdaki kazanımların tamamını etkili bir şekilde uygulamak için yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Bu durumun öğretmenleri programdaki bazı öğeleri atlamaya ya da konuların sürelerinde yeniden düzenlemeye ittiği vurgulanmıştır. Sonuç olarak öğretmenler yaptıkları uyarlamaların öğretim programlarını zaman açısından yönetme konusunda onlara esneklik sağladıklarını belirtmiştir.

4.4.3.1. Zamandan tasarruf

Öğretmenlerin tamamı öğretim programlarında önemsiz gördükleri kazanımları atlayarak ders içeriğinde sadeleşmeye gitmelerinin onlara zamandan tasarruf kazandırdığını belirtmişlerdir. Önemsiz görülen konuların atlanması daha önemli konulara zaman ayrılmasını kolaylaştırdığından öğretmenlerin öğrencilerin akademik ihtiyaçlarına göre derslerini şekillendirmesine olanak yaratmıştır. Örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

K2: Zaman açısından kurtarıyor. Bazen törenler, ortak sınavlar gibi planda olmayan etkinlikler çıkabiliyor ya da hasta olup da dersi yapamadığım durumlar olabiliyor. Bu şekilde konularda geri kalmamış oluyoruz çocuklarla.

K9: (Yaptığı çıkarmaların derse etkisi sorusuna) hem zamandan tasarruf etmemi sağladı hem de dersi çok daha verimli hale getirdi.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarını derslerine uyarlama örüntülerinin ve bu uyarlamaların nedenlerinin ve doğurduğu sonuçların incelendiği bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar detaylı olarak tartışılmıştır.

5.1.1. Araştırmanın birinci alt problemine yönelik tartışma ve sonuç

Araştırmanın birinci alt problemi “İngilizce öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları uyarlama örüntüleri nasıl dağılım göstermektedir?” şeklindedir. İngilizce öğretmenleri öğretim programlarını derslerine uyarlarken en çok genişletme uyarla örüntüsünü kullanmaktadır. Genişletme örüntüsünü yeniden düzenleme takip etmekte ve en az kullanılan uyarlama örüntüsü ise atlamadır.

İngilizce öğretmenlerinin derslerinde öğretim programlarını uygularken kullandığı uyarlama örüntüleri bu çalışmada da literatürü destekler nitelikte olup, öğretmenlerin derslerinde gerekli buldukları noktalarda eklemeler yaparak, kazanımların yerini, süresini değiştirerek ya da programdaki bazı öğelerde çıkarmalar yaparak inisiyatif aldıklarını göstermiştir. Kullanılan uyarlama örüntülerinin dağılımları da yine aynı şekilde literatürdeki pek çok araştırma tarafından desteklenmiştir. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin Program Uyarlama Örüntüleri Ölçeği’ne verdikleri yanıtlardan yola çıkılarak yapılan analizlerde öğretmenlerin programlarda en çok genişletme, ikinci olarak yeniden düzenleme ve en az da atlama yaptığını ortaya çıkarmıştır. Bu sonuca aynı zamanda İlhan (2022) farklı branşlardaki ortaokul öğretmenlerinin program uyarlama sürecini incelediği çalışmasında da ulaşılmıştır. Benzer şekilde Yıldırım (2017)’de İngilizce öğretmenlerinin özellikle öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyelerine göre ek etkinlikler, güncel materyaller veya kültürel içerikler sunduğunu ve bunun öğretimin etkililiğini artırdığını vurgulamıştır.

Bu çalışmada, öğretmenlerin en sık kullandığı ikinci uyarlama örüntüsünün yeniden düzenleme olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, Yazıcılar Nalbantoğlu’nun (2021) çalışmasında da yeniden düzenleme, öğretmenlerin en çok kullandığı ikinci uyarlama biçimi olarak öne çıkmıştır. Tokgöz Can ve Bümen’in (2021) yaptığı araştırmada ise, özerklik algısı düşük olan öğretmenlerin genişletme ya da atlama yerine daha çok yeniden düzenlemeye yöneldikleri bulunmuştur. Araştırmacılara göre bu

durum, öğretmenlerin yeterli düzeyde özerk hissetmemeleri ve yeniden düzenlemeyi diğer uyarlama türlerine kıyasla daha az riskli görmeleriyle ilişkilidir. Bu nedenle, öğretmenlerin genişletmeden sonra en çok yeniden düzenlemeyi tercih etmeleri beklenmedik bir uyarlama davranışı olarak görülmemektedir.

Diğer yandan, öğretmenlerin en az tercih ettiği uyarlama örüntüsünün atlama olması dikkat çekicidir. Bu durum, öğretmenlerin genellikle programda yer alan kazanımları uygulamaya çalıştıklarını ve içerik çıkarmaya ya da bazı bölümleri atlamaya daha temkinli yaklaştıklarını göstermektedir. Remillard (2005) öğretmenlerin çoğunlukla içerik atlamaktan kaçındığını çünkü bunun program hedeflerine ulaşmayı zorlaştırabileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Kırkgöz'ün (2008) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin, merkezi yapının denetleyici yapısı nedeniyle programın dışına çıkma veya kazanım eleme konusunda çekingen davrandıkları ifade edilmektedir. Bu bağlamda, atlama örüntüsünün düşük düzeyde kullanılması, öğretmenlerin merkezi sisteme uyma eğilimi ve hesap verebilirlik baskısıyla ilişkili olabilir.

