



T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MATEMATİK DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMINI UYARLAMA SÜRECİNİN
İNCELENMESİ

BERKAY KILIÇ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Doç. Dr. Dilşat PEKER ÜNAL

TEMMUZ – 2024

YOZGAT

T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM
PROGRAMINI UYARLAMA SÜRECİNİN İNCELENMESİ

BERKAY KILIÇ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman: Doç. Dr. Dilşat PEKER ÜNAL

Bu çalışma Yozgat Bozok Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri
(BAP) Koordinasyon Birimi tarafından 2023/1206 kodu ile
desteklenmiştir.

TEMMUZ – 2024

YOZGAT



YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
LİSANSÜSTÜ TEZ ONAY FORMU

T.C.

YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Berkay KILIÇ'ın hazırladığı “**Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğretim Programını Uyarlama Sürecinin İncelenmesi**” başlıklı tezi ile ilgili tez savunma sınavı, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri gereğince/...../..... günü saat ...:....'da yapılmış, tezin onayına oy birliği/oy çokluğu ile karar verilmiştir.

Başkan :

Jüri Üyesi :

(Danışman)

Jüri Üyesi :

Jüri Üyesi :

Jüri Üyesi :

ONAY:

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve sayılı Enstitü Yönetim Kurulu Kararı ile onaylanmıştır.

...../...../.....

Prof. Dr.

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

TEZ BEYANI

Tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, tezin içerdiği yenilik ve sonuçların başka bir yerden alınmadığını, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan eder, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

İmza

Berkay KILIÇ

...../...../.....

ÖN SÖZ

Eğitim programları ve öğretim bilim dalı başta olmak üzere, öğretmen eğitimi alanına da katkı sağlayacağı düşünülen bu araştırma, birçok kişinin emeğiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya emek veren ve manevi destekleriyle yanımda olan herkese burada teşekkür etmeyi bir borç biliyorum. Teşekkürü bir borç bildiğim ilk kişi sevgili danışmanım, Doç. Dr. Dilşat PEKER ÜNAL'dır. Bu araştırmanın yürütüldüğü süreçte görüş ve önerileriyle bana destek olduğu, araştırmanın her aşamasında bilgisi ve hoşgörüsüyle bana yol gösterdiği ve daha önemlisi bu araştırmanın temel aldığı konuyu kendisine bahsettiğimde beni anladığı ve yüreklendirdiği için kendisine minnettarım. Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans dönemindeyken kendisinden dersler aldığım bununla birlikte her daim bilgi ve tecrübelerini benden esirgemeyen, tez konum hakkında beni yüreklendiren aynı zamanda tez jürimde bulunan sevgili hocam Prof. Dr. Menderes ÜNAL'a yürekten teşekkürlerimi sunarım. Tezimin oluşturulmasında gerek resmi süreçlerde gerekse tezin kuramsal altyapısını oluşturmama katkı sağlayan aynı zamanda tez jürimde bulunan sevgili hocam Prof. Dr. Mehmet SAĞLAM'a yürekten teşekkürlerimi sunarım. Lisansüstü eğitimim öncesinde ve sonrasında beni bir evladı olarak görüp her daim yüreklendiren ve destekleyen, akademideki babam olarak gördüğüm sevgili hocam Prof. Dr. Nihat ÇALIŞKAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Tezimle ilgili her ihtiyaç duyduğumda benden desteğini esirgemeyen, araştırmanın tasarım sürecinde beni destekleyen ve tezimin niteliğinin artmasına katkı sağlayan, disiplin ve iş prensibi konusunda örnek aldığım sevgili hocam Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT'a teşekkürlerimi sunuyorum. Mesleğe başladığım ilk günden itibaren onca yoğunluğuna rağmen bana desteğini esirgemeyen, iyi niyetiyle ve sabırla bana bilgi ve tecrübelerini aktaran, birlikte çalışmaktan zevk aldığım, sevgili dostum ve iş arkadaşım Arş. Gör. Ayşegül ÖZSOLAK'a teşekkürlerimi sunarım. Bu zahmetli ve uzun yolda aile ve sevdiklerin desteği yadsınamaz. Bu yola girmeme öncülük eden gerek vizyonuyla gerek sonsuz desteğiyle her ümitsizliğe kapıldığımda bana bu işi neden yaptığımı hatırlatan sevgili babam Cüneyt KILIÇ'a, beni her zaman anlayan ve her konuda destek olan sevgili annem Döne KILIÇ'a ve her zaman yanımda olan sevgili kardeşim Emine KILIÇ'a minnettarım. Bu zorlu süreçte hayatıma giren ve o zamandan beri tüm yükümü ve derdimi paylaşan, aldığım tüm kararlarda yanımda olan, benimle ne kadar gurur duyduğunu sık sık dile getiren sevgili yol arkadaşım Beyza Nur İŞLER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu tez çalışması; Yozgat Bozok Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) Koordinasyon Birimi tarafından 2023/1206 kodu ile desteklenmiştir.

Berkay KILIÇ

.../.../.....

ÖZET
YÜKSEK LİSANS TEZİ
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM
PROGRAMINI UYARLAMA SÜRECİNİN İNCELENMESİ
BERKAY KILIÇ

YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

TEZ DANIŞMANI: DOÇ. DR. DİLŞAT PEKER ÜNAL

Eğitim programlarının amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda bir ders kapsamında ele alınan öğretim programları çeşitli değişkenlerin etkisi ile birlikte öğretmenler tarafından farklı şekillerde uygulanmaktadır. Bu durum literatürde programı uyarlama olarak tanımlanmaktadır. Özellikle ilköğretim düzeyinin, öğrencilerin gelecek öğrenmeleri üzerinde temel oluşturduğu düşünüldüğünde bu dönemde öğretmenlerin program uyarlamalarının etkisi önem kazanmaktadır. Çeşitli ülkeler arasında Türkiye'nin matematik başarısı göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin matematik dersi kapsamında gerçekleştirdikleri uyarlama sürecini incelemenin önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin ilköğretim matematik dersi öğretim programını uygulama sürecinde; resmi program, dersten önce tasarladıkları program ve ders esnasında uyguladıkları programlar ile gerçekleştirdikleri uyarlamalar ve bu uyarlamalar üzerinde etkili faktörleri ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşmak için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmış, amaçlı örneklem türünden kolay ulaşılabilir durum örneklemesine uygun olarak Yozgat ili merkez ilçede 12 sınıf öğretmeninden; hazırladıkları planlar, haftalık planlama tablosu-günlük uygulama değerlendirme tablosu, öğretim sürecinde yararlanılan materyaller, ders notları, öğrenci ödevleri, çalışma kağıtları, etkinlikler, yardımcı kaynaklara ilişkin resim ve videolar ile yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde alanyazından yararlanılarak oluşturulan kod kitapçığı ile içerik ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin resmi programa tam olarak uymadıkları, çeşitli uyarlamalar yaptıkları, öğretmenlerin öğretim programı üzerinde uyarlama yapma düzeylerinin genel olarak düşük olduğu fakat program öğeleri üzerinde sıkça genişletme, düşük düzeyde atlama ve yeniden düzenleme şeklinde uyarlamalar yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin yaptıkları uyarlamalar üzerinde etkili olan faktörlerin; sırasıyla en çok öğretmenden kaynaklı faktörler olduğu ardından öğrenciden kaynaklı, okul kaynaklı, veli kaynaklı, öğretim programı kaynaklı faktörler olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgular çeşitli araştırmalar ışığında tartışılıp çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

2024, xiii + 135 Sayfa

Anahtar Kelimeler: Program uyarlama, Matematik öğretim programını uyarlama, Programa bağlılık, Program haritalama, Uyarlama nedenleri

ABSTRACT
MASTER THESIS

**INVESTIGATION OF THE PROCESS OF ADAPTING THE MATHEMATICS
CURRICULUM OF CLASSROOM TEACHERS**

BERKAY KILIÇ

YOZGAT BOZOK

UNIVERSITY SCHOOL of GRADUATE STUDIES

EDUCATIONAL SCIENCES DEPARTMENT

CURRICULUM AND INSTRUCTION

SUPERVISOR: Assoc. Prof. Dr. DİLŞAT PEKER ÜNAL

In order to achieve the aims of the curriculums, the curricula covered within the scope of a course are implemented by teachers in different ways with the influence of various variables. This situation is defined as curriculum adaptation in the literature. Especially considering that the primary school level forms the basis for students' future learning, the effect of teachers' curriculum adaptations becomes important in this period. Considering Turkey's success in mathematics among various countries, it is thought that examining the adaptation process that teachers carry out within the scope of mathematics lessons has an important place. The aim of this research is to help classroom teachers in the process of implementing the primary school mathematics curriculum; The purpose of this study is to reveal the official curriculum, the curriculum they designed before the lesson, the curriculums they implemented during the lesson, and the adaptations they made and the factors affecting these adaptations. To achieve this purpose, the case study design, one of the qualitative research designs, was used, in accordance with the convenience sampling of the purposeful sampling type, from 12 classroom teachers in the central district of Yozgat province; Data were collected through the plans they prepared, weekly planning table-daily practice evaluation table, materials used in the teaching process, course notes, student assignments, worksheets, activities, pictures and videos of auxiliary resources, and a semi-structured interview form. In the analysis of the data, a code book created using the literature and content and descriptive analysis techniques were used. In the analysis of the data, it is seen that the teachers do not fully comply with the official curriculum, they make various adaptations, the level of adaptation of the teachers on the curriculum is generally low, but they make adaptations in the form of frequent extending, low-level omitting and replacing or revising on the curriculum elements. Factors affecting the adaptations made by teachers: It was observed that the factors mostly originating from the teacher were the factors originating from the student, the school, the parent, and the curriculum, respectively. These findings were discussed in the light of various studies and various suggestions were made.

2024, xiii + 135 Pages

Keywords: Curriculum adaptation, Adapting the mathematics curriculum, Fidelity to the program, Curriculum mapping, Reasons for adaptation

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAY FORMU.....	iii
TEZ BEYANI	iv
ÖN SÖZ	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Varsayımlar / Sayıtlar	4
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
2. GENEL (KURAMSAL, KAYNAK) BİLGİLER	6
2.1. Eğitim Programları.....	6
2.2. Eğitim Programı, Öğretim Programı ve Ders Programı.....	7
2.3. Resmi Program.....	8
2.4. Uygulanan- İşlevsel Program.....	9
2.5. İhmal Edilen-Öğretisiz Program	9
2.6. Örtük Program.....	9
2.7. Ekstra-Destekleyici Program	9
2.8. Tavsiye Edilen Program (Recommended Curriculum)	11
2.9. Yazılı Program (Written Curriculum)	11
2.10. Öğretilen Program (Taught Curriculum).....	11

2.11. Desteklenen Program (Supported Curriculum).....	11
2.12. Değerlendirilen Program (Assessed Curriculum)	11
2.13. Öğrenilen Program (Learned Curriculum).....	11
2.14. Örtük Program (Hidden Curriculum).....	11
2.15. Türkiye’de Eğitim Programlarının ve Program Geliştirmenin Felsefi ve Tarihi Temelleri	13
2.16. Yerel Düzeyde Program Geliştirme.....	14
2.17. Programa Bağlılık ve Uyarlama Dengesi.....	16
2.18. Program Haritalama (Curriculum Mapping)	21
2.19. Program Haritalamanın Faydaları ve İlkeleri.....	22
2.20. Program Harita Türleri.....	25
2.21. Program Haritalarının Öğeleri	29
2.22. Program Haritaları ve Ders Planları.....	34
2.23. Program Haritalama ile Program Uyumu Sağlama	35
2.24. Jacobs (1997) Program Haritalama Modeli.....	38
2.24.1. Veri Toplama Adımı	39
2.24.2. İlk İnceleme Adımı	39
2.24.3. Karma Grupla Yapılan İnceleme Adımı	41
2.24.4. Büyük Grupla Yapılan İnceleme Adımı.....	41
2.24.5. Hemen Düzenlenebilecek Noktaların Belirlenmesi	42
2.24.6. Uzun Vadeli Araştırma-Geliştirme Gerektiren Noktaları Belirleme Adımı.....	42
2.24.7. İncelemenin Sürekli Hale Getirilmesi	43
2.25. İlköğretim Matematik Öğretim Programı	43
2.25.1. Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasında ve Ölçme Değerlendirme Süreçlerinde Dikkat Edilecek Hususlar	47
2.26. Programa Bağlılık ve Uyarlama ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	48
2.27. Programa Bağlılık ve Uyarlama ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	54

3. GEREÇ ve YÖNTEM	68
3.1. Araştırmanın Deseni	68
3.2. Katılımcılar	68
3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci	70
3.3.1. Haftalık Planlama Tablosu ve Günlük Uygulama Değerlendirme Tablosu	70
3.3.2. Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu	71
3.4. Veri Analizi/Çözümlemesi	72
3.4.1. Tablolar ve Eklerinin Analiz Sürecinde Göz Önünde Bulundurulacak Temel Sorular.....	73
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik	74
4. BULGULAR.....	76
4.1.Sınıf Öğretmenlerinin Resmi Program ile Tasarladıkları Program Arasında Gerçekleştirdikleri Uyarlama Süreçlerine İlişkin Bulgular	76
4.2.Sınıf Öğretmenlerinin Tasarladıkları Program ile Uyguladıkları Program Arasında Gerçekleştirdikleri Uyarlama Süreçlerine İlişkin Bulgular	81
4.3.Sınıf Öğretmenlerinin Program Uyarlamaları Üzerine Etkili Faktörler.....	86
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	96
6. ÖNERİLER.....	108
7. KAYNAKLAR	110
EKLER.....	121
Ek-1 Haftalık planlama tabloları	121
Ek-2 Günlük uygulama değerlendirme tablosu.....	123
Ek-3 Görüşme soruları ve tablolara yönelik uzman görüşü.....	125
Ek-4 Yarı yapılandırılmış görüşme formunun son hali.....	128
Ek-5 Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu araştırma ve uygulama izni.....	131
Ek-6 Millî Eğitim Bakanlığı araştırma ve uygulama izni.....	132
Ek-7 Kod kitapçığı	133

TABLÖLER LİSTESİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 2.1. Program harita türleri	28
Tablo 2.2. Aylık olarak yazılmış bir tasarı haritası örneği	34
Tablo 3.1. Çalışmaya katılan öğretmenler ile ilgili çeşitli bilgiler	68
Tablo 4.1. Katılımcılardan elde edilen tabloları değerlendirme formu	75
Tablo 4.2. Katılımcı öğretmenlerin resmi program ile tasarlanan program kapsamında gerçekleştirdiği çeşitli uyarlamalara ilişkin bulgular.....	76
Tablo 4.3. Katılımcılardan elde edilen tabloları değerlendirme formu	80
Tablo 4.4. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tasarladıkları program ile uyguladıkları program arasında gerçekleştirdikleri uyarlamalar	81
Tablo 4.5. Katılımcı öğretmenlerin gerçekleştirmiş oldukları uyarlamaları üzerinde etkili faktörler	85

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Eğitim programı, öğretim programı ve ders programı arasındaki ilişki	8
Şekil 2.2. Posner'e (1995) göre program türleri	10
Şekil 2.3. Programa bağlılığı etkileyen faktörler	12
Şekil 2.4. Günce ve tasarı haritasının tarihe göre değişimi.....	26
Şekil 2.5. Günce ve tasarı haritasının tarihe göre değişimi.....	26
Şekil 2.6. Program haritalamada hizalama şekilleri.....	35
Şekil 2.7. Program türleri arası uyum ilişkileri.....	37
Şekil 2.8. Karma grupla yapılan değerlendirilmede kullanılan görüş bildirme formu	41

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim programlarının belirlenen hedeflere ulaşmasını sağlamak, etkisini belirlemek ve verimini artırmak için planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin birbiri ile uyumlu olması gerekmektedir. Bu uyumun sağlanmasında en önemli görev programın uygulayıcısı olan öğretmenlere düşmektedir. Çünkü eğitim programları doğrultusunda hazırlanan öğretim programları, uygulama sürecinde çeşitli gerekçelerle öğretmenler tarafından değiştirilmektedir. Diğer bir deyişle öğretmenler öğretim programını uygularken, çeşitli değişkenlerden etkilenecek, programa tam bağlılık gösterememekte ve program öğeleri üzerinde bazı uyarlamalar yapmaktadırlar. Bu uyarlamalar öğretim sürecinin verimliliğini sağlama açısından gerekli olmakla birlikte olumsuz etkileri de olabileceği için yakından incelenmelidir. Bu nedenle öğretmenler tarafından yapılan uyarlamaların neler olduğu, hangi sebeplerden kaynaklandığı ve bu uyarlamaların öğretim verimliliğine etkileri incelenmelidir.

Öğretim programlarının uygulama sürecinde gerçekleştirilen uyarlamaları konu edinen araştırmalar incelendiğinde öğretmenler tarafından çeşitli uyarlamaların gerçekleştirildiği ve bu uyarlamaların okul yöneticilerinin ve ailelerin programın uygulanmasına verdikleri destekten, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinden, programın uygulandığı öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinden ve öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinden kaynaklandığı görülmektedir (İlhan ve Bümen, 2023; Karakuyu, Kasap vd., 2023; Uludağ Çınar, 2023). Öğretmenlerin program uyarlama konusunda farkındalık kazanmalarına yönelik çalışmaların planlanabilmesi, araştırmacılara ve program geliştirme uzmanlarına bilgi sunulabilmesi için branşlara ve öğretim kademelerine göre program uyarlama sürecinin belirlenmesi ve gerekçelerinin ortaya konması önem taşımaktadır.

Türk milli eğitim sisteminin genel amaçlarına ulaşma sürecinde bütün dersler önem taşımaktadır ancak ilköğretim kademesinde gerçekleşen matematik öğretimi günlük yaşamda kullanılan matematik becerilerini içerdiği, diğer kazanımların temelini oluşturduğu, öğrencilerde problem çözme, analitik düşünme becerilerinin gelişmesine temel oluşturduğu için büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte Türkiye'deki matematik başarısının Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü ülkelerinin ortalaması altında olduğu göz önünde

bulundurulduğunda matematik öğretiminin niteliğinin artırılması gerektiği ortaya çıkmaktadır (OECD, 2023). Matematik öğretim programının yapısal olarak kazanım ve içerik boyutlarında aşamalılık gösterdiği ve bu nedenle ön bilgilerin sonraki öğrenmeler için kritik bir öneme sahip olduğu da düşünüldüğünde, matematik öğretim programında öğretmenlerin gerçekleştirdiği uyarlama çalışmalarına ayrıca önem gösterilmesi gerekmektedir (MEB, 2018). Bununla birlikte Hale'in (2008) belirttiği gibi program değerlendirme çalışmalarında matematik dersinin araştırmacı ve öğretmenler için incelenebilirlik açısından daha kolay olması bu araştırmanın matematik öğretim programı üzerinden yürütülmesinin bir diğer sebebi olarak gösterilebilir. Bununla birlikte ilkokul düzeyinde sınıf öğretmenlerinin yaptıkları uyarlamalara ilişkin ulusal alanyazınında yapılan araştırma sayısı diğer öğretim kademelerine göre daha az sayıdadır (Akbulut Taş, 2022; Bilgiç & Batu, 2022; Bümen & Holmqvist, 2022; Gelmez Burakgazi, 2020; Güzel Yüce, 2022; İlhan & Bümen, 2023; Kasap vd., 2023; Koç, 2022; Tokgöz Can & Bümen, 2021; Yazıcılar Nalbantoğlu, 2021). Buna ek olarak programların uygulanma sürecinde merkezi sınavların önemli bir rol aldığı düşünüldüğünde öğretmenlerin programı uyarlama sürecinde aldıkları kararların ve bu süreci etkileyen değişkenlerin ortaya konmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sayede sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde gerçekleştirdiği uyarlamaların belirlenmesi, matematik öğretim sürecine dolayısıyla öğrenci başarısına olumlu katkı sunacaktır (İlhan, 2022). Sıralanan önem ve gerekçelere dayalı olarak bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin; tasarladıkları program ve uyguladıkları programda gerçekleşen uyarlama süreci incelenmiş olup bu incelemelerden hareketle öğretmenlerin gerçekleştirdikleri uyarlamaları etkileyen faktörler ortaya konmuştur.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı sınıf öğretmenlerinin ilkokul matematik dersi öğretim programını uygulama sürecinde; resmi program, dersten önce tasarladıkları program ve ders esnasında uyguladıkları programlar ile gerçekleştirdikleri uyarlamalar ve bu uyarlamalar üzerinde etkili faktörleri ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt sorulara cevap aramıştır:

1. Resmi öğretim programı ile öğretmenlerin tasarladıkları program arasındaki uyum; hedef, içerik, öğrenme yaşantısı ve değerlendirme öğelerinde farklılaşmakta mıdır?

2. Öğretmenlerin tasarladıkları program ile sınıfta uyguladıkları program arasındaki uyum; hedef, içerik, öğrenme yaşantısı ve değerlendirme öğelerinde farklılaşmakta mıdır?
3. Resmi öğretim programı, öğretmenlerin tasarladıkları ve uyguladıkları program arasındaki uyumu etkileyen faktörler nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Sınıf öğretmenlerinin ilkokul matematik dersi öğretim programını uygulama sürecinde; ilkokul matematik dersi öğretim programı, dersten önce tasarladıkları program ve bunları hayata geçirme sürecinde ortaya çıkan uygulanan programda gerçekleşen uyarlama süreci ve bu uyarlama süreci üzerinde etkili faktörlerin ortaya konması amacıyla yapılan bu araştırmanın bulguları;

Türkiye’de eğitim programlarının geliştirilmesinden sorumlu birim olan Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’na, hazırladıkları programların uygulanma süreci hakkında genel bir fikir verecektir. Eğitim programlarının hayata geçirilmesinde en önemli öge öğretmenlerdir, öğretmenlerin programı uygulama süreçleri hakkında ayrıntılı bilgiye sahip olunması, Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan öğretim programlarının uygulamada neye dönüştüğünü, ne tasarlandığını, tasarlanan programların nasıl uygulandığını, süreç sonunda ortaya ne çıktığını gösterecek, bundan sonra geliştirilecek programlara ışık tutacaktır.

Bu araştırma sadece program uyarlama hakkında değil, uyarlamanın nedenleri hakkında da ilgililere fikir verecektir. Öğretmenlerin programda uyarlama yapma nedenleri Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından bilinirse, programların geliştirilmesi ve uygulanması konusunda okul ve öğretmenlere yönelik gerekli düzenlemeler yapılabilecektir. Öğretim programlarında yer alan kazanımlara yönelik daha fazla ders saati ayrılması, öğrencilerin hazırbulunuşluklarını artırmaya yönelik dönem başı çalışmaların planlanması, kazanım sayısının azaltılması, öğretmenlerin lisans eğitimlerine yönelik düzenlemelerin yapılması bu düzenlemelerden bazıları olabilir.

Uyarlama nedenlerinin fark edilmesi Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın öğretmenleri tanınmasına da yardımcı olabilecektir. Bu çalışmada öğretmenlerin hangi gerekçelerle uyarlama yaptıkları ayrıntılı olarak sıralanmakta, öğretmenlerin yakından tanınmasına yardımcı olmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programını uygularken yaptıkları uyarlamalar konusunda farkındalıklarının artmasını sağlayacaktır. Öğretmenler tasarladıkları ve uyguladıkları program öğelerini bir arada görebilecek, varsa tutarsızlıkları (kazanım-içerik tutarsızlığı ya da kazanım-değerlendirme aracı tutarsızlığı) fark edecek ve gerekiyorsa düzenleme yapabileceklerdir. Bu süreç öğretmenlerin sınıfta uyguladığı işlevsel programın, resmi programla tutarlı ve uyumlu olmasını sağlayacak, öğretim hizmetinin niteliğinin artmasına katkı sunacaktır. Bu farkındalık aynı zamanda öğrencilerin öğretim programlarında yer alan kazanımlara uygun öğrenim görmeleri ve öğrendiklerine uygun değerlendirme süreçlerinden geçmelerine destek olabilecektir.

Özellikle sınıf öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programında yaptıkları uyarlamalar konusundaki farkındalıklarının artması ile öğrencilerin matematik dersi programında yer alan bilgi ve becerileri kazanmaları, bu bilgi ve becerilerle gelecekteki öğrenmelerine sağlam bir temel oluşturulması sağlanabilecektir. Bu sağlam temel öğrencilerin daha kolay öğrenmelerine, öğrenmedeki kalıcılığın artmasına, matematik korkusunun, kaygısının azalmasına, matematiğe bakış açılarının değişmesine olumlu katkı sunacaktır.

Sıralanan önemleri yanında bu araştırma literatüre katkı sunacak, yeni araştırmaların yapılmasına yol gösterici olacaktır. Literatür tarandığında öğretmenlerin program uyarlama sürecine ilişkin ilkökul düzeyinde ve matematik dersinde yapılan çalışmaların sayıca kısıtlı olduğu görülmektedir. Araştırma bu yönü ile yeni araştırmalar yapılmasına destek olacaktır.

1.4. Varsayımlar / Sayıtlar

1.Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşme sorularına samimi ve içten yanıt verdikleri varsayılmaktadır.

2.Araştırmanın veri toplama sürecinde; öğretmenlerin, ilgili kazanımı işlemeden önce hazırladıkları planların araştırmacıya iletilmesi, dersin işlenmesinin hemen ardından uygulanan etkinliklerin raporlanması ve araştırmacıya iletilmesi basamakları izlenmiştir. Bu süreçte öğretmenlerin doğru bilgi aktardıkları varsayılmaktadır

3.Sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları matematik dersi öğretim programının eksiksiz olduğu,

öğretmenlerin bu programa uyum göstermeleri gerektiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Yozgat ili merkez ilçede devlet okullarında görev yapan 12 sınıf öğretmeni ile matematik dersi öğretim programı kapsamında en az bir hafta boyunca kaydedilen haftalık planlama tabloları, günlük uygulama değerlendirme tabloları ve yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. Bir öğretim programı geliştirilirken program öğelerinin kendi içinde tutarlı olması gerekmektedir. Bu konuda Türkiye’de yapılan araştırmalarda (Asri, 2018; Dursun, 2022) programın hedef, içerik, öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme öğeleri arasında uyumsuzluk olduğu, hazırlanan ders kitaplarının öğretim programı ile uyumlu olmadığı ortaya konmuştur. Bu araştırmada programın öğeleri arasındaki tutarsızlık değil, sadece araştırmaya katılan öğretmenlerin dersin öğretim programını uyarlama süreci; ders öncesinde tasarladıkları program, ders esnasındaki uygulanan program ile sınırlı tutulmuştur.

1.6. Tanımlar

Öğretim Programı: Eğitim programlarının temelinde bir ders kapsamında düzenlenen özel amaçları, içerikleri, öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme elemanlarına sahip program türüdür (MEB, 2018).

Program Uyarlama: Öğretmenlerin, uygulama sürecinde öğretim programı elemanları üzerinde yaptıkları önemli değişikliklerdir (Drake & Sherin, 2006).

Programa Bağlılık: Öğretmenlerin öğretim programını aslına bağlı bir şekilde uygulamasıdır (Bümen vd., 2014)

Program Haritalama: Öğretmenlerin uyguladıkları programı izleme ve değerlendirme sürecidir (Jacobs, 1997).

2. GENEL (KURAMSAL, KAYNAK) BİLGİLER

2.1. Eğitim Programları

Ülkelerin içerisinde bulundukları coğrafi, siyasi, ekonomik ve kültürel koşullar eğitim politikaları üzerinde önemli rol oynamaktadır. Çeşitli olanak ve koşulların şekillendirdiği eğitim politikalarının hedeflerini gerçekleştirecek uygulamaların yapılması için de eğitim programları stratejik öneme sahiptir.

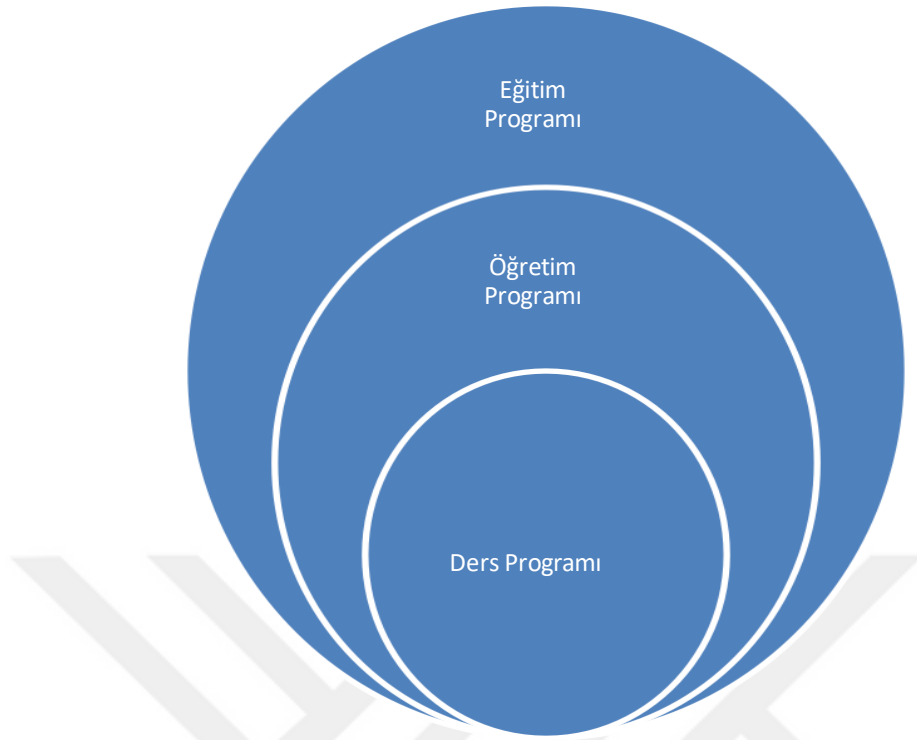
Kapsamlı bir yapı olan eğitim programının eğitimciler tarafından yapılan çok çeşitli tanımları vardır. Bu tanımların temelleri M.Ö. 1. yy. a kadar dayanmaktadır. Latince karşılığı “Curriculum” olan kavramın, Julius Caesar ve askerlerinin Roma’da yarış arabalarının üzerinde yarıştığı pist anlamına geldiği ve “koşu yolu” olarak kullanıldığı bilinmektedir. Eğitim programının anlamının somut bir kavramdan, bugün eğitim bilimlerinde yaygın kullanılan soyut bir kavrama doğru geçiş yaptığı görülmektedir. Günümüzde daha zengin bir anlama sahip olan eğitim programı üzerine tanımlar incelendiğinde hepsinin eğitim programını niteleme çabasında olduğu fakat programın farklı yönlerini vurguladıkları görülmektedir. Örneğin Demirel’e (2023) göre eğitim programları, okul içinde ve okul dışında planlanmış her türlü etkinliğin olduğu bir yaşantı düzeneğidir. Ertürk (2013) ise eğitim programını, belirli öğrencileri belirli bir zaman süresi içerisinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumları şeklinde tanımlamıştır. Varış (1971) ise eğitim programını milli eğitimin ve kurumun amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik tüm faaliyetler olarak tanımlamaktadır. Eğitim programı üzerine yapılan tanımlar incelendiğinde kimilerinin eğitim programını bir sistem olarak (süreçler ve personellerle uğraşan bir sistem) ele aldığı görülürken kimilerinin ise eğitim programının yapı-içerik yönünü vurgulamaktadır (Demirel, 2023). Bu tanımlardan hareketle eğitim programının, ülkelerin eğitim bakanlıklarının misyon ve vizyonlarına dayalı olarak ortaya koyduğu çeşitli hedefleri gerçekleştirmek için imkanlar ve koşulları bir arada işe koştuğu stratejik bir yol haritası olduğu söylenebilir.

Eğitim programları; hedef ve içerik gibi “yapısal”, öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme gibi “süreç” boyutlarına sahip bütüncül bir yapıya sahiptir. Eğitim programlarının yapısal yönü, hedefleri ve içerikleri barındıran resmî bir belgeyi temsil ederken, süreç boyutu olan öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme ise hedef ve

içeriklerin bireylere nasıl kazandırılacağını ve bu kazanımların öğrencide oluşturacağı değişikliği belirlemeye yönelik faaliyetleri kapsamaktadır. Bu görüşten hareketle eğitim programlarının hedef ve içerik öğeleri yanında öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme öğelerine de sahip olduğu, konu listesi olan “müfredat” kavramından daha zengin ve geniş bir yapıya-içeriğe sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte eğitim programlarının yapısal boyutundaki hedef ve içerik öğelerinin süreçsel boyuttaki öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme ile kaynaşık bir yapıya sahip olduğu da unutulmamalıdır. Hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme öğeleri kendi aralarında iç içe geçmiş ve birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen bütüncül bir yapıya sahiptir. Örneğin eğitim programlarının hedefleri üzerinde yapılan bir değişiklik içeriğin kapsamını, kullanılacak yöntem-teknikleri ve dolayısıyla yapılacak değerlendirmeyi de etkilemektedir. Eğitimcilerin eğitim programlarının kapsamlı ve karmaşık doğasını anlaması ve süreç boyutlarına da önem vermesi programların amacına ulaşması için büyük öneme sahiptir. Sonraki bölümlerde kapsamlı bir yapı olan eğitim programlarının çeşitli bileşenleri incelenip ve bu bileşenlerin kendi aralarındaki ilişkileri ele alınmıştır.

2.2. Eğitim Programı, Öğretim Programı ve Ders Programı

Eğitim programları yapısal ve süreç boyutları yanında çeşitli program türlerini de içermektedir. Bu program türleri Görgen (2019) tarafından; eğitim programı çatısı altında disiplin, sınıf ve ders süresine bağlı değişkenlere göre “öğretim programı” ve “ders programları” olarak belirtilmiştir. Demirel’e (2023) göre öğretim programı, bir öğretim düzeyinde bir ders ile ilgili her türlü planlı etkinliğin olduğu programlardır. Senemoğlu’na (2018) göre ise öğretim programları, bir öğretim basamağındaki bir ders özelinde yer alan hedef, içerik, öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme öğelerine sahip program şeklinde tanımlanmıştır. Ders programı ise öğretim programının kapsamına giren bir ders saati içerisinde planlanan etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2023; Görgen, 2019). Bu tanımlardan hareketle ders programlarının öğretim programlarını, öğretim programlarının ise eğitim programını oluşturan bir yapıda olduğu görülmektedir (Küçükahmet, 2009). Eğitim programı, öğretim programı ve ders programı arasındaki bu hiyerarşik ilişki aşağıda Şekil 2.1.’de sunulmaktadır.



Şekil 2.1. Eğitim programı, öğretim programı ve ders programı arasındaki ilişki

Şekil 2.1.'de görüldüğü gibi eğitim programı kapsamlı bir yapıyı temsil etmektedir. Eğitim programının, öğretim programı ve ders programı gibi bileşenleri yanında Eisner (1994), Posner (1995), Glatthorn (2000) tarafından ortaya konan türleri de bulunmaktadır. Bu program türlerinden en yaygın bilineni Posner (1995) tarafından belirlenen eğitim programının beş türüdür. Bunlar:

- Resmi program
- Uygulanan/İşevuruk program
- İhmal edilen/Öğretisiz program
- Örtük program
- Ekstra program

2.3. Resmi Program

Resmi program, ülkelerin eğitim politikalarının ortaya koyduğu uzak, genel ve özel hedeflerden hareketle oluşturulmuş programlardır. Bu programların Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından tasarlanıp uygulamaya konulan öğretim programlarına

karşılık geldiği söylenebilir (Demirel, 2023; Görgen, 2019; Posner, 1995).

2.4. Uygulanan- İşlevsel Program

Uygulanan program, resmi programın öğretmen tarafından sınıfta uygulanan kısmıdır. Öğretmen resmi programda yer alan bazı kazanımları kişisel ve çevresel değişkenlerin etkisiyle sınıfta hayata geçirir. Uygulanan programın kendi bağlamsal özellikleri ile şekillenmiş, özgün bir program olduğu söylenebilir (Demirel, 2023; Görgen, 2019; Posner, 1995).

2.5. İhmal Edilen-Öğretisiz Program

Çeşitli nedenlerden dolayı resmi programın sınıfta uygulanmayan, öğrencilere kazandırılmayan kazanımlar ve içerikten oluşan programdır (Demirel, 2023; Görgen, 2019; Posner, 1995). İhmal edilen program, uygulanan programın ortaya çıkmasında önemli program türlerinden birisidir.

2.6. Örtük Program

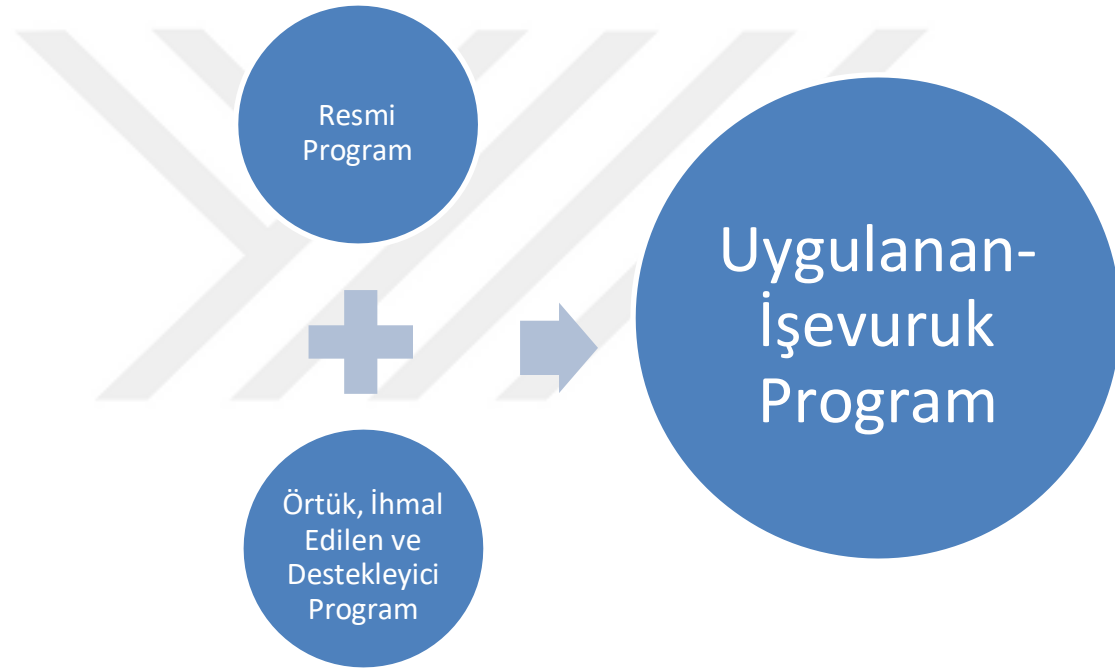
Her okul, öğretim programında yer alan kazanımlar yanında hem ülkenin, bölgenin, şehrin diğer bir ifade ile içinde bulunduğu çevrenin hem de okulda görev yapan yöneticilerin, öğretmenlerin, çalışanların kültürünü, değerlerini, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor birikimlerini çeşitli yollarla (okulun mimari yapısı/fiziksel özellikleri, personelin iletişim biçimleri, kullanılan görsel ve işitsel materyaller, düzenlenen etkinlikler, kutlanan belirli gün ve haftalar, sınıflardaki fotoğraflar ve resimler vb.) bilinçli ve/veya bilinçsizce öğrencilere aktarmaktadır. Bu aktarım sonunca öğrencilerde gerçekleşen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kazanımlar, örtük program olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir deyişle örtük program, resmi programda yer almayan fakat resmi programın uygulanma sürecinde sosyal etkileşimler sonucu öğrencilerde gözlemlenen çıktılar meydana getiren programlardır (Eisner, 1994; Yüksel, 2002). Örtük program da ihmal edilen program ile birlikte uygulanan programın ortaya çıkmasında önemli role sahiptir.

2.7. Ekstra-Destekleyici Program

Resmi program dışında planlanmış öğrenme yaşantılarını destekleyen etkinliklerdir (Demirel, 2023). Öğretmenlerin resmi programın işlenmesini destekleyen, öğrencilerin resmi programda yer alan kazanımları pekiştirmelerini sağlayan, sınıf dışı uygulamalar gerçekleştirmeleri ekstra-destekleyici program kapsamına girmektedir. Bu uygulamalar

öğrencilerin öğrenmesini desteklemekte, örtük ve ihmal edilen programda olduğu gibi uygulanan programın bağlamsal olarak farklı özellikler göstermesini sağlamaktadır.

Posner (1995) sıralanan bu program türlerinin hepsinin öğrencilerin öğrenmesinde etkili olduğunu, resmi programı değerlendirirken diğer program türlerinin de anlaşılması gerektiğini, öğretmenlerin programı uygularken resmi programı etkileyen diğer program türlerini de göz önünde bulundurmaları gerektiğini belirtmiştir. Posner'ın bu ifadesi Şekil 2.2.'de betimlenmeye çalışılmıştır.



Şekil 2.2. Posner'e göre (1995) program türleri

Şekil 2.2.'de görüldüğü gibi program türleri birbirini etkilemektedir. Nitekim bu etkilemenin görselleştirilmeye çalışıldan daha karmaşık bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Posner (1995) resmi bir programın diğer program türlerinden etkilendiğini, resmi programın değişim geçirerek uygulanan programı oluşturduğuna dikkat çekmektedir. Bu noktada vurgulanmak istenen temel noktalardan biri, program geliştirme sürecinde sadece resmi programın süreçte gerçekleşip gerçekleşmediğine odaklanmanın programla ilgililere eksik bilgi vereceği, diğer program türlerini de göz önünde bulundurarak kararlar alma gerektiğidir.

Program türlerine yönelik bir başka sınıflandırma da Glatthorn (2000) tarafından yapılmıştır. Bu sınıflamaya göre program türleri aşağıdaki gibidir:

2.8. Tavsiye Edilen Program (Recommended Curriculum)

Tavsiye edilen program, alan uzmanları ve çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından önerilen programlardır. Bu tür programlar o günün ihtiyaçlarına yönelik olarak bireylerin sahip olması gereken yeterliklere yönelik vizyon sunmaktadır.

2.9. Yazılı Program (Written Curriculum)

Yazılı program, ulusal veya yerel düzeyde hazırlanmış eğitim öğretim programları olarak ifade edilebilir. Yazılı programlar bir dersin içeriğinin kapsamı, konularının sıralaması, zaman çizelgesi ve öğretimde izlenecek yola yönelik bilgiler sunmaktadır.

2.10. Öğretilen Program (Taught Curriculum)

Öğretilen program, öğretmenlerin yazılı programı kendi mesleki yeterlikleri ve bireysel özellikleri ile yorumlayarak sınıfa aktarması sonucunda oluşan program türüdür.

2.11. Desteklenen Program (Supported Curriculum)

Desteklenen program, tavsiye edilen programın öğretim materyalleri ve yardımcı kaynaklarla desteklenmesi sonucunda oluşan program türüdür.

2.12. Değerlendirilen Program (Assessed Curriculum)

Değerlendirilen program, ulusal-yerel düzeydeki merkezi sınavlar veya öğretmenler tarafından yapılan ölçme araçlarını kapsayan program türüdür.

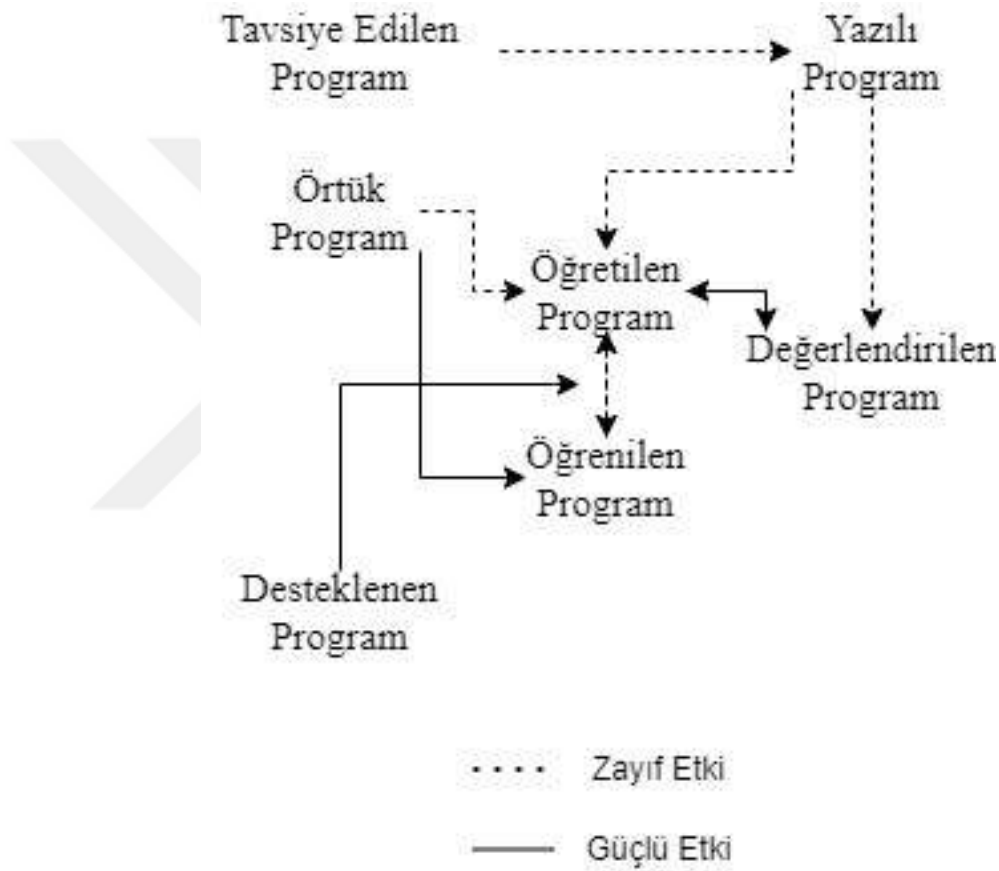
2.13. Öğrenilen Program (Learned Curriculum)

Öğrenilen program, öğrenciler tarafından ulaşılan öğrenme çıktılarını kapsayan program türüdür. Öğretmenin sınıfta gerçekleştirdiği öğretimin öğrencilerin var olan bilgileri ile yapılandırıldığı, bilişsel özellikleri ve öğretmenlerin öğretilen programı öğrencilere aktarma yeterliliği gibi faktörler düşünüldüğünde öğrenilen programın öğretilen programdan farklılık göstereceği söylenebilir.

