



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ DEĞİŞİME
UYUM SÜRECİ

Yasemin KARSANTIK

Doktora Tezi

Ankara, 2021

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ DEĞİŞİME
UYUM SÜRECİ

ADAPTATION PROCESS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS TO
CURRICULUM CHANGE

Yasemin KARSANTIK

Doktora Tezi

Ankara, 2021

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Yasemin KARSANTIK'ın hazırladığı “İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Süreci” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Cem
BABADOĞAN

J¼ri Üyesi (Danışman) Doç. Dr. Esed YAĞCI

J¼ri Üyesi Prof. Dr. Melek DEMİREL

J¼ri Üyesi Prof. Dr. Neşe İŐIK TERTEMİZ

J¼ri Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Sevinç GELMEZ
BURAKGAZİ

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 17 / 06 / 2021 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmanın amacı; İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyum sürecini incelemektir. Karma yöntem araştırma desenlerinden açıklayıcı sıralı karma desene göre tasarlanan araştırmada önce öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyleri belirlenmiş; ardından Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum ölçeğinden aldıkları puanlar bakımından alt ve üst grupta olan öğretmenlerin uyum süreci derinlemesine incelenmiştir. Nicel boyutta araştırmanın örneklemini Trabzon ilinde ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerindeki resmi okullarda görev yapan 241 İngilizce öğretmeni; nitel boyutta ise nicel boyuta da katılmış olan 34 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği ve yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplamak için gerekli izinlerin alınmasının ardından veriler 2020-2021 güz ve bahar yarıyılında toplanmıştır. Verilerin analizi için nicel boyutta betimleyici ve yordayıcı istatistiklerden; nitel boyutta ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Ölçekten aldıkları puan bakımından alt ve üst grupta olan öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum süreçleri ise başlama, uygulama ve sürdürme aşamalarında benzer özellikler taşımakla birlikte; alt grupta olan öğretmenlerin uyum sürecinde yenilenen öğretim programlarını incelememe, program değişikliklerine yönelik daha olumsuz duygulara sahip olma gibi faktörler bakımından farklılaştığı ortaya konulmuştur. Bu bakımdan nicel ve nitel bulguların birbirlerini çoğu noktada (işbirliğine verilen önem, değişim farkındalığı gibi) desteklediği görülmüştür. Araştırma bulgularının öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi ve uyum sürecini bir bütün olarak ele alması yönüyle program geliştirme alanına katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar sözcükler: öğretim programlarındaki değişim, değişime uyum, değişime uyum ölçeği, yenilenen İngilizce dersi öğretim programları, öğretim programını uygulama

Abstract

The purpose of the research was to investigate the adaptation process of English language teachers to curriculum change. The research, conducted in the mixed-methods sequential explanatory design, firstly identified teachers' adaptation levels to curriculum change; afterwards, elaborately examined adaptation process of the teachers classified under the upper and lower quartile groups in terms of the scores they obtained from Adaptation to Curriculum Change scale. The sample in the quantitative part included 241 English language teachers working at primary, middle and secondary state schools in Trabzon among whom 34 English language teachers participated in the qualitative part of the research. Adaptation to Curriculum Change scale and semi-structured individual interview form which were developed by the researcher were utilized to collect data. Data were collected in 2020-2021 fall and spring semester. The data were analyzed with descriptive and inferential statistics for quantitative data and with content analysis for qualitative data. The results demonstrated that teachers' perceived adaptation level of curriculum change was high. Although adaptation process of the teachers classified in the higher and lower groups showed similarity in the initiation, implementation and continuation stages of change, the teachers in the lower group were revealed to differentiate on the factors such as not analyzing the renewed curriculum and having more negative feelings towards curriculum change. The qualitative results corroborated quantitative results in most cases such as collaboration and awareness of change. The results are expected to contribute for addressing teachers' adaptation level and process of curriculum change in an integrated way.

Keywords: curriculum change, adaptation to change, adaptation to change scale, renewed English language curriculum, curriculum implementation

Teşekkür

Doktora eğitimime başlarken hissettiğim heyecan ilkokula başlarken hissettiğim heyecanın birebir aynısıydı. Bugün ise aynı heyecanı bundan sonra yapacaklarım için hissediyorum. Bu süreçte akademik ve sosyal desteğiyle yanımda olan, beni daima teşvik eden ve her ihtiyaç duyduğunda yardımını esirgemeyen değerli danışmanım Doç. Dr. Esed YAĞCI'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitelerinde verdikleri dönütlerle ve destekleyici tutumlarıyla çalışmamı daha güzel bir noktaya taşımama yardımcı olan Prof. Dr. Melek DEMİREL'e ve Prof. Dr. Neşe IŞIK TERTEMİZ'e içtenlikle teşekkür ederim. Aynı zamanda tez savunmama katılarak önemli katkılarda bulunan Dr. Öğr. Üyesi Cem BABADOĞAN'a ve Dr. Öğr. Üyesi Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ'ye teşekkürlerimi sunarım. Verdiği fikir ve uzman görüşleriyle çalışmama katkıda bulunan Dr. Öğr. Üyesi Ayşe CANER'e ayrıca teşekkür ederim.

Doktorada tezi yazma süreci bana göre bir ekip işidir ve ben sahip olduğum ekip için çok şanslı olduğuma inanıyorum. Bu süreçte işlerimi kolaylaştırmak için elinden geleni yapan, yapıcı görüşlerini benimle paylaşan ve belki de en önemlisi yanlarında olmaktan mutluluk duyduğum arkadaşlarım Arş. Gör. Münevver ÖZDEMİR, Dr. Öğr. Üyesi Cansu TOSUN, Doç. Dr. Fatma ALTUN ve Dr. Öğr. Üyesi Bircan EYÜP'e çok teşekkür ederim.

Araştırmama katılarak bu süreci tamamlamamda büyük katkıları olan tüm öğretmenlere de içtenlikle teşekkür ederim. Ayrıca bu aşamaya gelmemde emeği olan tüm öğretmenlerime de saygılarımı sunarım.

Ailem... Bu süreçte gösterdiğim başarıyı hiç kuşkusuz onlara borçluyum. Emeğin ve sabrın değerini bana öğrettikleri için onlara minnettarım. Annem, babam, kardeşlerim Hülya ve Hatice, Zeynep annem, Murat babam, Betül ve Batuhan'a sonsuz teşekkür ederim. Bu süreçte üzüntümü ve mutluluğumu benimle paylaşan, sıkıntılı zamanlarımı atlatmam için ne gerekiyorsa yapan, hastalıkta ve sağlıkta elimi bir an olsun bırakmayan, koşulsuz desteğini ve sevgisini esirgemeyen eşim İsmail KARSANTIK'a sonsuz teşekkür ederim. Ve bebeğim, İnci tanem... Bu süreçte teşekkürü belki de en çok sen hak ediyorsun. Zamanımızı tezimle paylaşmak zorunda kaldın ama hep birlikte telafi edeceğimizden emin ol. Hayatımıza kattığın renk için sonsuz teşekkürler, iyi ki varsın...

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini.....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	2
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	7
Araştırma Problemi.....	9
Sayıtlar.....	10
Sınırlılıklar.....	10
Tanımlar.....	11
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	12
Eğitimde Değişim.....	12
Değişim Kuramları ve Eğitsel Yenilikleri Uygulama Modelleri.....	19
Eğitsel Değişim Bağlamında Öğretim Programlarında Değişim.....	30
Yenilenen Öğretim Programlarının Uygulanması.....	37
Türkiye’de Öğretim Programlarında Gerçekleştirilen Yenileme / Değişiklik / Güncelleme Çalışmaları.....	49
İlgili Araştırmalar.....	54
Bölüm 3 Yöntem.....	67
Araştırma Deseni.....	67
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	69
Veri Toplama Süreci.....	75
Veri Toplama Araçları.....	76
Verilerin Analizi.....	109

Geçerlik ve Güvenirlik	110
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	113
İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeyi Algılarına Yönelik Bulgular	113
Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeyleri Bakımından Üst Grupta Olan İngilizce Öğretmenlerinin Program Değişimine Uyum Sürecine Yönelik Bulgular.....	130
Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeyleri Bakımından Alt Grupta Olan İngilizce Öğretmenlerinin Program Değişimine Uyum Sürecine Yönelik Bulgular	179
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	228
Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeyine Yönelik Sonuç ve Tartışma	228
Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Sürecine Yönelik Sonuç ve Tartışma	237
Kaynaklar	251
EK-A: Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Deneme Formu.....	283
EK-B: Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Nihai Formu Örnek Maddeler	286
EK-C: Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu.....	288
EK-Ç: Ölçek Uygulaması için Gönüllü Katılım Formu.....	292
EK-D: Görüşme için Gönüllü Katılım Formu	293
EK-E: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	294
EK-F: MEB Araştırma İzni Belgesi.....	295
EK-G: Etik Beyanı	296
EK-H: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	297
EK-I: Dissertation Originality Report.....	298
EK-İ: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	299

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğretmenlerin Özelliklerine Göre Dağılımları</i>	71
Tablo 2 <i>Örneklemini Oluşturan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçeler Göre Dağılımları</i>	72
Tablo 3 <i>Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeyi Bakımından Üst Grupta Olan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler</i>	73
Tablo 4 <i>Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeyi Bakımından Alt Grupta Olan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler</i>	74
Tablo 5 <i>Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Madde Havuzu</i>	81
Tablo 6 <i>ÖPDU Ölçeği Madde Havuzuna Yönelik Görüş Alınan Uzmanlara İlişkin Bilgiler</i>	84
Tablo 7 <i>AFA için ÖPDU Ölçeği Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin Bilgileri</i>	87
Tablo 8 <i>KMO ve Bartlett Küresellik Testi Bulguları</i>	89
Tablo 9 <i>ÖPDU Ölçeğine Ait Faktörlerin Döndürme Sonrası Öz Değer, Varyans ve Kümülatif Varyans Oranları</i>	90
Tablo 10 <i>Yedi Faktörlü ÖPDU Ölçek Maddelerinin Faktör Yük Değerlerine Yönelik Döndürülmüş Bileşenler Matrisi</i>	92
Tablo 11 <i>Endişe Temelli Benimseme Modeli (Concerns-based Adoption Model) Boyutları</i>	93
Tablo 12 <i>ÖPDU Ölçeği Faktör ve Maddeleri</i>	95
Tablo 13 <i>ÖPDU Ölçeği ve Ölçek Boyutları için Cronbach Alfa Değerleri</i>	96
Tablo 14 <i>ÖPDU Ölçeği ve Boyutları için Alt ve Üst Grupların Ortalamalarına Dayalı t-Testi Sonuçları</i>	97
Tablo 15 <i>DFA için Uygulamaya Katılan Öğretmenlerin Bilgileri</i>	98
Tablo 16 <i>AFA ve DFA Uygulamasındaki Ölçek Maddelerinin Faktörlere Dağılımı</i>	100
Tablo 17 <i>DFA Uyum İndeksleri</i>	102
Tablo 18 <i>DFA Uyum İndeksleri, Elde Edilen Değerler ve Kabul için Kesme Noktaları</i>	103
Tablo 19 <i>ÖPDU Ölçeği ve Alt Boyutları için Cronbach Alfa Değerleri</i>	106
Tablo 20 <i>Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği (ÖPDU) ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	113

Tablo 21 ÖPDU Ölçeği Alt Boyutları ve Maddelere Ait Betimsel İstatistikler	114
Tablo 22 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklemeler t Testi Sonuçları.....	118
Tablo 23 Öğretmenlik Deneyimi Değişkenine Göre Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları.....	119
Tablo 24 Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları.....	122
Tablo 25 Ders Verilen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklemeler t Testi Sonuçları	123
Tablo 26 Okul Türü (Görev Yapılan Lise Türü) Değişkenine Göre Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları.....	125
Tablo 27 Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler	126
Tablo 28 Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine Göre Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları .	127
Tablo 29 Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine Göre Değişimin Etkisi Puanlarına İlişkin LSD Testi Sonuçları	128
Tablo 30 Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	129
Tablo 31 ÖPDU Ölçeğinden Alınan Puan Bakımından Alt ve Üst Çeyrek Dilimde Olma Değişkenine Göre Ölçek Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklemeler t Testi Sonuçları	130
Tablo 32 Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeyi Bakımından Üst Grupta Olan Öğretmenlerin Başlama Aşamasına Uyum Sürecine İlişkin Tema, Kod ve Katılımcı Bilgileri.....	131
Tablo 33 Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeyi Bakımından Üst Grupta Olan Öğretmenlerin Uygulama Aşamasına Uyum Sürecine İlişkin Tema, Kod ve Katılımcı Bilgileri.....	141
Tablo 34 Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeyi Bakımından Üst Grupta Olan Öğretmenlerin Sürdürme Aşamasına Uyum Sürecine İlişkin Tema, Kod ve Katılımcı Bilgileri.....	167

Tablo 35 Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeyi Bakımından Alt Grupta Olan Öğretmenlerin Başlama Aşamasına Uyum Sürecine İlişkin Tema, Kod ve Katılımcı Bilgileri.....	179
Tablo 36 Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeyi Bakımından Alt Grupta Olan Öğretmenlerin Uygulama Aşamasına Uyum Sürecine İlişkin Tema, Kod ve Katılımcı Bilgileri.....	190
Tablo 37 Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeyi Bakımından Alt Grupta Olan Öğretmenlerin Sürdürme Aşamasına Uyum Sürecine İlişkin Tema, Kod ve Katılımcı Bilgileri.....	214

Şekiller Dizini

Şekil 1. Yamaç birikinti grafiği.....	91
Şekil 2. DFA sonrası ÖPDU modeli-1.....	102
Şekil 3. DFA sonrası ÖPDU modeli-2.....	105
Şekil 4. Araştırma süreci.	112
Şekil 5. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenlerin program değişikliklerine yönelik bilgi kaynakları.	132
Şekil 6. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenlerin değişikliklere yönelik bilişsel tepkileri.	133
Şekil 7. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenlerin değişikliklere yönelik duyuşsal tepkileri.....	136
Şekil 8. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenlerin inceledikleri yenilenen programların boyutları.....	139
Şekil 9. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi açısından üst grupta olan öğretmenlere göre değişimin özelliğinin boyutları.....	143
Şekil 10. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi açısından üst grupta olan öğretmenlerin yenilenen öğretim programlarını uygulama yaklaşımları.	149
Şekil 11. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi açısından üst grupta olan öğretmenlerin değişime uyum sürecini kolaylaştıran ve zorlaştıran faktörler.....	159
Şekil 12. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenlere göre değişikliklerin öğrencilere etkisi.	168
Şekil 13. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenlere göre değişim sürecinde öğretmen rolleri.....	170
Şekil 14. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenlere göre karara katılım.....	172
Şekil 15. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenlerin değişikliklerin etkili olması için önerileri.....	175
Şekil 16. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenlerin program değişikliklerine yönelik bilgi kaynakları.	180
Şekil 17. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenlerin değişikliklere yönelik bilişsel tepkileri.	182
Şekil 18. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenlerin değişikliklere yönelik duyuşsal tepkileri.....	185

Şekil 19. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenlerin inceledikleri yenilenen programların boyutları.....	188
Şekil 20. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi açısından alt grupta olan öğretmenlere göre değişimin özelliğinin boyutları.....	192
Şekil 21. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi açısından alt grupta olan öğretmenlerin yenilenen öğretim programlarını uygulama yaklaşımları.	199
Şekil 22. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi açısından alt grupta olan öğretmenlerin değişime uyum sürecini kolaylaştıran ve zorlaştıran faktörler.....	207
Şekil 23. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenlere göre değişikliklerin öğrencilere etkisi.	215
Şekil 24. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenlere göre değişim sürecinde öğretmen rolleri.....	218
Şekil 25. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenlere göre karara katılım.....	219
Şekil 26. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenlerin değişikliklerin etkili olması için önerileri.....	222

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

EARGED: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi

ETBM: Endişe Temelli Benimseme Modeli

KMO: Kaiser-Meyer-Olkin

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖPDU: Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum

Bölüm 1

Giriş

Tarihsel süreç içerisinde dünyada eğitim dahil her alanda reform, yenilenme gibi çeşitli isimlerle açıklanan değişimin kaçınılmazlığı yadsınamaz bir gerçek olarak görülmektedir. İçerdiği eğitsel, ulusal, uluslararası, kurumsal ve kişisel boyutlar nedeniyle karmaşık bir süreç haline gelen değişim (Lamie, 2004), belirli bir değişikliğin neden yapılması gerektiğinin ve neden önemli olduğunun anlaşılmasıyla başlamaktadır (Eckel vd., 1999). Eğitimdeki değişim / yenilik alanları incelendiğinde sistemle ilgili değişikliklerin yanı sıra öğretim programlarında yapılan değişiklikler öne çıkmaktadır (Bümen vd., 2014). Öğretim programlarının değişimi, eğitimde yenilik alanlarından biri olarak ulusal programlarda yapılan değişiklikler veya belli konu alanlarının öğretim programlarında yapılan değişiklikleri kapsamakta ve gelişmekte olan ülkelerde yaygın olarak görülmektedir (Montero-Sieburth, 1992).

Özellikle yaşanan toplumsal değişimler öğrencilerin farklı yeterliklere sahip olmaları gereğini ortaya çıkardığından bu durum birçok ülkenin eğitim programlarında yenileme/değişim çalışmaları yapmalarına yol açmaktadır. Bu açıdan öğretim programlarında yapılan değişim çalışmaları bir gereklilik haline gelmektedir (Voogt ve Pelgrum, 2005) ve yapılan değişiklikler, öğrencilere daha anlamlı öğrenme yaşantıları sağlamak üzere var olan durumu daha iyiye götürme amacı taşımaktadır (Banning, 1954; Cheng, 1994). Öğretim programlarının sürekli değişen öğrenci profili ve toplumsal koşullar bağlamındaki beklentilere yanıt verebilmesi için değişimin kaynakları ve program üzerindeki etkilerinin iyi anlaşılması gerekmektedir (Anderson-Allen, 2010).

Öğretim programlarında yapılan değişikliklerin etkileri tam olarak incelenmeden gerçekleştirilen diğer değişikliklerin öğretmenler tarafından ne ölçüde benimsendiği, değişimin amacına ulaşip ulaşmadığını anlamak açısından önemli görülmektedir (Bümen vd., 2014). Bu bağlamda öğretim programlarını uygulama kavramı; genel anlamda programlarda yapılan değişiklikleri uygulama olarak ele alınmaktadır (örn. Fullan ve Pomfret, 1977; Ornstein ve Hunkins, 2017). Uygulamaya odaklanmak çeşitli açılardan önem taşımaktadır. Bu sayede değişimin etkisi anlaşılabilen ve eğitsel yeniliklerin başarı veya başarısızlığının nedenleri belirlenebilmektedir (Fullan ve Pomfret, 1977). Fullan (1997) uygulamanın 'kara

kutusunda' ne olduğunu bilmeden değişimden elde edilen sonuçları yorumlamanın mümkün olmadığını belirtmektedir. Uygulama bağlamda ise öğretmenlerin etkin rol oynadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin herhangi bir eğitsel yeniliği veya yenilenen öğretim programlarını uygulamalarına odaklanmak planlanan değişimin uygulamaya ne ölçüde yansıdığını anlamak açısından önemli görülmektedir (Fullan, 1983; Fullan ve Pomfret, 1977). Öğretmenlerin değişime yönelik algı ve tutum gibi bilişsel ve duyuşsal tepkileri ise yeniliği uygulamayı etkileyen faktörlerdendir (Carless, 1998; Cheung ve Wong, 2012; Karavas-Doukas, 1995). Waugh ve Punch (1987) sistem genelinde bir değişimi kabullenmeyi (receptivity) etkileyen faktörleri, eğitime yönelik tutumlar, değişimle ilişkili korku ve belirsizlikler, değişimin uygulanabilirliğine ve değişime yönelik algılanan beklenti ve inançlar, değişime yönelik okul desteği ve değişimin öğretmenden beklentileri olarak sıralamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin değişime ve yenilenen öğretim programlarına yönelik bilişsel ve duyuşsal tepkileriyle davranışsal eğilimlerini bir bütün olarak görmenin değişime uyumun bütüncül şekilde anlaşılması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada ele alınan öğretim programlarındaki değişime uyum kavramı; değişime ve değişen programlara yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları kapsayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, araştırmanın problemi ve alt problemleri, araştırmanın sayıltıları ve sınırlılıkları ile tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Sınıf içerisindeki uygulamaları etkileyen herhangi bir eğitsel değişimde, bu değişimi uygulayan öğretmenlerin tutum ve davranışlarıyla birlikte değişim algıları, yapılan değişimin başarıyla uygulanmasında belirleyici bir rol oynamaktadır (Banning, 1954; Carless, 1998; Drake ve Sherin, 2006; Waugh ve Godfrey, 1993). Öğretim programlarında yapılan değişikliklere uygun tepkiyi verebilmek değişimin nasıl algılandığına, değişime bağlılığa ve değişim altındaki sebeplerin anlaşılmasına bağlıdır. Bu bağlamda öğretim programlarının yenilenme süreci, öğretmenlerin değişime verecekleri destekten, diğer bir ifadeyle değişimin gerekli olduğuna yönelik inançlarından başlamak durumundadır (Carless, 1998; Cotton, 2006; Kelly, 2004;

Muth'im, 2014). Bu değişim, bazı öğretmenler için karmaşık bir durum olarak algılanabileceği gibi öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecini daha etkili hale getirebilmeleri için bilgi, beceri ve yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri yeni bir durum olarak da görülebilmektedir (Muth'im, 2014). Dolayısıyla öğretmen, öğretim programı ve uygulama arasında bir köprü görevi görerek (Bell, 1993) politika yapıcılar tarafından karar verilen programla ilgili yeniliklerin uygulanma durumunu belirlemektedir (Wang ve Cheng, 2009).

Öğretmenlerin program reformlarında güçlü bir paydaş olarak görülmesine duyulan ihtiyacın temelinde kendi koşullarını iyi tanımaları bulunmaktadır (Kirk ve MacDonald, 2001). Program geliştirme uzmanları programları geliştirirken belirli öğrenme yaşantılarını öğrenci özelliklerini kısmen tahmin ederek oluşturmaktayken, öğretmenler kendi öğrencilerini çok daha iyi tanıdıklarından öğrenme yaşantılarını öğrenci özelliklerine göre şekillendirebilmektedir. Bu durum program geliştirme uzmanlarının beklentileri ile programın sınıf içerisindeki yansımaları arasında boşluğa neden olmaktadır (Ball ve Cohen, 1996; van den Akker ve Voogt, 1994). Öğretmenler programları uygularken kendi deneyimlerinden yararlanarak ve kendi inanç ve değerleri doğrultusunda ideal olduğunu düşündüğü uygulamaları gerçekleştirmektedir (Duffee ve Aikenhead, 1992; Swann ve Brown, 1997). Bu bağlamda öğretim programlarının daha iyi anlaşılması için sınıfta ne olması gerektiği, neyin gerçekleştirildiği ve olması gereken ile gerçekleştirilen arasındaki farkların nasıl telafi edileceğinin anlaşılması gerekmektedir (Nunan, 1988).

Öğretmenler öğretmenlik kariyerleri boyunca yenilenen öğretim programlarını uygulama yoluyla program değişimi sürecini deneyimlemektedir (Mellegård ve Pettersen, 2016). Öğretim programlarına yönelik politikaların uygulamaya dönüştürülmesi kolay bir süreç olmamakla birlikte (Benavot ve Resh, 2003; Walker, 2003) öğretmenlere yeni bir öğretim programı sunularak bu programı uygulamalarını beklemek de yeterli değildir (Hord ve Hall, 1987). Her yeni program; yeni bir felsefeyi, yeni hedefleri, içeriği, öğretme-öğrenme yaklaşımlarını ve değerlendirme yöntemlerini beraberinde getirebilmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin değişime yönelik inanç ve anlayışlarında da değişim beklenmektedir (Altrichter, 2005; Fullan ve Hargreaves, 1992; van den Akker, 1988). Bu nedenle, öğretim programlarındaki değişim süreci öğretmenler için de yeni öğretim davranışları, öğrenme anlayışları veya yeni roller açısından bir öğrenme süreci

haline gelmekte (Fullan ve Hargreaves, 1992; van den Akker, 1988; Zhu vd., 2011) ve öğretmenler alışlageldik uygulamalarını değiştirebilmeleri için desteğe ihtiyaç duymaktadır (Hord ve Hall, 1987). Ancak araştırmalar yenilenen öğretim programlarının beklendiği gibi uygulanmadığını göstermekte; öğretmenler programlarda yapılan değişiklikleri ya reddetmekte ya da gerçekte değiştirmeseler de uygulamalarını değiştirdiklerini söylemektedir (Karavas-Doukas, 1995).

Öğretim programlarını yenileme sürecine öğretmen katılımına yönelik iki yaklaşım bulunmaktadır. Öğretmenlerin paydaş olarak görüldüğü ilk yaklaşımda yenilik uygulanmadan önce öğretmenler sürece girdi sağlamaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin uzmanlar tarafından geliştirilen programların aktarıcısı olarak görüldüğü merkeziyetçi yaklaşımda ise programları sahiplenme ve uyum süreci zarar görmektedir (Carl, 2005). Yenilenen öğretim programlarının öğretmenler tarafından benimsenmesi programı yenileme sürecinin başarı veya başarısızlıkla sonuçlanmasında önemli bir paya sahiptir (Ogborn, 2002). Öğretmenlerin yalnızca öğretim programlarının uygulayıcısı olarak görüldüğü bir eğitim sisteminde her yenilenen programı benimsemeleri ve programın gereklerini hemen yerine getirmeleri beklenmektedir. Ancak programı tasarlama, uygulama, değerlendirme gibi program geliştirme süreci içerisinde aktif bir uzman olarak görülmeyen ve buna göre yetiştirilemeyen öğretmenlerin yenilenen programları benimseyerek uygulamalarında zorluklarla karşılaştıkları görülmektedir.

Öğretim programlarındaki değişim süreci çeşitli zorlukları barındırmakla birlikte, eğitimciler okulun yetersiz koşulları veya öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin değişimi desteklememesi gibi çeşitli sorunlar nedeniyle değişimin gerekliliğine inanmamaktadır ve değişim genellikle var olan durumu devam ettirmekten daha zor bir süreç olarak görülmektedir (Loucks ve Pratt, 1979). Ayrıca öğretim programlarındaki sık değişim öğretmenleri de kariyerleri boyunca çeşitli dönemlerde değişime maruz bırakmaktadır (Mellegård ve Pettersen, 2016). Özellikle merkeziyetçi eğitim sistemlerinde resmi eğitim programları ülke genelinde standart şekilde uygulanmakla birlikte programların nasıl uygulandığı çeşitli yollarla denetlenmektedir (Anderson-Allen, 2010). Ancak resmi programları uygulayan öğretmenler, programın amaçlarını yorumlayarak yetersiz zaman ve yoğun içerik gibi nedenlerden dolayı bazı hedefleri öncelikli hale getirmek ya da öğrencilerin öğrenmelerini göz ardı ederek tüm programı tamamlamak durumunda kalmaktadır

(Boote, 2006). Bu açıdan hedeflenen veya resmi programlar ile öğretmenlerin yorumlarına göre öğretilen ve öğrenilen program örtüşmeyebilmektedir (Schubert, 2010).

Ben-Peretz (1990) öğretmenlerin program geliştirenlerin amaçlarına ulaşmalarını sağlayan bir araç olarak görüldüğü durumlarda değişen programları uygulama motivasyonlarının sınırlandırıldığını belirtmektedir. Bu bağlamda kendi eğitim geçmişleri, öğrenme yaşantıları, öğretim deneyimleri, toplum normları gibi değişkenler öğretmenlerin değişime yönelik tutumlarını etkilemekte; olumlu tutumlar uygulamaya olumlu yansımaktayken kaynak yetersizliği, destek mekanizmalarının yetersizliği gibi durumlarda gelişen olumsuz tutumlar değişimden istenen sonuçları elde etmeyi zorlaştırabilmektedir (Carless, 1998). Bir yeniliğin uygulanmasındaki temel zorluklardan biri; bireylerin tutum ve davranışlarını değiştirmek olarak görülmekteyken (Klein ve Sorra, 1996) aynı zamanda baskı, destek mekanizmaları, sahiplenme ve aktif katılım gibi alanlarda zorluklarla karşılaşılabilir (Fullan, 2007). Yeni bir öğretim programının uygulanmasında öğretmenler programın tamamını yetiştirme veya özellikle öğrencileri sınava hazırlamak adına önemli gördükleri noktaları derinlemesine öğretme ikilemi yaşayabilmektedir (Ben-Peretz, 1980). Bunun yanında öğretim programlarında yapılan değişikliklere okulun hazır olmaması ve öğretmenlerin uygulamada yalnız bırakılması da değişimin uygulanmasında sorunlara neden olmaktadır (Scott, 1994).

Türkiye'de Tevhid-i Tedrisat Kanunuyla birlikte özellikle ilkökul düzeyinde eğitim programlarında kapsamlı değişiklikler yapıldığı; son yirmi beş yılda ise sistem genelinde yapılan değişikliklerin programları etkilediği veya doğrudan öğretim programlarına özgü değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Tüm okul kademelerinde uygulanan programlarda yapılan değişikliklerle birlikte İngilizce dersi öğretim programlarında da özellikle son yirmi beş yılda çeşitli değişikliklerin yapıldığı görülmektedir. İngilizce, birçok ülkede ortaöğretim düzeyinde sınırlı sayıda öğrenciye öğretilirken son 25-30 yıldır ulusal eğitim programlarında temel derslerden biri olarak görülmektedir (Wedell ve Grassick, 2018). Dünyadaki gelişmelerle de uyumlu olarak Türkiye'de 1997 yılında 8 yıllık zorunlu eğitime birlikte İngilizce dersi dördüncü ve beşinci sınıflarda zorunlu ders kapsamına alınarak İngilizce öğretim programının iletişim odaklı hale getirilmesi hedeflenmiştir (Kırkgöz, 2008). 2004 yılındaki program reformuyla birlikte 2006 yılında yenilenen

ilköğretim İngilizce dersi öğretim programında İngilizce öğretme-öğrenme sürecinin çağdaş hale getirilmesi ve programın yabancı dil öğretimine yönelik yeni yaklaşımları içermesi amaçlanmıştır (Zehir-Topkaya ve Küçük, 2010). 2012 yılında 4+4+4 düzenlemesiyle birlikte İngilizce öğretimine ilköğretim ikinci sınıftan itibaren başlanması sağlanmış ve bu bağlamda programda değişiklik yapılmıştır (MEB, 2013). 2017 yılında ise ilköğretim, ortaokul ve lise kademeleri için hazırlanan ve askıya çıkarılan taslak programlar, toplumun çeşitli kesimlerinden (öğretmen, akademisyen, veli, vb.) elde edilen görüş ve öneriler doğrultusunda çeşitli değişikliklerin yapılmasının ardından (MEB, 2017a) uygulamaya konulmuştur.

Alanyazında öğretim programlarındaki değişim, reform ya da yenileme konularında yapılan araştırmaların aşağıda belirtilen boyutlara odaklandığı görülmektedir:

- Bilişsel boyut: Programlardaki değişime / yenilenen öğretim programlarına yönelik anlayış / görüşler (Alshammari, 2013; Doğanay ve Sarı, 2008; Ekiz, 2003; Flores, 2005; Halbert ve MacPhail, 2010; Mellegård ve Dahlberg-Pettersen, 2016; Ostovar-Namaghi, 2017; Roehrig ve Kruse, 2005)
- Duyuşsal boyut: Programlardaki değişime / yenilenen öğretim programlarına yönelik tutum, adanmışlık, isteklilik, kabullenme, sahiplenme (Banning, 1954; Janík vd., 2018; Karatzia-Stavlioti ve Alahiotis, 2007; Kasapoğlu, 2010; Lee, 2000; Noack vd., 2013; O'Sullivan vd., 2008; Ogborn, 2002; Pešková vd., 2019; Waugh ve Godfrey, 1993; Waugh ve Punch, 1985)
- Davranış boyutu: Değişen / yenilenen öğretim programlarını uygulama (Canh ve Barnard, 2009; Carless, 1998; de Segovia ve Hardison, 2009; Kasapoğlu, 2010; Kırkgöz, 2008b; Kosar-Altinyelken, 2010; Lieber vd., 2009; Liu ve Wang, 2020; Orafi, 2008; Zhu vd., 2011)

İngilizce dersi öğretim programlarında yapılan değişikliklere yönelik çalışmalar ise diğer tüm alanlardaki program değişiklikleriyle uyumlu olarak öğretmenlerin değişime yönelik algı ve anlayışları (Yan, 2012), tutumları (Wang, 2007) veya yenilenen programların uygulanma süreçleri (de Segovia ve Hardison, 2009; Kırkgöz, 2008b; Waters ve Vilches, 2008) olmak üzere bilişsel, duyuşsal ve

davranış boyutlarına odaklanmaktadır. Benzer şekilde Türkiye’de İngilizce öğretmenlerinin yenilenen öğretim programlarına yönelik algı ve anlayışları (Gürsoy ve Eken, 2018); önceki ve yenilenen öğretim programlarını karşılaştırmaları (Ocak vd., 2013) ve yenilenen öğretim programlarını uygulamalarına (Arslan-Çelik, 2020; Civriz ve Gelmez-Burakgazi, 2021; Donmez-Gunal ve Engin-Demir, 2012; Kırkgöz, 2008a, 2008b; Yeni-Palabıyık ve Daloğlu, 2016) yönelik gerçekleştirilen çalışmalar bulunmaktadır. Ancak öğretmenlerin İngilizce öğretim programlarında zaman zaman gerçekleştirilen çeşitli değişikliklere nasıl uyum sağladıklarına yönelik uyum düzeyi ve uyum sürecini bütüncül olarak ele alan çalışmalar konusunda alanyazında bir boşluk olduğu görülmektedir. Bu araştırmada bu boşluğu doldurmak üzere İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyum süreçleri bilişsel, duyuşsal ve davranış boyutlarıyla ve değişim sürecinin aşamalarıyla bir bütün olarak ele alınmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı; İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyum sürecini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada öğretmenlerin İngilizce öğretim programlarında zaman zaman gerçekleştirilen değişikliklere uyum süreci; değişime uyum düzeyi ve değişimin çeşitli aşamalarına uyum süreci olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyleri, yapılan değişikliklere yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal eğilimleri açısından ele alınmıştır. Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum süreci ise değişimin başlama aşaması, uygulanması ve sürdürülmesi yönünden incelenmiştir.

Bir eğitim sisteminde gerçekleştirilen değişimi ve yenilikleri gerektiği gibi uygulama, uyarlama veya uygulamama konusunda katkıları bulunan temel aktör öğretmenlerdir (Carless, 1997; Kilpatrick, 2009; Kirk ve MacDonald, 2001; Olson, 1977; O’Sullivan vd., 2008). Öğretmenlerin değişime yönelik tutumları, yenilenen öğretim programlarının uygulanabilirliğine yönelik inançları, değişime yönelik motivasyonları ve değişimi kabullenmeleri sınıf içi uygulamalarını etkilemektedir (Karavas-Doukas, 1995; Kirk ve MacDonald, 2001; Waugh ve Godfrey, 1993). Öğretmenlerin değişen programları sahiplenmeleri için; söz konusu değişikliklerin sınıf koşullarında uygulanabilir olduğuna, değişim sürecinin önemli bir parçası

olduklarına, değişimin olumlu etkileri olacağına ve sorunlarının farkında olduğuna inanmaları önemli görülmektedir (Waugh ve Godfrey, 1993). Bu bağlamda araştırmadan elde edilen sonuçların;

- Yenilenen öğretim programlarını uygulayan öğretmenlere değişime nasıl uyum sağladıkları ve değişim sürecindeki rolleri konusunda farkındalık kazandırması beklenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin değişikliklere verdikleri bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepkilere yansıtma yaparak değişim sürecinde yaşadıkları güçlüklerle başa çıkma konusunda fikir vereceği düşünülmektedir.
- Yenilenen öğretim programlarının etkili şekilde uygulanabilmesi ve sürdürülebilirliği açısından öğretmenlerin programlardaki değişime uyumlarını etkileyen etkenlerin incelenmesi yoluyla politika yapıcılara, okul yöneticilerine ve ilgili diğer paydaşlara değişime uyum sürecinin yönetimi konusunda dönüt niteliği taşıyacağı düşünülmektedir.
- Öğretmen eğitimcilerine değişim sürecinde etkili paydaş olma ve öğretmen adaylarını programlardaki değişikliklere yanıt verebilmek için program geliştirme süreçleri konusunda bilgi sahibi olacak şekilde yetiştirme yolları konusunda farkındalık kazandırması beklenmektedir. Böylelikle öğretim programlarındaki değişime uyum sağlayabilen, program geliştirme süreçlerine katkıda bulunabilen ve programlarda yapılan değişiklikleri etkili şekilde uygulayabilen öğretmenlerin yetiştirilmesinin mümkün olacağı düşünülmektedir.
- Okul yöneticilerine, politika yapıcılara, program geliştirme uzmanlarına ve ilgili diğer paydaşlara öğretmenlerin değişim sürecindeki ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alan destek mekanizmaları ve hizmet içi eğitim programları geliştirme açısından fikir vereceği düşünülmektedir.
- Yenilenen öğretim programlarının nasıl yorumlandığı ve uygulandığı konusuna dikkat çekmesi beklenmektedir. Yapılan değişikliklerin uygulamada karşılığını bulabilmesi ve amacına ulaşabilmesi için öğretmenlerin bu süreci nasıl deneyimledikleri önemli görülmektedir.