5.1.2. Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik tartışma ve sonuç

Araştırmanın ikinci alt problemi “İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları uyarlama örüntüleri onların cinsiyeti, mesleki deneyimleri, çalıştıkları okul türü, öğretim yaptıkları kademe, mezun oldukları bölüm ve eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin uyarlama örüntülerini kullanmalarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kadın ve erkek öğretmenler benzer uyarlama davranışları içindedirler.

Kadın ve erkek öğretmenlerin benzer uyarlama davranışları sergilemeleri, cinsiyetin program uyarlama üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Yazıcılar Nalbantoğlu'nun (2021) çalışmasında da öğretmenlerin program uyarlama davranışlarında bazı bireysel değişkenlerin beklenen ölçüde fark yaratmadığı ortaya konmuştur. Bu sonuçlar, öğretmenlerin program uyarlama tercihlerinin daha çok sınıf içi dinamikler, öğrenci ihtiyaçları ve materyal yapısı gibi pedagojik gerekçelerle şekillendiğini düşündürmektedir. Tokgöz Can (2019) da öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama sürecindeki özerklik algılarını incelediği araştırmasında cinsiyetin öğretmen özerkliği için anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna varmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin genişletme uyarlama örüntüsünü kullanmalarının mesleki deneyimlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 1-4 yıllık tecrübeye sahip olan öğretmenlerin 5-9 yıllık tecrübeye sahip olan öğretmenlere nazaran daha fazla genişletme davranışı sergiledikleri bulgusu alanyazındaki diğer çalışmalarca da desteklenmektedir.

Tokgöz Can (2019) öğretmen özerkliğinin en fazla 1-5 yıl arasında kıdemi olan öğretmenlerde ortaya çıktığını belirtmiştir. Aynı şekilde Yazıcı ve Akyol (2017) de kıdemi 10 yılın altında olan öğretmenlerin kıdemi 20 yılın üzerinde olan öğretmenlere göre daha özerk davranışlarda bulunduğu işaret ederek öğretmenlerin kıdemi arttıkça özerk davranışlarda bulunma sıklığının artması hipotezini boşa çıkarmıştır. Bu durum Yazıcı ve Akyol (2017) tarafından Türkiye'deki eğitim sisteminin merkeziyetçi kısıtlayıcı yapısının yıllar geçtikçe öğretmen özerkliğinde bir körelmeye yol açması şeklinde yorumlanmıştır.

Devlet okulundan ve özel okulda çalışan İngilizce öğretmenlerinin genişletme, yeniden düzenleme ve atlama uyarlama ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Buna göre devlet okulunda ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin benzer uyarlama davranışları sergilediği görülmektedir. Bu durum Tokgöz Can (2019)'un çalışmasındaki sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Öte yandan Tokgöz (2013)'ün devlet ve özel okuldaki öğretmenlerle görüşmeler yaparak yürüttüğü çalışmasında özel okul öğretmenlerinin her ne kadar yenilikçi bir ortamda eğitim veriyor görünseler de devlet okullarındaki öğretmenlere kıyasla program uygulama ve öğretimi planlama açısından kısıtlandıklarını belirtmiştir ve özerkliği okul türü değişkenine göre inceleyen araştırmaların sayısını artmasının ve konunun derinlemesine incelenmesinin literatüre daha çok katkı sağlayacağını vurgulamıştır. Tokgöz (2013)'ün aksine İlhan (2022) uyarlama örüntüleri kullanımının okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiğini ve özel ortaokulda çalışan öğretmenlerin devlet ve imam hatip ortaokullarında çalışan öğretmenlere göre uyarlama örüntülerini daha sık kullandıklarını belirtmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin genişletme ve yeniden düzenleme uyarlama örüntüleri kullanımında görev yaptıkları kademedeki anlamlı bir fark bulunmamaktadır; Atlama boyutunda görev yapılan düzeyler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Buna göre lise İngilizce öğretmenleri en yüksek atlama eğilimine sahipken onları ortaokul öğretmenleri takip etmektedir. İlkokul İngilizce öğretmenleri en düşük atlama oranına sahiptir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye göre atlama uyarlama örüntüsünde anlamlı farklılıklar gözlemlenmesi Tokgöz Can ve Bümen (2021) çalışmasında da benzer şekilde ortaya konmuştur. Öğretmenlerin programı uyarlama eğilimlerinin öğretim düzeyine göre farklılık gösterdiği, lise öğretmenlerinin sınav odaklı eğitim sistemi nedeniyle bazı içerikleri zaman baskısıyla atladıkları belirtilmiştir. İlhan (2022) öğretmenlerin genellikle merkezi sınavlara hazırlık baskısı altında olduklarında programın tamamını uygulamak yerine eleme yoluna gittiklerini ifade etmektedir. Türkiye özelinde bu durum, sınav başarısına endeksli bir sistemin öğretmenler üzerinde oluşturduğu baskıyla ilişkilendirilebilir.

İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları bölümler genişletme uyarlama örüntüsü boyutundan anlamlı bir fark göstermemiştir; fakat atlama ve yeniden düzenleme boyutlarında öğretmenlerin mezun oldukları bölümlere göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Özellikle İngiliz Dili ve Edebiyatı mezunu olan öğretmenlerin atlama başta olmak üzere diğer uyarlama boyutlarında en yüksek ortalamaya sahip olmaları bu bölüm mezunu olan öğretmenlerin öğretim programlarını uyarlama eğilimi en yüksek öğretmen grubu yapmaktadır. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin branşına göre uyarlama örüntülerinin incelendiği çeşitli çalışmalar varken İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları bölüm ile uyarlama örüntüleri kullanımını inceleyen bir araştırma bulunamamıştır. İlhan (2022) farklı branşlardaki öğretmenlerin uyarlama örüntüleri kullanımını incelediği çalışmasında branşa göre anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. İngilizce öğretmenlerinin diğer tüm branşlara göre daha fazla genişletme yaptığı, aynı zamanda Türkçe ve İngilizce öğretmenlerinin diğer branştaki öğretmenlerde daha fazla yeniden düzenlemeler ve atlamalar yaptığı araştırmada belirtilmiştir. Tokgöz Can (2019) ise branşları sözel, sayısal, dil, beden eğitimi ve sanat eğitimi şeklinde kategorilendirmiş fakat bu branşlara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Bu araştırma sorusunun amacına en yakın çalışma örneği Ünal (2023)'ün öğretmenlerin öğretim programı uyarlamalarını çeşitli değişkene göre incelediği araştırmadır. Bu araştırmada hem öğretmenlerin branşı ile ilgili mezun olma durumları hem de mezun oldukları birime -eğitim fakültesi veya pedagojik formasyona göre uyarlama örüntüleri kullanımı incelenmiş; fakat iki değişken için de anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

İngilizce öğretmenlerinin uyarlama örüntüleri kullanımının eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Lisans ve lisansüstü eğitimi bulunan öğretmenlerin uyarlama örüntülerinde benzer davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir. Benzer sonuçlar Ünal (2023), Çelik (2016) ve Tokgöz Can (2019) tarafından desteklenmektedir. İlhan (2022) ise ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla genişletme uyarlama örüntüsünü kullandıklarını; fakat öğretmenlerin eğitim durumlarının yeniden düzenleme ve atlama için istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymuştur.

5.1.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik tartışma ve sonuç

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İngilizce öğretmenlerinin öğretim programını sınıfa uyarlama nedenlerine yönelik görüşleri nelerdir?” şeklindedir.

İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarını uyarlama nedenleri öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, öğrenmeye yönelik ilgi ve motivasyon düzeyleri, mevcut akademik başarı, bireysel öğrenme ihtiyaçları, ders kitaplarının yetersizliği, veli beklentisi, öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri, dersi verimli ve eğlenceli hale getirme, öğrencileri sınava hazırlama ve ders süresinin yetersizliği olarak belirlenmiştir.

Yazıcılar (2016) da öğretmenlerin matematik dersi öğretim programlarını uyarlama süreçlerini incelediği nitel araştırmasında uyarlamayı etkileyen faktörlerin öğrenci hazırbulunuşluğu, merkezi sınavlar, programın yoğun içeriği, programdaki bazı öğelerin eksikliği ve belirsizliği ve denetim faktörü şeklinde kodlamıştır.

Bümen ve Yazıcılar (2020)’ın devlet ve özel liselerdeki öğretmenlerin program uyarlama süreçlerini incelediği çalışmada da benzer şekilde öğrencilerin ön bilgi düzeylerinin düşük olmasının özellikle devlet okullarında çalışan öğretmenlerin atlamalar yapmasına, süre yetersizliğinin ise bazı konular için ayrılan sürelerin değiştirilerek yeniden düzenlemeler yapılmasına yol açtığı vurgulanmıştır. Merkezi sınavlara öğrencileri hazırlayabilmek adına kullanılan ek materyallerin öğretmenlerin genişletme uyarlama örüntüsü yaptıklarını da göstermektedir. Bu bölümde bahsedilen araştırmaların -özellikle de özel okul öğretmenleriyle görüşmeler yapılarak tasarlanan Bümen ve Yazıcılar (2020)’ın çalışmasının- hiçbirinde veli beklentisinin öğretmenlerin uyarlamalar yapmasında bir etken olarak belirtilmediği görülmektedir. Bunun nedeni olarak OECD’nin Türkiye’de okul yönetimine öğretmenin, öğrencilerin ve velilerin katılımının diğer ülkelere kıyasla daha düşük olması gösterilebilir (Çelik ve ark., 2017).

5.1.4. Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik tartışma ve sonuç

Araştırmanın dördüncü alt problemi olarak “İngilizce öğretmenlerinin yaptıkları uyarlamaların sonuçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusu olarak belirlenmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin yaptıkları uyarlamaların sonuçları öğrenci motivasyonu ve derse yönelik tutumlarda iyileşme, kalıcı öğrenme, kafa karışıklığının giderilmesi, ders içeriğinin anlaşılır hale gelmesi, öğrenci takibinin kolaylaşması ve zamandan tasarruf şeklindedir. İngilizce öğretmenlerinin derslerinde yaptığı öğrenci düzeyine uygun eklemeler ve çıkarmalar öğrencilerin kafa karışıklığını azaltarak kalıcı öğrenmelerini sağlamıştır. Ek materyal, etkinlik ve örneklerin kullanımı öğrencilerin öğrenmeye daha istekli yaklaşımlarını sağlamıştır (Collopy, 2003; Bernard, 2017; Yazıcılar Nalbantoğlu, 2021; Leite ve ark., 2019). Bu tür uyarlamaların öğrencilerin kavramları daha iyi öğrenmelerine, anlamlı ve kalıcı öğrenmeye katkı sağladığı belirtilmiştir (Remillard, 2000; Senemoğlu, 2012; Fogleman ve ark., 2011; Kim ve ark., 2017). Ayrıca ders içeriği ve süreçlerinde yapılan düzenlemelerle öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerini daha iyi kontrol edebilmiş ve derslerinin daha verimli geçtiği sonucuna varmışlardır. İlhan ve Bümen (2023) de öğretmenlerin sınıflarında yaptıkları uyarlamaların benzer olumlu sonuçlar doğurduğunu belirtmiştir.