2.14. Örtük Program (Hidden Curriculum)

Örtük program, amaçsız bir şekilde öğrencilerin okul kültürünün etkisiyle öğrendikleri davranışları temsil eden program türüdür.

Bu program türleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise Glatthorn (2000) yazılı programın değerlendirilen program ile düşük düzeyde ilişkili olduğunu ayrıca yazılı programın öğretilen program üzerinde değerlendirilen programdan daha düşük bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Buna göre sınavların öğretmenlerin öğretimi üzerinde daha büyük etkiye sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca örtük programın da öğrenilen program üzerinde önemli etkisi olduğu ifade edilmektedir. Glatthorn (2000) tarafından belirtilen bu program türleri arasındaki ilişkiler aşağıda Şekil 2.3.'de gösterilmiştir.



Şekil 2.3. Program türleri arasındaki etkileşim (Kaynak: Glatthorn, 2000)

Glatthorn (2000) bu program türlerinin aralarında uyum sağlanmasının öğrenci başarısına ve programın amaçlarına ulaşmasında önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Aksi takdirde eğitimde program geliştirme çalışmalarının sürdürülebilirliği konusunda önemli sorunlarla karşılaşılması muhtemeldir. Türkiye’de de eğitimde program geliştirme çalışmalarının temelinde yer alan sorunlardan birinin de programların müfredat olarak görülmesi ve bu nedenle eğitimciler tarafından program türlerinin etkili bir şekilde ele

alınmaması olduğu söylenebilir. Bu sorunun kaynağını anlamak amacıyla Türkiye’de program geliştirmenin felsefi ve tarihsel temellerini incelemenin faydalı olduğu düşünölmektedir.

2.15. Türkiye’de Eğitim Programlarının ve Program Geliştirmenin Felsefi ve Tarihi Temelleri

Felsefe çevredeki olay ve olgulara yönelik, toplumun sahip olduğu bakış açısıdır. Bu bakış açısı, toplumun içinde bulunduğu coğrafi, siyasi, ekonomik, sosyal değışkenler nedeniyle zaman içerisinde değışim gösterebilmektedir. Çünkü çeşitli gelişmeler beraberinde yeni ihtiyaçları ve sorunları da ortaya çıkarmakta, bu ihtiyaç ve sorunları anlamak, çözüm üretmek ve değışlendirmek için felsefi bakış açısını değıştirmek, bu bakış açısına uygun bireyler yetiştirmek, sorunları çözmek ve değışimlere ayak uydurmak gerekmektedir. Bu durum eğitim ve felsefe arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır.

Demirel (2023) toplumun, yetiştirilmek istenen vatandaş özelliklerine göre eğitim aracılığıyla şekillendirildiğı bununla birlikte eğitimin de toplum tarafından beklentilere, kültürel yapıya, tarihsel özelliklere göre yapılandırıldığını ifade etmektedir. Bu döngünün sağlanmasında en önemli araçlardan birisi eğitim programlarıdır. Temellerini toplumun benimsediğı çeşitli felsefelerden ve bu felsefelerin şekillendirdiğı eğitim yaklaşımlarından alan eğitim programları, ülkenin eğitim amaçlarının gerçekteşmesi için ilgili uzmanlar tarafından tasarlanmakta, geliştirilmekte ve değışlendirilmektedir. Değışen koşullara uyum sağlayacak bireylerin yetiştirilmesini sağlayacak eğitim programlarının sürdürölebilmesi için önemli faaliyetlerden biri de program geliştirmedir.

Öğretimin olduğu her yerde bir program ve program geliştirme süreci olduğu söylenebilir. Program geliştirme amacıyla ortaya konan sistematik modeller de temellerini toplumsal, teknolojik, kültürel, ekonomik değışimlerle biçimlenen felsefi görüşlerden almıştır. Türkiye’de program geliştirme konusunda atılan adımlar incelendiğinde temellerin Cumhuriyetin ilanına dayandığı görölmektedir. Cumhuriyetin kuruluşu ile hız kazanan ve daha formal bir yapıya bürünen program geliştirme çalışmalarında; öncelikle ilköğretim daha sonra ortaöğretim kademeleri hedefe alınarak çalışmalar yapılmıştır. Bu dönemde deneme okulları kurularak okul temelli program çalışmaları desteklenmiştir (Çobanoğlu & Yıldırım, 2021). Yine bu dönemde yerel düzeyde bir program geliştirme anlayışından merkezi bir program geliştirme anlayışına doğru yol alındığı görölmektedir. Cumhuriyet’in kuruluşunu takip eden süreçte John Dewey ve Kate Wofford gibi önemli eğitimcilerin

tavsiyeleri ile program geliştirme çalışmaları şekillenmiştir. Bu süreçte yapılan çalışmalar devamlılık arz etmemiştir ve program geliştirme uzmanları arasında ayrışmalar yaşanarak süreklilik arz eden ortak bir program geliştirme anlayışına varılamamıştır (Ertürk, 1986). Eğitim programlarına ve eğitim programlarının temel felsefesine yönelik bir fikir birliği olmamasının yapılan çalışmaların devamlılığını olumsuz etkilediği söylenebilir. Türkiye’de 1950’li yıllara kadar eğitim programı bir konu ve ders listesi diğer bir ifade ile müfredat olarak ele alınırken, ilerleyen yıllarda eğitim programının daha kapsamlı bir yapı olduğu anlaşılmıştır. Fakat Türkiye’de program geliştirme alanında çeşitli olumlu gelişmeler yaşanmasına rağmen “müfredatçı” bir anlayışın baskın olduğu söylenebilir. Demirel’in (2023) belirttiği gibi günümüzde program geliştirme çalışmaları sahadan gelen gerçek verilerden ziyade merkezîyetçi bakış açısıyla, masa başında, sadece kâğıt üzerinde yapılan düzenlemelere dayanan diğer bir değişle resmi programa odaklanan müfredatçı bir program anlayışı ile yürütülmektedir. Nitekim masa başında geliştirilmeye çalışılan ve uygulandığı varsayılan eğitim programlarının uygulama ve değerlendirme süreçlerine yeterince önem verilmemesi, süreçten ve bağlamdan uzak sadece yapısal boyutları ele alan bir program geliştirme anlayışına bağlı kalınması, gelecek nesillerin istendik şekilde yetiştirilmesi konusunda çeşitli aksaklıklar doğuracaktır. Bu nedenle Türkiye’de kabul gören yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda bir süreç yürütülecek ise program geliştirme çalışmalarının da bu anlayışa göre gerçekleştirilmesi, bunun için yerel düzeyde veya okul tabanlı program geliştirme anlayışlarına da odaklanılması gerekmektedir. Sonraki bölümde yerel düzeyde program geliştirmede kavramı ve Türkiye’de yerel düzeyde program geliştirme hakkında çeşitli bilgiler sunulmuştur.

2.16. Yerel Düzeyde Program Geliştirme

Demirel’e (2023) göre eğitim programlarının günümüzdeki çeşitli gelişim ve değişimlerden dolayı daha sık güncelleme ihtiyacı ile karşı karşıya kaldığı öte yandan programda yapılan güncellemelerin uygulamaya konulup yaygınlaştırılmasına kadar geçen süreç içerisinde farklı gelişmelerden ve yerel koşullardan kaynaklı yeni ihtiyaçların da ortaya çıkacağı ifade edilmektedir. Bununla birlikte bir merkezden geliştirilen programlarda, yerel eğitim süreci ve programın uygulandığı bağlamsal şartlar incelenmediği, daha çok öğrencilerin elde ettiği kazanımlara göre planlama ve değerlendirme çalışmaları yapıldığı için yerelde izlenen program uygulama süreci ve türleri ile ilgili ayrıntılı niteliksel bilgiyi elde etmek mümkün olmamaktadır. Bağlamsal

eğitim ihtiyaçlarını karşılamak, yerel düzeyde öğretim sürecinin verimliliğini anlamak ve arttırmak için merkeziyetçi bir program geliştirme anlayışını benimsemek doğru olmayacaktır. Bu durum aynı zamanda eğitim programlarının güncelliğini sağlamada ve hayatilik ilkesini yerine getirmede de etkisiz kalacaktır. Sonuç olarak öğretmen ve öğrenciler, programların yerel düzeyde geçirdiği süreçlerin detaylı bir şekilde incelenmemesi ile alınacak kararların sonuçlarından olumsuz etkileneceklerdir. Bu nedenle merkezi program geliştirmenin beraberinde okul ve okul dışı yaşantılar arasındaki eşgüdümü sağlamak için programların yerel düzeyde ele alınmasının eğitim programlarının hayatilik ilkesine uygunluğunu sağlamada ve günümüz eğitim anlayışına uygun program geliştirme işlemlerinin yürütülmesinde önemli adımlardan biri olacağı düşünülmektedir. Yerel düzeyde program geliştirme çalışmalarının sağlayacağı bir diğer fayda ise programın uygulama sürecinde gerçekleşen çeşitli durumların ilk elden incelenmesini sağlayarak programın etkililiğini yerinde görme böylece program geliştirme ve değerlendirme süreçlerine yeni fırsatlar sunmasıdır. Özetle eğitimcilerin bir programın etkililiğini inceleme konusunda öğretim sürecine de odaklanması, bunu sağlamak için de programların yerel düzeyde ele alınması program geliştirme çalışmalarına yenilikçi ve etkili bir yaklaşım olabilir. Böylece program geliştirme sürecini etkileyen ilgililerin programın süreçte işleyişine yönelik farkındalıkları artabilir, eğitim programlarının okul ve sınıfta geçirdiği süreçler somut bir şekilde ortaya konularak iyileştirilebilir. Yerel düzeyde program geliştirme çalışmaları ile programlar öğretmenler için daha anlamlı, kullanışlı, uygulanabilir; öğrenci ve veliler tarafından kabul edilebilir ve etkili bir yapı haline gelebilir. Böylelikle programlar zamanla temel özelliklerini kaybetmeden, okul veya bölge gereksinimlerine göre şekillenerek, kültürel bir yapı haline gelir, okulların seri üretim yapan bir fabrikadan ziyade, okulun içerisinde bulunduğu sosyo kültürel iklimin temellerine ve ülkenin ortak amaçlarına sadık aynı zamanda kendi öz zenginliklerine sahip bir atölye haline gelmesine katkıda bulunabilir.

Yerel düzeyde program geliştirme çalışmalarının Türkiye açısından geçmişi incelendiğinde yeni bir konu olmadığı görülmektedir. En son yerel düzeyde yapılan program geliştirme çalışmaları incelendiğinde 1995 yılında Millî Eğitim Müdürlüklerine program geliştirme çalışmalarını yürütebilmeleri için yetki verilmiştir. Millî Eğitim Müdürlüklerine bu yetkiyi veren, Millî Eğitim Müdürlükleri Program Hazırlama ve Geliştirme Komisyonları Çalışma Yönergesi 2428 Sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanarak yürürlüğe konmuştur. Nitekim

konuda yapılan çalışmalarda sürekliliğin sağlanamaması; yerel olarak görevlendirilen program geliştirme komisyonlarının Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından belirtilen modele göre programları oluşturmaması, yerel düzeyde geliştirilen programların pilot uygulamalarının doğru örneklem alınmadan yapılması, birimler arasındaki koordinasyon sorunları, komisyondaki üyelerin eşit söz hakkında sahip olmaması gibi nedenlerle program geliştirme çalışmalarında yerelleşme süreci başarılı olamamıştır (Yüksel, 2004). Sıralanan nedenler yanında Türkiye’de eğitim programlarının yerel düzeyde geliştirilmesi önündeki engellerin; program geliştirme sürecinin eğitimde bir kültür ögesi olarak benimsenmemesi bunun yanında birikim aktarımı gibi sürekli olması gereken bir durum değil de kullanım kılavuzu olarak görülmesi, bir kez uygulanınca tamamlandığının düşünülmesi ve programların öğretmenler tarafından konu listesi olarak algılanması, “müfredat” mantığı ile sürecin yürütülmeye çalışılması bu nedenle benimsenmemesi ve sürekliliğinin sağlanamaması gibi kronik sonuçları beraberinde getirdiği görülmektedir. Bununla birlikte sürdürülebilirliği sağlanmayan program geliştirme çalışmalarından dolayı zamanla programlardan beklenen yararın elde edilmemesinin sürekli program güncelleme ve program değiştirme çalışmalarının yapılmasının, öğrencilerin etkisi ortaya konmamış taslak programlarla yetiştirilmesinin de eğitimde önemli kayıplara yol açacağı ifade edilmektedir (Demirel, 2023).

Özetle Türkiye’de program geliştirme çalışmalarının yerel düzeyde gerçekleştirilmesinin sağlayacağı önemli fırsatlar olmakla birlikte, yerel düzeyde geliştirilen bir programın da eğitim niteliğinin artışı konusunda tek başına doğru yol olmadığı yerel düzeyde program geliştirme çalışmalarının da eğitim amaçları konusunda uyumsuzluklara yol açabileceği ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır (Bümen & Yazıcılar, 2020). Buradaki temel amaç merkezi ve yerel olarak programın iki boyutta dengeli şekilde ele alınarak eğitim hizmetlerinin gerçekleştirilmesidir. Merkezi ve yerel olarak program geliştirmede belirtilen bu denge durumunun temel kaynağı resmi programların uygulanma sürecinde denge unsuru olan iki önemli duruma dayanmaktadır (Güzel Yüce, 2022). Bunlar programa bağlılık ve programı uyarlamadır.

2.17. Programa Bağlılık ve Uyarlama Dengesi

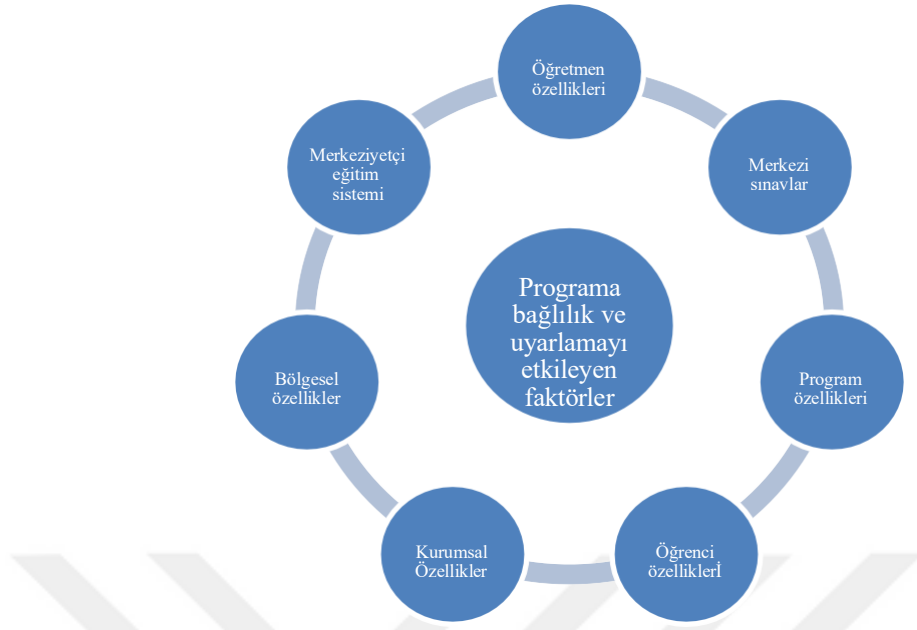
Öğretim programına bağlılık ve uyarlama kavramları çeşitli araştırmalarda ayrı ayrı incelenirken bu araştırma kapsamında bu iki durumun birbirinden kesin hatlarla ayrılamayacağı ve iki durumun birbirinin tamamlayıcısı olmasından kaynaklı olarak

kuramsal çerçevede birlikte ele alınmasının daha anlamlı olacağı düşünülmektedir (Gelmez Burakgazi, 2020; Güzel Yüce, 2022).

Öğretmenlerin programı sınıf ortamında uygularken resmi programla uyumlu olarak öğretim sürecini yönetmesi, programın amacına ulaşmasında, etkinliğini ve olumlu-olumsuz yönlerini ortaya koymada önemli koşullardan biridir. Resmi programın aslına sadık kalma durumu literatürde “programa bağlılık” (curriculum fidelity) olarak tanımlanmaktadır (Bümen vd., 2014). Programa bağlılık konusunun keşfedilmesi bir öğretim programının öğretmenler tarafından eksiksiz şekilde uygulandığı varsayımının yanlışlanması ile gerçekleşmiştir (Rogers, 2003; akt. Bümen vd., 2014). Amerika Birleşik Devletleri [ABD]’de 1970’te hazırlanan RAND (Research and Development) raporu öğretmenlerin programa tam anlamıyla bir bağlılık sağlayamadıkları ve çeşitli uyarlamalar gerçekleştirdikleri konusunda farkındalık yaratılmasını sağlamıştır (Dusenbury vd., 2003; akt. Bümen vd., 2014). Böylelikle programa uyum/bağlılık ilk olarak 1970’li yıllarda ABD’de gündeme gelen bir konu olmuştur. Yine RAND raporu ve devamında yürütülen çalışmalardan da elde edilen bulgulara öğretmenlerin programa nasıl bir bağlılık gösterdiği ortaya konmuştur (Vartuli & Rohs, 2009; akt. Bümen vd., 2014). Bu bulgulara öğretmenlerin mevcut programları resmi programda belirtildiği gibi aynen uygulamadıkları yani kusursuz bir bağlılık sergilemedikleri, programı içinde bulundukları çeşitli faktörlere göre; dersin yapısı ve amacı, dersi oluşturan etkinlikler üzerinde bilinçli ve bilinçsiz şekilde uyarlamalar (curriculum adaptation) yaparak değiştirdikleri belirtilmiştir (Bümen & Yazıcılar, 2020). Bu bilgi; özellikle Türkiye’deki gibi merkeziyetçi şekilde hazırlanan programlarda, çoğu zaman bir programa tam bağlılığın mümkün olmadığını, tam bağlılıkla uygulanmaya çalışılan programlarda da etkinin azalacağına dair yeni bulguları ortaya çıkarmıştır (Schiro, 2008; akt. Ünver, 2021). Programa bağlılığın tam olarak nasıl olması gerektiğine yönelik net bir görüş olmasa da farklı zamanlarda öğretmenler tarafından yapılan uyarlamaların, öğrenme üzerinde gerekli ve faydalı olduğu belirtilmektedir (Sherin & Drake, 2009; akt. Yazıcılar & Bümen, 2019). Programa bağlılık gösterme konusunda amaçlanan temel noktanın resmi programın yazıldığı gibi harfiyen uygulanması değil, programın temel noktaları ile uyumlu eylemler gerçekleştirmek olduğu ifade edilmektedir (Burakgazi, 2019). Buna göre programa körü körüne bağlılığın öğretmenin yaratıcılığını ve öğretim sürecinin verimliliğini olumsuz etkilediği, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanmayı ve dolayısıyla eşitsizliği desteklediği, sadece uyarlama yapmanın da programın

amaçları dışına çıkmaya ve amaçsız öğrenmelere neden olma riskleri bulunmaktadır. Bu noktada öğretmenlere düşen görev, programın takipçisi ve programın amaçlarına zıt düşmeyecek şekilde uyarlayıcısı olmaları gerekmektedir (Yazıcılar & Bümen, 2020). Bu kapsamda öğretmenlerin öğretim programını, amaçlarına ters düşmeyecek şekilde bağlamsal ihtiyaçlara uygun biçimde uygulaması, programa bağlılık ve uyarlama arasında denge sağlaması gerektiği belirtilmektedir (Backer, 2002; akt. Bümen vd., 2014). Programa bağlılık ve uyarlamanın ne düzeyde olması gerektiğine yönelik bu görüşlerden hareketle temelde bağlılık ve uyarlama konusunda bir denge sağlanması gerektiği söylenebilir.

Çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin programa bağlılık göstermeme durumlarında gerçekleştirdikleri uyarlama şekillerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Yazıcılar ve Bümen (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin program uyarlama biçimlerinin; atlama, genişletme, yenisiyle değiştirme olduğu belirtilmiş böylece program uyarlama örüntüleri ortaya konmuştur. Bu araştırmada öğretmenlerin program bağlılığı ve uyarlamaları üzerine etkili olan çeşitli faktörler de ortaya çıkarılmıştır. Dusenbury vd. (2003), öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörlerin; öğretmen özellikleri, öğretmen eğitimi, program özellikleri ve kurumsal özellikler olduğunu belirtmişlerdir (Akt. Bümen vd., 2014). Programa bağlılık konusunda Türkiye’de yapılan bir çalışmada; bölgesel-kültürel etkilerin, sınav sisteminin, öğrenci özelliklerinin ve merkeziyetçi eğitim sisteminin de etkili olduğu ve bu faktörlerin hepsinin birbirini etkilediği, bu etkilemenin de programa bağlılık ve dolayısıyla uyarlama üzerinde yeni farklı etkilere neden olabileceği belirtilmiştir (Bümen vd., 2014). Bu faktörlere ilişkin gösterim aşağıda Şekil 2.4.’te sunulmuştur.



Şekil 2.4. Programa bağlılığı etkileyen faktörler (Kaynak: Bümen vd., 2014)

Programa bağlılık üzerinde etkili olduğu düşünülen yukarıdaki değişkenlere ek olarak bazı araştırmalarda da; işlenecek olan konu, öğretim yöntemi, sahip olunan kaynaklar ve materyaller gibi farklı faktörlerin de öğretmenlerin programa bağlılığını ve dolayısıyla uyarlamalarını etkileyebileceği ortaya çıkmıştır (Arslan Çelik & Gelmez Burakgazi, 2021). Buna göre programa bağlılık üzerindeki faktörlerin, çeşitlilik gösterdiği, bağlama göre detaylandığı, farklılaştığı ve birden fazla değişkenin bileşiminin programa bağlılığı ve uyarlama örüntülerini etkileyebileceği söylenebilir.

Türkiye’de yeni bir konu olmasına rağmen yurt dışında öğretmenlerin programa bağlılık gösteremediklerinde gerçekleştirdikleri uyarlamaların neler olduğunu ve programa uyumlarını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla çeşitli araştırmalar yapılmış ve bu konuda öğretmenlere çeşitli eğitimler düzenlenmiştir (Burkhauser & Lesaux, 2017; Drake & Sherin, 2006; Li & Harfitt, 2017). Türkiye’de de son yıllarda öğretim programlarının uygulama sürecinde geçirdiği değişimi inceleyen doğrudan ve dolaylı çalışmalara rastlanmaktadır (Akbulut Taş, 2022; Akçay, 2014; Asri, 2018; Avcu & Haser, 2020; Burul, 2018; Bümen & Yazıcılar, 2020; Döş vd., 2017; Gelmez Burakgazi, 2020; Güzel Yüce, 2022; Hacısalihoğlu Karadeniz, 2011; Kara vd., 2017; Özpolat & Bay, 2015; Öztürk, 2012; Tekir, 2021; Turan Özpolat, 2015; Yazıcılar & Bümen, 2019; Yeşilpınar Uyar & Eti, 2022).

Türkiye’de öğretmenlerin programa uyum/uyarlama durumlarını etkileyen çeşitli faktörlerin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma bulguları; okulun sahip olduğu olanakların, merkezi sınavların, öğretmenlerin inançları-yeterliklerinin, öğrencilerin başarı düzeylerinin ve derse-öğretmene yönelik tutumlarının belirleyici olduğu ve bu faktörler nedeniyle öğretmenlerin öğretim programlarının kazanımlarını atlama, sonraki veya önceki sınıf seviyesine ait kazanıma yer verme, yardımcı kaynak üzerinden konu ve kazanımları ele alma gibi bazı uyarlamalar yaptıkları görülmektedir (Arslan Çelik & Gelmez Burakgazi, 2021; Bümen vd., 2014; Yazıcılar, 2016). Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin programa uyum durumlarını etkileyen çeşitli faktörlerin, öğretim düzeyine, sınıf ortamının özelliklerine, sınıfta işlenen ders türüne göre, ders öncesi ve ders sırasında değişim gösterebileceği, ortama-öğretmene-öğrencilerin düzeyine göre yeni faktörlerin ortaya çıkacağı ve farklı uyarlamalar gerçekleşebileceği görülmüştür. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin programa bağlılık ve uyarlama durumunun pek çok faktöre göre değişen, dinamik bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin programa bağlılık ve uyarlama durumları ile ilgili çalışmaların sayısının artırılması ve böylece bağlılık ve uyarlama arasındaki dengenin iyileştirilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin programı uygulama sürecinde gösterdikleri bağlılık ve gerçekleştirdikleri uyarlamaların incelenmesinde, hazırlamış oldukları planları önemli bir yere sahiptir. Ancak bu konuda yapılan çeşitli araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin yıllık ve günlük planlar hazırlamadığı ve genel olarak yıllık planları internetten temin ederek öğretimlerini bu planlar üzerinden gerçekleştiriyor gibi davranmakta olduklarına rastlanılmıştır (Yazıcılar, 2016). Bu konuda Başaran ve Ulubey (2018) okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi konusunda yaptıkları araştırmada öğretmenlerin bazılarının plan hazırlama konusunda yeterli olmadıklarını, planlamaya zaman ayıramadıklarını ve denetçilerin dahi hazır plan kullanma konusunda öğretmenleri teşvik ettiklerini ortaya çıkarmışlardır. Öğretmenlerin denetim kaygısından dolayı gerçekçi olmamaları ve denetçilerin yüzeysel olarak öğretmenlerin sınıf defterleri ve hazır planlar arasındaki uyumu incelemelerinden dolayı sınıf ortamında uygulanan programın nasıl bir yapıda olduğunun açıkça gözlenmesi güç bir hal almaktadır (Öztürk, 2012). Sonuçta programın farklı şekilde uygulanan veya hiç uygulanmayan boyutlarının durumu hakkında gerçek bilgilere sahip olunmamakta, öğretmen ve öğrencilerle ilgili önemli bulgular gölgede kalmakta ve çeşitli sorunlar göz ardı edilebilmektedir. Bu nedenle öğretim programın başarısının ve etkililiğinin

incelenmesinde sadece girdi ve çıktılara bakılarak programların işleyişine yönelik çeşitli kararlara varmaktansa programın uygulanma sürecine yönelik elde edilen verilerin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda öğretim sürecinin araştırılması ve geliştirilmesi için öğretmenler üzerinde denetimsel baskı yaratmayan, uygulanan programa yönelik bulgular sunan yeni bir yaklaşıma gerek duyulmaktadır. Program haritalama Türkiye’deki eğitimciler için program uyarlama ve bağlılık dengesini sağlamada aynı zamanda okul tabanlı program geliştirmede sade ve kullanışlı bir yapı sunmaktadır. Sonraki bölümde Türkiye’de henüz yeterince ele alınmayan fakat program geliştirme konusunda önemli bir uygulama olan “program haritalama” üzerinde durulmuştur.

2.18. Program Haritalama (Curriculum Mapping)

Öğretim programları derslerin işlenişinde öğretmenler için bir yol haritası sunmaktadır. Türkiye’deki öğretim programları incelendiğinde, eğitim öğretim yılı içerisinde öğretmenlerin izleyeceği yolun çok ayrıntılı olarak belirtilmediği, hatta bazı uygulamaların tam olarak ne zaman ele alınacağına çok az odaklandığı, programların çerçeve yapıda olduğu görülmektedir. Öğretim programlarının bu özelliğinden dolayı öğretmenlerin programı uygulama sürecinde çeşitli kararlar almaları gerekmektedir. Çünkü bir dersin öğretim programı kapsamında, bir sınıf düzeyinde yer alan bütün kazanımları kazandırmak öğretmenler için çoğu zaman mümkün görünmemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin planlamalar yapmaları ve gerçekleşen durumları kayıt altına alarak programın süreçte işleyişine yönelik somut bulgular ortaya koymaları gerekmektedir (Hale, 2008). Ne var ki bu planlama ve kayıt alma görevleri etkili bir şekilde yürütülmediği için öğretmenler hem aynı hem de farklı sınıf düzeylerindeki meslektaşlarının uygulamaları hakkında fikir sahibi olmamakta, nasıl bir öğretim süreci gerçekleştirildiğini bilmemekte, birbirlerine uyum sağlama konusunda sorunlar yaşamaktadırlar (Jacobs, 1997). Sonuç olarak gerçek zamanlı ve doğru verilerin çok az olması nedeniyle programın süreçteki işleyişinin olması gereken durumu konusunda öğretmenlerde çeşitli yanlışlar meydana gelmektedir. Bu yanlışlardan biri, öğretmenlerin program kılavuzlarına karşı katı bakış açısına sahip olmaları, programı uygulamada kararlı görünmeleri ve her şeyin programa uygun olarak yapıldığı izlenimini vermeleridir. Bir diğer yanlış ise öğretmenin ne olup bittiğine dair hiçbir fikri olmaması, uygulanan programın gevşek ve belirsiz hale gelmesidir (Jacobs,1997). Her iki yanlış da programlardan elde edilmesi gereken verimin düşmesine, beklenen çıktılara

ulaşılmamasına, programın öğretmen ve öğrenciler için olumsuz niteliklere sahip bir yapı olarak algılanmasına neden olmaktadır. Bu yanılgılar temelde Türkiye’de de görülmekte, programlar aslına uygun olarak uygulanıyor gibi algılanmakta ancak öğretmenler programdan bağımsız olarak öğretim hizmeti sunmaktadır. Öğretim programlarının öğretmenler tarafından süreçte nasıl bir şekilde uygulandığına ilişkin bulguların ortaya konma çabası program haritalama uygulamalarının ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

Yabancı literatürde “Curriculum Mapping” olarak kullanılan program haritalama konusu Türkiye’de ilk kez Doğan (2012) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ele alınmıştır. Yabancı literatürde kullanılan “mapping” kavramının haritalamadan daha çok uyum sağlama ve hizalama (alignment) anlamında kullanıldığı görülmektedir. “Curriculum Alignment” kavramı Bümen (2006) tarafından dilimize “Yetişek Zincirlemesi” olarak uyarlanmıştır.

2.19. Program Haritalamanın Faydaları ve İlkeleri

Tarihsel açıdan bakıldığında program haritalamanın resmi ve uygulanan program arasında uyumu sağlamak için 1970’lerden bu yana başta ABD olmak üzere pek çok ülkede kullanılan bir uygulama olduğu ifade edilmektedir (Koppang, 2004; akt. Doğan, 2012).

Jacobs (1997) program haritalamanın yararını; öğretmenlerin daha önceki senelerde uygulanan programa ait verileri göz önünde bulundurarak öğretimlerini gerçekleştirmeleri ve bu sayede okul tabanlı program geliştirme konusunda kararlı adımlar atmaları olarak belirtmiştir. Jacobs (1997) program haritalamanın; programın uygulama sürecindeki durumu hakkında bilgi edinme, tekrarları önleme, boşlukları tespit etme, derslerin bütünleştirilmesi için olanaklar sunma, öğretimde öncelikleri belirleme, yapılacak uygulamaların zamanını planlama gibi çeşitli amaçlar için farklı şekillerde yararlı olacağını, öğretmenlerin program haritalama ile programı uygulama sürecinde elde ettikleri çıktıları inceleyerek bu verilerden hareketle bireysel, okul veya bölge bazında kararlar alabileceğini, bunların etkililiğini değerlendirip uygulamada karşılaştıkları çeşitli sorunları çözebileceklerini de vurgulamıştır. Diğer bir ifade ile Jacobs’a (1997) göre haritalama,

1. Programın işleyişine yönelik çeşitli verilere ulaşma
2. Eldeki verilere dayanarak sahip olunan olanakları ortaya çıkarma
3. Meslektaşlar arasında iletişimi kolaylaştırma konusunda yarar sağlamaktadır.

Program haritalama öğretmenlerin geleceğe dönük yaptıkları planları ve bu planların gerçekleştirilme sürecinde ortaya çıkan durumları somut verilerle ortaya koyan bir uygulamadır. Bununla birlikte program haritalama öğretmenlere programdaki boşlukları, tekrarları ve diğer derslerle bütünleştirme yapılabilecekleri noktaları da göstermektedir (Hale, 2008). Öğretmenler program haritalarını incelerken belirli bir öğrenme alanı için tahmin edilenden uzun bir ara yani boşluk varsa bunu rahatlıkla görebilirler ve işledikleri konular arasındaki zaman boşluğunu ayarlayabilirler. Böylelikle aynı öğrenme alanı kapsamındaki öğrenmelerde pekiştirme yapılabilir. Şayet program haritaları yıllık kaydediliyorsa bu boşlukları tespit etmek güçtür (Hale, 2008). Bu boşlukları tespit etmek için en doğru yol aylık harita kaydı yapmaktır. Boşlukla birlikte bir diğer tespit edilecek nokta ise yokluklardır (absences) (Hale, 2008). Yokluk, çeşitli hedeflere dayalı olan beceri ve içeriklerin kasıtsız olarak gözden kaçırılmasıdır. Eğitim programı hedeflerinin, öğretim programının özel hedeflerinin ve kazanımların bilinçsizce öğretmen tarafından derste işlenmemesi yokluk örneği olarak verilebilir. Bu yokluklar öğretmen tarafından kaynaklanabildiği gibi programın yapısından da kaynaklanabilir. Örneğin, eğitim programlarının hedefleri ve öğretim programının özel hedefleri arasında uyum olmayan noktalar bulunabilir. Tekrarlar ise her sınıf veya öğretim kademesi düzeyinde yer alan konu veya kazanımların, önceki düzeyi tekrar ederek fakat giderek karmaşık bir hale gelmediği yani spiralliğin eksik olduğu yerinde sayma durumu olarak tanımlanabilir. Bu gereksiz tekrarların etkili bir şekilde tespit edilebilmesi için haritalardaki öğelerin özellikle beceri ve içerik ifadelerinin harita yazımında bu bölümün devamında sıralanan ölçütlere göre değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu noktalar haritada belirtilmez ise haritaları inceleyen kişiler tarafından tekrar olmasa da var gibi gözükme durumu ile karşı karşıya kalınabilir (Hale, 2008). Jacobs (1997) bu konuda programlarda değerlendirme ölçütlerinin net olmadığını, üst sınıf düzeylerinin gerektirdiği değerlendirmelerin yapılmadığını, bu nedenle tekrara düşüldüğünü, bazı öğretmenlerin daha alt sınıf düzeyindeki öğretmenler ile aynı değerlendirmeleri yaptığını belirtmektedir. Bu tür tekrarlar Türkiye'deki öğretim programlarındaki konu ve kazanımların düzenlenmesinde yer alan spirallik ilkesinden dolayı öğretmenler için olumsuz durumlar yaratabilecektir. Bu durumların anlaşılması için program haritalama uygulamaları; önceki öğrenmelerin tespit edilmesine, öğretim programlarındaki veya öğretmenlerin uyguladıkları programdaki boşlukların fark edilmesine katkıda bulunabilir. Program haritalamanın öğretmenler arası mesleki iletişimi güçlendirmesi de yararlarından bir diğeridir. Program haritaları sayesinde öğretmenler

birbirlerinin öğretim sürecini takip edebilir ve birbirlerinin deneyimlerden faydalanabilirler. Hale (2008) bu süreçte sadece öğretmenlerin değil tüm paydaşların rol alabileceğini belirtmektedir. Program haritalama sayesinde farklı branşlardaki öğretmenler ortak uygulamaları fark ederek öğretim sürecinde çeşitli dersler arasında entegrasyon yapma fırsatı kazanabilirler. Bu sayede öğrencilerin öğretim sürecinde aldıkları farklı dersler birbiri ile bütünleşik ve daha anlamlı olacaktır. Yine program haritalama sayesinde aynı sınıfta farklı derslere giren veya farklı sınıflarda aynı branşlardaki öğretmenler arasında uyum sağlanabilecektir, bu uyum öğrenci başarısına katkıda bulunacaktır. Özellikle kademeler arasındaki geçişlerde yaşanan öğretmen değişikliklerinde, öğrencilerin daha önceki yıllarda derslerine giren öğretmenlerin neler yaptıkları bilmesi, öğretmenlerin de ilk defa gireceği bir sınıfta önceki yıllarda hazırlanan haritaları incelemeleri öğretimin sürdürülebilirliği açısından önem taşımaktadır (Hale, 2008). Haritalama sayesinde öğretmenler arasında materyal ve kaynak paylaşımı da desteklenebilecektir (Jacobs, 1997). Böylece, okul içi ve okullar arasında paylaşım artacak, benzer uygulamalar gerçekleştiği için eğitimde fırsat eşitliği desteklenecek, öğretmenler arasındaki iletişim güçlenecektir. Haritalama ile öğretim sürecindeki uygulamalar daha planlı olarak gerçekleştirildiği için zaman daha etkili bir şekilde kullanılabilir. Son olarak haritalama, okullar arasında eşitliği teşvik ederek tüm sınıflar için bölge çapında tutarlı bir program oluşturulmasına olanak tanıyacaktır.

Jacobs (1997) öğretmen tarafından belirlenen hedeflerle, sınıfta öğretilenler arasında her daim boşluklar olduğunu, hedeflerin tam olarak gerçekleşmediğini belirtmektedir. Değerlendirme süreçlerinde hedeflerin kazanılıp kazanılmadığı yazılı-sözlü sınavlar ve proje çıktılarına bakılarak incelenmektedir. Oysa öğretmenin öğretim sürecinde hangi konu ve kazanımı işlediği öğrencinin çıktılarını etkileyen öğretmen kaynaklı bir değişkendir. Diğer bir ifade ile haritalama sayesinde öğretmenin kazanıma uygun değerlendirme yapıp yapmadığı da incelenebilmektedir. Haritalama ile sınıf düzeylerinde ulaşılması amaçlanan değerlendirme hedefleri daha etkili bir şekilde ortaya konularak o sınıf düzeyine özgü değerlendirmeler hazırlanabilecektir. Denetimcilerin veya danışmanların sürekli öğretmenleri gözlemlemesi mümkün olmadığı için uygulanan programın anlaşılması güç bir hal almaktadır. Bu nedenle program haritalama ile öğretmenler programın işleyişi hakkında söz sahibi olarak aslında program üzerinde örtük olarak yaptıkları çeşitli uyarlamaları somut bir şekilde ortaya koymaları ve çeşitli belirsizliklerin önüne geçmeleri de mümkün

olabilecektir (Jacobs,1997).

Görüldüğü gibi program haritalamanın yararları; programın uygulama sürecindeki durumu hakkında bilgi edinme, tekrarları önleme, boşlukları tespit etme, derslerin bütünleştirilmesi için olanaklar sunma, öğretimde öncelikleri belirleme, yapılacak uygulamaların zamanını planlama olarak sıralanabilir. Bu faydaların yanında Hale (2008) program haritalama konusunda 10 temel ilkedden bahsetmektedir. Bu ilkeler:

1. Program haritalama öğrenmeyi geliştirmek için tasarlanan çok yönlü ve süreklilik gösteren bir süreçtir.
2. Programla ilgili tüm kararlar bilimsel verilerden elde edilir ve bu nedenle program haritalama öğrenci merkezlidir.
3. Program haritaları hem planlanan hem de gerçekleşen öğrenmeyi sunar.
4. Öğretmenler program tasarımında ve karar verme süreçlerinde lider konumdadır.
5. Yöneticiler öğretmen liderliğini teşvik eder ve destekler.
6. Program incelemeleri sürekli ve düzenli olarak yapılır.
7. İşbirlikçi araştırma ve görüşmeler program haritaları ve diğer veri kaynaklarına dayandırılır.
8. Eylem planları haritaların tasarlanması, gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi için katkıda bulunur.
9. Program haritasını çıkarabilen okullar eğitim ve öğretim hizmetlerinin sürdürülebilirliğini sağlayabilirler.
10. Program haritaları 21. yy. teknolojisi kullanılarak oluşturulur ve bu şekilde kolayca ulaşılabilir hale getirilir.

2.20. Program Harita Türleri

Bir öğretim programının öğretmenler tarafından ele alınma sürecinde ortaya çıkan program çeşitli alt boyutları içermektedir. Bunlar planlanan tasarlanan ve uygulanan programdır. Tasarlanan program, öğretmenlerin kendi yeterlikleri, deneyimleri ve yönelimleri doğrultusunda ders öncesinde öğretim programları üzerinde almış oldukları kararları yansıtırken, uygulanan program ise bu planların derste hayata geçirilmesi sürecinde ortaya çıkan uygulamaları temsil etmektedir (Remillard & Heck, 2014; akt. Tran & O'Connor,

2024). Program haritalama sürecinde bu iki program türünün incelenmesine yönelik program harita türleri bulunmaktadır. Bunlar Hale'in (2008) belirttiği gibi genel olarak;

-Günce (Diary),

-Tasarı (Projected),

-Oy Birliğiyle Oluşturulan (Consensus) ve

-Temel (Essential) olarak dört farklı harita türü bulunmaktadır.

Günce haritaları uygulanan programı ortaya çıkaran harita türüdür. Günce haritalarında öğretmenler belirli zaman aralıklarında harita elemanları (programın öğeleri) ile ilgili verileri günlük tutuyormuş gibi kaydeder, sisteme girerler. Günce haritaları oluşturulurken öğretmenler ilgili konuyu işledikçe günlük veya aylık bilgileri geçmişe dönük yazarken diğer üç harita türü ders veya yıllık planlara benzer şekilde geleceğe dönük yazılır. Tasarı haritaları öğretmenler tarafından tasarlanan program olarak ele alınır. Tasarı ve günce haritaları arasındaki en önemli farklılık, günce haritalarının ders işlenirken çeşitli faktörlerle şekillenmesi, tasarı haritalarının ise geleceğe yönelik planları içermesidir. Tasarı haritalarının oluşturulma sürecinde, öğretmenler sene veya dönem başında o zaman dilimine yönelik işlemleri gerçekleştirmektedir. Günce ve tasarı haritaları farklı bir uygulama gibi görünse de temelde aynı belge üzerine kaydedilmektedirler. Öğretmenler başlangıçta bir tasarı haritası oluşturup, süreç içerisinde o tasarı haritasına sınıfta gerçekleşenleri yazdıkça, bu belge günce haritası haline gelmektedir. Örnek olarak öğretmen bir eğitim öğretim yılı için, bir sınıf düzeyinde, bir ders kapsamında tasarı haritası oluşturup, yarıyıl tatiline kadar her ay düzenli olarak bu haritayı incelerse, neleri gerçekleştirdiğini, neleri gerçekleştiremediğini, planlanandan farklı gerçekleşen durumları harita üzerinde belirtirse, bu bölüm günce harita olarak değerlendirilir. Üzerinde düzenleme yapılmayan, hala tasarı olarak kalan, hayata geçirilmeyen planlamalar ise tasarı haritası olarak tanımlanır. Bu durum aşağıdaki Şekil 2.5.'de betimlenmeye çalışılmıştır.

Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran
Günce Haritası					Tasarı Haritası				

Şekil 2.5. Günce ve tasarı haritasının tarihe göre değişimi

Günce haritaları hem bireysel olarak hem de bütün öğretmenleri kapsayacak şekilde bir haritanın nasıl yazılacağına yönelik bakış açısı kazanılmasını sağlamaktadır. Günce haritasının hazırlandığı yılları izleyen yıllarda öğretmenler kendi günce haritalarını sonraki yılın tasarı haritalarını oluşturmak için kullanabilmektedirler (Hale, 2008). Öğretim süreci devam ettikçe öğretmenler tasarı haritalarını kontrol ederek harita öğelerinde gerçekleşen durumları güncellemektedirler. Bu basamaklar program haritalama sürecinin nasıl gerçekleştiğini çok kabaca açıklamaktadır ancak bu sürecin öğretmenlerin branşlarından ve görev yaptıkları öğretim kademesinden etkilendiği unutulmamalı, bu uygulamalarla farklı haritalama süreçleri de gerçekleşmektedir.

Farklı haritalama süreçlerinin oluşmasını etkileyen harita türlerinden biri de program “oy birliği ile oluşturulan (consensus) program haritalarıdır. Bir öğretmen grubu tarafından, oy birliğiyle oluşturulan (consensus) program haritaları; günce ve tasarı haritaları oluşturacak öğretmenlere nasıl bir yol izleyeceklerine dair bir şablon sunan harita çeşididir (Hale, 2008). Bu haritaların Türkiye’de okullarda, zümre öğretmenler toplantısında bir araya gelen, aynı sınıfı ya da aynı branşı okutan öğretmenlerin programları uygulamak için aldıkları çeşitli kararlarla hazırlanan yıllık planlara benzer nitelik taşıdığı söylenebilir. Hale (2008) oy birliğiyle oluşturulan haritalarda, öğretmenlerin görüşlerine göre kazanımların önem düzeyinin belirlenmesinin ve gerekiyorsa kazanımlarda önceliklendirme yapılmasının yararlı olacağını belirtmektedir. Kazanımların önem düzeyinin belirlenmesi ve gerekçelerinin açıklanmasının, programın uygulamaya konmadan önce yapılan bir uyarılama türü olduğu dolayısıyla okul düzeyine şekillenen programın bir yansıması olduğu söylenebilir.