Araştırma sonuçlarının öğretmen, okul yöneticisi, politika yapıcılar, öğretmen eğitimcileri gibi paydaşlara sunacağı düşünülen katkıların yanı sıra, araştırma

kapsamında geliştirilen Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği ile araştırmacıların tüm branşlardan öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerini incelemelerini sağlayacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracını alan yazına kazandırması bakımından araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmada 'İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyum süreci nasıldır?' sorusunun yanıtı aranmıştır. Bu problem doğrultusunda yanıt aranacak alt problemlere aşağıda yer verilmiştir.

Alt problemler. Araştırmanın alt problemleri aşağıda belirtilmiştir:

1. İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyumları hangi düzeydedir?
 - 1.1. Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyleri ve cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - 1.2. Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyleri ve öğretmenlik deneyimleri (kıdemleri) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - 1.3. Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyleri ve mezun oldukları fakülte arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - 1.4. Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyleri ve ders verdikleri sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - 1.5. Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyleri ve görev yaptıkları okul türü (lise türü) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - 1.6. Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyleri ve görev yaptıkları okul kademesi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - 1.7. Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyleri ve eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - 1.8. Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyleri bakımından üst ve alt çeyreklik dilimde olan öğretmenlerin uyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyleri bakımından üst grupta olan İngilizce öğretmenlerinin program değişimine uyum süreci nasıldır?
 - 2.1. Üst grupta olan öğretmenlerin değişimin başlama aşamasına uyum süreci nasıldır?
 - 2.2. Üst grupta olan öğretmenlerin değişimi uygulama aşamasına uyum süreci nasıldır?
 - 2.3. Üst grupta olan öğretmenlerin değişimi sürdürme aşamasına uyum süreci nasıldır?
3. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyleri bakımından alt grupta olan İngilizce öğretmenlerinin program değişimine uyum süreci nasıldır?
 - 3.1. Alt grupta olan öğretmenlerin değişimin başlama aşamasına uyum süreci nasıldır?
 - 3.2. Alt grupta olan öğretmenlerin değişimi uygulama aşamasına uyum süreci nasıldır?
 - 3.3. Alt grupta olan öğretmenlerin değişimi sürdürme aşamasına uyum süreci nasıldır?

Sayıtlılar

Araştırmaya katılan öğretmenler ölçek uygulaması ve görüşme sorularına verdikleri yanıtlarda gerçek ve samimi görüşlerini yansıttıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Trabzon ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı resmi okullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinden elde edilen verilerle sınırlıdır. Ayrıca araştırma kapsamı MEB tarafından uygulanan ve 1997-2018 yılları arasında yenilenen (güncellenen, değişen) ilk, orta ve lise düzeyindeki İngilizce dersi öğretim programları ve bu programlarda gerçekleştirilen değişikliklerle sınırlıdır. Veri toplama sürecinde küresel salgın koşulları nedeniyle araştırmanın nitel bulguları genellikle uzaktan erişim yoluyla toplanan verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Bu araştırmada 'eğitsel değişim', 'oğretim programlarındaki değişim' ve 'oğretim programlarındaki değişime uyum' kavramları aşağıdaki şekilde ele alınmıştır:

Eğitsel değişim: Eğitsel değişim, eğitsel sũreçlerin dũzenlenmesi ve yonetilmesine gibi eğitim alanında gerçekteştirilen tũm değişikliklerdir (Duke, 2004). Bu araştırma kapsamında ise eğitsel değişim, eğitim alanında politika dũzeyinden sınıf içi uygulamalara kadar uzanan tũm yenileme veya reform girişimleri sonucunda ortaya çıkan değişiklikler olarak ele alınmıştır.

Oğretim programlarındaki değişim: McNeil (2009) oğretim programlarındaki değişimi yerini alma, ekleme-çıkarma veya yeniden yapılandırma şeklinde gerçekteştirilen değişiklikler olarak ele almaktadır. Bu araştırma kapsamında ise oğretim programlarındaki değişim kavramı, oğretim programlarına yonelik tũm yenileme, gũncelleme ve reform çalışmaları sonucunda ortaya çıkan değişiklikler olarak ele alınmıştır.

Oğretim programlarındaki değişime uyum: Hall ve Hord (1987) tarafından geliştirilen ve oğretim programlarında yenileme çalışmalarında da kullanılan Endişe Temelli Benimseme modeli eğitsel değişikliklerin benimsemesinde algı, duygu ve uygulamalara odaklanmaktadır. Bu araştırma kapsamında ise oğretim programlarındaki değişime uyum kavramı, oğretim programlarında yapılan değişimi ve yenilenen programları anlama, benimseme ve uygulama bakımından bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları kapsayan bir sũreç olarak ele alınmıştır.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Eğitimde Değişim

Eğitimde değişim, öğrencilerden ne öğrenmeleri gerektiğine yönelik beklentiler, öğretim ve öğrencileri değerlendirme yolları ve eğitsel süreçlerin düzenlenmesi, yönetilmesi veya finanse edilmesi gibi işlemlere yönelik gerçekleştirilen değişikliklerin tümüdür (Duke, 2004). Eğitim alanındaki herhangi bir değişim politikası, uygulamada değişikliği beraberinde getirmektedir. Uygulamada değişim öğretmen, okul, okul bölgesi ve sınıf boyutlarında kendini gösterebilmektedir. Ancak sınıf ve öğretmen boyutları öğretme ve öğrenme sürecini daha fazla ilgilendirmektedir (Fullan, 2007). Eğitsel değişim öğretmen ve öğrencilerin davranış ve düşünce yapılarında değişimi beraberinde getirmekte; yenilikleri uygulama ve anlamlandırmayı gerektirmekte ve uygulamada değişikliklerle birlikte mesleki kimlikte de değişimi teşvik etmektedir (Freeman, 2013).

Fullan'a (1983) göre eğitim alanında gerçekleştirilecek herhangi bir planlı değişimin birbiriyle etkileşim halinde olan dört temel boyutu bulunmaktadır. Birinci boyut değişimin ne olduğuyla ilgilidir ve yeni bir program, fikir veya model değişimin odak noktası olarak görülebilmektedir. İkinci boyut değişikliğin uygulanmasını etkileyen ve planlı veya plansız olarak ortaya çıkabilecek tüm etkenlerdir. Üçüncü boyut değişimin uygulanması sürecidir ve bu süreç sonunda dördüncü boyut olan değişimin sonuçları ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlar başarı olabileceği gibi tutum veya davranış şeklinde de ortaya çıkabilmektedir. Tüm bu boyutlar arasında değişikliğin uygulanması odak noktasını oluşturmaktadır (Fullan, 1983).

Kapsamlı bir hedef belirleme, materyal, öğretim yaklaşımı ve inançlara odaklanma, tüm başarılı stratejilerin eyleme ve uygulamaya dönük olduğunun farkında olma, eksik yönler üzerinde çalışma, içsel ve dışsal hesap verebilirlik arasında denge kurma ve koşulları düzenleme gibi unsurlar uzun vadede eğitsel değişimleri başarıya ulaştırmanın yolu olarak görülmektedir. Bu bağlamda değişimin aktörleri olan öğretmen, öğrenci, okul yöneticisi, aile, toplum ve hükümet işbirliğinin gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır (Fullan, 2007).

Eğitimde değişim/yenilik sürecinin aşamaları. Eğitimde değişimin aşamalarını anlamak değişim sürecini anlamak açısından önemli görülmektedir. Bu

bağlamda Fullan (2007) ve Berman ve McLaughlin (1975, 1976, 1977) süreci 'başlama, uygulama ve sürdürme' aşamaları bağlamında incelemektedir. Özellikle eğitimde yeniliklerin uygulanmasına yönelik çalışmaların başında gelen RAND (Research and Development) raporlarında yenilik süreci detaylı şekilde incelenmektedir (bkz. Berman ve McLaughlin, 1975, 1976, 1977). Benzer şekilde Hall ve Hord (1987) eğitimde değişim sürecini 'yeniliğin başlaması, yeniliği uygulama ve yeniliğin etkisi' olmak üzere üç aşamada ele almaktadır. Goodson (2001, 2005) eğitimde değişim sürecini 'değişimi formülleştirme, değişimi uygulama, değişim politikası oluşturma ve kalıcı değişimi sağlama' dört aşamada incelemektedir. Lewin (1947) ise örgütsel değişim bağlamındaki değişimi 'çözme/çözdürme, hareket ettirme/değiştirme ve yeniden dondurma' olmak üzere üç aşamaya ayırmaktadır.

Başlama, uygulama ve sürdürme aşamaları. Fullan (2007) ve Berman ve McLaughlin (1975, 1976) eğitimde değişim veya yenilenme sürecini başlama (initiation), uygulama (implementation) ve sürdürme/devam ettirme/kurumsallaştırma (continuation, incorporation, institutionalization) olmak üzere üç aşamada incelemektedir. En genel anlamda Fullan'a (2007) göre başlama aşamasında çeşitli nedenlerle bir değişiklik yapılmasına ve değişikliğin ne yönde olacağına karar verilmektedir. Bu kararın ardından uygulama aşamasına geçilmektedir. Sürdürme aşaması ise uygulama aşamasının devamı niteliindedir. Bu döngü değişimin amacına göre şekillenen çıktılarla sonuçlanmaktadır. Bu çıktılar öğrencilerin öğrenmelerine dönük çıktılar olabileceği gibi okulların her alanda kapasitelerini artırmaya dönük çıktılar da olabilmektedir (Fullan, 2007).

Değişim süreci doğrusal bir süreç olmamakla birlikte bir aşamada gerçekleşen durumlar diğer aşamalara dönüt niteliği taşımaktadır. Her bir aşama ise kendi içerisinde çeşitli faktörlere bağlı olarak şekillenmektedir ve bir aşamada gerçekleşen olaylar diğer aşamaları da doğrudan etkilemektedir (Fullan, 2007). Her bir aşamada farklı aktörler ve kararlar daha fazla ön plana çıkmaktadır (Berman ve McLaughlin, 1975, 1976). Bu aşamalara aşağıda yer verilmektedir:

Başlama. Eğitimde değişim çeşitli ihtiyaçlar veya eğitsel değerler doğrultusunda tek bir otorite veya otoriteler tarafından alınan kararlarla (Fullan, 2007) başlamaktadır. Genel anlamda eğitsel değişimin belirli değerlere yönelik olarak istedik yönde olması ve var olan uygulamaları daha iyiye götürme ihtiyacını

karşılması beklenmektedir. Değişimin veya yeniliğin niteliği; yeniliğe erişim, yönetici desteği, öğretmen desteği, toplum desteği veya baskısı gibi etkenlerle ilişkilendirilmektedir (Fullan, 2007). Bu aşamada yeniliğe yönelik planlar hazırlanmakta ve kaynaklar oluşturulmaktadır (Berman ve McLaughlin, 1975). Değişimin başlamasını etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır (Fullan, 2007):

- Yeniliklerin niteliği: Daha önceden yapılmış olan birtakım yenilikler nitelik konusunu da gündeme getirmektedir. Mevcut yeniliklerin açıklığı ve niteliği gelecekte yapılacak olan yeniliklere etki etmektedir.
- Yeniliğe / bilgiye erişim: Yeniliklere veya yeniliklerle ilgili bilgiye erişim, erişimi sağlayacak bir altyapıya bağlı olarak şekillenmektedir. Coğrafi özelliklerden kaynaklara kadar çeşitlilik gösteren faktörler kentsel bölgelerdeki okulları olumlu yönde etkilerken, kırsal bölgelerdeki okullar erişim kanallarına daha zor ulaşabilmektedir.
- Merkezi yönetim veya okul yönetimi: Değişimin başlaması genellikle belirli otoritelerin desteği veya zorlamalarıyla gerçekleşmektedir. Okul düzeyinde de okul yöneticileri değişimin başlatılmasında bir değişim iklimi oluşturmak açısından önemli bir role sahiptir.
- Öğretmen: Birçok öğretmen uygun koşullar altında sınıf düzeyindeki birtakım değişiklikleri benimsemekteyken, yeterli bilgi, donanım veya zamana sahip olmayan öğretmenlerin benimsedikleri değişiklikler daha çok bireysel çaba düzeyinde kalmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin değişime verdikleri veya verecekleri destek ve diğer öğretmenlerle etkileşimleri de değişimin başlatılmasında etkili olabilmektedir.
- Değişimi dışarıdan destekleyenler: Okul ve eğitim otoriteleri dışında özellikle büyük çaplı reform hareketleri gibi değişiklikler, farklı sektörlerden finansal destek veya ortaklıklar gibi fırsatlar sunarak değişimi destekleyebilmektedir.
- Toplulukların baskısı veya desteği: Toplumsal düzeyde gerçekleşen demografik değişiklikler, karar verme süreçlerine katılım gösterilip gösterilmemesi, toplumların eğitim durumları gibi değişkenler eğitsel değişimi destekleyebilmekte, başlatabilmekte veya değişimin bir etki göstermemesine yol açabilmektedir.

- Yeni politikalar: Politika yapıcılar tarafından önerilen veya hayata geçirilen yeni eğitim politikaları birçok eğitsel yeniliği yönlendirmektedir.
- Problem çözme ve bürokratik eğilimler: Birtakım bürokratik eğilimler değişimin başlamasına politik bir anlam kazandırmaktadır. Bununla birlikte hem yerel hem de ulusal düzeyde problemlerin üstesinden gelme amacıyla da değişim için çaba harcanmaktadır.

Bu faktörlere Berman ve McLaughlin (1975) bir fikrin ortaya konulması, mali desteğin sağlanması, yerel ihtiyaçlar ve süreçte rol oynayan aktörleri (öğretmenler, yöneticiler, vb.) eklemektedir. Eğitsel değişimin başlamasını etkileyen bu faktörler, başlama aşamasında değişimi anlamlandırma veya kafa karışıklığı yaşama, değişime adanma veya yabancılaşma, değişimi önemseme veya önemsememe gibi ikilemlerin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Birçok kaynaktan beslenen değişimin başlama süreci ilerleyen aşamalarda da etkisini göstermektedir (Fullan, 2007).

Uygulama. Herhangi bir eğitsel yeniliği uygulama aşamasının özellikle ilk dönemleri bir keşfetme sürecidir (van den Akker, 1988). Uygulama aşaması bir yeniliğin hayata geçirilmesindeki ilk iki-üç yıllık deneyimleri kapsamaktadır. Uygulama aşaması yeni bir fikir, program veya yapının hayata geçirildiği aşamadır. Bunlar dışarıdan dayatılmış veya ortak bir değişiklik olabileceği gibi başlangıçta açık bir şekilde tanımlanmış veya süreç içerisinde şekillenmiş bir değişiklik de olabilmektedir (Fullan, 2007). Uygulama aşamasında öğretmenler; uygulamada karşılaşılan sorunları tespit etmekte, uygulama sürecini izleyerek beklenmedik durumlara karşı önlem almakta, öğrenci başarısı hakkında bilgi toplamakta, programın uygulanma düzeyini belirlemekte, kendi yaşadığı sorunları tespit etmekte ve böylelikle yapılabilecek değişikliklerle ilgili öneriler sunmaktadır (Scott, 1994).

Uygulama aşamasıyla ilişkili olan etkenler etkileşimli bir yapı sergilemektedir. Uygulama aşaması; programın özelliklerinden (açıklık, karmaşıklık, kapsam ve materyallerin niteliği), uygulama stratejilerinden (profesyonel gelişim, izleme ve dönüt), okul koşullarından (okul yöneticileri, öğretmen-öğretmen ilişkileri, aileler), dışsal faktörlerden (maddi kaynaklar, toplumsal değişimler) (Fullan, 1983) ve öğretmenlerin değişimin uygulanabilirliğine yönelik tutum, inanç ve anlayışlarından etkilenmektedir (Karavas-Doukas, 1995). Bu doğrultuda değişikliklerin

uygulanmasını etkileyen faktörler (A) değişimin özellikleri, (B) yerel özellikler ve (C) dışarıdan faktörler olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır (Fullan, 2007):

- A1. İhtiyaçlar: Her ne kadar eğitsel değişiklikler bir ihtiyacı karşılamak üzere planlansa da birçok yeniliğin öncelikli ihtiyaçların detaylı şekilde incelenmeden yapıldığı görülmektedir. Bu durumda öğretmenler de çoğu zaman yenilik için bir ihtiyaç görmemektedir. Öncelikli ihtiyaçların belirlenmesi kolay bir süreç olmamakla birlikte başlangıçta bu ihtiyaçlar açık şekilde anlaşılabilir değildir. Bazı durumlarda uygulama esnasında ihtiyaçlar daha açık şekilde ortaya çıkabilmektedir. Bir yenilik ile okulun ihtiyaçları arasında uyum olması gereklidir; ancak bu ihtiyaç uygulama aşamasında daha belirgin hale gelebilmektedir.
- A2. Açıklık: Yeniliğin hedefleri ve yapısının açık ve anlaşılır olması değişim sürecinde istenilen bir durum olmasına rağmen değişim her zaman açık olmayabilmektedir. Değişime duyulan ihtiyaç doğrultusunda yeni bir program uygulanabilmektedir; ancak benimsenen bu programla da öğretmenlerin nasıl bir değişiklik yapmaları gerektiği açık olmayabilmektedir. Açık ve anlaşılır olmayan değişiklikler bunları uygulayanların kaygı duymalarına neden olabilmektedir. Basit ve önemsiz değişiklikler daha açık olabilirken, daha karmaşık değişiklikler açık olmayabilmektedir.
- A3. Karmaşıklık: Karmaşıklık değişikliklerin uygulanmasından sorumlu olanların algıladıkları zorluklardır. Basit değişiklikler büyük bir fark yaratmamakla birlikte daha kolay uygulanabilmekte; karmaşık değişiklikler ise büyük farklar yaratabilmekte, ancak uygulamada daha fazla çaba harcanmasına neden olmaktadır.
- A4. Nitelik/uygulanabilirlik: Yeni bir öğretim programının veya politikanın niteliği başlangıçta alınan kararların niteliğine bağlı olarak şekillenmektedir. Yapılan değişikliklerin uygulanabilirliği de uygulama aşamasında ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle bir yeniliğin hayata geçirilmesi zaman içerisinde çok boyutlu bir bakış açısıyla sağlanabilmektedir.
- B5. Okul bölgesi: Kapsamlı bir değişiklik için okul bölgesi düzeyindeki uygulama süreçleri önemli rol oynamaktadır. Yerel düzeyde uygulamanın

koşulları; sağlanan destek, bilgi paylaşımı ve yerel gerçekliklere yönelik anlayışla oluşturulabilmektedir.

- B6. Topluluklar: Değişimin uygulanmasında toplulukların rolleri hiçbir tepki göstermemekten aktif katılıma uzanan düzeyde çeşitlilik göstermektedir.
- B7. Okul yöneticisi: Okulun değişimin merkezinde olduğu düşünüldüğünde okul yöneticilerinin değişim süreci üzerinde büyük bir etkisinin bulunduğu görülmektedir. Öğretmenler değişimi uygularken okul yöneticilerinin de bu süreci kolaylaştırma görevini yerine getirmeleri gerekmektedir. Bununla birlikte birçok okul yöneticisinin değişim liderliği rollerini yerine getiremedikleri görülmektedir.
- B8. Öğretmen: Öğretmen özelliklerinin hem bireysel olarak hem de meslektaşlarıyla birlikte ele alındığında uygulama sürecini etkilediği düşünülmektedir. Bireysel olarak öğretmenlerin değişime bakış açıları, değişimi uygulamalarını etkileyebileceği gibi öğretmenlerin meslektaşlarıyla olan etkileşimleri de uygulamalarını şekillendirmektedir. Değişim yeni öğrenmeleri beraberinde getirdiğinden sosyal öğrenmenin temelinde etkileşim bulunmaktadır. Öğretmenlerin yeni bilgi, beceri ve davranışları meslektaşlarından izole şekilde bireysel olarak öğrenmeleri ile sosyal destek görerek öğrenmeleri arasında önemli farklar bulunabilmektedir. Öğretmenlerin birlikte çalışmaları, açık iletişim, iş başında öğrenme, mesleki doyum gibi uygulama üzerinde etkisi bulunan faktörler birbirleriyle de yakından ilişkilidir.
- C9. Hükümet ve diğer kuruluşlar: Hükümet genellikle politikalarla ilgilendiğinden uygulama sürecinden uzak kalabilmektedir. Günümüzde hesap verebilirlik, standartlaştırma ve izleme çalışmalarıyla eğitim bakanlıkları uygulamadan elde edilen sonuçlar üzerinde etkili olabilmektedir. Bununla birlikte rollerin açık olmaması, beklentilerin belirsizliği, düzenli iletişim kanallarının oluşturulamaması gibi durumlar değişimin uygulanmasını da olumsuz etkileyebilmektedir.

Benzer şekilde Berman ve McLaughlin (1975, 1976) de yeniliklerin uygulanmasını etkileyen faktörleri yeniliklerin özellikleri, kurumsal bağlam ve politikalar olmak üzere üç başlık altında toplamaktadır. Yeniliklerin özellikleri; eğitsel

süreçleri, teknolojiyi, kaynakları, önerilen değişimin kapsamını ve uygulama stratejilerini kapsamaktadır. Kurumsal bağlam kurumun iklimi, yöneticilerin ve personelin motivasyonları ile okulun ve temel paydaşların özelliklerini içermektedir. Politikalar ise yeniliklerin amaçları ve yeniliklerin yönetim stratejilerini barındırmaktadır. Bu faktörler bir araya geldiğinde yenilikleri bağlılıkla uygulama, yeniliklere bağlı olarak davranışta değişim ve yeniliklerin sürdürülmesi beklenmektedir.

Bu etkenler uygulamayı desteklediğinde iyi sonuçlar alınmakta; desteklemediğinde ise uygulama istenen başarıya ulaşamamaktadır. Uygulama aşamasının temel bileşenleri ise örgütsel değişim ve destek, program ve öğretime odaklanma, kaynaklar ve materyaller, zamanlama, öğrenci performansını izleme ile aile ve toplum desteğidir (Fullan, 2007). Programların kurumsal düzeyde uygulamaya dönüştürüldüğü aşama olan uygulama aşaması ayrıca bir öneme sahiptir; çünkü programların etkili sonuçlar verebilmesi belirlenen plana göre uygulanmasına bağlıdır. Ancak uygulama meselesi salt bağlılık (fidelity) konusundan daha karmaşık bir süreçtir. Bir yeniliğin veya yeni bir programın hedeflerine ulaşmak için okul sistemine uyum sağlaması önemlidir ve bu durumda karşılıklı (iki yönlü) uyarılma (mutual adaptation) sürecine girilerek hem yeniliğin kurum ve bireylere uyum sağlamasına hem de kurumların ve bireylerin yeniliğe uyum sağlamasına fırsat verilmektedir. Karşılıklı uyarılmanın sağlanamaması birçok eğitsel yeniliğin başarısızlıkla sonuçlanmasında önemli bir etkidir (Berman ve McLaughlin, 1975, 1976).

Sürdürme. Sürdürme aşaması bir değişikliğin veya yeniliğin sistemin bir parçası olma ya da sistemden çıkarılma kararının verildiği aşamadır. Uygulamanın devamı olan sürdürme aşamasında yeniliğin benimsenmesi ve sürdürülmesi söz konusudur. Planlı bir değişim sürecinde üç aşamanın ardışık ilerlemesi mümkün olmayabilmektedir. Yeni öğretmenler için hizmet içi eğitim desteğinin yetersizliği veya yönetim değişikliği gibi etkenler sürdürülebilirliği etkileyebilmektedir (Fullan, 2007). Bu aşamada yenilik rutinin bir parçası haline gelmekte (Berman ve McLaughlin, 1976) ve yeniliğin hangi bileşenlerinin ne ölçüde uygulanmasına devam edileceğine de karar verilmektedir (Berman ve McLaughlin, 1975).

Sürdürme aşaması uygulanan yeniliklerin okulun veya sistemin bir parçası haline gelip gelmemesine yönelik kararların alındığı aşamadır. Özellikle sınıf

düzeyinde yenisiyle değiştirme yönünde yapılan yenilikler, var olan uygulamalara ekleme yapılmasından daha fazla sürdürölme eğilimi göstermektedir (Berman ve McLaughlin, 1975, 1976). Bu aşamada alınan kararlar önerilen ve uygulanan değişikliklerden vazgeçilmesi veya uygulamanın devamlı hale getirilmesi yönünde olabilmektedir. Sürdürme aşaması uygulama aşamasının etkilendiği faktörlere bağlı olarak şekillenmektedir. Her ne kadar planlı bir değişim sürecinin üçüncü aşaması gibi görölse de eğitsel değişim için tüm aşamaların baştan sona bir arada düşünölmesi gerekmektedir (Fullan, 2007).

Berman ve McLaughlin (1977) sınıf içerisinde uygulanan bir yeniliğin sürdürölmesini etkileyen faktörleri yerel faktörler ve kurumsal faktörler başlıkları altında sınıflandırmaktadır. Buna göre yerel faktörler değişimin kapsamı ve uygulama stratejilerinden oluşmaktadır. Değişimin kapsamı; değişimin miktarı, karmaşıklığı ve ihtiyaç duyulan paydaş desteğini kapsamaktadır. Değişimin kapsamı öğretmenlerin değişimi dikkate alarak kendilerini geliştirmelerine olanak tanıdığından değişimin sürdürölabilirliğini etkilemektedir. Uygulama stratejileri ise öğretmenlerin motivasyonlarını artırarak karara katılım ve kendilerini geliştirme anlamında değişimi sahiplenmelerini sağlamaktadır. Kurumsal faktörler liderlik ve öğretmen özelliklerini kapsamaktadır. Okul yöneticilerinin liderliği hem yeniliğin uygulanmasında hem de sürdürölmesinde kolaylaştırıcı olma rolüyle önem taşımaktadır. Öğretmen özellikleri açısından ise öğretmenlerin daha deneyimli olmaları uygulamada daha az esnek olmalarına ve değişime şüphayle yaklaşmalarına neden olurken, özgüveni yüksek olan öğretmenler yenilikleri daha etkili şekilde uygulamakta ve yeniliklerin sürdürölmesini sağlamaktadır (Berman ve McLaughlin, 1977).

Değişim Kuramları ve Eğitsel Yenilikleri Uygulama Modelleri

Eğitim bağlamında değişim konusu farklı kuram ve modeller tarafından çeşitli yönleriyle ele alınmaktadır. Bu kuram ve modellerin temel özelliklerine aşağıda yer verilmektedir.

Yeniliklerin yayılımı kuramı. Rogers (1983) yeniliklerin yayılımını (diffusion of innovations) “yeniliğin bir sosyal sistemin üyeleri arasında zaman içerisinde belirli kanallar aracılığıyla iletilmesi süreci” olarak tanımlanmaktadır (s. 11). Yeniliğin Yayılımı Kuramında ele alınan hemen hemen her yeni fikir, genellikle teknolojik

yeniliklerdir. Bu yenilikler donanım ve yazılım bileşenlerinden oluşmakta ve donanım materyal veya fiziksel araçları kapsarken yazılım bu araçlara yönelik bilgi temelini kapsamaktadır (Rogers, 1983). Bununla birlikte kuramın programlardaki değişim ve yeniliklerin uygulanmasına yönelik araştırmalara da kuramsal temel oluşturduğu görülmektedir (örn. Beets vd., 2008).

Yeniliklerin yayılımı kuramında örgütlerdeki yenilenme süreci temelde iki aşamaya ayrılmaktadır (Rogers, 1983). İlk aşama olan başlama aşaması yeniliğe yönelik bilgi toplama, kavramsallaştırma ve planlamayı amaçlamaktadır. Başlama aşamasının gündem belirleme düzeyinde yeniliğe duyulan ihtiyacı ortaya koyan genel örgütsel problemler tanımlanmakta ve ortam incelemesi yapılmaktadır. Başlama aşamasının eşleştirme düzeyinde ise örgüt gündemindeki problem ve planlanan yenilik birlikte değerlendirilerek aralarındaki uyum (yeniliğin probleme uygunluğu) tasarlanmaktadır. Bu aşamadan sonra yeniliğe karar verilirse uygulama aşamasına geçilmektedir (Rogers, 1983). İkinci aşama olan uygulama aşamasında yeniliğe yönelik eylem ve kararlar uygulamaya geçirilmektedir. Uygulama aşamasının yeniden tanımlama / yapılandırma düzeyinde hem yeniliğin hem de örgüt koşullarının birbirlerine uyum sağlamasına yönelik hem yenilik hem de örgüt bağlamında düzenlemeler yapılmaktadır. Yeniliği uygulama aşamasının açığa kavuşturma düzeyinde yeniliğin tam olarak uygulanmasıyla yenilik ve örgüt arasındaki ilişki daha açık bir şekilde tanımlanmaktadır. Son olarak uygulama aşamasının rutinleştirme düzeyinde yenilik kendine özgü yapısını yitirerek örgütün bir parçası haline gelmektedir (Rogers, 1983).

Yeniliklerin yayılımı kuramı; yenilik, iletişim kanalları, zaman ve sosyal sistem olmak üzere dört temel boyuttan oluşmaktadır (Rogers, 1983):

Yenilik. Rogers (1983, s. 11) yeniliği “birey tarafından yeni olarak algılanan bir fikir, uygulama veya nesne” olarak tanımlamaktadır. Buna göre bir fikir bireye yeni olarak görünüyorsa bu yeniliktir ve bir şeyin birey tarafından yeni olarak algılanması ona vereceği tepkiyi belirlemekte önemli rol oynamaktadır. Yeniliğin birey tarafından algılanan özellikleri yenilikleri benimseme oranlarını etkilemektedir. Bu özelliklere aşağıda yer verilmektedir (Rogers, 1983):

- Göreli fayda (Relative advantage): Göreli fayda yeniliğin yerini aldığı fikirden daha iyi olarak algılanmasıdır. Burada önemli olan faydanın nesnel olarak ölçülmesi değil bireyin yeniliği faydalı görmesidir.
- Uygunluk (Compatibility): Uygunluk, yeniliğin var olan değerlerle, deneyimlerle ve yeniliği benimseyeceklerin ihtiyaçları ile tutarlı olarak algılanması anlamına gelmektedir. İçinde bulunulan sosyal sistemin değer ve normlarıyla uyuşmayan yeniliklerin benimsenmesi zor olmaktadır.
- Karmaşıklık (Complexity): Karmaşıklık, yeniliğin birey tarafından algılanan anlaşılabilirlik ve kullanım bakımından zorluk derecesi anlamına gelmektedir. Sosyal sistemin üyeleri tarafından kolaylıkla anlaşılan yenilikler daha kolay benimsenmekteyken, karmaşık yeniliklerin benimsenmesi zaman almaktadır.
- Denenebilirlik (Trialability): Denenebilirlik, yeniliğin denemeye açık olması anlamına gelmektedir. Bir plan dahilinde denenebilen yeniliklerin benimsenmesi, denemeyen yeniliklerin benimsenmesinde daha kolaydır.
- Gözlenebilirlik (Observability): Gözlenebilirlik, yeniliğin sonuçlarının başkaları tarafından görülebilir olması anlamına gelmektedir. Bir yeniliğin sonuçlarının açık bir şekilde görülmesi yeniliğin daha hızlı benimsenmesini sağlamaktadır.

İletişim kanalları. Rogers (1983, s. 17) iletişimi “yeniliğe yönelik ortak bir anlayışa ulaşmak için katılımcıların bilgi üretme ve bu bilgileri birbirleriyle paylaşma süreci” şeklinde tanımlamaktadır. Yayılım ise “yeni fikirlerle ilgili bilgi alışverişinde bulunulduğu bir tür iletişim şeklidir” (s.17). Yayılım süreci yeniliği, yeniliği kullanma bilgi veya deneyimi olan bireyleri, yenilikle ilgili henüz bilgi sahibi olmayan bireyleri ve iki taraf arasında mesajın taşındığı iletişim kanallarını kapsamaktadır. İletişim mesajın ortaya çıktığı kaynak ve alıcı arasındaki mesaj alışverişi olan kanallar aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu iletişimde kitle iletişim araçları yenilikle ilgili bilgiye ulaşmada etkili olabileceği gibi kişiler arası kanallar (yüz yüze etkileşim) bireyleri yeniliği benimsemeye ikna etmekte ve yeniliğe yönelik tutumları değiştirmekte daha etkili görülmektedir (Rogers, 1983).

Zaman. Birçok yenilik araştırmasında ihmal edilen zaman bileşeni yenilikten haberdar olup yeniliği benimseme veya reddetmeye yönelik karar verme sürecini, bireyin yeniliği erken veya geç benimsemesini ve belirli bir zaman diliminde yeniliği benimseyen bireylerin sayısı ile yeniliğin benimsenme oranını kapsamaktadır

(Rogers, 1983). Yenilikle ilgili karar verme süreci yeniliği benimseme/kabullenme veya reddetme ile sonuçlanabilmektedir. Daha önceden kabullenilen bir yenilik memnuniyetsizlik gibi nedenlerle bir süre sonra reddedildiğinde bir duraklama (kesinti) meydana gelebileceği gibi daha önce reddedilen bir yenilik koşullara göre sonradan benimsenebilmektedir. Bu süreç genellikle bilgilenme (belirsizliği azaltma), ikna (beklenen sonuçlara odaklanma), karar (benimseme veya reddetme), uygulama ve doğrulama adımlarını izlemektedir (Rogers, 1983).

Sosyal sistem. Rogers (1983, s. 24) sosyal sistemi “ortak bir amaca ulaşmaya yönelik problem çözme sürecinde bir araya gelen birbiriyle ilişkili birimler bütünü” olarak tanımlamaktadır. Sosyal sistemin üyeleri bireyler, gruplar, örgütler veya alt sistemlerdir. Bir hastanedeki doktorlar veya bir ildeki liseler sistem olarak görülebilmektedir. Sosyal sistem içerisindeki her birim diğerlerinden ayrışabilmektedir. Tüm üyeler ortak bir amaca ulaşmak uğruna işbirliği yapmaktadır ve bu ortak amaç sistemi bir arada tutmaktadır.

Lewin’in alan kuramı. Lewin (1947) ortaya koyduğu alan kuramında (field theory) başarılı bir değişim sürecini üç aşamalı bir modelle açıklamaktadır:

- Çözme (Unfreezing): Eski davranışı değiştirmeden ve yeni davranışı edinmeden önce yarı sabit bir denge kurularak değişime hazırlanmalıdır.
- Değiştirme (Moving): Burada değişim kendini göstermektedir. Planlı bir değişimin sonuçlarını kestirmek değişimin itici güçlerinin karmaşıklığı nedeniyle oldukça zordur. Bu nedenle bu güçler dikkate alınarak deneme-yanılma yoluyla mevcut tüm seçenekler değerlendirilmelidir. Bu da eylem araştırmalarıyla gerçekleştirilmektedir. Böylelikle bireyler veya gruplar daha fazla kabul edilebilir davranışlara yönelebilmektedir. Pekiştirme olmadan da değişimin uzun vadeli olması mümkün görünmemektedir.
- Yeniden dondurma (Refreezing): Bu aşamada birey veya grup yeni bir yarı sabit denge kurarak değişimi sabit hale gelmeye çalışmaktadır. Başarılı bir değişim grup etkinliği şeklinde olmalıdır; grup normları dönüşmedikçe bireysel davranışlar da sürdürülmemektedir.