Bu araştırmadaki olumlu yöndeki sonuç görüşlerine ek olarak İlhan ve Bümen (2023) öğretmenlerin yaptıkları uyarlamaların programdan uzaklaşma ve ekstra zaman ve iş yükü gibi olumsuz sonuçlar doğurduğunu belirttiklerini de ortaya koymuştur. Bununla birlikte bazı öğretmenler, özellikle sınıf düzeyine uygun olmayan genişletmelerin karmaşaya yol açabildiğini, zaman yönetimini zorlaştırdığını ve öğretim sürecini olumsuz etkileyebildiğini ifade etmişlerdir (Leshota, 2015).

5.2. Öneriler

Bu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarını sınıfa uyarlama süreçlerinin uyarlama örüntüleri ve bu uyarlamaların nedenleri ve sonuçları açısından irdelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara dayanılarak uygulayıcılara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

- Bu araştırmada sadece Antalya ilinde çalışmakta olan İngilizce öğretmenlerinin program uyarlama süreçleri incelenmiştir. Ülke genelinde uyarlamaların nasıl farklılaştığını öğrenmek adına daha büyük örneklemelerde farklı şehirlerde çalışmalar yapılabilir.

- Bu araştırmanın katılımcılarını İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır, farklı branşların katılımcılarıyla yapılan çalışmalar alanyazında mevcutken tek bir branşı inceleyen çalışmalar çok sınırlıdır. Bu tür çalışmaların artması uyarlamalardaki branş farklılıklarının anlaşılması ve bu konuda genel bir çerçeve oluşturulması açısından önemlidir.
- Araştırmada öğretmenlerin uyarlamaların sonuçlarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğretim programlarında yapılan uyarlamaların sonuçlarını objektif olarak görmek açısından uzun süreli gözleme dayalı araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmanın öznesi öğretmenlerdir; fakat öğretmenlerin uyarlamalarının öğrenciler üzerindeki etkilerinin objektif olarak ölçülebileceği deneysel araştırmalar yapılmalı, aynı zamanda öğrenci görüşlerine de yer verilmelidir.
- Öğretmenlerin öğretim programlarında etkili uyarlamalar gerçekleştirebilmesi amacıyla, rehberlik eden kaynakların geliştirilmesi, alan uzmanlarıyla iş birliği içinde yapılandırılmış destek sistemlerinin sunulması ve öğretmenlerin bu sürece aktif katılımının sağlanması gerekmektedir.
- Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler kullandıkları ders kitaplarını yetersiz bulmakta ve bu nedenle de çeşitli uyarlamalar yapmaktadırlar, öğretmenlerin ders içeriğini belirlerken öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretim materyallerini belirleyebilmesi ve bu konuda öğretmen özerkliğinin sağlanması önemlidir.
- Öğretmenlerin program uyarlama becerilerini artırmak adına etkinlik temelli, ölçme-değerlendirme becerilerini geliştiren, uyarlama konusunda uzmanlaşabilecekleri, geri bildirim temelli hizmet içi eğitim programlarının yapılması ve öğretmenlerin bu programlara teşvik edilmesi gerekmektedir.
- Ülke genelinde okulların fiziki imkanları iyileştirilmeli ve programlarda öngörülen kazanımların verilmesi adına gerekli donanımların sağlanması gerekmektedir.

6. KAYNAKLAR

- Arons, A., Decker, M. J., Yarger, J., Malvin, J., & Brindis, C. D. (2016). Adapting curriculum guides to meet local context: A case study. *Educational Research Quarterly*, 39(3), 45-62.
- Bernard, H. R. (2017). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches*. Rowman & Littlefield.
- Bernard, M. (2017). Teacher adaptations in curriculum implementation: Challenges and strategies. *Journal of Curriculum Studies*, 49(2), 223-237.
- Bingölbali, F., Gören, A. E. ve Arslan, S. (2016). Matematik öğretmenlerinin ders kitaplarını okuma düzeyleri: öğretim programı hedefleri doğrultusunda bir inceleme. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(2), 460-485. doi: 10.16949/turcomat.82924
- Brown, M. W. (2009). The teacher-tool relationship: Theorizing the design and use of curriculum materials. *Mathematics Teacher Education and Development*, 11, 1-16.
- Burkhauser, M. A., & Lesaux, N. K. (2015). Aligning resources with standards: A challenge for curriculum implementation. *Educational Policy*, 29(4), 639-668.
- Bümen, N. T. (2019). Türkiye’de Merkezîyetçiliğe Karşı Özerklik Kısılcacında Eğitim Programları: Sorunlar ve Öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 175-185. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2450>
- Civriz, E. (2019). *Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Çelik, Z. Gümüş, S. & Gür, B. S. (2017). *Moving beyond a monotype education in turkey: major reforms in the last decade and challenges ahead*. In Cha, Y.K. Gundara, J., Ham, S.H. and Lee, M. (eds.), *Multicultural education in glocal perspectives*, (pp. 103-119). Singapore: Springer.
- Charalambous, C. Y., & Hill, H. C. (2012). Teacher knowledge, curriculum materials, and quality of instruction: Unpacking a complex relationship. *Journal of Curriculum Studies*, 44(4), 443-466.
- Charters, W. W. (1974). *Sense of teacher work autonomy: Measurement and findings*. Eugene: Center for Educational Policy and Management, University of Oregon.
- 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. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Çelik, Ö. C., & Şahin, M. G. (2024) Teacher autonomy and professionalism as predictors of curriculum adaptation patterns. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 44(2), 1281-1321.
- Debarger, A. H., Penuel, W. R., Moorthy, S., Beauvineau, Y., Kennedy, C. A., & Boscardin, C. K. (2017). Designing and supporting teacher adaptation of curriculum materials. *Educational Designer*, 3(9), 1-29.