Bir okuldaki veya okul bölgesindeki işlevsel programı en kapsamlı biçimde ortaya koyan haritalar ise temel haritalardır. Bu haritaların amacı okullar arası program tutarlılığını sağlamak, paydaşları bilgilendirmek ve okullarda yeni göreve başlayan öğretmenler için o bölgenin eğitim beklentilerine yönelik referans noktası sunmaktır (Hale, 2008). Temel haritalarda ulaşılması amaçlanan hedeflerin hepsine yer verilirken oy birliği ile oluşturulan haritalarda veya günce/tasarı haritalarında bu hedeflerin bir kısmı ele alınır. Öte yandan temel haritalarda diğer harita türlerinde olduğu gibi kaynak/materyal ve değerlendirme öğeleri bulunmamaktadır. Temel haritaların hazırlanma zorunluluğu yoktur (Hale, 2008). Bu haritalar okullar veya il/ilçe müdürlükleri tarafından geliştirilebilir ancak temel haritaların uygulanmasındaki sorumluluk öğretmene aittir. Temel haritalarda diğer

haritalarda olduğu gibi detaylar bulunmamakta bunun yerine derslerin ana hatları bulunmaktadır. Bu haritaların kısıtlayıcı olmaması için çok fazla detay içermemesi önerilmektedir. Hale (2008) bir disipline yönelik temel haritaların oluşturulmasında; mevcut öğretim programlarının, oy birliği ile oluşturulan haritaların incelenmesinin, bunun yanında öğretim programlarındaki hedeflerin seçilmesinin bu hedeflerin somut alt hedeflere ayrılmasının da önemli olduğunu vurgulamaktadır. Temel haritalar oluşturulduktan sonra, günce/tasarı ve oy birliği ile oluşturulan haritalardaki verilerle uyumluluğu, sahadaki araştırmalarla incelenerek, iki yönlü iyileştirmeler yapılmalıdır. Çeşitli program haritası türleri ile ilgili temel açıklamalar aşağıda Tablo 2.1.'de sunulmuştur.

Tablo 2.1. Program harita türleri

Harita	Düzy	Zaman	Kaydeden	Kullanım Amacı	Temel Elemanları	Veri Zenginliği
Günce Haritaları	Okul tabanlı	Aylık, Öğretimden sonra	Öğretmen	Öğretmenler ders sonrasında yapılanları kaydeder.	İçerik Beceriler Değerlendirme Standartlar Kaynaklar	Çok yüksek
Tasarı Haritaları	Okul tabanlı	Aylık, Öğretimden önce	Öğretmen	Öğretmenler ders öncesinde yapmayı planladıklarını kaydeder.	İçerik Beceriler Değerlendirme Standartlar Kaynaklar	Çok yüksek
Oybirliğiyle Oluşturulan Haritalar	Okul tabanlı	Aylık, Öğretimden önce	Sınıf düzeyine, bölüme veya disiplinler arası ekibe göre iki veya daha fazla öğretmen	Öğretmenler, belirli bir disiplin veya ders okul tabanlı öğrenme beklentileri konusunda anlaşmaya varırlar.	İçerik Beceriler Değerlendirme Standartlar Kaynaklar	Orta
Temel Haritalar	Bölge tabanlı	Aylık, Öğretimden Önce	Tüm okulları temsil eden, öğretmen ve yöneticilerden oluşan çalışma grubu	Kuruldaki kişiler elde ettikleri tecrübelerle göre bir fikir birliği sağlayarak bu haritaları oluşturur	İçerik Beceriler Standartlar	Düşük

(Kaynak: Hale, 2008)

Tablo 2.1.'de görüldüğü gibi bu haritalar içerisinde en detaylı olanları günce ve tasarı haritaları iken oybirliğiyle oluşturulan ve temel haritalar ise daha az detay içeren haritalardır. Günce ve tasarı haritaları öğretmenlerin bireysel çabasını gerektirirken, oy

birliği ve temel haritalar öğretmenlerin ve idarecilerin toplu gayretini gerektirmektedir. Hale (2008) haritalama sürecine genellikle günce ve oy birliği ile oluşturulan haritalarla işe başlandığını vurgulamaktadır. Şayet sürece oy birliği ile oluşturulan harita ile başlanırsa öğretmenler kendi haritalarını hazırlama konusunda belirli bir çerçeveye bağlılık göstereceklerdir fakat böyle bir çerçeve oluşturulmamışsa, resmi programdan faydalanılabileceği belirtilmektedir (Hale, 2008). Kullanılacak program haritası türünü etkileyen bir değişken de bölgenin veya okulun amaçlarına göre haritaya girilecek verinin (kazanım türünün, program öğelerinin, vb.) işlenme sıklığıdır. Haritalara günlük olarak veri girişini öneren veya her ay sonunda bir kere bütün harita türlerine veri girişi yapılmasını belirten çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır (Doğan, 2012). Her iki yaklaşımda da kendine ait avantaj ve dezavantajları bulunduğu söylenebilir (Hale, 2008). Türkiye’de haftalık, dönemlik veya yıllık tasarı haritaları oluşturulup günlük olarak veri girişi sağlamanın etkili bir yöntem olabileceği söylenebilir. Bunun yanında günce haritaları ile işe başlanıp, oy birliği ile oluşturulan haritalarla süreci sürdürmenin ihtiyaca dönük somut veriler sağlamada ve öğretmenlerin haritalama sürecini daha etkili şekilde içselleştirmesinde etkili olacağı da belirtilmektedir (Hale, 2008).

Görüldüğu gibi program haritalarının hazırlanmasında; kurum kültürü, okulun hedefleri, sosyolojik ve bölgesel çeşitli değişkenlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu değişkenlerin göz önünde bulundurulması, program haritalarının belirli bir standarda uyması ve okuyucuların sürece yönelik durumları objektif bir şekilde yorumlaması için gereklidir.

Hangi haritanın kullanılacağını veya öncelikli olacağını belirlemede, haritalamaya ayrılacak zaman ve öğretmenlerin tercihi belirleyici olmaktadır. Bu durumda okulların amaçlarına ve koşullarına göre farklı harita türlerini birlikte kullanabileceği söylenebilir. Program haritalarının nasıl yazılması ve nasıl bir içeriğe sahip olması gerektiği ile ilgili bilgiler sonraki bölümde açıklanmıştır.

2.21. Program Haritalarının Öğeleri

Program haritalarının öğelerinin temelde; hedef, içerik ve değerlendirme olduğu bilinse de zamanla bu bilgi değişim göstermiştir. English’e (1980) göre tasarlanan ilk program haritalarında, içerik, içeriğin verilmesi için harcanan zaman, içerik ve değerlendirme arasındaki uyum bilgilerinin yer alması beklenmekteydi (Akt. Jacobs, 1997). Bu beklentinin karşılanması için başlayan süreç günümüzde, içeriğinde ele alınan öğeler üzerinde çeşitli değişikliklerin yapılması, program haritalamanın daha dinamik bir yapıya

bürünmesi, daha işlevsel olması ile değişime uğramıştır. Jacobs (1997) program haritalamada temel öğelerin; “içerik”, “beceriler-kazanımlar” ve “değerlendirme” olduğunu belirtmektedir. Hale (2008) bu üç ögeye aşağıdaki öğeleri de eklemiş, her bir öğenin haritalama sürecindeki rollerini açıklamıştır:

İçerik: Hale’e (2008) göre içerik, öğrencilerin öğrenme süreci sonunda bilmesi gerekenlerdir. Fakat bu noktada “bilme”nin ne olduğu konusunda öğretmenlerin uzlaşması gerekmektedir. “Bilme”ye atfedilen anlam; farkındalık, ezber, beceri veya doğruyu yanlıştan ayırt etme gibi zihinsel bir işlev olabilir. Beceri ise, iş sonuçlandırma yeteneği, ustalık anlamındadır, daha çok el-göz ve zihin koordinasyonunu gerektirir. Bu nedenle bilgiyi ve becerileri ayırt etmek önemlidir (Hale, 2008). Bu nedenle içerikler açık ve anlaşılır olmalıdır. İçerikler haritalarda yazılırken “ünite” ve “konu” şeklinde yazılmalı ve kapsamı etkili bir şekilde ortaya konmalıdır. Örneğin bir öğretmenin “Geometrik Şekiller” alt öğrenme alanına tasarı haritasında yer vermesi durumunda, burada hangi geometrik şekillerin kapsama alındığının (örn.kare, üçgen dikdörtgen) özellikle belirtilmesi gerekmektedir.

Beceriler (Kazanım): Beceriler öğrencilerin bilmeye ilgili olarak yapması gerekenlerdir. Bu beceriler “bilişsel yetenek”, “fiziksel eylem” veya “her ikisinin bileşimi” olabilir. Bu eylemler, ölçülebilen eylem ve yeteneklerdir. Örneğin; “dizek üzerindeki notaları tanıma” gibi eylemler bilişsel yetenek; “sözlü olarak bir müzik notasını söylemek” veya “notaların müzik aleti üzerindeki yerini işaretlemek” fiziksel eylem; “duyduğu notayı farklı bir oktavda müzik aleti üzerinde çalmak” ise fiziksel eylem ve bilişsel yetenek olarak tanımlanabilir. Örneklerde görüldüğü gibi fiiller ölçülebilir bir özellik sergilemektedir. Tanıma, söyleme, işaretleme gibi fiiller ölçülebilir fiil olarak kabul edilirken; göstermek, sergilemek, bilmek, anlamak gibi fiiller ölçülebilir fiiller olarak değerlendirilmemektedir. Ayrıca iyi yazılmış bir beceri ifadesi; “ölçülebilir eylem”, “hedef” ve “tanımlayıcı” şeklinde üç ölçüte sahip olmalıdır. Hedefler değerlendirmenin nasıl yapılacağını gösteren (sözlü, yazılı vs.) bileşendir. Tanımlayıcı ise o beceriye ait konu kapsamını sınırlandıran bileşendir (Hale, 2008). İyi yazılmış bir beceri ifadesi olarak “Doğru ve ışın (tanımlayıcı) arasındaki farkları yazılı olarak (hedef) ifade eder (ölçülebilir eylem).” verilebilir. Ülkemizde uygulanmakta olan öğretim programları incelendiğinde, kazanım ifadelerinin bu bileşenlere tam olarak uymadığı, bu nedenle örtük bir yapıda olduğu görülmektedir. Bazı durumlarda öğretmenler tarafından becerilerler yönergeler ve etkinlikler

karıştırılmaktadır. Öğretmenlerin becerileri ele alırken etkinlik sonunda varılması gereken hedefleri gözden geçirmesi gerekmektedir.

Değerlendirme: Değerlendirme öğrencinin becerilerini belirli bir ölçüte veya ölçüt dizisine göre belirlemektir. Program haritalarında değerlendirme iki boyuttan oluşmaktadır. Bunlar değerlendirme-ölçme (assesment) ve karar verme-değerlendirme (evaluation) şeklindedir. Değerleme-ölçme boyutu öğrenciler tarafından ortaya konan performansın tanımlanması, ne olduğunun anlaşılması iken, değerlendirme öğrenci tarafından ortaya konan performansın kriterlere göre yorumlanması, yargılanması, değer biçilmesidir.

Standartlar: Standartların, bilmek ve yapmak için bir çerçeve görevi gören yeterli hedefleri ve öğrenme beklentisi düzeyi olduğu söylenebilir. Öğretmenler belirli bir dönem sonunda ulaşılması gereken standartları diğer bir ifade ile hedefleri günlük, haftalık, aylık veya daha uzun dönemlik küçük ulaşılabilir hedefler haline getirirler. Daha küçük öğrenme hedeflerine göre içerik ve beceriler (kazanımlar) da şekillendirilir. Bu durum haritalarda standartların karşısında giriş, geliştirme, uzmanlaşma (standartın tamamı), pekiştirme (standartı genişletme) gibi sıfatlarla belirtilir. Böylelikle okuyucular öğretmenlerin hangi standarda ne düzeyde ulaştığını görme şansına sahip olurlar. Program haritalama sürecinde belirlenen standartların öğretmenler tarafından tartışılması ve önemli olanların belirlenmesi çalışmaları yapılabilmektedir. Nitekim öğretilerin standartları nasıl yorumladığı, öğretim süreci üzerinde önemli etkilere sahiptir. Bu yorumlama programın verimliliği üzerinde etkili olmaktadır. Standartlar somut olduğunda ve ortak bir çalışma ile ortaya konduğunda haritaların çok daha verimli ve öğrenme beklentilerini açık olarak ortaya koyduğu için anlamlı olacağı söylenebilir. Hale (2008) bir haritalama çalışmasında öğretmenlerin, programda yer alan bir standardı ya da kazanımı olduğu gibi kopyalayıp haritanın içerik veya beceri alanına yapıştırmamaları gerektiğini vurgulamakta, bu şekilde bir kopyalama-yapıştırmanın hem standart ifadelerin amacının yanlış anlaşılacağını hem de bu standartların öğrenciden beklenenlerin ne olacağı konusunda yanlış yorumlara neden olacağını belirtmektedir.

Kaynaklar: Kaynaklar öğretimi destekleyen ders kitapları ve materyallerdir. Bu kaynaklar harita şablonunda ayrı bir sütunda veya içerik kısmının altında yer almaktadır. Kaynaklara rutin olarak kullanılan kalem, kâğıt gibi araç ve gereçlerin değil o dersin işlenmesinde kullanılan-yararlanılan somut her şeyin yazılması gerekmektedir. Bu somut materyallere öğretmen tarafından geliştirilen görsel-işitsel veya hem görsel hem işitsel ürünler de

eklenmelidir.

İç hizalama: İç hizalama program haritalarında yer alan somut bir öge olmasa da ögeler arasındaki tutarlılığı sağlayan bir bileşendir. İç hizalama program haritalarının diğer ögelerini eşleştirmeyi, birbiri ile tutarlı hale getirmeyi ve okuyuculara hangi kazanımın hangi içerikle ve değerlendirme aracı ile ilişkili olduğunu göstermeyi sağlamaktadır.

Hale (2008) program haritalarında sıralanan bu ögelerin yanına, okul veya bölge çapında bir ihtiyaca veya soruna yönelik fayda sağlayacak ise yardımcı ögeler eklenebileceğini de belirtmektedir. Şartlara göre sonradan eklenen bu ögelerin kalıcı olması gerektiğini, sürekli öge ekleme veya çıkarma yapılmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu ögeler ve kullanım alanları şu şekilde sıralanabilir:

Stratejiler: Öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak, öğretmenin öğretim sürecinde izleyeceği, özel olarak belirlenen yollardır.

Değişiklikler/Uyum: Özel eğitim veya kaynaştırma kapsamındaki öğrenciler için yapılan içerik, beceri veya değerlendirme uyarlamaları bu bölümde belirtilebilir. Bu öge genelde oy birliği ile oluşturulan haritalarda öğrenciler için uyarlama alternatifleri sunmaktadır.

Etkinlikler: Etkinlikler öğretmenlerin öğretim sürecinde gerçekleştirdikleri uygulamalı çalışmalardır ve öğrencilerin beceriyi kazanmasını sağlayan deneyimler olarak nitelendirilmektedir. Etkinlikler beceriler ile karşılaştırılabilmektedir. Bu ögeyi öğretmenler ders planlarını ekleyebilir ve diğer harita ögeleri ile ilişkilendirebilirler.

Temel sorular: Temel sorular, belirli öğrenme içeriğinin ötesinde genelleştirilebilen kavramsal öğrenme sorulardır. Bu soruların öğrencide kalıcı öğrenme sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Anlaşılacağı gibi temel sorular akla geldiği gibi yazılacak kadar basit olmamalıdır. Temel sorular genellenebilir ve diğer disiplinlere uyarlanabilir olmalı, öğrenciyi düşünmeye teşvik etmeli, içerik, beceri ve değerlendirme ögeleri üzerinde etkili olmalıdır. Bir temel sorunun kapsamında; öğrenme sürecinde kazanılan kavramlar ve temel fikirlerle öğrencilerin özel olarak bilmesi ve yapması gereken yer almalı, öğrenme sürecine akıl yürütme becerilerinin kullanılması sağlanmalı ve en önemlisi öğrencilerin bu sorulara yanıt vermesini destekleyecek biçimlendirici ve düzey belirleyici ölçme araçları yer almalıdır. Bu nedenle temel soruların program haritalarında diğer ögeleri kapsayıcı ve bağlayıcı bir öge olduğu söylenebilir.

Destekleyici sorular: Destekleyici sorular, temel soruların devamında çeşitli konu alanına

özgü düşünmeyi teşvik eden sorulardır. Öğretmen tarafından öğretim sürecinin verimli bir şekilde yürütülmesi bunun yanında kazanımların ve içeriğin sınıf düzeyinde ele alması için temel sorular ile birlikte destekleyici soruların kullanılması yararlı olacaktır (Hale, 2008; Jacobs, 1997). Temel ve destekleyici sorulara aşağıdaki örnekler verilebilir:

Kararlar sonuçları nasıl etkiler? (Temel Soru)

II. Dünya Savaşı'nda ülkeler arasında alınan kararlar Türkiye ekonomisini nasıl etkilemiştir? (Destekleyici Soru)

Görüldüğü gibi program haritalarının içeriği harita türüne, öğretmenlerin haritalama yapmakta olduğu sürenin uzunluğuna ve geçmiş, bugün ve gelecek girişimlere göre değişebilmektedir. Harita öğelerine ilişkin bilgiler özet bir şekilde harita üzerinde belirtilebildiği gibi ilişkili olan başarı testi, etkinlik ile ilgili ayrıntılı dokümanlar ve çalışma kağıtları gibi ekler ile daha ayrıntılı açıklanabilir. Hale (2008) haritalama süreci öğretmenler için yeni bir deneyim olduğundan içeriğinin sade olması gerektiğini önermektedir. Temelde ünitelendirilmiş yıllık planlara benzer özellikler sergileyen program haritaları, sadece öğretmenlerin değil bütün ilgililerin, tasarlanan ve uygulanan programı objektif şekilde yorumlayabilmesi için ölçütler sunmaktadır. Haritalama süreci pratik gerektiren bir süreç olduğundan öğretmenlerin bu sürece harita öğelerinin yazımı konusunda uygulama yaparak başlamaları gerektiği önerilmektedir. Program haritalarının etkili bir yazım formatına sahip olması kadar öğretim sürecinin iyileştirilmesi için de çeşitli kullanım alanları olduğu unutulmamalıdır (Hale, 2008). Haritalama sürecindeki temel noktalardan biri öğretmenlerin bu süreçte objektif ve paylaşıma açık olmaları gerektiğidir, bu objektiflik ve açıklık okuyucuların programı doğru anlamasını kolaylaştıracaktır (Hale, 2008). Buna ek olarak Hale (2008) program haritalarının öğretmenleri denetleme aracı olarak kullanılmaması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Program haritalarının denetleme aracı olarak kullanılması, Türkiye'de öğretmenler tarafından doldurulan ve uygulanan program hakkında önemli bir veri kaynağı olan sınıf defterlerinde olduğu gibi öğretmenler üzerinde denetimsel baskı yaratılmasına neden olacak, programın uygulanmasına yönelik gerçek durumların ortaya çıkmasını ve sürecin gözlemlenmesini engelleyecektir. Aşağıdaki Tablo 2.2.'de bir aylık, örnek hazırlanmış bir tasarı haritası örneği bulunmaktadır.

Tablo 0.1. Aylık olarak yazılmış bir tasarı haritası örneği

Ay	Konu	Beceri	Değerlendirme
Ekim	Kurgusal (Ünite) A.Kurgusal Metin: Kurgu ve Gerçek (<i>İki noktadan sonra ele alınacak konunun detayı verilmiş. A harfi ile konuya ilişkin kod verilerek diğer öğelerde de eşleştirme sağlanmış.</i>) Kaynaklar: X başlıklı kitapta a-b sayfa aralığı	Okuma A1.Yazarak tarihi kurgusal metinler ile bilgilendirici metinler arasındaki farkı açıklar. A2.Yazarak metinlerdeki temel yazım araçlarını tanımlar ve açıklar. (Konu altındaki kazanımlar A1 ve A2 şeklinde kodlanmıştır.)	A1.10 sorudan oluşan çoktan seçmeli test (X kaynağından alındı) A2. Tarihsel kurgu metni yazma çalışması (10 kritere sahip rubrikle değerlendirme) (Ölçme işlemi ve araçlarına dair tanımlayıcı bilgilere yer verilmiştir.)

(Kaynak: Hale, 2008)

Tablo 2.2.'de bulunan tasarı haritası incelendiğinde yukarıda sıralanan açıklamalarda olduğu gibi çeşitli yazım inceliklerine dikkat edilmesi gerekmektedir.

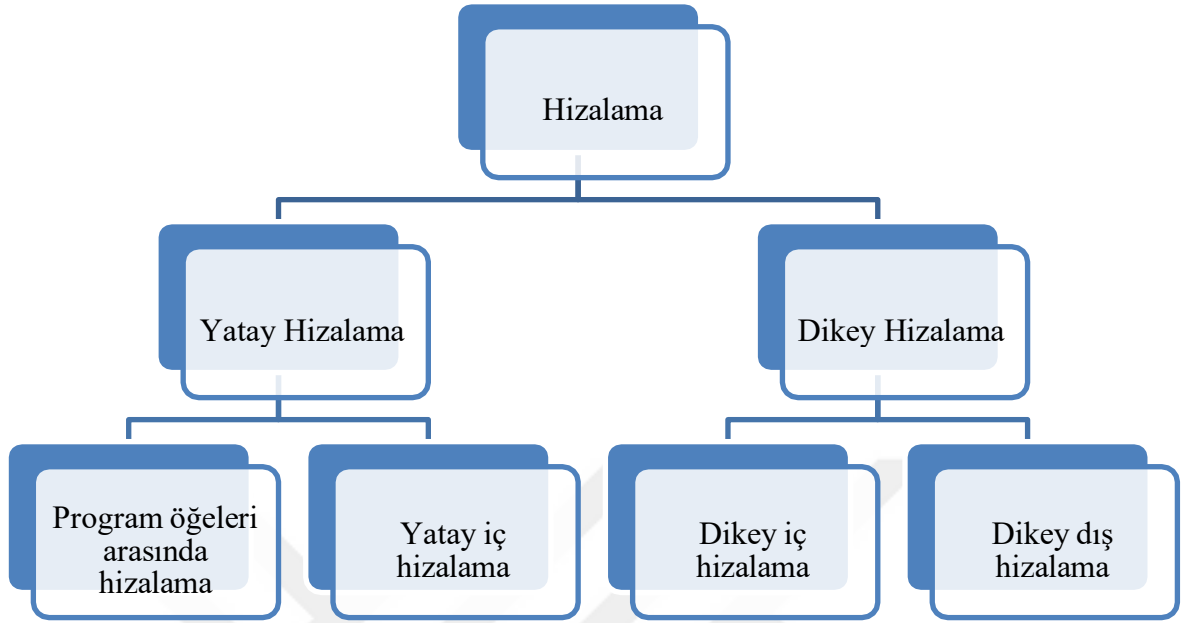
2.22. Program Haritaları ve Ders Planları

Program haritaları şekilsel olarak yıllık planlara ve ders planlarına benzer özellikler taşımaktadır. Fakat program haritalamada yapılan iş sadece planlanan dersi değil işlenen dersi yani ders süresi sonrasındaki çıktıları da kayıt altına almaktır (Jacobs, 1997). Bu nedenle haritalar genelde ders sonrasında yazılırken planlar ders öncesinde yazılmaktadır (English, 1980; akt. Jacobs, 1997). Program haritaları bu yönüyle programın süreçte nasıl işlediğine yönelik bilgiler sunması açısından planların tamamlayıcısı olarak önemli bir yere sahiptir. Bununla birlikte ders planlarından farklı olarak program haritalarında etkinlikler konusunda açıklamalara yer verilmemektedir. Jacobs (1997) program haritalarının ders planları yerine kullanılacak bir araç olarak değil aksine ders planları ile birlikte öğretim sürecinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacak bir araç olarak kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Program haritaları, öğretmenlerin bireysel veya topluca aldıkları kararların somut verilere dayanmasını ve planların gerçekleşme durumunun net olarak görülmesini

sağlamaktadır. Program haritaları öğretmenlerin ders planları, öğrencilerin yaptıkları projeler, çalışmalar, okul içerisinde yürütülen bilimsel çalışmalar veya etkinlikler, eğitim-öğretim programları ile birlikte incelenmelidir. Bu inceleme öğretim kalitesini arttırmak için gereksinimlerin ve sahip olunan fırsatların belirlenmesine yönelik çeşitli önemli bilgiler sunacaktır. Bu noktada program haritalarının, öğretmenlerin hizmet içi eğitimi, çalışma koşullarının iyileştirilmesi gibi çeşitli konularda bilgi sağlayacak önemli veri kaynakları olduğu söylenebilir. Özetle program haritalamanın eğitim öğretim ortamlarındaki pek çok ihtiyacı belirleme ve ortadan kaldırmaya yönelik konularda kullanılacak, kapsamlı ve uzun soluklu bir faaliyet olduğu görülmektedir. Program haritalamanın program uyumu ile ilişkisi bir sonraki bölümde ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

2.23. Program Haritalama ile Program Uyumu Sağlama

Program haritalamanın temel amacı, resmi program ve uygulanan program arasındaki uyumu sağlamaktır. Kapsamlı bir uygulama olan program haritalamanın çeşitli “hizalama” işlevleri de olduğu görülmektedir. Program öğeleri arasındaki ilişkileri daha ayrıntılı bir şekilde inceleyen araştırmacılar, iki farklı sınıflandırma kullanarak bir program kapsamındaki uyumlulaştırma yönlerini ortaya çıkarmışlardır. Bu sınıflandırmaya göre program uyumu; “yatay-dikey” ya da “içsel-dışsal” olarak ele alınmaktadır. Hale’e (2008) göre program haritalamada çeşitli hizalama/uyumlulaştırma işlevi vardır. Bu hizalama türleri aşağıdaki Şekil 2.6.’da sunulmaktadır.



Şekil 2.6. Program haritalamada hizalama şekilleri

Program Öğeleri Arası Hizalama (Intra Alignment): Program öğeleri arası hizalamada haritanın kapsadığı program öğeleri arasındaki uyum sağlanmaya çalışılır. Örneğin, öğretmenin derste verdiği bir kazanım ile o kazanımla ilişkili olduğu düşünülen içerik arasındaki uyum incelenebilir. Hale (2008) öğeler arasında uyum için Bloom taksonomisi’den faydalanılabileceğini belirtmektedir.

Yatay İç Hizalama (Horizontal Intra Alignment): Yatay iç hizalamada program haritalarında bir ögenin belirli bir zaman dilimi boyunca geçirdiği değişim incelenebilir (Hale, 2008). Örneğin, belirli bir ders kapsamında haritaya işlenen kazanımların süreç içerisinde ne tür bir değişime uğradığı ve öğretilen bir konunun derinleşme düzeyi incelenir. Bununla birlikte aynı düzeydeki sınıflar arasında sürecin gidişatı program öğeleri açısından incelenebilir. Böylelikle aynı sınıf düzeyindeki öğretmenler arasında uyum sağlanabilir.

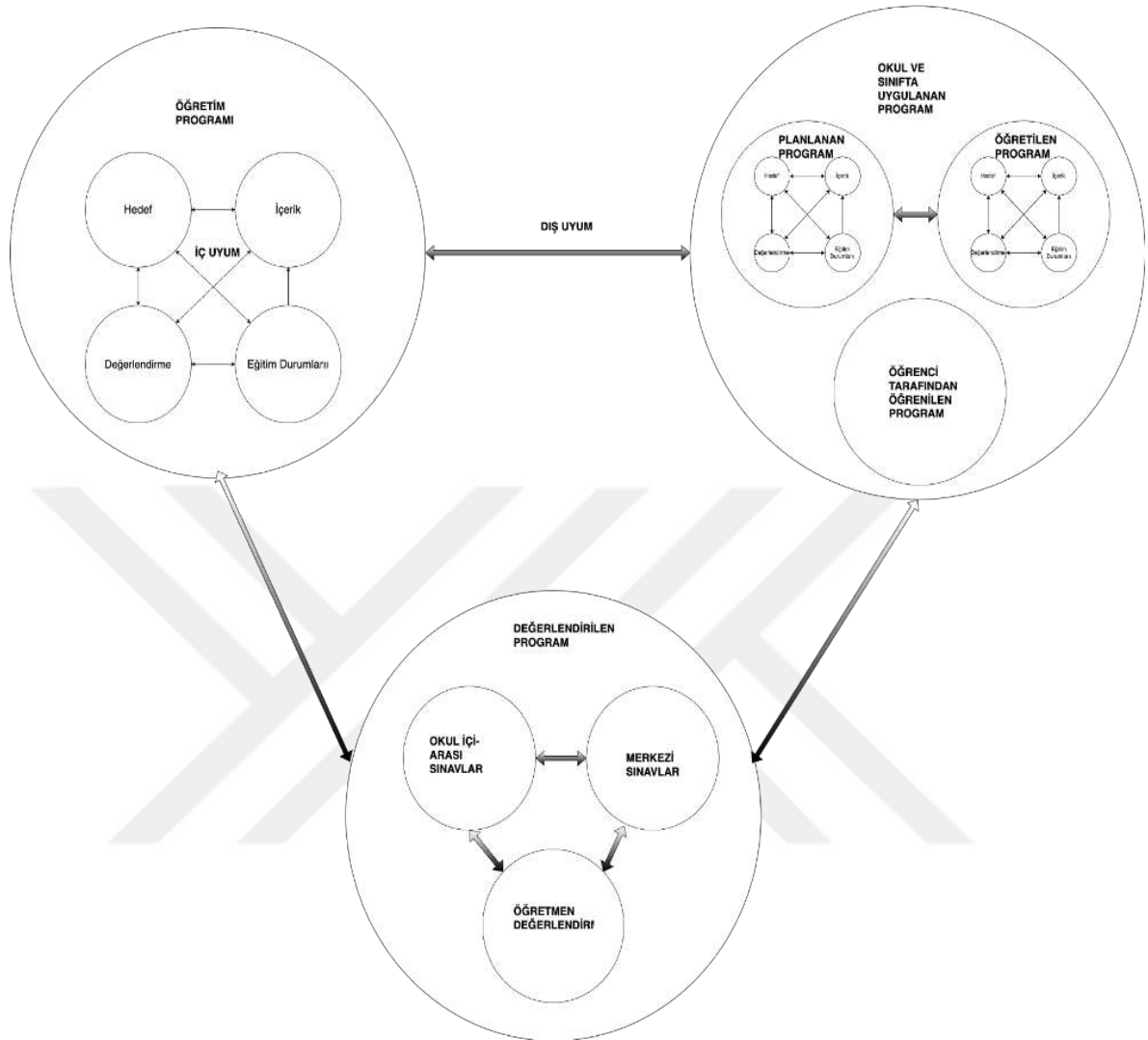
Dikey İç Hizalama (Horizontal Inter Alignment): Dikey iç hizalamada öğretmenlerin belirli bir sınıf düzeyinde çeşitli dersler için oluşturdukları haritalar veya bir ders kapsamında oluşturdukları haritaların öğeleri üzerinde inceleme yapılmaktadır (Hale, 2008). İlkokul 4. sınıf düzeyinde, öğretmenler tarafından oluşturulan haritaların içerik ögesinin incelenmesi bu türden bir hizalamaya örnek olarak verilebilir. Bu sayede farklı sınıf ve aynı sınıfta konun ilerleyişinin takip edilmesi sağlanabilir. Bu hizalama türünün özellikle sarmal

içerik yaklaşımının gereksiz tekrara düşürme riskinden korunmayı sağlayacağı söylenebilir.

Dikey Dış Hizalama: (Vertical Inter Alignment): Dikey dış hizalamada farklı sınıf düzeylerinde bulunan çeşitli derslere ait haritalar çeşitli öğeler açısından incelenmektedir (Hale, 2008). İlkokul 2. sınıf düzeyinde matematik dersine ait haritanın içerik ve değerlendirme öğelerinin 3. sınıf hayat bilgisi dersine ait hedef öğeleri ile karşılaştırılması örnek verilebilir. Bu hizalama yaklaşımında çeşitli dersler arasındaki bağlantılar keşfedilebilir. Bu hizalama türlerinin disiplinler arası öğretim için çeşitli ipuçları sağlayacağı ayrıca paralel öğretimi de destekleyeceği söylenebilir. Örneğin Türkçe ve tarih öğretmenleri

I. Dünya Savaşı konusunda belirli ortak bir konuyu işlerken Türkçe öğretmeni o dönem edebiyatını anlatırken tarih öğretmeni de siyasi olaylara değinerek paralel ilerleme sağlanabilir.

Hizalama/uyumlulaştırma türlerini genel olarak özetlemek gerekirse yatay hizalama öğretmenin uyguladığı programın öğeleri arasındaki uyum beraberinde resmi ve uygulanan programlar arası uyumu temsil ederken dikey hizalama ise sınıf düzeyleri arasındaki uyumu ve bir sınıfa ait bir dersin programının bir elemanının bir dönem içerisinde kolaydan zora doğru değişimine yönelik derinleşme durumunu temsil etmektedir. Hale (2008) hizalama konusunda yeni başlayan öğretmenlerin belirli bir süre dilimindeki veya ünite içerisindeki harita öğelerinin hizalanmasına (intra alignment) odaklanmasını tavsiye etmektedir. Tüm bu uyum sağlama boyutları incelendiğinde resmi program ve uygulanan program programların kendi arasında ve kendi içerisinde çeşitli uyum yapılarına sahip olduğu söylenebilir. Bu ilişkiler aşağıdaki Şekil 2.7.'de betimlenmeye çalışılmıştır.



Şekil 2.7. Program türleri arası uyum ilişkileri

Eğitim programının uygulanma sürecinde hem kendi ögeleri arasındaki hem de program öğelerinin sınıf düzeyleri arasındaki uyumunu sağlama sürecinde program haritalamanın önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Program haritalama konusunda çeşitli modeller geliştirilmiştir (Hale, 2008; Jacobs, 1997; Udelhofen, 2005). Bunlardan en temeli Jacobs (1997) tarafından ortaya konan program haritalama modelidir. Bahsi geçen model sonraki bölümde detaylıca ele alınmaya çalışılmıştır.

2.24. Jacobs (1997) Program Haritalama Modeli

Eğitimde bilimsel araştırmalar sonunda ortaya çıkan yeni uygulamaların öğretmenler tarafından etkili bir şekilde hayata geçirilebilmesi için öğretmen eğitiminin önemi büyüktür.

Program haritalama uygulamalarının da etkili bir şekilde gerçekleşmesi için okulda çeşitli hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi gerekmektedir. Hale (2008) bu eğitimlerde program haritalamanın amacı, temel öğeleri, harita türleri, haritalama pratikleri konu başlıklarının yer alması gerektiğini, aynı zamanda öğretmenler için izleme süreci daha kolay olan matematik dersi ile program haritalama çalışmalarına başlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bölümde Jacobs (1997) tarafından ortaya konan program haritalama modelinin basamakları sunulmuştur.

2.24.1. Veri Toplama Adımı

Veri toplama adımı öğretmenler; kazanımları, içerikleri ve öğrenmenin değerlendirilmesini sağlayacak ürünleri ve performansları haritalar üzerinde belirtmektedirler. Bu adımın amacı, her bir öğretmenin bir yıl içerisinde o derse yönelik hedefleri, içeriği ve değerlendirme sürecini yazmasıdır. Öğretmen bu aşamada kendi tecrübesine dayanarak neyi ne zaman yapacağını kabaca planlamış olur. Bu aşamada detaylı bir içeriğe sahip günlük plan benzeri bir doküman oluşturulmamaktadır. Bu aşamada öğretmenlerin dikkat etmesi gereken önemli nokta, en önemli hedefleri ve değerlendirme süreçlerini belirlemeleri ve kendi haritalarına veri girmeleridir. Bu aşamada haritaların doldurulmasında tek sorumlu kişinin öğretmenler olduğu vurgulanmaktadır.

2.24.2 İlk İnceleme Adımı

Veri toplama aşaması tamamlandıktan sonra her öğretmen okuldaki meslektaşlarının haritalarını incelemelidir. Bu aşamada öğretmenler, hem kendi hazırladıkları haritalarla ilgili meslektaşlarına objektif ve doğru bilgi verecek düzenlemeyi yapmalı hem de meslektaşlarının hazırladığı haritaları objektif değerlendirecek ve doğru anlayacak birikime sahip olmalıdır. Bu adımda öğretmenler sadece kendilerinin değil meslektaşlarının haritalarına ve programlarına da aşina olmalıdırlar. Bu aşamanın başarılı olması için öğretmenlerin harita öğelerini raporlaştırma konusunda çeşitli yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Hale'e (2008) göre bu ön inceleme aşamasında, çeşitli kriterlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bunlar:

- 1- İncelemenin odağının ne olacağını belirlemek (belirli bir sorun, durum veya kaygı)
- 2- Büyük grup olarak adlandırılan, okuldaki öğretmenlerin katılımı ile oluşan, program incelemesine dahil edilmesi gereken öğretmenleri belirleme ve en etkili büyük grup inceleme çalışmasının nasıl yapılacağını belirleme,

- a. Yatay inceleme (tek sınıf düzeyi)
- b. Dikey inceleme (iki ya da daha fazla sınıf düzeyi arasında)
- c. Benzer (bir ders kapsamında)
- d. Karışık(crossdisciplinary-interdisciplinariy)

Hale (2008) bu inceleme kombinasyonlarından en çok kullanılanların; yatay-benzer (örneğin 3. sınıf matematik), yatay-karışık (örneğin 3. sınıf matematik ve fen), dikey-benzer (örneğin 3-6. sınıflar), yatay karmaşık (örneğin 3-6. sınıflar matematik ve fen) olduğunu belirtmektedir. Hale (2008) bu incelemenin birden fazla kombinasyonda olabileceğini, öğretmen ve yöneticilerin bu kombinasyonların birden fazlasında görev alabileceğini belirtmektedir. Jacobs (1997) okullarda sıkı ve dikey olarak hizalanmış bir program tasarımına ulaşmak amacıyla incelemelerin odak noktasında sıklıkla boşluk ve tekrarları belirleme amacıyla incelemeler yapıldığını belirtmektedir.

3-Büyük grubun kaç küçük gruba ayrılacağına karar vermek.

4- Takım çalışmasında kullanılabilecek odak sorularını hazırlamak.

Hale (2008) bu süreçte öğretmenlere; üzerinde oturumların gerçekleştirileceği tarihi, sorun ile ilgili verileri veya odak soruları bulunduran, üzerine not alınabilecek kâğıtların verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenler ilk inceleme sürecinde sadece bireysel olarak meslektaşlarının haritalarını incelerler, kendileri için yeni veya ilginç olan noktaları işaretlerler (Jacobs, 1997). Meslektaşlarının haritalarını inceleyen öğretmenler, bu süreçte harita öğelerinin yazım kuralları, tekrarlar, boşluklar, diğer konu alanları ile yapılabilecek entegrasyonlar, zaman uyumu gibi noktalara odaklanmalıdır. Öğretmenler uygun olmadığını düşündükleri bir durumla karşılaştıklarında yeniden düzenleme yapmadan veya öneride bulunmadan sadece kâğıt üzerinde işaretlerle yapmalıdır. Öneride bulunma ve düzenleme yapma gibi işler sonraki aşamalara bırakılmaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin bireysel çalışması çok önemlidir çünkü öğretmenler bireysel çalıştıklarında, programını inceledikleri meslektaşlarını gücendirme korkusuyla programı üstünkörü incelemekten kurtulmuş olacaklardır. Yine aşamanın gerçekleşme süresinin çalışma grubundaki öğretmen sayısı ve incelenecek verinin yoğunluğuna bağlıdır. Jacobs (1997) bu aşamaya ayrılacak sürenin ilkökul düzeyinde yaklaşık iki dört saat, ortaokul ve lise için iki beş saat arası sürdüğünü belirtmektedir.

2.24.3. Karma Grupla Yapılan İnceleme Adımı

Karma grup incelemelerinde farklı sınıf veya branşlardaki öğretmenlerden (Hale, 2008), altı ve sekiz kişilik gruplar oluşturulmakta, her grupta bir lider bulunmakta, her öğretmen takım arkadaşlarına ait haritaları bireysel olarak incelemekte, “görüş bildirme formu”nu doldurmakta, ardından 5-10 dakikalık sürede görüşlerini paylaşmaktadır. Bu inceleme; harita yazım formatı, harita öğelerinin uyumluluğu, tekrarlar ve boşlukların nerede olduğu, haritaların açık bir şekilde tasarlanan veya gerçekleşen durumları ifade edip etmediği gibi noktaları içermektedir. Her üyenin inceleme bulgularını sunması sağlanmaktadır. Grup liderlerinin ortaya konan bulguları daha sonraki adımda kullanılmak üzere raporlaştırılması gerekmektedir. Bu aşamada sadece raporlama yapılmaktadır. Bu rapor sonraki adım olan büyük grupla incelemede önem taşımaktadır. Bu aşama öğretmenlerin bireysel haritalarını iyileştirmesi için büyük bir öneme sahiptir.

Bu süreçte öğretmenlerin ilgili sınıf düzeyindeki öğretim ekibiyle, disiplinler arası ekiple, bölümle veya öğretim ortaklarıyla çalışmaması gerektiği önerilmektedir. Çünkü tanıdık gruplarla yapılan harita çalışmaları incelediğinde, öğretmenlerin bilinçli veya bilinçsizce, programı tekdüze olacak şekilde homojenleştirme eğiliminde oldukları görülmektedir. Karma grupla yapılan değerlendirmede kullanılan “görüş bildirme formuna ilişkin bir örnek Şekil 2.8’de sunulmuştur.

Harita Yazarı/Ders Başlığı	Harita Hakkında Olumlu Notlar	Harita Hakkında Kaygılar ve Açıklık Getirilmesi Gereken Noktalar	Bu harita üzerine tartışma harita yazma konusunda neye ihtiyaç duyulduğunu açıklığa kavuşturmaya nasıl yardımcı oldu?
----------------------------	-------------------------------	--	---

Şekil 2.8. Karma grupla yapılan değerlendirmede kullanılan görüş bildirme formu

Not: Bu tablonun ilk üç sütunu toplantıdan önce yazılırken son sütun toplantı sırasında her katılımcının bireysel değerlendirmesi gerçekleştirildikten sonra yazılmalıdır.

2.24.4. Büyük Grupla Yapılan İnceleme Adımı

Daha önceki aşamada karma gruplar tarafından ortaya konulan görüş, öneriler ve ortaya çıkan bulgular liderler tarafından küçük gruplar arasında paylaştırılır ve her grup içerisinde elde edilen bulgular diğer gruplardaki üyelerin incelemesi için sunulur. Bu adım sonrasında bir başkan, alınan kararları kaydeden bir üye ve karma grup incelemesinde belirlenen

temsilci üyelerden büyük grupla inceleme ekibi oluşturulur. Bu adımda okuldaki tüm öğretmenler daha önce karma grupla inceleme adımıyla elde edilen bulguların tartışılmasına katılmaktadır. Bu aşamada da diğer aşamalarda olduğu gibi görüşler toplanır. Büyük grupla gerçekleştirilen toplantıda belirlenen çözümler hemen hayata geçirilebilecek durumda ise hemen düzenlenebilecek noktaların belirlenmesi aşamasına geçilir fakat uzun vadeli araştırma geliştirme gerektiren noktalar var ise araştırma geliştirme gerektiren noktalara yönelik kararlar alınır.

2.24.5. Hemen Düzenlenebilecek Noktaların Belirlenmesi

İlk inceleme ve karma grupla yapılan incelemeden sonra, büyük grup toplantısında, üyeler tarafından düzeltme gereken başlıkları belirlenir ve sorumlu kişiler seçilir. Şayet bu sorun alanları ve izlenecek çözümler belirlenmişse eylem planı gerçekleştirilebilir. Hale (2008) genelde bu aşamada sınıf düzeyleri arasında öğretilen aynı konuların kapsamalarının değiştirilmesi hakkında fikir alışverişi yapıldığını belirtmektedir. Bu sayede bir üst sınıfta öğrenciler yeni öğrenecekleri konu ve kazanımlara daha fazla zaman ayırabilecekleri söylenebilir.