Program uygulama kuramı. Rogan ve Grayson’un (2003) program uygulama kuramı (theory of curriculum implementation), uygulama profili (profile of implementation), yeniliği destekleme kapasitesi (capacity to support innovation) ve

dışarıdan destek (support from outside agencies) olmak üzere üç yapıdan oluşmaktadır. Bu üç yapı; ölçülebilir olma ve çeşitli faktörleri barındıracak kadar kapsamlı ancak bir boyuta odaklanacak kadar sınırları olma bakımından ortak özellikler taşımaktadır (Rogan ve Grayson, 2003):

- Uygulama profili; yenilenen programın uygulamaya ne kadar yansıtılabildiğini anlama anlamına gelmektedir. Buna göre programı uygulamanın çok farklı yolları olabilir; diğer bir ifadeyle her öğretmen kendine özgü yollarla programı uygulayabilir. Ancak etkili uygulama çeşitli ölçütler çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Uygulama profili sınıf içi etkileşim, ölçme-değerlendirme ve içeriğin öğretimi gibi öğeleri kapsamaktadır.
- Yeniliği destekleme kapasitesi; yeni programın uygulanmasını destekleyen veya engelleyen faktörleri anlamaya odaklanmaktadır. Fiziksel kaynaklar, öğretmen faktörü (deneyimi, eğitimi, adanmışlığı, vb.), öğrenci faktörü ve okul yönetimi gibi faktörler yeniliği destekleme kapasitesi kapsamına girmektedir.
- Dışarıdan destek; okul dışında Eğitim Bakanlığı, üniversiteler gibi değişimi kolaylaştırmak için okullarla etkileşim halinde olan kurumlardır. Bu kurumlardan gelen öğretmenlerin mesleki gelişimi, uygulamaların izlenmesi gibi destekler okul dışından gelen destek olarak kabul edilmektedir.

Bu üç yapıya dayalı uygulama kuramının çeşitli önermeleri bulunmaktadır: (1) Yeniliğin uygulanması yönetilebilir adımlarla gerçekleştirilmelidir. (2) Yeniliği destekleme kapasitesi uygulama profiline yönelik çabalarla eş zamanlı olarak geliştirilmelidir. Bir yeniliği kapasiteyi düşünmeden uygulamak etkili olmayacaktır. (3) Yenilenen programı uygulama derecesini belirlerken okulun kapasitesi göz önüne alınmalıdır. İstendik uygulamaların dışarıdan desteklenmesi kapasite gelişimiyle birlikte gerçekleştirilmelidir. (4) Değişimde rol oynayan tüm aktörlere, özellikle değişime doğrudan dahil olanlara, istendik değişiklikleri kendi bağlamlarına göre yorumlama fırsatı verilmelidir. (5) Öğretme-öğrenme uygulamalarını değiştirme teknik bir konu olmaktan öte kültür değişimi olarak görülmelidir. (6) Bu üç yapı (uygulama profili, yeniliği destekleme kapasitesi ve dışarıdan destek) ve sistem arasında bir uyum olmalıdır (Rogan ve Grayson, 2003).

Öğretmen değişimi modeli. Guskey'in (2002) öğretmen değişimi modeline göre öğretmenlerin programlardaki değişime yönelik tutum ve inançları yenilenen

programın öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerini gördüklerinde önemli ölçüde değişmektedir. Yenilenen programın öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri öğretmenlerin yenilenen programı, yeni bir öğretim yaklaşımını veya yeni materyalleri sınıf içi uygulamaya dönüştürmelerinden kaynaklanmaktadır. Yenilenen programın sınıf içinde etkili şekilde uygulanması ise profesyonel gelişim olanaklarından yararlanmaya dayanmaktadır. Bununla birlikte değişimin yavaş ve öğretmenler için zor bir süreç olduğunu, zaman ve çaba gerektirdiğini, öğrencilerden düzenli dönüt almak gerektiğini ve öğretmenlerin değişime yönelik desteklenmesi gerektiğini anlamak ve buna göre profesyonel gelişim etkinlikleri düzenlemek gerekmektedir (Guskey, 2002).

Yeterliğe dayalı değişim modeli. Ohlhausen ve diğerleri (1992) tarafından ortaya konulan yeterliğe dayalı değişim modeli (efficacy-based change model) değişim sürecini birey açısından ele alan bir modeldir. Model, yeniliğin türü ne olursa olsun değişimin bireysel olduğu, sürekli devam eden bir süreç olduğu, yenilik kadar değişimin de önemli olduğu ve değişimin karmaşık olduğu varsayımlarına dayanmaktadır. Buna göre değişim, her öğretmenin kendini etkileyen faktörlere dayalı olarak farklı anlamlar yaratmalarından dolayı bireyseldir ve bu nedenle değişim bireylerin bakış açılarına göre yorumlanmalıdır. Değişim süreci, öğretmenlerin çeşitli adımlardan geçtikleri bir süreç olduğundan tek bir olay veya durum değil, devamlı bir süreçtir. Değişim süreci, çeşitli zorluklarla baş edilmesini gerektirdiğinden en az yeniliğin kendisi kadar önemlidir. Değişim sürecinde öğretmenler yalnızca öğrenme ile değil anlam atfetme ve yeterlik geliştirme sürecine de dahil olduklarından değişim karmaşık bir süreç olarak görülmektedir (Ohlhausen vd., 1992).

Yeterliğe dayalı değişim modeli, endişeler, öğretmenlerin değişime dahil olmalarını etkileyen faktörler, atıflar-anlamlar ve öz yeterlik bileşenlerinden oluşmaktadır.

- Endişeler; yeniliğin başlangıcında öğretmenlerin kendilerinin nasıl etkileneceğine dair endişelerini, yeniliği uygulama aşamasında yeniliği uygulamaya ilişkin yenilikle ilgili endişelerini ve yeniliğin öğrenciler ve meslektaşlar üzerindeki etkileri yönelik etki endişelerini kapsamaktadır.

- Öğretmenlerin değişime dahil olmalarını etkileyen faktörler; mesleki gelişim gibi faktörlerdir ve çeşitli faktörler bazı öğretmenlerin değişime katılmalarını olumlu yönde etkilerken benzer faktörler bazı öğretmenler için değişime katılımı olumsuz etkileyen faktörler olabilmektedir.
- Atıf-anlamlar, bireylerin durumlara içsel veya dışsal nedenlerle yükledikleri anlamlardır.
- Öz yeterlik ise belirli davranışları sergileme yeteneklerine yönelik bireysel inanç ve yargılar olarak görülmektedir (Ohlhausen vd., 1992).

Özetle yeterliğe dayalı değişim modeli endişelere, öğretmenlerin kendileriyle ilgili inanışlarına (öz yeterlik, sonuçlara yönelik beklenti ve sonuçlara verilen değer) ve atfedilen faktörler olmak üzere kuramsal anlamda birbirleriyle ilişkili bileşenlerden oluşmaktadır. Modele göre öğretmenler değişim sürecine dahil olmakta, öz yeterlikleriyle ilişkili olarak geliştirdikleri endişeleri ifade etme açısından çeşitli aşamalardan geçmekte ve yeniliğe yükledikleri anlamlardan etkilenmektedir (McKinney vd., 1998).

Yeterliğe dayalı değişim modelinde eğitsel değişim süreci yeniliğin eğitim sistemiyle tanıştırıldığı başlama aşaması ile başlamaktadır. Bu aşamada kendi yeterliklerine yönelik endişeleri olan öğretmenlerle önerilen değişiklik tartışılmakta ve planlanmaktadır. Uygulama aşamasında öğretmenler yeniliği sınıf ortamına taşıyarak uygulamakta ve endişeleri daha fazla görev odaklı hale gelmektedir. İyileştirme (refinement) aşamasında ise yenilik eğitim sisteminin bir parçası haline gelerek öğretmenler yeniliği kendi koşullarına göre uyarlamakta ve endişeler daha çok yeniliğin öğrenciler üzerindeki etkisine ve meslektaşlarla işbirliğine yoğunlaşmaktadır (Ohlhausen vd., 1992). Model, eğitsel değişimin sonlanmayacağını ve düzenleme-geliştirme aşamasında yeni boyutların ortaya çıkmasıyla sürecin başa döneceğini öne sürmektedir. Ayrıca öz yeterlik gelişimi tüm süreç boyunca devam etmekte ve önceki ve şimdiki faktörler sürekli olarak öğretmenleri etkilemektedir. Bu faktörlerin etkisi ise öğretmenlerin yeniliğe yükledikleri ve içsel ve dışsal nedenlere göre şekillendirdikleri anlamlara göre değişebilmektedir. Nedenleri içsel faktörlere atfetmek yeniliği uygulamaya yönelik öz yeterlikleri artırırken, nedenleri dışsal faktörlere yüklemek öz yeterliğin

düşmesine neden olmaktadır. Bu nedenle yeterlik düzeyi öğretmenlerin yenilikle ne kadar etkileşime gireceklerini etkilemektedir (Ohlhausen vd., 1992).

Fuller'in (1969) endişe kuramı. Değişim sürecinde öğretmenlerin duyuşsal tepkilerine odaklanan araştırmalar Frances Fuller'in (1969) endişe kuramına (concerns theory) dayanmaktadır (Hollingshead, 2009). Endişe Kuramı, değişimin öğretmenler üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu kabul etmektedir. Öğretmenler değişim sürecine girdiklerinde farklı endişeler geliştirmektedir. Değişimin başlangıç aşamasındaki endişeleri öğretmenlerin kendileriyle ilgili iken süreç ilerledikçe daha fazla görev odaklı ve etki odaklı hale gelmektedir (Fuller, 1969).

Endişe temelli benimseme modeli. Endişe Temelli Benimseme Modeli (ETBM) (concerns-based adoption model) 1970'li yıllarda Fuller (1969) tarafından yayımlanan öğretmen adaylarının öğretime yönelik endişelerine ilişkin çalışması temel alınarak Teksas Üniversitesi Öğretmen Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Merkezinde geliştirilmiştir. Modelin geliştirilmesi aşamasında benzer endişe dinamiklerinin değişimi uygulayanlar için de geçerli olduğu gözlemlenmiştir (George vd., 2013; Hall, Dirksen vd., 2013). Hall ve Hord (1987) tarafından geliştirilen ETBM'nin temel varsayımları aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

- Değişim sürecinde paydaşların bakış açılarının anlaşılması önemlidir.
- Değişim bir olay değil, süreçtir.
- Değişim sürecinde neler yaşanabileceğini öngörmek mümkündür.
- Yenilikler (yeni program, yeni süreç) her türlü büyüklükte veya farklı şekillerde meydana gelebilir.
- Değişim sürecinde yenilenen programlar ile bunların uygulanması madalyonun iki yüzü gibidir.
- Bir şeyi değiştirmek için önce kişilerin yeni uygulamalar doğrultusunda değişmesi gerekir.
- Değişim sürecinde tüm paydaşlar değişimi kolaylaştırıcı rol üstlenebilirler.

Benzer şekilde Anderson (1997) ETBM'nin eğitim programları ve öğretim alanında gerçekleştirilen sınıf ortamındaki değişimin de çeşitli varsayımlarına dayandığını belirtmektedir. Bu varsayımlar; değişimin süreç olduğu, bireyler

tarafından yaşandığı, oldukça kişisel bir deneyim olduğu, duygu ve becerilerde gelişimi kapsadığı ve bireye-yeniliğe-bağlama dayalı olarak kolaylaştırıldığı olduğu şeklinde ifade edilmektedir.

Hall ve Hord (1987) eğitsel değişim sürecini 'yeniliğin başlaması, yeniliği uygulama ve yeniliğin etkisi' olmak üzere üç aşamada incelemektedir. Geliştirdikleri model, eğitsel değişikliklerin öğretmenler ve değişimi kolaylaştırıcı rolleri olan kişiler (yönetici, vb.) tarafından uygulama sürecini incelemek amacıyla sıklıkla başvurulan bir modeldir (Anderson, 1997). ETBM yeniliği kullananlar (öğretmenler, vb.) tarafından deneyimlenen değişim sürecini ele alan üç boyutlu bir yapıdır. ETBM'deki temel yapılardan ikisi; Değişime/Yeniliğe Yönelik Endişe Aşamaları (Stages of Concern), Yeniliği/Değişikliği Kullanma Düzeyleridir (Levels of Use). Son boyut ise yeniliği yapılandırmaya (Innovation Configurations) yöneliktir. Bu tanılayıcı boyutlar değişim sürecini planlamak ve kolaylaştırmak için veri sağlamaktadır (George vd., 2013; Hall, Dirksen vd., 2013; Hall ve Hord, 1987). Endişe Aşamaları algı ve duygulara odaklandığından duyuşsal öğeleri ele almaktadır. Yeniliği kullanma düzeyleri ise değişime uyumda davranışlara odaklanmaktadır ve çeşitli yenilikler için kullanılmaya elverişlidir. Bireylerin değişime yönelik duygu ve algıları ile yenilikleri uygulamaya yönelik davranışları birbirinden farklı olabileceğinden bu farklılıkların kavramsal ve işlevsel olarak anlaşılması için endişe aşamaları ve yeniliği kullanma düzeyleri birlikte ele alınmaktadır (Hall ve Hord, 1987). Çünkü oldukça karmaşık olan değişimin benimsenme sürecinin davranışsal boyut olan uygulama ve bilişsel-duyuşsal boyut olan endişeler olmak üzere iki temel parçası bulunmaktadır (Hall, Loucks vd., 1975).

Endişe Aşamaları boyutu yedi göstergeden oluşmakta ve öğretmenlerin ve diğer paydaşların değişim deneyimlerine yönelik algı ve duygularını ele almaktadır. Belirli bir yeniliğe yönelik algı, düşünce ve duygular 'endişe (concern)' olarak açıklanmaktadır (George vd., 2013; Hall ve Hord, 1987). Kişinin geçmişi, kişiliği, motivasyonu, ihtiyaçları, duyguları, rolleri, statüleri gibi psikososyal özellikler yenilikleri algılama ve yeniliklerle başa çıkmayı etkilemektedir. Duygu ve düşünceleri harekete geçiren her şey endişe geliştirilmesine neden olmaktadır (George vd., 2013). Bu bağlamda ortaya çıkan endişeler yeni durumlara verilen duygusal tepkilerden kaynaklanan problem veya sorulardır. Endişeler zaman zaman yaşanan belirsizlik duygusunu ve olası direnci ifade etmektedir ve bir yeniliğin

başarıyla uygulanması için doğal olarak görülen bu endişelerle başa çıkılması gerekmektedir (van den Berg vd., 2000). Endişeler bireylerin kendi kişilikleri, deneyimleri ve sahip oldukları bilgilere göre değişebilmektedir. Bir değişiklik tehdit olarak algılanabileceği gibi gelişmek için bir fırsat olarak da görülebilmektedir (Hall ve Hord, 1987).

Endişe yeni yaşantılarla ve değişikliklerle karşılaşan herkesin deneyimleyebileceği bir olgudur. Değişim sürecindeki paydaşların özellikle de öğretmenlerin yaşayabileceği endişeler kendilerine, yeniliğin kendilerine yüklediği görevlere ve yeniliğin etkisine yöneliktir. Değişim sürecinin başlangıç aşaması veya uygulama aşamasında farklı endişeler daha yoğun yaşanabilmektedir (Hall ve Hord, 1987). Başlangıç aşamasında değişime / yeniliğe yönelik farkındalık, bilgi ve bireysel (bireysel yeterlikler) düzeyde daha fazla endişe yaşanabilirken; sonuç, işbirliği ve yeniden odaklanma aşamalarında endişe görece azalmaktadır. Diğer bir ifadeyle değişimin başlangıç aşamasında kişinin kendisi ile ilgili endişeleri öne çıkmaktadır. Değişim sürecinin uygulama aşamasında görevle (yönetim) ilgili endişeler artmaktadır. Sonuç, işbirliği ve yeniden odaklanma noktasında ise değişimin etkisi konusundaki endişeler kendini göstermektedir. Öğretmenlerin değişimin öğrenciler üzerindeki etkileri konusundaki endişelerinin giderilmesi için çeşitli destek kanallarına ihtiyaç duyulmaktadır. Değişim sürecinin hangi aşamasında hangi endişelerin daha fazla yaşanabileceğinin bilinmesi bu endişeleri gidermeye yönelik alınabilecek önlemler açısından katkı sağlamaktadır (Hall ve Hord, 1987).

Endişe göstergelerini Fullan (2007) tarafından ortaya konulan değişim sürecinin aşamalarıyla ilişkilendirmek mümkündür. Buna göre değişimi benimsemeye karar verme aşaması olan başlama aşaması farkındalık ve bilgi göstergelerine, değişikliklere yönelik ilk uygulamaları kapsayan uygulama aşaması kişisel ve yönetme göstergelerine, değişikliğin sistemin bir parçası olduğu kurumsallaştırma-sürdürme aşaması ise sonuçlar ve yeniden odaklanma göstergelerine denk gelmektedir (Christou vd., 2004).

ETBM'nin bir diğer tanılayıcı boyutu olan Yeniliği Kullanma/Uygulama Düzeyleri yeniliğin benimsenmesinde uygulayıcıların davranışlarına odaklanmaktadır (Hollingshead, 2009). Yeniliği kullanma düzeyleri boyutu yeniliği, diğer bir ifadeyle yenilenen/değişen program, materyal gibi herhangi bir eğitsel

bileşeni kullanan öğretmenlerin, yenilikle ilgili neleri yaptıklarına, neleri yapmadıklarına ve yeniliği hangi boyutlarda uyguladıklarına odaklanan sekiz davranış göstergesinden oluşmaktadır. Bu göstergeler yenilikle ilgilenmemekten yeniliği olduğu gibi uygulama ve uyarlamalar yapmaya doğru farklı davranışları kapsayacak şekilde çeşitlenmektedir. Yeniliği kullanma/uygulama düzeyleri adım adım ilerlememekte ancak koşullar uygun olduğunda üst düzeylere doğru bir ilerleme olabilmektedir. Değişim sürecinin başlangıç aşamasında daha çok bilgi toplamaya yönelik olan oryantasyon ve yeniliği kullanmaya yönelik hazırlık öne çıkarken uygulama aşaması mekanik davranışlar göstermekten başlamaktadır. Öğretmenler yeni programla ilgili deneyim kazandıkça davranışları rutin hale gelmekte, diğer öğretmenlerle işbirliği yapmakta ve son noktada önemli değişiklikler yaparak yeniliği kullanabilmektedir (Hall ve Hord, 1987). Yeniliği kullanma/uygulama düzeyleri yenilikle ilgili bilgi edinme / bilgilendirilme; bu bilgileri ve uygulama yollarını başkalarıyla paylaşma; yeniliklerin risk ve fırsatlarını değerlendirme; kaynak, materyal, etkinlik gibi uygulamaya dönük öğeleri planlama ve koordine etme; yenilikle ilgili kendi pozisyonunu ve rollerini bilme ve yeniliği uygulamaya dönüştürmeyle ilgilidir (George vd., 2013). Yeniliği kullanma göstergeleri aracılığıyla değişim sürecinde sınıf içerisinde hangi tür uygulamaların yapıldığının veya yapılmadığının bilinmesi yeniliği uygulamaya yönelik planlama, mesleki gelişim ve değişime uyumu kolaylaştırabilecek etkinliklerin yapılması noktasında katkı sağlamaktadır (Hall ve Hord, 1987). Yeniliği kullanma boyutu, yeniliği uygulayanların davranışlarını betimlemekte, ancak uygulayıcıların tutum, motivasyon gibi duyuşsal özelliklerine odaklanmamaktadır (Hall, Loucks vd., 1975).

Yeniliği yapılandırma ise öğretmenlerin aynı yeniliği farklı şekillerde uyguladıkları gözlemlerine dayanmaktadır (Anderson, 1997). Bu boyut yeniliğin kendi bileşenlerine, büyüklüğü veya küçüklüğüne ve yenilikle ilgili veya yeniliği uygulamada yapılan büyük veya küçük çeşitlendirmelere / uyarlamalara odaklanmaktadır. Bazı uygulayıcılar yeniliği bağlılıkla uygularken bazıları uyarlamalar yapabilmektedir. Yenilikle ilgili yapılacak değişikliklerin kabul edilebilir ve yeniliği ciddi ölçüde değiştirmeyecek düzeyde olması önemlidir. Yeniliğin hangi işlemsel bileşenleri içerdiği, uygulamanın gereklilikleri ve hedefler / çıktılarının belirlenmesi yeniliğin betimlenmesini sağlamaktadır. Buna yönelik oluşturulacak ve materyal kullanımı, öğretmen rolleri gibi konuları kapsayacak kontrol listeleri ve

yeniliği yapılandırma haritaları yeniliği kullanma düzeylerine dayalı olarak her yeniliğin kendine özgü şekilde hazırlanmaktadır (Anderson, 1997; Hall ve Hord, 1987; Hord ve Huling-Austin, 1986; Hord vd., 2013).

Bu üç boyut birbirinden bağımsız bir yapı sergilemektedir. Yenilik farklı boyutlarda ve kapsamlarda olabilmektedir veya belli bir endişe aşamasında olan öğretmenler farklı uygulamalar düzeyleri gerçekleştirebilmektedir. Diğer bir ifadeyle endişe aşamaları ve yeniliği kullanma düzeyleri arasında doğrusal bir ilişki olduğunu söylemek zordur (Hall ve Hord, 1987). Değişimin başlangıç aşamasında yeniliği benimsemek için bilgiye ihtiyaç duyulduğundan daha çok kişinin kendisine ve bilgiye yönelik endişeleri öne çıkmaktadır. Ancak yenilik mekanik düzeyde uygulandığında yeniliği yönetebilme konusundaki endişeler ortaya çıkmaktadır. Değişimin başlangıcında yeniliği kullanmak endişeleri ortaya çıkarırken sonraki aşamalarda değişimin etkisine yönelik endişeler yeniliği kullanmayı etkilemektedir. Yeniliğin yapılandırılması boyutunda ise mekanik düzeydeki uygulamalarda daha az uyarılma yapılırken rutin ve işbirliği gibi kullanma düzeylerinde daha büyük uyarlamalar yapılabilmektedir (Hall ve Hord, 1987). Sınav sistemi veya öğretmenlerin kariyer geçmişleri gibi etkenler yenilenen programlarla ilgili endişeleri ve programları kullanma düzeylerini etkileme eğilimi sergilemektedir. Bileşenleri açık ve belli olan yeniliklerde düşük endişe düzeylerinde rutin uygulamaları ideal olarak görmek mümkündür (Marsh, 1984).

Eğitsel Değişim Bağlamında Öğretim Programlarında Değişim

Eğitim sistemi içerisinde gerçekleştirilen değişim süreci karmaşık bir konu olmakla birlikte öğretim programları alanındaki çalışmalar, eğitimde değişimin çok yönlü olarak tartışıldığı bir araştırma alanı olarak ortaya çıkmaktadır (Nohl ve Somel, 2016). Eğitsel değişimin bir boyutu olan öğretim programlarına yönelik yenileme veya reform çalışmaları (Banegas, 2011; Fullan, 2007; Hargreaves, 2005; Montero-Sieburth, 1992; Pešková vd., 2019), eğitimde niteliği artırmaya yönelik bir teşebbüs olarak görülmektedir (Montero-Sieburth, 1992; Pešková vd., 2019). Eğitim sosyologları, öğretim programlarındaki yenileme ve değişim sürecine; sosyo-ekonomik değişim ve programlara etkisi, değişime yönelik dışarıdan uygulanan baskılara okulların tepkisi ve değişimin uzun ve kısa vadedeki etki ve sonuçları açısından yaklaşmaktadır (Hoyle, 1969).

Öğretim programlarının değişimine / yenilenmesine yönelik fikirler, yirminci yüzyılın eğitime katkılarından biri olarak görülmektedir (Kilpatrick, 2009). Program reformları yerel bağlam, politika, yönetim, paydaşlar gibi birçok faktörden etkilendiği için ülkeden ülkeye farklı özellikler sergileyebilmektedir (Pešková vd., 2019). Özellikle yaşanan toplumsal değişimler öğrencilerin farklı yeterliklere sahip olmaları gereğini ortaya çıkardığından bu durum birçok ülkenin eğitim programlarında yenileme/değişim çalışmaları yapmalarına yol açmaktadır. Bu açıdan öğretim programlarında yapılan değişim çalışmaları bir gereklilik haline gelmektedir (Voogt ve Pelgrum, 2005) ve yapılan değişiklikler, öğrencilere daha anlamlı öğrenme yaşantıları sağlamak üzere var olan durumu daha iyiye götürme amacı taşımaktadır (Banning, 1954; Cheng, 1994). Bu doğrultuda öğretmen ve öğrencilerin beklentileri ile bilgi ve yaşantı edinme yollarındaki değişimlerin öğretme-öğrenme sürecinin koşullarını etkilediği de görülmektedir (Posch, 1996).

Öğretim programlarının uygulanma süreci okul koşullarıyla doğrudan ilişkili olduğundan (Beauchamp, 1975) programları yenileme süreci öncesinde ve sırasında okul koşullarının hem fiziksel açıdan hem de kaynak ve materyal, her öğretmene düşen öğrenci sayısı ve öğretmenlerin çalışma olanakları açısından iyileştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Carless, 1997; Kirk ve MacDonald, 2001). Aksi halde ortaya çıkabilecek sorunları ön görerek okulların tüm kaynaklarıyla değişime hazırbulunuşluğunun dikkate alınması ve politik kaygılardan ziyade değişimin buna göre planlanması önem arz etmektedir (Carless, 1997).

Değişim, yenileme ve reform kavramları. Değişim alanyazınında öğretim programlarıyla ilgili yapılan çalışmalarda değişim/değişiklik (change), yenilik (innovation) ve reform (reform) kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. Değişim ve yenilik bağlamında Miles (1964) değişimin bir türü olarak yeniliği “bir sistemin amaçlarına ulaşmasında etkili olduğu düşünülen kasıtlı, yeni ve belirli yönde bir değişiklik” olarak tanımlamaktadır (s. 14). Clark’a (1986) göre değişimde bir gözden geçirme durumu söz konusu iken yenilikte planlı, bilinçli ve amaçlı eylemler öne çıkmaktadır. Ancak Hord ve diğerleri (2013) ve Rogers (1983) bireyler için yeni olan fikir, program, vb. her şeyi yenilik şeklinde adlandırmaktadır.

Değişim ve reform bağlamında Gilbert (2010) reformun karmaşık ve sınırları belli olmayan bir kavram olduğunu, fakat genellikle programla ilgili yeni politika, uygulama ya da program metinleri oluşturma veya bunları gözden geçirme

anlamında kullanıldığını belirtmektedir. Horn'a (2002) göre ise değişim bütünüyle bir farklılaşmayı ve dönüşümü kapsamaktayken, reform yolunda gitmeyen şeyleri iyileştirmeye yönelik bir kavramdır. Bolam (1986) değişimi "planlı veya plansız tüm gelişmeleri kapsayan genel bir kavram" olarak görmektedir (s. 314). Fullan'a (2007) göre hem bireysel hem de kolektif boyutları bulunan değişim Morrison (1998) tarafından "hissedilen ihtiyaca yanıt verebilmek için gerçekleştirilen dinamik ve sürekli bir yeniden düzenleme süreci" (s. 58) olarak tanımlanmaktadır. Bazı çalışmalarda programa yeni bir öğretim yöntemi [örneğin; harmanlanmış öğrenme (Mendieta ve Barkhuizen, 2019)] ekleme bile program değişikliği olarak görülebilmektedir.

Öğretim programları bağlamında Fullan ve Pomfret (1977) yeniliği tamamen yenilenen program öğeleri için kullanmaktayken, program reformunu var olan programdaki genel iyileştirmeler olarak görmektedir. McNeil (2009) ise programlardaki değişimin yerini alma (ders içeriği gibi programın bir öğesinin eskisinin yerini alması gibi değişiklikler), ekleme (programın var olan içerik, materyal gibi bileşenlerine yeni bir içerik, materyal, vb. eklenmesi gibi küçük değişiklikler) veya yeniden yapılandırma (programın bütün olarak yenilenmesi gibi tüm okul sistemini kapsayan değişiklikler) şeklinde olabileceğini belirtmektedir.

Sonuç olarak alanyazında değişim, reform ve yenileme kavramlarına yönelik tanım ve açıklamaların çeşitlilik gösterdiğini ve bazen bu kavramların birbirleri yerine kullanıldığını söylemek mümkündür. Bu araştırmada ise 'öğretim programlarındaki değişim' ifadesinin kullanılması tercih edilmiştir. Bu durumun gerekçesi incelendiğinde, Türkiye'de gerçekleştirilen program değişikliklerinin çeşitli yollarda yapıldığı görülmektedir. 8 yıllık zorunlu eğitim (1997) ya da 4+4+4 düzenlemesi (2012) gibi sistemsal değişikliklerin yansıması olarak programlar değiştirildiği gibi yenilik veya reform olarak görülebilecek 2004 yılında tüm öğretim programlarının eğitim felsefesi ve öğrenme psikolojisi açılarından yenilenmesi ve pilot uygulamalar yoluyla denenmesi gibi köklü ve sistematik yollarla da program değişikliğine gidilmiştir. 2017 yılında başlatılan ve kamuoyu görüşleri de alınarak içerik ekleme-çıkarma, kazanım ekleme-çıkarma şeklinde programları güncelleme ve pilot uygulama yapılmaksızın ülke genelinde uygulama gibi bir yolla da programlarda değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle yapılan tüm değişiklikleri yenilik veya reform olarak görmenin mümkün olmadığını ve programlarda ekleme-çıkarma

yapma gibi büyük ve küçük boyutlu değişiklikler yapıldığını söylemek mümkündür. Bu durumda çalışma kapsamında reform ya da yenilikten daha kapsayıcı bir kavram olma özelliğinden ötürü 'değişim' ifadesinin kullanılması uygun görülmüştür.

Öğretim programlarındaki değişime yönelik yaklaşım ve modeller. Öğretim programlarında yapılan değişiklikleri hayata geçirmeyi kolaylaştırmak için bazı koşullar bulunmaktadır. Öğretim programlarındaki değişim konusunda destek mekanizmalarının geliştirilmesi, değişimin amaçlarına ulaşmayı sağlamak üzere paydaşlarla mümkün olduğunca ortak bir vizyon geliştirilmesi, kaynak açısından destek sağlanması, profesyonel gelişim fırsatlarının sunulması ve değişimin amacına ulaşıp ulaşmadığını belirlemek üzere izleme ve değerlendirme çalışmalarının yapılması bu koşulların başında gelmektedir (de la Harpe ve Thomas, 2009). Bu değişim koşulları sağlandığında belirli yaklaşım ve modellere göre değişim süreci işletilebilmektedir.

Cheng (1994) öğretim programlarının değiştirilmesine/yenilenmesine yönelik olarak basit, öğretmen yeterliği ve dinamik yaklaşım olmak üzere üç yaklaşım önermektedir.

- Basit yaklaşımda tek yönlü bir değişim söz konusudur. Değişim kısa vadede gerçekleştirilmektedir. Değişimin odağında öğretim programları bulunmaktadır. Öğretme ve öğrenme sürecinin etkililiğini artırmak için programın öğretmen ve öğrenci özelliklerine uyum sağlaması amaçlanmaktadır. Değişim süreci yöneticiler veya dışarıdan uzmanlar tarafından planlanmaktadır ve öğretmen yalnızca uygulayıcı olarak görülmektedir.
- Öğretmen yeterliği geliştirme yaklaşımında da tek yönlü bir değişim söz konusudur ve değişimin odağında öğretmen yeterlikleri bulunmaktadır. Değişim kısa vadede gerçekleştirilmektedir. Öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğini artırmak için öğretmenlerden değişen programlara uyum sağlamaları beklenmektedir. Değişim yöneticiler veya dışarıdan uzmanlar tarafından planlanmakta ve öğretmen yalnızca pasif uygulayıcı olarak görülmektedir.
- Dinamik yaklaşımında ise hem programların hem de öğretmen yeterliklerinin değişime uğradığı iki yönlü ve dinamik bir yaklaşım söz konusudur ve

değişimin odağında hem programlar hem de öğretmen yeterlikleri bulunmaktadır. Öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğini artırmak için hem programlar hem de öğretmenler geliştirilmektedir. Değişimin planlanması sürecine yöneticiler ve uzmanlarla birlikte öğretmenler de katılmaktadır. Öğretmenler aktif uygulayıcılar ve planlayıcılar olarak görülmektedir. Değişim daha uzun vadede, sürekli olarak ve döngüsel bir şekilde gerçekleştirilmektedir.

Özetle basit ve öğretmen yeterliği yaklaşımları öğretim programlarının değiştirilmesi ve değişimin uygulanması açısından mekanik yaklaşımlar olarak görülmekteyken, dinamik yaklaşım hem programların hem de öğretmen yeterliklerinin değişimi yoluyla geliştirilmesini amaçladığından daha etkili bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir (Cheng, 1994).

Scott (1994) öğretim programlarındaki değişimin anlık değil planlı bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğini belirterek değişim sürecini geliştirdiği modelle açıklamaktadır. Bu modelde birbiriyle ilişkili üç aşama bulunmaktadır:

- Öğretim programlarının uygulanma sürecini ve öğretmen gelişimini planlama: Bu aşamada değişimin kapsamı ve paydaş katılımını sağlamanın yolları belirlenmekte; değişim planı hazırlanarak paydaşların görüşüne sunulmakta; paydaşlar arasında anlaşmanın yolları aranmakta ve bütçe planlaması yapılarak uygulamaya yönelik zaman çizelgesi hazırlanmaktadır.
- Öğretmen gelişimini sağlama: Bu aşamada uygulama esnasında karşılaşılabilecek potansiyel problemler tartışılmakta; gerekli kaynaklar temin edilmekte; öğretmenlerin ihtiyaçları belirlenmekte ve giderilmesine yönelik çalışmalar yapılmaktadır.
- İzleme ve değerlendirme: Bu aşamada yeni öğretim programlarının uygulanma sürecinin nasıl işlediğinin anlaşılması için dönüt mekanizmaları oluşturulmakta ve uygulamadaki başarılı yönler, yetersiz noktalar ve sorunlar üzerinde durulmaktadır.

Macdonald (2003) öğretim programlarına yönelik reformların gerçekleştirilmesinde merkezi, tabandan tavana ve ortaklık olmak üzere üç model üzerinde durmaktadır:

- Merkezi eğitim sistemlerinde gerçekleşen öğretim programı yenileme çalışmalarında eğitim yöneticilerinin, politika yapıcılarının ve program geliştirme uzmanlarının hedefleri, okulun ve öğretmenlerin hedeflerinin önüne geçmektedir.
- Tabandan tavana doğru gerçekleşen değişimlerde değişime olan bağlılığı artırmak için değişim sürecinde öğretmen rolleri önemsenmekte ve öğretmenlerin değişimin çeşitli boyutlarını sahiplenmelerine odaklanılmaktadır.
- Ortaklık modelinde ise öğretim programlarına yönelik yenileme çalışmaları yöneticiler, program geliştirme uzmanları, meslek birlikleri, araştırmacılar, öğretmen eğitimcileri, öğretmenler ve veliler arasındaki işbirliğine dayalı olarak gerçekleştirilmektedir.

Kennedy (2013) ise öğretim programlarındaki değişimi mekanik, bireysel ve ekolojik olmak üzere üç model ile açıklamaktadır. Mekanik değişim modeli merkezi kontrole dayanmakta ve ulusal çapta değişimi kapsamaktadır. Bireysel değişim modeli yerel kontrole dayanmakta ve sınıf çapında değişimi kapsamaktadır. Ekolojik değişim modeli ise mekanik ve bireysel değişim modelinin farklı bileşenlerinin bir araya gelmesiyle oluşmuştur. Bu modellerin özellikleri şu şekildedir (Kennedy, 2013):

- Mekanik değişim modeli hiyerarşik rollere odaklanmakta ve değişim merkezi yönetim tarafından başlatılmaktadır. Değişimle ilgili yasal düzenlemeler ve ilkeler doğrultusunda alınan kararlar hükümet, bakanlık ve ilgili birimler, okul (okul yöneticileri, öğretmen, öğrenci ve veliler) düzeyine yansımakta ve hiyerarşinin üst kademelerinde geliştirilen politikalar alt kademelerinde uygulamaya konulmaktadır. Ulusal eğitim programlarında bu modele göre değişiklikler yapılmaktadır. Bu modelde öğretmenlerden sınırlı düzeyde geribildirim alınmakta ve programla ilgili kararlar sınıf dışında politika yapıcılar tarafından alınmaktadır.
- Bireysel değişim modelinde sınıf koşulları merkeze alınmakta ve öğretmen ve öğrenciler tarafından değişim gerçekleştirilmektedir. Bu modelde öğretmenler ve öğrencilerin değişim motivasyonları daha yüksek düzeydedir. Bu modelde küçük çaplı sınıf düzeyinde değişiklikler gerçekleştirilmektedir.

- Ekolojik değişim modelinde ise mekanik ve bireysel değişim modellerinin güçlü yönleri birleştirilerek eğitim sisteminin farklı düzeylerinde program değişiklikleri paydaşların beceri ve uzmanlık alanlarına göre şekillenmektedir.