- Dikbayır, A. ve Bümen, N. T. (2016). Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(11), 17-38.
- Drake, C., & Sherin, M. G. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics education reform. *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.
- Fogo, B., Reisman, A., & Breakstone, J. (2019). Analyzing historical sources: Instructional strategies for middle and high school classrooms. *History Teacher*, 52(3), 403-429.
- Haznedar, B. (2010, November). Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. In *Proceedings of International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 747-755), Antalya.
- İlhan, B. & Bümen, N. T. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programı uyarlamaları: Örüntüler, nedenler ve sonuçlar. *TEBD*, 21(1), 303-334. <https://doi.org/10.37217/tebd.1181074>.
- İlhan, B. (2022). *Farklı branşlardaki ortaokul öğretmenlerinin öğretim programını sınıfa uyarlama sürecinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Jeong, D. W., & Luschei, T. F. (2018). Are teachers losing control of the classroom? Global changes in school governance and teacher responsibilities, 2000–2015. *International Journal of Educational Development*, 62, 289-301.
- Karakuyu, A. (2023). Investigation of the teachers' curriculum adaptation patterns. *Journal of Social Sciences and Education*, 6(2), 297-324.
- Karataş, F., Eriçok, B., & Tanrikulu, L. (2025). Reshaping curriculum adaptation in the age of artificial intelligence: Mapping teachers' AI-driven curriculum adaptation patterns. *British Educational Research Journal*, 51(1), 154-180.
- Kırkgöz, Y. (2008). A case study of teachers’ implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education. *Teaching and teacher education*, 24(7), 1859-1875.
- Kirkgoz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *Regional Language Centre Journal*, 38(2), 216-228. <https://doi.org/10.1177/0033688207079696>
- Koşar Altınyelken, H. (2013). Global managerial education reforms and teachers. Emerging policies, controversies and issues in developing contexts. In Altınyelken, H. K., De Koning M., & Verger A. (Eds.) *Teachers’ principled resistance to curriculum change: A compelling case from Turkey*. (pp. 109-126). Education International Research Institute.
- Leite, C., Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2019). National curriculum vs curricular contextualisations: Teachers’ perspectives. *Educational Studies*, Çevrimiçi ön yayın. doi: 10.1080/03055698.2019.1570083.

- Leshota, M. (2015). *The relationship between textbook affordances and mathematics' teachers' pedagogical design capacity* (PDC). Doctoral dissertation, University of the Witwatersrand, Johannesburg, South Africa.
- Li, N., & Harfitt, G. J. (2017). An exploration of the relationship between teachers' perceptions of curriculum change and classroom practice in a context of curriculum reform. *Teaching and Teacher Education*, 67, 102-112.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- McCarthy, S. J. & Woodard, R. (2017). Faithfully following, adapting, or rejecting mandated curriculum: Teachers' curricular enactments in elementary writing instruction, *Pedagogies: An International Journal*, doi: 10.1080/1554480X.2017.1376672
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. Teachers College Press.
- MEB. (2013). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ilköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- MEB. (2017). *Sıkça sorulan sorular*. <http://mufredat.meb.gov.tr/SSS.aspx>
- Meidl, T., & Meidl, C. (2011). Curriculum adaptation: Helping teachers meet the needs of all learners. *Education Digest*, 76(8), 15-18.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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.
- Pearson, L. C., Moomaw, W. (2005). The Relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment and professionalism. *Educational Research Quarterly*. 29(1), 37-53.
- Penuel, W. R., McWilliams, H., McAuliffe, C., Benbow, A. E., Mably, C., & Hayden, M. M. (2009). Teaching for understanding in earth science: Comparing impacts on planning and instruction in three professional development designs for middle school science teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 20, 415-436.
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211-246. <https://doi.org/10.3102/00346543075002211>.
- Roth McDuffie, A., Choppin, J., Drake, C., & Davis, J. (2018). Adapting curriculum to improve classroom teaching. *Journal of Educational Change*, 19(2), 123-145.
- Sherin, M. G., & Drake, C. (2009). Curriculum strategy framework: Supporting teacher learning and curriculum adaptation. *Educational Psychology Review*, 21(2), 147-159.