2.24.6. Uzun Vadeli Araştırma-Geliştirme Gerektiren Noktaları Belirleme Adımı

Program haritaları küçük ve büyük ölçekte programın ve uygulanma sürecinin geliştirilmesinde önemli bulgular sunmaktadır. Haritalar incelenirken gruplar tarafından, bölümler veya sınıf düzeylerini ilgilendiren daha büyük sorunlar keşfedilebilir. Örneğin bir ilkökul programı ve ortaokul programında belirli bir ders kapsamında değerlendirme boyutunda boşluk tespit edilebilir. Bu noktada her iki düzeyde görev yapan öğretmenlerin dikey boyutta dersin programı üzerinde incelemeler yapması gerekir. Böylece öğretmenler sınıf veya öğretim kademeleri arasında gereksiz tekrarlardan kurtularak öğrenmede niteliği artıracak adımlar atabilirler. Bu aşamada bir harita ögesinin, sonraki süreçlerde nasıl düzenlenebileceği ile ilgili incelemeler yapılmakta ve görüşler belirtilmektedir. Bu süreçte araştırma ve geliştirme amacıyla bir inceleme grubu oluşturulması veya dışarıdan uzmanlar davet edilmesi önerilmektedir. Oluşturulan inceleme ekibi, büyük grupla toplanma tarihine kadar dördüncü aşamada tanımlanan büyük grup üyelerini bilgilendirmelidir. Bu aşamanın sonunda çözüm yolları belirlenmekte ve eylem planı uygulamaya başlanmaktadır. Bu aşamada ele alınan sonuçlar değerlendirildikten sonra grup dağılabilmekte ve yeni sorunların belirlenmesi için ilk aşamalara dönülmektedir.

2.24.7. İncelemenin Sürekli Hale Getirilmesi

Jacobs'ın (1997) belirttiği gibi program haritalamada uzun süreli gruplar oluşturulmamakta, amaca ve soruna göre gruplar oluşturulmakta ya da mevcut gruplar yenilenmektedir. Bu ifadeden anlaşılabacağı üzere program haritalamanın program geliştirme gibi süreklilik arz eden bir süreç olduğu bu nedenle haritaların geliştirilmesinde paydaşlar arasında sürekli bir iş birliği bulunması gerekmektedir.

2.25. İlköğretim Matematik Öğretim Programı

Bu araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programını uyarlama süreci incelenmiştir. Bu nedenle 2018 yılında güncellenen ilköğretim matematik dersi öğretim programının dördüncü sınıf düzeyine kadar kazanımları, içerik yapısı, programın uygulanması ve değerlendirilmesi hususundaki yönergeler incelenmiştir. Öğretim programları, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 2. maddesinde yer alan “Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları” ile “Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri” esas alınarak hazırlanmıştır. Günümüz güncel eğitim yaklaşımları göz önünde bulundurularak tasarlanan öğretim programları, öğrencilerin günlük hayatta ilişkilendirebileceği, bilimsel dayanakları bulunan, anlamlı öğrenmeleri sağlayacak bir yapıya sahiptir. Bu niteliği sayesinde öğretim programlarının, eleştirel düşünebilen, yirmi birinci yüzyıl becerilerine sahip, problem çözebilen, çeşitli tutum ve değerlerle donanmış bireylerin yetiştirilmesi amaçlarına sahip olduğu görülmektedir. Öğretim programları okul öncesinden lise kademesine kadar, öğrencilerin gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak, birbirini tamamlayan sarmal bir yapıda oluşturulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından öğretim programlarının ilkokul düzeyine ilişkin amaçları şu ifade ile ortaya konmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

İlkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak.

MEB tarafından ortaya konan ilkokul düzeyine ilişkin bu amaçları gerçekleştirmek için çeşitli dersler kapsamında hazırlanan öğretim programları bulunmaktadır. İlköğretim matematik öğretim programı da bunlardan biridir. İlköğretim matematik dersi öğretim programının özel amaçları; matematiksel düşünme biçimini günlük hayatına aktarabilen,

matematiksel dili günlük hayatına entegre edebilen, matematik sayesinde kendi hayat boyu öğrenme süreçlerini düzenleyebilen, matematiğin diğer disiplinlerle ilişkisi yönünde farkındalık sahibi olan bireyler yetiştirmek olarak açıklanmıştır.

İlköğretim matematik öğretim programının yapısı ve konu alanları incelendiğinde; sayılar ve işlemler, geometri, ölçme ve veri işleme olmak üzere dört öğrenme alanından oluştuğu görülmektedir. Bu öğrenme alanlarının her birinin, her sınıf seviyesinde yer aldığı görülürken, bazı alt öğrenme alanlarının belirli bir sınıf düzeyinden sonra eklendiği görülmektedir. İlkokul kademesinin matematik dersi öğrenme alanlarına ilişkin açıklamalar aşağıdaki bölümde daha detaylı şekilde incelenmiştir.

Sayılar ve işlemler öğrenme alanı incelendiğinde doğal sayılar alt öğrenme alanında kazanımların birinci sınıf düzeyinde rakamların öğretimi ile başlanıp yirmiye kadar olan sayılar üzerinde basamak kavramı öğretilmekte, kesirler alt öğrenme alanı kapsamında bütün ve yarım arasında parça bütün ilişkisine değinilerek toplama ve çıkarma işlemlerine giriş yapılmaktadır. Toplama ve çıkarma işlemlerinin öğrencilere modeller yoluyla ve zihinden işlem stratejileri yoluyla öğretimi gerçekleştirilmektedir. Yine birinci sınıf düzeyinde yüze kadar ritmik saymalar yaptırılmaktadır. İkinci sınıf düzeyinde ise yine birinci sınıf düzeyinde hazırlığı yapılan basamak değerlerine ayırma işlemleri, yüz sayısı üst sınır olacak şekilde modellemeler yoluyla ilerletilmektedir. Buna ek olarak kesirler alt öğrenme alanında bütün ve çeyrek ilişkisine değinilerek, çarpma ve bölme işlemlerine giriş yapılmakta, modeller aracılığı ile öğrencilere kavratılmaktadır. Üçüncü sınıf düzeyinde de basamak değerlerine ayırma işlemleri üç basamaklı sayılarla gerçekleştirilmekte, bununla birlikte parça bütün ilişkisinden hareketle kesire ait terimlerin, pay ve payda ilişkisinin tanıtımı, çarpma ve bölme işlemleri arasında ilişkinin kavratılması, zihinden çarpma ve bölme stratejilerinin öğretimi, tek-çift sayıların öğretimi, eski uygarlıkların kullandıkları sayı sistemlerine ilişkin kazanımlara yer verilmektedir. Dördüncü sınıf düzeyinde ise dört, beş ve altı basamaklı sayıların öğretimi ve basamak değerlerine ayrılması, uzun bölme işlemlerinin yapılması, farklı kesir türlerinin öğretimi, paydası eşit kesirlerde toplama ve çıkarma işlemlerine giriş yönünde çalışmalar yapılmaktadır.

Geometri öğrenme alanı ilköğretim matematik öğretim programının tüm sınıf düzeylerinde yer almaktadır. İlgili kazanım ve konular incelendiğinde öğrencilerin birinci sınıf düzeyinde geometrik cisimler ve şekiller alt öğrenme alanında kare, dikdörtgen, üçgen ve çemberin tanıtılması, köşe ve kenar sayılarına göre günlük hayat temelli olarak terim isimlerinin

kullanılmadan sınıflandırılması; uzamsal ilişkiler alt öğrenme alanında yer yön ifadelerini günlük hayatla ilişkilendirerek ifade etmesi gerektiği görülmektedir. Geometrik örüntüler alt öğrenme alanında öğrencilerden en çok üç elemandan oluşan geometrik örüntüyü hissederek eksik elemanı bulmaları beklenmektedir. İkinci sınıf düzeyinde öğrencilerden noktalı kağıtlar üzerine önceki öğrendikleri şekillerden hareketle farklı şekil modelleri oluşturmaları ve sınıflandırmaları gerekmektedir. Uzamsal ilişkiler alt öğrenme alanı kapsamında bir doğru boyunca yön, hareket ve konumu tanımlamaları ve simetrik cisimleri ifade etmeleri beklenmektedir. Geometrik örüntüler alt öğrenme alanında öğrencilerin bir örüntünün kuralını anlayarak farklı elemanlardan oluşan aynı örüntüyü oluşturmaları beklenmektedir. Üçüncü sınıf düzeyinde öğrencilerin geometrik şekilleri çizmeleri, özelliklerini ifade etmeleri ve çeşitli özellikleri açısından karşılaştırmalar yapmaları beklenmektedir. Uzamsal ilişkiler alt öğrenme alanında ise kare, dikdörtgen gibi şekillerin birden fazla simetri doğrusu olduğuna yönelik farkındalık kazanmaları ve eksik verilen bir şekli yatay veya dikey simetri doğrusuna göre tamamlamaları gerekmektedir. Geometrik örüntüler alt öğrenme alanında kaplamalar yapma ve yapılan kaplamaları kâğıt üzerinde modellemeye yönelik çalışmalar yer almaktadır. Geometride temel kavramlar alt öğrenme alanı kapsamında nokta, doğru, ışın, doğru parçası gibi daha soyut kavramları ifade etmeleri ve açığa yönelik farkındalık oluşturarak gündelik hayattan örnek vermeleri gerekmektedir. Dördüncü sınıfta ise kare, dikdörtgen ve üçgenin kenar ve köşelerini isimlendirme bununla birlikte üçgenleri kenar uzunluklarına göre sınıflandırma ve eş küplerle oluşturulan yapıları kâğıt üzerinde temsil etmeleri beklenmektedir. Uzamsal ilişkiler alt öğrenme alanı kapsamında ise simetriyi modelleri üzerinden açıklama, verilen şeklin doğruya göre simetriğini çizme ve simetri doğrusunun çizilmesine yönelik kazanımlar bulunmaktadır. Geometride temel kavramlar alt öğrenme alanı kapsamında öğrencilerin düzlem ve açığa yönelik özellikleri ifade etmesi, açıları sınıflandırması ve açının nasıl oluşturulduğuna dair farkındalık kazanması beklenmektedir.

Ölçme öğrenme alanı kapsamında bir varlığın ölçülecek özelliğinin belirlenmesi, kıyaslama yapma, standart olan ve olmayan birimleri kullanarak ölçme yapma ve elde edilen veriler hakkında bir çıkarıma varma aşamaları bulunmaktadır. Bu kapsamda birinci ve ikinci sınıf düzeylerinde uzunluk ölçme, paralarımız, zaman ölçme, tartma ve sıvı ölçme alt öğrenme alanlarına ait kazanımlar bulunurken üçüncü sınıfta ise bu alt başlıklara alan ölçme ve çevre ölçme alt öğrenme alanları dahil edilerek öğrenme süreci ilerletilmektedir. Birinci sınıf

düzeyinde öğrencilerden ilk olarak çeşitli nesne veya eşyaları uzunluklarına göre sıralayıp standart olmayan ölçme araçları kullanarak ölçmeleri beklenmektedir. Paralarımız alt öğrenme alanı kapsamında paralarımızı tanımaya yönelik kazanımlar bulunmaktadır. Zaman ölçme alt öğrenme alanı kapsamında öğrencilerin takvim kullanımı ve tam-yarım saatleri okuma konusunda bilgi sahibi olması hedeflenmektedir. Tartma ve sıvı ölçme alt öğrenme alanları kapsamında öğrencilerin çeşitli karşılaştırmalar yapmaları beklenmektedir. İkinci sınıfa gelindiğinde ise öğrencilerin bu standart olmayan ölçme araçları ve birimleri kullanarak ölçme işlemini yaparken daha küçük parçalara ihtiyaç duyma durumlarından hareketle standart bir ölçme aracı kullanma uygulamasına gidilmektedir. Böylelikle öğrencilerin standart ölçme araçlarını ve metre-santimetre gibi birimlerini tanıyarak bunlar ile ölçme işlemlerini gerçekleştirmesi ve toplama çıkarma işlemleri ile ilişkilendirmeleri beklenmektedir. Paralarımız alt öğrenme alanı kapsamında öğrencilerin lira ve kuruş ilişkisini açıklayabilmeleri gerekmektedir. Zaman ölçme alt öğrenme alanı hususunda öğrencilerin zaman dakika-saat, saat-gün, gün-hafta-ay-yıl gibi zaman dilimleri arasındaki ilişkiyi dönüştürme yapmadan açıklayabilmesi beklenmektedir. Tartma ve sıvı ölçme alt öğrenme alanları kapsamında öğrencilerin standart kütle ölçme biriminin fark ettirilmesi, nesneleri veya varlıkları kütlesine göre sıralamaları ve kilogram cinsinden ölçmeleri; sıvıları ölçme noktasında ise sıvıları ölçerek daha sonrasında standart olmayan birimlerle miktarın ölçülerek ölçüm kaplarının karşılaştırılması beklenmektedir. Üçüncü sınıf düzeyinde öğrencilerin standart olan veya olmayan ölçme araçları ile ilişkileri açıklaması beklenmektedir. Paralarımız alt öğrenme alanı kapsamında öğrencilerin çeşitli problemleri çözebilmesi gerekmektedir. Zaman ölçme alt boyutunda bu sınıf düzeyinde öğrencilerin saat ve dakika cinsinden ifadelerde bulunması gerekmektedir. Tartma ve sıvı ölçme alt öğrenme alanları kapsamında kilogram-gram ve litre-yarım litre ölçme birimlerinin kullanım alanları fark ettirilerek aralarındaki ilişkinin açıklanması beklenmektedir. Çevre ve alan alt öğrenme alanı kapsamında öğrencilerin çeşitli nesne veya varlıkların standart olan ve olmayan ölçme birimleri ile çevrelerinin belirlenmesi, bunlarla ilgili hesaplamalar yapılması ve problem çözmeleri beklenmektedir. Dördüncü sınıfta milimetreyi ve milimetrenin diğer ölçme birimleri ile ilişkisini açıklamaları beklenmektedir. Zaman ölçme alt öğrenme alanı kapsamında saat-dakika, dakika-saniye, gün-hafta-ay-yıl gibi zaman dilimleri açısından dönüştürme işlemleri yapılması beklenmektedir. Tartma ve sıvı ölçme alt öğrenme alanları kapsamında yarım ve çeyrek kilogramın gram cinsinden ölçümü ve ölçümleri ifade ederken birlikte kullanımları hakkında bilgi sunmaları beklenmektedir. Ayrıca öğrencilerin ton-

kilogram ve litre-miligramın ilişkisi ve kullanım alanlarına yönelik tahminlerde bulunmaları problem çözmede bu birimleri kullanmaları beklenmektedir. Çevre ve alan alt öğrenme alanı kapsamında öğrencilerin kare ve dikdörtgen gibi geometrik şekillerin çevre-kenar uzunlukları bağlantısına yönelik açıklamalar yapması, alan uzunluklarının birim karelerden oluştuğunu fark etmesi ve bu alanların ölçümünü çarpma ve toplama işlemi ile ilişkilendirmeleri gerekmektedir.

Veri işleme öğrenme alanına yönelik ifadeler incelendiğinde bu öğrenme alanının birinci sınıftan itibaren yer aldığı ve uluslararası sınavlarda belirtilen hususlar göz önünde bulundurularak tasarlandığı görülmektedir. Bu nedenle kazanımların veri öğretiminde öne çıkan model temel alınarak oluşturulduğu ve öğretmenlerin bu modele göre öğretim süreci yürütmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu adımlar, araştırılabilir soru oluşturma, veri toplama, veriyi analiz etme, bulguları görselleştirme ve yorumlama şeklinde ifade edilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin birinci sınıf düzeyinde en çok iki veri grubuna dair tabloları okuması şeklinde hedefler bulunmaktadır. İkinci sınıf düzeyinde ise öğrencilerin bir araştırma sorusu kapsamında veri toplama ve elde edilen veriyi görselleştirme ve şekil grafiğini okumaları beklenmektedir. Üçüncü sınıf düzeyinde ise en çok üç veri grubuna sahip tabloları okuma ve yorumlamaları beklenmektedir. Dördüncü sınıf düzeyinde öğrencilerin elde ettikleri veriyi farklı gösterimlerle sunmaları ve bu bilgilerden hareketle günlük hayat problemleri çözmeleri beklenmektedir.

2.25.1. Matematik Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında ve Ölçme Değerlendirme Süreçlerinde Dikkat Edilecek Hususlar

Matematik öğretim programının içeriği incelendiğinde öğretmenlerin çevresel faktörlerden kaynaklı olarak programın uygulanmasında değişikliklere gidebilecekleri belirtilmektedir. Bu nedenle programın amaçlarının gerçekleşmesinde dikkat edilecek hususlar maddeler halinde sıralanmıştır. Bu hususlara yönelik ifadeler özetle şu şekildedir:

- Öğretim ve değerlendirme süreçlerinde somut materyallerden faydalanılmalıdır.
- Öğretim sürecinde öğrencilere kendilerini ifade etme fırsatı verilmelidir.
- Öğrencilerin matematiğe olumlu tutum geliştirmesine yönelik etkinliklere yer verilmelidir.
- Matematik dersi diğer dersler ve günlük hayatla ilişkilendirilmelidir.

- Ders kitaplarında ünitelerin sırasında değişiklik yapmamak kaydıyla gerekiyorsa ünite içerisindeki kazanımlarda birleştirme, başka ünite altına taşıma, sırasında değişiklik yapılmalıdır.
- Programda yer alan kazanım işleniş süreleri öneri niteliğinde olduğu için gereksinim duyuluyorsa değiştirilmelidir.
- Öğretim sürecinde kazanımlar anahtar yetkinlikler ve değerler ile ilişkilendirilmelidir.
- Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğretmenlerin içerisinde bulunduğu çevresel faktörlere göre süreci yönetmesi beklenmektedir.
- Ölçme ve değerlendirme süreçleri kazanım ve açıklamaları ile uyumlu nitelikte olmalıdır.
- Farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile sadece sonuca bakılmaksızın çok yönlü değerlendirmeler yapılmalıdır.
- Sadece bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal ve psikomotor ölçmeler de yapılmalıdır.
- Öğretim süreci öğrenci merkezli olmalı ve bireysel farklılıklara hitap etmelidir.
- Öğrencilerin hazırbulunuşluklarının tespit edilmesi ileri öğrenmeler için önemli yere sahiptir.

İlköğretim matematik öğretim programı genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme öğelerinde uyum sağlamaları gereken temel noktalar olduğu görülmüştür. Araştırmanın görüşme sorularının oluşturulmasında ve nitel veri analiz sürecinde sınıf öğretmenlerinin matematik öğretim programını uyarlama süreçlerinin incelenmesinde bu temel noktalardan yola çıkılmıştır. Sonraki bölümde programı uyarlama, programa bağlılık ve programa uyum konularında yapılmış daha önceki araştırmalara yer verilmiştir.

2.26. Programa Bağlılık ve Uyarlama ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de program uyarlama konusunda yapılan çalışmaların son on yıldır olgunlaşmakta olduğu görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde genel olarak “programın uygulanması”, “programa uyum”, “program uyumluluğu”, “öğretmen özerkliği” ve “programa bağlılık” konularında çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte program uyarlamanın ulusal alanyazında ilk olarak özel eğitimde kaynaştırma kapsamında gerçekleştiği

görülmektedir. Konuyla ilgili çalışmalarda Türkiye’de son yıllarda artış görölse de doğrudan program uyarlama konusunda yapılan çalışmaların kısıtlı sayıda kaldığı söylenebilir. Bu bölümde program uyarlama ile doğrudan veya dolaylı ilişkiye sahip, Türkiye ve yurt dışında yapılan araştırmalara; Google Akademik, Web of Science, ERIC, EBSCO, Yöktez, TRDizin, DergiPark, Scopus gibi veri tabanlarından yararlanarak, “programın uygulanması/curriculum implementation”, “programa bağlılık/curriculum fidelity”, “program uyarlama/curriculum adaptation”, “program uyumu/curriculum alignment”, “program haritalama/curriculum mapping” anahtar kelimeleri ile yapılan araştırmalar taranmıştır. Konuyla ilgili araştırmalara ilişkin bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

Štolcová vd. (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada coğrafya eğitiminde planlanan ve uygulanan program arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, 20 ortaokul öğretmeninden gözlem ve görüşmeler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Elde edilen verilere göre, planlanan ve uygulanan program arasında düşük düzeyde bir uyum olduğu görülmüştür. Araştırmacılar bu düşük uyumun öğretmenlerin genellikle dersin hedeflerini önceden belirlememesinden ve çoğu zaman hedefleri dersin konusu, yöntemleri veya öğretim stratejileriyle değiştirmelerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Thierry vd. (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin sosyal-duygusal öğrenme programının uygulanma sürecine bağlılıklarını yordayan öğretmen özellikleri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda altmış anaokulu öncesi öğretmenin, programı uygulama sürecinin ilk ayında dersleri gözlemlenmiştir. Gözlem sonucunda, öğretmenlerin duygusal destek, sınıf yönetimi ve öğretim desteği konularında dersi yürütme nitelikleri değerlendirilmiştir. Bununla birlikte ilk ayın sonunda öğretmenlerle programın ilerleme hızı kılavuzuna yönelik görüşmeler yapılarak uyumlulukları belirlenmiştir. Çoklu regresyon analizlerinden elde edilen bulgulara göre öğretim desteğinin ders işleme kalitesinin tek olumlu yordayıcısı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik, öğretmenlik deneyimi ve öğretmenin etnik kökeni/ırkı gibi faktörlerin programa uyumu yordadığına rastlanmıştır. Uygulama öncesi sınıf yönetimi öz-yeterliği daha yüksek olan ve öğretme deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin programa ait içerikleri ele alma açısından uyumlarının daha yüksek olduğu Latin kökenli/Hispanik öğretmenlerin programa uyma olasılıklarının, İspanyol kökenli olmayan beyaz öğretmenlere göre daha düşük olduğuna rastlanmıştır.

Combs vd. (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada madde kullanımını azalttığı

belirtilen, evrensel bir önleme programı olan Botvin Yaşam Becerileri Eğitimi programının ulusal yaygınlaştırma projesinin süreç değerlendirme verileri kullanılarak, hiyerarşik lineer modelleme ile programı uygulama sürecinde ortaya çıkan faktörlerin ölçümleri ile programa bağlılık arasındaki ilişki incelenmiştir. Çeşitli eyaletlerde görev yapan 1626 öğretmen programa bağlılığın; uyum, öğrenci duyarlılığı ve öğretimin kalitesi boyutlarında kontrol listeleri ile gözlemlenmiş veriler toplanmıştır. Verilerin analizine göre, program değişikliklerinin, istenmeyen öğrenci davranışlarının ve ortaokul programını uygulamak için zaman sıkıntısının daha düşük programa bağlılık ile en çok ilişkili faktörler olduğu görülmüştür. Öte yandan sınıf büyüklüğü, program materyallerine erişim gibi değişkenlerin bağlılık üzerine daha az etkili olduğu görülmüştür.

Muzata ve Mahlo (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin özel eğitim ihtiyaçları olan öğrenciler için program uyarlama kavramına ilişkin bilgileri ve programı uyarlamak için kullandıkları stratejileri incelenmiştir. Araştırmaya Zambiya'nın Güney Lusaka ve Kuzey Batı Eyaletlerinden toplam 120 öğretmen katılmış ve katılımcılardan 40 öğretmen rastgele seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencilerin öğretmenlerinin çoğunluğunun program uyarlama kavramını anlamadığı görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin programı uyarlamak için içerik çıkarma ve değiştirme stratejileri konusunda kararsız olmaları yanında, öğrenciye öğrenmesi için fazladan zaman vermek, farklı değerlendirme araçları kullanmak, öğretimde kullanılan materyal miktarını azaltmak ve bireyselleştirilmiş öğretim programı uygulamak gibi çeşitli stratejiler kullandıkları ortaya çıkmıştır.

McCarthy ve Woodard (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, aynı eyaletteki dört ilçeden 20 öğretmenin resmi ilk okuma yazma programını uygulama süreçleri incelenmiştir. Araştırma sürecinde yürütülen gözlem ve görüşme sonuçlarına göre dört öğretmenin resmi programı bağlılıkla takip ettiği, dördünün reddettiği ve 12 öğretmenin programı öğrencilerinin ihtiyaçları doğrultusunda uyarladığı görülmüştür. Programa bağlılık gösteren öğretmenlerin program bağlılığı konusundaki görüşleri olumlu olmasına rağmen diğer öğretmenlere göre mesleki kıdemlerinin daha az ve mesleki gelişim olanaklarının daha kısıtlı olduğu görülmüştür. Programı uyarlayan öğretmenlerin çoğunun deneyimli öğretmenler olduğu ve verilen mesleki gelişim eğitiminin nitelikli olması nedeniyle uyarlama yapmada desteklendikleri ortaya çıkmıştır. Programı reddeden öğretmenlerin mevcut programdan

memnun olmadıkları ve bir dizi farklı kaynaktan yararlandıkları, bu öğretmenlerin aynı zamanda program felsefesini de benimsemedikleri görülmüştür. Öğretmenlerin program uygulamalarını etkileyen faktörlerin; eğitim politikaları, mesleki gelişim süreci, önceki öğretim deneyimleri ve benimsenen felsefe olduğu ortaya konmuştur.

Li ve Harfitt (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada İngiliz dili eğitimi öğretmenlerinin yükseköğretim kademesinde dersleri planlamak ve sunmak için önceden belirlenmiş ders kitaplarını kullanma stratejileri ve gerçekleştirdikleri uyarlama örüntüleri incelenmiştir. Araştırmada nitel çoklu durum çalışması kullanılarak üç İngilizce öğretmeninden görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yoluyla veriler toplanmıştır. Öğretmenlerin ders öncesi tasarladıkları programda gerçekleştirdikleri uyarlama örüntüleri incelendiğinde atlama, genişletme ve yeniden düzenleme olduğu görülmüştür. Bu uyarlamalar daha detaylı şekilde incelendiğinde öğretmenlerin aynı konuları işlemek için farklı süreler kullandıkları, kitapta uygun görmedikleri içerikler ve etkinlikleri doğrudan elledikleri veya üzerinde değişiklikler yaptıkları, her konu başına ısınma etkinlikleri ekledikleri görülmüştür. Araştırmacılar bütün katılımcı öğretmenlerin benzer türden uyarlamalar yaptıklarını fakat bunların sıklığının; öğrenme öğretme inancı, program materyallerinin yönetimi, öğrencilerin yeterlilikleri, pedagojik yeterlikler, yeni ders kitaplarının kullanımı ile ilgili sınırlı öğretmen eğitimi, hem kurumlardan hem de toplumdan öğretmenlerin öğretim hizmetlerini gerçekleştirmelerine yönelik baskı gibi bağlamsal faktörler, program ve ders kitabının yapısı, öğrencilerin öğrenme sorunları gibi faktörlerden etkilenecek değiştiğini ortaya koymuşlardır.

Seitz (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada dokuzuncu sınıf matematik dersi kapsamında tasarlanan, uygulanan ve değerlendirilen program arasındaki uyum, içerik/işlemler ve bilişsel süreçler açısından incelenmiştir. Araştırmada tasarlanan programa yönelik bilişsel düzeylerin belirlenmesinde Delphi yöntemi; uygulanan programı belirlemek için sınıf gözlemleri, değerlendirilen programı belirlemek için ünite sonu testleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre matematik içeriği/işlemleri için tasarlanan, uygulanan ve değerlendirilen programlar arasındaki uyumun yüksek; bilişsel süreçler açısından tasarlanan, uygulanan ve değerlendirilen programlar arasındaki program uyumun düşük olduğu görülmüştür.

Otukile-Mongwaketse vd. (2016) tarafından yürütülen araştırmada bazı ilkokullarda, öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilere yönelik program uyarlamaları konusunda

öğretmenlerin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Şehir merkezi, yarı kentsel ve kırsal bölgelerdeki altı ilkokulda görev yapan 12 öğretmenle görüşmeler ve sınıf gözlemleri yapılmıştır. Elde edilen nitel veriler analiz edilmiş, öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere planlanan zamanın dışında yardım ettikleri ve telafi eğitimi yaptıkları, öğretmenlerin sınavlara hazırlık için programı tamamlamaya odaklanmasının öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin programla etkileşimini etkileyen önemli bir faktör olduğu görülmüştür.

Zhang vd. (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul-üniversite iş birliğinde zihinsel engelli öğrencilerin eğitim öğretim hizmetinin yürütüldüğü bir özel okulda proje öğrenme etkinliği çerçevesinde öğretmenlerin gerçekleştirdiği program uyarlama süreci incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanarak görüşme, doküman incelemesi ve gözlem yolu ile veriler elde edilmiştir. Bu çalışmada programa uyarlama stratejileri öğretim hedefleri, öğretim içeriği, öğretim stratejileri, öğretim ortamları ve öğrenci davranış ihtiyaçları şeklinde beş açıdan analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin program uyarlama çabalarının, proje destekli öğrenme etkinlikleri yoluyla öğrencilerin seviyelerinde gelişime yardımcı olabileceği ve öğretmenlerin de üniversite-okul iş birliği sürecinde mesleki gelişim sağlayabileceği görülmüştür.

Miller-Day (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul temelli madde kullanımını önleme programını uygulayan öğretmenlerin yaptıkları uyarlama türleri ve bu türler üzerinde etkili olan faktörler incelenmiştir. Araştırmada yedinci sınıfta programı uygulayan 31 öğretmenin gerçekleştirdiği ders uyarlamaları incelenmiştir. Araştırmadaki veriler her dersten sonra öğretmenlerin hazırladıkları ders işleme raporlarından ve videoya kaydedilen derslerin araştırmacı tarafından analiz edilmesinden yararlanılarak toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler; derslerinin yüzde 68'inden fazlasını kendi kendilerine uyarladıklarını bildirmiş, süreci gözlemleyen araştırmacılar ise gözledikleri derslerin neredeyse tamamının öğretmenler tarafından uyarlandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri uyarlama türleri; konuya ayrılacak sürede değişiklik yapma; içeriği ele almayarak, kısmen ele alarak, yeniden düzenleyerek veya genişleterek dersin içeriğini değiştirme ve dersin belirlenmiş öğretim yöntemleri üzerinde değişiklikler yapma olarak sıralanmıştır. Öğretmenlerin uyarlama yapma nedenleri incelendiğinde; zamana, kurum olanaklarına, kişisel faktörlere ve teknik şartlara bağlı olarak uyarlama yaptıkları, uyarlama amaçlarının öğrencilerin hazırbulunuşluklarını ve öğrencilerin materyalle etkileşimlerini

artırmak olduğu görülmüştür.

Molla ve Lee (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin öğretim sürecinde gerçekleştirdikleri uyarlamaların ne kadarının kabul edilebilir olduğu incelenmiştir. Bu süreçte Singapur'daki bir okulda, okul temelli bir alt ortaöğretim fen programının uygulanma sürecinde, doküman analizi, sınıf gözlemi, derslerin video kaydı ve geliştirici-uygulayıcı öğretmenler ve öğrencilerle yapılan görüşmelerle veriler toplanmıştır. Analiz edilen bulgulara göre, programın hedef ve içerik uyumunun iyi düzeyde olduğu ancak hem felsefi temele hem de öğretim sürecine uyumunun daha az olduğu görülmüştür. Araştırmacılar daha düşük uyum görülen noktaların programın esnek yapısına, program geliştiricilerin heyecanına, uygulayıcı öğretmenlere yönelik olarak verilen eğitime ve öğrencilerin ilgisine bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte programa bağlılığın oldukça düşük olmasına neden olan faktörler arasında, merkezi sınavlar, zaman kısıtlaması, öğretmen değişikliğinin yoğunluğu ve yetersiz eğitim sıralanmıştır.

Crawford vd. (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada bilgisayar tabanlı bir ortaokul matematik programına öğretmenlerin bağlılığı ile öğrencilerin öğrenme çıktıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmenlerin programı uygulamaya yönelik bağlılıkları yapısal ve süreç bağlılıkları boyutları şeklinde ele alınmıştır. Bu amaç doğrultusunda yedi eyaletteki 11 devlet ortaokulundan 485 öğrenci ve 23 öğretmen katılımcı olarak belirlenmiştir. Veriler iki seviyeli hiyerarşik doğrusal bir model ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre yapısal boyutta yer alan değişkenlerden müdahalede toplam süre, müdahalede zaman konsantrasyonu, müdahale bağlılığının doğrudan gözlemlenmesi ve ön test puanı değişkenlerinin öğrenme çıktıları ile anlamlı ilişkiye sahip olduğu fakat sınıf yönetimi, öğretmen iletişimi ve problem çözme gibi sürece bağlılık boyutundaki değişkenlerin öğrenme çıktıları ile anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığı görülmüştür.

Meidl, T. ve Meidl C. (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin dil ve kültür açısından farklılık gösteren öğrencilerin öğrenimi için program üzerinde gerçekleştirdikleri uyarlamalar incelenmiştir. Durum çalışması deseninden faydalanan bu araştırmada, görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yoluyla, ağırlıklı olarak İspanyolca konuşan bir toplulukta, düşük gelirli, kentsel bir ilkokulda okulda görev yapan üç öğretmen ve öğrenciden veriler toplanmıştır. Analizler sonunda öğretmenlerin yaptıkları uyarlamalar üzerinde, öğretme ve öğrenme hakkındaki kişisel inançları ve öğrencilerinin ihtiyaçlarının etkili olduğu görülmüştür.

Kurz vd. (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 18 genel ve özel eğitim öğretmeni için planlanan ve uygulanan sekizinci sınıf matematik öğretim programının içeriği ve programın devlet standartlarına uyumu anketler aracılığıyla incelenmiştir. Program uyumu ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki, bir okul yılı içinde üç biçimlendirici değerlendirme ve ilgili devlet sınavı sonuçlarına göre analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, planlanan ve uygulanan programın devlet standartlarına uyumunun düşük olduğu, genel ve özel eğitim öğretmenleri arasında program uyarlamada önemli bir fark olmadığı görülmüştür.

Roehrig vd. (2007) tarafından yapılan araştırmada büyük, kentsel bir okulda lise kimya öğretmenlerinin öğretim programını uygulama süreci incelenmiştir. Programın uygulanmasında öğretmenlerin bilgi ve inançlarının rolü yanında okul düzeyindeki faktörler de açıkça dikkate alınmıştır. Araştırma kapsamında 27 lise kimya öğretmeni ile eğitim inançları konusunda görüşmeler ve sınıf içi gözlemler yapılarak veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre programın uygulanma süreci öğretmenlerin öğretme ve öğrenme konusundaki inançlarından ve okullarında destekleyici bir kurum kültürünün varlığından güçlü bir şekilde etkilenmektedir.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda da görüldüğü gibi, öğretmenlerin programa bağlılık uyarlama süreçleri üzerine daha geniş çapta ve boylamsal araştırmaların yapıldığı görülmektedir.

2.27. Programa Bağlılık ve Uyarlama ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Uludağ Çınar (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sahip oldukları çeşitli değişkenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerini yordama durumu ve bu duruma ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda karma yöntem araştırmalarından sıralı açıklayıcı desenden faydalanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun örneklemini 303 öğretmen, nitel boyutunu oluşturan çalışma grubunu ise maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile oluşturulan 30 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında nicel veri toplama aracı olarak; “Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği”, “Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler ve çoklu regresyon analizinden, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ölçeğin “uyuma” alt boyutu açısından en önemli yordayıcı değişkenin “branş” olduğu bununla birlikte ölçek geneli ve diğer alt boyutları açısından en önemli yordayıcı değişkenin “öğretmen özyeterlik inancı” olduğu görülmüştür.

Araştırmanın nitel boyutuna yönelik bulgular incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun programa bağlılık gösterdiği görülürken bir kısmının da bağlılık göstermedi ortaya çıkmıştır. Öğretim programına bağlılığı etkileyen faktörler; öğrenci, öğretmen, okul, öğretim programı, eğitim sistemi ve okul yönetimi olarak sıralanmıştır.

İlhan ve Bümen (2023) tarafından yapılan araştırmada, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin öğretim programını uyarlama örüntüleri, uyarlama yapma nedenleri ve sonuçları incelenmiştir. Karma yöntem araştırmalarının sıralı açıklayıcı deseninde yürütülen bu çalışmada “Programı Uyarlama Örüntüleri Ölçeği” kullanılmış, çeşitli branşlardaki 545 ortaokul öğretmeninden veriler toplanmış ve analizlerden sonra 12 öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin gerçekleştirdikleri uyarlamaların sıklık açısından en çok “genişletme”, ardından “yeniden düzenleme” ve son olarak da “atlama” şeklinde olduğu görülmüştür. “Genişletme” alt boyutunda ölçekten elde edilen bulgular incelendiğinde; cinsiyet, branş, çalışılan okul türü, eğitim durumu açısından “yeniden düzenleme” ve “atlama” boyutlarında ise branş, çalışılan okul türü, haftalık ders saati açısından anlamlı farklılıklar görülmüştür. Öğretmenlerin uyarlamalarını etkileyen faktörler incelendiğinde; ders kitaplarının yetersiz bulunması, öğrencileri liselere giriş sınavına hazırlama kaygısı, dersi öğrenci merkezli işleme anlayışı, öğrencilerin ön bilgi eksiklerini tamamlama çabası, öğretim programında önerilen sürelerin uygulamaya uygun olmaması, öğretmenlerin bireysel yeterlikleri ve tercihleri, programdaki içeriklerin yoğunluğu ve süre yetersizliği olduğu görülmüştür. Öğretmenler tarafından gerçekleştirilen uyarlamaların sonuçları incelendiğinde öğrenciyi derse motive etme, başarıda artış, zaman yönetimi sağlama, öğretimi öğrenci seviyesine indirgeme gibi avantajlı yönlerinin yanında öğretmenlerin fazla efor sarf etmesi, yapılan uyarlamaların etkilerini görememe ve programın amaçlarından uzaklaşma gibi olumsuz sonuçları olduğu görülmüştür.

Karakuyu (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin program uyarlama örüntüleri incelemiştir. Betimsel tarama deseninden faydalanan bu araştırmada örneklem grubunu kolay örnekleme yöntemiyle belirlenen 473 öğretmen oluşturmuştur. Veriler “Program Uyarlama Örüntüleri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Veri analizi sürecinde betimsel ve temel istatistiki analizlerden faydalananmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin program uyarlama örüntüleri ölçek genelinde ve alt boyutlarında (atlama boyutu hariç) orta düzeyde olduğu, cinsiyet, hizmet içi eğitim durumu, eğitim düzeyi ve okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar

olmadığı ancak kıdem, çalıştıkları okul türü, çalıştıkları yer, mezun olunan fakülte ve KPSS eğitim bilimleri puanına göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Kasap vd. (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıflarında özel öğrenme güçlüğü olan ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim sürecinde gerçekleştirdikleri uyarlamalar incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden iç içe geçmiş çoklu durum deseninden faydalanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan bir devlet okulunda görev yapan, sınıfında özel öğrenme güçlüğü olan üç matematik öğretmeni ile gözlem ve görüşmeler yapılmış, elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin daha çok öğretim ve değerlendirme boyutlarında çeşitli uyarlamalara yer verdikleri tespit edilmiştir. Öğretim süreci açısından öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin hazırbulunuşluğuna hitap etmek için çeşitli ek etkinlikler yaptıkları ve kazanımları hafifletme yönünde uyarlamalar yaptıkları öte yandan değerlendirme süreçlerinde uygulanan öğretime uygun bir şekilde değerlendirme yöntemleri ve araçları kullandıkları görülmüştür.

Bilgiç ve Batu (2023) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin öğretimi için gerçekleştirdikleri uyarlamaların niteliğini arttırmak amacıyla bir bilgilendirme paketi uygulaması yapılarak öğretmenlere etkisi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda karma araştırma yöntemlerinden çok aşamalı karma desenden faydalanılarak, sınıfında öğrenme güçlüğüne sahip öğrenci bulunan ilköğretim sınıf öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, öğretmenlere yönelik ihtiyaç analizi yapılmış ve “Kaynaştırmaya İlişkin Düzenlemeler Ölçeği” kullanılarak veriler elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin hafifletmeler yapma, ek hedefler koyma ve öğretimin değerlendirilmesinde uyarlamalar yapmada zorlandıkları, uyarlama yapma konusunda yetkin olmadıkları ve çekimser davrandıkları ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerine yönelik olarak hazırlanan bilgi paketi uygulamasının, öğretimsel uyarlamaların önemine ilişkin öğretmen görüşlerinin olumlu yönde değişmesinde etkili olduğu sonucu ortaya konmuştur.

Akbulut Taş (2022) tarafından yapılan araştırmada sosyoekonomik açıdan dezavantajlı olan ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin program uyarlama örüntüleri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninden faydalanılan araştırmada, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak sosyoekonomik açıdan dezavantajlı

ortaokullarda görev yapan sekiz öğretmen belirlenmiştir. Veriler görüşme tekniği ile toplanmış ve tümevarımsal içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrenci ve aile niteliklerinin program ve program materyallerinin programa uyumu sıklıkla engelleyen faktörler olduğu görülmüştür. Bu faktörlerden kaynaklı olarak öğretmenlerin genellikle “yeniden düzenleme” olarak adlandırılan uyarlamalar gerçekleştirdikleri bununla birlikte “ekleme”, “çıkarma/gecikme”, “tamamlama” ve “azaltma/sadeleştirme” gibi uyarlamalarda bulundukları ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak uyarlama sürecinde öğretmenlerin öğretim sürecini planlama ve planlamalarını hayata geçirme sürecinde zorluklar yaşadıkları görülmüştür.

Bümen ve Holmqvist (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada merkezi ve merkezi olmayan eğitim ortamlarında öğretmenlerin gerçekleştirdikleri uyarlamalar incelenmiştir. Türk ve İsveçli sınıf öğretmenlerinin program uyarlamalarına ilişkin karşılaştırmalı bir örnek olay incelemesi üzerinden yürütülen çalışmada, her iki ülkede üçüncü sınıf düzeyinde matematik dersi veren iki öğretmenden, ders gözlemleri, görüşme ve doküman incelemesi teknikleri ile veriler elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre hem Türk hem de İsveçli öğretmenlerin matematik öğretim programını sıklıkla genişlettikleri, yeniden düzenledikleri ve atladıkları ortaya görülmüştür. Araştırma kapsamında Türk öğretmenlerin gerçekleştirdikleri uyarlamaları ve nedenlerini kapsamlı bir şekilde açıkladıkları görülürken İsveçli öğretmenler sınıfta yaptıkları bu uyarlamaları farklı merkezileşme düzeyleri nedeniyle bir uyarlamadan ziyade öğretimin bir parçası olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Güzel Yüce (2022) tarafından yürütülen çalışmada, bir felsefe öğretmenin öğretim programına bağlılık ve uyarlama süreçleri incelenerek programı uygulama modeli ortaya konmaya çalışılmıştır. Tekli durum çalışması deseninden faydalanan bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşmeler ile veriler toplanmış ve içerik analizi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretimsel ortam, öğretim program, ders kitabı ve öğretmen özelliklerinin öğretim programına bağlılık ve programı uyarlama sürecinde etkili faktörler olduğuna rastlanmıştır. Bununla birlikte katılımcı öğretmenin öğretim sürecinde doğrudan öğretim programından faydalananmak yerine ders kitabındaki sıralamayı takip ederek programa bağlı kalmaya çalıştığı aynı zamanda kitapta yer alan metin, etkinlik ve materyallerde uyarlamalar yaptığına rastlanmıştır. Katılımcı öğretmen yaptığı uyarlamaların etkili olduğuna inandığı ve bu uyarlamaları daha çok ders esnasında doğaçlama bir şekilde gerçekleştirdiğini belirtmiştir fakat bu uyarlamaları, program geliştirme konusunda kendini

yeterli görmemesi dolayısıyla yıllık plana yansıtmadığını ifade etmiştir.

Karaca (2022) tarafından yürütülen araştırma kapsamında ortaokul İngilizce dersi öğretim programı İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile tasarlanan bu çalışmada, katılımcı grubu olarak devlet okullarında görev yapan ve ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen dokuz ortaokul İngilizce öğretmeni araştırmaya dahil edilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilerek betimsel analiz uygulanarak çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin resmi programı hiç incelemedikleri veya birkaç kez inceledikleri, ancak programa yönelik olumlu ve olumsuz tutumlarının olduğu görülmüştür. Katılımcı öğretmenler program öğeleri açısından resmi program ile uygulanan program arasında farklılıklar olduğunu belirtirken, derste iletişimde Türkçe'nin kullanılması, ders saati azlığı, materyal yetersizliği ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olması nedenleri ile zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. İhmal edilen program boyutunda öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde resmi programa eklenmeyen noktalar olduğu ortaya çıkmıştır. Son olarak ekstra program kapsamında öğretmenlerin amaçlara ulaşmak için destekleyici etkinliklere sınırlı düzeyde yer verdikleri görülmüştür.

Koç (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada özel ve devlet okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin öğretim programını uyarlama durumları ve bu duruma etkileyen faktörler incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninden faydalanılmış olup araştırmanın çalışma grubunu dört özel eğitim öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada gözlem, görüşme ve doküman incelemesi ile veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarında katılımcı öğretmenlerin öğrenci hazırbulunuşluğu, kurumun fiziki altyapısı, öğretmen yeterliği ve eğitim politikaları gibi faktörlerden kaynaklı olarak resmi programa bağlı kalamadıkları ve uyguladıkları programın resmi programla uyumlu olmadığı görülmüştür. Özel eğitim öğretmenlerinin, öğretim programını sınıfa uyarlama örüntüleri incelendiğinde ise bunların atlama, genişletme ve yeniden düzenleme olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler tarafından gerçekleştirilen atlama şeklindeki uyarlamaların öğrenci hazırbulunuşluğundan, öğretmenlerin kazanımları önemsememesinden ve kurumdaki donanım eksikliklerinden; genişletme şeklindeki uyarlamaların öğretmenlerin mesleki deneyim ve yeterliliğinden kaynaklandığı görülmüştür. Yeniden düzenleme şeklinde gerçekleştirilen uyarlamalar incelendiğinde bu tür uyarlamaların özel kurumlarda, kurumun tercih edilmesini sağlamak,

kurumu cazip hale getirmek amacıyla devlet okullarına göre daha yoğun olarak uygulandığı görülmüştür. Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer önemli bulgu da özel kurumlarda ortaya çıkan program uyarlamalarının daha işlevsel olduğu yönündedir.