Öğretim programlarındaki değişimde öğretmenlerin yeri. Bir eğitim sisteminde gerçekleştirilen değişimi ve yenilikleri gerektiği gibi uygulama, uyarlama veya uygulamama konusunu etkileyen temel aktör öğretmenlerdir (Carless, 1997; C. Kennedy ve J. Kennedy, 1996; Kilpatrick, 2009; Kirk ve MacDonald, 2001; Olson, 1977; O'Sullivan vd., Olson, 1977) ve program değişiklikleri öğretmenlerin öğretim programlarına yönelik inançları, anlayışları, öğretim uygulamaları ve mesleki bilgi ve becerilerinde değişimi gerektirmektedir (Hardman ve A-Rahman, 2014; Jiang, Zhang, May ve Qin, 2020). Öğretmenlerin değişime yönelik tutumları, değişen öğretim programlarının uygulanabilirliğine yönelik inançları, değişime yönelik motivasyonları ve değişimi kabullenmeleri sınıf içi uygulamalarını etkilemektedir (Karavas-Doukas, 1995; C. Kennedy ve J. Kennedy, 1996; Kirk ve MacDonald, 2001; Waugh ve Godfrey, 1993). Öğretmenlerin değişen programları sahiplenmeleri için; söz konusu değişikliklerin sınıf koşullarında uygulanabilir olduğuna, değişim sürecinin önemli bir parçası olduklarına, sorunlarının farkında olduğuna ve değişimin olumlu etkileri olacağına inanmaları gerekmektedir (Waugh ve Godfrey, 1993). Öğretmenlerin değişen programları uygulamaya yönelik tutumları olumlu olmadığında yapılan değişikliklerin yüzeysel ve geçici olacağı düşünülmektedir (Banning, 1954).

Öğretim programlarını yenileme süreci yalnızca teknik bir süreç olmamakla birlikte, öğretmenleri buldukları yerden alıp süreci yorumlamalarına fırsat verecek bir konuma getirmektedir (Kilpatrick, 2009). Değişim süreci yeni uygulamaları beraberinde getirdiğinden öğretmenlerin gelişim sürecine de katkı sağlamaktadır (Broadhead, 2001). Öğretim programlarındaki değişikliklerin uygulanmasında önem taşıyan memnuniyet, kaygı, motivasyon veya algı gibi kişisel faktörler yeni programları uygulama becerileri üzerinde etkilidir (Loucks ve Pratt, 1979). Değişikliklerden doğrudan etkilenen paydaşlardan biri olan öğretmenler birdenbire yeni programları uygulamak durumunda kaldıklarında zaman zaman kaygı yaşayabilmektedir. Bu bağlamda program değişikliklerine uygun tepkiyi verebilmek için öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri ve bu durumun farkında olmaları önemli görülmektedir (Muth'im, 2014). Öğretmenler değişim süreci

öncesinde ve bu süreç içerisinde sınıf içerisindeki uygulamalarına yönelik akademik ve psikolojik desteğe ihtiyaç duymakta ve bu ihtiyacı karşılama çabası içerisine girmektedir. Özellikle yeni öğretim programıyla ilgili ilk deneyimlerin olumlu olması yeniliğe olan inancı ve bağlılığı devam ettirmektedir (Carless, 1998).

Cheng'e (1994) göre öğretim programlarındaki değişimi planlama ve yönetme sürecine öğretmenlerin katılımı önemli görülmektedir. Değişim sürecine katılan öğretmenler; değişimin daha etkili şekilde planlanması ve uygulanması için zaman, deneyim, bilgi ve beceri bakımından kaynak sağlama, uygulamaya dönük bakış açısı sağlama, öğretmenlerin yenilenen programları sahiplenmelerini ve oluşabilecek direncin kırılmasını sağlama gibi katkıları bulunmaktadır. Bununla birlikte öğretmenler içerik seçimi ve öğretme-öğrenme süreçleri bakımından da karara katılarak sürece katkı sağlayabilmektedir (Broadhead, 2001; Kirk ve MacDonald, 2001). Ayrıca öğretmenlerin program geliştirme sürecine katılmaları da program değişikliklerine olan dirençlerini azaltmaktadır (Crossley, 1984).

Öğretim programlarında yapılan değişikliklerin amacına ulaşması için yenilenen program ile öğretmenlerin gelişimi arasındaki uyum temel alınarak (Banning, 1954; Cheng, 1994) değişimi öğrenme, izleme ve değerlendirme yapmalarına olanak tanıyacak mekanizmaların geliştirilmesi gerekli görülmektedir (Guskey, 2002; O'Sullivan vd., 2008). Bu bağlamda öğretmenlere yönelik profesyonel gelişim olanakları; öğretmenlerin değişime yaklaşımları ile öğrenme, öğrenci ve yenilik gibi konulardaki kişisel varsayımlarını keşfetmelerine fırsat vermeli (Noack vd., 2013), yenilik veya değişimle ilgili olmalı, uygulama süreci boyunca süreklilik arz etmeli ve çalıştaylar gibi formal ve meslektaşlardan yardım alma gibi informal yapıda öğeler içermelidir (Fullan ve Hargreaves, 1992). Değişime yönelik farklı yaklaşımlar ve kişisel varsayımlar öğretmenlerin farklı destek ihtiyaçlarını ortaya koymaktadır (Noack vd., 2013) ve bu destek sağlandığında değişimin amacına ulaşması mümkün iken sağlanmadığı durumda değişim sürecinde farklı sorunların ortaya çıkması mümkün görülmektedir (Kennedy, 1996).

Yenilenen Öğretim Programlarının Uygulanması

Uygulama, yeni bir fikir, program veya etkinlikleri gerçekleştirme sürecidir (Fullan, 1983). Öğretim programlarının uygulanması, öğretim programlarında belirlenen kaynaklar aracılığıyla öğretim ve değerlendirme yapma anlamına

gelmektedir (Wiles ve Bondi, 2014). Yenilenen öğretim programlarının uygulanmasında çeşitli yaklaşımlar öne sürülmekle birlikte alanyazında çoğunlukla öğretim programına bağlılık ve öğretim programını uyarlama yaklaşımlarının üzerinde durulduğu görülmektedir (örn. Cho, 1998; Dane ve Schneider, 1998; Drake ve Sherin, 2006; Dusenbury vd., 2003; T. Meidl ve C. Meidl, 2011; Shower vd., 2008; Sherin ve Drake, 2009; Snyder vd., 1992; Tamir, 2004).

Öğretim programına bağlılık. Daha çok sağlık ve eğitim alanında öne çıkan öğretim programına bağlılık kavramı, (O'Donnell, 2008) alanyazında uygulamaya bağlılık (fidelity of implementation, implementation fidelity), programın bütünlüğü (program integrity) veya eğitim/öğretim programına bağlılık (curriculum fidelity, program fidelity) gibi çeşitli adlandırmalarla ele alınmaktadır. Ancak tüm bu kavramlar benzer anlamlarda kullanılmaktadır. Genel olarak öğretim programına bağlılık; öğretmenlerin veya diğer uygulayıcıların programı geliştirildiği şekilde, aslına sadık kalarak uygulama düzeyleri olarak tanımlanmaktadır (Dane ve Schneider, 1998; Dusenbury vd., 2003; Pence vd., 2008; Tamir, 2004; Zhu vd., 2011). Lynch ve O'Donnell (2005) programda yer alan ünite veya dersin hedeflerine, pedagojik yaklaşımlara uyma, dersin sırasını izleme ve önerilen materyalleri kullanmayı öğretim programına bağlılıkla ilişkilendirmektedir. Benzer şekilde Shower (2010) öğretim programına bağlılığın uygulamada tek bir kaynak olarak ders kitabını kullanma, ünite-ünite sayfa-sayfa ders işleme, derste doğrusal bir sıra izleme, esnek olmayan ders planlarını takip etme gibi özellikler barındırdığını belirtmektedir.

Hedeflenen ve uygulanan program arasındaki tutarlılık olarak da görülebilen bağlılık (Century vd., 2010), özellikle yerel koşullara bağlı durumlar nedeniyle programın uygulanmasında tutarsızlıklar yaşanması ile gündeme gelmeye başlamıştır (Zhu vd., 2011). Kökenleri pozitivism ve davranışçılığa dayalı olan bağlılık yaklaşımı, öğretim programlarındaki değişim sürecinin doğrusal olduğunu öne sürerek programları geliştirenlerin detaylarıyla hazırladıkları şekliyle programın uygulanması gerektiği üzerinde durmaktadır (Cho, 1998). Bağlılık yaklaşımında öğretim programlarındaki değişim merkezi bir yapıda ele alınarak öğretmenlerin rolü programı aktarmayla sınırlandırılmaktadır (Shower, 2010; Snyder vd., 1992).

Bazı uygulayıcıların gözünden programa bağlılık, içerik ve öğrenme süreçlerine katı bir uyumu işaret etmekte birlikte, bazıları tarafından hedef ve içeriğe

bağlılıkla birlikte öğrenme-öğretme süreçlerinde değişiklik yapma esnekliğini kapsayan bir olgu olarak ifade edilmektedir (Cutbush vd., 2017). Dersin hedefini değiştirmeyecek şekilde uyarlama yapmayı da bağlılıkla ilişkilendiren Lynch ve O'Donnell (2005) programda yer alan ünitelerin amaçlarını azaltmayı veya değiştirmeyi, ünitelerin sırasını değiştirmeyi, ders sayısını azaltmayı veya eksik ders yapmayı, programda belirtilen materyalleri farklı materyallerle değiştirmeyi, programda yer almayan çeşitli okuma metinleri veya görsel-işitsel öğeleri eklemeyi öğretim programına bağlılıkla bağdaştırmamaktadır.

Tasarlandığı şekilde uygulanan öğretim programlarının programı geliştirenlerin hedeflerine ulaşılmasını ve öğretimin daha nitelikli olmasını sağladığı tartışılmaktadır (Phillips vd., 2017; Superfine vd., 2015). Bağlılıkla ilgili yapılan bazı araştırmalar öğretim programını aslına sadık kalarak uygulamanın öğrenenler açısından olumlu etkilerini ortaya koymaktadır (Burke vd., 2011; Songer ve Gotwals, 2005). Bununla birlikte Misco (2010) öğretim programına bağlılığı öğretmenlere esneklik tanımaması, öğretmenlerin programları kullanma sürecini göz ardı etmesi ve öğretmenleri programla ilgili karar alma sürecinde pasif hale getirmesi açılarından eleştirmektedir.

Öğretim programına bağlılığın belirlenmesi çeşitli açılardan önemli görülmektedir:

- Programlara yönelik yeniliklerin veya program değişikliklerinin başarı veya başarısızlığı ardındaki nedenlerin anlaşılması, yapılan değişikliklerin programın çıktılarını/sonuçlarını nasıl etkilediğinin anlaşılması (Dusenbury vd., 2003)
- Programın uygulanabilir olup olmadığının anlaşılması (Dusenbury vd., 2003; Haataja vd., 2014; O'Donnell, 2008)
- Program geliştirme uzmanları tarafından hazırlanan programların uygulanmasında yolunda gitmeyen öğelerin anlaşılabilir olarak programın eksikliklerin giderilmeye çalışılması (Melde vd., 2006; Pankratz vd., 2006)
- Programların istendik sonuçları verme kapasitesinin incelenerek etkililiğinin belirlenmesi (Cutbush vd., 2017; O'Donnell, 2008)

- Programların ve program materyallerinin nasıl işlediğinin ve nasıl daha iyi hale getirilebileceğinin anlaşılması (Superfine vd., 2015)
- Hedeflenen program ile uygulanan program arasındaki farklılıkları en aza indirerek program değerlendirme çalışmalarını kolaylaştırması (Lee ve Chue, 2013)

Öğretim programına bağlılığı etkileyen etkenler. Ruiz-Primo (2006) en iyi programın bile temel öğeleri doğru şekilde uygulanmadığı sürece istendik etkiyi yaratamayacağını belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin veya sağlık gibi diğer alanlarda uygulayıcıların öğretim programına bağlılığı etkileyen temel etkenlerden biri olduğunu söylemek mümkündür. Program geliştirme sürecine dahil olan ve bu süreçte etkisi olan öğretmenlerin hedeflenen (resmi) ve uygulanan programları birbirine daha yakın ve tutarlı şekilde uyguladıkları görülmektedir (Kimpston, 1985). Öğretim programının bağlılıkla uygulanmasında, programla ilgili hizmet öncesi eğitim, yüz yüze ve çevrimiçi yollarla hizmet içi eğitim ile mentorluk ve teknik destek hizmetleri öğretmenlerin desteklenmesi açısından önemli görülmektedir (Ringwalt vd., 2003). Bu bağlamda yapılan bir araştırma programla ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin programa daha fazla uyum sağladıklarını ortaya koymaktadır (Hanley vd., 2009).

Öğretmen eğitiminin yanı sıra öğretim programına bağlılık; öğretmen özellikleri, programın özellikleri, programların uygulandığı kurumların özellikleri, çeşitli sosyal, kültürel ve ekonomik özellikler, öğrencilerin özellikleri, merkezîyetçi eğitim sistemi ve ulusal çapta uygulanan merkezi sınavlardan etkilenmektedir (Bümen vd., 2014). Özellikle öğretmenlerin programla ilgili inançları, otonomi algısı, öğrencilerden beklentileri ve mesleki uzmanlıkları birbirleriyle etkileşim halinde olup öğretim programlarını aslına uygun şekilde uygulamalarını kolaylaştırmakta veya zorlaştırmaktadır (Azano vd., 2011). Ringwalt ve diğerleri (2003) ise öğretim programına bağlılığı etkileyen etkenleri okul, uygulama, uygulayıcı ve hedef kitle açısından ele almaktadır. Bu doğrultuda okul bağlamı okulun büyüklüğü, okul türü, okulun sosyoekonomik durumu, okul iklimi, öğretmen otonomisi ve yönetici desteğiyle; program uygulama sistemi uygulama önündeki engeller ve program kılavuz kitaplarının etkisiyle; uygulayıcılar deneyimleri, özellikleri ve programa yönelik tutumlarıyla; hedef kitle ise öğrenci özellikleri ve sorunlarıyla açıklanmaktadır.

Öğretim programına bağlılığın ölçülmesi. Öğretim programına bağlılık düzeyi arttıkça; program daha az karmaşık görülmekte ve zaman daha verimli kullanılmaktayken; programı geliştirenler ile programın uygulayıcıları arasında daha fazla tutarlılık sağlanmakta ve öğrenenler programdan daha fazla yararlanmaktadır (Ruiz-Primo, 2006). Bu bağlamda öğretim programına bağlılığın ölçülmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bağlılığın kapsamlı şekilde ölçülmesi programın uygulamadaki etkililiğinin anlaşılması açısından önemli görülmektedir (Superfine vd., 2015). Bağlılığın ölçülmesi her ne kadar karmaşık bir durum olarak görülse de araştırmacılar bu amaca hizmet etmek üzere çeşitli boyutlar ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda öğretim programına bağlılığın; uyum, süre/doz, programın uygulanma kalitesi, katılımcıların tepkileri ve programın farklılıkları olmak üzere genellikle beş kavrama bağlı olarak açıklandığı ve ölçüldüğü görülmektedir (Dane ve Schneider, 1998; Dusenbury vd., 2003; Lynch ve O'Donnell, 2005):

- Uyum: Programın herhangi bir ögesinin program kitapçığında belirtilen şekilde uygulanma düzeyidir (Dane ve Schneider, 1998).
- Süre / Doz: Programın uygulanma süresi veya miktarıdır. Ders sayısı veya dersin süresiyle ilişkilendirilmektedir (Dane ve Schneider, 1998).
- Uygulamanın Kalitesi: Programı uygulayanların programı kuramsal temellere dayalı olarak uygulayabilme düzeyidir. Öğretmen veya uygulayıcının programda belirtilen yöntem ve teknikleri uygulama becerisi, hazırlıklı olması ve tutumları ile ilişkilendirilmektedir (Dane ve Schneider, 1998).
- Katılımcı Tepkileri: Katılımcıları programdaki etkinliklere dahil etme düzeyidir (Dane ve Schneider, 1998).
- Programın Farklılıkları: İstendik hedeflere ulaşmak üzere gerekli olan programların kendine özgü, programı diğer programlardan ayıran özellikleridir (Dane ve Schneider, 1998).

Bununla birlikte Ruiz-Primo (2006) öğretim programına bağlılık çalışmalarında dikkat edilmesi gereken bazı unsurlara dikkat çekmektedir. Buna göre bağlılığın belirlenmesinde öncelikle öğretim programının kritik öğeleri belirlenmelidir. Ayrıca programların uygulanmasında kaçınılmaz olan uyarlamaların derecesini belirlemek kritik öğelerde yapılan uyarlamaların bağlılık açısından kabul

edilebilir olup olmadığının anlaşılması açısından önemlidir. Etkili bir bağlılık çalışması için esasen programın tasarlanma aşaması ilk adım olarak görülmektedir; çünkü uygulamada bağlılık dikkate alınarak tasarlanan programlar, özellikle programların kritik öğelerinin belirlenmesi, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi için önemli bilgiler sağlamaktadır. Öğretim programlarına bağlılığın incelenmesinde doğrudan gözlemlerin yapılması ve çoklu kaynaklardan veri toplanması etkili yöntemler olarak öne çıkmaktadır (Ruiz-Primo, 2006).

Mowbray ve diğerleri (2003) ise öğretim programına bağlılık ölçütlerinin geliştirilmesi, ölçümün yapılması ve geçerliğinin sağlanmasına yönelik üç adım öne sürmektedir. Buna göre ilk adımda bağlılık ölçütleri belirlenmekte; bunun için etkililiği kanıtlanmış bir program modelinden yararlanılmakta, uzman görüşleri alınmakta veya kullanıcı görüşü alma ya da saha çalışmaları gibi nitel araştırmalar yürütülmektedir. Bağlılığın ölçülmesine yönelik yöntem geliştirme ve uygulama adımı uzmanlarla görüşme veya saha araştırmaları yapılmakta ve görüşme veya anket kullanımı yoluyla uygulayıcılarla çalışılmaktadır. Bağlılık ölçütlerinin geçerlik ve güvenilirliğinin değerlendirilmesi adımı ise katılımcı yanıtlarının güvenilirlik analizleri yapılmakta, puanlayıcılar arasındaki tutarlılık belirlenmekte, iç tutarlılık katsayıları hesaplanmakta, elde edilen verilerin yapısal özelliklerini belirlemek üzere açımlayıcı faktör analizi gibi analizler gerçekleştirilmekte, bağlılıkla ilgili farklı veri kaynaklarının birbirlerini teyit etmeleri sağlanmakta ve bağlılık ölçümleri ile beklenen sonuçlar arasındaki ilişki incelenmektedir.

Öğretim programını uyarlama. Öğretim programını uyarlama, öğretmenlerin resmi programları sınıf ortamına aktarırken yerel ihtiyaçlara göre programda değişiklik yapma ve programı sınıfa uygun hale getirme süreci olarak görülmektedir (Blum, 1979; Snyder vd., 1992; Tamir, 2004). Öğretim programını uyarlama kavramı da öğretim programına bağlılık kavramı gibi daha çok sağlık alanındaki çalışmalarda öne çıkmakta; bu çalışmaları eğitim araştırmaları izlemektedir. Eğitim bağlamında öğretmenler öğretim programlarını uygularken bağlılıkla uygulama veya uyarlama yapma gibi farklı yollar izlemektedir. Resmi öğretim programlarını geliştirenler, tüm öğrenciler için aynı hedeflere ulaşılmasını amaçlarken öğrencilerin belirli bilgi ve becerilere sahip oldukları varsayımından hareket ettiklerinden programların uygulamadaki gerçekliklerle her zaman bağdaşmadığı görülmektedir (T. Meidl ve C. Meidl, 2011).

Aoki (1983) durumsal praksis (situational praxis) olarak gördüğü uyarlama sürecinde öğretmenlerin bir programı derinlemesine anlamalarına ve çeşitli durumların gerekliliklerine uygun olarak uygulamalarına odaklanmaktadır. Postpozitivizme dayalı olan bu süreçte değişimin veya yeniliğin gerçekleştiği bağlamın karmaşık yapısı dikkate alınmaktadır (Cho, 1998). Uyarlama bilinçli bir eylemdir (van den Akker, 1988) ve uyarlamayı öğretim hedefleri, içerik, öğretim yöntemleri, öğretim ortamı ve öğrenci ihtiyaçları çerçevesinde gerçekleştirmek mümkündür (Zhang vd., 2014).

Öğretmenler derslerini planlamada öğretim programından yararlanırken çeşitli kararlar vermek durumunda kalmaktadır. Bağlılıkla ilgili kararlar olarak bilinen bu kararlar, programda yer alan konu, yöntem, ölçme aracı gibi herhangi bir öğeyi kullanma, atlama, değiştirme veya bunlara yenilerini ekleme şeklinde olabileceği gibi, bu kararlar programın uyarlanmasıyla da yakından ilişkili görülmektedir (Kim ve Atanga, 2014). Her ne kadar öğretmenler veya uygulayıcılar programa bağlılığı önemli görseler de uygulamada programları uyarladıkları görülmektedir (Cutbush vd., 2017; Hill vd., 2007; Larsen ve Samdal, 2007). Okul veya sınıf koşulları, öğrenci ve öğretmen özellikleri veya sosyokültürel koşullardan ötürü (Yurdakul, 2015) programların uygulanma sürecinde bir düzeye kadar uyarlama yapmak kaçınılmaz görülmektedir (Miller-Day vd., 2013).

Öğretim programını uyarlama özellikle reform ve değişim sürecinde öğretmenlerin programa bağlılık gibi uygulamalardan biri olarak ortaya çıkmaktadır (Drake ve Sherin, 2006). Öğretim programlarını olduğu gibi benimseyen öğretmenler programın uygulanmasını bir zorunluluk olarak hissederken, programları uyarlayabilen öğretmenler programı bir kılavuz olarak görmektedir (Yurdakul, 2015). Uygulamada karşılaşılan sorunlara dayalı olarak bilinçli bir süreç olan öğretim programlarını uyarlama süreci (Debarger vd., 2017), yazılı (resmi) programın uygulanmasında öğretmenlerin karar verdiği ve gerçekleştirdiği her türlü değişikliğe işaret etmekte ve programları öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun hale getirmek için değiştirme süreci anlamında kullanılmaktadır (Blum, 1979). Genel anlamda öğretmenler veya uygulayıcılar program konusunda algıladıkları eksiklikleri veya programın sınırlılıklarını telafi etmek için uyarlama yoluna gitmektedir (T. Meidl ve C. Meidl, 2011).

Öğretim programını uyarlama kavramıyla birlikte ilgili alanyazında karşılıklı uyarlama (mutual adaptation) kavramına da rastlanmaktadır. Karşılıklı uyarlama yaklaşımıyla hem program yerel koşullara göre düzenlenmekte, hem de yerel koşullar programa uygun hale getirilmektedir; böylelikle program yenileme süreci daha esnek hale gelmektedir (Shawer, 2010). Böylelikle ise öğretmenlerin ve program geliştirenlerin öğretim programını yerel ihtiyaçlara uygun hale getirmek için gerekli olan uyarlamalar konusunda işbirliği yapmaları sağlanmaktadır. Bu sayede program değişiklikleri çok daha esnek hale gelmekte ve öğretmenlere de programın sınıf koşullarına uyum sağlamasında aktif rol verilmektedir (Shawer, 2010). Karşılıklı uyarlama yaklaşımı herhangi bir program değişikliğinin karmaşık yapısını daha fazla vurgulamakta ve uzmanlık ve karar verme becerilerine dayalı olarak uygulayıcılara otonomi kazandırmaktadır (Cho, 1998).

Öğretim programlarının uyarlanmasında yerel koşullar dikkate alındığından bu durumun çeşitli olumlu yönleri bulunmaktadır. Uyarlanan programların öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımına, öğrenmenin kalıcılığına (Reid vd., 2014) ve öğrencilerin öğrenme düzeyinin artırılmasına (Debarger vd., 2017) katkı sağladığı görülmektedir. Öğrenciler için olumlu sonuçların yanı sıra öğretmen kararlarına dayanan uyarlama süreci öğretmenlerin bireysel öğrenci ihtiyaçlarını karşılama becerilerini de geliştirmektedir (T. Meidl ve C. Meidl, 2011). Öğretim programını uyarlayabilen öğretmenler; programları analiz etme, öğrenen özellikleri, sınıf koşulları gibi süreç içerisindeki değişkenlerin farkında olarak programı anlama, araştırma becerilerine sahip olma, programı zenginleştirme, profesyonel davranarak karar verme, yansıtıcı düşünme ve koşulları sorgulama özelliklerini taşımaktadır (Yurdakul, 2015). Bu bağlamda öğretmenlerin profesyonel gelişimleri de uyarlama sürecinin bir parçası olarak görülmektedir (Debarger vd., 2017).

Öğretim programlarının uyarlanmasını etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğretim programlarını uyarlamalarında kullandıkları örüntüler birbirinden farklılaşmakla birlikte, bu örüntülerin öğretmenlerin önceki öğrenme yaşantılarıyla ilişkili olduğu görülmektedir (Drake ve Sherin, 2006). Öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen bir çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasında tanıdıkları okul ve sınıf bağlamının ders planlarında uyarlama yapmalarında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Forbes, 2013). Öğretmenlerin etkili öğrenme ve öğretime yönelik inançları ve programla ilgili varsayımları da

uyarlama yapmalarındaki temel etkenlerden biri olarak görülmektedir (T. Meidl ve C. Meidl, 2011).

Öğretim programlarını uyarlama gerekçeleri ve süreci. Öğretim programlarının uyarlanması için çeşitli gerekçeler ortaya konulmaktadır. Bu gerekçelerden bazıları; zaman sınırlılıkları (Hill vd., 2007; Miller-Day vd., 2013), kurumsal ve kişisel sınırlılıklar (Miller-Day vd., 2013), teknik sınırlılıklar (Hill vd., 2007; Miller-Day vd., 2013), öğrenci ihtiyaçlarına yanıt verme (Forbes, 2011; Hill vd., 2007; Larsen ve Samdal, 2007; Miller-Day vd., 2013), programları yerel öğretim bağlamına uygun hale getirme (Larsen ve Samdal, 2007) ve öğrencilerin dil, kültür veya yaşam biçimi (T. Meidl ve C. Meidl, 2011) ile öğrenme stilleri (Cutbush vd., 2017) gibi bireysel farklılıklarına karşılık verme olarak belirtilmektedir.

Bu gerekçelere dayalı olarak öğretim programlarının uyarlanma süreci Hoover (1990, s. 409) tarafından beş adımda incelenmektedir:

- Programı uyarlama ihtiyacının belirlenmesi: Öğretmenler program ile öğrenci ihtiyaçlarını karşılaştırarak uyarlamanın gerekli olup olmadığına karar verebilmektedir. Uyarlamaya duyulan ihtiyacın belirlenmesi öğrenci ihtiyaçlarının iyi analiz edilmesine bağlıdır.
- Uyarlama gerektiren öğelerin belirlenmesi: Uyarlama gerektiren öğeler genellikle içerik, öğretim stratejileri, öğretim ortamı ve öğrenci davranışları olarak ele alınmaktadır. Bu öğelerin tek tek ele alınmasıyla birlikte birbirleriyle olan ilişkilerinin de dikkate alınması uyarlama için alınan kararlara temel oluşturmaktadır.
- Öğretim tekniklerinin seçilmesi: Uyarlama yapılacak öğelerin belirlenmesinin ardından uyarlamanın hayata geçirilmesi için öğretim teknikleri seçilmelidir. Bu adımda öğretmenler rol oynama, bireyselleştirilmiş öğretim, öğrenme merkezleri gibi davranış yönetimine ve öğrenmeye dönük tekniklerden seçim yapabilmektedir.
- Uyarlamanın gerçekleştirilmesi: Bu adımda içerik, öğretim stratejileri, öğretim ortamı ve öğrenci davranışlarına yönelik uyarlamalar yapılmaktadır. İçerik uyarlanırken basitleştirme yapılmakta veya içeriğin sunumu dikkate alınmaktadır. Öğretim stratejilerinin uyarlanmasında yeni veya farklı bir stratejiyi işe koşma, stratejinin kullanım şeklini değiştirme

veya programda önerilen stratejiyi hiç kullanmama yolları izlenebilmektedir. Öğretim ortamının uyarlanması oturma düzeni, öğrencileri gruplama, olumlu öğrenme iklimi gibi değişkenlerin uyarlanmasını içermekte ve içerik veya öğretim stratejilerinden etkilenmektedir. Öğrenci davranışlarının değiştirilmesi ise öğrencilerin zaman planlaması yapma gibi davranış yönetimi becerilerinin kazandırılması anlamına gelmektedir.

- Uyarlamanın izlenmesi / değerlendirilmesi: Yapılan uyarlamalar izlenirken veya değerlendirilirken uyarlamaya duyulan ihtiyaç her zaman göz önünde bulundurulmalıdır. Uyarlama yapıldıktan sonra uyarlamaların etkililiğinin değerlendirilmesi gelecek uyarlamalar konusunda yol gösterici olmaktadır.

Pridmore (2007) da benzer şekilde birleştirilmiş (multigrade) sınıflarda program uyarlama sürecine yönelik beş adımdan oluşan bir süreç ortaya koymaktadır. Buna göre birinci adımda kapsam-sıralama çizelgesi yapılarak ana tema, alt tema, ünite ve öğrenme çıktıları belirlenmektedir. İkinci adımda farklı düzeylere öğretilebilecek ortak öğrenme birimleri veya üniteler belirlenmektedir. Üçüncü adımda öğrencilerin ön bilgileri tespit edilmekte ve bunların üzerine inşa edilecek yeni üniteler ve ön bilgilerin tamamlanması için ihtiyaç duyulan üniteler belirlenmektedir. Dördüncü adımda üniteler sıralanmakta; beşinci adımda ise birleştirilmiş sınıf için ders planları hazırlanmaktadır.

Öğretim programını kullanma modelleri / örüntüleri (Models / patterns of curriculum use). Drake ve Sherin (2006) programı kullanma modelleri veya örüntüleri olarak adlandırdıkları modellerle öğretmenlerin kılavuz kitap, program metni, ders kitapları gibi program materyallerini okuma, değerlendirme ve uyarlama yollarını ve zamanlarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin kullandıkları bu modellerde belirtilen süreçlerin zamanlaması ve kapsamı öğretmenlerin program uygulamalarını anlamak için temel oluşturmaktadır. Buna göre okuma, öğretmen kılavuzu gibi herhangi bir program materyalini inceleme sürecidir. Değerlendirme, öğretmenin kendi belirlediği öğrenciye uygunluk gibi ölçütler doğrultusunda program materyalleriyle ilgili yargıda bulunma sürecidir. Uyarlama ise öğretim programlarında değişiklik yapma süreci olarak görülmektedir. Okuma, değerlendirme ve uyarlama, öğretmenlerin derse hazırladıkları ders öncesi, dersi işledikleri ders sırası veya dersi değerlendirdikleri ders sonrasında hayata

geçirilebilmektedir. Bu zamanlarda öğretmenler kendi program stratejilerine göre okuma, değerlendirme ve uyarlama yapabilmektedir (Drake ve Sherin, 2006; Sherin ve Drake, 2009).

Sherin ve Drake (2009) öğretmenlerin program materyallerini kullanma örüntülerini daha iyi anlayabilmek için program strateji çerçevesi kavramını sunmaktadır. Buna göre programı yorumlayarak program materyalleri, öğrenciler ve öğretim bağlamından oluşan sistemin odak noktasında bulunan öğretmenlerin program materyallerini okurken neye dikkat ettikleri, detaylara dikkat edip etmedikleri, programı değerlendirirken ya da uyarlarken neyi temel aldıkları ve programla ilgili kararları ne zaman (ders öncesi, ders sırası veya ders sonrası) verdikleri gibi sorular öğretmenlerin program stratejileriyle ilişkili sorulardır. Öğretmenlerin program stratejilerinin anlaşılması için ders öncesi, ders sırası ve ders sonrasında okuma, değerlendirme ve uyarlama süreçlerinin incelenmesi gerekmektedir.

Uyarlama sürecinde öğretmenler dersten önce, ders sırasında veya ders sonrasında çeşitli değişikliklere gidebilmektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilen uyarlama biçimlerine aşağıda yer verilmektedir (Drake ve Sherin, 2006; Sherin ve Drake, 2009):

- Atlama/Çıkarma: Programın herhangi bir boyutunda yer alan kavram, etkinlik gibi unsurları atlama, ihmal etme veya yerine getirmemedir.
- Yenisiyle değiştirme: Programın herhangi bir boyutunda yer alan kavram, etkinlik gibi unsurları daha iyi olduğu düşünülen bir öğeyle değiştirmedir.
- Ekleme/Yaratma: Programın herhangi bir boyutunda yer alan kavram, etkinlik gibi unsurlara yeni veya farklı unsurlar eklemidir.

Bununla birlikte programı tamamlamak için zamanlamada değişiklikler yapma, öğretim yöntem ve tekniklerinde sınıfın fiziksel koşullarına uygun değişiklikler yapma, sınırlılıklar veya öğrenci özelliklerinden dolayı ders içeriklerinde değişiklikler yapma ve dersin tasarlanan formatında değişiklikler yapma (grup çalışmalarından bireysel çalışmalara yönelme gibi) gibi zaman, bağlam, içerik ve formatta uyarlamalar yapıldığı görülmektedir (Miller-Day vd., 2013). Benzer şekilde Hill ve diğerleri (2007) çalışmalarında içerik bağlamında konuları değiştirme, konu ekleme veya çıkarma şeklinde uyarlama yapıldığını ortaya koymaktadır. Forbes

(2011) ve Forbes ve Davis (2010) ise öğretim programlarındaki uyarılma biçimlerine (ekleme, çıkarma ve yenisiyle değiştirme) ders planında var olan etkinlik gibi bir öğeyi başka zamanlarda da kullanma, iki veya daha fazla ögenin sıralamasını değiştirme ve var olan bir öğeyi dersin farklı bölümlerinde kullanmayı eklemektedir. Uyarılma biçimlerine ek olarak öğretim programlarının uyarılmasında programın hangi ögesinin uyarılma gerektirdiği ve olası uyarılmaların diğer öğeleri nasıl etkileyebileceği de dikkate alınmalıdır (Hoover, 1990).

Alanyazında temelde tartışılan iki yaklaşım olan bağıllık ve uyarılma yaklaşımlarının yanı sıra bağıllık ve uyarılmayı bir araya getiren sıralı yaklaşıma (örn. Quinn ve Kim, 2017) da rastlanmaktadır. Bu yaklaşıma aşağıda kısaca yer verilmiştir:

Sıralı yaklaşım (Scaffolded sequence of program implementation).

Quinn ve Kim'e (2017) göre bağıllık yaklaşımı, yeni bir öğretim programını uygulamada yeteri kadar deneyimi olmayan öğretmenler için değişimin uygulanmasını daha fazla desteklemekte iken; yapılandırılmış uyarılma yaklaşımın daha deneyimli öğretmenler için daha etkili bir yaklaşım olarak görülmektedir. Sıralı yaklaşımda öğretmenler öncelikle öğretim programını tanıyarak programı bağıllıkla uygulamakta ve tasarlanan programı uygulamada yetkinlik kazanmaktadır. Ardından uyarılma sürecine geçilerek programı kendi yerel koşullarına göre uyarılmaktadır. Ancak bu yaklaşımın etkililiğini test eden yeteri kadar araştırma bulunmamaktadır (Quinn ve Kim, 2017).

Yenilenen öğretim programlarının uygulanmasını etkileyen faktörler.

Yenilenen öğretim programlarının uygulanması çeşitli faktörlere göre şekillenmektedir. Bu faktörler olumlu olduğunda yenilenen öğretim programlarının uygulanması kolaylaşırken, olumsuz olduğunda uygulama süreci zorlaşmaktadır. Alanyazın incelendiğinde uygulamayı etkileyen faktörlerin temelde okul koşulları, öğretmen özellikleri, öğretim programı ve öğrenci özellikleri ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Okul koşulları bağlamında sınıf mevcutları (Kosar-Altinyelken, 2010; Wedell, 2009), ders saati (Karavas-Doukas, 1995; Kırkgöz, 2008b; Wedell, 2009), öğretim materyalleri ve kaynakları (Broadhead, 2001; Carless, 1997; Kosar-Altinyelken, 2010; Kırkgöz, 2008b; Wedell, 2009) ve okul ve sınıfların fiziksel koşulları (Altun ve

Şahin, 2009; Kosar-Altinyelken, 2010; Kırkgöz, 2008b) gibi faktörler okul koşullarıyla ilişkili olarak yenilenen öğretim programlarının uygulanmasını etkilemektedir.

Öğretmenlerin değişime yönelik tutumları (Banning, 1954; Karavas-Doukas, 1995; Kosar-Altinyelken, 2010; Lee, 2000; Mellegård ve Pettersen, 2016; van den Akker, 1988; Zhu, vd., 2011), yeniliği benimseme (O'Sullivan vd., 2008) ve istekli olma durumları (Kosar-Altinyelken, 2010), öğretmen kimliği (Vulliamy vd., 1997) ve değişime açık olma (Kasapoğlu, 2010) gibi özellikleri öğretmen olarak kendi rollerindeki değişimden duydukları memnuniyet (van den Akker, 1988), değişime uyum sağlayacak şekilde yetiştirilme durumları (Altun ve Şahin, 2009; Carless, 1997; de Segovia ve Hardison, 2009; Ha vd., 2004; Kosar-Altinyelken, 2010; Kırkgöz, 2008b) ve değişim sürecine katılımları (Banning, 1954; Ekiz, 2003; Fullan, 2007; Orafi, 2008; O'Sullivan vd., 2008; Scott, 1994) gibi faktörler öğretmen özellikleriyle ilgili olarak yenilenen öğretim programlarının uygulanmasını etkilemektedir.