- Strong, L. E., & Yoshida, R. K. (2014). Teachers' autonomy in today's educational climate: Current perceptions from an acceptable instrument. *Educational Studies*, 50(2), 123-145.
- Su, J., & Yang, W. (2023). Unlocking the power of ChatGPT: A framework for applying generative AI in education. *ECNU Review of Education*, 6(3), 355-366.
- Tavşancıl, E., & Aslan, S. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Tokgöz Can, M. (2019). *Öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulamada özerklik algısı ve beklentileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Ascd.
- Troyer, M. (2017). Teachers' adaptations to curriculum materials: An exploration of factors influencing teachers' implementation of a reading intervention program. *Teaching and Teacher Education*, 66, 88-99.
- Troyer, M. (2019). Deadly mutations: Understanding ineffective curriculum adaptations. *Curriculum Perspectives*, 39(1), 31-43.
- Tutkun, Ö. F. (2010). 21. yüzyılda eğitim programının felsefi boyutları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 993-1016.
- Ünal, M. (2023). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlama örüntülerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 2329 – 2383.
- Vaughn, M., Parsons, S. A., & Gallagher, M. A. (2022). Challenging scripted curricula with adaptive teaching. *Educational Researcher*, 51(3), 186-196.
- Westwood, P., & Taylor, S. (2013). Improving learning outcomes through effective curriculum adaptation. *Australian Journal of Education*, 57(3), 265-278.
- Wilches, J. U. (2007). Teacher autonomy: A critical review of the research and concept beyond applied linguistics. *İkala*, 12(1), 245-275.
- Yazıcılar, İ., & Bümen, N. T. (2019). Öğretim programlarında esneklik ve uyarlama: Bir değerlendirme. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 45-62.
- Yıldırım, A. (2017). Teachers' curriculum engagement: Insights from English language teaching. *Education and Science*, 42(189), 205–221. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.6921>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B., & Bümen, N. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702-737

7. EKLER

EK-1. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.11.2023-153278

T.C.

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma Etiği Kurul Kararı

TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	KARAR TARİHİ
09	22	07.11.2023

Karar Numarası: 2023/03

Doç. Dr. Duygu KOÇAK'ın Danışmanlığını yaptığı yüksek lisans öğrencisi Şeyma ÇOŞGUN'un Araştırmanın yürütücüsü olduğu 26.10.2023 tarihli ve 5495 E. No'lu **"İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programlarını Sınıfa Uyarlama Becerilerinin İncelenmesi"** başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ait etik kurul başvurusunun görüşülmesi istemi.

Doç. Dr. Duygu KOÇAK'ın Danışmanlığını yaptığı yüksek lisans öğrencisi Şeyma ÇOŞGUN'un Araştırmanın yürütücüsü olduğu 26.10.2023 tarihli ve 5495 E. No'lu **"İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programlarını Sınıfa Uyarlama Becerilerinin İncelenmesi"** başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına ait etik kurul başvurusunun görüşülmesi istemi. etik kurul başvurusunun fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere araştırma süresince uygulanmasının **etik olarak uygun olduğuna** oybirliği ile karar verildi.**07.11.2023**

(Mazeretli)

Prof. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR
Kurul Başkanı

(e-imzalıdır)

Prof. Dr. Kamile DEMİR
(Kurul Başkan V.)

(e-imzalıdır)

Prof. Dr. Mehmet AK
Üye

(Mazeretli)

Prof. Dr. Hamdi Alper GÜNGÖRMÜŞ
Üye

(e-imzalıdır)

Prof. Dr. Seymur AĞAZADE
Üye

(e-imzalıdır)

Prof. Dr. Süleyman Cem ŞAKTANLI
Üye

(Mazeretli)

Prof. Dr. Kemal VATANSEVER
Üye

EK-2. Öğretim Programlarını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği

Aşağıda bazı kişisel sorular ve öğretim programını uyarlama örüntüleri ölçeği yer almaktadır. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayalı olup, sizden kimlik belirleyici herhangi bir bilgi istenmeyecektir. Cevaplarınız gizli tutulacak ve sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecektir. Soruların yanıtlanması yaklaşık olarak 10 dakikanızı alacaktır. Dikkatle ve samimiyetle yanıtlamanız araştırmanın güvenilirliği açısından oldukça önemlidir.

Cinsiyetiniz:	Mesleki deneyiminiz:
Yaşınız:	Çalıştığınız kademe:
Çalıştığınız okul türü:	Mezun olduğunuz bölüm:
	Eğitim Düzeyi:

MEB tarafından hazırlanarak tüm okullarda uygulanması beklenen İngilizce öğretim programlarının bölgesel, fiziksel ya da bireysel şartlara bağlı olarak tüm ülkede istenilen şekilde uygulanmadığı bilinmektedir. Öğretmenler genellikle içinde bulundukları koşulları göze alarak öğretim programlarında uyarlamalar yapmaktadırlar. Bu ölçek, öğretmenlerin öğretim programında hangi uyarlama örüntüsünü, ne sıklıkla yaptıklarını belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Öğretim programlarını uyarlamalarınızı düşünerek; aşağıdaki ifadelerde yer alan eylemleri ne sıklıkla gerçekleştirdiğinizi belirtmeniz istenmektedir. Her bir ifadeyi okuduktan sonra size en yakın gelen seçeneğe (X) işareti koyunuz.