İlhan (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin öğretim programını sınıfa uyarlama sürecinde gerçekleştirdikleri uyarlama örüntüleri, bu uyarlama örüntülerinin nedenleri ve sonuçları incelenmiştir. Karma yöntem araştırmalarından açıklayıcı sıralı desende yürütülen çalışmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen ortaokul öğretmenlerinden öğretim programını uyarlama örüntüleri ölçeğiyle nicel veriler toplanmış, elde edilen veriler analiz edildikten sonra nitel verileri toplamak için maksimum çeşitleme örnekleme yöntemiyle belirlenen on iki öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Analiz sonuçlarında ortaokul öğretmenlerin öğretim programı üzerinde uyarlamalar yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlerin programı uyarlama örüntülerini gerçekleştirme sıklıkları incelendiğinde en çok genişletme, ikinci sırada yeniden düzenleme ve son olarak da atlama yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlerin bu uyarlama örüntülerini gerçekleştirmelerinde çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılık olup olmadığı incelendiğinde genişletme örüntüsü kapsamında cinsiyet, branş, çalışılan okul türü, eğitim durumu açısından anlamlı farklılıklar olduğu görülürken, yeniden düzenleme ve atlama örüntüsünde branş, çalışılan okul türü, haftalık ders saati açısından anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin uyarlama örüntüleri üzerinde etkili olan faktörlerin; genişletme uyarlamasında ders kitaplarının yetersizliği, sınavlara hazırlık, dersi öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde tasarlama niyeti, öğrencilerin ön bilgi eksikleri, yeniden düzenleme uyarlamalarının sınava hazırlık, süre yetersizliği, öğretmenlerin yetkinlikleri, ders kitaplarındaki anlatım ve içerikler, uyum sağlama çabası ve öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları, atlama şeklindeki uyarlamaların ise programın yoğunluğu, süre yetersizliği, öğrencilerin ilgisini çekmeyen etkinlikler, okul imkanları, öğrencilerin ve öğrenme ihtiyacı gibi faktörlerden kaynaklandığı görülmüştür. Öğretmenler tarafından gerçekleştirilen uyarlamaların sonuçlarına yönelik bulgular incelendiğinde; genişletme şeklinde yapılan uyarlamaların öğrenci güdülenmesinde, öğrenme verimliliğinde ve başarıda artış, ekstra zaman ve iş yükü, programdan uzaklaşma gibi sonuçlarının olduğu, yeniden düzenleme şeklinde yapılan uyarlamaların kazanım sürelerini dengeleme, ilgi artışı ve öğrenmede kolaylık sağladığına yönelik sonuçlarının olduğu, atlama şeklinde uyarlamaların ise kafa karışıklığını önleme ve zamandan tasarruf gibi sonuçlarının olduğu görülmüştür. Tüm bu

bulgulara ek olarak öğretmenlerin, yeniden düzenleme ve atlama uyarlamalarının sonuçlarını tam olarak belirleyemedikleri de görülmüştür.

Tokgöz Can ve Bümen (2021) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin sınıfta algıladıkları özerklik ve programı uyarlama örüntüleri incelenmiştir. Sıralı açıklayıcı desende yürütülen çalışmada 422 öğretmenden alınan nicel veriler analiz edildikten sonra, bir grup öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öğretimi tasarlama ve uygulamadaki yüksek özerklik puanlarına rağmen programın hedef-içerik konusunda söz sahibi olmadıklarını ve daha fazla özerkliğe ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Bu bulguya göre özerklik puanı düşük olan öğretmenlerin, genişletme ve atlama yerine daha çok yeniden düzenleme şeklinde uyarlamalar yaptıkları görülmüştür. Bununla birlikte katılımcı öğretmenler bir öğretim programının öğretim sürecine yönelik tüm adımları ayrıntılı olarak sunmasını ve esneklik sağlaması gerektiğini belirtmişlerdir.

Yazıcılar Nalbantoğlu (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ortaokul kademesinde görev yapan matematik öğretmenlerine yönelik olarak tasarlanan bir mesleki gelişim programının öğretmenlerin program uyarlama becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırmada karma yöntem çalışması paralel deseninden faydalanılmıştır. Araştırmada devlet ortaokullarında görev yapan sekiz matematik öğretmeni katılımcı olarak belirlenmiş ve mesleki gelişim programının uygulamasından sonra katılımcılar arasından seçilen dört öğretmenle izleme ve destekleme çalışmaları yürütülmüştür. Araştırmanın veri kaynağını öğretmenlerin hazırladıkları ders planları, öğretim materyalleri, görüşmeler, ders gözlemleri, öz değerlendirme raporları, yansıtma toplantılarında alınan ses kayıtları, ölçek ile toplanan veriler ve araştırmacının tuttuğu saha notları oluşturmuştur. Verilerin analizinde temel istatistiki yöntemler ve tematik analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin programa bağlılık göstermekten uyarlamaya doğru bir değişim süreci izledikleri görülmüştür. Bu süreçte öğretmenlerin en sık yaptığı uyarlamaların sıralaması değişmezken (genişletme, yeniden düzenleme, atlama) uyarlama örüntülerinin görülme sıklığının arttığı, uyarlama kararlarının daha bilinçli hale geldiği, öğretmenlerin programı uyarlama konusunda farkındalıklarının ve uyarlamaların verimliliğinin arttığı, daha fazla atlama yaptıkları tespit edilmiştir.

Tekir (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, İngilizce öğretmenliği lisans programında öğretmen adaylarına verilen ölçme ve değerlendirme dersi kapsamında çeşitli

program türleri arasındaki uyum incelemiştir. Karma yöntem araştırma yaklaşımından faydalanılan bu çalışmada hedeflenen ve değerlendirilen programın belirlenmesi için program kılavuzları ve ölçme araçları üzerinde içerik analizleri gerçekleştirilmiştir. Öğretilen ve öğrenilen kazanımların belirlenmesi için öğretmen adayları ve öğretim üyelerine anketler uygulanmış ve sonuçlar betimsel analizle incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ölçme ve değerlendirme dersinin farklı program türleri arasındaki uyumun orta ve yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte hedeflenen ve öğretilen kazanımlar ile değerlendirilen ve öğrenilen kazanımlar arasında yüksek düzeyde bir uyum olduğu, hedeflenen-değerlendirilen, hedeflenen-öğrenilen, öğretilen-öğrenilen ve hedeflenen-öğrenilen kazanımlar arasında orta düzeyde bir uyum olduğu görülmüştür.

An (2020) tarafından yapılan çalışmada İngilizce öğretmenlerinin gerçekleştirdiği öğretim sürecinde gerçekleşen program uyumluluğu; İngilizce dersi öğretim programındaki kazanımlar, öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme öğeleri arasındaki uyumluluk, revize edilmiş Bloom taksonomisindeki bilgi ve bilişsel süreç boyutları çerçevesinde incelenmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninden faydalanılmış gözlem ve doküman analizi ile toplanan veriler betimsel analizle incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 7. sınıf İngilizce dersi öğretim programını uygulayan öğretmenler oluşturmaktadır. Elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin kazanımlarla öğrenme öğretme süreçleri, kazanımlarla değerlendirme, öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme öğeleri arasındaki uyumu sağladıkları görülmüştür. Fakat bu uyumu ders kitapları aracılığı ile sağlamaya çalıştıkları için öğretmenlerin kazanım temelli değil içerik temelli bir öğretim yürüttükleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte katılımcı öğretmenlerin, öğretim programının kazanımlarının taksonomik olarak sıralandığı bir öğretim süreci düzenleme konusunda farkındalıkları olmadığı görülmüştür.

Bümen ve Yazıcılar (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada özel ve devlet liselerinde görev yapan öğretmenlerin öğretim programını uyarlama süreci ve bu süreci etkileyen temel faktörler incelenmiştir. Bütüncül çoklu durum deseninden faydalanılan çalışmada, birbirinden farklı şartlarda çalışan dört öğretmenin araştırmaya katılımı sağlanmıştır. Veriler doküman incelemesi, gözlem ve görüşme teknikleri ile elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin programı uyarlama örüntülerinin genişletme, atlama ve yeniden düzenleme olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bu uyarlama örüntülerini gerçekleştirme nedenleri incelendiğinde; devlet okulunda öğrenci profilindeki farklılıklarla baş edebilmek

ve öğrencilerdeki ön bilgi eksikliklerini tamamlamak, özel okulda ise merkezi sınavlara hazırlamak amacıyla gerçekleştirildiği görülmüştür. Öğretmenlerin uyarlamaları üzerinde etkili faktörlerin; merkeziyetçi eğitim sistemi, öğretmenlere tanınan özerklik, öğretim programının yapısı ve öğrenci özellikleri olduğu görülmüştür.

Ünsal ve Çetin (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada devlet ve özel okullarda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarını uygulama süreçlerinde gerçekleşen farklılıklar incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseninden faydalanılmış öğretmenlerle görüşmeler yapılarak elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre özel okulda görev yapan öğretmenlerin öğretim programına içerik boyutu açısından bağlılık gösterdikleri, ek kaynak ile öğretimi yürüttükleri ve bazı derslere daha fazla önem verdikleri görülmüştür. Bununla birlikte özel okullarda yönetimin teşviği, öğrencilerin hazırbulunuşluğu ve okulun fiziki olanaklarının yeterliği gibi faktörlerden kaynaklı olarak öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve teknik açısından farklılık bulunduğu görülürken, değerlendirme ögesinde öğrenci başarısını deneme sınavıyla gerçekleştirme uygulamasında devlet ve özel okul arasındaki uygulamada bir farkın olmadığı görülmüştür.

Yazıcılar ve Bümen (2019) tarafından Türkiye'deki farklı kırsal liselerde görev yapan beş lise matematik öğretmenin matematik öğretim programını uyarlama örüntüleri ve bu uyarlama örüntülerinin altında yatan faktörler incelenmiştir. Uyarlama örüntüleri ve örüntülere neden olan faktörlerin belirlenmesi için görüşme, gözlem ve doküman incelemesi gibi tekniklerden faydalanılmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin planlarında belirtmeseler de öğrencilerin algılanan ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre öğretim programını uyarladıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin uyarlama yapmasının nedenleri; algılanan öğrenci profili, eğitim sistemi ve eğitim programları üzerinde yapılan düzenlemeler ve ülke çapındaki merkezi sınavlar olarak sıralanmıştır. Ayrıca araştırmacılar, daha önceki araştırmalarda görüldüğü gibi tüm öğretmenlerin atlama, yaratma, değiştirme kazanıma ayrılan süreyi değiştirme, yüzeysel öğretim ve farklı kaynaklar/materyaller kullanma gibi uyarlama örüntülerini kullandıklarını gözlemlemişlerdir.

Karabacak (2018) tarafından yapılan araştırmada ilkokul İngilizce öğretim programının uygulanma sürecinde resmi program ile uyumu incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda karma araştırma yöntemlerinden eş zamanlı desenden faydalanılmış ve İngilizce derslerini yürüten sınıflar ve İngilizce öğretmenleri farklı örnekleme yöntemleri ile araştırma

sürecine dahil edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden anket, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, yansıtma günlüğü, öğretim sürecine dair çeşitli belgeler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre İngilizce öğretim programı ve ünitelendirilmiş yıllık planlar arasında uyumluluğa rastlanmıştır. Öğretim programının hedef ve içerik öğeleri bakımından öğretmenlerin program uyumunu sağladıkları fakat programın öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme öğeleri açısından uyum sağlayamadıkları durumlar olduğuna rastlanmıştır. Bu bulgulara göre uyumun öğretmenler tarafından nispeten gerçekleştirildiği, birleştirilmiş sınıflara sahip öğretmenler tarafından çoğunlukla gerçekleştirilemediği ortaya konmuştur. Program uyumu üzerinde etkili faktörler incelendiğinde bunların, teknolojik altyapı ve materyal eksiklikleri, birleştirilmiş sınıfların yapısı, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ve inançları olduğuna görülmüştür.

Dikbayır (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada lise düzeyinde matematik dersi kapsamında tasarlanan, uygulanan ve değerlendirilen programlar arasındaki uyum incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada karma araştırma yöntemlerinden sıralı açıklayıcı desenden faydalanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri basit seçkisiz küme örnekleme yöntemi ile belirlenen 20 okuldaki 101 matematik öğretmeni ve 2871 öğrenciden elde edilmiştir. Elde edilen nicel verilerin analizi gerçekleştirildikten sonra uyum üzerindeki etkili faktörlerin incelenmesi amacıyla farklı sınıf düzeylerinde görev yapan ve uyum indeksi düşük ve yüksek olan ikişer öğretmen ile görüşmeler yürütülmüştür. Elde edilen bulgulara göre, tasarlanan, uygulanan ve değerlendirilen programlar arasında orta düzeyde uyum olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin tasarlanan programdan faydalanmadıkları, programa yönelik bilgi eksikliği ve okulun fiziki imkanları gibi nedenlerden dolayı programda belirtilen öğelere göre bir öğretim veya değerlendirme süreci yürütmedikleri görülmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde tasarlanan ile uygulanan program arasındaki uyumu etkileyen faktörlerin; programın özellikleri, öğretmenin programı uygulama biçimi ve öğrencilerin özellikleri olduğu görülmüştür. Bununla birlikte tasarlanan ile değerlendirilen program arasındaki uyumun merkezi sınavlardan etkilendiği bunun yanında uygulanan ile değerlendirilen program arasındaki uyumun ise paydaşların özelliklerini etkilediği tespit edilmiştir.

Kara vd. (2017) tarafından yürütülen çalışmada matematik dersi öğretim programının uygulanma sürecinde uyumu incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma

yöntemlerinden durum çalışması deseninden faydalanılmıştır. Çalışmada 8. sınıf düzeyinde matematik dersi öğretim programını uygulayan iki öğretmenin ders süreci gözlenmiş ve bu gözlemler kayıt altına alınarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen tarafından uygulanan programların hedef, öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme öğelerinde uyumsuzluk olduğu görülmüştür.

Döş vd. (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin programa uyum sürecini etkileyen faktörler öğretmen görüşlerine göre belirlenmeye çalışılmıştır. Bu süreçte nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninden faydalanılmış ve farklı branşlardaki 104 öğretmen ile görüşmeler yürütülmüştür. Veri analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin program uyumluluğu üzerinde etkili faktörlerin okul, öğretmen, eğitim sistemi ve öğretim programları olduğu görülmüştür. Bu faktörler arasında öğretmenler tarafından en fazla okul-çevre faktörünün dile getirildiği ve sonra sırasıyla öğretim programı, öğretmen, eğitim sistemi, öğrenci, kaynak-materyal, konu ve yönetim uygulamalarının öğretmenlerin program uyumluluğu üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dikbayır ve Bümen (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılıkları incelenmiştir. Çoklu durum deseninden faydalanılan çalışmada farklı lise türlerinde matematik dersini veren üç öğretmen katılımcı olarak belirlenmiştir. Veriler, görüşme, gözlem ve doküman incelemesi ile elde edilmiş, betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin programda belirtilen öğretim ve değerlendirme süreçlerine ilişkin hususlara tam olarak bağlılık gösteremedikleri bununla birlikte sınavlarda programda yer almayan kazanımlara yönelik sorular hazırladıkları, programdaki kazanımlarda öğrencilerin hazırbulunuşluklarına göre düzenlemeler yaptıkları, alternatif ölçme araçları ve yöntemleri kullanmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin programa bağlılıklarını etkileyen faktörlerin; öğrenci, program, öğretmen, okulun özellikleri ve eğitim sistemi olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Yazıcılar (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, lise düzeyinde görev yapan matematik öğretmenlerinin dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programını uyarlama süreçlerini ve bu süreci etkileyen faktörleri keşfetmek amaçlanmıştır. Bu çalışmada bütüncül çoklu durum deseninden faydalanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Uşak ilindeki çeşitli lise türlerinin dokuzuncu sınıf düzeyinde öğretim yürüten beş matematik

öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında sınıfta öğretim uygulamalarının gözlenmesi, görüşme ve doküman incelemesi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yaptıkları planlarda denetimsel kaygılardan dolayı kararlarının sınırlı düzeyde kaldığı ve tasarladıkları uyarlama biçimlerini planlarına yansıtmadıkları fakat ders esnasında uyarlamalarını gerçekleştirdikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kullandığı uyarlama örüntülerinin atlama, yaratma, yenisiyle değiştirme, sürede değişiklik yapma, yüzeysel işleme ve farklı kaynak/materyal kullanma olduğu ve öğretmenlerin yaptığı uyarlama türlerinin öğretim programının içerik ve süre boyutlarına odaklandığı görülmüştür. Bu bulguların beraberinde öğretmenlerin farklı okul türlerinde görev yapmalarına rağmen hepsinin aynı uyarlama biçimlerini kullandığı ancak uyarlama sebeplerinin ve daha sık kullanılan uyarlama biçimlerinin çalıştıkları okuldaki öğrenci niteliğine göre farklılık gösterdiğine rastlanmıştır. Öğrenci özellikleri faktörünün öğretmenlerin program uyarlamaları üzerine etkileri daha ayrıntılı incelendiğinde başarı düzeyi daha düşük olan öğrencilerin yoğun olduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin programı uyarlama nedeni olarak daha çok öğrencilerin ön bilgi eksikliklerini tamamlamak için tekrar öğretim gerçekleştirirken genel yetenek düzeyi ve başarı düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin uyarlama yapmalarının nedeni olarak öğrencileri bulundukları başarı seviyesinden daha ileri öğrenmeleri gerçekleştirmek amacıyla derinlemesine öğretim yapma ve onları merkezi sınavlara hazırlamak olduğu görülmüştür.

Turan Özpolat (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ortaokul 5. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı, ünitelendirilmiş yıllık plan ve fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim sürecinde uyguladıkları öğretim programları arasındaki uyumluluk ile bu durumu etkileyen faktörler incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, dört fen bilimleri öğretmenidir. Veriler; öğretmenlerin ders içerisindeki uygulamalarının video kayıtları ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış, betimsel ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Analiz sonunda katılımcı öğretmenlerin öğretim programını belirtildiği şekilde uyguladıklarını ifade ettikleri, ancak gözlem ve görüşmelerden elde edilen bulgulara göre tüm katılımcıların programa uyumlu olarak ders işlemedikleri, program uyumluluğu hakkında farkındalıklarının yeterli olmadığı görülmüştür. Bu bulgular ile birlikte öğretmenlerin program uyumluluğunu etkileyen faktörlerin program, okul,

öğretmen, öğrenciler olduğu görülmüştür.

Öztürk (2012) tarafından yürütülen çalışmada yıllık planların tasarımı ve derste uygulanmasında tarih öğretmenlerinin rolleri ve özerklik durumları incelenmiştir. Araştırma amacı doğrultusunda, on bir öğretmenin öğretim uygulamaları gözlenmiş, öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve dokümanlar incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların öğretim planlarını oluşturmada etkilerinin sınırlı kaldığı, hazırlanan planların içeriğinin doğrudan öğretim programı ve ders kitabından edinildiği ve öğrenci grubunun özelliklerinin dikkate alınmadığı görülmüştür. Sınıftaki öğretim uygulamaları incelendiğinde ise öğretmenlerin kendi kararlarını yıllık planda öngörülenden daha geniş bir biçimde öğretime yansıttıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerin yıllık planları tasarlama ve derste hayata geçirme süreçlerinde; eğitim sisteminin öğretmenlere esneklik sağlamaması, ders programlarının yapısı, denetimsel faktörler, öğretmenlerdeki mesleki yetersizliklerinin önemli olduğu görülmüştür.

Kaya vd. (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin merkezi programı sınıflarında uygulama süreci incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninden faydalanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen çalışma grubunu Türkiye'nin çeşitli illerinde lise kademesinde görev yapan yedi kimya öğretmeni oluşturmuş, görüşmeler yoluyla öğretmenlerden veriler toplanmış ve toplanan veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin programa bağlı kalmaya çalıştıkları, programın yapısından kaynaklı olarak edilgen durumda kaldıkları ve kendilerini özerk hissetmedikleri anlaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin programı uygulama sürecinde; öğrencilerin seviyesi, programın yapısı, öğretmen özellikleri ve merkezi sınavlar gibi faktörlerden etkilendikleri de görülmüştür.

Yönter (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilköğretim kademesinde sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin matematik öğretimi uyarlamalarına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Bu çalışmada veri toplama amacıyla 26 kaynaştırma sınıfı öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüş ve betimsel analiz tekniği ile görüşmeler analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre zihinsel açıdan yetersizliği olan öğrencilerin bireysel nitelikleri ve öğrenmelerindeki farklılıklardan dolayı matematik öğretiminde içerik boyutunda, öğrenme-öğretme ve değerlendirme sürecinde bazı uyarlamalar yaptıkları, bu uyarlama sürecinde öğretmenlerin okul imkanlarından dolayı bazı zorluklarla karşılaştıkları ve meslektaşlarından yeterli desteği alamadıkları ortaya

çıkmiştir.

Yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde; yıllar içinde programa bağlılık ve programı uyarlama konusunda yapılan çalışmaların; daha çok ortaöğretim düzeyinde branş öğretmenleri ile gerçekleştirildiği, son yıllarda; karma ve nicel çalışmalar da yapılmasına rağmen nitel çalışmaların ağırlıkta olduğu, yapılan çalışmalarda bağlılık ve uyarlama kavramlarının birlikte ele alındığı görülmektedir.



3. GEREÇ ve YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Deseni

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik dersi öğretim programını uygulama sürecinde; resmi program, dersten önce tasarladıkları program ve ders esnasında uyguladıkları programlar ile gerçekleştirdikleri uyarlamalar ve bu uyarlamalar üzerinde etkili faktörleri ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşmak için nitel araştırma desenlerinden faydalanılmıştır. Nitel araştırma desenlerinin en temel özelliği nitel veri toplama ve analiz süreçlerini kullanarak araştırma sorularını açıklamasıdır. Özellikle eğitimde program geliştirme ve uygulama gibi kapsamlı ve çok boyutlu bir konuda derinlemesine incelemeler yapmak için çeşitli veri toplama aracı ve teknikleri ile var olan durumların aydınlatılması gerekmektedir. Bu araştırma kapsamında, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Creswell'e (2013) göre durum çalışması, zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birden fazla durumun çeşitli veri toplama araçları kullanarak derinlemesine incelediği ve durumlar ile ilişkili temaların ortaya konduğu bir nitel araştırma deseni olarak tanımlanmıştır. Bu araştırma kapsamında katılımcı sınıf öğretmenlerinden haftalık planlama tabloları, günlük uygulama değerlendirme tabloları, yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgular birleştirip bütüncül bir şekilde yorumlanmıştır.

3.2. Katılımcılar

Araştırma sorularına yanıt vermeyi sağlayacak veriler, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Yozgat ili merkez ilçede, ilkökul düzeyinde görev yapan 12 sınıf öğretmenin katılımı ile elde edilmiştir. Bu araştırmada katılımcılar belirlenirken amaçlı örneklem türünden kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden yararlanılmıştır. Amaçlı örneklem, araştırmacılar tarafından incelenmek istenen sorunların derinlemesine incelenmesi amacıyla kullanılan bir örneklem türü iken amaçlı örneklemin alt türlerinden olan “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” ise araştırmacının erişilmesi yakın olan durumları araştırma kapsamına dahil ettiği böylelikle hız ve pratiklik sağlayan bir örnekleme türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırma kapsamında, araştırmacının yakın çevresinde katılmaya gönüllü olan öğretmenler aracılığı ile veriler elde edilmiştir. Öğretmenlerin belirlenmesinde Yozgat İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile iş birliği yapılmıştır. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden

gerekli izinler alınmış, okullara yazılan resmi yazılarla gönüllü öğretmenler belirlenmiş, veri toplama çalışması öncesinde, gönüllü öğretmenlerle görüşme yapılarak, çalışmanın amacı kısaca anlatılmış ve öğretmenlere veri toplama araçları ve veri toplama süreci hakkında bilgi verilmiştir. Tablo 3.1.'de çalışma grubunda bulunan öğretmenlerle ve öğretmenlerin öğrenci ve velilerinin çeşitli özellikleri belirtilmiştir.

Tablo 3.1. Çalışmaya katılan öğretmenler ile ilgili çeşitli bilgiler

Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Kıdem	Mezun Olduğu Program	Sınıf Mevcudu	Sınıf Düzeyi	Okul Türü	Velilerin Sosyoekonomik Düzeyi	Öğrencilerin Başarı Düzeyi	Programdan Faydalananma Sıklığı
Ö1	Kadın	5	Eğitim Fakültesi	47	4	Devlet	Orta	Orta	Her zaman
Ö2	Kadın	7	Eğitim Fakültesi	25	1	Özel	Yüksek	Orta	Bazen
Ö3	Kadın	8	Eğitim Fakültesi	38	4	Devlet	Düşük	Orta	Sık sık
Ö4	Kadın	4	Eğitim Fakültesi	25	1	Devlet	Düşük	Düşük	Bazen
Ö5	Kadın	4	Eğitim Fakültesi	48	1	Devlet	Orta	Düşük	Sık sık
Ö6	Kadın	17	Eğitim Fakültesi	33	4	Devlet	Orta	Orta	Her zaman
Ö7	Kadın	12	Eğitim Fakültesi	24	1	Devlet	Orta	Orta	Bazen
Ö8	Kadın	5	Eğitim Fakültesi	30	3	Devlet	Orta	Orta	Sık sık
Ö9	Kadın	28	Eğitim Fakültesi	20	4	Devlet	Orta	Orta	Bazen
10	Erkek	13	Eğitim Fakültesi	18	2	Devlet	Düşük	Orta	Sık sık
Ö11	Kadın	21	Eğitim Fakültesi	28	1	Devlet	Düşük	Orta	Her zaman
Ö12	Erkek	10	Eğitim Fakültesi	10	4	Devlet	Düşük	Orta	Her zaman

Tablo 3.1. incelendiğinde çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin; %83,4'ünün kadın öğretmenlerden oluştuğu, kıdem değişkeni açısından orta ve yüksek kıdeme sahip oldukları, tüm öğretmenlerin eğitim fakültesi mezun olduğu, sınıf öğretmenlerinin %83,4'ünün sınıf mevcudunun 20'nin üzerinde olduğu, en çok 1. sınıf ve 4. sınıfların öğretimini yürüten öğretmenlerin bulunduğu, on iki öğretmenin on birinin devlet okulunda

görev yaptığı, öğretmenlerin yarısının velilerinin sosyoekonomik düzeyinin orta olduğu, %83,4'ünün sınıfındaki öğrencilerin akademik başarı düzeyinin orta olduğu, öğretmenlerin üçte birinin “Her zaman”, üçte birinin “Sık sık”, üçte birinin ise “Bazen” öğretim sürecinde matematik öğretim programından faydalandığı görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Araştırmada verilerin toplanması için ilköğretim matematik dersi öğretim programı, öğretmenler tarafından hazırlanan planlar, haftalık planlama tablosu-günlük uygulama değerlendirme tablosu, öğretmenlerin öğretim sürecinde yararlandıkları materyaller, ders notları, öğrenci ödevleri, çalışma kağıtları etkinlikler, yardımcı kaynaklara ilişkin resim ve videolar ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin ilkokul matematik öğretim programını uyarlama sürecinin incelenmesinde öğretmenler ile çeşitli görüşmeler yürütülmüş ve matematik öğretim süreçlerini en az bir hafta raporlaştıracakları şekilde haftalık planlama ve günlük uygulama tablolarını doldurmaları istenmiştir. Bu tabloları doldurma sürecinde öğretmenlere destek sağlanmış ve öğretim sürecini daha etkili yansıtabilmeleri için öğrenci defteri, etkinlik fotoğraf ve videoları gibi kanıtlara da yer vermeleri istenmiştir. Elde edilen bu bulguların analiz sürecinde araştırmacı tarafından iyi anlaşılmayan veya yanlış anlaşılmalara sebep verecek durumlar not edilerek öğretmenler ile yürütülen ikinci görüşmelerde açıklığa kavuşturulmuştur. Bu sayede araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği açısından tutarlılık, aktarılabilirlik ve teyit edilebilirlik kriterlerinin sağlanması için katılımcı teyidi ve danışman görüşü alınarak verilerin doğru yorumlanması sağlanmıştır.

Veri toplama sürecinde öncelikle tablolar ve eklerine ilişkin veriler elde edilip, ardından görüşmeler yapılmış. Bu sıralama ile araştırmacı, süreçte yapılan görüşmelerin öğretmenleri yönlendirme riskini ortadan kaldırmayı hedeflemiştir.

3.3.1. Haftalık Planlama Tablosu ve Günlük Uygulama Değerlendirme Tablosu

Araştırmacı tarafından oluşturulan haftalık planlama tablosu ve günlük uygulama değerlendirme tablosunun hazırlanmasında; alanyazındaki kaynaklar taranmış, konuyla ilgili çalışmalar incelenmiş ve program haritalama yaklaşımına yönelik ileri ve geriye dönük veri girişi tekniklerden faydalanılmıştır. Taslak olarak hazırlanan haftalık planlama tablosu, alan uzmanı iki eğitim programları ve öğretim ana bilim dalı öğretim üyesinden görüş alındıktan ve iki öğretmen ile pilot uygulamaları gerçekleştirildikten sonra

düzenlemeler yapılarak son şeklini almıştır (Ek-1). Haftalık planlama tablosunda program öğelerine dair başlıklar yer almaktadır. Bu tablonun doldurulmasından öğretmenlerin resmi program üzerinde ders öncesinde tasarladıkları program ile ders esnasında ortaya çıkan uygulanan programdaki uyarlamaların elde edilmesi amaçlanmıştır. Günlük uygulama değerlendirme tablosunda da haftalık planlama tablosundaki gibi program öğelerinin bulunduğu başlıklar bulunmaktadır. Bu tablonun doldurulmasından öğretmenlerin tasarladıkları program üzerinde gerçekleştirdikleri uyarlamaların elde edilmesi amaçlanmıştır (Ek-2). Günlük uygulama değerlendirme tablosu ve haftalık planlama tablosunun doldurulması için araştırmaya katılan gönüllü öğretmenlerle kısa bir bilgilendirme toplantısı/görüşme yapılmıştır. Günlük uygulama değerlendirme tablosu ve haftalık planlama tablosu doldurulma zamanı, doldururken dikkat edilmesi gereken durumlar öğretmenlere açıklanmıştır. Günlük uygulama değerlendirme tablosu ve haftalık planlama tablosu doldurulması sürecinde yaşanabilecek aksaklıklar ya da sorunlara çözüm bulmak amacıyla öğretmenlere araştırmacının cep telefonu numarası ve mail adresi verilmiştir. Böylece gereksinim duyan öğretmenlerle süreç içerisinde sürekli iletişim sağlanmıştır.

3.3.2. Yarı yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin program uyarlamaları ve uyarlamaları üzerinde etkili faktörleri belirlemek amacıyla yapılacak görüşmeler için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme soruları; literatür taraması, MEB (2018) tarafından öğretim programlarının uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik hususlar ile eğitim bilimleri alanındaki üç uzmanın görüşüne dayalı olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu iki öğretmenle yapılan pilot uygulama sonunda son halini almıştır (Ek3 ve Ek-4).

Yozgat İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile yapılan yazışmalarla, araştırmacının duyurulması sağlanmış, öğretmenlerden araştırmaya katılmak isteyenler belirlenmiş, uygulama öncesinde öğretmenler okullarında ziyaret edilip, uygulama hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenlerin ders programlarına göre uygun oldukları gün ve saat belirlenmiş, okullarda ziyaret edilen öğretmenlere; haftalık planlama tablosu ve günlük uygulama değerlendirme tabloları verilmiş, öğretmenlerin doldurmaları sağlanmıştır. Doldurulan tablolar ve kazanım işlendiğinde; öğrencilerin ders defterleri, öğrencilere verilen ödevler/çalışma kağıtları, ders kitapları, yardımcı kaynaklar ve EBA kaynakları öğretmenlerin okullarına gidilerek teslim alınmış, analizleri yapıldıktan sonra öğretmenlerle uygun oldukları yer ve zamanda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde öğretmenlere görüşmenin amacı, süresi

ve soru sayısı hakkında bilgi verilip ardından sorular sorulmuş, görüşme sırasında araştırmacı tarafından notlar alınırken araştırmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla katılımcıların iznine bağlı olarak ses kayıt cihazı da kullanılmıştır. Görüşmeler araştırmanın veri toplama ve veri analizi süreçlerinde süreklilik arz eden bir yapıya sahip olmuştur. Gerek tablolarda gerek görüşmelerde gerekse de tüm verilerin birleştirilme sürecinde araştırmacı tarafından tam olarak anlaşılmayan veya doğrulama gereksinimi duyulan bulguların teyidinin gerçekleştirilmesi amacıyla görüşmeler tekrarlanmıştır. Bu sayede araştırmanın aktarılabilirlik, teyit edilebilirlik ve tutarlılık gibi nitelikleri ve güvenilirliğinin arttırılmasına katkıda bulunulmuştur.

Bu araştırmanın yürütülmesinde Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu ve Yozgat MEM'den araştırma ve uygulama izni alınmıştır (Ek-5 ve Ek-6).

3.4. Veri Analizi/Çözümlemesi

Nitel araştırmalarda araştırma amacına yönelik derinlemesine incelemeler yapıldığı, çeşitli veri toplama yöntemlerinden, veri toplama araçlarından faydalandığı için çok yönlü veri analiz süreçlerinin yürütülmesi ve sonunda elde edilen bulguların bütüncül bir şekilde sunulması gerekmektedir.

Araştırma kapsamında günlük uygulama değerlendirme tablosu ve haftalık planlama tablosundaki verilerle görüşme verileri deşifre edilerek MAXQDA 20 paket programına aktarılmıştır. Nitel verilerin analizinde alanyazından faydalanıp oluşturulan kod kitapçığı ile içerik ve betimsel analiz teknikleri yürütülmüştür. Bu noktada öğretmenlerle yürütülen görüşmeler ve tablolardan elde edilen bulgular arasındaki ilişkiler betimsel ve içerik analiz teknikleri ile eksenel ve açık kodlama ile bütüncül bir şekilde ele alınmaya çalışılmıştır. Veri analizinde tümdengelimsel ve tümevarımsal süreçler birlikte yürütülmüş ve verilerin önceki araştırma bulgularıyla eşleştirilmesi aynı zamanda bu araştırmaya özgü kod, alt tema ve temaların da açığa çıkarılması sağlanmıştır (Creswell & Plano Clark, 2014) (Ek- 7).

Araştırma alt amaçları kapsamında yapılan betimsel ve içerik analizinde matematik dersi öğretim programında yer alan kazanımlar ile öğretmenlerin haftalık planlama tablosunda yer alan kazanımın; matematik dersi öğretim programında yer alan içerik (kapsam-sınırlılığı) ile öğretmenlerin haftalık planlama tablosunda yer alan içeriğin; matematik dersi öğretim programında yer alan öğrenme yaşantıları ile öğretmenlerin haftalık planlama tablosunda yer alan öğrenme yaşantılarının; matematik dersi öğretim

programında yer alan değerlendirme ögesi ile öğretmenlerin haftalık planlama tablosunda yer alan değerlendirme ögesinin birbiri ile farklılaşma durumu belirlenmeye çalışılmıştır.

Buna ek olarak öğretmenlerin haftalık planlama tablosunda yer alan hedefin günlük uygulama değerlendirme tablosunda belirtilen hedefe; öğretmenlerin haftalık planlama tablosunda yer alan içeriğin günlük uygulama değerlendirme tablosunda yer alan içerikle; öğretmenlerin haftalık planlama tablosunda yer alan öğrenme yaşantılarının günlük uygulama değerlendirme tablosunda yer alan öğrenme yaşantıları ile; öğretmenlerin haftalık planlama tablosunda yer alan değerlendirme ögesinin günlük uygulama değerlendirme tablosunda yer alan değerlendirme ögesiyle farklılaşma durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin günlük uygulama değerlendirme tabloları ile haftalık planlama tabloları üzerinde gerçekleştirdikleri uyarlamalar hedef, içerik, öğrenme yaşantısı ve değerlendirme ögeleri açısından incelenmiştir. Veri analizi sürecinde tablolar ve ekler incelenirken araştırmacı tarafından göz önünde bulundurulacak temel sorular şu şekilde özetlenebilir:

3.4.1. Tablolar ve Eklerinin Analiz Sürecinde Göz Önünde Bulundurulacak Temel Sorular

1. Resmi öğretim programı ile öğretmenlerin tasarladıkları program arasındaki uyum; hedef ögesi kapsamında görülmekte midir?
2. Resmi öğretim programı ile öğretmenlerin tasarladıkları program arasındaki uyum; içerik ögesi kapsamında görülmekte midir?
3. Resmi öğretim programı ile öğretmenlerin tasarladıkları program arasındaki uyum; öğrenme öğretme süreci ögesi kapsamında görülmekte midir?
 - 3.1. Planlama tablolarındaki öğrenme öğretme süreçleri öğretim programında belirtildiği gibi öğrenci merkezli şekilde tasarlanmış mı?
 - 3.2. Kullanılan yöntem-teknik, kaynak ve materyaller kazanım ve içerik kapsamına uygun mudur?
4. Resmi öğretim programı ile öğretmenlerin tasarladıkları program arasındaki uyum; değerlendirme ögesi kapsamında görülmekte midir?
 - 4.1. Planlama tablolarındaki değerlendirme süreçleri öğretim programında belirtildiği gibi öğrenci merkezli şekilde tasarlanmış mı?

- 4.2. Planlama tablolarındaki değerlendirme ögeleri öğretim programında belirtildiği gibi çeşitli ve çok yönlü bir yapıya sahip mi?
5. Tasarlanan program ile öğretmenlerin uyguladıkları program arasındaki uyum; hedef ögesi kapsamında görülmekte midir?
 6. Tasarlanan program ile öğretmenlerin uyguladıkları program arasındaki uyum; içerik ögesi kapsamında görülmekte midir?
 7. Tasarlanan program ile öğretmenlerin uyguladıkları program arasındaki uyum; öğrenme öğretme süreci ögesi kapsamında görülmekte midir?
 8. Tasarlanan program ile öğretmenlerin uyguladıkları program arasındaki uyum; değerlendirme ögesi kapsamında görülmekte midir?

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kurulan cümleler analiz birimi olarak alınmış, her bir cümlede yer alan uyarlamalar ve bu uyarlamaları etkileyen faktörler incelenmiş, bir kod olarak tanımlanmış ve frekans sayısı tabloda gösterilmiştir. Nitel veri analizi sürecinde oluşturulan kodların, bu konuda daha önce yapılan çalışmalardan faydalanarak oluşturulan kodlarla uyumuna bakılıp, böylece bulguların güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda bu çalışmada içerik analizi sonucunda ulaşılan kodlarla, veri analizi öncesi belirlenen kodların tutarlı olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ortaya çıkan kodlarla, yapılan araştırmalarda ortaya konulan kodlar (Ek-7)'de sunulmuştur.

Genel olarak matematik dersi öğretim programındaki program ögeleri ile öğretmenlerin doldurduğu haftalık planlama tablosunun uyumunun incelenmesi için yapılan analizden elde edilen veriler, haftalık planlama tablosunda yer alan ögelerle günlük uygulama değerlendirme tablosunda yer alan ögelerin uyumundan elde edilen veriler birlikte yorumlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda gerçekleştirilecek işlemlerin daha iyi anlaşılması için nitel araştırma yöntemlerine yönelik geçerlik ve güvenirlik sağlama hususları ele alınmıştır.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik kavramı, nicel araştırmalardan farklı olarak belirli hususları yerine getirme vasıtasıyla bulguların doğruluğunu sağlamak olarak ifade edilirken nitel güvenirliğin ise daha sonra benzer çalışmaları yapacak olan araştırmacılar açısından da araştırma süreçlerinin kendi içerisindeki tutarlılığını sağlamak olarak ifade edilmektedir

(Büyüköztürk vd., 2023). Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla geçerlik ve güvenirlik kriterlerini sağlamak için inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik hususları açısından çeşitli önlemler alınmıştır.

Araştırmanın inandırıcılığının sağlanabilmesi için katılımcılarla uzun süreli etkileşim, veri  eşitilmesi, katılımcı teyidi, uzman görüşü alınması yönünde çalışmalar yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında nitel boyutta görüşme soruları için oluşturulan taslak form uzman görüşüne sunulmuş ve gelen dönütlere göre yeniden şekillendirilmiştir. Ayrıca taslak görüşme formu bir grup öğretmene uygulanıp soruların doğru anlaşılıp anlaşılmadığı tartışılarak son hali verilmiştir. Bu sayede soruların araştırma amaçlarına hitap edecek şekilde anlaşılıp anlaşılmadığı belirlenmiştir. Yapılan görüşmeler kayda alınmış, kayıtlar transkript-deşifre edildikten sonra analiz edilmiş, cevaplarda iyi anlaşılmayan noktalar öğretmenlerle tekrar görüşülerek doğrulatılmıştır. Bulguların sunumunda katılımcılara ait doğrudan alıntılara yer verilerek bulgular desteklenmiş ve böylelikle bulguların ayrıntılı betimlemeler ile sunulması sağlanmıştır. Bununla birlikte araştırma kapsamında öğretmenlerin doldurduğu haftalık planlama, günlük uygulama değerlendirme tabloları ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri  eşitilmesi sağlanmıştır.

Araştırmanın tutarlılığı kapsamında araştırma ama ı ve deseninin gerektirdiği veri toplama araçlarının tasarımı, veri toplama süreci, verilerin analizi ve bulguların raporlaştırılmasında tutarlılık sağlanmıştır.

Araştırmanın teyit edilebilirliği hususunda araştırmacının kendi öznel düşünceleri dışında, öğretmenlerin programı uyarlama sürecine ilişkin objektif bir bakış açısıyla bulguları elde edebilmesi için farklı veri toplama araçları ile elde edilen veriler çeşitlendirilmiştir. Sonraki bölümde araştırma bulguları sunulmuştur.

4. BULGULAR

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik dersi öğretim programını uyarlama sürecinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular araştırma alt problemleri kapsamında sınıf öğretmenlerinin tasarladıkları program ile resmi program üzerinde gerçekleştirdikleri uyarlamalar, uyguladıkları program ile tasarladıkları program üzerinde gerçekleştirdikleri uyarlamalar ve bu yapmış oldukları uyarlamalar üzerinde etkili faktörler şeklinde üç alt başlık kapsamında incelendikten sonra genel bir değerlendirme yapılmıştır.

4.1.Sınıf Öğretmenlerinin Resmi Program ile Tasarladıkları Program Arasında Gerçekleştirdikleri Uyarlama Süreçlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ders öncesi tasarladıkları program ile matematik öğretim programı üzerinde gerçekleştirdikleri uyarlama örüntüleri incelenmiş olup uyarlamalara yönelik elde edilen bulgular araştırma öncesinde belirlenmiş tema ve alt temalar altında kodlandıktan sonra sunulmuştur.