Öğretim programlarının içeriği (Altun ve Şahin, 2009; Kosar-Altinyelken, 2010), program değişikliğinin getirdiği beklentiler (Kosar-Altinyelken, 2010; O'Sullivan vd., 2008) ve program tasarımının okul bağlamıyla uyumu (Waters ve Vilches, 2008) gibi faktörler öğretim programlarıyla ilişkili faktörler olarak yenilenen öğretim programlarının uygulanmasını etkilemektedir.

Öğrencilerin uygulama sürecindeki istek ve motivasyon durumları (Broadhead, 2001; Wedell, 2009) gibi faktörler ise öğrenci özellikleriyle ilişkili faktörler olarak yenilenen öğretim programlarının uygulanmasını etkilemektedir.

Türkiye’de Öğretim Programlarında Gerçekleştirilen Yenileme / Değişiklik / Güncelleme Çalışmaları

Türkiye’de program geliştirme çalışmalarının, programların dayandığı felsefeden, hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarına kadar uzanan bileşenlerinde bir değişimi, yenilenmeyi, güncellenmeyi beraberinde getirdiği görülmektedir. Tarihsel açıdan ele alındığında Varış (1976) ve Gözütok (2003) Cumhuriyetin ilanı ile birlikte 1924 yılında yürürlüğe konulan Tevhid-i Tedrisat Kanununun eğitim programları üzerinde kapsamlı değişikliklere gidilmesinin önünü açtığını belirtmektedir. 1924, 1926, 1936, 1948 ve 1968 ilköğretim programları özellikle ülke koşulları ve ihtiyaçlar dikkate alınarak geliştirilmiş ve bu süreç önceki

programlarda belirli değişiklikler yapılması yoluyla devam etmiştir (Gözütok, 2003; EARGED, 1997). 1998 ve 2004 yıllarındaki programlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde programların politik, sosyal ve psikolojik temeller ile vizyonu açısından önemli değişiklikleri kapsadığı görülmektedir (Akinoglu, 2008).

Türk eğitim tarihinin son yirmi beş yılı göz önüne alındığında eğitim sisteminde gerçekleştirilen değişiklikler bağlamında öğretim programlarıyla ilgili çeşitli değişiklikler ve düzenlemeler yapıldığı görülmektedir. 18 Ağustos 1997 tarihinde resmi gazetede yayımlanan 4306 sayılı kanunla sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz eğitim uygulamasının yürürlüğe girmesi (T.C. Resmi Gazete, 1997), 2010 yılında yayımlanan genelgeyle ortaöğretim sisteminin yeniden düzenlenmesi (Kalkınma Bakanlığı, 2014), 2012 yılında 6287 sayılı yasa ile eğitimde 4+4+4 düzenlemesi yapılması ve zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması (MEB, 2012) gibi sistemle ilgili düzenlemelerin öğretim programlarına yansımaları olduğu görülmektedir (MEB, 2012; MEB, 2013a).

Doğrudan öğretim programlarıyla ilgili yapılan değişikliklerden biri ise 2004 yılında eğitimin niteliğini artırmak amacıyla (Kalkınma Bakanlığı, 2014) ilköğretim programlarının yenilenmesidir. Yenilenen öğretim programları 2005-2006 öğretim yılından itibaren 9 il ve 120 okulda pilot uygulaması yapılarak uygulamaya konulmuştur (EARGED, 2005; Gelen ve Beyazıt, 2007). Program reformu olarak adlandırılabilir bu süreçte öğretim programlarının temel yaklaşımları ve tüm öğelerinde değişikliklere gidilmiştir (Aşkar vd., 2005). Değişen ve yenilenen öğretim programları genel anlamıyla olumlu karşılanmakla birlikte öğretmen yeterliklerindeki sorunlar, nitelikli görülmeyen hizmet içi eğitim, materyal yetersizliği, fiziksel yetersizlikler gibi sorunların programların uygulanmasını etkilediği görülmektedir (Gelen ve Beyazıt, 2007). 2017 yılı ocak ayında öğretim programlarının ilköğretim, ortaokul ve lise düzeylerinde güncellenmesine yönelik geniş bir araştırma süreci sonucunda hazırlanan taslak programlar ülke genelinde kamuoyu görüşüne sunulmuştur (MEB, 2017a) ve alınan görüşler doğrultusunda yenilenen öğretim programları 2018-2019 öğretim yılından itibaren tüm kademelerde uygulamaya konulmuştur.

Türkiye’de İngilizce dersi öğretim programlarında gerçekleştirilen yenileme çalışmaları. Tüm okul düzeylerinde uygulanan öğretim programlarında yapılan değişikliklerle birlikte İngilizce dersi öğretim programında da son yirmi beş

yılda çeşitli değişikliklerin yapıldığı görülmektedir. 1997 yılında zorunlu eğitimle birlikte İngilizce dersi dördüncü ve beşinci sınıflarda zorunlu ders kapsamına alınmış ve İngilizce öğretim programının iletişim odaklı hale getirilmesi hedeflenmiştir (Büyükduman, 2005; Er, 2006; Haznedar, 2010; Kirkgoz, 2007; Kırkgöz, 2008a). Böylelikle dördüncü ve beşinci sınıftan itibaren öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik farkındalıklarının, tutumlarının, ilgilerinin ve motivasyonlarının artırılması hedeflenmiştir (Kırkgöz, 2008a). 1997 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitime geçiş ve İngilizce öğretimi alanında yaşanan reformla birlikte İngilizce öğretimine dördüncü sınıftan itibaren başlanması ve zorunlu ders kapsamına alınması İngilizce öğretim programlarının yenilenmesine yol açmıştır. Yenilenen İngilizce öğretim programının iletişim odaklı hale getirilmesi amaçlanmıştır; eğitim fakülteleri İngilizce öğretmenliği lisans programına da çocuklara yabancı dil öğretimi dersleri eklenmiştir (Kirkgoz, 2007). Bu programla ilgili yapılan değerlendirme araştırmalarında genel olarak;

- İngilizce öğretmenlerine yönelik sürekli eğitim fırsatları sunulmasının gerekli olduğu (Büyükduman, 2005; Kırkgöz, 2008a);
- Programın yaklaşım ve yöntemlerinin ayrıntılı hale getirilmesinin ve program materyallerinin (ders kitabı, dinleme araç gereçleri, öğretmen kılavuz kitapları, vb.) geliştirilmesinin önemli olduğu (Büyükduman, 2005); Dördüncü ve beşinci sınıf programlarında programın genel amaçlarının öğrenci düzeyine uygun olduğu; ancak bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanda genel amaçların ve bazı özel amaçların gerçekleşmesinde sorunlar yaşandığı (Er, 2006);
- Programın öğrencilerin İngilizceyi günlük yaşamda kullanma ihtiyaçlarını karşılamadığı; içeriğin yabancı dile ait kültürü yeterince yansıtmadığı; programda önerilen araç gereçlerin okullarda yetersiz olduğu; yöntem ve tekniklerin sınıf düzeyine uygun olduğu ancak ölçme-değerlendirme örneklerinin yetersiz olduğu (Er, 2006) gibi sonuçlar ortaya konulmuştur.

1997 yılından itibaren uygulanan İngilizce öğretim programının ardından 2004 yılındaki program reformuyla birlikte 2005 yılında yenilenen İngilizce dersi öğretim programında İngilizce öğretiminin ve öğrenmenin çağdaş hale getirilmesi ve programın yabancı dil öğretimine yönelik yeni yaklaşımları içermesi amaçlanmıştır (Demirtaş ve Erdem, 2015; Haznedar, 2010; Zehir-Topkaya ve Küçük, 2010). 1997

tarihli İngilizce öğretim programının gözden geçirilmesi Avrupa Birliği standartlarına uyum çerçevesinde gerçekleştirilmiştir ve yeni program öncekinden daha kapsamlı bir özellik taşıyarak İngilizce öğretimiyle ilgili kuramsal çerçeveyi kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. İletişim odaklı olma ve öğretmen rollerinin benzerliğinin yanı sıra 2005 yılında yapılan yeniliklerle birlikte ise öğretim programlarında program tasarımı, dil öğrenme ve dil edinimi gibi kuramsal bilgiler programa eklenmiş; programların değerlendirme bölümünde performans odaklı değerlendirme kapsamında portfolyoların kullanılması önerilmiş, örnek ders planları ve ölçme-değerlendirme yöntemleri programa eklenmiştir (Kırkgöz, 2007). Ayrıca programda deneyime dayalı öğrenme, çoklu zeka, yapılandırmacılık temelinde işbirliğine dayalı ve bireysel öğrenme, oyun, şarkı gibi yollarla dil becerilerinin bütünleşik şekilde sunulması, becerilerin programlar arası konularla-içerikle bütünleştirilmesi de hedeflenmiştir (Kırkgöz, 2012). Bu öğretim programlarının değerlendirilmesinde yönelik yapılan araştırmalarda genel olarak;

- Dördüncü ve beşinci sınıf programlarının genel özellikleri, hedefleri ve içeriğine yönelik olumlu görüşler olmasına rağmen programda eksik birçok boyutun bulunduğu; kaynakların yetersiz olduğu (Zehir-Topkaya ve Küçük, 2010),
- Sekizinci sınıf programının materyal yetersizliği, kalabalık sınıflar, ders saatinin yetersizliği, öğretmenlere yeterli düzeyde rehberlik edilmemesi ve seviye belirleme sınavı gibi sorunlardan dolayı etkili şekilde uygulanamadığı (Donmez-Gunal ve Engin-Demir, 2012);
- Ölçme-değerlendirme konusunda öğrencilerin bireysel farklılıkları ile motivasyon düzeylerinin düşük olduğu, ders saatinin yetersizliği ve kalabalık sınıflar gibi sorunlarla karşılaşıldığı (Haznedar, 2010) sonuçları ortaya konulmuştur.

2012 yılında 4+4+4 düzenlemesiyle birlikte İngilizce öğretimine ilkökul ikinci sınıftan itibaren başlanması sağlanmış ve bu bağlamda MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının Şubat 2013 tarihli kararıyla ikinci ve beşinci sınıfların programı 2013-2014, üçüncü, dördüncü, altıncı ve yedinci sınıfların programı 2014-2015 ve sekizinci sınıfların programı 2015-2016 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere

kabul edilmiştir (MEB, 2013b). Yenilenen öğretim programıyla ilgili yapılan araştırmalarda ise genel olarak;

- İlkokul ikinci sınıf dersi öğretim programının erken yaşta dil öğrenmeye başlama açısından olumlu bulunduğu (Küçüktepe vd., 2014; Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016);
- Kazanımların ve içeriğın öğrencilere uygun veya kısmen uygun olduğu; önerilen yöntem, teknik ve ölçme araçlarının öğretmenler tarafından kullanıldığı ancak araç-gereç ve materyal yetersizliği ve sınıf yönetimi konusunda sorunlar yaşandığı (Küçüktepe vd., 2014);
- İkinci sınıf programında yer alan kazanımların genel anlamda öğrenci özelliklerine uygun olduğu, ancak içeriğın öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmadığı, fiziki yetersizlikler gibi sorunların olduğu ve değerlendirme yöntemleri gibi konularda öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğu (Bulut ve Atabey, 2016);
- İkinci sınıf programının en güçlü yönünün ikinci sınıfta İngilizce öğrenmenin yararlarının olduğu, en zayıf yönünün ise programın her türlü öğrenme ortamlarında uygulanabilir olmadığı, öğretmenlerin hizmet içi eğitim almama durumu, ders saatlerinin yetersizliği, ders materyali yetersizliği gibi sorunlarının bulunduğu (Özüdoğru ve Adıgüzel, 2016);
- Öğretim programın hedeflerinin gözden geçirilmesi gerektiği, programların öğretmenlere yeterli düzeyde tanıtılması gerektiği ve fiziksel koşulların iyileştirilmesi gerektiği (Alkan ve Arslan, 2014);
- İlkokul İngilizce öğretim programının genel anlamıyla yeterli bulunduğu ancak kalabalık sınıflar gibi fiziksel sorunların uygulamayı olumsuz etkilediği (Başar ve Tosuncuk, 2016);
- 2006 ve 2013 programlarının amaçlar, yaklaşım, ölçme-değerlendirme anlayışı ve ana dil kullanımı açısından benzer, beceri ve dil işlevleri açısından farklılıklarının olduğu; 2013 beşinci sınıf öğretim programının ise beceri, öğretme-öğrenme süreçleri gibi açılardan olumsuz olarak değerlendirildiği ve ders saati ve ders kitabı sorunlarının olduğu (Demirtaş ve Erdem, 2015) gibi sonuçlar ortaya konulmuştur.

2017 yılında ilkokul, ortaokul ve lise kademeleri için hazırlanan taslak öğretim programları paydaşların görüş ve önerileri dikkate alınarak düzenlenmiş (MEB, 2017a), bu doğrultuda ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları da güncellenerek 2018-2019 öğretim yılından itibaren tüm kademelerde uygulamaya konulmuştur.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde İngilizce dersi öğretim programlarındaki değişime odaklanan araştırmalara yer verilmiştir. İngilizce dersinin son 25-30 yıldır ulusal eğitim programlarında yer almasına (Wedell ve Grassick, 2018) dayalı olarak araştırma kapsamında 1995-2021 yılları arasında YÖKTEZ, Web of Science, ERIC, Google Akademik ve TR dizin gibi farklı veri tabanlarından İngilizce öğretim programlarında yapılan değişikliklere odaklanan çalışmalara ulaşılmış; bu doğrultuda yenilenen öğretim programlarına yönelik uygulamalar, uygulamada karşılaşılan sorunlar ve yenilenen öğretim programlarına yönelik öğretmen görüşleri ve anlayışları gibi konulara odaklanan çalışmalar elde edilmiştir.

Solikhah (2020) Endonezya'da konu odaklıdan yeterlik odaklı programa geçildiği 2013 yılında ortaöğretim İngilizce programında yapılan program reformuna yönelik öğretmen inançlarını incelemiştir. Nitel araştırma yöntemine göre yürütülen araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin program değişikliklerinin olumlu etkileri olduğuna inandıkları görülmüştür. Yapılan değişikliklerin öğretim becerilerini geliştirme açısından kendilerini teşvik ettiğini belirten öğretmenler bununla birlikte ders materyalleriyle ilgili sorunlar, öğretmenlerin programların bazı gerekliliklerini anlamlandıramama ve özellikle programların materyalleriyle ilgili kısmının kendilerine karmaşık gelmesi gibi sorunlarla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çarıkcioğlu (2019) 2018 yılında yenilenen ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunları öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelediği araştırmasında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden yararlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen ve öğrencilerin çoğunluğunun ders kitaplarını yeterli bulmadıkları ve ek kaynaklara ihtiyaç duydukları ortaya konulmuştur. Ayrıca öğretmenler programın uygulanma sürecinde öğrencilerin motivasyon eksikliği ve derse ve dil öğrenmeye karşı isteksizliği gibi sorunlarla karşılaşırken; öğrenciler ise öğrendikleri dili günlük hayatta yeterince kullanamama,

konuşma becerileri konusunda kaygı yaşama ve yeterince güdülenmeme sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler genel olarak okul yönetimi ve dil politikalarında yaşanan gelişmelerden memnun olduklarını ifade ederken; ders kitaplarının seçiminde söz sahibi olma, öğrencileri güdüleyecek etkinliklerin programa eklenmesi ve okulların teknolojik donanım olarak iyileştirilmesi gibi öneriler geliştirdikleri görülmüştür.

Erarslan (2019) 1997, 2006 ve 2013 yıllarında ilköğretim kademesinde gerçekleştirilen program değişikliklerinin sonrasında gerçekleştirilen 66 program değerlendirme çalışmasını programı uygulamayı etkileyen faktörler açısından incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre her program değişikliğinde programların uygulanmasında ortak olan temalar öğretmenle ilişkili faktörler, ders saati, sınıfın kalabalık olması ve öğrencilerin anadillerine ilişkin faktörler şeklinde ortaya konulmuştur. Öğretmenlerle ilişkili faktörler açısından üç program değişikliğinde de öğretmenlerin programları incelemediklerinden dolayı bilgi sahibi olmadıkları, hizmet içi eğitim almadıkları ve öğretmen yeterlikleri konusunda sorunlar olduğu belirlenmiştir. Öğrenme-öğretme süreçleri açısından 1997 ve 2006 yıllarında öğretmen merkezli olan öğretimin 2013 değişikliğinde öğrenci merkezli olarak uygulandığı, 2013 yılı öncesinde öğrenme etkinliklerinin çeşitlendirilmediği ve 2013 yılı öncesinde programların yeterli ve verimli bulunmadığı görülmüştür. Son olarak üç değişiklikte de yetersiz ders saatleri, kalabalık sınıflar ve öğrencilerin anadillerinde yeterli olmamaları faktörlerinin yenilenen programların uygulanmasını zorlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Koç (2019) 2017-2018 eğitim-öğretim yılında güncellenen 9. sınıf İngilizce öğretim programı ile önceki programı öğretmen görüşlerine göre karşılaştırdığı çalışmada öğretmenlerle görüşme yoluyla veri toplamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yeni programda dil becerilerine ve özellikle konuşma becerisine önceki programdan daha fazla önem verildiği gördükleri; ancak yeni programın da dil becerileri açısından daha etkili olmayacağını bildirdikleri görülmüştür. Bu durumun nedeni olarak öğretmenler; fiziki koşullar ve öğrenci özelliklerinden dolayı programın tam olarak uygulanamamasını ve öğretmenlerin ise sınıfta alışageldikleri geleneksel öğretim anlayışlarını devam ettirmelerini göstermişlerdir. Öğretmenler içerik ve öğretim yöntem ve teknikleri açısından yenilenen programı genellikle uygun ve yeterli bulsa da uygulamada sorunlar olduğunu ifade etmişler; ancak ölçme-

değerlendirme açısından dil becerilerine dönük uygulama sınavlarını oldukça olumlu bulmuştur.

Gürsoy ve Eken (2018) öğretmenlerin 4+4+4 sistemiyle birlikte 2013 yılında yenilenen ilköğretim İngilizce öğretim programına yönelik anlayışları ve öğretim uygulamalarını incelemeyi amaçlayan çalışmalarında geliştirdikleri anket aracılığıyla öğretmen görüşlerini almışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler erken yaşta yabancı dil öğretimini olumlu buldukları ve kuramsal olarak çocuklara yabancı dil öğretimine yönelik inançlarının programla uyumlu olduğu görülmüştür; ancak öğretmenlerin uygulamaları incelendiğinde bu inançların uygulamaya yansımadağı; özellikle öğretmenlerin okuma ve yazma becerilerine ve dilbilgisi kurallarına uygulamada verdikleri önemin ve etkinlik türlerini farklılaştırmamalarının programla uyuşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin programla ilgili yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları ve bilgi edinmeye de istekli olmadıkları görülmüştür. Ayrıca mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin dil öğretimine erken başlamaya daha olumlu yaklaştıkları, yeni programı anlama ve uygulamanın cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı, mesleki kıdem yeni programı uygulama açısından anlamlı fark oluşturmadığı ancak kıdem attıkça yeni programın özelliklerine yönelik anlayışın azaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karaca (2018) 2013 yılından uygulamaya başlanan ilköğretim kademesi İngilizce öğretim programının nasıl geliştirildiği ve uygulandığını değerlendirerek 2017 yılında yapılan program değişikliğine bu değerlendirmelerin yansımaları ortaya koymayı amaçladığı çalışmada öğretmen ve programı geliştiren uzmanlardan nicel ve nitel yollarla veri toplamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlere ve uzmanlara göre uygulamada programın gerektirdiği yeni tutum ve yaklaşımların kazandırılması konusunda yaşanan sorunların temelinde yenilenen programın öğretmenlere ve öğrenci, veli gibi diğer paydaşlara tanıtılmasında yaşanan sorunlar bulunmaktadır. Sınırlı içeriğe sahip olma, kısa süreli olma ve her öğretmene sunulmama gibi gerekçelerle yeterli hizmet içi eğitim alamadıklarını bildiren öğretmenlerin programları inceleyerek veya zümreleriyle işbirliği yaparak yenilenen programı içselleştirdikleri ortaya konulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin 2013 programını uygularken yenilenen programın gerektirdiği öğretim yöntem-teknipleri ve ölçme-değerlendirme yöntemlerini uyguladıklarını ve öğrenci özellikleri ve ihtiyaçları dikkate aldıklarını belirtmeleriyle birlikte öğrencilerin İngilizce öğrenmeye

karşı olumsuz tutumları ve öğrenme motivasyonlarının düşük olması, velilerin kültürel konulara yönelik tutumları ve sınavlar nedeniyle beceri odaklı yerine dilbilgisi odaklı konulara ağırlık verilmesi yönündeki baskıları, öğretmenlerin bazılarının programların gereklerini yerine getirme konusunda yetersiz olması, ulusal sınavlar, ders kitaplarının program standartlarını karşılayacak nitelikte olmaması ve öğrenciler için ağır olması, sınıfların kalabalık ve ders saatlerinin yetersiz olması gibi faktörlerin yenilenen programların uygulanmasını olumsuz etkilediğini bildirdikleri görülmüştür. Öğretmenler programda yapılan değişikliklerin öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecek nitelikte olduğunu belirtmiştir. Son olarak 2017 yılında hazırlanan İngilizce öğretim programının içeriği ile 2013 programının içeriği arasında büyük bir fark olmadığı; 2017 yılında da öğretmenlere yeterli tanıtıcı hizmet içi eğitimlerin verilmemesinin geçiş sürecinde öğretmenleri desteksiz bıraktığı ve yapılan değişikliklerin öğretmenlerin inanç, turum ve davranışlarında da değişiklik gerektirdiği gerçeğinin göz ardı edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Rahman ve diğerleri (2018) Bangladeş'te iletişim odaklı program değişikliğinin ortaöğretimde görev yapan öğretmenler tarafından nasıl deneyimlendiğini ve programı uygulamalarını etkileyen faktörleri inceledikleri nitel araştırmalarında geleneksel dil bilgisi çeviri yönteminden iletişim odaklı dil öğretime geçişin olumlu karşılandığı görülmüştür. Bununla birlikte çeşitli nedenlerden dolayı iletişim odaklı programlarının tam olarak uygulanamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler program değişikliğinin ilk yapıldığı zamanda yeni programla ilgili en fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını; ancak yeterli desteği alamadıklarından programın yeterince anlaşılmadığı ve uygulanmadığını belirttikleri görülmüştür. Öğretmenler iletişim odaklı dil öğretimi konusunda bilgi sahibi olmalarına rağmen özellikle kırsal kesimde öğretmenlerin dilbilgisi odaklı uygulamalar yapmaya devam ettiği görülmüştür. Ayrıca ders süresinin yetersizliği ve sınıfın kalabalık olması, öğretmenlerin sınav odaklı olması nedeniyle dinleme ve konuşmayı ihmal etmesi, sınıflarda yeterli fiziksel ve teknolojik donanımın olmaması, öğretmen merkezli öğretimin sürdürülmesi, öğretmenlerin dil öğretime yönelik geleneksel görüşlerini devam ettirmesi ve dil bilgisi kurallarına odaklanan öğretim yapması gibi etkenlerin programın uygulanmasını karmaşık hale getirdiği görülmüştür. Araştırma sonucunda değişikliklerin başarıya ulaşmasında öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin sağlanmasının önemli olduğu vurgulanarak

öğretmenlere program değişikliklerine yönelik düzenli eğitim fırsatlarının oluşturulması önerilmiştir.

Ostovar-Namaghi (2017) İran'da İngilizce öğretmenlerinin merkezden gerçekleştirilen program değişikliklerine yönelik görüşlerini incelediği nitel çalışmada öğretmenlerin çeşitli nedenlerden dolayı değişikliklere olumsuz yaklaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları program değişikliği sürecinde pilot uygulamaya dayalı olarak izleme ve değerlendirme çalışmaları yapılmadan hızlı bir şekilde programları değiştirmenin, programın uygulanması için verilen ders süresinin yetersiz olması, programda neyin öğretileceğinin belli fakat nasıl öğretileceğiyle ilişkili olarak yöntem konusunun zayıf olması, yenilenen programın uygulama sürecinden önce öğretmenlere eğitim verilmemesi, uygulayıcıların görüşlerinin önemsenmediği için programların çok yoğun olması ve öğretmenlere gerçekçi olmayan bir iş yükü çıkarması, iletişim odaklı programa geçilmesiyle birlikte gerekli materyal (görsel-işitsel) altyapısının hazırlanmaması, ders kitaplarının gerçekçi olmayan bağlamları içermesi, özellikle kırsal kesimdeki öğrenciler için uygulama koşulları açısından fırsat eşitsizliği oluşturması gibi etkenler nedeniyle öğretmenlerin değişimi reddettikleri ve değişimle ilgili endişeleri olduğu görülmüştür.

Yücel ve diğerleri (2017) öğretim programlarının zaman içerisinde yenilenen öğretim programlarından ilköğretim (2016 ve 2013) ve ortaöğretim (2002, 2011, 2014 ve 2016) İngilizce dersi öğretim programlarını program tasarım ilkelerinden aşamalılık, kapsam, kaynaşıklık, denge, süreklilik, esneklik ve kullanılabilirlik ilkeleri açısından incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretimi alanında yaşanan bilimsel gelişmeler ve Avrupa Birliğine uyum süreci kapsamında yaşanan gelişmelerin öğretim programlarına yansıdığı, ilköğretim İngilizce öğretim programlarının iletişim odaklı ve öğrenci merkezli olduğu, öğrencilerin gelişim özelliklerinin dikkate alındığı, önerilen materyallerin programın genel amaçlarına uygun olduğu, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerine yer verildiği; bu kapsamda programların esneklik ilkesi haricinde kapsam, aşamalılık, denge, süreklilik ve kullanılabilirlik ilkelerine uygun olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ilköğretim İngilizce programları için iki programda da öngörülen ders süresinin yeterli olmadığı belirtilmiştir. Ortaöğretim İngilizce programlarının incelenmesi sonucunda ise ortaöğretim programlarında gerçek yaşamla ilişki kurulduğu; bu kapsamda programların genel olarak kaynaşıklık ilkesine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2011 programında öğrenci ilgi, ihtiyaç ve hazırbulunuşluklarının dikkate alınmaması, programın çok uzun olması ve uygulama için verilen sürenin yetersiz olması nedeniyle kullanışlılık, denge ve esneklik ilkelerinin göz ardı edildiğini işaret etmiştir. Bununla birlikte 2016 yılında yenilenen öğretim programıyla birlikte ise programların hedefler, dil işlevleri, temalar ve program öğeleri arasındaki uyum açısından bütünlüğün sağlandığı görülmüştür. Araştırma sonucunda öğretim programlarında yerel özelliklere göre uyarlama olanakları sunulması ve okul temelli mesleki gelişim programlarının sunulması önerilmiştir.

Mellegård ve Pettersen (2016) Norveç'te 2006 yılındaki okul reformuyla birlikte öğretmenlere program geliştirenler olarak daha fazla özgürlük tanınmasını ve içerik odaklı programlardan öğrenme çıktısı odaklı programlara geçmeyi öngören program değişikliğine yönelik ilk ve ortaokul kademesinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin tepkilerini inceledikleri nitel araştırmalarında yenilenen programı uygulama sürecinin ilk yıllarını ele almışlardır. Araştırma sonucunda politika yapıcıların öğretmen otonomisine güvenerek onlara özgürlük tanıdıkları ifade edilmesine rağmen öğretmenlerin özgürlüklerinin genişlediğini düşünmedikleri ve kendi deneyimleri ile programların beklentileri arasında farklar olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca yeni programla daha genişletilmiş bir rol ile karşı karşıya kalan öğretmenlerin programları kendilerinden beklenen yerel programlara dönüştürme konusunda rehberliğe ihtiyaç duydukları ortaya konulmuştur. Son olarak Norveç'te de ilkökul ve ortaokul düzeyinde 1974, 1989, 1997 ve 2006 yıllarında olmak üzere en az dört defa değişen programlar nedeniyle algılanan sık değişikliklerin öğretmenlerin değişimi uygulamalarında zorlanmalarına neden olduğu görülmüştür.

Yeni-Palabıyık ve Daloğlu (2016) 2012 yılında yenilerek 2. sınıftan itibaren uygulamaya başlanan İngilizce öğretim programının ilkökul 2. ve 3. sınıfta görev yapan İngilizce öğretmenleri tarafından nasıl uygulamaya konulduğunu incelemek üzere keşfedici durum çalışması deseninde doküman incelemesi, görüşme ve gözleme dayalı bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin bir kısmının yapılandırmacı bir kısmının ise geleneksel bir şekilde yeni programları uyguladıkları görülmüştür. Öğretim materyalleri ve okulun olanaklarının etkisinin yanı sıra öğretmenlerin herhangi bir program değişikliğinin hayata geçirilmesinde temel faktör olduğunun ortaya konulduğu çalışmada öğretmenlerin konu alanı

bilgisinin ve program bilgisinin yeterli düzeyde olmasının uygulamayı olumlu yönde etkileyerek tasarlanan ve uygulanan öğretim programı arasında tutarlılığa olumlu katkıda bulunduğu görülmüştür. Son olarak öğretmenlere değişim sürecinde düzenli olarak destek verilmesi ve program geliştirme sürecinde öğretmenlerin söz hakkı olmasının yenilenen programın daha etkili uygulanmasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik ve Kasapoğlu (2014) 2012 yılında yenilenen İngilizce öğretim programının uygulanmasına yönelik okul yöneticilerinin görüşlerini inceledikleri çalışmalarında okul yöneticileriyle görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin okullarında İngilizce öğretimini kolaylaştırmak adına olumlu tutumlara sahip olduğu; ancak önceki İngilizce programına ve uygulamaya yönelik endişeleri olduğu ve yapılan yenileme çalışmasına ihtiyaç duyulduğunu belirttikleri görülmüştür. Programın uygulanmasına yönelik olarak okul yöneticileri uygulanan programın yetersizlikleri, materyal ve sınıf koşulları açısından yaşanan sınırlılıklar ve öğretmen yeterlikleri açısından olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

Hardman ve A-Rahman (2014) Malezya'da ilköğretim düzeyinde İngilizce öğretimini iyileştirmek üzere yapılan program reformu kapsamında iletişim odaklı dil öğretimini ne düzeyde benimsediklerini incelemek üzere karma yöntemli bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yenilenen programın gerektirdiği iletişim odaklı öğretim ilkelerini ve yaklaşımlarını anlayamadıkları; bu nedenle ezber, düz anlatım gibi uygulamalara devam ettikleri; etkileşime dayalı öğretim etkinliklerini düzenleyemedikleri görülmüştür. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak yenilenen programların amacına uygun şekilde uygulanabilmesi için hem değişimin başlangıç hem de uygulama aşamalarında öğretmenlerin eğitimler yoluyla desteklenmesi önerilmiştir.

Wang (2014) Çin'de yenilenen İngilizce öğretim programlarını uygulayan ve ortaöğretim kademesinde görev yapan üç öğretmenin endişe aşamaları ve uygulama düzeylerini incelediği nitel araştırmasında öğretmenlerin program değişikliğine olumlu yaklaştıklarını; değişimi yönetme, değişimin etkisi ve kişisel boyutta endişeler yaşadıklarını ve programı mekanik ve rutin kullanma düzeylerinde uyguladıkları sonucuna ulaşmıştır. Değişimi yönetme konusunda ders kitabı, kalabalık sınıflar, ders saatinin yetersizliği; kişisel endişeler konusunda yenilenen

programın öğretmenlere getirdiği iş yükü ve yenilenen programla ilgili yeteri kadar bilgilendirilmeme; değişimin etkisi konusunda ise yeni programın öğrencilerin alışkanlıklarıyla örtüşmemesi ve sınavların etkisi gibi endişeler yaşadıkları görülmüştür. Son olarak değişim sürecinde okul olanaklarının yeterli olması, öğretmen yeterliklerinin yüksek olması, öğrencilerin istekli ve başarılı olması, okul lideri desteği alma faktörlerinin yenilenen programı uygulamayı kolaylaştırdığı; yeni programla ilgili olumsuz öğretmen ve öğrenci tutumları, öğretmen eğitiminin yeterli olmaması, programın uygulanması için verilen ders saatlerinin yetersiz olması, öğrencilerin isteksizliği ve velilerin sınav odaklı olması faktörlerinin ise yenilenen programı uygulamayı zorlaştırdığı görülmüştür.

Zhang ve Liu (2014) Çin'de program reformu bağlamında gerçekleştirilen yeniliklere yönelik lise kademesinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin inançlarını ve bu inançları etkileyen faktörleri inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerin yenilenen programların gerektirdiği şekilde yapılandırmacılığa yönelik daha olumlu tutumlar geliştirdikleri ve geleneksellikten biraz daha uzaklaşarak yapılandırmacılığa daha fazla yöneldikleri görülmüştür. Bununla birlikte çeşitli nedenlerden dolayı reformu tamamen kabullenmedikleri ve hala çekinceleri olduğu da görülmüştür. Öğretmenler öğrenci katılımı ve etkileşimli öğrenmeyi temel alan yapılandırmacı fikirlerin programa eklenmesiyle önceki öğretmen merkezli ve ders anlatımına dayalı sıkıcı derslerin sona ermesini programda yapılan en olumlu değişiklik olarak görmüşlerdir. Ancak öğretmenlerin geleneksel inançlardan tamamen vazgeçmediği, kelime ezberleme, kısa sınavlar gibi uygulamaları devam ettirdikleri de görülmüştür. Ayrıca öğretmenler her ne kadar iletişim becerilerinin kullanılmasına yönelik olumlu tutumlar sergilese de ulusal sınavlar gibi uygulama koşulları nedeniyle dil bilgisine daha fazla ağırlık verdikleri de görülmüştür. Son olarak orta yaşlı öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini program reformuna atfettikleri ve yenilikçi okul kültürü, destekleyici bir okul yönetimi, iyi eğitimli çalışma arkadaşları, başarılı öğrenciler ve zengin kaynaklarla sahip okullarda çalışan öğretmenlerin program reformu kapsamında daha yapılandırmacı anlayışlara sahip olduğu ve bu istendik koşulların daha çok şehirlerde bulunmasının kırsal kesim ve şehirlerdeki öğrenciler için eşitsizlik yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ocak ve diğerleri (2013) 1997 ve 2005 yıllarında yenilenen 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarına yönelik öğretmen görüşlerini inceledikleri

çalışmalarında iki programı da kullanmış olan öğretmenlerden görüşme yoluyla veri toplamışlardır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenler 2005 yılındaki program değişikliğini olumlu bulmuşlar ve 1997 programına göre daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin yenilenen programı uygularken programı daha uygulanabilir hale getirmek için gerekli değişiklikleri yaptıklarını ve bu değişiklikleri kişisel, bölgesel veya sosyoekonomik-sosyokültürel faktörler nedeniyle doğal bir durum olarak gördüklerini belirttikleri görülmüştür.

Donmez-Gunal ve Engin-Demir (2012) yenilenen 8. sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerini incelediği çalışmada öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunluğu İngilizce programında yapılan değişiklikten memnun olmakla birlikte yenilenen programı tam olarak anlayamadıkları ve bilgi eksiklikleri olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin derse yönelik ilgisizliği ve olumsuz görüşleri, programın yoğunluğu, kitapların içeriğinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uymaması, ders saatinin yetersizliği, ulusal sınavlar, sınıfların kalabalık olması, yenilenen programın uygulamaya hızlı geçirilmesi, öğretmenlere yeni programın uygulanmasına yönelik yeterli destek verilmemesi ve rehberlik edilmemesi programın uygulanmasını zorlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin yeni programdaki değişiklikleri etkili şekilde uygulayamadıkları görülmüş ve öğretmenlere sürekli mesleki gelişim olanaklarının sunulmasıyla öğretmenlerin ihtiyaçları temel alınarak programa yönelik bilgi ve farkındalıklarının artırılması önerilmiştir.