Madde No	İfadeler	Asla	Nadiren	Ara Sıra	Sıklıkla	Her zaman
1.	Dersimde işlediğim konuyu pekiştirecek alıştırmaları/soruları/testleri başka kaynaklardan kullanırım.					
2.	Ders kitabında yer almış olsa da, bazı konuları işlemeden atlarım.					
3.	Ders kitabında yer alan soruların/alıştırmaların/okuma parçalarının sıralamasını değiştiririm.					
4.	Ders kitabında yer alan etkinliklerin sıralamasını değiştiririm.					
5.	İşlediğim konuda ders kitabında yer alan etkinlikler yetersiz geldiğinde, kendim başka kaynaklardan etkinlikler eklerim.					
6.	Gerekli gördüğümde programda yer alan içeriği/konuları atlarım.					
7.	İşlediğim konuda öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ortaya çıkmışsa tamamlamak için ek etkinlikler uygulayım.					
8.	MEB'in ders kitabında yer alan ünite sonu sorularını işlemeden atlarım.					
9.	İşleyeceğim konuda öğrencilerin önbilgileri yetersiz ise, önbilgilerini tamamlamak için ek materyal kullanırım.					
10.	Programda yer alan kazanımlara ayrılan sürelerde değişiklik yaparım.					
11.	İşleyeceğim konuda öğrencilerin önbilgileri yetersiz ise, öğrencilerin önbilgilerini tamamlamak için tartışma soruları/alıştırmalar eklerim.					
12.	Ders kitabındaki alıştırmaların/okuma parçalarının/tartışma sorularının kitaptaki sırasını değiştirerek işlerim.					
13.	Programın öğrencilerden beklediği temel becerileri değil; kendi belirlediğim becerileri dikkate alırım.					
14.	Gerekli gördüğümde programda yer alan kazanımları atlarım.					
15.	Derslerimi işlerken programda yer alan ünitelerin/konuların sıralamasını değiştiririm.					
16.	İşleyeceğim konuda öğrencilerin önbilgileri yetersizse, konuyu işlemeden önce öğrencilerin önbilgilerini tamamlamak için kazanım eklerim.					
17.	Dersimde, MEB kaynaklarındaki etkinliklere ek olarak, oyun oynama, video izleme, yarışma gibi öğrencinin aktif olacağı etkinliklere yer veririm.					
18.	Derslerimi işlerken programda yer alan kazanımların sıralamasını değiştiririm.					
19.	Programda yer almış olsa da, gerekli gördüğüm durumlarda konu atladığım olur.					
20.	Programda yer almış olsa da, bazı kazanımları işlemeden atlarım.					

EK-3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda yürütülmekte olan “İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programlarını Sınıfa Uyarlama Becerilerinin İncelenmesi” başlıklı bu araştırmanın amacı İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarını derslerinde ne amaçla uyarladıklarını ve bunların sonucunu ortaya çıkarmak, uyarlama örüntülerini ve becerilerini cinsiyet, mesleki deneyim, görev yapılan okul türü ve kademe gibi değişkenlere göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda İngilizce öğretim süreçlerine katkıda bulunabilmek ve öğretmenlerin program uyarlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunmak hedeflenmektedir. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Görüşmede 14 soru sorulacaktır ve görüşmenin yaklaşık 25 dakika sürmesi planlanmaktadır. Elde edilecek veri tek başına değil diğer görüşmelerden elde edilen veriler ile birlikte bir bütün olarak analiz edilecektir ve yalnızca araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından kullanılacaktır. Tüm kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Görüşmeye başlamadan önce “katılımcı onam formu”nu detaylı olarak okumanızı, tereddüt ettiğiniz noktaları sormanızı ve araştırmaya katılmaya emin olduktan sonra onay vermenizi talep ediyorum.

Şeyma COŞGUN

Görüşme Planı Kontrol Listesi

Görüşme Öncesi Hazırlıklara ilişkin kontrol listesi:

Kayıt cihazlarının kontrolü ve kurulumu	
Görüşme odasının hazırlanması	
Katılımcı için ikram hazırlığı (su, kahve)	
Katılımcı için diğer materyallerin hazırlığı (not defteri, kalem gibi)	
Katılımcının görüşme odasına ulaşımının sağlanması	
Katılımcının görüşme öncesi karşılanması	
Katılımcıya görüşmenin kaydı hakkında bilgilendirme yapılması	
Katılımcıdan araştırma onamının alınması	

Görüşmenin Başlatılması:

Görüşmeyi gerçekleştirecek kişinin kendini tanıtmayı	
(Varsa) Yardımcı görüşmecinin kendini tanıtmayı	
Katılımcıya neden bu araştırmaya dahil edildiğinin açıklanması	
Görüşmenin amacının açıklanması	

EK-3. (Devam) Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme Süreci:

İlk sorusunun yöneltilmesi	
Katılımcıya düşünmesi için süre tanınması	
Katılımcıdan yanıt alınması	
Alınan yanıtların kümelenmesi ve özetlenmesi ve katılımcıya yeniden yansıtılması	
Gerek duyulması halinde detaylı bilgi sunacağı düşünülen ve soru listesinde olmayan yeni soruların sorulması	
Diğer sorular ile sürecin tekrarlanması	

Görüşmenin sonlandırılması:

Katılımcıya konu hakkında eklemek istediklerinin olup olmadığının sorulması	
Görüşmeye katıldığı için katılımcıya teşekkür edilmesi	
Katılımcının görüşme ortamından ayrılmasının sağlanması	
Kayıtların kontrol edilerek cihazların toplanması.	
Notların ve diğer kayıtların güvenli bir şekilde saklanacak hale dönüştürülmesi.	

Görüşmenin:

Tarih:

Başlama saati:

Bitiş saati:

Görüşmeyi gerçekleştiren:

Kayıt yöntemleri:

Katılımcıya ilişkin demografik özellikler:

- Cinsiyet:
- Yaş:
- Mesleki Deneyim:
- Kademe:
- Görev Yapılan Okul Türü:

Görüşme Soruları

Aşağıda sorulması amaçlanan 14 sayıda soru yer almaktadır. Katılımcının yanıtları doğrultusunda bu soruların dışına çıkılıp farklı sorular yöneltilebilir. Planlanan sorular dışında soru sorulması durumunda Ek sorular tablosuna not edilmelidir.