Araştırmada birinci alt amaç olarak; “Resmi öğretim programı ile öğretmenlerin tasarladıkları program arasındaki uyum; hedef, içerik, öğrenme yaşantısı ve değerlendirme öğelerinde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla yapılan analiz bulguları incelendiğinde elde edilen bulgular Tablo 4.1.’ de sunulmuştur:

Tablo 4.1. Katılımcılardan elde edilen tabloları değerlendirme formu

Öğretmenlerin Resmi Öğretim Programı ve Tasarladıkları Öğretim Programı Arasındaki Uyum İncelerken Göz Önünde Bulundurululan Sorular		Hayır	Kısmen	Evet
1.	Resmi öğretim programı ile öğretmenlerin tasarladıkları program arasındaki uyum; hedef ögesi kapsamında görülmekte midir?		Ö2, Ö8, Ö5, Ö3, Ö11, Ö12, Ö9, Ö4, Ö10	Ö1, Ö6, Ö7
2.	Resmi öğretim programı ile öğretmenlerin tasarladıkları program arasındaki uyum; içerik ögesi kapsamında görülmekte midir?		Ö2, Ö8, Ö5, Ö3, Ö11, Ö12, Ö9, Ö4, Ö10	Ö1, Ö6, Ö7
3.	Resmi öğretim programı ile öğretmenlerin tasarladıkları program arasındaki uyum; öğrenme yaşantısı ögesi kapsamında görülmekte midir? Planlama tablolarındaki öğrenme öğretme süreçleri öğretim programında belirtildiği gibi öğrenci merkezli şekilde tasarlanmış mı? Kullanılan yöntem-teknik, kaynak ve materyaller kazanım ve içerik kapsamına uygun mudur? Planlama tablolarındaki öğrenme öğretme süreçleri öğretim programında belirtildiği gibi çeşitli ve çok yönlü bir yapıya sahip mi?		Ö2, Ö8, Ö5, Ö3, Ö11, Ö6, Ö12, Ö9, Ö4, Ö7	Ö1, Ö10

Tablo 4.1. Katılımcılardan elde edilen tabloları değerlendirme formu (devam)

4.	Resmi öğretim programı ile öğretmenlerin tasarladıkları program arasındaki uyum; değerlendirme ögesi kapsamında görülmekte midir? Planlama tablolarındaki değerlendirme süreçleri öğretim programında belirtildiği gibi öğrenci merkezli şekilde tasarlanmış mı? Planlama tablolarındaki değerlendirme öğeleri öğretim programında belirtildiği gibi çeşitli ve çok yönlü bir yapıya sahip mi?	Ö2, Ö8, Ö5, Ö3, Ö11, Ö6, Ö12, Ö9, Ö4	Ö1, Ö10, Ö7
----	--	--------------------------------------	-------------

Tablo 4.1.'de görüldüğü gibi öğretmenlerin resmi programa tam olarak uymadıkları, çeşitli uyarlamalar yaptıkları görülmektedir. Aşağıda Tablo 4.2.'de bu uyarlamalar ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 4.2. Katılımcı öğretmenlerin resmi program ile tasarlanan program kapsamında gerçekleştirdiği çeşitli uyarlamalara ilişkin bulgular

Tema	Alt Tema	Kod	Uyarlama Yapan Öğretmen Sayısı	Uyarlamanın Gerçekleşme Sıklığı
Tasarlanan Program ile Gerçekleştirilen Uyarlamalar	Genişletme	Web tabanlı uygulamalardan faydalanma	11	18
		Yardımcı kaynaklardan faydalanma	10	20
		Farklı bir sınıf düzeyine ait konu ve kazanımlara yer verme	7	14
		Ek etkinlikler yapma	6	7
		Diğer derslerle ilişkilendirme	6	12
	Atlama	Konu ve kazanımı yüzeysel ele alma	10	14
		Konu ve kazanımı eleme	3	3
		Ders kitaplarını kullanmama	2	2
	Yeniden Düzenleme	Kazanımı farklı öğrenme alanı altında alma	2	2
		Kazanımın gerektirdiğinden farklı yöntem kullanma	1	1

Tablo 4.2.'de görüldüğü üzere sınıf öğretmenleri tasarladıkları program ile resmi program üzerinde çeşitli uyarlamalar gerçekleştirmektedirler. Bu uyarlamalara ilişkin frekanslar incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerinin sırasıyla en çok genişletme, ardından atlama ve son olarak yeniden düzenleme uyarlamaları yaptıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tasarladıkları program ile resmi program üzerinde yaptıkları uyarlamalar incelendiğinde; genişletme örüntüsü kapsamında on öğretmenin yardımcı kaynaklardan ve on bir öğretmenin web tabanlı uygulamalardan faydalandığı görülmektedir. Genişletme kapsamında gerçekleştirilen uyarlama sıklıkları incelendiğinde sırasıyla en çok yardımcı kaynaklardan faydalanma, web tabanlı uygulamalardan faydalanma, farklı bir sınıf düzeyine ait konu ve kazanıma yer verme, diğer derslerle ilişkilendirme, ek etkinlikler yapma olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin somut materyallerin ve ders kitapların yetersizliği nedeniyle öğretimin kalitesini arttırmak amacıyla yardımcı kaynaklar ve web tabanlı uygulamalara sıklıkla başvurdukları görülmüştür. Bu durumu ifade eden öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Ben genelde işte internetten bazı sayfalar var hatta bu tabloyu oluştururken planı oluştururken birkaçına da yer verdim. Genelde onlardan alıyorum. Onlardan aldığım da bakıyorum benim öğrencimin seviyesine uygun mu oradan da eksiltmeler ya da üzerine katmalar yapıyorum. Yani ders kitaplarını zaten biz hiç kullanmıyoruz. Hep farklı kaynaklardan giderek bizim eğitimimiz ilerliyor (Ö4 görüşme)

Ardından konuyu online interaktif çevrimiçi oyunlarla eğlenceli hale getirip kavratacağım. (Ö1 tablo)

Genişletme örüntüsü kapsamında araştırmaya katılan öğretmenlerin altısının ek etkinlikler, diğer derslerle ilişkilendirme yapma ve yedisinin de farklı sınıf düzeylerine yönelik konu ve kazanımları ele alma yönünde uyarlamalar yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlerin bu uyarlamaları mevcut konunun anlaşılması için öğrencilerdeki ön bilgi eksiklikleri kapatmak, öğrencilerin gelişim düzeyini dikkate alarak ileri düzey öğrenmelere fırsat verecek ortamı hazırlamak amacıyla yaptıkları görülmektedir. Bu uyarlamalara yönelik çeşitli kanıtlar aşağıda sunulmuştur.

Konuyu tekrar edip alıştırmaya sayısını arttırmayı hedefliyorum. (Ö9 tablo)

3.dersimde matematik grup yarışma oyununda çıkan matematiksel sonuçların İngilizce karşılığını isteyeceğim. (Ö10 tablo 3)

Mesela atıyorum dördüncü sınıfta anlattığım bir konu. Unutulmuş olabilir diye hani mesela atıyorum kesirler unutulmuştur diye bir baştan alıyorum mesela bu kazanımı genişletiyorum.

Ben orada çok es geçilmiş, önceden biliniyor gibi. Ama diyorsun aradan bir yıl geçti, unutulmuştur ve bir hatırlatma amaçlı o kazanımı biraz daha böyle detaylı anlatıp örnek falan yapıyorum bunu hatırlatma amaçlı (Ö9 görüşme)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tasarladıkları program ile resmi program üzerinde atlama örüntüsü kapsamında gerçekleştirdikleri uyarlamalar incelendiğinde ise öğretmenlerin onunun konu ve kazanımı yüzeysel ele aldıkları görülürken öğretmenlerin ikisinin ders kitabı kullanmama, üçünün ise konu ve kazanımı eleme şeklinde uyarlamalar gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu uyarlamalara ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin ikisinin nadiren ders kitaplarını ve kazanımları görmezden geldiği fakat onunun daha sık bir şekilde konu ve kazanımı yüzeysel ele alma şeklinde uyarlama yaptığı görülmektedir. Ders kitaplarını öğretim sürecine dahil etmeme ve kazanımı eleme gibi uyarlamalar yapan öğretmenlerin gerekçeleri incelendiğinde ise zaman yönetimi, öğretmenlerin öğrenme öğretme yaklaşımı, ders kitaplarının veya programdaki konu ve kazanımların öğrenci seviyesinin üzerinde veya altında olması gibi sebepler görülmektedir. Bu uyarlamalara yönelik çeşitli kanıtlar aşağıda sunulmuştur.

Öyle zaten biz ders kitaplarını hiç kullanamıyoruz. Yani ders kitapları bize geliyor. Ben çocukları hani getirmenize bile gerek yok diyorum açıkçası çünkü ders kitapları bizim sınıfımıza öğrencilerimiz seviyesine hiçbir şekilde uymuyor. (Ö4 görüşme).

Yani şöyle değişiklik demeyim de mesela bazen çok fazla kazanım oluyor ya onlardan eleme yapıyorum. Yani en böyle gerçekten çok ihtiyaç olan gerekli olanları seçiyorum. Bazı kazanımları mesela atlıyorum yani önemsemiyorum onları. (Ö9 görüşme)

Hani bazı zamanlar atlama yapabiliyorum neden diyecek olursanız. Çünkü ben geçen yıl bu konulara değinmiştim ve üzerinde defalarca etkinlik yaptığım bir konu üzerine daha fazla zaman harcamak istemiyorum. Daha yeni, daha önce bilmediği konular üzerinde etkinlikleri arttırıyoruz. Ama bilinen bir konu üzerinde genelde ya atlama yapıyorum, atlama demeyelim de değiniyorum. Muhakkak bu konuya değiniyorum yüzeysel geçiyorum. (Ö11 görüşme)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tasarladıkları program ile resmi program üzerinde yeniden düzenleme örüntüsü kapsamında gerçekleştirdikleri uyarlamalar incelendiğinde, öğretmenlerden birinin kazanımın gerektirdiğinden farklı öğretim yöntemi kullanma ve ikisinin de kazanımı farklı bir öğrenme alanı altında alma şeklinde uyarlamalar yaptığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen kodlara yönelik frekanslar incelendiğinde öğretim programı üzerinde yeniden düzenleme yapma konusunda çekimser davrandıkları söylenebilir. Bu uyarlamalara ilişkin çeşitli kanıtlar aşağıda sunulmuştur.

Aslında çok fazla değişiklik yapmayı tercih etmiyorum. Çünkü sonuçta programda belli bir seviye, belli bir bilgi akışına göre düzenlendiğini düşündüğüm için çok karıştırmayı mantıklı bulmuyorum. Ama zaman zaman buna da gerek de duyuyorum. Çünkü çocuğun bir önceki bilgilerinden yola çıkarak bazen anlatacaklarım, konular üç dört konudan sonra gelen konular olarak görüyorum. O yüzden bunlar arasında sıralama yapabiliyorum. (Ö11 görüşme)

Ben kazanımdan yerini değiştirmiyorum dedim ama aslında ben bazen zorluk çekince değiştirdiğim oluyor. (Ö10 görüşme)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tasarladıkları program ile resmi program üzerinde gerçekleştirdikleri uyarlamalara yönelik görüşme ve tablolardan elde edilen bulgular incelendiğinde genel olarak matematik öğretim programının yapısal boyutu olan içerik ve esaslarına bağlı kaldıkları fakat süreç boyutu olan öğrenme öğretmeyi iyileştirmek amacıyla daha çok genişletme türünde uyarlama örüntüleri gerçekleştirdikleri görülmektedir. Elde edilen bulgularda görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin tamamı konu ve kazanımla ilgili olarak zaman zaman uyarlama yapmışlardır. Bu uyarlamalardan öğretmenlerin matematik öğretim programının; kazanım-içerik ve farklı öğrenme alanlarına uygun yöntemler kullanma, ders işlenişinde takım çalışmasına yer verme, somut materyal kullanma, derse yönelik olumlu tutum geliştirme ile ilgili etkinlikler yapma, kazanımı günlük hayat ve diğer derslerle ilişkilendirme, sadece bilişsel değil duyuşsal öğrenmeleri de ölçme, süreç odaklı değerlendirme yapma, farklı değerlendirme yöntemleri kullanma gibi resmi programda sıralanan hususlara bağlı kalmaya çalıştıkları fakat tam olarak uygun bir şekilde davranmadıklarına yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgulara ilişkin kanıtlar aşağıda sunulmuştur.

Bunlara (programda belirtilen hususlara) dikkat ettiğim için tabii ki önem veriyorum. Yoksa kalıcı bir öğrenme gerçekten olmuyor. (Ö8 görüşme)

O anki işleyeceğim konunun içeriğine bağlı daha çok bu. Eğer konu birazcık karmaşık ise genelde bu tür etkinlikler bu tür öğretim yöntem ve teknikleri daha çok kullanmaktan yanayım.

Ama bazı zamanlar dersi tam bir sunuş yolu ile işlemeyi tercih ediyorum. (Ö11 görüşme)

Sonraki bölümde öğretmenlerin tasarladıkları program ile uyguladıkları program üzerinde gerçekleştirdikleri uyarlamalara yönelik bulgular incelenmiştir.

4.2.Sınıf Öğretmenlerinin Tasarladıkları Program ile Uyguladıkları Program Arasında Gerçekleştirdikleri Uyarlama Süreçlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada ikinci alt amaç olarak; “Öğretmenlerin tasarladıkları program ile sınıfta uyguladıkları program arasındaki uyum; hedef, içerik, öğrenme yaşantısı ve değerlendirme öğelerinde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla yapılan analiz bulguları incelendiğinde öğretmenler ile yapılan görüşmelerde ve doldurmuş oldukları günlük uygulama değerlendirme tablolarında uygulanan programda katılımcı öğretmenlerin onunun tasarladıkları programa bağlı kalamadığı ve ders esnasında tasarlanan programda gerçekleşenden daha sık uyarlamalar yaptığı görülmektedir. Bu bulgulara ilişkin kanıtlar aşağıda Tablo 4.3.’de sunulmuştur.

Tablo 4.3. Katılımcılardan elde edilen tabloları değerlendirme formu

Öğretmenlerin Tasarladıkları Program ile Sınıfta Uyguladıkları Program Arasındaki Uyumu İncelerken Göz Önünde Bulundurulmuş Sorular		Hayır	Kısmen	Evet
1.	Tasarlanan program ile öğretmenlerin uyguladıkları program arasındaki uyum; hedef ögesi kapsamında görülmekte midir?	Ö12, Ö10, Ö9	Ö1, Ö2, Ö8, Ö11, Ö6, Ö7, Ö4	Ö5, Ö3
2.	Tasarlanan program ile öğretmenlerin uyguladıkları program arasındaki uyum; içerik ögesi kapsamında görülmekte midir?	Ö12, Ö10, Ö9	Ö1, Ö2, Ö8, Ö11, Ö6, Ö9, Ö4	Ö5, Ö3
3.	Tasarlanan program ile öğretmenlerin uyguladıkları program arasındaki uyum; öğrenme yaşantısı ögesi kapsamında görülmekte midir?	Ö12, Ö10, Ö9	Ö1, Ö2, Ö8, Ö11, Ö6, Ö7, Ö4	Ö5, Ö3
4.	Tasarlanan program ile öğretmenlerin uyguladıkları program arasındaki uyum; değerlendirme ögesi kapsamında görülmekte midir?	Ö12, Ö10, Ö9	Ö1, Ö2, Ö8, Ö11, Ö6, Ö7, Ö4	Ö5, Ö3

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları programda tasarladıkları programa tam olarak bağlılık gösteremedikleri ve uyarlamalar yaptıkları görülmektedir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları program ile gerçekleştirdikleri çeşitli uyarlamalar analiz edilmiş ve aşağıda Tablo 4.4.’de sunulmuştur.

Tablo 4.4. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tasarladıkları program ile uyguladıkları program arasında gerçekleştirdikleri uyarlamalar

Tema	Alt Tema	Kod	Uyarlama Yapan Öğretmen Sayısı	Uyarlamanın Gerçekleşme Sıklığı
Uygulanan Program ile Gerçekleştirilen Uyarlamalar	Genişletme	Ek etkinlikler	12	46
		Farklı bir sınıf düzeyine ait konu ve kazanıma yer verme	8	25
		Diğer derslerle ilişkilendirme	4	7
	Atlama	Planlanandan daha az etkinliğe yer verme	10	20
		Planlanandan farklı yöntem ve materyalleri kullanma	6	18
	Yeniden Düzenleme	Planlanan etkinliği erteleme	3	5
		Başka bir derse ait saati kullanma	4	7

Tablo 4.4.'de görüldüğü üzere sınıf öğretmenleri tasarladıkları ve uyguladıkları program arasında çeşitli uyarlamalar gerçekleştirdikleri görülmüştür. Bu uyarlamalara ilişkin frekanslar incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerinin sırasıyla en çok genişletme, daha sonra yeniden düzenleme ve atlama şeklinde uyarlamalar yaptıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tasarladıkları ve uyguladıkları program arasında genişletme örüntüsü kapsamında yaptıkları uyarlamalar incelendiğinde; öğretmenlerin tamamının ek etkinlikler yapma, sekizinin ise farklı bir sınıf düzeyine ait konu ve kazanıma yer verme şeklinde uyarlamalar yaptığı görülmüştür. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerin genişletme kapsamında gerçekleştirdikleri uyarlama sıklıkları incelendiğinde sırasıyla en çok ek etkinlikler, farklı bir sınıf düzeyine ait konu ve kazanıma

yer verme, diğer derslerle ilişkilendirme şeklinde uyarlama yaptıkları görülmüştür. Bu uyarlamalara ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin ders esnasında konunun daha iyi anlaşılması için önceki sınıflara yönelik kazanımları ele alma, çeşitli etkinliklerle çeşitlendirme yapma ve konunun istendik şekilde anlaşılması durumunda daha ileri sınıf düzeyine ilişkin kazanımlara değindikleri görülmüştür. Bu uyarlamalara ilişkin çeşitli kanıtlar aşağıda sunulmuştur.

Bu süreç sonunda konuyu anlamayan öğrenci varsa kısaca tekrar konunun üzerinden geçilmesini düşünüyorum. Aksi halde konular sarmal olduğu için ileride olan konularda tekrar anlamakta güçlük çekecekler. (Ö1 tablo)

Genelde zaten (programın) istediği her şeyi öğretiyorum yani istediği şeyleri öğretmemelik yapmıyorum ama bazen eğer öğrencim alabiliyorsa sınıfın tamamında o potansiyel varsa mesela diyelim ki ritmik sayma işte ikişerli 20'ye kadar 40'a kadar öğretiliyor bakıyorum sınıfın genelde zaten 20'ye kadar 40'a kadar kolay sayıyor benim bana bunun için diyelim 5 ders saati vermiş eğer bunu zaten çoğunluk bilerek geliyorsa ben bunu tekrar edip hepsine kısa sürede öğretip ben mesela bunu 100'e kadar çıkarabiliyorum hani 40'a kadar ikişerli sayma değil de 100'e kadar ikişer yapabiliyorum. (Ö2 görüşme)

Evet ben (kazanım) ekliyorum. Burada şöyle bakıyorum. Verilen kazanım mesela hafif kalıyor Çocuklar hani bunu biliyoruz, bunu yapabiliyoruz diyorlar birazcık daha. Mesela toplama işlemi ise biraz daha problem halinde, daha fazla soru, daha zor soru olarak ilerletiyorum. (Ö3 görüşme)

Bazısına BİLSEM seviyesinde sorular sormanın zekâ sorusu mantık sorusu bireye yönelik olduğu için bu gibi değişiklikler yapıyoruz. (Ö12 görüşme)

Evet yani mesela biraz önce söylediğim gibi ben mesela sadece o gün kalemlerle göstermeyi planlıyorum diyelim işte aklıma o an sınıfta olan bir materyalden diyorum ki bunu da göstereyim. (Ö2 görüşme)

Elde edilen kanıtlardan da görüldüğü gibi katılımcı sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaç durumuna bağlı olarak ders esnasında öğretimi iyileştirmek için çeşitli anlık uyarlamalar yaptıkları görülmektedir. Ortaya çıkan bu kodların yanı sıra öğretmenlerin dördünün diğer derslerle ilişkilendirme gibi uyarlamalar yaptıkları da gözlemlenmektedir. Bu uyarlamalara ilişkin çeşitli kanıtlar aşağıda sunulmuştur.

Bazen de şey yapıyoruz akılda kalmaları için uydurduğumuz o an dersin içinde şarkı oluyor mesela şarkılaştırıyoruz. Hani çocuğun dilinde, hafızasında kalmasını sağlayacak ve çocukların da çok hoşuna gidiyor bunlar. (Ö8 görüşme)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tasarladıkları ve uyguladıkları program arasında yeniden düzenleme örüntüsü kapsamında gerçekleştirdikleri uyarlamalar incelendiğinde

öğretmenlerin altısının planlanandan farklı yöntem ve materyalleri kullandığı, üçünün ise planlanan etkinliği ertelediği ve dördünün ise başka bir derse ait saati kullandığı görülmektedir. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerin yeniden düzenleme kapsamında gerçekleştirdikleri uyarlama sıklıkları incelendiğinde sırasıyla en çok planlanandan farklı yöntem ve materyalleri kullandıkları, başka bir derse ait saati kullandıkları, planlanan etkinliği erteledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin yaptıkları bu uyarlamaların ders esnasında öğrencilerin konuyu anlama durumu ve çeşitli anı gerçekleşen durumlardan kaynaklandığı görülmektedir. Bu uyarlamalara ilişkin çeşitli kanıtlar aşağıda sunulmuştur.

Haftalık planlamada geometri tahtasını kullanacağımı belirttim fakat materyali kırtasiyede bulamadım. Bunun yerine çubuk ve düğmeleri kullanarak etkinlik yaptım. (Ö11 tablo)

Eee bazen de şey oluyor hani ben bu kazanımı tam işleyeceğim diyorsun. On altı öğrencinin sadece on tanesi gelmişse diğerleri de haliyle geri kalmasınlar diye erteliyorum. (Ö10 görüşme)

3 ders saati (normalde 2 ders saatiydi matematik fakat Türkçe dersine sarkıttım) (Ö11 tablo)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tasarladıkları ve uyguladıkları program arasında atlama örüntüsü kapsamında yaptıkları uyarlamalar incelendiğinde öğretmenlerden onunun planlanandan daha az etkinliğe yer verdiği görülmektedir. Bu uyarlamaya ilişkin çeşitli kanıtlar aşağıda sunulmuştur.

Önlü arkalı test çıkarttığım oluyor değerlendirmelerde ön kısmını mutlaka sınıfta bitirmeye çalışıyorum. Dediğim gibi ağır yapıyorlar zaten, arka kısmını ev ödevi verebiliyorum. (Ö1 görüşme)

Dramatizasyona gerek kalmadı. (Ö2 tablo)
Öğrencilerin ön bilgileri yeterli olduğu için 100'e kadar sayıları defterlerine yazdırmadım. (Ö10 tablo,)

Geçirebiliyorum ama bazen olumsuz şeyler olabiliyor hocam. Mesela ben basamak konusunu anlatmak istedim çocuklara. Basamakları anlatırken de bu spagettilerden götürdüm. Oyun hamurları götürdüm. İşte spagettileri oyun hamuruna geçirdik. Sonra işte birer basamağı onlar basamağı spagettilere geçirecektik. Hani benim böyle amacım işte çok hevesli götürmüştüm onu. Çünkü bir öğretmenimiz uyguladığında bayağı faydalı olmuş. Ben uygulamak istedim de benim çocuklar spagettiye yediler mesela. (Ö4 görüşme)

Sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları program ile tasarladıkları program üzerinde gerçekleştirdikleri uyarlamalar incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin tamamı ders esnasında ek etkinlikler yapma onu ise planlanandan daha az etkinliğe yer verme uyarlamalarını aynı alt temalardaki uyarlamalara göre daha sık bir şekilde

gerçekleştirmektedir. Bu duruma göre öğretmenlerin ders esnasında kendi tasarladıkları program üzerinde atlamalar yaptığı fakat bu süreçte çeşitli etkinlikler kurgulayarak öğretim sürecini yürütmeye çalıştıkları görülmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından tasarlanan ve uygulanan programdan elde edilen bulgular incelendiğinde zaman zaman çeşitli uyarlamalar yaptıkları ve görüşlerine göre bu uyarlamaların öğrencilerin başarısı ve derse olan ilgisini arttırmaya katkı sunduğu görülmüştür. Öğretmenler tarafından resmi program ile tasarlanan program arasındaki uyumun, tasarlanan ve uygulanan program arasındaki uyuma göre daha yüksek olduğu, uygulanan program ile tasarladıkları program üzerinde yaptıkları uyarlamaların daha sık olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin hem tasarlanan hem de uygulanan programlarda en sık genişletme yönünde uyarlamalar yaptığı görülmüştür. Nitekim katılımcı sınıf öğretmenlerinin tasarlanan programda resmi program üzerinde genişletme örüntüsünün devamında en sık olarak atlama daha sonra yeniden düzenleme şeklinde uyarlamalar yaptıkları görülürken uygulanan programda tasarlanan program üzerinde genişletme örüntüsü devamında en sık yeniden düzenleme ve daha sonra atlama şeklinde uyarlama yaptıkları görülmüştür. Bu durumda katılımcı sınıf öğretmenlerinin, tasarlanan programı ortaya koyma sürecinde genişletmeden sonra resmi program üzerinde atlama yapmaya daha eğilimli oldukları öte yandan uygulanan program ile genişletmeden sonra yeniden düzenleme yapma eğiliminde oldukları söylenebilir. Sonraki bölümde öğretmenlerin tasarladıkları ve uyguladıkları programlar ile gerçekleştirdikleri bu uyarlamalara neden olan faktörler incelenmiştir.

4.3.Sınıf Öğretmenlerinin Program Uyarlamaları Üzerine Etkili Faktörler

Araştırmanın üçüncü alt amacı olarak; “Resmi öğretim programı, öğretmenlerin tasarladıkları ve uyguladıkları program arasındaki uyumu etkileyen faktörler nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla yapılan analiz bulguları incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tasarladıkları ve uyguladıkları programlar ile gerçekleştirmiş oldukları uyarlama örüntüleri üzerinde etkili faktörler incelenmiş olup elde edilen bulgular araştırma öncesinde belirlenmiş tema ve alt temalar altında Tablo 4.5. ‘de sunulmuştur.

Tablo 4.5. Katılımcı öğretmenlerin gerçekleştirmiş oldukları uyarlamaları üzerinde etkili faktörler

Tema	Alt Tema	Kod	Görülen Öğretmen Sayısı	Faktörün Görülme Sıklığı
Programı uyarlama üzerinde etkili faktörler	Öğretmenden kaynaklı faktörler	Öğretmenin sahip olduğu öğrenme öğretme yaklaşımı	12	75
		Öğretmenin programa tutumu	9	16
		Sınıf yönetim becerisi	8	18
		Psikolojik nedenler	7	16
	Öğrenciden kaynaklı faktörler	Bilişsel özellikler	11	55
		Fizyolojik nedenler	6	7
		Öğrenciler arasında seviye farklılıkları	5	6
		Öğrenci devamsızlığı	5	6
		Sınıftaki kaza ve yaralanmalar	4	5
	Öğretim programından kaynaklı faktörler	Ders kitabı program uyumu	5	7

Tablo 4.5. Katılımcı öğretmenlerin gerçekleştirmiş oldukları uyarlamaları üzerinde etkili faktörler (devam)

	Matematik öğretim programının yapısı	5	6
	Program ve öğrenci hazırbulunuşluğu uyumu	5	11
Okul kaynaklı faktörler	Okulun fiziki altyapısı	11	28
	Okulda yapılan faaliyetler	4	4
	Okul finansmanı	3	3
	Okuldaki insan kaynağı	3	5
	Çalışma saatlerinin farklılığı	1	1
Veliden kaynaklı faktörler	Velilerin öğrenciye desteği	9	14
	Ailenin sosyoekonomik yapısı	6	17
	Velilerin öğretmenle iletişimi	3	5

Tablo 4.5.'de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin tasarladıkları ve uyguladıkları programlar ile gerçekleştirdikleri uyarlamaları etkileyen çeşitli faktörler olduğu görülmüştür. Bu faktörlerin görülme sıklığına ilişkin frekanslar incelendiğinde en fazla öne çıkan faktörün öğretmenden kaynaklı faktörler olduğu ardından sırasıyla öğrenciden kaynaklı, okul kaynaklı, veli kaynaklı, öğretim programı kaynaklı faktörler olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tasarladıkları ve uyguladıkları programlar ile gerçekleştirdikleri uyarlamalar üzerinde öğretmenden kaynaklı faktörler incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme ve öğretme yaklaşımının en sık rastlanan alt faktör olduğu görülmüştür. Bu alt faktöre ilişkin çeşitli kanıtlar aşağıda sunulmuştur.

Gerekirse bir hafta daha sarkar, diğer haftanın ilk üç gününde ben yine o konuyu sindirecekleri şekilde vermeye çalışırım. Yani kazanımın belirli bir süre içerisinde vermiyorum. Ne zamanki

sindirirlerse ben ondan sonra diğer konuya geçiyorum. Anlamadan başka konuya geçmelerinin benim için bir anlamı yok. Sindirsinler ondan sonra geçsinler. (Ö1 görüşme)

Bazen (kazanımların) sıralarını değiştirebiliyorum hani kavrama sıralarına göre bakıyorum ki o anki hani neye müsaitler daha neye açıklar. (Ö2 görüşme)

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenci merkezli bir öğretim süreci yürütme yaklaşımında oldukları görülmekle birlikte öğrencilerin konuyu kavrama ve öğrenme hızına göre çeşitli uyarlamalar yaparak matematik öğretim programında önerilen süreler ve konu kapsamı üzerinde hafifletme veya ileri öğrenmelere yönelik bir öğretim süreci izledikleri de görülmektedir.

Öğretmenin öğrenme öğretme yaklaşımı alt faktörünün yanı sıra araştırmaya katılan öğretmenlerin dokuzunda programa tutum, sekizinde sınıf yönetimi becerisi ve yedisinde psikolojik nedenlerden kaynaklı olarak uyarlamalar yapıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları kendi mesleki deneyimlerine dayanarak öğretim programının esnek bir şekilde uyarlanması yönünde tutuma sahiptirler. Nitekim bu tutum araştırma kapsamındaki iki öğretmende görülmüştür. Katılımcı öğretmenler genel olarak programa bağlı kalınması fakat uyarlama yapılacak ise öğretimi pekiştirme ve zenginleştirme yönünde olması görüşüne sahiptirler. Bununla birlikte kıdem düzeyleri fark etmeksizin öğretmenler arasında programı uygulama konusunda çaresizlik yaşadıklarına da rastlanmıştır. Bu durumun devamında öğretmenlerin programları uyarlamaları üzerinde etkili başka bir faktör olarak da sınıf yönetim becerilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Özellikle de ders esnasında gerçekleşen ani durumlar öğretmenlerin uyguladıkları programı şekillendirmekte tasarlanan program üzerinde çeşitli değişiklikler yapmaya yöneltmektedir. Bu noktada bazı katılımcı öğretmenler bu ani durumlarla başa çıkma konusunda etkili olup tasarlanan programlarını uygun bir şekilde uygulamaya koyabilirken bazılarının ise ders saatini boşa çıkarıp etkinlikleri sonraki derslere ertelediği görülmektedir. Bu faktöre ilişkin kanıtlar aşağıda sunulmuştur.

Hani ben artık bu konuda (öğrencilere kazanımı verememe) kendime de aslında çok yüklendim acaba benim bir problemim var mı diye. (Ö5 görüşme)

Sorumluluğu çok üstüme alıyorum hocam. Öğrencinin evde tekrar etmesi lazım. Etmiyor ben ettiriyorum. (Ö6 görüşme)

Değişiklik yapmayı istiyorum. Mesela ilkökul seviyesinde matematik için konuşacak olursak geometri konusunda çok sınırlı bir bilgi veriliyor. Öğrencilerin daha fazlasını alabileceğini gördük genel olarak. Dolayısıyla o konulara ekleme yapılabilir. (Ö12 görüşme)

Neden yapıyorum? Çünkü bazen hani bu kazanımlar çok fazla hani onun ne bileyim o an düşünüp uygulamaya bile gerek yok yani çoğu ını hani basit bir şey ya da çocuk önceki yıldan biliyordur diye düşünüyorum. Hani onu bildiğin düşünerek yapmıyorum ve zaten hani konu işlerken bunu görüyorum yani ını tahminlerinde de genelde yanılmıyorum. (Ö9 görüşme)

Çünkü mesela ben çocuğa bir kazanım vermek istiyorum. Problemlerde işte Ahmet diyorum kitap aldı. Ahmet'ten başlıyoruz onların amcasını tanımaya dayısını tanımaya tamamen konu dağılıyor. Onu toparlarken çok fazla vakit harcıyoruz. Yani ilkokul düzeyinde her zaman bu yaşanıyor. (Ö4 görüşme)

Süreç içerisinde planladığım şekilde çok fazla gerçekleştiremiyorum. Kazanımı veriyorum ama o süre içerisinde olmayabiliyor, sarkabiliyor. Çünkü konuyu bazen yeterince sindirmediklerini düşünüyorum ve ben o konuyu sindirmeden geçsinler istemiyorum. (Ö1 görüşme)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tasarlanan ve uygulanan program ile gerçekleştirdikleri uyarlamalar üzerinde etkili olan öğrenciden kaynaklı faktörler incelendiğinde öğretmenlerin on birinin öğrencinin bilişsel özelliklerinden kaynaklı uyarlamalar yaptığı görülmektedir. Bununla birlikte öğrencinin bilişsel özelliklerinin bu alt temada en sık rastlanan alt faktör olduğu görülmektedir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin neredeyse tamamı kişisel bilgi formlarında sınıfındaki öğrencilerin başarı ortalamasının orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerden elde edilen tablolar ve görüşmeler incelendiğinde öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşlukları, matematiğe yönelik tutumları, derse katılımları, öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve öz disiplinlerinin öğretmenlerin programı uyarlamaları üzerinde önemli etkileri olduğu görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin bahsi geçen bu faktörlerden kaynaklı olarak konu kapsamını daraltma veya genişletme, tekrar alıştırmaları yapma, çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretimi zenginleştirme şeklinde uyarlamalar yaptıkları görülmüştür. Bu faktöre ilişkin kanıtlar aşağıda sunulmuştur.

Benim birkaç öğrencimde hani böyle haylazlıkları da had safhada derste gözü olmamaları da had safhada. Açıkçası bazen bana kendi sesimi duyamayacak şekilde beni bile bastırarak şekilde davranışlara giriyorlar. Saboteden kastım bu. Yani hem beni hem de ders almak isteyen öğrencilerimi sabote ediyorlar. Biraz da onlarla verdiğimiz bir mücadele var aslında. Kurlsız çocuklar bunlar. (Ö1 görüşme)

Çocukların mesela ödevini eve göndermeyip sınıfta yaptırıyorum. Çünkü gönderdiğim anda kesinlikle ya yırtıp getiriyorlar ya da böyle yemek lekeleri falan oluyor. O kadar önemsemiyorlar ya da böyle karalayıp getiriyorlar. Hani tek tek sınıfta yaptırıyorum. (Ö5 görüşme)

Bazılarını mesela kendine ve sınıfa göre uyarlıyorum daha çok öğrencinin seviyesine göre

uyarlıyorum. (Ö9 görüşme)

Aileler bir de şunu yapıyor öncesinde zaten hani bu devlet okullarında da bazen öyle olabiliyor işte çocuklar okula gelmeden ben işte saymaları yaptırayım bunu yaptırayım bunu yaptırayım ama buradaki kazanımlar hiç bilmeyen çocuğa göre uyarlandığı için temelden aldığımız için ilk konuları daha hızlı ve kolay geçme imkânı çocuk bildiği için olabiliyor. (Ö2 görüşme)

Artık yani artık ikinci sınıfta mesela hiçbir şekilde yuvarlamayı vermeden direkt atlıyorum. Buna işte mesela dördüncü sınıfa gelince anca hani buradaki öğrenci anlayabiliyor. (Ö4 görüşme)

Öğrencilerin bilişsel nedenlerinden kaynaklanan uyarlamalar yanında öğretmenlerin altısında fizyolojik nedenler, beşinde öğrenciler arasında seviye farklılığı, beşinde öğrenci devamsızlığı, dördünde sınıftaki kazalar ve yaralanmalar kaynaklı olarak çeşitli uyarlamalar yaptığı da görülmektedir. Katılımcılardan elde edilen bulgulara göre sınıftaki öğrencilerin düzeylerinin çok farklılık göstermesi, dönem dönem okuldaki hastalık ve salgınların baş göstermesi, çeşitli kazalar ve buna bağlı olarak veya olmayarak öğrencilerin devamsızlık yapması gibi durumların öğretmenler tarafından tasarlanan ve uygulanan programlar arasından farklılıklara neden olduğu görülmektedir. Bu faktörlere ilişkin kanıtlar aşağıda sunulmuştur.

Ya bende o çok zor işte, bende çok zor oluyor. Ben genelde o konuda hepsine hitap edebilecek şeyleri yaparken çok zorlanıyorum. Çünkü seviyeler farklı. Genel olarak yaptığım zamanda da zaten bir kesime hitap ediyor, diğerlerine hitap etmiyor. (Ö1 görüşme)

Yani işte bak şöyle oluyor sonuçta karşında çocuk var ya. İşte bu tabii değişken. Hani bazen sen planlarsın ama planladığın gibi gitmez. O gün planlıyorsun. Diyorsun üç beş kişi hasta gelmemiş işte. Eee o zaman konuyu şey yapamıyorsun yani. (Ö9 görüşme)

Mesela demiştim ya öğrencimin kolu kırıldı ders süresi gidiyor mecburen hani orada istenilen süreden daha az bir süre kalıyor bana o zaman da daha çok çalışma yapmam gerekiyor. (Ö2 görüşme)

Fakat bazen çocukların birinin karnı ağrıyor, bazen kendini iyi hissetmeyebiliyorlar. (Ö11 görüşme)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tasarlanan ve uygulanan program ile gerçekleştirdikleri uyarlamalar üzerinde etkili olan okuldan kaynaklı faktörler incelendiğinde öğretmenlerin on birinin okulun fiziki alt yapısından kaynaklı uyarlamalar yaptığı görülmektedir. Bununla birlikte okulun fiziki altyapısının öğretmenlerin uyarlamaları üzerinde en sık rastlanan alt faktör olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin derste

kullanılacak materyalleri temin etme konusunda sorunlar yaşadıkları ve bu nedenle kendi çabaları ile bu eksikliği kapatmaya çalıştıkları görülmektedir. Bununla birlikte hem öğrencilerin dikkatini çekmesi hem de bu somut materyallerin eksikliğini gidermek amacıyla öğretmenler tarafından yoğun bir şekilde kullanılan akıllı tahta gibi araçlarda yaşanan arızaların ve elektrik kesintilerinin öğretmenlerin tasarladıkları programı uygulama sürecinde çeşitli uyarlamalar yapmalarına neden olduğu görülmektedir. Bu süreçte elde edilen bulgulara göre bazı öğretmenlerin bu tür ani durumlara yönelik önlemler aldığı görülürken bazılarının ise etkinliği ertelediği veya planlanandan daha yüzeysel bir şekilde anlatım gibi yöntemlerle dersi yürüttüğü gözlemlenmektedir. Bu faktöre ilişkin kanıtlar aşağıda sunulmuştur.

Okulda matematikle ilgili bir materyal yok yani hani ya kendim yapmam gerekiyor ya da görselini göstermem gerekiyor çocuklara. Yoksa hazır bir materyal yok yani. Mesela ileriki konularda Prizma falan onlar için de almayı düşünüyoruz. (Ö3 görüşme)

Okulumuzda derslik yetersizliğinden dolayı ders araç gereçlerinin bulunduğu odayı boşaltmak zorunda kaldık. Malzemeler kullanılacak durumda olmadığı için mahalle bakkalından dijital terazi getirip uygulamalı kütle ölçme, tartma konusunu işlemiştik. (Ö9 tablo)

Elektrikler gittiğinde bizim burada okulumuz çok basık kalıyor. Elektrikler gittiğinde tüm gün gelmiyor. O zaman mesela çevresel etkenlerden işte olumsuz etkilenip biz kazanımımızı aktaramıyoruz. Yani planımı uygulayamıyorum. O zaman o plan boşta kalıyor. Önceki öğrendikleri konuyla ilgili işte etkinlikler yapıyoruz. (Ö4 görüşme)

Gerçekleşmeyen durumlarda şimdi planlamayı öncesinden yapıyorum. Mesela okulda öyle materyalden bahsederek bunu söylüyorum. Diyelim ki ben o materyalin okulda bir yerde bulunduğunun farkındayım. Ama ders olduğu gün o an bulamayabiliyorum. (Ö11 görüşme)

Bir gün sonra gidip fotokopi çekip o şekilde düşünerek tasarlıyorum. Ama ne oluyorsa bazen okuldaki fotokopi cihazlar çalışmıyor. Beni de bu zor durumda bırakıyor tabii ki . ben derse o şekilde mesela diyelim ki o günün matematik dersi var ama ben çocuklardan o gün matematikle ilgili herhangi bir şey getirmelerini istemiyorum. Çünkü diyorum ki zaten geldiklerinde benim dağıtacağım fotokopilerden soru çözeceğiz. Ama ben de fotokopi çekemediğim zaman asıl yapmam gereken şeyi engelliyor. (Ö11 görüşme)

Sonra dijital etkinliğe geçeceğiz. Orada pekiştireceğiz diye düşünüyorum. Tam böyle akıllı tahtayı açıyorum 5-10 dakikada bir elektrikler gidip geliyor. (Ö10 görüşme)

Okulun fiziki alt yapısından kaynaklı faktörün yanı sıra katılımcı öğretmenlerden dördünün okulda yapılan faaliyetler, üçünün okul finansmanı, üçünün okuldaki insan kaynağı ve birinin çalışma saatlerinin farklılığından kaynaklı olarak çeşitli uyarlamalar

yaptığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazılarının çeşitli etkinliklerden, önemli günler ve tatillerden dolayı tasarladıkları programı daha yüzeysel ele alma veya erteleme yönünde davrandıkları durumlara rastlanmıştır. Bu tür faktörlerin uyarlamalara neden olmasında öğretmenlerin zaman yönetimi ve etkili planlama becerilerinin de öne çıktığı söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin okul finansmanı nedeniyle çeşitli okul dışı etkinlikleri yapamadıkları, okuldaki destek personeli yetersizliği ile sınıf temizliğinin yapılmaması ve çeşitli arızaların giderilmemesinden kaynaklı olarak öğretim sürecinin aksadığı ve bu nedenle öğretmenlerin çeşitli uyarlamalar yapma durumunda kaldıkları görülmektedir. Bu faktörlere ilişkin kanıtlar aşağıda sunulmuştur.

Evet değişebiliyor yani mesela işte tatiller denk gelebiliyor öğrencimin doğum günü vardı mesela doğum günü denk gelebiliyor ders kaynayabiliyor. (Ö2 görüşme)

Öğrencileri pazar yerine götürmeyi isterdim fakat sınıfın kalabalık olması, ulaşım sorunu vb. nedenlerden dolayı bir de zaman sıkıntısı yüzünden gerçekleştiremeyeceğim. (Ö9 tablo)

Bizim okulda tamam temizlik görevlileri var da yani anlayış gösterilmiş zamanında. Görevliler bu haliyle sabahın köründe gelip temizlik yapmıyorlar. (Ö10 görüşme)

Bizim saatlerimiz uzun özel okul olduğumuz için saatimiz fazla olduğu için daha çok etkinlik yapmaya ve daha çeşitlendirmeye imkân var. (Ö2 görüşme)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tasarlanan ve uygulanan program ile gerçekleştirdikleri uyarlamalar üzerinde etkili olan veliden kaynaklı faktörler incelendiğinde; öğretmenlerin dokuzunun velilerin öğrenciye desteğinden kaynaklı olarak uyarlamalar gerçekleştirdiği görülmüştür. Bununla birlikte velilerin öğrenciye desteği ve ailenin sosyoekonomik yapısının bu araştırmadaki öğretmenlerin uyarlamaları yapmaları üzerinde en sık karşılaşılan veliden kaynaklı faktörler olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen bulgulara göre veli desteğinin tasarlanan ve uygulanan programlar üzerinde önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Velilerin öğrencinin eğitimi ile ilgilenme ve destekleme durumlarının öğretmenlerin belirli bir konu veya kazanım üzerinde ayrılan zamanda ve yapılan etkinliklerin niteliğinde uyarlamalar üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Bu faktöre ilişkin çeşitli kanıtlar aşağıda sunulmuştur.

Aileler bir de şunu yapıyor öncesinde zaten hani bu devlet okullarında da bazen öyle olabiliyor işte çocuklar okula gelmeden ben işte saymaları yaptırayım bunu yaptırayım bunu yaptırayım ama buradaki kazanımlar hiç bilmeyen çocuğa göre uyarlandığı için temelden aldığımız için ilk konuları daha hızlı ve kolay geçme imkânı çocuk bildiği için olabiliyor. (Ö2 görüşme)

Aile çok kitap okutuyor. Ne bileyim ona mesela ek kaynaklardan daha çok soru çözdürüyor evde.

(Ö9 görüşme)

Ama okul kitapları berbat çocuğa yetmiyor. Yani veliler (yardımcı kaynak) almıyor. Eğitime çocuğuna yapılan masrafı gereksiz görüyor. Evet birkaç velim alabilir ama ben sadece onlarla o kitaplardan ilerleyemem bu sefer diğerleri geride kalacak iklimini bozulacağı için ben kitap aldırıyorum. (Ö5 görüşme)

Velinin öğrenciye desteği faktörünün yanı sıra araştırmaya katılan öğretmenlerin altısı öğrencinin ailesinin sosyoekonomik yapısı nedeniyle uyarılama yapmaktadır. Buna ek olarak öğretmenlerin üçünün velilerin öğretmenle iletişimi nedeniyle çeşitli uyarlamalar yaptığı da görülmektedir. Kişisel bilgi formlarına verilen yanıtlara göre katılımcı sınıf öğretmenlerinin neredeyse tamamının sınıfındaki öğrencilerin ailesinin sosyoekonomik durumunun düşük ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin sınıfındaki yabancı uyruklu öğrenciler nedeniyle velilerle ve öğrencilerle iletişim kuramadıkları, öğrencilerin uyum problemleri yaşadığı, öğrencinin ailesinde aile bütünlüğünün olmadığı, çeşitli ailevi sorunların yaşandığı ve velilerin öğretmen ile iletişiminin niteliğinden kaynaklı olarak konu veya kazanımı hafifletme veya daha ileri düzeylere çıkaracak çeşitli uyarlamalar yaptıkları görülmüştür. Bu faktörlere ilişkin kanıtlar aşağıda sunulmuştur.

Benim sınıfımda yabancı öğrenciler bulunuyor bu nedenle kazanımı yüzde yüz veremiyoruz.

(Ö1 görüşme)

Önemli bir konuya mecbur bu çocuk ben diyorum ki o tek bir çocuk da olsa aklından onu atmadan bana odaklanmayacak yani ben de öyle biri olduğum için anlatabiliyor muyum yani belki de ondan benim empati kuruyorum o çocuğun sıkıntısı neyse onu bulmaya çalışıyorum.