İnceçay (2012) 1997 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılan yeni İngilizce politikalarının uygulanmasında karşılaşılan zorlukları öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda öğretmenlerin yeni dil politikasının gerekçesinin erken yaşta öğrencilerde dil farkındalığı kazandırmak olduğunu düşündükleri ortaya konulmuştur. Bununla birlikte öğretmenler bu politikanın çeşitli nedenlerden dolayı hayata geçirilmesinde zorluklar olduğunu; bu zorlukların ise kalabalık sınıflar, okulların gerekli araç-gereç bakımından eksiklikleri ve ders kitaplarının amaçlara ulaşmak için yeterli olmaması şeklinde ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin politikaların uygulanmasından önce politika yapıcılardan hizmet içi eğitim bağlamında gerekli desteği almadıklarını bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yan (2012) Çin'de gerçekleştirilen İngilizce öğretim programı reformuna yönelik ortaöğretim kademesinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin algı ve uygulamalarını incelediği araştırmasında, öğretmenlerin yeni programın hedeflerini ve öğretim yöntemlerini olumlu karşılamalarına rağmen yeni programın gereklilikleri ile öğretmenlerin öğretim uygulamaları arasında bir boşluk olduğu; bu boşluğun öğretmenlerin karşılaştığı mesleki ve psikolojik zorluklar, öğrencilerin direnci, okul yönetiminin yeterince destek olmaması ve sınav kültürünün etkisinden kaynakladığı sonuçlarına ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin pedagojik yetersizliklerinin öğretmenlikten önce aldıkları sınırlı eğitimle ilişkilendirdiği; öğretmenlerin ders kitaplarını yaratıcı bir şekilde kullanmaktan çok sınavlara hazırlık amacıyla konuşma etkinliklerini atlayarak kullandıkları da görülmüştür. Öğretmenlerin yenilenen programla birlikte öğretim uygulamalarını değiştirememelerinin önündeki bir diğer engelin okul yönetiminin destek olmamasıyla birlikte öğretmenlerin öğrencilerin sınav sonuçlarına dayalı olarak değerlendirilmesi olarak ortaya konulmuştur; bu durumda öğretmenlerin sınav odaklı öğretim yaptıkları görülmüştür. Son olarak öğretmenlerin değişiklikten sonra bile otorite olduğu, ders kitabına dayalı ders yaptığı, öğrencilerin pasif alıcı olduğu ve performansı iyileştirme amacı yerine sonuç odaklı değerlendirme yapıldığı ortaya konulmuştur.

de Segovia ve Hardison (2009) Tayland'da 1999 Ulusal Eğitim Yasasıyla birlikte gerçekleştirilen İngilizce program reformunun politika ve uygulama süreçlerini inceledikleri araştırmalarında beşinci ve altıncı sınıflarda iletişime yönelik dil kullanımına yer verilmediği, öğretmenlerin programın ilkelerini anlama ve uygulama konusunda kafalarının karışık olduğu, öğretmenlerin kendi İngilizce yeterliklerinden memnun olmadıkları, eğitimlerin, kaynakların ve profesyonel destek hizmetlerinin yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Ancak İngilizce öğretim programlarında yapılan değişikliklerle öğrenci merkezli öğretime ve küreselleşmenin gereğini yerine getirmek üzere ihtiyaç duyulan iletişim yeterliğine vurgu yapıldığı görülmüştür.

Erkan (2009) 2006 yılında yenilenen 4. ve 5. sınıflar İngilizce öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunları incelediği araştırmasında anket yoluyla öğretmenlerin görüşlerini almıştır. Araştırma sonucunda program uygulamaya geçirilmeden önce verilen hizmet içi eğitimin yetersiz olduğu, 5. sınıflarda ders kitabının uygulanabilir olmadığı, okulların programı uygulamak için

yeterli donanıma ve araç-gerece sahip olmadığı, ders süresinin yetersiz olduğu ve içerik olarak 5. sınıf programında yer alan temaların öğrenciler tarafından anlaşılma zorlandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kırkgöz (2008a) öğretmenlerin 2006 yılında gerçekleştirilen yabancı dilde iletişim odaklı program değişikliklerine yönelik öğretmen yaklaşımları ve sınıf içi uygulamaları incelediği araştırmasında gözlem, görüşme ve anketlerden yararlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin uygulamaları ile programın amaçlarının birbirleriyle örtüşmediği; öğretmenlerin programda yapılan yeniliklere yönelik anlayışları, hizmet öncesi eğitimleri, öğretime yönelik desteğin yetersizliği, ders saatlerinin yetersizliği, kalabalık sınıflar ve kaynak yetersizliği gibi faktörlerin sınıf içi uygulamaları etkilediği görülmüştür. Ayrıca 25-29 yaş grubundaki öğretmenlerin 35-48 yaş grubuna göre, yeni programla ilgili hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin almamış öğretmenlere göre iletişim odaklı yeni programın gerektirdiği öğretim ortamını oluşturmada daha istekli ve başarılı olduğu ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin öğretmen merkezli-aktarıcı öğretmen ve öğrenci merkezli-yorumlayıcı olmak üzere iki ayrı profilde programı uyguladıkları; öğretmenlerin çoğunluğunun ise aktarıcı öğretmenliğe daha fazla eğilimli oldukları görülmüştür. 15-28 yıl deneyimli öğretmenlerin daha geleneksel öğretim yöntemlerine başvurduğu, dilbilgisi kurallarına ağırlık verdiği ve aktarıcı öğretmen profili çizdiği görülmüştür. Yorumlayıcı öğretmenlerin ise programın önerdiği şekilde iletişimsel yöntemleri daha fazla uyguladıkları ve yeniliklere daha açık oldukları görülmüştür. Ayrıca yorumlayıcı öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimin yenilenen programın amaçlarına uygun şekilde uygulanmasında etkili olduğu da ortaya konulmuştur. Son olarak yorumlayıcı öğretmenlerin yalnızca ders kitabına bağlı kalmayıp derslerini görsel-işitsel materyallerle destekledikleri; aktarıcı öğretmenlerin ise genellikle ders kitaplarını takip ettikleri görülmüştür. Araştırma sonucunda yeniliklerin uygulanmasında daha fazla hizmet içi eğitim ve kaynak desteği sağlanması önerilmiştir.

Kırkgöz (2008b) Türkiye’de iletişim odaklı program değişikliğinin öğretmenlerin öğretim uygulamalarına nasıl yansıdığını ve öğretmenlerin programı nasıl anladığı ve aldıkları eğitimin programı uygulamalarını nasıl etkilediğini incelemiştir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin görüş ve uygulamalarını incelemek üzere 2003-2005 yılları arasında gözlem ve görüşmeler

gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin aktarıcı, yorumlayıcı ve eklettik profil sergileyerek programı uyguladıkları, hizmet öncesi öğretmen eğitimi süresince çocuklara yabancı dil öğretimine yönelik dersler alan veya hizmet içi eğitimlerle yenilenen programın ilkelerine yönelik eğitim alan öğretmenlerin programı uygulamada daha az zorluk yaşadıkları, aktarıcı öğretmenlerin yenilenen iletişim odaklı programın ilkelerini iyi anlayıp benimsemediklerini ve dolayısıyla uygulamaya iyi yansıtamadıkları, programı anlamanın ise programı uygulamakta önemli bir etken olduğu ortaya konulmuştur. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak programlarda yapılan yeniliklere yönelik hizmet içi öğretmen eğitimi ve öğretmen geliştirme olanaklarının artırılması ve öğretmenlere bu eğitimleri verecek eğitimcilerinin öğretmenlerin değişikliklerle ilgili var olan inançları, ihtiyaçları ve uygulamalarının farkında olmalarını sağlayacak şekilde onlara da eğitim verilmesi gerektiğini önermişlerdir.

Orafi (2008) Libya'da yenilenen İngilizce programı ile öğretmenlerin yeni programı uygulamaları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında programın İngilizce öğretmenleri tarafından yeterince benimsenmediği; öğretmenlerin uygulamaları ile programın uygulama önerileri arasında fark olduğu; öğrencilerin hazırbulunuşluğuna yönelik görüşlerin programı anlama ve uygulama sürecini etkilediği; programın ilkelerinin yeterince anlaşılmadığı ve öğretmenlerin programın gerekliliklerinin kendi anlayış ve beceri düzeylerinin üzerinde olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmış; bu bağlamda öğretmenlerin profesyonel gelişimine yönelik olanakların yetersiz olduğunu ortaya koymuştur.

Waters ve Vilches (2008) Filipinler'de temel eğitim program reformu kapsamında geliştirilen İngilizce öğretim programının uygulanma sürecini inceledikleri araştırmalarında İngilizce programının sınıf düzeyinde uygulanmasında zorluklarla karşılaştığı; bu zorlukların, program tasarımı ile öğretme ve öğrenme durumlarının sınırlılıkları arasında uyum olmaması ve profesyonel desteğin ve öğretim materyallerinin yeterince sağlanamamasından kaynaklandığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Wang (2007) araştırmasında Çin'de son 20 yılda İngilizce öğretim programlarına yönelik değişikliklerinin ve yenilenen programların ideolojilerinin öğretmenler tarafından olumlu karşılandığını sonucuna ulaşmıştır. Ancak öğretme-

öğrenme sürecine yönelik birçok problemin çözülmeyi beklediği ve tüm sınıf düzeylerinde öğretmenlerin desteklenmeye ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Lamie (2004) Japonya'da yenilenen İngilizce programının uygulanmasının desteklenmesi için verilen bir hizmet içi eğitimin etkisini incelediği araştırmasında geliştirilen değişim modelinin uygulandığı eğitim sonunda öğretmenlerin tutumları, öğretim yöntemleri ve uygulamalarında olumlu yönde bir değişim gerçekleştiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca değişim sürecinde kişisel özelliklerin (kendine güven ve tutum), uygulamadaki sınırlılıkların (öğretim materyalleri ve sınavlar), dışsal etkilerin (kültür ve okul kültürü, toplum), farkındalığın, eğitimin ve dönütün etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Karavas-Doukas (1995) Yunanistan'da yenilenen İngilizce programlarının etkili şekilde uygulanamama gerekçelerini incelediği araştırmasında, programın vurguladığı değerlerle öğretmenlerin sahip oldukları değerlerin uyuşmaması, program geliştirme uzmanları, yabancı dil uzmanları, öğretmen eğitimcileri ve diğer öğretmenlerle iletişim yetersizliği, ders saatlerinin yetersizliği, öğretmen eğitiminin yetersizliği, farklı yeteneklere sahip öğrencilerin bulunduğu kalabalık sınıflar ve kaynakların yetersizliği gibi nedenlerle yenilenen İngilizce programının etkili şekilde uygulanamadığı sonucuna ulaşmıştır.

Özetle İngilizce öğretim programlarındaki değişimi ele alan araştırmalarda; öğretmenlerin değişimi olumlu karşıladıkları, fakat değişen programları yeterince benimseyemediklerini gösteren sonuçlar da olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin genel anlamda yenilenen programları öncekinden daha etkili ve olumlu bulduğu da ortaya konulmaktadır. Öğretmenlerin yenilenen öğretim programlarını uygularken farklı profiller sergiledikleri ortaya konulmaktadır. Öğretmenlerin değişim sürecinde hizmet içi eğitim gibi desteğe ihtiyaç duydukları; yenilenen öğretim programlarının uygulanmasına yönelik gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin ise etkili olduğu görülmektedir. Ancak yenilenen programları uygulamada ders saati yetersizliği, öğretmenlerin yeni programların gereklerini tam olarak anlayamamaları gibi nedenlerden dolayı sorunlarla karşılaştığı ortaya konulmaktadır. Ayrıca öğretim programlarını uygulama önerileri ile öğretmenlerin uygulamaları ve programlardan beklentileri arasında fark olduğu sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama süreci, veri toplama araçları, verilerin analizi ve geçerlik ve güvenirliğe yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Öğretmenlerin İngilizce öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyleri ve uyum sürecini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte işe koşulduğu karma yöntem deseni kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları; “araştırmacı veya bir grup araştırmacının nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının bileşenlerini (nitel ve nicel bakış açıları, veri toplama, analiz ve yorumlama tekniklerini) kapsamlı ve derinlemesine anlama ve teyit etme amacıyla bir araya getiren araştırma türüdür” (Johnson vd., 2007, s. 123). Aynı araştırma içerisinde nicel ve nitel araştırma yöntemlerini kullanarak bu yöntemlerin güçlü yönlerinden faydalanma ve zayıf yönlerini en aza indirmeyi sağlayan karma yöntem araştırmaları (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Morse, 2010) bulguların tutarlılığı ve teyit edilmesi konusunda daha güçlü kanıtlar sunmaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004).

Karma yöntem araştırmalarında kullanılan desenler konusunda farklı sınıflamalar bulunmaktadır (bkz. Creswell ve Plano-Clark, 2011; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Bu çalışmanın deseni ise önce nicel verilerin ardından nitel verilerin toplanıp analiz edilerek en sonunda yorumlandığı ve nitel verilerin nicel verileri açıklamak amacıyla kullanıldığı açıklayıcı sıralı desen (Creswell ve Plano-Clark, 2011) olarak belirlenmiştir. Açıklayıcı sıralı desende nicel veriler toplandıktan sonra aykırı durumlar, tipik durumlar veya önemli bir bulgunun derinlemesine incelenmesi sağlanmaktadır (Creswell, 2012). Sıralı karma desenlerde araştırmanın nicel ve nitel aşamaları kronolojik olarak ilerlemekte, araştırmanın bir aşaması diğerine dayalı olarak devam etmekte ve araştırma soruları birbiriyle ilişkili olarak ele alınmaktadır (Teddlie ve Tashakkori, 2008). Bu bağlamda İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerini belirlemek üzere önce nicel veriler elde edilmiş, ardından aykırı durumların incelenmesi amacıyla değişime uyum ölçeğinden aldıkları puan bakımından alt ve üst grupta

olan öğretmenler arasından gönüllülük esasına göre belirlenen öğretmenlerden uyum süreçlerine ilişkin nitel veriler toplanmıştır. Böylelikle nicel verilerin daha iyi anlaşılması, genişletilmesi ve detaylandırılmasında nitel verilerin rol oynaması sağlanmıştır. Araştırma soruları kapsamında ise ikinci ve üçüncü araştırma soruları (nitel aşama) birinci araştırma sorusuna (nicel aşama) dayalı olarak ifade edilmiştir.

Karma yöntem araştırmalarında araştırma sorularının yazılmasında soruların formatı (soru, amaç, hipotez), birleştirme düzeyi (ayrı sorular, genel, hibrit, süreç, birleştirme) ve soruların birbirleriyle ilişkisi (bağımsız, bağımlı, önceden belirlenmiş, sonradan ortaya çıkan) boyutları dikkate alınmaktadır (Plano-Clark ve Badiee, 2010). Bu kapsamda araştırmada sorular format açısından soru formatında, birleştirme düzeyi açısından ayrı sorular ve soruların birbirleriyle ilişkisi açısından bağımlı sorular türünde ifade edilmiştir. Ayrıca karma yöntem araştırmalarında araştırmacılar tarafından çeşitli kararlar alınmaktadır. Bu kararlar nitel ve nicel aşamalar arasındaki etkileşim, nitel ve nicel verilerin toplandığı sıra, nitel ve nicel verilere verilen öncelik ve nitel ve nicel verilerin araştırma içerisinde nerede birleştirileceğiyle ilgilidir (Creswell ve Plano-Clark, 2011). Bu araştırma kapsamında nicel veriler nitel verilerden önce toplanmış; nicel verilere ağırlık verilerek nitel veriler nicel verilere dayalı olarak elde edilmiş ve nitel ve nicel veriler tartışma bölümünde birleştirilerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın nicel boyutu tarama modeline göre tasarlanmıştır. Tarama modeli, bireyleri, grupları veya durumları var olduğu şekliyle tanımlamayı ve ortaya koymayı amaçlamaktadır (Cohen vd., 2007). Araştırmanın nitel boyutu ise durum çalışmasına göre tasarlanmıştır. Yin (2003) durum çalışmasının 'neden' ve 'nasıl' sorularına yanıt vermek üzere günlük yaşamda yer alan güncel durumları incelemek için kullanıldığını belirterek durum çalışması desenlerini bütüncül tek durum deseni (tek bir analiz biriminin incelenmesi), iç içe geçmiş tek durum deseni (tek bir durumunun alt boyutlarıyla incelenmesi), bütüncül çoklu durum deseni (birden fazla durumun kendi içerisinde bütüncül olarak ele alınması) ve iç içe geçmiş çoklu durum deseni (birden fazla durumun çeşitli alt boyutlarıyla incelenmesi) olarak sınıflandırmaktadır. Bu çalışmada uyum düzeyleri bakımından alt ve üst grupta olan öğretmenlerin uyum süreci kendi içinde derinlemesine incelendiğinden bütüncül çoklu durum deseninden yararlanılmıştır.

Karma yöntem araştırmaları çeşitleme, geliştirme, genişletme, tamamlama ve başlatma amaçlarına hizmet etmektedir ve karma yöntem araştırmaları bu amaçların bir veya birkaçını taşıyabilmektedir (Greene vd., 1989). Bu araştırma kapsamında kullanılan açıklayıcı sıralı desen ile nicel ve nitel verilerden elde edilen ortak ve farklı bulguları karşılaştırma ve ayrıntılı hale getirme yönünden tamamlama ve nicel bulguları nitel bulgularla kapsamlı hale getirme açısından genişletme amaçlarını yerine getirmektedir.

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Karma yöntem araştırmalarında örneklem seçimi nicel ve nitel boyut için ayrı ayrı yapılmakta ve örneklem büyüklüğü araştırmanın amacı, araştırma soruları ve araştırma desenine göre belirlenmektedir. Çeşitli karma yöntem örnekleme türleri bulunmakla birlikte sıralı karma desenlerde benzer, paralel, iç içe ve çok düzeyli örneklem türleri bulunmaktadır (Onwuegbuzie ve Collins, 2007). Açıklayıcı sıralı desene göre yürütölen bu araştırmada ise nitel örneklemin nicel örneklem içerisinde seçildiği iç içe örnekleme türü (Onwuegbuzie ve Collins, 2007) kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın katılımcılarını Trabzon ilinde ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan İngilizce öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın nicel ve nitel boyutları için aynı evrenden farklı örnekleme yöntemlerine göre örneklem ve çalışma grubu belirlenmiştir. Buna yönelik detaylı bilgilere ilgili alt başlıklarda yer verilmiştir:

Nicel boyutta evren ve örneklem. Araştırmanın birinci araştırma sorusuna yanıt arandığı nicel boyut için araştırma evrenini Trabzon ilinde ilkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki resmi okullarda görev yapan 724 İngilizce öğretmenini oluşturmaktadır (Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2020). Araştırmanın evrenine yönelik bilgi 2019-2020 eğitim öğretim yılında Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü resmi internet sayfasından elde edilmiştir. Araştırmacı Trabzon ilinde bir yükseköğretim kurumunda görev yaptığından araştırma ulaşılabilirlik, maliyet ve zaman açısından Trabzon ilinde gerçekteştirilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutu için örneklem, tüm ilçelerden ilkokul, ortaokul ve lise kademelerine göre tabakalı örnekleme yoluyla ve genellenebilirliği sağlamak amacıyla tesadüfi olarak belirlenmiştir. Tabakalı örneklemede bazı alt gruplar veya tabakalar evrende var olduğu oranda örnekleme seçilmektedir ve tabakalı örneklem

evreni temsil etme olasılığını artırarak çeşitli özelliklerin aynı oranda örnekleme temsil edilmesini sağlamaktadır (Fraenkel vd., 2012). Araştırmanın tek bir ilde gerçekleştirilecek olmasından dolayı tüm ilçelerden veri toplanmıştır. Bu bağlamda Ortahisar (Merkez), Beşikdüzü, Vakfıkebir, Akçaabat, Sürmene, Yomra, Çarşıbaşı, Of, Dernekpazarı, Arsin, Maçka, Araklı, Çaykara, Hayrat, Düzköy, Tonya, Köprübaşı ve Şalpazarı olmak üzere 18 ilçede bulunan ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde devlet okullarında görev yapan İngilizce öğretmenleri; okul kademelerine (ilkokul, ortaokul ve lise) göre evrendeki temsil edilme oranı doğrultusunda tabakalandırılarak örnekleme dahil edilmiştir. Bu bağlamda tabakalı örnekleme işlemlerine aşağıda yer verilmiştir:

- 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Trabzon ilinde ilkökul kademesinde 88 İngilizce öğretmeni, ortaokul kademesinde 366 İngilizce öğretmeni ve lise kademesinde 270 İngilizce öğretmenin görev yaptığı bilgisi edinilmiştir.
- Bu öğretmenlerin evrendeki oranı ilkökul kademesi için yaklaşık olarak %12.15, ortaokul kademesi için %50.55, lise kademesi için %37.29 olarak belirlenmiştir.
- Örnekleme alınan İngilizce öğretmenlerinin evrendeki oranı göz önüne alındığında ilkökul kademesinde 11, ortaokul kademesinde 187, lise kademesinde 100 öğretmenin örnekleme dahil edilmesi planlanmıştır.

Öğretmenlerin örnekleme dahil edilmesinde en az bir program değişikliğini deneyimlemiş olmaları, diğer bir ifadeyle son program değişikliğinin yapıldığı 2017 yılından önce göreve başlamaları, dahil etme ölçütü olarak değerlendirilmiş; öğretmenlik deneyimin 5 yılın altında olması ise dışlama ölçütü olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda 264 öğretmene ulaşılabilmiş; ancak örnekleme dahil etme ölçütü dikkate alındığında 241 öğretmenden elde edilen veriler geçerli sayılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan İngilizce öğretmenlerine yönelik bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir:

Tablo 1

Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğretmenlerin Özelliklerine Göre Dağılımları

Boyut	Özellik	n
Cinsiyet	Kadın	194
	Erkek	47
Deneyim	5-9 Yıl	100
	10-14 Yıl	59
	15-19 Yıl	56
	20-24 Yıl	22
	25 Yıl ve Üzeri	4
	Eğitim Fakültesi	184
Mezun Olunan Fakülte	Fen-Edebiyat Fakültesi	48
	Diğer Fakülteler	9
Ders Verilen Sınıf	8. veya 12. Sınıf	154
	Diğer (2., 3., 4., 5., 6., 7., 9., 10. veya 11. Sınıflar)	87
	İlkokul	28
	Ortaokul	113
Görev Yapılan Okul Türü	Anadolu Lisesi	66
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	12
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	22
	İlkokul	28
Görev Yapılan Okul Kademesi	Ortaokul	113
	Lise	100
Eğitim Durumu	Lisans	224
	Lisansüstü	17

Tablo 1’de görüldüğü üzere okul kademelerine göre tabakalı örnekleme gereği evreni temsil etmesi açısından ilkokulda 11 öğretmenin katılımı yeterli görülürken 28 öğretmen katılmış; ortaokulda 187 öğretmenin katılımı gerekli görülürken 113 öğretmen katılmış; lise kademesinde ise 100 öğretmenin katılımı gerekli görülürken 100 öğretmen katılmıştır. Bu durumda ilkokul kademesi için öğretmenlerin evreni temsil etme oranı %31.82, ortaokul kademesi için %30.87 ve

lise kademesi %37.04 olmuştur. Bu değerler ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin oranı dışında birbirine yakın olmakla birlikte, veri toplama sürecinin COVID-19 küresel salgın koşullarında gerçekleşmesi ilgili oranlara tam anlamıyla ulaşmayı zorlaştırmıştır. Yine de örneklemin oransal olarak evreni temsil ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelere göre dağılımına ise Tablo 2'de yer verilmiştir:

Tablo 2

Örnekleme Oluşturan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçeler Göre Dağılımları

İlçe	n	İlçe	n	İlçe	n
Akçaabat	38	Dernekpazarı	1	Ortahisar (Merkez)	88
Araklı	14	Düzköy	5	Sürmene	11
Arsin	12	Hayrat	2	Şalpazarı	2
Beşikdüzü	7	Köprübaşı	1	Tonya	6
Çarşıbaşı	6	Maçka	9	Vakfıkebir	14
Çaykara	4	Of	9	Yomra	12

Tablo 2'de görüldüğü üzere örnekleme Trabzon ilindeki her ilçeden öğretmen katılımı sağlanmıştır.

Nitel boyutta evren ve örneklem. Araştırmada ikinci ve üçüncü araştırma sorusuna yanıt arandığı nitel boyut için çalışma grubunun belirlenmesinde ise olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden aykırı durum örneklemeinden yararlanılmıştır. Aykırı durum örnekleme, uç veya zıt durumları seçerek karşılaştırmayı sağlamaktadır (Onwuegbuzie ve Collins, 2007). Normal durumlara nazaran bilgi bakımından daha zengin veri elde etmeyi ve araştırma problemini çok boyutlu olarak ele almayı sağlayan aykırı durum örnekleme (Yıldırım ve Şimşek, 2013) bu araştırma kapsamında nicel boyutta uygulanan öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeğinden aldıkları puanlar bakımından alt ve üst çeyreklik dilimde olan öğretmenlerin belirlenmesinde kullanılmıştır. Ölçekten alınan puanlar bakımından karşılaştırıldığında alt çeyreklik grupta olan öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerinin orta; üst çeyreklik dilimde olan öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerinin ise çok yüksek olarak algılandığı görülmüştür. Bu doğrultuda nicel boyutta elde edilen verilere dayalı olarak nitel boyut için katılımcılar belirlenmiştir. Ölçekten aldıkları puan

bakımından alt ve üst grupta olan öğretmenlerden gönüllü olanlarla çalışmanın nitel boyutu gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda dikkat edilen dahil etme ve dışlama ölçütlerine nitel boyutta da dikkat edilmiş; öğretmenlerin en az bir program değişikliği deneyimlemiş olmaları, bu bakımdan katılımcıların seçiminde en az beş yıllık mesleki deneyime sahip olmaları ölçütü temel alınmıştır. Verilerin derinlik açısından doyum noktasına ulaşması da göz önüne alınarak araştırmaya uyum düzeyi açısından alt grupta olan 16 öğretmen ve üst grupta olan 18 öğretmen, toplamda ise 34 öğretmen araştırmanın nitel boyutunda çalışma grubunu oluşturmuştur. Ölçekten aldıkları puana göre üst ve alt grupta olan öğretmenlere yönelik bilgiler Tablo 3'te ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeyi Bakımından Üst Grupta Olan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Katılımcı	Deneyim (Yıl)	Fakülte	Eğitim Durumu	Ders Verilen Sınıf(lar)	Haftalık Ders Saati	Ortalama Öğrenci Sayısı	Okulun Sosyoekonomik Durumu	ÖPDU* Ölçeğinden Aldığı Puan
KÜ1	8	Eğitim	Yüksek Lisans	5 ve 7	19	25	Düşük	4.38
KÜ2	10	Eğitim	Lisans	11 ve 12	20	35	Orta	4.38
KÜ3	14	Eğitim	Lisans	12 ve Yabancı Dil Sınıfları	21	20	Orta	4.59
KÜ4	8	Eğitim	Lisans	5	31	30	Orta	4.55
KÜ5	24	Fen-Edebiyat	Lisans	12 ve Yabancı Dil Sınıfları	21	25	Orta	4.59
KÜ6	7	Eğitim	Lisans	2 ve 3	16	25	Orta	4.41
KÜ7	14	Eğitim	Lisans	7 ve 8	20	35	Orta	4.45
KÜ8	16	Eğitim	Lisans	5, 6 ve 7	20	20	Orta	4.62
KÜ9	16	Eğitim	Lisans	5, 6, 7, 8	30	9	Orta	4.66
KÜ10	9	Eğitim	Lisans	İngilizce Ağırlıklı 5 ve 8	22	25	Orta	4.38
KÜ11	13	Eğitim	Lisans	9 ve 11	22	25	Düşük	4.41
KÜ12	10	Eğitim	Lisans	9 ve 10	28	30	Yüksek	4.97
KÜ13	13	Eğitim	Lisans	5 ve 8	21	20	Düşük	4.38
KÜ14	9	Eğitim	Lisans	5, 6, 7 ve 8	28	25	Orta	4.66

KÜ15	9	Fen-Edebiyat	Lisans	2 ve 3	18	20	Orta	4.52
KÜ16	8	Eğitim	Lisans	2, 3 ve 4	20	25	Orta	4.55
KÜ17	7	Eğitim	Lisans	2. 3 ve 4	18	30	Düşük	4.59
KÜ18	13	Eğitim	Lisans	5, 6, 7 ve 8	21	15	Orta	4.69

Not: *ÖPDU Ölçeği: Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği

Tablo 3'e göre araştırmmanın nitel boyutuna katılan ve nitel boyutta ölçekten aldıkları puanlara göre üst grupta olan öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin 7 ile 24 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu eğitim fakültesi mezunu olup lisans derecesine sahiptir. İlkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin yarısı ortaokul son (8. sınıf) ve lise son sınıflarda (12. sınıf) derse girmektedir. Öğretmenlerin haftalık ders saatleri 18 ile 31 saat arasında; derse girdikleri sınıfın sınıf mevcutları ise ortalama 9 ile 35 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların içinde buldukları sosyoekonomik koşulları ise düşük, orta ve yüksek şeklindedir. Ayrıca tüm öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeğinden aldıkları puanların çok yüksek aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeyi Bakımından Alt Grupta Olan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Katılımcı	Deneyim (Yıl)	Fakülte	Eğitim Durumu	Ders Verilen Sınıf(lar)	Haftalık Ders Saati	Sınıflarda Ortalama Öğrenci Sayısı	Okulun Sosyoekonomik Durumu	ÖPDU* Ölçeğinden Aldığı Puan
KA1	8	Eğitim	Lisans	5	20	30	Orta	3.07
KA2	8	Eğitim	Lisans	9, 10, 11 ve 12	19	20	Orta	3.17
KA3	8	Eğitim	Lisans	5	23	30	Düşük	2.76
KA4	19	Eğitim	Lisans	9, 10, 11 ve 12	21	25	Düşük	3.00
KA5	8	Fen-Edebiyat	Lisans	9, 10, 11 ve 12	26	30	Düşük	2.90
KA6	15	Eğitim	Lisans	2 ve 4	24	30	Orta	3.28
KA7	6	Fen-Edebiyat	Lisans	6 ve 8	17	35	Düşük	2.97

KA8	12	Eğitim	Lisans	9 ve 10	21	30	Düşük	3.21
KA9	8	Açıköğretim	Lisans	5, 6, 7, ve 8	20	8	Orta	3.28
KA10	15	Eğitim	Lisans	9, 10, 11 ve 12	18	30	Orta	3.28
KA11	15	Eğitim	Lisans	5, 6 ve 8	29	20	Düşük	3.21
KA12	8	Eğitim	Lisans	7 ve 8	26	30	Düşük	3.17
KA13	10	Eğitim	Lisans	10 ve 11 (Yabancı Dil)	25	25	Orta	3.07
KA14	7	Eğitim	Lisans	5	12	25	Düşük	3.28
KA15	8	Eğitim	Lisans	3 ve 4	24	30	Orta	3.28
KA16	7	Eğitim	Lisans	9, 10 ve 12	17	30	Düşük	3.17

Not: *ÖPDU Ölçeği: Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği

Tablo 4'e göre araştırmanın nitel boyutuna katılan ve nitel boyutta ölçekten aldıkları puanlara göre alt grupta olan öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin 6 ile 19 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu eğitim fakóltesi mezunu olup, tamamı lisans derecesine sahiptir. İlkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin yarısından fazlası ortaokul ve lise son sınıflarda (8. ve 12. sınıflar) derse girmektedir. Öğretmenlerin haftalık ders saatleri 12 ile 29 saat arasında; derse girdikleri sınıfların mevcutları ise ortalama 8 ile 35 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların içinde buldukları sosyoekonomik koşullar ise düşük ve orta şeklinde-dir. Ayrıca tüm öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeğinden aldıkları puanların orta aralığında olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve geliştirilen araçların uygulanması için gerekli izinler için öncelikle Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyon izni (EK-E) alınmış, ardından bu izinle Milli Eğitim Bakanlığı'ndan araştırma uygulama izni (EK-F) alınmıştır. Nicel ve nitel veri toplama araçlarının geliştirilme süreci 2020-2021 eğitim öğretim yılının güz döneminde tamamlanmış ve aynı eğitim-öğretim yılında nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Nicel ve nitel verilerin toplanma sürecine aşağıda yer verilmiştir:

Nicel verilerinin toplanması. Nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek aracılığıyla ilgili okulları Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin

yazısıyla ziyaret etme yoluyla veya okul yöneticileriyle iletişime geçerek küresel salgın koşullarına uygun şekilde Eylül-Kasım 2020 ayları arasında toplanmıştır. Öğretmenler ölçeğe yanıt vermeden önce araştırmanın amacı konusunda bilgilendirilmiş ve gönüllü katılım ve katılımcı haklarıyla ilgili bilgiler kendilerine iletilmiştir. Nicel veriler toplanırken araştırmanın nitel aşamasına katılmak isteyen öğretmenlerden iletişim bilgileri talep edilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik analizleri tamamlanan Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği çalışmanın amacı kapsamında Trabzon ilinde bulunan devlet okullarında görev yapan 264 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Ancak 23 veri öğretmenliğe yeni başlamış öğretmenlerin ölçeği doldurması nedeniyle analiz dışında tutulmuştur. Bu doğrultuda 241 İngilizce öğretmeninden elde edilen veriler analize dahil edilmiştir.

Nitel verilerinin toplanması. Nicel verilerin toplanıp çözümlenmesinin ardından öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi puanları bakımından alt ve üst grupta olan toplam 34 öğretmenle Kasım 2020-Şubat 2021 tarihleri arasında bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden ikisi yüz yüze, diğerleri ise küresel salgın koşulları nedeniyle telefon görüşmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılar bilgilendirilmiş, onamları alınmış ve gönüllülük esasına göre görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 35-40 dakika sürmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel ve nitel aşamalarında farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu bağlamda nicel verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu; nitel verilerin toplanmasında ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının geliştirilme sürecine aşağıda yer verilmiştir:

Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum (ÖPDU) ölçeği. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerini belirlemek üzere 'Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği' geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde farklı branşlardan öğretmenlerden veri toplanmış; böylelikle geliştirilen ölçeğin yalnızca İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi algılarının belirlenmesi değil, farklı

branşlardan öğretmenlerin de öğretim programı değişikliklerine uyum düzeyi algılarını belirlemek için başvurulabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olması sağlanmıştır.

ÖPDU ölçeğinin geliştirilmesine duyulan ihtiyacın belirlenmesi için alan yazında eğitim bağlamında değişimi ele alan çeşitli ölçme araçları incelenmiştir. Bu doğrultuda ulaşılan ölçeklere aşağıda yer verilmiştir:

- Dunham ve diğerleri (1989) değişime yönelik tutum ölçeği geliştirdikleri çalışmalarında tutumu bireyin bilişsel ve duyuşsal tepkileri ile davranış eğilimleri olarak tanımlamış, değişime yönelik tutumları ise bireyin değişime yönelik bilişsel tepkileri ve duyuşsal tepkileri ile davranış eğilimleri olarak tanımlamıştır. Geliştirdikleri ölçek ise bilişsel ve duyuşsal tepkilerle davranış eğilimlerini kapsamaktadır.
- Carless (1998) hedef odaklı programa yönelik tutum ölçeği geliştirdiği çalışmasında öğretmenlerin yenilenen programa yönelik tutumlarını olumlu yönelim (orientation) ve olumsuz yönelim boyutlarıyla ele almıştır.
- Lee (2000) öğretmenlerin program değişimine istekliliklerini / değişimi kabullenmelerini (receptivity) incelediği araştırması kapsamında değişime istekli olma / değişimi kabullenme anketi geliştirmiştir. Bu ölçme aracı fayda-maliyet algısı, uygulanabilirlik algısı, öğrencilere etkisine yönelik endişeler, okul desteği algıları, okul dışı destek algıları ve genel davranış eğilimi boyutlarından oluşmaktadır.
- Herscovitch ve Meyer (2002) örgütsel değişime bağlılığa (commitment) yönelik ölçek geliştirme çalışmasında bağlılığı üç boyutta ele almışlardır. Buna göre duyuşsal bağlılık değişmeme isteği, devamlılık bağlılığı değişmenin algılanan bedeli ve normatif-kuralcı bağlılık değişmemeye yönelik algılanan zorunluluk olarak görülmektedir.
- Oreg (2003) değişime karşı direnci incelemek üzere değişime direnç ölçeği geliştirmiştir. Değişime direnç ölçeği rutin arayışı, duygusal tepki, kısa vadeye odaklanma ve sabit fikirlilik boyutlarını kapsamaktadır.
- Holt ve diğerleri (2007) örgütsel değişime hazırbulunuşluğa yönelik ölçek geliştirme çalışmalarında değişime hazırbulunuşluğu değişim yeterliği,

değişime duyulan ihtiyaç, kişisel fayda, örgütsel fayda ve lider desteği boyutlarıyla ele almışlardır.