1. Girdiğiniz kademelerde İngilizce öğretim ve ders programlarına ve bu programlarda yapılan değişikliklere ne kadar hakim olduğunuzu düşünüyorsunuz?
2. Girdiğiniz sınıflarda kullandığınız İngilizce öğretim programını uygulanabilirlik ve dersin verimliliğine etkisi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
3. Ünitelendirilmiş yıllık planlarınızı nasıl hazırlıyorsunuz? Online ise nereden?
 - Zümre ile
 - Online olarak hazır temin etme.
4. Günlük ders planı hazırlıyor musunuz?

EK-3. (Devam) Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

5. Uygulamakta olduğunuz yıllık plandaki içerik ve kazanımlara ya da planın herhangi bir ögesine ekleme yapıyor musunuz? Yapıyor iseniz nedenleri nelerdir?
 - öğrencilerin hazırbulunuşlukları
 - sınıf seviyeleri
 - velilerin beklentileri
 - ölçme değerlendirme sistemi
 - ders anlatımını verimli hale getirme
6. Yaptığınız eklemelerden somut örnekler verebilir misiniz?
7. Bazı okullarda MEB tarafından gönderilen kitaplara ek olarak kaynak kitaplar aldığını belirten öğretmenler var. Siz de ek kitap aldırıyor musunuz? Evet ise MEB kitaplarının hangi özellikleri sizi ek kitap aldırma itiyor?
8. Yaptığınız eklemelerin öğrencilerin öğrenmelerine ya da sizin açınızdan dersin verimliliğine ne gibi etkileri oldu?
9. Uygulamakta olduğunuz yıllık plandaki içerik ve kazanımlardan ya da planın herhangi bir ögesinden çıkarmalar ya da atlamalar yapıyor musunuz? Yapıyor iseniz nedenleri nelerdir?
 - önemsiz görme
 - süre
 - ölçme değerlendirme
 - eğitim koşulları
10. Yaptığınız çıkarmalardan/atlamalardan somut örnekler verir misiniz?
11. Yaptığınız çıkarmaların/atlamaların öğrencilerin öğrenmelerine ve sizin açınızdan dersin verimliliğine ne gibi etkileri oldu?
 - kafa karışıklığının giderimi
 - zamandan tasarruf
12. Uygulamakta olduğunuz yıllık plandaki bir konu alanında, konu sıralamasında ya da süresinde ve bu konularla ilgili etkinliklerin sıralamasında veya süresinde değişiklik yaptığınız oluyor mu? Neden?
13. Yaptığınız bu tür değişikliklerin öğrencilerin öğrenmelerini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Somut bir şekilde örneklendirebilir misiniz?
14. Son olarak, bugüne kadar yaptığınız uyarlamaları düşündüğünüzde bunların öğrenci öğrenmeleri konusunda ihtiyaçlarınızı karşıladığını söyleyebilir misiniz? Gelecekte de bu şekilde devam etmeyi düşünüyor musunuz?

EK-4. Ölçek Kullanım İzni

Ölçek Kullanım İzni

2 ileti

Şeyma Coşgun

3 Ekim Sal 21:02

Merhabalar,
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Programları Ve Öğretimi tezli yüksek lisans öğrencisiyim, Doç. Dr. Duygu Koçak danışmanlığında yazdığım "İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programını Sınıta Uyarlama Becerlerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezim için geliştirdiğiniz Program Uyarlama Örüntüleri Ölçeği ni izninizle kullanmak istiyorum, Teşekkürler, iyi çalışmalar.

Şeyma Coşgun

ümran yazıcılar nalbantoğlu

4 Ekim Çar 14:23

Merhabalar Şeyma Hanım,

istediğiniz ölçek ektedir. Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

Seygiler.

Şeyma Coşgun, 3 Eki 2023 Sal, 20:03 tarihinde şunu yazdı:

[Alıntılanan mesajın içeriği]

Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği.pdf

EK-5. İntihal Rapor

Şeyma Coşgun Yaman-tez

ORIGINALITY REPORT

15%

SIMILARITY INDEX

PRIMARY SOURCES

1	dergipark.org.tr Internet	600 words — 3%
2	acikerisim.alanya.edu.tr Internet	442 words — 2%
3	acikbilim.yok.gov.tr Internet	320 words — 2%
4	toad.halileksi.net Internet	285 words — 1%
5	hdl.handle.net Internet	56 words — < 1%
6	Otlu, Bahar Mete. "Okul Psikolojik Danışmanlarının Krize Müdahalede Kullandıkları Başaçıkma Stratejilerinin İncelenmesi: İzmir İl Örneği", Dokuz Eylül Üniversitesi (Turkey), 2024 ProQuest	53 words — < 1%
7	Altınkaya, Eda Sultan. "Pandemi döneminde yapılan Uzaktan eğitim Dersleriyle İlgili İlkokullarda görev Yapan İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi", Necmettin Erbakan University (Turkey), 2023 ProQuest	43 words — < 1%

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Şeyma COŞGUN YAMAN

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2001 - 2009 Sakarya İlköğretim Okulu, Çorum
- 2009 – 2013 Erdoğan Akdağ Anadolu Öğretmen Lisesi, Yozgat
- 2013 – 2018 Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği, İstanbul
- 2022 - 2025 Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim, Alanya

Meslek Deneyim

- 2020 - 2024 60. Yıl Ortaokulu, Manavgat, İngilizce öğretmeni
- 2024 - Aksaray Mahmudiye Ortaokulu, Fatih, İngilizce öğretmeni

Yabancı Dil Bilgisi:

İngilizce C1