(Ö6 görüşme)

Ölüm oluyor kalım oluyor bazen birden anne geliyor diyor ki işte dedesi vefat etti. (Ö6 görüşme)

Çocuklarında öğrenme güçlüğü olanlar var hiperaktivite olanlar var. Bunu görebiliyorsun ama ileride evlenme problemi olur benim çocuğuma salak geri zekalı derler diye siciline işlemesin diye çoğu RAM'a gönderilmesine izin vermiyor. Biz bu çocuktaki problemi anlayamadığımız için hem çok yükleniyoruz hem bizden gidiyor hem çocuktan gidiyor. (Ö5 görüşme)

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tasarlanan ve uygulanan program ile gerçekleştirdikleri uyarlamalar üzerinde etkili olan öğretim programı kaynaklı faktörler incelendiğinde öğretmenlerden beşinin ders kitabı-program uyumu, matematik öğretim programının yapısının ve programın öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun olmaması gibi faktörlerden kaynaklı uyarlamalar yaptıkları görülmüştür. Bununla birlikte programın

öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun olmaması, öğretmenlerin uyarlamaları yapmaları gerekçeleri arasında en sık görülen alt faktördür. Araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen bulgulara göre program öğrenci seviyesine uygun olmadığı, ders kitabı ve program arasında uyum olmadığı için öğretmenler farklı yardımcı kaynaklarla öğretimi desteklemekte, programın yapısındaki çeşitli boşluklardan dolayı önceki senelere yönelik kazanımlara geri dönmekte veya kazanımları öğrencilerin daha iyi anlayacaklarını düşündükleri şekilde farklı öğrenme alanları altına almakta ve yerini değiştirmektedirler. Bununla birlikte bazı öğretmenler matematik öğretim programının yapısının diğer derslere göre daha akıcı bir şekilde ilerlediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin sıkça başvurduğu genişletme uyarlamalarının, öğrencilerin kazanımları kavrama hızıyla ilgili olduğu gibi öğretmenlerin öğrenme ve öğretme yaklaşımlarından dolayı kazanımın kapsamını tam sınırlandıramaması, kazanımların sarmal yapıda olması hatta konunun özelliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu faktöre ilişkin çeşitli kanıtlar aşağıda sunulmuştur.

Ya şöyle, çocuklar şimdi birinci sınıfta, ikinci sınıfa daha yeni geçmişlerdi. Örüntü konusu biraz daha önde geldi. Tam öyle şey oturmadı. Çocukların biraz bilişsel gelişimi desem tam bir şey oturmadı. (Ö10 görüşme)

Çünkü programa yönelik hareket etsem, kazanımları uygulamaya çalışsam birazcık havada kalacak benim için. Çocuk da hiçbir şekilde hiçbir şey kazanamayacak. Böyle ben öğrencime faydalı olamadıktan sonra sadece kendimi doyurmuş, kendimi tatmin etmiş olacağım. O yüzden tamamen çocuğun hazır bulunuşluğuna, alabileceği kadarına yönelik bir eğitim süreci ilerletiyorum. (Ö4 görüşme)

Planladığım şekilde ve hani ya matematikte gerçekten ilerliyor, hani akıyor. Çocuklar da belli bir düzende. Matematik böyle ilerliyor ve bu konuda sorun yaşamıyorum. (Ö3 görüşme)

Sonrasında öğretim programında yazanın alt açıklamaların haricinde ders kitabını da açıp bakıyorum. Ders kitabıyla da öğretim programının tutarlılığına bakıyorum. Çünkü bazen ders kitapları da absürt konulara yer verebiliyor. (Ö1 görüşme)

Aslında çok fazla değişiklik yapmayı tercih etmiyorum. Çünkü sonuçta programda belli bir seviye, belli bir bilgi akışına göre düzenlendiğini düşündüğüm için çok karıştırmayı mantıklı bulmuyorum. Ama zaman zaman buna da gerek de duyuyorum. Çünkü çocuğun bir önceki bilgilerinden yola çıkarak bazen anlatacaklarım, konular üç dört konudan sonra gelen konular olarak görüyorum. (Ö11 görüşme)

Katılımcı sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin resmi programa ve kendi tasarladıkları programa bağlı kalmaya çalıştıkları ifade edilmiştir. Fakat öğretmenlerin doldurmuş olduğu tablolar derinlemesine

incelendiğinde tasarlanan ve uygulanan programlarda kazanımlar ve içerikler üzerinde bir değişim yapılmamış gibi görünse de özellikle uygulanan programın şekillendiği ders sürecinde bilinçsiz veya örtük uyarlamaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu süreçte öğretmenler kazanımlar ve konu üzerinde çok bir değişiklik yapmasalar da kullandıkları yöntemler ve yardımcı kaynak gibi materyaller sayesinde çeşitli uyarlamaları gerçekleştirmektedirler. Öğretmenlerin tasarlanan program ile resmi program üzerinde gerçekleştirdikleri uyarlama örüntüleri incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun genişletme ve atlama şeklinde uyarlamalar yaptığı durumlar olduğu görülürken öğretmenlerin yarısından azının yeniden düzenleme uyarlamasına başvurduğu görülmüştür. Yine bu süreçte öğretmenlerin sırasıyla en sık genişletme, atlama ve yeniden düzenleme şeklinde uyarlamalar gerçekleştirdikleri görülmektedir. Öğretmenler tarafından uygulanan programlar incelendiğinde ise öğretmenlerin tasarladıkları program üzerinde daha sık bir şekilde uyarlamalar yaptıkları ve bunların çoğunun genişletme, daha sonra yeniden düzenleme ve son olarak atlama şeklinde olduğu gözlemlenmiştir. Uygulanan programdan elde edilen bulgulardan hareketle tasarlanan programda atlama şeklinde gerçekleştirilen uyarlamaların yeniden düzenlemelere göre daha sık gerçekleştirilmesi bu araştırmada dikkat çeken önemli bulgulardan biridir. Bu bulguya göre katılımcı öğretmenler tasarlanan programda resmi program üzerinde genişletmeden daha sonra atlama örüntüsünü daha çok tercih ederken uygulanan programda ise tasarlanan program üzerinde genişletmeden daha sonra yeniden düzenleme örüntüsü gerçekleştirerek planlarını hayata geçirmeye çalışmakta oldukları görülmektedir. Sonraki bölümde elde edilen bu bulgular çeşitli araştırmalar ışığında tartışılmıştır.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular daha önce yapılan çalışmalarla benzerlik ve farklılıklar yönünden araştırmacının yorumu ile birlikte ele alınarak tartışılmıştır.

Araştırma kapsamında katılımcı sınıf öğretmenleri ile yapılmış görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin tasarlanan programlarında resmi programa bağlılık sergilemeye çalıştıkları fakat öğretmenler tarafından doldurulan tablolar ve ekleri incelendiğinde bu bağlılığı doğrudan resmi program ile etkileşime girerek değil de dolaylı olarak ders kitapları ve diğer yardımcı kaynaklar üzerinden yapay bir şekilde sağlandığı görülmektedir. Bu araştırma bulgularına benzer olarak Güzel Yüce (2022) ve An (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulgularda da araştırmaya katılan öğretmenlerin ders kitabındaki konuların ve kazanımların sıralaması üzerinden resmi programa bağlılık göstermeye çalıştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin ders kitabı ve çeşitli kaynakları takip etmeleri matematik öğretim programının hedef ve içerik boyutuna bağlılık açısından olumlu bir davranış olsa da kazanımın taksonomik olarak bilişsel süreçlerine uygun öğretim ve değerlendirmeleri gerçekleştirmelerini garanti etmemektedir (Tarr vd., 2006). Bu durumun bir sonucu olarak bu araştırmada ve benzer araştırmalarda öğretmenlerin tasarladıkları programlarda öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutunda kazanımın gerektirdiği bilişsel sürece ve programda belirtilen hususlara uyumlu olmayan uyarlamalar gerçekleştirdiklerine rastlanmıştır (Avcu & Haser, 2020; Dikbayır & Bümen, 2016; Kara vd., 2017, 2017; Karabacak, 2018; Karaca, 2022; Kurz vd., 2009; Miller Day vd., 2013; Seitz, 2017; Uludağ Çınar, 2023).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin resmi program ile ders öncesinde tasarladıkları program arasında yaptıkları uyarlamalar incelendiğinde genişletme, atlama ve yeniden düzenleme yaptıkları görülmüştür. Bu uyarlamaların hangi program öğelerine odaklandığı incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme öğeleri üzerinde daha sık uyarlama yapma eğiliminde oldukları görülmüştür. Çeşitli çalışmalarda da bu bulgulara benzer olarak programlarda öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme öğelerinde uyumsuzluklar olduğu, içerik boyutunda daha uyumlu oldukları göze çarpmaktadır (Kara vd., 2017; Karabacak, 2018; Kasap Erdal vd., 2023; Molla & Lee,

2012; Tokgöz Can & Bümen, 2021; Ünsal & Çetin, 2019). Bu noktada öğretmenlerin resmi programlarda öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutlarının hedef, içerik ve süre boyutlarına ilişkin daha genel ifadeler içermesinden dolayı uyarlamalar yapma konusunda genel olarak daha özerk oldukları söylenebilir. Nitekim bu bulgulardan farklı olarak Yazıcılar (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenler tarafından gerçekleştirilen uyarlamaların öğretim programının içerik ve süre boyutlarına odaklandığı görülmüştür. Yine Baykal (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretim elemanlarının öğretim programlarına ve hazırladıkları ders planlarına bağlılıklarının hedef ve değerlendirme öğeleri açısından en yüksek düzeyde olduğu ardından içerik ve öğrenme öğretme süreçleri öğelerinin olduğu tespit edilmiştir. Çeşitli araştırmalarda da görüldüğü gibi öğretmenlerin genellikle öğrenme öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutları üzerinde uyarlama yaptıkları görülse de bu uyarlamaların programın farklı boyutlarında da yoğunlaşabileceği söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tasarladıkları programlarla resmi program üzerinde gerçekleştirmiş oldukları uyarlamalara ilişkin frekanslar incelendiğinde çoğunun genişletme, daha sonra atlama ve son olarak yeniden düzenleme şeklinde uyarlamalar yaptıkları görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin gerçekleştirmiş oldukları uyarlamaların görülme sıklıkları incelendiğinde de sırasıyla en çok genişletme daha sonra atlama ve yeniden düzenleme şeklinde uyarlamalar gerçekleştirdikleri görülmüştür. Bümen ve Holmqvist (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin en çok genişletme şeklinde uyarlamalar yaptıkları görülürken daha sonra yeniden düzenleme ve atlama şeklinde uyarlamalar gerçekleştirdikleri görülmüştür. Akbulut Taş (2022) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin genellikle yeniden düzenleme olarak adlandırılan uyarlamalar gerçekleştirdiklerine rastlanmıştır. Bu bulgulardan görüldüğü üzere öğretmenlerin gerçekleştirmiş oldukları uyarlama örüntüleri sıklıklarının değişkenlik gösterdiği ve bu durumun altındaki faktörlerin daha ayrıntılı incelenmesi gerekmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tasarladıkları programlarda resmi program üzerinde genişletme şeklinde yaptıkları uyarlamalar incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yardımcı kaynaklardan ve web tabanlı uygulamalardan faydalandığı görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin genişletme kapsamında gerçekleştirdikleri uyarlamaların sıklıkları incelendiğinde sırasıyla en çok yardımcı kaynaklardan ve web tabanlı uygulamalardan faydalanma, farklı bir sınıf düzeyine ait konu ve kazanıma yer

verme, diğer derslerle ilişkilendirme, ek etkinlikler yapma şeklinde olduğu görülmüştür. Çeşitli araştırmalara yönelik bulgular incelendiğinde öğretmenlerin ek etkinlikler ve kaynaklar ile öğretimi destekledikleri ve bazı derslere daha fazla süre ayırdıkları yönünde uyarlamalar yaptıkları sıkça görülmektedir (Kasap Erdal vd., 2023; Miller Day vd., 2013, 2013; Muzata & Mahlo, 2019; Otukile Mongwaketse vd., 2016; Ünsal & Çetin, 2019; Yazıcılar, 2016; Yazıcılar & Bümen, 2019). Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin akıllı tahta üzerinden web tabanlı uygulamalar ile öğretim sürecini desteklemesinin öne çıkan bulgulardan biri olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenler tasarladıkları ve uyguladıkları programda öğrencilerin ilgisini çekmek ve öğretimi daha çekici hale getirmek amacıyla bu web tabanlı uygulamalardan sıkça faydalanmaktadırlar. Nitekim bu noktada öğretmenlerin Eğitim Bilişim Ağı'ndan faydalanmadıkları çeşitli ticari uygulamaları daha sık tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin bu tür ticari uygulamaların kullanımından kaynaklı çeşitli konu dışı etkinlikleri ele alabildikleri veya tasarladıkları programlardaki eksiklikleri tolere edebildiklerine rastlanmıştır. Bu bulgulara göre çeşitli web tabanlı uygulamaların denetlenmesi ve öğretim sürecine katkılarının etkili bir şekilde incelenmesi gerekmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin tasarladıkları program ile resmi program üzerinde atlama örüntüsü kapsamında gerçekleştirdikleri uyarlamalar incelendiğinde ise öğretmenlerin çoğunun konu ve kazanımı yüzeysel ele alma şeklinde uyarlamalar yaptığı görülürken öğretmenlerden yarısından azının ders kitabı kullanmama, konu ve kazanımı eleme şeklinde uyarlamalar gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu uyarlamalara ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin yarısından azının nadiren ders kitaplarını ve kazanımları görmezden geldiği ders kitaplarını yardımcı kaynaklarla destekledikleri fakat büyük çoğunluğunun daha sık bir şekilde resmi programda belirtilen konu ve kazanımı yüzeysel ele alma şeklinde uyarlamalar yaptığı görülmektedir. Çeşitli araştırmalarda da öğretmenlerin ders kitaplarını kullanmama, içeriği kısmen ele alma, resmi programın önerdiği yöntem teknikler üzerinde değişiklikler yapma ve kazanımları daha düşük taksonomik düzeylerde yer alacak şekilde hafifletme yönünde uyarlamalar yaptıkları görülmüştür (Kasap Erdal vd., 2023; Li & Harfitt, 2017; Miller Day vd., 2013). Bu araştırmada ise ilgili araştırma bulgularından farklı olarak öğretmenlerin tasarladıkları program ile resmi program üzerinde yeniden düzenleme yerine atlama örüntüsünü daha sık bir şekilde gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu durumun öğretmenlerin program

farkındalık düzeylerinin düşük olmasından ve kendilerini daha özerk hissetmeleri gibi faktörlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim öğretmenlerin program uyarlama konusunda farkındalık düzeylerinin artması ile birlikte atlama şeklinde yaptıkları uyarlama düzeylerinde artış olduğuna yönelik bulgulara rastlanılan çalışmalar da mevcuttur (Yazıcılar Nalbantoğlu, 2021). Ayrıca Tokgöz Can ve Bümen (2021) tarafından yürütülen çalışmada özerklik puanı düşük olan öğretmenlerin, genişletme ve atlama yerine daha çok yeniden düzenleme şeklinde uyarlamalar yaptıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tasarladıkları programla resmi program arasında yeniden düzenleme örüntüsü kapsamında gerçekleştirdikleri uyarlamalar incelendiğinde öğretmenlerin yarısından az bir kısmının kazanımın gerektirdiğinden farklı öğretim süreci kullanma ve kazanımı farklı bir öğrenme alanı altında alma şeklinde uyarlamalar yaptıkları görülmüştür. Çeşitli araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin konuya ayrılan zaman miktarını değiştirme, farklı kaynaklar ve materyaller kullanma gibi uyarlama örüntüleri gerçekleştirdiklerine rastlanmıştır (Miller Day vd., 2013; Yazıcılar & Bümen, 2019). Buna göre öğretmenlerin öğretim programı üzerinde yeniden düzenleme yapma konusunda çekimser davrandıkları söylenebilir. Nitekim çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin daha sık bir şekilde yeniden düzenleme şeklinde uyarlamalara başvurduklarına rastlanmıştır (Akbulut Taş, 2022; Batmaz, 2017; Muzata & Mahlo, 2019). Araştırma bulguları arasındaki bu farklılığın matematik öğretim program okuryazarlıkları ve programa bağlılık durumlarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler ile yapılan görüşmeler ve doldurulan günlük uygulama değerlendirme tabloları incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun tasarladıkları programa bağlı kalamadığı ve uyguladıkları programda tasarladıkları programa göre daha sık bir şekilde uyarlamaları gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin ders esnasında çeşitli değişkenlerin öğretim sürecine dahil olmasından dolayı tasarladıkları programlar üzerinde doğaçlama bir şekilde uyarlama yaptıkları görülmektedir. Çeşitli araştırmalar incelendiğinde de öğretmenlerin tasarladıkları programa sadık kalamadıkları ve planları üzerinde çeşitli uyarlamalar yaptıkları görülmüştür (Aykaç & Ulubey, 2012; Öztürk, 2012; Štolcová vd., 2023; Yazıcılar, 2016). Nitekim bu bulgulardan farklı olarak Tekir (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretim elemanlarının tasarladıkları ve ders esnasında uyguladıkları program arasında yüksek düzeyde uyum olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun öğretim düzeyi, öğrencilerin hazırbulunuşluğu ve kurum

imkanlarının yeterliliği gibi faktörlerden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin uygulanan program ve tasarlanan program ile gerçekleştirdikleri uyarlamalara ilişkin frekanslar incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerinin çoğunun genişletme, daha sonra yeniden düzenleme ve atlama şeklinde uyarlamalar yaptıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin uygulanan program ile tasarladıkları programlar arasında genişletme örüntüsü şeklinde yaptıkları uyarlamalar incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun öğrenmeleri pekiştirmek amacıyla ek etkinlikler yapma ve farklı bir sınıf düzeyine ait konu ve kazanımlara yer verme yönünde uyarlamalar yaptığı görülmüştür. Ortaya çıkan bu uyarlama örüntülerinin yanı sıra öğretmenlerin yarısından azının ise diğer derslerle ilişkilendirme gibi uyarlamalar yaptıkları görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin genişletme kapsamında gerçekleştirdikleri uyarlama sıklıkları incelendiğinde sırasıyla en çok ek etkinlikler yapma, farklı bir sınıf düzeyine ait konu ve kazanıma yer verme, diğer derslerle ilişkilendirme yaptıkları görülmüştür. İlgili araştırmalar incelendiğinde bu araştırmadaki bulgularla benzer olarak öğretmenlerin konunun daha iyi anlaşılması ve daha ileri öğrenmeler amacıyla ek etkinliklere yer verdiklerine rastlanmaktadır (Kasap Erdal vd., 2023; Li & Harfitt, 2017; Yazıcılar, 2016).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin uygulanan program ve tasarladıkları programlar arasında yeniden düzenleme örüntüsü kapsamında gerçekleştirdikleri uyarlamalar incelendiğinde öğretmenlerin yarısının planlanandan farklı yöntem ve materyalleri kullandığı, yarısından azının ise planlanan etkinliği ertelediği, başka bir derse ait saati kullandığı görülmektedir. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerin yeniden düzenleme kapsamında gerçekleştirdikleri uyarlama sıklıkları incelendiğinde sırasıyla en çok planlanandan farklı yöntem ve materyalleri kullanma, başka bir derse ait saati kullanma, planlanan etkinliği erteleme şeklinde uyarlamalar yaptıkları görülmüştür. Batmaz (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretim sürecinde, öğretmenlerin ders sunumu esnasında yapılan düzenlemeleri sıklıkla gerçekleştirdiğine rastlanmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin uygulanan program ve tasarladıkları program arasında atlama örüntüsü kapsamında gerçekleştirdikleri uyarlamalar incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun tasarlanan programda bulunandan daha az etkinliğe yer verdiği görülmektedir. Öğretmenlerin atlama yapma konusunda çekimser oldukları görülse de çoğunun ders sunumu sürecinde çeşitli değişkenlerden kaynaklı olarak tasarladıkları

programı tam olarak gerçekleştiremedikleri durumlar olduğuna ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tasarladıkları ve uyguladıkları programlar arasında gerçekleştirdikleri uyarlamaların altında yatan çeşitli faktörler olduğu görülmüştür. Bu faktörlere ilişkin frekanslar incelendiğinde en fazla öne çıkan faktörün öğretmenden kaynaklı faktörler olduğu, bunu sırasıyla öğrenciden kaynaklı, okul kaynaklı, öğretim programı kaynaklı ve veliden kaynaklı faktörlerin izlediği görülmüştür. Çeşitli araştırmalara yönelik bulgular incelendiğinde de benzer faktörlerin ortaya çıktığı görülmektedir (Akbulut Taş, 2022; An, 2020; Arslan Çelik, 2020; Asri, 2018; Batmaz, 2017; Bilgiç & Batu, 2023; Bümen & Yazıcılar, 2020; Combs vd., 2022; Crawford vd., 2012; Dikbayır, 2018; Dikbayır & Bümen, 2016; Döş vd., 2017; Gelmez Burakgazi, 2020; Hacısalihoglu Karadeniz, 2011; Hong & Youngs, 2016; İlhan & Bumen, 2023; Karabacak, 2018; Kasap Erdal vd., 2023; Kaya vd., 2012; Kayahan Yüksel & Geçimli, 2023; Li & Harfitt, 2017; McCarthy & Woodard, 2018; Meidl T. & Meidl C., 2011; Miller Day vd., 2013; Molla & Lee, 2012; Otukile Mongwaketsa vd., 2016; Öztürk Akar, 2005; Öztürk, 2012; Tarr vd., 2006; Tekbiyık & Akdeniz, 2008; Thierry vd., 2022; Ünsal & Çetin, 2019; Yazıcılar & Bümen, 2019; Yönter, 2009). İlgili araştırmalar bütüncül bir bakış açısıyla incelendiğinde öğretmenlerin programa bağlılık göstermeme ve uyarlamalar yapmasında etkili olan faktörlerin sırasıyla öğretmen, program, öğrenci, okul, merkezi sınav, eğitim sistemi, veli ve bölgesel özellikler kaynaklı olduğu görülmüştür. Sıralanan bu faktörlerin bu araştırmadan elde edilen bulgularla benzerlik taşıdığı söylenebilir. Nitekim bahsi geçen araştırmalarda öğretmenlerin program uyarlamaları üzerine önemli etkileri olduğu görülse de bu araştırmada öğretmenlerin program uyarlamaları üzerinde etkili olan bölgesel, eğitim sistemi ve merkezi sınavlardan kaynaklı faktörlere yönelik bulgulara rastlanmamıştır. Bu durumun katılımcı öğretmenlerin ilkökul düzeyinde görev yapmasından ve program uyarlamaları üzerinde etkili olabilecek bölgesel bir faktörün yeterli düzeyde etkisinin gözlemlenmemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tasarladıkları program ve uyguladıkları programlar arasında gerçekleştirmiş oldukları uyarlamalar üzerinde etkili olan öğretmen kaynaklı faktörler incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun sahip oldukları öğrenme ve öğretme yaklaşımının gerçekleştirdikleri uyarlamalar üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenleri öğrenci merkezli bir öğretim süreci yürütme anlayışında oldukları için öğrencilerinin konuyu kavrama ve öğrenme hızına göre çeşitli uyarlamalar yaparak resmi

programda önerilen süreler ve konu kapsamı üzerinde atlama veya daha ileri öğrenmelere yönelik genişletmeler yapmaktadırlar. Çeşitli araştırmalara yönelik bulgular incelendiğinde de öğretmenlerin sahip oldukları öğrenme öğretme yaklaşımlarının öğretmenlerin programa bağlılık ve uyarlama sürecinde etkili olan öğretmenden kaynaklı faktörlerden biri olduğu görülmektedir (Baş & Şentürk, 2019; Gelmez Burakgazi, 2020; İlhan & Bümen, 2023; Li & Harfitt, 2017; Meidl T. & Meidl C., 2011; Öztürk Akar, 2005; Tan Şişman, 2021). Öğretmenlerin programa bağlılıkları ile ilgili araştırma bulguları incelendiğinde; Baş ve Şentürk (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme öğretme yaklaşımı ve programa bağlılık arasında anlamlı ilişki olduğuna, Zöğ (2022) tarafından yapılan araştırmada eğitim felsefesi eğilimlerinin ve öğrenme öğretme süreci yeterliliklerinin öğretim programına bağlılığı anlamlı bir düzeyde yordadığına ve Burul (2018) tarafından yapılan araştırmada ise öğrenen ile konu merkezli tasarım yaklaşım ile öğretim programına bağlılık arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki olduğuna yönelik sonuçlara rastlanmıştır.

Ortaya çıkan öğretmenin öğrenme öğretme yaklaşımı faktörünün yanı sıra araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının program uyarlamaları üzerinde programa yönelik tutum, sınıf yönetimi becerisi ve psikolojik faktörlerin etkili olduğu görülmüştür. İlgili araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin programa yönelik tutumları ve program okuryazarlıkları ile ilgili yeterliliklerinin programı uyarlama süreçlerine ilişkin en sık rastlanan öğretmenden kaynaklı faktörlerden biri olduğu görülmüştür (An, 2020; Aykaç & Ulubey, 2012; Batmaz, 2017; Bilgiç & Batu, 2023; Dikbayır, 2018; Gümüş & Aykaç, 2012; Güzel Yüce, 2022; İlhan, 2022; İlhan & Bumen, 2023; Karabacak, 2018; Koç, 2022; Li & Harfitt, 2017; McCarthey & Woodard, 2018; Muzata & Mahlo, 2019; Öztürk Akar, 2005; Öztürk, 2012; Roehrig vd., 2007; Tekbıyık & Akdeniz, 2008; Turan Özpolat, 2015, 2015; Yönter, 2009). Bu noktada öğretmenlerin programa yönelik tutumları ve program okuryazarlıklarının programı uyarlamaları ve bu uyarlamaların niteliği üzerine önemli etkileri olabileceği söylenebilir. Nitekim programa bağlılık ile ilgili araştırma bulguları incelendiğinde de sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik algılarının programa bağlılığı yordadığına (Thierry vd., 2022), program okuryazarlığı ve öğretim programına bağlılık arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğuna (Güleş, 2022), öğretmenlerin programa bağlılıkları açısından en önemli yordayıcı değişkenin öğretmen öz yeterlik inancı olduğuna (Uludağ Çınar, 2023) rastlanmıştır. Araştırmaya katılan sınıf

öğretmenlerinden bazılarının kendi mesleki deneyimlerine dayanarak resmi programın esnek bir şekilde uyarlanması yönünde tutuma sahip oldukları görülmüştür. Nitekim bu tutuma araştırma kapsamındaki çok az sayıda öğretmende rastlanmıştır. İlgili araştırmalar incelendiğinde de deneyimli öğretmenlerin programı uyarlama konusunda daha eğilimli olduklarına yönelik bulgulara rastlanmaktadır (McCarthy & Woodard, 2018). Bu bulguların beraberinde çeşitli araştırmalarda da görüldüğü gibi öğretmenlerin gerçekleştirdikleri uyarlamaların verimsiz kaldığı ve kıdem fark etmeksizin programı uygulama konusunda çaresizlik yaşadıklarına dair durumlara da rastlanmıştır (Güzel Yüce, 2022; Vural & Yıkılmış, 2016). Bu nedenle öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmek için genel olarak programa bağlı kalınması fakat uyarlama yapılacak ise bu uyarlamaların öğretimi pekiştirme ve zenginleştirme yönünde olması gerektiği görüşüne sahip oldukları söylenebilir. Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin programları uyarlamaları üzerinde etkili başka bir faktörün öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri olduğu görülmektedir. Özellikle de öğretmenlerin ders esnasında uyguladıkları program ile ortaya çıkan ani değişkenlerin tasarladıkları program üzerinde çeşitli değişiklikler yapmaya itebildiği görülmüştür. Bu noktada bazı katılımcı öğretmenler bu ani durumlarla başa çıkma konusunda etkili olup tasarladıkları programı verimli bir şekilde uygulamaya koyabilirken bazılarının ise ders saatini boşa çıkarıp etkinlikleri sonraki derslere ertelediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tasarladıkları program ve uyguladıkları programlar arasında gerçekleştirmiş oldukları uyarlamalar üzerinde etkili olan öğrenci kaynaklı faktörler incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun öğrencinin bilişsel özelliklerinden kaynaklı olarak uyarlamalar yaptığı görülmüştür. Öğretmenlerden elde edilen veriler incelendiğinde öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşlukları, matematiğe yönelik tutumları, derse katılımları, öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve öz disiplinlerinin öğretmenlerin program uyarlamaları üzerinde önemli etkileri olduğu görülmüştür. İlgili araştırmalar incelendiğinde de öğretmenlerin uyarlamaları üzerinde öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin sıkça rastlanan bir faktör olduğu görülmektedir (Bümen & Yazıcılar, 2020; Karaca, 2022; Kurz vd., 2009; Li & Harfitt, 2017; McCarthy & Woodard, 2018; Miller Day vd., 2013; Molla & Lee, 2012; Ünsal & Çetin, 2019; Yazıcılar, 2016; Yazıcılar & Bümen, 2019).

Öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşlukları yanı sıra fizyolojik nedenler, öğrenciler arasında seviye farklılığı, öğrenci devamsızlığı, sınıftaki kazalar ve yaralanmalar nedeniyle de öğretmenlerin çeşitli uyarlamalar yaptığı görülmektedir. Katılımcılardan elde edilen

bulgulara göre sınıftaki öğrencilerin başarı düzeylerinin heterojen dağıldığı, dönem dönem okulda hastalık ve salgınların baş gösterdiği, çeşitli kazaların yaşandığı ve öğrencilerin devamsızlık yapmaları nedeniyle öğretmenlerin tasarladıkları programı hayata geçirme konusunda sorunlar yaşadıkları ve bu nedenle dersi başka güne erteleme, ek etkinlikler yapma ve tekrar öğretim yönünde uyarlamalar gerçekleştirdiklerine yönelik bulgulara rastlanmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tasarladıkları program ve uyguladıkları programlar arasında gerçekleştirmiş oldukları okuldan kaynaklı faktörler incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun okulun fiziki alt yapısından kaynaklı çeşitli uyarlamalar yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerden elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin derste kullanılacak materyalleri temin etme konusunda sorunlar yaşadıkları ve bu nedenle kendi imkanları ile bu eksikliği kapatmaya çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte hem öğrencilerin dikkatini çekmesi hem de bu somut materyallerin eksikliğini gidermesi amacıyla öğretmenler tarafından yoğun bir şekilde kullanılan akıllı tahta gibi araçlarda yaşanan arızaların ve elektrik kesintilerinin öğretmenlerin tasarladıkları programı hayata geçirme sürecinde çeşitli uyarlamalar yapmalarına neden olduğu görülmektedir. Bu süreçte elde edilen bulgulara göre bazı öğretmenlerin bu tür ani durumlara yönelik önlemler aldığı görülürken bazılarının ise etkinliği ertelediği veya tasarladıkları programdan daha yüzeysel bir şekilde doğrudan anlatım yöntemiyle dersi yürüttüğü görülmüştür. İlgili araştırmalara yönelik bulgular incelendiğinde de okulun fiziki altyapısı ve imkanlarının öğretmenlerin programı uygulama sürecinde etkili olan faktörlerden biri olduğu söylenebilir (Arslan Çelik, 2020; Dikbayır, 2018; Gelmez Burakgazi, 2020; Gürbüz, 2020; İlhan, 2022; Öztürk Akar, 2005; Ünsal & Çetin, 2019). Bu faktörlerin yanı sıra öğretmenlerin okul finansmanı nedeniyle çeşitli okul dışı etkinlikleri yapamadıkları, okuldaki destek personeli yetersizliği ile sınıf temizliğinin yapılmaması ve çeşitli arızaların giderilmemesinden kaynaklı olarak öğretim sürecinin aksaması nedeniyle uyarlamalar yapmalarının bu araştırmaya özgü olarak gözlemlenen okul kaynaklı faktörlerden olduğu görülmüştür.

Okul imkanlarının, fiziki altyapısının ve kurum kültürünün devlet ve özel okullar açısından farklılık gösterdiği düşünüldüğünde bu araştırma kapsamında özel ve devlet okullarında görev yapan katılımcı sınıf öğretmenlerinin programı uyarlama sürecinde ortaya çıkan uyarlama örüntüleri ve bu süreci etkileyen faktörler açısından farklılıklar görülmemiştir.

Katılımcı sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerden bazılarının

çeşitli etkinliklerden, toplantılardan, önemli günler ve resmî tatillerden dolayı tasarlanan programlarını daha yüzeysel bir şekilde uygulama veya erteleme yönünde kararlar aldığı durumlara rastlanmıştır. Bu tür faktörlerin uyarlamalara neden olmasının yanında öğretmenlerin zaman yönetimi ve etkili planlama becerilerinin öne çıktığı söylenebilir. Nitekim öğretmenlerin okul yönetimi ile çeşitli etkinlikler veya önemli günler açısından iletişim içinde kalması ve buna göre planlamalarını yapma sorumluluğu bilincinde olması gerektiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tasarladıkları program ve uyguladıkları programlar arasında gerçekleştirmiş oldukları uyarlamaların altında yatan veliden kaynaklı faktörler incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun uyarlamalar yapmasında velilerin öğrenciye desteğinin etkili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerden elde edilen bulgulara göre veli desteğinin belirli bir konu veya kazanım üzerinde ayrılan zamanda, yapılan etkinliklerin niteliği ve verimliliği üzerinde etkileri olduğuna rastlanmıştır. İlgili araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin uyarlamaları üzerinde veli desteğine ilişkin bulgulara doğrudan rastlanmasa da öğrencinin ev ödevlerini yapma ve bireysel çalışma disiplini kazanma gibi hususlarda velilerin önemli görevleri olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin öğretim sürecini sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmeleri üzerinde veli desteğinin yadsınamaz olduğu söylenebilir. Araştırma bulgularından ortaya çıkan velinin öğrenciye desteği faktörünün yanı sıra öğretmenlerin yaklaşık yarısının öğrencinin ailesinin sosyoekonomik yapısından kaynaklı olarak resmi program ve tasarlanan program üzerinde uyarlamalar yaptığı görülürken öğretmenlerin yarısından azının ise velilerin öğretmenle iletişimi gibi nedenlerden kaynaklı olarak çeşitli uyarlamalar yaptığı görülmektedir. Kişisel bilgi formlarına verilen yanıtlara göre öğretmenlerin neredeyse tamamının sınıfındaki öğrencilerin ailesinin sosyoekonomik durumunun düşük ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin sınıfında yabancı uyruklu öğrenci olmasından dolayı velilerle ve öğrencilerle iletişim ve uyum problemleri yaşadığı, aile bütünlüğü, çeşitli ailevi sorunlar ve velilerin öğretmen ile iletişiminin niteliğinden kaynaklı olarak konu veya kazanımı hafifletme veya daha ileri düzeylere yönelik çeşitli uyarlamalar yaptıkları görülmüştür. İlgili araştırmalar incelendiğinde sık bir şekilde rastlanmasa da velilerin sosyoekonomik düzeylerinin öğretmenlerin programa bağlılıkları ve uyarlamaları üzerinde etkili faktörlerden biri olduğuna rastlanmıştır (Güleş, 2022; Özbaş, 2018).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tasarladıkları program ve uyguladıkları

programlar arasında gerçekleştirmiş oldukları uyarlamalara ilişkin öğretim programı kaynaklı faktörler incelendiğinde öğretmenlerin yaklaşık yarısının ders kitabı-program uyumu, matematik öğretim programının yapısı ve program-öğrenci hazırbulunuşluğu uyumu gibi faktörlerden kaynaklı uyarlamalar yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlerden elde edilen bulgulara göre resmi programı öğrenci seviyesine uygun olmadığı için uyarladıkları, ders kitabı ve program arasında uyum olmayan noktalar olduğu için farklı yardımcı kaynaklarla öğretimi destekledikleri ve programın yapısındaki çeşitli boşluklardan dolayı önceki senelere yönelik kazanımlara geri dönme veya öğrencilerin daha iyi anlayacaklarını düşündükleri şekilde kazanımları farklı öğrenme alanları altında alma ve sırasını değiştirme şeklinde uyarlamalar yaptıkları görülmüştür. Bununla birlikte bazı öğretmenler ise matematik öğretim programının yapısının diğer derslere göre daha akıcı bir şekilde ilerlediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin sıkça başvurduğu genişletme şeklinde uyarlamaların öğrencilerin kavrama hızından, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme yaklaşımlarından, öğretmenlerin kazanımın içerik kapsamını tam ayarlayamamasından, kazanımların sarmal yapıda olmasından ve konunun özelliğinden kaynaklandığı söylenebilir. İlgili araştırmalar incelendiğinde bahsi geçen durumlardan dolayı öğretmenlerin programı uygulama sorunları yaşadıkları veya uyarlamalar yaptıklarına rastlanmıştır (Akbulut Taş, 2022; Arslan Çelik, 2020; Asri, 2018, 2; Bümen & Yazıcılar, 2020; Dikbayır & Bümen, 2016; Döş vd., 2017; Dursun, 2022; Gelmez Burakgazi, 2020,; Hacısalihoglu Karadeniz, 2011; İlhan, 2022; İlhan & Bumen, 2023; Kaya vd., 2012; Li & Harfitt, 2017; Öztürk, 2012; Tan Şişman, 2021; Tokgöz Can & Bümen, 2021; Turan Özpolat, 2015; Uludağ Çınar, 2023; Yeşilpınar Uyar & Eti, 2022).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin programı uyarlama süreçleri incelendiğinde bu araştırma kapsamına özgü ve diğer araştırmalara benzer faktörlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin uyarlamaları üzerinde etkili olduğu görülen çeşitli faktörlerin ve etkilerinin bağlamsal özelliklere göre süreç içerisinde değişiklik gösterebileceği ve bu faktörlerin hem tekil hem de bileşik etkilerinin gözlemleneceği söylenebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin öğretim programı üzerinde uyarlama yapma konusunda çekimser oldukları ve bağlılık sağlamaya çalıştıkları görülmektedir. Katılımcı sınıf öğretmenleri uyarlama yaptıkları durumlarda ise genellikle genişletme şeklinde uyarlamaları tercih etmekte daha nadir

olarak atlama ve yeniden düzenleme şeklinde uyarlamalar yapmaktadırlar. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin programa büyük oranda bağlılık sağlamaya çalıştıkları görülmektedir. Programa bağlılık ve uyarlama üzerine yapılan diğer araştırmalardan elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin programa bağlılıklarının genel olarak orta veya yüksek düzeyde olduğuna rastlanmıştır (Aslan & Erden, 2020; Baykal, 2019; Burul, 2018; Güleş, 2022; Kabaş, 2020; Karakuyu & Oğuz, 2021; Maral Polat vd., 2022; Sakallıoğlu & Özüdoğru, 2022; Zöğ, 2022). Nitekim bu ve benzer araştırmalarda öğretmenlerin programa bağlılık sergileme davranışlarında bulundukları görülsede öğretmenler tarafından bu bağlılığın nasıl bir şekilde gerçekleştirildiğinin derinlemesine incelenmesi gerekmektedir. Çünkü bu ve benzer araştırmalarda görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlerin programdan sıklıkla faydalandıklarına dair görüş bildirmelerine rağmen öğretim sürecinde programı uyarlama ve bağlılık konusunda farkındalıklarının da kısıtlı olmasından kaynaklı yaptıkları uyarlamalarının sınırlı ve düşük düzeyde verimliliğe sahip olduğu durumlarla karşılaşmıştır (Dikbayır, 2018; Karaca, 2022; Tan Şişman, 2021).

Bu ve yukarıda sıralanan ilgili araştırmalardan elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin öğretim sürecinde resmi programlar ve tasarladıkları program üzerinde çeşitli uyarlamalar yaptıkları görülmektedir. Öğretmenler her ne kadar programa bağlılığı önemli ve kendilerini bağlılık sağlama konusunda yeterli görseler de mesleki yeterlikleri, program okuryazarlıkları ve çeşitli dışsal faktörlerin tekil veya bileşik etkisinden kaynaklı olarak resmi programa bağlı bir öğretim süreci yürütememekte ve çeşitli uyarlamalar yapmaktadırlar. Öğretmenlerin yapmış olduğu bu uyarlamalar öğretim sürecinin doğal bir parçası olmakla birlikte hassas davranılması ve doğru kararlar alınmasını gerektirmektedir. Çünkü bu araştırmada da görüldüğü gibi öğretmenlerin çeşitli uyarlamaları bilinçsizce yapmaları, öğrencilerin başarısı ve gelecekteki öğrenimleri üzerinde olumsuz etkiler yaratma riskini ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle program geliştirme ve değerlendirmenin önemli bir parçası olarak öğretmenlerin program uyarlama süreçlerinin gerek okul gerekse şehir ve ülke çapında sürekli ve sistematik bir şekilde incelenmesi, bu süreçten elde edilen verilerin eğitim ve öğretim programları üzerinde alınacak kararların sahada geçerliği için büyük öneme sahip olduğu söylenebilir. Sonraki bölümde bu çıkarımlar doğrultusunda araştırmacı, uygulayıcı ve karar vericilere yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

6. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen çıkarımlara dayalı olarak, daha sonra gerçekleştirilecek araştırmalar ve uygulamalar için öneriler sunulmuştur.

1. Öğretmenlere programa bağlılık ve uyarlama konusunda farkındalık kazandırma ve gerçekleştirdikleri uyarlamaların verimliliğini arttırmaya yönelik çeşitli mesleki gelişim programları ve programların uygulanması sonrasında izleme ve destekleme çalışmaları düzenlenebilir. Bu sayede program geliştirme kapsamında daha sonrasında verilecek eğitimlerin de soyut kalmaması ve faydalı olması için sağlıklı bir temel atılabilir.
2. Öğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanması için programa bağlılık ve uyarlamaya yönelik farkındalıkların lisans eğitiminden itibaren kazandırılması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme lisans programlarında yer alan meslek ve alan bilgisi derslerinden elde ettikleri becerileri öğretim sürecinde kullanma durumlarının belirlenmesi için öğretmenlik uygulaması veya öğretim derslerindeki mikro öğretim uygulamaları incelenerek program uyarlama farkındalıkları ve yeterlikleri geliştirilebilir.
3. Öğretmenlerin program uyarlamalarının öğretim süreci ve öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerine etkilerinin incelenmesine yönelik boylamsal çalışmaların sayısı artırılabilir.
4. Bu araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin tasarlanan ve uygulanan program ile gerçekleştirdikleri uyarlamalar ve bu uyarlamaların altında yatan faktörler bütüncül bir şekilde incelenmiştir. Gelecekteki araştırmalarda bu faktörlerin etkisi öğretmenlerin tasarlanan ve uygulanan program açısından ayrı ayrı incelenebilir.
5. Özellikle ilkokul ve okul öncesi kademesinde merkezi sınav kaygısı gibi öğretim programlarının önüne çıkan bir durum olmadığı için bu öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin hangi faktörlere göre uyarlama yaptıklarının ayrıntılı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir. Bu nedenle ilkokul ve okul öncesi kademedeki görev yapan öğretmenlerin program uyarlama süreçleri üzerine çalışmaların sayısı artırılarak bağlamsal faktörleri daha etkili ortaya çıkarılabilir.
6. Bu araştırma Yozgat ili merkez ilçede görev yapan öğretmenlerin katılımı ile

gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle bölgesel ve sosyoekonomik faktörlere ilişkin daha zengin bulgulara ulaşılması amacıyla Türkiye geneli veya çeşitli bölgeleri kapsamında öğretmenlerin program uyarlama süreçleri incelenebilir.

7. Bu araştırmada da görüldüğü gibi öğretmenlerin program uyarlamaları üzerine etkili olan faktörlerin sadece tekil değil aynı zamanda bileşik bir şekilde de uyarlamalar üzerinde etkileri olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu faktörlerin uyarlamalar üzerine etkilerinin incelenmesine ilişkin özellikle nicel ve karma yöntem araştırmaları yürütülebilir.
8. Programa bağlılık ve uyarlama konusunda yapılan bu ve çeşitli araştırmalar kapsamında çalışmanın odağında öğretmenler olmasına rağmen onlardan gelen görüşme yanıtları veya çeşitli dokümanlar gibi dolaylı veri kaynakları üzerinden incelemeler yapılmaktadır. Daha objektif ve somut bulgulara ulaşılması amacıyla öğretmenlerin program uyarlama süreçlerinin ve bu süreçte etkili faktörlerin dinamik bir yapıya sahip olduğu da düşünüldüğünde deneysel öğretim ortamları yaratılarak aynı konu ve kazanım üzerinden öğretmenlerin program uyarlama örüntüleri ve bunlar etkileyen öğretmen, veli ve öğrenci kaynaklı faktörler daha ayrıntılı bir şekilde incelenebilir.
9. Bu araştırma kapsamında program haritalama yaklaşımı tanıtılmış ve araştırma tasarımında çeşitli pratiklerinden faydalanılmıştır. Daha sonra gerçekleştirilecek araştırmalarda bir okul bağlamında program haritalama çalışmaları yürütülebilir ve bu sayede okul genelinde uygulanan program ortaya çıkarılarak bu verilerden hareketle teknoloji entegrasyonu ile okul tabanlı program geliştirme çalışmaları yürütülebilir.
10. Program uyumluluğu üzerine çeşitli araştırmalar incelendiğinde program uyumun farklı boyutlarda sağlanabileceğine yönelik bilgiler bu araştırmanın literatür bölümünde paylaşılmıştır. Bu araştırma kapsamında resmi öğretim programı, öğretmenler tarafından tasarlanan ve uygulanan program arasındaki uyum incelenmiştir. Daha sonra gerçekleştirilecek araştırmalarda program türleri ve bu program türlerinin kendi içerisindeki ve/veya öğeleri arasındaki mikro ve makro ölçekte uyumu incelemeye yönelik çeşitli çalışmalar gerçekleştirilebilir.