- Kondakçı ve diğerleri (2009) eğitim örgütlerinde değişime hazır olmayı ölçmeyi hedefledikleri ölçek geliştirme çalışmasını Bouckenoghe ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen Organizational Change Questionnaire_Climate of Change, Processes and Readiness (OCQ-C, P, R) anketini temel alarak yürütmüşlerdir. Çalışmada değişime hazır olma ölçeği bilişsel, duygusal ve kararlılık boyutlarında ele alınmıştır.
- Ömür ve Nartgün (2014) Kearney ve Smith (2008) tarafından geliştirilmiş olan “Faculty Change Orientation Scale” adındaki öğretim elemanlarının değişime uyum ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması yürütmüşlerdir. Bu bağlamda ölçeğin öğretim elemanının değişime açıklığı, yöneticinin değişime açıklığı ve toplumun değişim yönündeki baskısı boyutlarından oluştuğu görülmüştür.
- Di Fabio ve Gori (2016) değişimi kabullenmeye yönelik ölçek geliştirme çalışmasında değişimi kabullenmeyi değişim eğilimi, değişime destek, değişim arayışı, değişime olumlu tepki ve bilişsel esneklikle açıklamaktadır.
- Janík ve diğerleri (2018) öğretmenlerin program reformuna yönelik tutumlarını ve reformu kabullenmelerini incelemek üzere geliştirdikleri ankette öğretmenlerin program reformunun yararlarına yönelik düşünce ve reforma yönelik problemler, programlara yönelik genel eğilimleri ve program reformunun özelliklerine yönelik bilgi boyutlarına yer vermişlerdir.
- Pešková ve diğerleri (2019) öğretmenlerin program reformunu kabullenmelerini inceledikleri çalışmalarında ETBM'ye dayalı bir tutum ölçeği geliştirmişlerdir. Ölçek program reformunun faydaları, reformun öğretmenden beklentileri ve reformun sonuçları boyutlarını kapsamaktadır.

Eğitim bağlamında değişime yönelik geliştirilmiş olan ölçekler incelendiğinde değişime hazırbulunmuşluk, açıklık, direnç, isteklilik ve bağlılık, değişimi kabullenme, değişime yönelik tutumları ele aldıkları görülmektedir. Öğretim programlarındaki değişimi konu edinen ölçeklerin ise genellikle tutum boyutuna odaklandığı görülmektedir (Carless, 1998; Janík vd., 2018; Pešková vd., 2019). Bu ölçekler içerisinde Pešková ve diğerleri (2019) tarafından geliştirilen ölçek Endişe Temelli Benimseme Modeline dayalı bir ölçek olmakla birlikte ETBM'nin

boyutlarından çok program reformunun faydaları, reformun öğretmenlerden beklentileri ve reformun sonuçlarına odaklanmaktadır.

Bu ölçeklere ek olarak George ve diğerleri (2006) tarafından ETBM'ye göre geliştirilen Endişe Aşamaları Anketi (Stages of Concern Questionnaire) yeniliği benimseme sürecinde yeniliği kullananların ne yaptığı veya düşündüğünü ortaya koymaktadır. 0 dahil olmak üzere toplam 7 aşamada 35 maddeden oluşan anket 7'li Likert türü derecelendirme içermektedir ve bireylerin yeniliğin hangi aşamasında ne tür endişelere sahip olduklarını belirlemeye yönelik bir katılımcı profili ortaya koymaktadır. Böylelikle değişimi kolaylaştırıcılar (change facilitators) yeniliği uygulayanların profiline göre onlara destek sunabilmektedir (Hall ve Hord, 1987).

Bu kapsamda öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi algılarını belirlemeyi amaçlayan "Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği" değişimi bilişsel, duyuşsal ve davranış eğilimleri boyutlarıyla ele alan bir model olan Endişe Temelli Benimseme Modeli temel alınarak geliştirilmiştir. ETBM kavramsal çerçevesi, veri toplama araçları ve uygulamaya dönük bir model sunması nedeniyle eğitimde değişime, yenilenen eğitsel bileşenlere (eğitim programları, yeni teknolojiler, vb.) ve okul ortamında bir yeniliğin uygulanmasına yönelik yapılan araştırmalara önemli katkılar sunmuştur (Hall vd., 2013). ETBM yalnızca eğitim programlarına [örneğin yeni coğrafya programları (Marsh, 1984), gözden geçirilmiş ulusal eğitim programı (Park, 2013), yeni matematik programı (Christou vd., 2004); yenilenen İngilizce öğretim programı (Wang, 2014); karakter eğitimi programı (Hollingshead, 2009)] yönelik değil, eğitim bağlamında büyük veya küçük çaptaki herhangi bir yeniliğin, diğer bir ifadeyle yeni bir materyal veya yöntem [örn. harmanlanmış öğrenme (Walker, 2017)], yeni bir araç-gereç [örn. etkileşimli tahta (Thomas, 2014)], yeni politika ve sistemsel durumlar [örn. Common Core State Standards (Gass, 2015)] gibi yeniliklerin uygulanmasında kullanılabilen bir yapıdır.

ETBM, öğretmenlerin belirli bir yeniliği nasıl uyguladıklarına yönelik bilgi toplamaya yönelik bir modeldir (Marsh, 1984); diğer bir ifadeyle değişim sürecinde öğretmen tutum ve davranışlarını betimlemektedir ve genellikle öğretmenlere odaklanarak merkezden yapılan yeniliklerin incelenmesinde kullanılmaktadır (Anderson, 1997). ETBM akademisyenlere, program değerlendiricilere, yöneticilere, öğretmenlere ve değişim liderlerine, kısacası değişimi kolaylaştırıcı rollere sahip tüm paydaşlara yeniliklerin, reform girişimlerinin veya yenilenen programların nasıl

uygulandığı, politikaların nasıl algılandığı ve yeniliklerin sonuçlarını izleme fırsatı vermektedir (George vd., 2013; Hall, Dirksen vd., 2013). Ayrıca model geliştirilecek olan mesleki gelişim programlarına da temel oluşturmaktadır (Bullard vd., 2017).

ÖPDU ölçeğinin öğretim programlarındaki değişime yönelik algı ve duygularla birlikte değişen programları uygulamaya dönük davranış göstergelerine odaklanarak öğretim programlarındaki değişime uyumu çok yönlü ele alması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda temel alınan ETBM'nin endişe aşamaları boyutu yenilenen programla ilgili algı ve duyguları kapsarken, yeniliği kullanma/uygulama düzeyleri boyutu davranış eğilimlerini içermektedir. ETBM her ne kadar öğretmenleri sınıflamaya dayalı bir model olsa da ortaya koyduğu boyutlar ile duyuşsal göstergeler ve davranış göstergeleri sunması açısından ve kültürel faktörler ile programdaki değişimin yapısına yönelik ortaya çıkabilecek farklılıklar bakımından yeni bir ölçek geliştirme çalışması için uygun bir temel oluşturduğu düşünülmektedir. Ayrıca modelde yer alan bazı davranış ve endişe göstergeleri yeniliklerin yayılımı kuramı (Rogers, 1983), program uygulama kuramı (Rogan ve Grayson, 2003) ve yeterliğe dayalı değişim modeli (Ohlhausen vd., 1982) gibi farklı değişim kuramları ve modelleriyle de uyum gösteren boyutları bulunmaktadır.

Ölçek geliştirilirken ölçek geliştirme sürecine uygun olarak madde havuzu oluşturma, uzman görüşü alma, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirme süreci izlenmiştir:

Madde havuzu oluşturma. Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeğinin geliştirilmesinde öncelikle eğitsel değişim ve öğretim programlarındaki değişiklikleri ele alan alanyazın taraması yapılmıştır. Bu süreçte alınan uzman görüşleri doğrultusunda da ETBM'nin program değişiklikleri için kapsamlı bir yapı sunacağına karar verilmiştir. ETBM çerçevesinde öğretmenlerin bilişsel, duyuşsal ve davranış eğilimleri göz önünde bulundurularak iki açık uçlu sorudan oluşan bir form oluşturulmuş ve öğretmenlere sunulmuştur. 31 öğretmen formu doldurarak geri göndermiş ve formlar ölçek için madde havuzunun hazırlanmasında kullanılmıştır. Bu doğrultuda 31 öğretmenin branşları; sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, matematik öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği, fizik öğretmenliği, tarih öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği şeklinde çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 8 ila 33 yıl arasında değişmekte ve öğretmenler ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmaktadır.

Madde havuzu oluşturmak için katılımcılar iki açık uçlu soruya yanıt vermişlerdir. Bu sorular şu şekildedir: (1) Kendi alanınızın öğretim programında (Türkçe, İngilizce, matematik, vb.) bir değişiklik olacağını ilk duyduğunuzda nasıl tepki verirsiniz? (Ne düşünürsünüz? Ne hissedersiniz?) (2) Kendi alanınızın yenilenen/güncellenen öğretim programını uygularken nelere dikkat edersiniz? (Neler yaparsınız? Programı nasıl uygularsınız? Destek alır mısınız? Nasıl bilgi edirsiniz? Görüşlerinizi hangi kanallarla nereye iletirsiniz?) Öğretmenlerin her soruya cevap vermesi beklenmiştir.

Madde havuzunun oluşturulmasında öğretmenlerden alınan yanıtların analiziyle birlikte araştırmacı tarafından ETBM'nin endişe aşamaları ve yeniliği kullanma düzeyleri boyutlarına ait göstergelere yönelik maddeler yazılmıştır. Bu doğrultuda 60 madde yazılmıştır. Oluşturulan madde havuzuna ve temel alınan modeldeki boyutlara Tablo 5'te yer verilmiştir:

Tablo 5

Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Madde Havuzu

No	Maddeler	Temel Alınan Model (ETBM)
1	Programda yapılan değişiklikleri sorgulamam. *	Endişe Aşamaları-Bireyle ilgili endişeler (self-concern)
2	Programda nelerin değiştiğiyle ilgilenmem. *	(yenilenen programa yönelik kişisel algı ve duygular)- <i>Farkındalık</i> (Anderson, 1997; George, Hall ve Stiegelbauer, 2013; Hall, 1974; Hall ve Hord, 1987)
3	Sıradanlaştığını düşündüğüm için programda yapılan değişiklikleri önemsemem. * **	
4	Mevcut programın neden değiştirildiğini merak ederim. **	Endişe Aşamaları-Bireyle ilgili endişeler (self-concern)
5	Programda ne tür değişiklikler yapıldığını merak ederim. **	(yenilenen programa yönelik kişisel algı ve duygular)- <i>Bilgi</i> (Anderson, 1997; George, Hall ve Stiegelbauer, 2013; Hall, 1974; Hall ve Hord, 1987)
6	Değişen programla ilgili daha fazla bilgi edinmek isterim.	
7	Değişen programla beraber gelen sorumluluklarımı bilmek isterim.	
8	Değişen programın beklentilerimi karşılamamasından endişe duyarım. *	Endişe Aşamaları-Bireyle ilgili endişeler (self-concern)
9	Süregelen uygulamalarımın dışına çıkmaktan tedirgin olurum. * **	(yenilenen programa yönelik kişisel algı ve duygular)- <i>Kişisel</i> (Anderson, 1997; George, Hall

- 10 Değişen programı uygularken ders işleme alışkanlıklarımı değiştirmekten çekinirim. *
- 11 Değişen programı uygulamak için gerekli yeterliliklere sahip olduğumu düşünürüm.
- 12 Deneyimlerim sayesinde değişen programı başarıyla uygulayacağıma inanırım.
- 13 Programdaki değişimle birlikte kendimi geliştireceğime inanırım.
- 14 Değişen programa hazırlık yapmak için zaman bulamamaktan endişe duyarım. *
- 15 Değişen programın gereklerini yerine getirememekten tedirgin olurum. *
- 16 Değişen programa uygun ders planı yapamamaktan tedirgin olurum. *
- 17 Değişen programı açık ve anlaşılır bulurum.
- 18 Değişen programı uygulanabilir bulurum.
- 19 Değişen programı öğrenci ihtiyaçlarına uygun bulurum.
- 20 Değişen programı öğrencilere faydalı bulurum.
- 21 Programın öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda değiştirildiğine inanırım.
- 22 Yapılan değişikliklerle mevcut programın eksikliklerinin giderileceğine inanırım. **
- 23 Programda yapılan değişikliklerin öğrencilere katkı sağlayacağına inanırım.
- 24 Değişen programla öğrenci ihtiyaçlarının karşılanacağına inanırım.
- 25 Değişikliklerin öğrencilerde kaygı yarattığını düşünürüm. *
- 26 Değişen programı uygularken zümrele işbirliği yapmaya istekliyim.
- 27 Değişen programla ilgili görüşlerimin yetkili kişilerce önemsendiğini hissederim. **
- 28 Meslektaşlarımla değişen programı nasıl uyguladıklarını öğrenmek isterim.
- 29 Değişen programla ilgili hazırlıklarımı zümrele paylaşmaya istekliyim.
- 30 Programların düzenli olarak değiştirilmesi gerektiğine inanırım. **
- ve Stiegelbauer, 2013; Hall, 1974; Hall ve Hord, 1987)
- Endişe Aşamaları-Görevle ilgili endişeler (task-concern) (yenilenen programın kendisine yönelik algı ve duygular)- *Yönetme* (Anderson, 1997; George, Hall ve Stiegelbauer, 2013; Hall, 1974; Hall ve Hord, 1987)
- Endişe Aşamaları-Etkiyle ilgili endişeler (impact-concern) (yenilenen programın etkisine yönelik algı ve duygular)- *Sonuç/Etki* (Anderson, 1997; George, Hall ve Stiegelbauer, 2013; Hall, 1974; Hall ve Hord, 1987)
- Endişe Aşamaları-Etkiyle ilgili endişeler (impact-concern) (yenilenen programın etkisine yönelik algı ve duygular)- *İşbirliği* (Anderson, 1997; George, Hall ve Stiegelbauer, 2013; Hall, 1974; Hall ve Hord, 1987)
- Endişe Aşamaları-Etkiyle ilgili endişeler (impact-concern)

- 31 Değişen programın uzun vadeli olacağına inanırım. ** (yenilenen programın etkisine yönelik algı ve duygular)-
Yeniden odaklanma
- 32 Değişen programla ilgili yetkililere dönüt vermeye istekliyim. (Anderson, 1997; George, Hall ve Stiegelbauer, 2013; Hall, 1974; Hall ve Hord, 1987)
- 33 Programda değişiklik yapılacağından haberdar olmam. *
- 34 Değişen programla ilgili kimseyle fikir alışverişinde bulunmam. * *Yeniliği Kullanma (Uygulama) Düzeyleri-Uygulama öncesi-kullanmama* (Anderson, 1997; Hall, Dirksen ve George, 2013; Hall, 1974; Hall ve Hord, 1987; Hall, Loucks, Rutherford ve Newlove, 1975)
- 35 Programda nelerin değiştiğini incelemem. * **
- 36 Programda değişiklik yapılacağına görüşlerimi ilgililere bildiririm.
- 37 Programda yapılan değişiklikleri meslektaşlarımla tartışırım. ** *Yeniliği Kullanma (Uygulama) Düzeyleri-Oryantasyon* (Anderson, 1997; Hall, Dirksen ve George, 2013; Hall, 1974; Hall ve Hord, 1987; Hall, Loucks, Rutherford ve Newlove, 1975)
- 38 Değişen programla ilgili haber, bilgi veya duyuruları takip ederim. **
- 39 Değişen programın risk ve fırsatlarını değerlendiririm. **
- 40 Programda yapılan değişikliklere göre eksiklerimi gidermeye çalışırım. **
- 41 Programda yapılan değişikliklere göre kendimi yeni koşullara hazırlarım. ** *Yeniliği Kullanma (Uygulama) Düzeyleri-Hazırlık* (Anderson, 1997; Hall, Dirksen ve George, 2013; Hall, 1974; Hall ve Hord, 1987; Hall, Loucks, Rutherford ve Newlove, 1975)
- 42 Kendimi değişen programın gerekliliklerine hazırlarım.
- 43 Değişen programı nasıl uygulayacağıma dair bir eylem planı oluştururum.
- 44 Değişen programı uygulamak için günlük veya haftalık planlar yaparım. *Yeniliği Kullanma (Uygulama) Düzeyleri-Mekanik kullanım / uygulama* (Anderson, 1997; Hall, Dirksen ve George, 2013; Hall, 1974; Hall ve Hord, 1987; Hall, Loucks, Rutherford ve Newlove, 1975)
- 45 Değişen programa uygun yeni materyal veya etkinlikler geliştiririm. **
- 46 Değişen programı kılavuzda belirtildiği şekilde uygularım.
- 47 Değişen programa kolaylıkla alışırım. *Yeniliği Kullanma (Uygulama) Düzeyleri-Rutin uygulama* (Anderson, 1997; Hall, Dirksen ve George, 2013; Hall, 1974; Hall ve Hord, 1987; Hall, Loucks, Rutherford ve Newlove, 1975)
- 48 Değişen programı uygularken yaptığım her şeyi tekrar tekrar kullanırım.
- 49 Değişen programı uygulamak için uzun vadeli hazırlıklar yaparım.
- 50 Değişen programa yönelik planlarımı, uygulamadaki gözlemlerime göre yeniden düzenlerim. ** *Yeniliği Kullanma (Uygulama) Düzeyleri-İyileştirme* (Anderson, 1997; Hall, Dirksen ve George, 2013; Hall, 1974; Hall ve Hord, 1987; Hall,
- 51 Değişen programa yönelik uygulamalarımı gözden geçiririm.

52	Değişen programın öğrenciler üzerindeki etkisini değerlendiririm.	Loucks, Rutherford ve Newlove, 1975)
53	Değişen programı uygularken karşılaştığım sorunların çözümünde zümremle işbirliği yaparım. **	
54	İçinde olduğum değişim sürecini zümremle birlikte yönetirim. **	Yeniliği Kullanma (Uygulama) Düzeyleri- <i>Birleşme-Bütünleşme</i> (Anderson, 1997; Hall, Dirksen ve George, 2013; Hall, 1974; Hall ve Hord, 1987; Hall, Loucks, Rutherford ve Newlove, 1975)
55	Değişen programla ilgili uygulamalarımı meslektaşlarımla paylaşıyorum.	
56	Programda yapılan değişikliklerin hedefine ulaşması için zümremle birlikte çalışırım.	
57	Değişen programdan kaynaklanan aksaklıkları yetkili birimlere bildiririm. **	
58	Değişen programı uygulama deneyimlerimi yetkililere aktarma yoluyla karar alma süreçlerine dahil olurum. **	Yeniliği Kullanma (Uygulama) Düzeyleri- <i>Yenileme</i> (Anderson, 1997; Hall, Dirksen ve George, 2013; Hall, 1974; Hall ve Hord, 1987; Hall, Loucks, Rutherford ve Newlove, 1975)
59	Programda yapılan değişikliklerin olumlu veya olumsuz yönlerini yetkililere bildiririm.	
60	Değişen programı uygularken ihtiyaç duyduğum durumlarda okul yöneticilerimden destek görürüm. **	

Not: *ile işaretli maddeler olumsuz şekilde yazılmış, ters kodlanacak maddelerdir.

**ile işaretli maddeler öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilen maddelerdir.

Uzman görüşü alma. Madde havuzunun oluşturulmasının ardından kapsam geçerliğinin sağlanması için 60 maddeden oluşan taslak ölçek uzman görüşüne sunulacak; kapsam açısından eğitim programları ve öğretim (EPÖ) alanından 3 ve konuyla ilgili çalışan eğitim yönetimi (EY) alanından 1 uzmandan; ölçme açısından eğitimde ölçme-değerlendirme (ÖD) alanından 2 uzmandan; anlaşılabilirlik açısından ise Türk dili eğitimi (TDE) alanından 1 uzmandan ve 4 öğretmenden (Ö) görüş alınmıştır. Uzmanlara ilişkin bilgilere Tablo 6'da yer verilmiştir:

Tablo 6

ÖPDU Ölçeği Madde Havuzuna Yönelik Görüş Alınan Uzmanlara İlişkin Bilgiler

Uzman	Unvanı	Görevi	Eğitim Bilgileri		
			Lisans	Yüksek Lisans	Doktora
EPÖ1	Doç. Dr.	Öğretim Üyesi	Eğitim Programları ve Öğretim	Eğitim Programları ve Öğretim	Eğitim Programları ve Öğretim
EPÖ2	Dr. Öğr. Üyesi	Öğretim Üyesi	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Eğitim Programları ve Öğretim	Eğitim Programları ve Öğretim

EPÖ3	Dr. Öğr. Üyesi	Öğretim Üyesi	Sınıf Öğretmenliği	Eğitim Programları ve Öğretim	Eğitim Programları ve Öğretim
EY1	Dr. Öğr. Üyesi	Öğretim Üyesi	Eğitim Politikaları /Eğitim Yönetimi	1.Eğitim Programları ve Öğretim 2.Eğitim Yönetimi	Eğitim Yönetimi
ÖD1	Dr. Öğr. Üyesi	Öğretim Üyesi	Matematik Öğretmenliği	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
ÖD2	Dr. Öğr. Üyesi	Öğretim Üyesi	Sınıf Öğretmenliği	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
TDE1	Dr. Öğr. Üyesi	Öğretim Üyesi	Türkçe Öğretmenliği	Türkçe Eğitimi	Türkçe Eğitimi
Ö1	Öğretmen	Öğretmen	Sınıf Öğretmenliği	-	-
Ö2	Öğretmen	Öğretmen	İngilizce Öğretmenliği	-	-
Ö3	Öğretmen	Öğretmen	Matematik Öğretmenliği	Eğitim Programları ve Öğretim	-
Ö4	Öğretmen	Öğretmen	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Eğitim Programları ve Öğretim	-

Hazırlanan uzman görüşü formlarında madde kapsama uygun/anlaşılır, madde kapsama uygun değil/anlaşılır değil çıkarılmalı ve madde geliştirilmeli/değiştirilmeli ifadelerine yer verilerek uzmanlardan her bir maddeyi kapsama uygunluk / anlaşılabilirlik açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Bu bağlamda kapsam açısından tüm maddeler EPÖ uzmanları tarafından Endişe Temelli Benimseme Modeline uygun bulunmuştur. Ölçme ve değerlendirme uzmanları tarafından ise ölçekte yer alan diğer maddelerle oldukça fazla benzerlik gösteren maddelerin faktör sayısını artırmasını önlemek için ölçekten çıkarılması önerilmiştir. Türk dili uzmanı ve öğretmen dönütlerine göre yeterince anlaşılır olmayan maddelerde ise düzenlemeler yapılmıştır. Tüm ölçek maddeleriyle ilgili olarak Türk dili uzmanı ve öğretmenler, değişen program denildiğinde önceki programları anladıklarını; yenilenen program ifadesinin daha anlaşılır olabileceğini söylemiştir. Tüm maddeler uzman görüşleri doğrultusunda danışmanla birlikte değerlendirilerek ölçek maddelerine son hali verilmiş ve ÖPDU ölçeği deneme formu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda düzenlenen ve 47 maddeden oluşan ölçek deneme formuna EK-A'da yer verilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi (AFA). Uzman görüşleri doğrultusunda elde edilen 47 maddelik taslak ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek üzere ölçek Trabzon ilinde bulunan ilkokul, ortaokul ve lise kademesindeki okullarda görev yapan farklı branşlardan öğretmenlere uygulanmış ve açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinin örneklem sayısı, kayıp veri, uç değerler, normallik, doğrusallık ve çoklu bağlantı-teklik varsayımlarının karşılanması gerektiğinden (Çokluk vd., 2012), AFA için 265 öğretmene uygulanan ölçek maddelerine açımlayıcı faktör analizi yapılabilmesi için aşağıdaki varsayımlar test edilmiştir:

Örneklem büyüklüğü. Faktör analizinde örneklem büyüklüğünün ne kadar olması gerektiğine yönelik alan yazında birbirinden farklı öneriler bulunmaktadır. Gorsuch (1990) örneklem büyüklüğünü belirlemede değişken (madde) sayısının önemli olduğunu vurgulayarak örneklem büyüklüğünün madde sayısının en az 5 katı olması gerektiğini öne sürmektedir. Hair ve diğerleri (2014) ise örneklem büyüklüğünün değişken sayısının en az 5 katı olması gerektiğini, 10 katının ise daha kabul edilebilir bir oran olduğunu ifade etmektedir. Örneklem sayısının en az 100 olmasının kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (Hair vd., 2014; Velicer ve Fava, 1998). Cattell (1978) ise örneklem sayısının en az 250 olması gerektiğini belirtmektedir. Baggaley (1982), Gorsuch (1983) gibi araştırmacılar örneklem ve değişken oranının 2/1 ile 20/1 arasında değişebileceğini savunmaktadır (akt. Velicer ve Fava, 1998). Comrey ve Lee (1972) ise faktör analizi için örneklem sayısı için 100'ün zayıf, 200'ün orta, 300'ün iyi, 500'ün çok iyi, 1000'in ise mükemmel olduğunu belirtmektedir. MacCallum ve diğerlerine (1999) göre daha güvenilir sonuçlar elde edebilmek için örneklem sayısının en az 100-200 olması gerekmektedir. Bu bağlamda 47 maddeden oluşan ÖPDU ölçeğine faktör analizi yapabilmek için gerçekleştirilen uygulamaya 265 öğretmen katılmış; ancak uç değerler gibi çeşitli nedenlerden dolayı 253 öğretmenden elde edilen veriler geçerli sayılmıştır. Bu değerler alan yazında yer alan örneklem sayısı önerileri için kabul edilebilir olduğu görülmektedir. AFA uygulamasına katılan öğretmenlerden en az bir program değişikliği deneyimi olması şartı aranmıştır. AFA için yapılan uygulamaya katılan öğretmenlerden yönelik bilgiler Tablo 7'de yer almaktadır:

Tablo 7

AFA için ÖPDU Ölçeği Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin Bilgileri

Boyut	Özellik	n	
	İngilizce	36	
	Sınıf	41	
	Fen bilgisi	19	
	Sosyal bilgiler	13	
	Matematik	17	
	Coğrafya	8	
	Kimya	6	
	Tarih	7	
	Türkçe	46	
Branş	Meslek dersleri	6	
	Okul öncesi	5	
	Fizik	9	
	Özel eğitim	5	
	Beden eğitimi	12	
	Müzik	4	
	Bilişim teknolojileri	5	
	Din kültürü ve ahlak bilgisi	6	
	Edebiyat	7	
	Görsel sanatlar	1	
	5-9 yıl	144	
	10-14 yıl	44	
	Kıdem	15-19 yıl	31
		20-24 yıl	13
25 yıl ve üzeri		21	
Eğitim		204	
Mezun Olunan Fakülte	Fen-Edebiyat	20	
	Diğer	29	
	İlkokul	69	
Görev Yapılan Okul Kademesi	Ortaokul	129	
	Lise	55	
	Lisans	169	
Eğitim Durumu	Yüksek lisans	49	
	Doktora	4	
	Diğer (ön lisans, vb.)	31	

Kayıp değerler. ÖPDU ölçeğinin deneme uygulamasından elde edilen veri setinde kayıp değer bulunmamaktadır.

Uç değerler. ÖPDU ölçeğinin pilot uygulaması sonucunda 265 öğretmenden elde edilen veri seti uç değerler bakımından incelenmiştir. Bunun için ölçekten elde edilen toplam puanlar z puanına dönüştürülmüştür. -3.29 ile +3.29 aralığında olmayan değerler uç değer olarak görüldüğünden (Tabachnick ve Fidell, 2007) z puanları bu doğrultuda incelenmiş ve 92 ve 102 numaralı veriler veri setinden çıkarılmıştır. Aynı zamanda boxplot grafiği incelenerek uç değer olarak görülen 261, 181, 157, 137, 89, 8, 224, 185, 50 ve 49 numaralı veriler de veri setinden çıkarılmış ve analiz 253 öğretmenden elde edilen veriyle gerçekleştirilmiştir. Ayrıca uç değerlerden arındırılan veri setinin normal dağılıma yakınlaştığı görülmüştür.

Normallik. Verilerin dağılımını incelemenin çeşitli yolları bulunmaktadır. Bu bağlamda ilk olarak çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Hair ve diğerleri (2014) normal dağılım için en sık kullanılan kritik değerlerin .01 anlamlılık düzeyinde, ± 2.58 aralığında olması; .05 anlamlılık düzeyinde ise -1.96 ile +1.96 aralığında olması gerektiğini belirtmektedir. Yapılan analiz sonucunda çarpıklık değerinin (-.267) ve basıklık değerinin (-.001) ± 1.96 aralığında olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ortanca (178) ve ortalama (176.68) değerlerinin de birbirine olması verilerin normal dağılıma yakın olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir. Bunun yanında Q-Q grafiği ve histogram grafiği de incelenmiş ve normal dağılıma yakın bir dağılım olduğu görülmüştür. Normallik için incelenen testlerden Kolmogorov-Smirnov (.023) testi sonucu .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu, Shapiro-Wilk (.088) testi ise .05 düzeyinde anlamlı düzeyde farklılık olmadığını göstermiştir. Ancak .01 düzeyinde incelendiğinde iki testin sonucu da anlamlı fark olmadığını; verilerin normal dağılıma yakın olduğunu göstermiştir. Tüm yöntemler birlikte ele alındığında ÖPDU ölçeği verilerine yönelik normal dağılım varsayımının karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Doğrusallık. Doğrusallık saçılma diyagramı matrisi ile belirlenebilmektedir. Elips şeklinde dağılımlar elde edilmesi doğrusallığın karşılandığı anlamına gelmektedir (Mertler ve Reinhart, 2017). Branş değişkenine göre elde edilen saçılma diyagramında görülen elips şeklinde dağılım doğrusallık varsayımının karşılandığını göstermektedir.

Çoklu bağlantı. Çoklu doğrusal bağlantının belirlenmesi için değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar incelenmesi önerilmektedir. Değişkenler arasındaki yüksek korelasyonlar, diğer bir ifadeyle .90 ve üzeri düzeydeki korelasyonlar, çoklu

bağlantı probleminin olduğu anlamına gelmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Elde edilen ikili korelasyon tablosuna göre değişkenler arasındaki ilişkilerin .654 ile -.088 arasında olduğu ve yüksek düzeyde korelasyon bulunmadığı görülmektedir. Bu bağlamda verilerde çoklu bağlantı probleminin bulunmadığını söylemek mümkündür.

AFA bulguları. Tüm varsayımların test edilmesinin ve karşılanmasının ardından uç değerlerden sonra elde kalan 253 veriye ÖPDU ölçeğinin yapısını belirlemek üzere açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere iki türü bulunan faktör analizi “birbiriyle ilişkili p tane değişkeni bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir” (Büyüköztürk, 2013, s. 133). ÖPDU ölçeğinin faktör yapısını belirlemek üzere SPSS 22 paket programı kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. İlk olarak verilerin örneklem büyüklüğü açısından faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek üzere Kaiser-Meyer-Olkin değerleri ve çok değişkenli normalliği incelemek üzere Bartlett küresellik testi sonuçları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8

KMO ve Bartlett Küresellik Testi Bulguları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçümü.		.855
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık ki-kare	6336.344
	Sd	1081
	p	.000

Tablo 8’e göre KMO değerinin .855 olduğu, Bartlett küresellik testinde ki-kare değerinin (6336.344) ise anlamlı (.000) olduğu görülmektedir. .80-.90 arasındaki KMO değerlerinin örneklem büyüklüğü için iyi olduğu belirtilmektedir (Leech vd., 2005; aktaran Çokluk vd., 2012). Bu doğrultuda 47 maddelik ölçeğin deneme uygulamasından elde edilen 253 verinin faktör analizi için iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca Bartlett küresellik testinin anlamlı olması ($X^2_{(1081)} = 6336.344$, $p < 0.01$) verilerin çok değişkenli normal dağılımı sağladığının bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir.

KMO ve Bartlett küresellik testlerinin incelenmesinin ardından Temel Bileşenler Analizi gerçekleştirilmiştir. En sık kullanılan faktörleştirme yöntemlerinden biri olarak görülen temel bileşenler analizi çok sayıda değişkeni az sayıda bileşen altında toplamayı sağlamaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Öncelikle dik döndürme yöntemlerinden biri olan Varimax yöntemi kullanılarak temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiş ve maddelerin faktörlere dağılımları belirlenmiştir. Döndürme yönteminin doğru seçilip seçilmediğini belirlemek üzere arasındaki korelasyonlar incelenmiş ve ilk iki faktör arasındaki korelasyonun .560, diğer faktörler arasındaki korelasyonların ise .332 ile -.019 arasında değiştiği görülmüştür. Faktörler arasındaki korelasyonların düşük olduğu durumlarda dik döndürme yöntemlerinden biri kullanılmaktadır (Costello ve Osborne, 2005). Değişkenler arasındaki ilişkinin ilk iki faktör dışında zayıf olmasından dolayı dik döndürme yöntemlerinden biri olan Varimax yönteminin kullanılabileceği doğrulanmıştır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda öz değeri 1'den büyük olan 11 faktör ortaya çıkmıştır. Ayrıca maddeler binişiklik bakımından incelenmiştir. Maddelerin iki veya daha fazla faktörde sahip oldukları yük değerleri arasındaki fark .1'den küçük ise binişiklikten söz edilebilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Binişiklik gösteren maddeler (m1, m2, m13, m17, m27, m14, m26, m2, m31, m32, m35, m1, m21, m22, m7, m18, m15, m44) çıkarılıp analiz tekrarlanmıştır. Elde edilen sonuçlara Tablo 9'da yer verilmiştir.

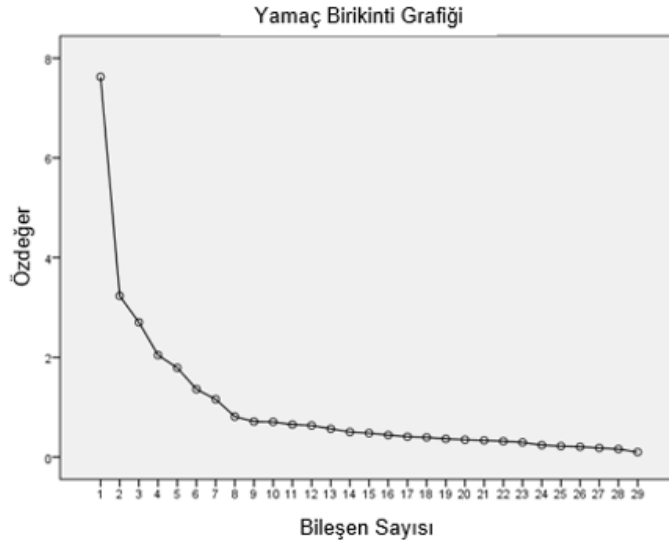
Tablo 9

ÖPDU Ölçeğine Ait Faktörlerin Döndürme Sonrası Öz Değer, Varyans ve Kümülatif Varyans Oranları

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Döndürme Sonrası Açıklanan Varyans		
	Toplam	Varyans (%)	Kümülatif (%)	Toplam	Varyans (%)	Kümülatif (%)
1	7.625	26.293	26.293	4.135	14.260	14.260
2	3.233	11.149	37.442	3.242	11.181	25.441
3	2.704	9.324	46.767	3.048	10.509	35.950
4	2.044	7.047	53.814	2.521	8.694	44.644
5	1.789	6.169	59.982	2.489	8.582	53.226
6	1.362	4.496	64.679	2.321	8.005	61.231
7	1.161	4.004	68.683	2.161	7.452	68.683

Faktör sayısına karar verirken her bir faktörün varyansa yaptığı katkının değerlendirilmesi önemli görülmektedir (Çokluk vd., 2012). Tablo 9 incelendiğinde döndürme sonrası birinci faktörün %14.260, ikinci faktörün %11.181, üçüncü faktörün %10.509, dördüncü faktörün %8.694, beşinci faktörün %8.582, altıncı faktörün %8.005 ve yedinci faktörün %7.452 oranında varyansa katkı sağladığı; yedi faktörün toplamda varyansın %68.683'ünü açıkladığı görülmektedir. Hair ve diğerleri (2014) sosyal bilimlerde açıklanan varyans oranının %60 ve bazı durumlarda daha düşük olmasını yeterli görmektedir. Bu bağlamda yedi faktörden oluşan ÖPDU ölçeğinin açıkladığı varyans oranının yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

Faktör sayısına karar vermek için aynı zamanda yamaç birikinti grafiği de incelenmiştir. Elde edilen grafik Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Yamaç birikinti grafiği.

Yamaç birikinti grafiği incelendiğinde de ilk yedi faktörden sonraki faktörlerin varyansa yaptığı katkının azaldığı görülmektedir. Bu incelemeler faktör sayısının yedi olabileceğini ortaya koymaktadır. Yedi faktörlü yapı ölçeğin geliştirilmesinde temel alınan ETBM'nin boyutlarıyla da uyumlu olduğundan ölçeğin yedi faktörlü bir yapıya sahip olduğuna karar verilmiştir.