7. KAYNAKLAR

- Akbulut Taş, M. (2022). An investigation of curriculum adaptation efforts of teachers working in disadvantaged secondary schools. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(1), 10-24. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.01.02>
- Akçay, S. (2014). Türkiye'deki ilköğretim biyoloji eğitimi açısından program, ders kitapları ve yerleştirme sınavları arasındaki uyum. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 1-24.
- An, F. (2020). *İngilizce öğretmenlerinin program uyumluluğunu sağlama durumlarının incelenmesi* [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Arslan Çelik, F. M. (2020). *Ortaokul ingilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Arslan Çelik, F. M., & Gelmez Burakgazi, S. (2021). Öğretim programına bağlılık araştırmalarına yönelik bir meta-sentez çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 796-824. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.938722>
- Aslan, M., & Erden, R. Z. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 175- 199. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.691525>
- Asri, S. (2018). Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde öğretim programı ders kitabı uyumu. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 5, 9-50.
- Avcu, R., & Haser, Ç. (2020). Matematik öğretmenlerinin çözümlü örneklerinin ve yazılı sınav sorularının öğretim programında yer alan kazanımlarla uyumunun belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 20-41. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-505016>
- Aykaç, N., & Ulubey, Ö. (2012). Öğretmen adaylarının ilköğretim programının uygulanma düzeyine ilişkin görüşleri. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1), 63-82.
- Baş, G., & Şentürk, C. (2019). Teaching-learning conceptions and curriculum fidelity: A relational research. *International Journal of Curriculum and*

Instruction, 11(2), 163-180.

- Başaran, S. T., & Ulubey, Ö. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 51(2), 1-38.*
- Batmaz, G. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik yaptıkları öğretimsel düzenlemeler* [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Baykal, M. (2019). *Akademisyenlerin program bağlılığına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Bilgiç, E., & Batu, E. S. (2023). Kaynaştırma uygulamalarında gerçekleştirilebilecek uyarlamalar eğitiminin sınıf öğretmenlerinin uyarlamaların önemine ilişkin görüşlerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 24(3), 401-418.* <https://doi.org/10.21565/OZELEGITIMDERGISI.1116380>
- Burakgazi, S. G. (2019). Programa bağlılık: Kara kutuyu aralamak. *Başkent University Journal of Education, 6(2), 236-249.*
- Burkhauser, M. A., & Lesaux, N. K. (2017). Exercising a bounded autonomy: Novice and experienced teachers' adaptations to curriculum materials in an age of accountability. *Journal of Curriculum Studies, 49(3), 291-312.* <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1088065>
- Burul, C. (2018). *Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercihlerinin öğretim programına bağlılıklarıyla olan ilişkisinin incelenmesi* [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi. <http://dspace.balikesir.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12462/3384>
- Bümen, N. T., Çakar, E., & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimler, 14(1), 203-228.* <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020>
- Bümen, N. T., & Holmqvist, M. (2022). Teachers' sense-making and adapting of the national curriculum: A multiple case study in Turkish and Swedish contexts. *Journal of Curriculum Studies, 54(6), 832-851.* <https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2121178>
- Bümen, N. T., & Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları

- üzerine bir durum çalışması: Devlet ve özel lise farklılıkları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 183-224. <https://doi.org/10.17152/GEFAD.595058>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2023). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (34. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Combs, K. M., Buckley, P. R., Lain, M. A., Drewelow, K. M., Urano, G., & Kerns, S. E. U. (2022). Influence of classroom-level factors on implementation fidelity during scale-up of evidence-based interventions. *Prevention science : The official journal of the Society for Prevention Research*, 23(6), 969-981. <https://doi.org/10.1007/S11121-022-01375-3/TABLES/2>
- Crawford, L., Carpenter, D. M., Wilson, M. T., Schmeister, M., & McDonald, M. (2012). Testing the relation between fidelity of implementation and student outcomes in math. *Assessment for Effective Intervention*, 37(4), 224-235. <https://doi.org/10.1177/1534508411436111>
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün, S. B. Demir Ed.;3. bs). Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede & S. B. Demir, Ed.; 4. bs). Anı Yayıncılık.
- Çobanoğlu, R. & Yıldırım, A. (2021). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyet’in ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *TEBD*, 19(2), 810-830. <https://doi.org/10.37217/tebd.912329>
- Demirci, C., & Gökdeniz, M. (2020). TEOG sınavı İngilizce sorularının İngilizce öğretim programına uygunluğu ve yenilenmiş bloom taksonomisine göre sınıflandırılması. *Education Sciences*, 15(1), 1-10.
- Demirel, Ö. (2023). *Eğitimde program geliştirme* (31. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dikbayır, A. (2018). *Tasarlanan, uygulanan ve ölçülen lise matematik programlarındaki uyumun incelenmesi* [Basılmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.
- Dikbayır, A., & Bümen, N. T. (2016). Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(11), 17-38. <https://doi.org/10.2307/3516049>

- Doğan, S. (2012). *Program haritalama sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Döş, B., Bay, E., Kahramanoğlu, R., & Özpolat, E. T. (2017). Programa bağlılığı etkileyen faktörlerin analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 110-137. <https://doi.org/10.21764/efd.02208>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00351.x>
- Dursun, A. N. (2022). *6.sınıf sosyal bilgiler dersi EBA video ve sorularının sosyal bilgiler programıyla uyumunun incelenmesi* [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ertürk, S. (1986). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme* (1. bs). Seçkin Yayıncılık.
- Eisner E. W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3. bs.). Macmillan.
- Gelmez Burakgazi, S. (2020). Curriculum adaptation and fidelity: A qualitative study on elementary teachers' classroom practices. *Issues in Educational Research*, 30(3), 920-942.
- Glatthorn, A. A. (2000). *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught and tested* (2. bs.). Thousand Oaks, Calif: Corwin Press.
- Görgeç, İ. (2019). Program geliştirmede temel kavramlar. İçinde Şeker, H. (Ed.) *Eğitimde program geliştirme*. Anı Yayıncılık.
- Güleş, E. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* [Basılmamış Yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi. <http://acikerisim.nevsehir.edu.tr/xmlui/handle/20.500.11787/6422>
- Gümüş, M., & Aykaç, N. (2012). Hayat bilgisi dersi öğretim programının değerlendirme ögesinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 59-68.

- Gürbüz, Ç. (2020). *Müzik öğretmenlerinin müzik dersi öğretim programına bağlılık düzeylerinin incelenmesi* [Basılmamış Yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Güzel Yüce, S. (2022). Öğretim programına bağlılık ve öğretim programını uyarlama ikilemini aşmak: Bir öğretmenin öğretim programını kullanma modeli. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 1-21.
- Hacısalıhoğlu Karadeniz, M. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi matematik uygulamalarının okul öncesi eğitim programına uyumluluğu* [Basılmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/654606>
- Hale, J. A. (2008). *A guide to curriculum mapping: Planning, implementing, and sustaining the process* (1. bs). Corwin Press.
- Hong, W. P., & Youngs, P. (2016). Why are teachers afraid of curricular autonomy? Contradictory effects of the new national curriculum in South Korea. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(1), 20-33. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.959471>
- İlhan, B. (2022). *Farklı branşlardaki ortaokul öğretmenlerinin öğretim programını sınıfa uyarlama sürecinin incelenmesi* [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- İlhan, B., & Bumen, N. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programı uyarlamaları: örüntüler, nedenler ve sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 303-334. <https://doi.org/10.37217/tebd.1181074>
- Jacobs, H. H. (1997). *Mapping the big picture: Integrating curriculum & assessment, K-12* (1. bs). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kabaş, İ. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi öz yeterlik algıları ile ilk okuma yazma öğretim programına bağlılıkları* [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kara, K., Karakoç, B., Yıldırım, İ., & Bay, E. (2017). Sekizinci sınıf matematik öğretiminde teori ve uygulama bağlamında program uyumluluğunun incelenmesi. *Harran Education Journal*, 2(1), 26-40. <https://doi.org/10.22596/2017.0201.26.40>
- Karabacak, E. (2018). *İlkokul resmi İngilizce öğretim programı ile uygulamadaki*

- program arasındaki uyumun incelenmesi* [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Karaca, E. E. (2022). *Posner'in program türlerine göre ortaokul İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüş ve deneyimleri* [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
<http://openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/25940>
- Karakuş, F. (2010). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 457-488.
- Karakuyu, A. (2023). The contribution of teachers' curriculum literacy on their curriculum fidelity: Curriculum literacy - curriculum fidelity. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 15(3), 1785-1800.
- Karakuyu, A., & Oğuz, A. (2021). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim programlarına bağlılıkları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 85-103. <https://doi.org/10.29129/inujse.915003>
- Kasap Erdal, D., Yazgan Sağ, G., & Argün, Z. (2023). Examination of teaching practices in inclusive classrooms: The case of middle school mathematics teachers. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 24(1), 1-17. <https://doi.org/10.21565/OZELEGITIMDERGISI.947139>
- Kaya, E., Çetin, P. S., & Yıldırım, A. (2012). Transformation of centralized curriculum into classroom practice: An analysis of teachers' experiences. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies (IJOCIS)*, 2(3), 103-114.
- Kayahan Yüksel, D., & Geçimli, M. (2023). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programı nasıl uygulanıyor? Program öğeleri bağlamında öğretmen görüşlerine dayalı bir inceleme. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 986-1005. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1335627>
- Kemik, İ. (2021). *8. Sınıf matematik öğretim programının 2019 liselere geçiş sınavı sorularıyla uyumunun öğretmen görüşleri açısından incelenmesi* [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Koç, S. (2022). *Özel eğitim öğretmenlerinin program uyarlamaları* [Basılmamış

yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

- Kurz, A., Elliott, S. N., Wehby, J. H., & Smithson, J. L. (2009). Alignment of the intended, planned, and enacted curriculum in general and special Education and its relation to student achievement. <http://dx.doi.org/10.1177/0022466909341196>, 44(3), 131-145. <https://doi.org/10.1177/0022466909341196>
- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim* (24. bs). Nobel Akademik.
- Li, Z., & Harfitt, G. J. (2017). An examination of language teachers' enactment of curriculum materials in the context of a centralised curriculum. *Pedagogy, Culture and Society*, 25(3), 403-416. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1270987>
- Loflin, J. W. (2015). Relationship between teacher fidelity and physical education student outcomes. *The Physical Educator*, 72(5), 359-383. <https://doi.org/10.18666/TPE-2015-V72-I5-7001>
- Maral Polat, Ç., Yıldız, K., & Yıldız, S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine bağlılık algıları ile öğretim programına bağlılık algıları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1124-1160.
- McCarthy, S. J., & Woodard, R. (2018). Faithfully following, adapting, or rejecting mandated curriculum: Teachers' curricular enactments in elementary writing instruction. *Pedagogies: An International Journal*, 13(1), 56-80. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2017.1376672>
- Meidl, T., & Meidl, C. (2011). Curriculum integration and adaptation: Individualizing pedagogy for linguistically and culturally diverse students. *Current Issues in Education*, 14(1). <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/579>
- MEB. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Miller Day, M., Pettigrew, J., Hecht, M. L., Shin, Y. J., Graham, J., & Krieger, J. (2013). How prevention curricula are taught under real-world conditions: Types of and reasons for teacher curriculum adaptations. *Health Education*, 113(4), 324-344. <https://doi.org/10.1108/09654281311329259/FULL/XML>

- Molla, A. S., & Lee, Y.-J. (2012). How much variation is acceptable in adapting a curriculum? *Journal of Education Research*, 6(1).
https://www.academia.edu/download/32272797/Molla____Lee_2012_Variationadaptability.pdf
- Muzata, K. K., & Mahlo, D. (2019). Teachers' knowledge of curriculum adaptation and adaptation strategies for learners with special educational needs in Zambia. *Journal of New Vision in Educational Research*, 1(1), 17-35.
- OECD. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD.
<https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Otukile Mongwaketse, M., Mangope, B., & Kuyini, A. B. (2016). Teachers' understandings of curriculum adaptations for learners with learning difficulties in primary schools in Botswana: Issues and challenges of inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(3), 169-177.
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12069>
- Özbaş, M. (2018). Dezavantajlı sosyolojik tabakalarda zorunlu eğitim sürecini etkileyen değişkenler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1143-1154.
- Özpolat, E. T., & Bay, E. (2015). Program uyumluluğu ve program uyumluluğunu etkileyen faktörlere yönelik literatür taraması. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 200. <https://doi.org/10.17121/ressjournal.444>
- Öztürk Akar, E. (2005). Lise biyoloji dersi öğretim programının uygulanmasında okul düzeyinde görülen farklılıklar. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 51-67.
- 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.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. McGraw-Hill Humanities Social.
- Roehrig, G. H., Kruse, R. A., & Kern, A. (2007). Teacher and school characteristics and their influence on curriculum implementation. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(7), 883-907. <https://doi.org/10.1002/TEA.20180>
- Sakallıoğlu, G., & Özüdoğru, F. (2022). Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*

- Dergisi*, 41, 70-107. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1112046>
- Seitz, P. (2017). Curriculum alignment among the intended, enacted, and assessed curricula for grade 9 mathematics. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 15(1), 72-94. <https://doi.org/10.25071/1916-4467.40286>
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim-öğrenme ve öğretim*. (15.bs.). Anı Yayıncılık.
- Štolcová, K., Hanus, M., & Řezníčková, D. (2023). Geography curriculum fidelity in map-skills development: Examining teachers' personal concepts, lesson objectives, and observed lessons. *Geografie*, 128(4), 397-418. <https://doi.org/10.37040/geografie.2023.016>
- Tan-Şişman, G. (2021). Öğretmenlerin öğretim programına yönelik görüşleri ve deneyimleri. In The Ninth International Congress on Curriculum and Instruction (pp. 92-104).
- Tarr, J. E., Chávez, Ó., Reys, R. E., & Reys, B. J. (2006). From the written to the enacted curricula: The intermediary role of middle school mathematics teachers in shaping students' opportunity to learn. *School Science and Mathematics*, 106(4), 191-201. <https://doi.org/10.1111/J.1949-8594.2006.TB18075.X>
- Tekbıyık, A., & Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 23-37.
- Tekir, S. (2021). İngilizce öğretmenliği programında verilen ölçme değerlendirme eğitiminin hedeflenen, uygulanan, öğrenilen ve değerlendirilen programları arasındaki uyum. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 157-188. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9750>
- Thierry, K. L., Vincent, R. L., & Norris, K. (2022). Teacher-level predictors of the fidelity of implementation of a social-emotional learning curriculum. *Early Education and Development*, 33(1), 92-106. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1849896>
- Tokgöz Can, M., & Bümen, N. T. (2021). Turkish teachers' autonomy in using and adapting curriculum: A mixed methods study. *Issues in Educational Research*, 31(4), 1270-1292.

- Tran, D., & O'Connor, B. R. (2024). Teacher curriculum competence: How teachers act in curriculum making. *Journal of Curriculum Studies*, 56(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2271541>
- Turan Özpolat, E. (2015). Program uyumluluğu ve program uyumluluğunu etkileyen faktörlere yönelik literatür taraması. *Route Educational and Social Science Journal*, 2, 200-200. <https://doi.org/10.17121/ressjournal.444>
- Udelhofen, S. (2005). *Keys to curriculum mapping: Strategies and tools to make it work*. (1.bs). Sage.
- Uludağ Çınar, E. (2023). *Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarını yordayan değişkenlerin incelenmesi* [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Ünsal, S., & Çetin, A. (2019). Özel okul ve devlet okulunda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarını uygulamada karşılaştıkları farklılıklar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1541-1551. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3131>
- Ünver, G. (2021). Program çalışmaları için öğretmen eğitimi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 2(2), 30-55.
- Varış, F. (1971). *Eğitimde program geliştirme:Teori ve teknikler* (3. bs). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Vural, A. (2017). *8.sınıf İngilizce öğretim programının TEOG sınavı sorularıyla uyumunun öğretmen görüşleri açısından incelenmesi* [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Vural, M., & Yıkılmış, A. (2016). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.
- Yazıcılar Nalbantoğlu, Ü. (2021). *Öğretim programını sınıfa uyarlama becerilerine yönelik bir mesleki gelişim programının öğretmenlere katkılarının incelenmesi* [Basılmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.
- Yazıcılar Nalbantoğlu, Ü., Bümen, N. T., & Uslu, Ö. (2022). Teachers' curriculum adaptation patterns: A scale development study. *Teacher Development*, 26(1), 94-

116. <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1996452>

- Yazıcılar, Ü. (2016). *Öğretmenlerin matematik dersi öğretim programını uyarlama sürecinin incelenmesi*. [Basılmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Yazıcılar, Ü., & Bümen, N. (2019). Crossing over the brick wall: Adapting the curriculum as a way out. *Issues in Educational Research*, 29, 583-609.
- Yeşilpınar Uyar, M., & Eti, İ. (2022). Curriculum fidelity of Turkish preschool teachers in school-based practices. *Education 3-13*, 3(13), 1-16. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.2024867>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs). Seçkin Yayıncılık.
- Yöner, S. (2009). *İlköğretim kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik matematik öğretimi uyarlamalarına ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Yüksel, S. (2004). Merkezi ve yerel düzeylerde program geliştirme. *Eğitim ve Bilim*, 29(132), 10- 14.
- Yüksel, S. (2002). Örtük program. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 31-37.
- Zhang, J.-W., Wong, L., Chan, T.-H., & Chiu, C.-S. (2014). Curriculum adaptation in special schools for students with intellectual disabilities (SID): A case study of project Learning in one SID school in Hong Kong. *Frontiers of Education in China*, 9(2), 250-273. <https://doi.org/10.1007/BF03397016>
- Zöğ, H. (2022). *Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıkları, eğitim felsefelerine yönelik eğilimleri ve öğretme öğrenme süreci yeterlilik algıları arasındaki ilişki* [Basılmamış doktora tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

EKLER

Ek-1 Haftalık planlama tabloları

Değerli katılımcı,

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programına yönelik uygulamaların ortaya çıkarılması ve matematik öğretim programlarına uyum durumlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle aşağıda belirtilen günlük uygulama değerlendirme tablosu ve haftalık planlama tablosunu bir hafta boyunca objektif ve samimi bir şekilde doldurmanız beklenmektedir. Araştırma kapsamında paylaştığınız kişisel bilgileriniz ve görüşme sorularına verdiğiniz yanıtlar üçüncü şahıslarla paylaşılmayacak, araştırma boyunca etik ilkelere uyulacaktır. Katılımınız ve katkılarınız için teşekkür ediyorum.

Öğretim sürecinde hayata geçirilen öğretim programlarının izlenmesi ve değerlendirilmesi için kullanılan yöntemlerden biri olan Planlama ve Uygulama tablosu oluşturma yöntemi ile öğretim sürecinde uygulamış olduğunuz matematik öğretim programına yönelik bağlılık ve uyarılma durumlarınızın incelenmesini amaçlamaktayız. Burada sizleri değerlendirme ya da teftiş etmek gibi bir amaç bulunmamaktadır. Aksine öğretim sürecinizde doğal olarak gerçekleşen durumları inceleyip bu verilerden hareketle matematik öğretim programlarının öğretim sürecinde nasıl şekillendiğini anlamak ve bu sayede sizlerin istek ve talepleri doğrultusunda öğretim programlarının geliştirilmesi için yapılacak çalışmalara zemin hazırlanmak amaçlanmaktadır. Bu yöntemin temel amaçlarından bir diğeri ise öğretmenlere sınıf ortamında hayata geçirdikleri program ile ilgili önemli veriler sunmasıdır. Bu yöntem sayesinde öğretim sürecinizin gidişatına dair önemli bilgiler elde ederek etkili kararlar alabilirsiniz.

Doldurduğunuz tabloların farklı okuyucular tarafından iyi bir şekilde anlaşılması için tablodaki öğelerin iyi bir şekilde açıklanmış olması gerekmektedir. Örneğin öğretmen tabloda bir kazanımı verdikten sonra kazanımla ilgili içeriği açıklamalı ve sınırlarını çizmeli, kullanılan değerlendirme yönteminin adı, puanlama şekli, ölçülen noktalar gibi detaylar varsa verilmeli, kullanılan yöntem ve teknikleri nasıl uygulayacağından kısaca bahsetmelidir. Burada öğretmenin yapacaklarını anlatması hususu ders planlarındaki kadar detaylı olmamakla birlikte sadece öğretmenin ve meslektaşlarının tabloları daha sonra incelendiğinde yapılan uygulamaların somutlaştırması açısından faydalı olacaktır.

Ek-1 (devam) Haftalık planlama tabloları

Aşağıda günlük uygulama değerlendirme tablosu ve haftalık planlama tablosu bulunmaktadır. Haftalık planlama tablosuna o hafta için yapacaklarınızı yazınız. Günlük uygulama değerlendirme tablosunu ise matematik dersinin olduğu gün dersten sonraki zaman diliminde doldurunuz. Günlük uygulama değerlendirme tablolarında ise genel anlamda derste yaptıklarınıza dair bir günlük olarak düşünebilirsiniz. Günlük uygulama değerlendirme tabloları ders sonrasında uzun süre geçirmeden doldurmanız önemli noktaların daha iyi hatırlanmasına katkıda bulunacaktır. Her matematik dersi işlediğiniz günün sonunda bir günlük uygulama değerlendirme tablosu doldurmanız gerekmektedir. Haftalık planlama tablolarını yazarken o hafta ele alacağınız öğrenme/alt öğrenme alanına ait hangi kazanımları ve içeriğin ne kadarlık bir kısmını ele alacağınızı belirtmeniz önemlidir. Bununla birlikte bazı kazanımları üst üste birkaç gün boyunca ele alabilirsiniz. Bu noktada konunun-içeriğin ne kadarlık bir boyutunun öğretimini gerçekleştirdiğinizi, kullandığınız yöntemleri ve değerlendirmeleri o gün için yeni bir günlük uygulama değerlendirme tablosu üzerinde belirtmeniz faydalı olacaktır. Haftalık veya günlük hazırladığınız tablolarda birden fazla kazanımı ele alırken tabloda diğer öğelerin hangi kazanımla alakalı olduğu kazanımların kodları önüne yazılarak belirtilmelidir. Böylelikle diğer okuyucular tarafından anlaşılması için çeşitli unsurlar arasında ilişki sağlanabilir. (Örn. *M.1.1.1 adlı kazanımla ilgili yöntem-teknikler, içerik ve değerlendirme ile ilgili uygulamaların başına M.1.1.1 kodu yazılarak belirtilmelidir.*). Bu sayede hafta başında planladığınız öğretim ile gerçekte gerçekleştirdiğiniz öğretim arasındaki farklılıkları tespit etmenizi sağlayacak ip uçları elde edebileceksiniz.

Günlük olarak yaptığınız öğretimle ilgili var ise imkanlarınız dahilinde;

- Yıllık ve günlük ders planlarınız,
- Öğrencilerin derste kullandıkları defterlere ait ekran görüntüleri (birkaç öğrencinin yeterlidir),
- Öğrencilere verilen ödevler/çalışma kağıtları,
- Derste kullandığınız materyaller
- Öğretimde kullandığınız web sayfaları veya videoların linkleri

Ek-1 (devam) Haftalık planlama tabloları

- Ders kitapları veya yardımcı kaynaklarda işlenen bölümler ile ilgili video, fotoğraf kaynak ve materyallerle ilgili web sayfası linkini araştırmacıya göndermeniz veya tabloya eklemeniz rica olunur.

Uyarı: Tabloları çıktı alarak veya bilgisayar üzerinden doldurabilirsiniz.

Haftalık Planlama Tablosu (Her hafta için 1 adet)

Ay - Hafta	
Öğretmenin kodu-sınıfı	
Öğrenme alanı /Alt öğrenme Alanı Burada sizin o konu altında ele aldığınız noktaları da ayrıca belirtmeniz gerekmektedir. Örn: Geometrik Cisimler: Kare, Dikdörtgen, Üçgen kenar özellikleri	
Kazanımlar (Sadece kazanım kodunu yazmanız yeterlidir)	
Öğrenme ve Öğretme Yöntem ve Teknikleri (Karşısına ilgili kazanımın kodunu karşısına yazınız)	
Kullanılacak Materyaller (Kağıt, kalem vs. gibi her zaman kullanılan materyallerden ziyade varsa daha özel (yardımcı kaynak, set vs.) kaynaklara yer veriniz. Örn. x yardımcı kaynağının y sayfası Öğretimde kullanılacak video linki Mümkünse yapılan etkinliklerin fotoğrafları	
Ölçme ve Değerlendirme Mümkünse kullanılan ölçme araçlarının fotoğrafları (Örn: Bulmaca etkinliği (Gözlem formu ile değerlendirildi) 5 Açık uçlu sorudan oluşan sınav (Değerlendirme rubriği	
Kazanımı gerçekleştirmek için gereken süre (Sizin tahmininiz)	
Bu hafta içerisinde matematik dersine yönelik nasıl bir süreç yönetmeyi planladığınıza dair düşünceler ve açıklamalar: (Kazanımı gerçekleştirmek için ele alacağınız konuyu, kullanacağınız yöntem ve tekniği, materyalleri ve yaparsanız değerlendirmeyi nasıl yapacağınızı açıklayınız. Bu noktada kendinize özgü geliştirdiğiniz yöntem teknikler, materyaller ve değerlendirme yöntemlerinizden de bahsedebilirsiniz.)	
Planınızda yer alan/yer almasını planladığınız ancak yukarıdaki başlıklarda belirtmediğiniz uygulamalar:	

Ek-2 Günlük uygulama değerlendirme tablosu

Günlük Uygulama Değerlendirme Tablosu (Her matematik dersi sonunda 1 adet)

Öğretmenin kodu-sınıfı	
Tarih	
Öğrenme alanı / Alt öğrenme Alanı	
Kazanımlar (Sadece kazanım kodunu yazmanız yeterlidir)	
Öğrenme ve Öğretme Yöntem ve Teknikleri Öğrenme ve Öğretme Yöntem ve Teknikleri (Karşısına ilgili kazanımın kodunu karşısına yazınız)	
Kullanılan Materyaller Kullanılacak Materyaller (Kağıt, kalem vs. gibi her zaman kullanılan materyallerden ziyade varsa daha spesifik (yardımcı kaynak, set vs.) kaynaklara yer veriniz. Örn. x yardımcı kaynağının y sayfası Öğretimde kullanılacak video linki Mümkünse yapılan etkinliklerin fotoğrafları	
Ölçme ve Değerlendirme (Yapamadıysanız nedenini açıklayınız) Mümkünse kullanılan ölçme araçlarının fotoğrafları (Örn: Bulmaca etkinliği (Gözlem formu ile değerlendirildi) 5 Açık uçlu sorudan oluşan sınav (Değerlendirme rubriği)	
Kazanımı gerçekleştirmek için harcadığınız süre	
Bugün içerisinde matematik dersine yönelik nasıl bir süreç izlediniz kısaca anlatınız	
Bugün yürüttüğünüz öğretim sürecini incelediğinizde daha önce hazırlamış olduğunuz plandan farklı olarak hangi uygulamalar yaptınız ve planınızı etkileyen sebepler nelerdi?	

Ek-3 Görüşme soruları ve tablolara yönelik uzman görüşü

GÜNLÜK DEĞERLENDİRME SORULARI

Aşağıdaki soruları her matematik dersini yaptığınız gün dersten sonra cevaplamanız gerekmektedir.

- Günce ve Tasarı haritanızı karşılaştırdığınızda sizce planlanan ve gerçekleşen öğretim arasında ne tür farklılıklar gerçekleşti?
- Planladığınız kazanımların ne kadarını verebildiniz? Yeterince veremediğinizi düşünüyorsanız bu durumun nedenini açıklayınız?
- Planladığınız yöntem ve tekniklerin ne kadarını uygulayabildiniz? Yeterince uygulayamadığınızı düşünüyorsanız bu durumun nedenini açıklayınız?
- Planladığınız içeriğin ne kadarını verebildiniz? Yeterince veremediğinizi düşünüyorsanız bu durumun nedenini açıklayınız?
- Planladığınız değerlendirmelerin ne kadarını uygulayabildiniz? Yeterince uygulayamadığınızı düşünüyorsanız bu durumun nedenini açıklayınız?
- Ders sonunda fikir ve düşünceleriniz nelerdir?

LENOVO

Yularındaki tasarı ve günce haritalarının öğretmenlere verilerek doldurulmasının istenmesi bana mantıklı gelmiyor. Bu durum görüşme yapılan öğretmenler ile görüşme esnasında değerlendirilmeli bu haritalarda yer alan alt başlıklar görüşme sorusu olarak öğretmenlere yöneltilmelidir. Tasarılar zaten günlük planlarda ve öğretim programlarında bellidir ki burada özellikle günlük planlar önemli. Günlük planlar istenmeli sadece ama uygulama süreci görüşme esnasında değerlendirilmeli.

Yanıtla

LENOVO

Ayrıca araştırmanın amacında programın 4 unsuruna değinmişsin ama burada sadece sürece ilişkin sorular var. Benim öneride de demek istediğim buydu. Bunu sadece süreç üzerinden yürütmelisin saten çalışmanın amacı seni oraya götürür.

Yanıtla

Ek-3.1. Uzman görüşü ve pilot uygulama öncesi yarı yapılandırılmış görüşme formu

Aşağıdaki soruları her matematik dersini yaptığınız gün dersten sonra cevaplamanız gerekmektedir.

- Günce ve Tasarı haritanızı karşılaştırdığınızda sizce planlanan ve gerçekleşen öğretim arasında ne tür farklılıklar gerçekleşti?
- Planladığınız kazanımların ne kadarını verebildiniz? Yeterince veremediğinizi düşünüyorsanız bu durumun nedenini açıklayınız?
- Planladığınız yöntem ve tekniklerin ne kadarını uygulayabildiniz? Yeterince uygulayamadığınızı düşünüyorsanız bu durumun nedenini açıklayınız?

Ek-3.1. (devam) Uzman görüşü ve pilot uygulama öncesi yarı yapılandırılmış görüşme formu

- Planladığınız içeriğin ne kadarını verebildiniz? Yeterince veremediğinizi düşünüyorsanız bu durumun nedenini açıklayınız?
- Planladığınız değerlendirmelerin ne kadarını uygulayabildiniz? Yeterince uygulayamadığınızı düşünüyorsanız bu durumun nedenini açıklayınız?
- Ders sonunda fikir ve düşünceleriniz nelerdir?

Aşağıdaki soruları haftanın sonunda o haftaya yönelik doldurduğunuz tasarı ve günce haritalarınızdan faydalanarak cevaplamanız gerekmektedir. Bu noktada günce ve tasarı haritalarınızdan faydalanmanız daha objektif şekilde soruları yanıtlamanıza katkıda bulunacaktır.

- Öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap etmek için matematik öğretim çalışmalarını farklı yöntem ve tekniklerle çeşitlendirdiniz mi? Aksi durum varsa nedenleriyle açıklayınız?
- Öğretim sürecinde somut materyaller kullandınız mı? Aksi durum varsa nedenleriyle açıklayınız?
- Öğretim sürecinde bireylerarası iletişim kurmaya teşvik ettiniz mi? Aksi durum varsa nedenleriyle açıklayınız?
- Öğrencinin matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmeleri için çeşitli uygulamalara yer verdiniz mi? Aksi durum varsa nedenleriyle açıklayınız?
- Matematik dersini gündelik hayat, değerler ve diğer dersler ile ilişkilendirdiniz mi? Aksi durum varsa nedenleriyle açıklayınız?
- Farklı türden ölçme ve değerlendirme araçları ile değerlendirmeler yaptınız mı? Aksi durum varsa nedenleriyle açıklayınız?
- Tanımlayıcı, biçimlendirici ve sonuç odaklı değerlendirme yöntemlerini kullanıyor musunuz? Aksi durum varsa nedenleriyle açıklayınız?

Ek-3.1. (devam) Uzman görüşü ve pilot uygulama öncesi yarı yapılandırılmış görüşme formu

- Süreç içerisinde ölçme ve değerlendirmeye yer verme sıklığınız nedir? Neden?
- Ölçme değerlendirmede sadece bilişsel değil duyuşsal özellikler de ölçüyor mu? Aksi durum varsa nedenleriyle açıklayınız?
- Bu haftaya yönelik kazanımları planladığınız süre içinde verebildiniz mi? Aksi durum gerçekleştiyse nedeniyle birlikte açıklayınız.
- Öğrencilerin kazanımların ne kadarlık bir kısmını edindiğini düşünüyorsunuz? Nedenini açıklayınız.
- Tasarı haritalarınızı incelediğinizde verdiğiniz kazanımlarla öğretim yöntemleriniz, materyalleriniz ve yaptığınız değerlendirmeler kendi arasında uyum sergiliyor mu? Aksi durum varsa nedenleriyle açıklayınız?
- Günce haritalarınızı incelediğinizde verdiğiniz kazanımlarla öğretim yöntemleriniz, materyalleriniz ve yaptığınız değerlendirmeler kendi arasında uyum sergiliyor mu? Aksi durum varsa nedenleriyle açıklayınız?
- Planladığınızdan farklı durumlar ortaya çıktığında yaptığınız uyarlamalar nelerdir?
- Yaptığınız uyarlamaların öğrenci başarısına ve sürecin verimliliğine yönelik katkıları olduğunu düşünüyor musunuz örnek verebilir misiniz?
- MEB programı, tasarı haritalarınız ve günce haritaları arasında uyumsuzluk olan noktalar var mı? Bu konuda görüşleriniz nelerdir?
- Tüm bu sorulara verdiğiniz yanıtlardan hareketle öğretim sürecinde öğretim programının gerekliliklerine bağlı kalma durumunuz hakkında fikir ve düşünceleriniz nelerdir?

Ek-4 Yarı yapılandırılmış görüşme formunun son hali

- **Ders öncesinde yaptığınız planlamalarda öğretim programı**
 - Kazanımları üzerinde değişiklik yapma ihtiyacı duyuyormusunuz?
 - Kazanımlar üzerinde nasıl değişiklikler/uyarlamalar yapıyorsunuz? (Kazanımın kapsamını genişletme veya daraltma, yeni kazanım ekleme, aynı üniteadaki kazanımların sırasını değiştirme, başka öğrenme alanı altında yer verme, kazanımı atlama, yüzeysel şekilde ele alma)
 - Kazanımlar üzerinde neden değişiklik yapma ihtiyacı duyuyorsunuz?
 - Konuları üzerinde değişiklik yapma ihtiyacı duyuyormusunuz?
 - Konular üzerinde nasıl değişiklikler/uyarlamalar yapıyorsunuz? (konunun kapsamını genişletme veya daraltma, konuların sırasını değiştirme, başka kaynaklardan içeriği zenginleştirme, konuyu atlama, konuyu hafifletme)
 - Konular üzerinde neden değişiklik yapma ihtiyacı duyarsınız?
 - Derste yapacağınız etkinlikleri nasıl tasarlıyorsunuz?
 - Etkinlikleri tasarlarken
 - farklı öğrenme alanlarına hitap edecek yöntemler kullanma, takım çalışmasına yer verme,
 - somut materyal kullanma,
 - derse yönelik olumlu tutum geliştirme ile ilgili etkinlikler yapma,
 - günlük hayat ve diğer derslerle ilişkilendirme gibi öğretim

programında belirtilen hususlara uyma durumunuzu nasıl değerlendiriyorsunuz?

- Uyamıyorsanız neden?

- Yapacağınız değerlendirmeleri nasıl tasarlıyorsunuz?

- Değerlendirmeleri tasarlarken

- sadece bilişsel değil duyuşsal öğrenmeleri de ölçme,
- süreç odaklı değerlendirmeler

yapma, farklı değerlendirme yöntemleri kullanma,

gibi öğretim programında belirtilen hususlara uyma durumunuzu nasıl değerlendiriyorsunuz?

- Uyamıyorsanız neden?

- Ders öncesi yaptığınız planlamalarda kazanım, içerik, yöntem-teknik ve değerlendirmeler arasındaki uyum hakkında ne düşünüyorsunuz?

- **Ders öncesi hazırladığınız planlarda yer alan**

- Kazanımları/hedefleri planladığınız şekilde gerçekleştirdiğinizi düşünüyor musunuz?
 - Aksi durum varsa bu durumun nedenini açıklayınız?
 - Ders esnasında planladığınızdan farklı durumlar ortaya çıktığında kazanımlar üzerinde ne gibi değişiklikler yapıyorsunuz?
- Ders öncesi hazırladığınız planlarda yer alan konuya planladığınız şekilde yer verdiğinizi düşünüyor musunuz?
 - Aksi durum varsa bu durumun nedenini açıklayınız?
 - Ders esnasında planladığınızdan farklı durumlar ortaya çıktığında konular üzerinde ne gibi değişiklikler yapıyorsunuz?

Ek-4 (devam) Yarı yapılandırılmış görüşme formunun son hali

- Ders öncesi hazırladığınız planlarda yer alan öğretim sürecinde kullanılacak yöntem-teknik ve araç gereçleri planladığınız şekilde kullandığınızı düşünüyor musunuz?
 - Aksi durum varsa bu durumun nedenini açıklayınız?
 - Ders esnasında planladığınızdan farklı durumlar ortaya çıktığında kullandığınız yöntem- teknik ve araç gereçler üzerinde ne gibi değişiklikler yapıyorsunuz?
- Ders öncesi hazırladığınız planlarda yer alan değerlendirmeleri planladığınız şekilde gerçekleştirdiğinizi düşünüyor musunuz?
 - Aksi durum varsa bu durumun nedenini açıklayınız?
 - Ders esnasında planladığınızdan farklı durumlar ortaya çıktığında planladığınız değerlendirmeler üzerinde ne gibi değişiklikler yapıyorsunuz?
- Ders esnasında yaptığınız uygulamalarda kazanım, içerik, yöntem-teknik ve değerlendirmeler arasındaki uyum hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Ders öncesinde yaptığınız planlamalarınızda öğretim programı üzerinde yaptığınız değişikliklerin öğrenci başarısına ve dersin verimliliğine yönelik nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
- Ders esnasında planlamalarınız üzerinde yaptığınız değişikliklerin öğrenci başarısına ve sürecin verimliliğine yönelik nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
- Tüm bu sorulara verdiğiniz yanıtlardan hareketle öğretim programı, ders öncesi planlamalar, yaptığınız uygulamalar ve değerlendirmeler arasındaki uyum hakkında düşünceleriniz nelerdir?

Ek-5 Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu araştırma ve uygulama izni



**T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
BAŞVURU DEĞERLENDİRME FORMU**

	ARAŞTIRMANIN ADI	Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğretim Programını Uyarlama Sürecinin İncelenmesi
	ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	☐ Anket/Ölçek/Skala Çalışması ☐ Gözlemsel Çalışma ☐ Niteliksel Çalışma ☒ Diğer
	GELEN EVRAK SAYISI ve TARİHİ	172061 sayılı ve 16.10.2023 tarihli yazı
	YÜRÜTÜCÜ/DANIŞMAN (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, Bölüm)	Doç. Dr. Dilşat PEKER ÜNAL Yozgat Bozok Üniversitesi – Eğitim Fakültesi
	ARAŞTIRMACILAR (Unvan, Ad-Soyad, Kurum, Bölüm)	Berkay KILIÇ Yozgat Bozok Üniversitesi

KARAR BİLGİLERİ	KARAR NO: 07/61	TARİH: 18.10.2023
	Yukarıda bilgileri verilen Etik Kurulu başvuru dosyası ile ilgili belgeler araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş çalışmanın başvuru dosyasında belirtilen merkezlerde gerçekleştirilmesinde etik sakınca <u>bulunmadığına</u> oybirliği ile karar verildi.	
	Değerlendirme Sonucu	
	☒	Uygundur
	☐	Düzeltilme gereklidir (Açıklayınız) ☐ Düzeltmeleri görmek istiyoruz ☐ Düzeltmeleri görmemize gerek yok
☐	Uygun değildir (Açıklayınız)	
Açıklama		

ÇALIŞMA ESASI	Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Yönergesi
----------------------	---

Ek-6 Millî Eğitim Bakanlığı araştırma ve uygulama izni



T.C.
YOZGAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-55005497-20-91204096
Konu : Araştırma İzni
(B.KILIÇ)

04/12/2023

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.
b) Bozok Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 28.11.2023 tarihli ve E-68447441-199-181885 (90723837) sayılı yazısı.

Bozok Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi [REDACTED] T.C. kimlik numaralı Berkay KILIÇ'ın, Doç. Dr. Dilşat PEKER ÜNAL danışmanlığında yürüttüğü "Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğretim Programını Uyarlama Sürecinin İncelenmesi" isimli çalışmasını ilimiz merkezinde bulunan resmi ve özel ilkokullarda uygulayabilmesi isteğine ait ilgi (b) yazı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Söz konusu araştırmanın, gönüllülük esasına dayanmak koşuluyla ilgi (a) Genelgeye, Türkiye Cumhuriyeti Anayasasına, Millî Eğitim Temel Kanununa ve Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına aykırılık teşkil etmeyecek ve eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde; 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde ilimiz merkezinde bulunan resmi ve özel ilkokullarda uygulanmasında herhangi bir sakınca bulunmamakta olup Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

İsmail ALTINKAYNAK
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Türker Çağatay HALİM
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ekler:

- 1-Kontrol Çizelgesi (1 Sayfa)
2-İlgi (b) yazı ve ekleri (45 Sayfa)

Adres : Yeni Valilik Binası İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü (AR-GE)
Telefon No : 0 (354) 280 66 09

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Ebru YILDIZ

Unvan : Teknisyen



Ek-7 Kod kitapçığı

(Analizler Öncesinde)

- Süreçler
 - Tasarlanan Program ile Gerçekleştirilen Uyarlamalar
 - Genişletme
 - Atlama
 - Yeniden Düzenleme
 - Uygulanan Program ile Gerçekleştirilen Uyarlamalar
 - Genişletme
 - Atlama
 - Yeniden Düzenleme
- Programı uyarlama üzerine etkenler
 - Öğretmen özellikleri
 - Öğrenci özellikleri
 - Eğitim sistemi
 - Merkezi sınavlar
 - Program özellikleri
 - Okul ortamı
 - Bölgesel faktörler

Kod Kitapçığı (Analizler Sonrasında)

- Süreçler
 - Tasarlanan Program ile Gerçekleştirilen Uyarlamalar
 - Genişletme
 - Web tabanlı uygulamalardan faydalan
 - Yardımcı kaynaklardan faydalanma
 - Farklı bir sınıf düzeyine ait konu ve kazanımlara yer verme
 - Ek etkinlikler
 - Atlama
 - Konu ve kazanımı yüzeysel ele alma

Ek-7 (devam) Kod kitapçığı

- Konu ve kazanımı eleme
 - Ders kitaplarını kullanmama
 - Yeniden Düzenleme
 - Kazanımı farklı bir öğrenme alanı altında alma
 - Kazanımın gerektirdiğinden farklı yöntem kullanma
- Uygulanan Program ile Gerçekleştirilen Uyarlamalar
 - Genişletme
 - Ek etkinlikler
 - Farklı bir sınıf düzeyine ait konu ve kazanıma yer verme
 - Diğer derslerle ilişkilendirme
 - Atlama
 - Planlanandan daha az etkinliğe yer verme
 - Yeniden Düzenleme
 - Planlanandan farklı yöntem ve materyalleri kullanma
 - Planlanan etkinliği erteleme
 - Başka bir derse ait saati kullanma
- Programı uyarlama üzerine etkenler
 - Öğretmenden kaynaklı faktörler
 - Öğretmenin sahip olduğu öğrenme öğretme yaklaşımı
 - Öğretmenin programa tutumu
 - Sınıf yönetim becerisi
 - Psikolojik nedenler
 - Öğrenciden kaynaklı faktörler
 - Bilişsel özellikler
 - Fizyolojik nedenler
 - Öğrenciler arasında seviye farklılıkları
 - Öğrenci devamsızlığı

- Sınıftaki kaza ve yararlanmalar

Ek-7 (devam) Kod kitapçığı

- Öğretim programından kaynaklı faktörler
 - Ders kitabı-program uyumu
 - Matematik öğretim programının yapısı
 - Program ve öğrenci hazırbulunuşluğu uyumu
- Okuldan kaynaklı faktörler
 - Okulun fiziki yapısı
 - Okulda yapılan faaliyetler
 - Okul finansmanı
 - Okuldaki insan kaynağı
 - Çalışma saatlerinin farklılığı
- Veliden kaynaklı faktörler
 - Velilerin öğrenciye desteği
 - Ailenin sosyoekonomik yapısı
 - Velilerin öğretmenle iletişimi



Dış Kapak Sırt

Dış Kapak Arka



**T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Ahmet BOZOK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YOZGAT 2022



T.C.
YOZGAT BOZOK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
..... ANABİLİM DALI

Tez Ön Kapak
Sırt ve Arka
Kapak görünümü

TEZ BAŞLIĞI
(Büyük harflerle ve ortalanmış olarak tez adı bu bölüme
yazılacaktır)

ADINIZI SOYADINIZ

YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZİ

Danışman: Unvanı Adı SOYADI
İkinci Danışman (varsa): Unvanı Adı SOYADI

ARALIK – 2022
YOZGAT