Elde edilen yedi faktörlü ölçeğin döndürülmüş bileşenler matrisi incelendiğinde maddelerin toplandığı faktörlere, maddelere ait faktör yüklerine ve ortak faktör varyanslarına Tablo 10'da yer verilmiştir:

Tablo 10

Yedi Faktörlü ÖPDU Ölçek Maddelerinin Faktör Yük Değerlerine Yönelik Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

Madde	Faktör							Ortak Faktör Varyansı	Düzeltilmiş Madde Alt Boyut Toplam Korelasyonu
	1	2	3	4	5	6	7		
m42	.854							.817	.798
m43	.845							.819	.824
m24	.780							.716	.761
m28	.759							.716	.719
m12	.732							.672	.693
m41	.622							.541	.606
m33		.743						.680	.678
m34		.730						.701	.733
m37		.708						.627	.652
m36		.704						.590	.619
m38		.666						.585	.585
m9			.824					.763	.710
m11			.803					.690	.679
m8			.766					.657	.666
m19			.701					.563	.514
m6			.471					.415	.398
m20				.825				.733	.671
m10				.806				.742	.638
m23				.769				.666	.647
m25				.620				.603	.441
m4					.869			.813	.775
m3					.864			.790	.741
m5					.724			.610	.556
m45						.838		.777	.680
m46						.755		.775	.732
m30						.725		.704	.689
m29							.825	.777	.694
m40							.807	.731	.649
m16							.756	.643	.543

Tablo 10’da görüldüğü üzere ÖPDU ölçeği yedi faktör ve 29 maddeden oluşmaktadır. Birinci faktör 6 maddeden (m42, m43, m24, m28, m12 ve m41) oluşmakta ve maddelerin faktör yük değerlerinin .854 ile .622 arasında değişmektedir. İkinci faktör 5 maddeden (m33, m34, m37, m36, m38) oluşmakta ve maddelerin faktör yük değerleri .743 ile .666 arasında değişmektedir. Üçüncü faktör 5 maddeden (m9, m11, m8, m19, m6) oluşmakta ve maddelerin faktör yük değerleri .824 ile .471 arasında değişmektedir. Dördüncü faktör 4 maddeden oluşmakta (m20, m10, m23, m25) ve maddelerin faktör yük değerleri .825 ile .620 arasında değişmektedir. Beşinci faktör 3 maddeden (m4, m3, m5) oluşmakta ve maddelerin faktör yük değerleri .869 ile .724 arasında değişmektedir. Altıncı faktör 3 maddeden (m45, m46, m30) oluşmakta ve maddelerin faktör yük değerleri .838 ile .725 arasında değişmektedir. Yedinci faktör ise 3 maddeden (m29, m40, m16) oluşmakta ve faktör yük değerleri .825 ile .756 arasında değişmektedir. Ortak faktör varyansları incelendiğinde ise .415 ile .819 arasında değiştiği görülmektedir. Ortak faktör varyansının .20’den düşük olması durumunda bu madde ölçekten çıkarılarak analizin tekrar edilmesi önerilmektedir (Şencan, 2005). Ölçek maddelerinin alt boyutlarıyla toplam korelasyonları incelendiğinde ise elde edilen değerlerin .30’un üzerinde olduğu ve maddelerin kendi faktörleriyle aralarındaki korelasyonların kabul edilebilir olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2013). Velicer ve Fava (1998) ise bir faktörün en az üç değişkene sahip olması gerektiğini belirtmektedir. ÖPDU ölçeğinin faktörleri incelendiğinde ise üç değişkenden az değişkene sahip faktör görülmemektedir.

Faktör isimlendirme / etiketleme. ETBM’ye (Anderson, 1997; Hall, 1974; Hall ve Hord, 1987; George vd., 2013; Hall, Dirksen vd., 2013) dayalı olarak geliştirilen ÖPDU ölçeğine uygulanan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçeğin yedi faktörden oluştuğu görülmüştür. Temel alınan model de iki boyutta yedişer aşamadan oluşmakta ve bu boyutlar arasında ortak noktalar bulunmaktadır. Tablo 11’de iki boyutun aşamaları yer almaktadır:

Tablo 11

Endişe Temelli Benimseme Modeli (Concerns-based Adoption Model) Boyutları

Endişe Aşamaları (Stages of Concern)	Yeniliği Kullanma Düzeyleri (Level of Use)
<u>Farkındalık (Awareness):</u> Bu aşamada yenilikle ilgili endişeler ve değişime katılım	<u>Kullanmama (Nonuse):</u> Bu durumda yeniliği kullanacak olanların yenilikle ilgili bilgisi

oldukça azdır veya yoktur. Öğretmenler yenilikle ilgilenmemekte veya yenilikle ilgili çok az şey bilmektedir.

bulunmamakta veya çok az bulunmaktadır. Ayrıca kullanıcılar yeniliği duymamış bile olabilmektedir. Yenilikle ilgilenmemekte ve uygulamaya dönük planları da bulunmamaktadır.

Bilgi (Informational): Burada yeniliğe yönelik genel bir farkındalık bulunmakta ve yenilikle ilgili daha fazla bilgi toplamaya ilgi gösterilmektedir. Bireylerin yenilikle ilgili kendilerine yönelik herhangi bir endişeleri bulunmamakta; yeniliğin genel özellikleri, etkileri ve uygulama gereklilikleri gibi yenilikle ilgili özelliklerle ilgilenilmektedir.

Oryantasyon: Bu durumda yenilikle ilgili bilgi toplama davranışlarına odaklanılmaktadır. Genel anlamda bilgi sahibi olmak, çeşitli yollarla bilgiye ulaşmaya çalışmak önemli görülmektedir. Bilgi toplama başkalarıyla konuşma, tanıtıcı broşür vb. okuma gibi yollarla gerçekleştirilmektedir. Bu düzey yeniliklerin kullanım olanakları, potansiyelleri, değer yönelimleri ve potansiyel kullanıcılardan beklentileri hakkında bir keşif sürecidir.

Kişisel (Personal): Burada yeniliğin bireylerden beklentileri, bu beklentileri karşılama yeterlikleri ve yenilikle ilgili rolleri konusunda bir belirsizlik ve şüphe durumu bulunmaktadır. Burada öğretmenler yeniliğin ve yeniliği uygulamanın kendileri üzerindeki etkileri konusunda endişe yaşamaktadır ve zaman sınırlılıkları gibi konulara odaklanmaktadır.

Hazırlık (Preparation): Birey kendisi tarafından veya merkezden gelen karar doğrultusunda yeniliğin uygulanması için hazırlıklar yapmaktadır. Bu durumda materyal ve öğrenme ortamlarını hazırlama, planlama yapma gibi davranışlar sergilenmektedir. Burada yapılan hazırlıkların motivasyon kaynakları içsel veya dışsal olabilmektedir.

Yönetme (Management): Burada yeniliği kullanma ile ilgili olarak materyal, bilgi ve kaynakları en iyi şekilde kullanma süreç ve görevlerine odaklanılmaktadır. Etkililik, düzenleme, yönetme, zamanlama ve planlama gibi etkinlikler öne çıkmaktadır. Öğretmenler daha çok sınıf içerisinde yeniliğin yönetimi, uygulamanın düzenlenmesi, zorlukların üstesinden gelme gibi durumlarla ilgilenmektedir.

Mekanik Kullanım (Mechanical Use): Bu durumda zaman, materyal ve kaynakların kullanımında kullanım kılavuzuna bağlı kalınmakta ve daha çok yüzeysel uygulamalar gerçekleştirilmektedir. Büyük resmi görmekten çok kısa vadeli uygulamalara odaklanılmaktadır. Gelecekteki kullanım değil şu anki uygulamalar önem taşımaktadır ve yansıtma yapmaya pek zaman ayrılmamaktadır. Daha çok günlük veya haftalık planlar yapılmaktadır. Zaman, materyal ve kaynakların kullanımında yetersizlikler yaşanabilmektedir. Öğretmenler yeniliği uygularken kendi ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaktadır.

Etki/Sonuç (Consequence): Burada yeniliğin öğrenciler üzerindeki etkilerine odaklanılmaktadır. Yeniliğin öğrencilere uygunluğu, öğrenci performans ve yeterliklerinin değerlendirilmesi ve öğrencilerin elde edecekleri çıktılarının artırılması için ihtiyaç duyulan değişiklikler öne çıkmaktadır. Yeniliğin olumlu etkilerinin görülmesi öğretmenlerin uygulamalarında daha istekli olmalarını sağlamaktadır.

a. Rutin (Routine): Yeniliğin kullanılmasındaki deneyim arttıkça uygulamalar rutin hale gelmektedir. Yeniliği kullanma örüntüleri ise daha düzenli hale gelmektedir. Herhangi bir uyarılma veya değişiklik yapılmadan yenilik olduğu gibi kullanılmakta veya çok az değişiklik yapılmaktadır. Kurulan ve işleyen sistem devam etmektedir.

b. İyileştirme (Refinement): Bu durumda yeniliğin etkisine daha fazla odaklanılmakta ve küçük değişikliklerle yeniliğin öğrenciler üzerindeki etkisi artırılmaya çalışılmaktadır.

İşbirliği (Collaboration): Burada yeniliği kullanmaya yönelik meslektaşlarla koordinasyon ve dayanışmaya odaklanılmaktadır. Öğretmenler kendi yaptıklarını meslektaşlarının uygulamalarıyla karşılaştırma eğilimindedir.

Birleşme / Bütünleşme (Integration): Bu durumda yeniliği uygulama açısından diğer öğretmenlerle işbirliği yapılmaktadır. Yeniliğin kullanımıyla ilgili bireysel çalışmalar diğer öğretmenlerin deneyimleriyle bütünleştirilerek yeniliğin öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri artırılmaya çalışılmaktadır.

Yeniden Odaklanma (Refocusing): Burada büyük değişiklikler yapma veya alternatifi ile değiştirme gibi yöntemler kullanılarak yenilikten daha fazla fayda elde etmenin yollarına odaklanılmaktadır. Öğretmenler yeniliği değerlendirerek yeniliği iyileştirmeye yönelik öneriler ve alternatif fikirler sunmaktadır.

Yenileme (Renewal): Bu durumda yenilik veya yeniliğin uygulanması yeniden değerlendirilmektedir. Burada da amaç yeniliğin etkisini ve kalitesini artırmaktır. Araştırma, değerlendirme ve yardım arama gibi etkinlikler gerçekleştirilebilmektedir.

Bu doğrultuda faktör yapısının temel alınan modelle uyumlu olduğu görülmektedir. Elde edilen faktör ve maddelere Tablo 12'de yer verilmiştir:

Tablo 12

ÖPDU Ölçeği Faktör ve Maddeleri

Faktör	Maddeler
1.İşbirliği (İB)	M42. İçinde olduğum değişim sürecini zümremle birlikte yönetirim. M43. Programda yapılan değişikliklerin amacına ulaşması için zümremle birlikte çalışırım. M24. Yenilenen programı uygularken karşılaştığım sorunların çözümünde zümremle işbirliği yaparım. M28. Yenilenen programla ilgili hazırlıklarımı zümremle paylaşmaya istekliyim. M12. Yenilenen programı uygularken zümremle işbirliği yapmaya istekliyim. M41. Yenilenen programla ilgili uygulamalarımı meslektaşlarımla paylaşıyorum.
2.Değişimi Yönetme (DY)	M33. Programda yapılan değişikliklere göre kendimi yeni koşullara hazırlarım. M34. Yenilenen programı uygulamak için planlar yaparım. M37. Yenilenen programa yönelik uygulamalarımı sürekli gözden geçiririm. M36. Yenilenen programa yönelik çalışmalarımı uygulamadaki gözlemlerime göre yeniden düzenlerim. M38. Yenilenen programa uygun öğrenme etkinlikleri geliştiririm.
3. Değişimin Etkisi (DET)	M9. Yapılan değişikliklerle önceki programın eksikliklerinin giderileceğine inanırım. M11. Programda yapılan değişikliklerin öğrencilere katkı sağlayacağına inanırım. M8. Programın öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda değiştirildiğine inanırım. M19. Yenilenen programla öğrenci ihtiyaçlarının karşılanacağına inanırım. M6. Programdaki değişimi kendimi geliştirmek için fırsat olarak görürüm.
4. Değişim Endişesi (DEN)	M20. Yenilenen programın gereklerini yerine getirememekten endişe duyarım.* M10. Yenilenen programa uygun ders planı yapamamaktan endişe duyarım.* M23. Yenilenen programa hazırlık yapmak için zaman bulamamaktan endişe duyarım.* M25. Yenilenen programın beklentilerimi karşılamamasından endişe duyarım.*
5. Bilgi Edinme	M4. Yenilenen programın getirdiği sorumlulukları bilmek isterim. M3. Programda ne tür değişiklikler yapıldığını merak ederim.

(BE)	M5. Yenilenen programla ilgili daha fazla bilgi edinmek isterim.
	M45. Yenilenen programdan kaynaklanan aksaklıkları yetkili birimlere bildiririm.
6. Geribildirim (GB)	M46. Programda yapılan değişikliklerin olumlu yönleri konusunda yetkililere bilgi veririm.
	M30. Programda yapılan değişikliklerle ilgili görüşlerimi ilgililere bildiririm.
	M29. Programda nelerin değiştiğini incelemem. *
7. Değişim Farkındalığı (DF)	M40. Yenilenen programla ilgili başkalarıyla fikir alışverişinde bulunmam. *
	M16. Sıradanlaştığını düşündüğüm için programda yapılan değişiklikleri önemsemem. *

Not: *ile işaretli maddeler ters kodlanacak maddelerdir.

AFA uygulamasında ÖPDU ölçeği güvenilirlik analizi. ÖPDU Ölçeğinin güvenilirliği için tüm ölçek için ve ölçek boyutları (faktör) için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara Tablo 13'te yer verilmiştir:

Tablo 13

ÖPDU Ölçeği ve Ölçek Boyutları için Cronbach Alfa Değerleri

Ölçek / Ölçek Boyutları	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
1.İşbirliği	6	.902
2. Değişimi Yönetme	5	.845
3. Değişimin Etkisi	5	.804
4. Değişim Endişesi	4	.789
5. Bilgi Edinme	3	.828
6. Geribildirim	3	.837
7.Değişim Farkındalığı	3	.787
ÖPDU (Toplam)	29	.841

AFA uygulaması sonrasında yedi faktör ve 29 maddeden oluştuğu belirlenen ÖPDU ölçeğinin güvenilirlik analizleri sonucunda tüm ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .841 olduğu görülmüştür. Ölçeğin boyutları açısından ele alındığında ise Cronbach Alfa katsayısı işbirliği faktörü için .902, değişimi yönetme faktörü için .845, değişimin etkisi faktörü için .804, değişim endişesi faktörü için .789, bilgi edinme faktörü için .828, geribildirim faktörü için .837 ve değişim farkındalığı faktörü için .787 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alfa katsayısının .70 ve üzerinde olması güvenilirlik için yeterli görüldüğünden (Büyüköztürk, 2013; Cortina, 1993;

Tabachnick ve Fidell, 2007) AFA uygulamasında ÖPDU ölçeğinin tamamının ve boyutlarının yeterli düzeyde güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Bununla birlikte ÖPDU ölçeğinin iç tutarlılığı kapsamında tüm ölçek ve alt boyutları için ölçekten alınan puanlar bakımından alt ve üst çeyreklik grupları ayırt etme durumunu belirlemek üzere t-testi yapılmıştır. Tablo 14'te t-testi sonuçlarına yer verilmiştir:

Tablo 14

ÖPDU Ölçeği ve Boyutları için Alt ve Üst Grupların Ortalamalarına Dayalı t-Testi Sonuçları

Ölçek ve Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
İşbirliği	Alt Grup	68	21.16	2.61	134	-14.37	.000
	Üst Grup	68	27.31	2.37			
Değişimi Yönetme	Alt Grup	68	17.69	1.91	134	-13.54	.000
	Üst Grup	68	22.26	2.02			
Değişimin Etkisi	Alt Grup	68	14.90	2.3	134	-16.88	.000
	Üst Grup	68	20.81	1.74			
Değişim Endişesi	Alt Grup	68	9.34	2.4	124.71	-14.56	.000
	Üst Grup	68	14.66	1.81			
Bilgi Edinme	Alt Grup	68	10.93	2.05	85.04	-13.23	.000
	Üst Grup	68	14.44	.76			
Geribildirim	Alt Grup	68	9.78	1.87	134	-12.85	.000
	Üst Grup	68	13.26	1.21			
Değişim Farkındalığı	Alt Grup	68	9.28	2.52	92.58	-12.45	.000
	Üst Grup	68	13.46	1.12			
ÖPDU	Alt Grup	68	158.03	8.34	126.64	-27.92	.000
	Üst Grup	68	193.93	6.53			

Tablo 14'e göre ölçekten aldıkları puanlar açısından alt ve üst grupların ÖPDU ölçeğinin tamamından ve boyutlarından aldıkları puanlar arasında üst gruplar lehine .001 düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu durum ÖPDU ölçeğinin öğretmenleri öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyleri algıları bakımından ayırt edebildiğini göstermektedir.

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA). Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan 7 faktörlü 29 maddelik yapının doğrulanması için ölçek farklı branşlardan 352 öğretmene uygulanarak doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi yapılabilmesi için karşılanması gereken varsayımlara ve test edilen varsayımlardan elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir:

Örneklem büyüklüğü. 29 maddeden oluşan ÖPDU ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi için yapılan uygulamaya 352 öğretmen katılmıştır. Ancak öğretmenlerden mesleki deneyimi 1-4 yıl arasında olan 11 öğretmen en az bir program değişikliği deneyimlemedikleri için örneklem dışı bırakılmıştır. Bu durumda 341 öğretmenin katılımı geçerli sayılmıştır. Ancak verilerin uç değerler bakımından incelenmesi sonucunda 303 katılımcıdan elde edilen verilerle analiz gerçekleştirilmiştir. Bu örneklem büyüklüğü madde sayısının 10 katından fazla olmakla birlikte, 300'den fazla olduğu da görülmektedir. Alan yazında örneklemin değişken sayısının en az beş katı olması gerektiği (Gorsuch, 1990), değişken sayısının 10 katı büyüklükte örneklemin kabul edilebilir olduğu (Hair vd., 2014), 300 kişilik örneklemin iyi ve ideal olduğu (Comrey ve Lee, 1972) belirtilmektedir. Bu bağlamda doğrulayıcı faktör analizi için 29 maddeden oluşan ÖPDU ölçeği uygulamasına 303 öğretmen katıldığından örneklem büyüklüğünün uygun ve kabul edilebilir olduğu görülmektedir. DFA için yapılan uygulamaya katılan öğretmenlere yönelik bilgiler Tablo 15'te yer almaktadır:

Tablo 15

DFA için Uygulamaya Katılan Öğretmenlerin Bilgileri

Boyut	Özellik	n
Branş	İngilizce	79
	Sınıf	88
	Matematik	28
	Fen Bilimleri	23
	Sosyal Bilgiler	7
	Türkçe	17
	Kimya	3
	Biyoloji	2
	Coğrafya	2
	Bilişim Teknolojileri	3
	Tarih	4
	Müzik	4

	Özel Eğitim	13
	Beden Eğitimi	8
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	5
	Almanca	1
	Meslek Bilgisi	7
	Okul Öncesi	1
	Türk Dili ve Edebiyatı	7
	Fizik	1
	5-9 yıl	163
Kıdem	10-14 yıl	83
	15-19 yıl	32
	20 yıl ve üzeri	25
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim	262
	Fen-Edebiyat	24
	Diğer	17
Görev Yapılan Okul Kademesi	İlkokul	111
	Ortaokul	127
	Lise	65
	Lisans	248
Eğitim Durumu	Yüksek lisans	50
	Doktora	3
	Diğer	2

Kayıp değerler. ÖPDU ölçeğine doğrulayıcı faktör analizi yapılabilmesi için elde edilen veri setinde kayıp değer bulunmamaktadır.

Uç değerler. ÖPDU ölçeğinin DFA uygulaması sonucunda 341 öğretmenden elde edilen veri seti uç değerler bakımından incelenmiştir. Bunun için ölçekten elde edilen toplam puanlar z puanına dönüştürülmüş ve elde edilen değerlerin -3.29 ile +3.29 aralığında olduğu görülmüştür. -3.29 ile +3.29 aralığında olmayan değerler uç değer olarak görüldüğünden (Tabachnick ve Fidell, 2007) hiçbir veri, veri setinden çıkarılmamıştır. Aynı zamanda boxplot grafiği incelenerek uç değer olarak görülen 291, 285, 272, 271, 262, 215, 214, 168, 155, 150 ve 104 numaralı veriler de veri setinden çıkarılmıştır. Mahalanobis uzaklıkları da incelenerek 27 uç değer tespit edilmiş ve analiz 303 veriyle gerçekleştirilmiştir.

Normallik. Verilerin dağılımını incelemenin çeşitli yolları bulunmaktadır. Bu bağlamda ilk olarak çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Aşağıdaki tablo incelendiğinde çarpıklık değerinin (.229) ve basıklık değerinin (-.225) ± 1.96 aralığında olduğu görüldüğünden Hair ve diğerleri (2014)

tarafından normallik için önerilen aralıkta olduğu ve dağılımın normal dağılıma yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca betimsel istatistiklere ilişkin değerlerin (ortalama: 114, ortanca:113, mod: 112) de birbirine yakın olması verilerin normal dağılımdan sapma göstermediği şeklinde yorumlanmaya olanak tanımaktadır. Bunun yanında Q-Q grafiği ve Histogram grafiği de incelenmiş ve normal dağılıma yakın bir dağılım olduğu görülmüştür. Ancak normallik için incelenen testlerden Kolmogorov-Smirnov (.000) ve Shapiro-Wilk (.001) testleri ise .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Tüm yöntemler birlikte ele alındığında ÖPDU ölçeği verilerine yönelik normal dağılım varsayımının karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Doğrusallık. Doğrusallık saçılma diyagramı matrisi ile belirlenebilmektedir. Elips şeklinde dağılımlar elde edilmesi doğrusallığın karşılandığı anlamına geldiğinden (Mertler ve Reinhart, 2017) branş değişkenine göre elde edilen saçılma diyagramının elips şeklinde olması doğrusallık varsayımının karşılandığını göstermektedir.

Çoklu bağlantı. Çoklu doğrusal bağlantının belirlenmesi için değişkenler arasındaki ikili korelasyonların .90 ve üzeri olmaması önerilmektedir (Çokluk vd., 2012; Pallant, 2007). Elde edilen ikili korelasyon tablosuna göre değişkenler arasındaki ilişkilerin .011 ile .810 arasında olduğu ve .90'ın üzerinde korelasyon bulunmadığı görülmektedir. Bu bağlamda verilerde çoklu bağlantı probleminin bulunmadığını söylemek mümkündür.

DFA bulguları. Tüm varsayımların test edilmesinin ve karşılanmasının ardından uç değerlerden sonra elde kalan 303 veriye ÖPDU ölçeğinin yedi faktörlü yapısını doğrulamak üzere doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öncelikle AFA uygulamasının ardından DFA uygulaması için ölçek maddeleri yeniden sıralanmıştır. Maddelerin AFA ve DFA uygulamasında yer alan maddelerin için faktörlere göre dağılımına Tablo 16'da yer verilmiştir.

Tablo 16

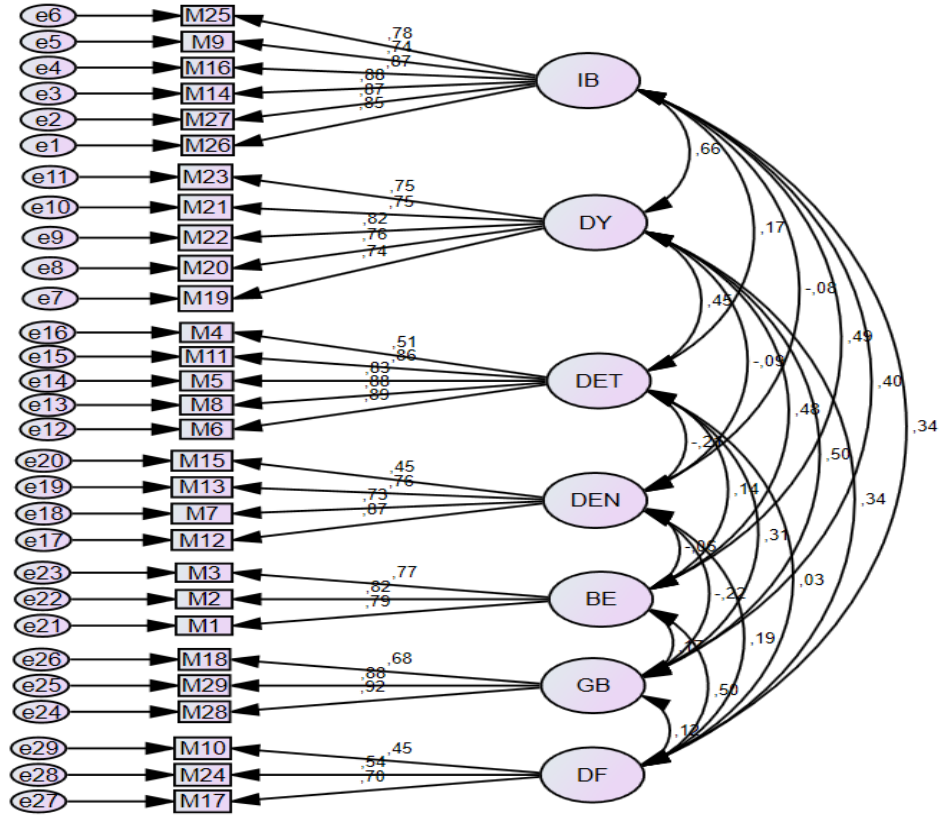
AFA ve DFA Uygulamasındaki Ölçek Maddelerinin Faktörlere Dağılımı

Faktör	AFA Uygulamasında Yer Alan Madde No	DFA Uygulamasında (Nihai Form) Yer Alan Madde No
1.İşbirliği (İB)	m42	m26
	m43	m27

	m24	m14
	m28	m16
	m12	m9
	m41	m25
2.Değişimi Yönetme (DY)	m33	m19
	m34	m20
	m37	m22
	m36	m21
	m38	m23
3. Değişimin Etkisi (DET)	m9	m6
	m11	m8
	m8	m5
	m19	m11
	m6	m4
4. Değişim Endişesi (DEN)	m20*	m12*
	m10*	m7*
	m23*	m13*
	m25*	m15*
5. Bilgi Edinme (BE)	m4	m2
	m3	m1
	m5	m3
6. Geribildirim (GB)	m45	m28
	m46	m29
	m30	m18
7. Değişim Farkındalığı (DF)	m29*	m17*
	m40*	m24*
	m16*	m10*

Not: * ile işaretli maddeler ters kodlanacak maddelerdir.

AFA sonucunda elde edilen yedi faktörlü yapıyı doğrulamak üzere 29 maddelik ölçeğin 303 öğretmene uygulanmasının ardından elde edilen veriler AMOS programına aktarılarak DFA'yı gerçekleştirmek üzere maksimum olabilirlik (maximum likelihood) yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen modele Şekil 2'te yer verilmiştir:



Şekil 2. DFA sonrası ÖPDU modeli-1.

Yapılan DFA analizleri sonrasında elde edilen uyum indeksi değerleri ise Tablo 17’de yer almaktadır:

Tablo 17

DFA Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Elde Edilen Değer	Uyum İndeksi	Elde Edilen Değer
X^2/sd	2.71	AGFI	.780
966.363/356, $p < .05$		CFI	.886
RMSEA	.075	NFI	.833
SRMR	.067	NNFI (TLI)	.870
GFI	.820		

Tablo 17 incelendiğinde X^2/sd ve SRMR dışından tüm uyum indekslerinin kabul edilebilir uyumun altında olduğu görüldüğünden (bkz. Tablo 18) AMOS programının önerdiği modifikasyonlar kullanılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2007) modelin iyileştirilmesi için modifikasyonların kullanılabilirliğini belirtmektedir. Gizil

değişkenler ve göstergeler arasındaki kovaryanslara dayalı olarak önerilen modifikasyonlar hata matrisi temelinde oluşturulmaktadır (Çokluk vd., 2012). Bu doğrultuda önerilen hata terimleri arasında kovaryanslar oluşturularak m16-m14, m27-m26 ve m20-m19 arasında modifikasyonlar yapılmış ve analiz tekrarlanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen değerlere Tablo 18'de yer verilmiştir:

Tablo 18

DFA Uyum İndeksleri, Elde Edilen Değerler ve Kabul için Kesme Noktaları

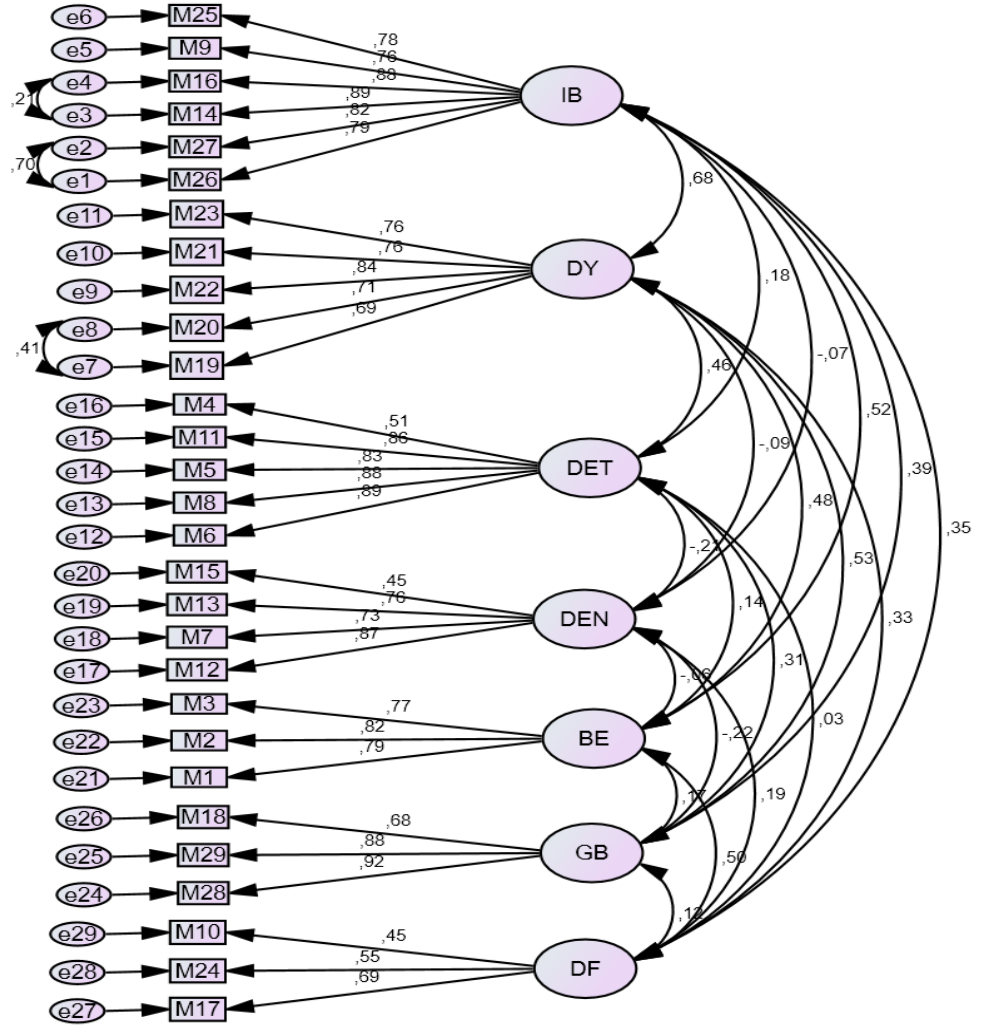
Uyum İndeksi	Elde Edilen Değer	Kesme Noktaları	Kaynak
χ^2	745.924		
χ^2/sd sd= 353 , p<.05	2.11	$2 \leq x \leq 3$ (iyi uyum)	Schermelleh-Engel ve diğerleri (2003)
RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü)	.061	≤ 0.05 (mükemmel uyum) ≤ 0.06 (iyi uyum)	Brown (2006) Hu ve Bentler (1999)
SRMR (Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü)	.066	≤ 0.05 (mükemmel uyum) ≤ 0.08 (iyi uyum)	Brown (2006) Hu ve Bentler (1999)
GFI (İyilik Uyum İndeksi)	.856	≥ 0.95 (mükemmel uyum) ≥ 0.90 (iyi uyum)	Hooper ve diğerleri (2008) Hooper ve diğerleri (2008); Kline (2005)
AGFI (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi)	.823	≥ 0.95 (mükemmel uyum) ≥ 0.90 (iyi uyum) ≥ 0.85 (kabul edilebilir uyum)	Hooper ve diğerleri (2008) Hooper ve diğerleri (2008) Schermelleh-Engel ve diğerleri (2003)
CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)	.927	≥ 0.80 (iyi uyum) ≥ 0.95 (mükemmel uyum) ≥ 0.90 (iyi uyum)	Cole (1987) Hu ve Bentler (1999) Hu ve Bentler (1999)
NFI (Normlaştırılmış Uyum İndeksi)	.871	≥ 0.95 (mükemmel uyum) ≥ 0.90 (iyi uyum)	Hu ve Bentler (1999) Schumacker ve Lomax (1996)
NNFI (TLI) (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi)	.916	≥ 0.95 (mükemmel uyum) ≥ 0.90 (iyi uyum)	Hu ve Bentler (1999) Schumacker ve Lomax (1996)

Yapılan modifikasyonların ardından tekrarlanan analiz sonucunda elde edilen modelin uyum indekslerinin Tablo 19'da belirtildiği üzere iyi uyuma işaret ettiği görülmektedir. İlk olarak ki-karenin serbestlik derecesine oranı 2.11 olarak bulunmuş ve bu değer iyim uyum sergilediği görülmüştür. Ancak ki-karenin serbestlik derecesine oranının istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p < .05$). Bu oranın anlamlı olmaması modelin veriyle uyumlu olduğu anlamına gelmektedir; bununla birlikte modelin doğru olup olmadığına yönelik bilgi sağlamamaktadır (Kline, 2010). Ki-karenin serbestlik derecesine oranının anlamlı olması zayıf uyumu işaret etmesine rağmen diğer indekslerin kabul edilebilir düzeyde iyi uyum sergileyebileceğinden tüm indekslerin birlikte değerlendirilmesi önerilmektedir (Cole, 1987). Bu durumda RMSEA, SRMR, AGFI, CFI ve NNFI (TLI) indekslerine ait elde edilen değerler iyi uyuma işaret etmektedir. Yalnızca GFI ve NFI indekslerine ait değerlerin iyi uyum düzeyinin altında ancak iyi uyum düzeyine yakın değerler olduğu görülmektedir.

Yapılan analiz sonucunda GFI indeksinin değeri .856 olarak bulunmuştur. GFI 0 ile 1 arasında değer almakta ve 1'e yaklaştıkça iyi uyumu göstermektedir (Schermele-Engel vd., 2003). GFI ve AGFI indeksleri örneklem büyüklüğü, faktör başına düşen gösterge sayısı ve modelde yer alan faktör sayısından etkilenmektedir ve örneklem büyüklüğü arttıkça GFI ve AGFI değerleri artış göstermekte; faktör başına düşen gösterge sayısı ve faktör sayısı arttıkça GFI ve AGFI değerleri azalmaktadır (Anderson ve Gerbing, 1984). ÖPDU ölçeğinin 29 maddeden ve 7 faktörden oluşması, bazı faktörlerde 3 madde bulunması, verilerin 303 kişiden elde edilmesi gibi nedenlerin GFI değerinin beklenenden düşük çıkmasına neden olabileceği düşünülmektedir. Ancak .856 olan GFI değeri 1'e yakın bir değer olduğundan ve bazı çalışmalarda .85'in üzeri de kabul edilebilir uyum değeri olarak görüldüğünden (örn. Connors vd., 1998) bu çalışma kapsamında elde edilen değer kabul edilebilir düzeye yakın olduğunu söylemek mümkündür.

NFI değeri analiz sonucunda .871 olarak bulunmuştur. GFI ile benzer şekilde NFI indeksi de 0 ile 1 arasında değişerek 1'e yakın olması beklenmekte ve örneklem büyüklüğünden etkilenmektedir. Bu durumda model karmaşıklığını dikkate alan ve Tucker-Lewis indeksi olarak da bilinen NNFI indeksi tercih edilmektedir (Hooper vd., 2008). Bu çalışma kapsamında yapılan analizler sonucunda NFI indeksine ait değer 1'e yakın olması ve NNFI indeksinin (.916) iyi uyumu göstermesinin NFI

indeksinin kabul edilebilir düzeye yakın olarak yorumlamak mümkündür. Bu doğrultuda elde edilen modele Şekil 3'te yer verilmiştir.



IB: İşbirliği, DY: Değişimi Yönetme, DET: Değişimin Etkisi, DEN: Değişim Endişesi, BE: Bilgi Edinme, GB: Geribildirim, DF: Değişim Farkındalığı

Şekil 3. DFA sonrası ÖPDU modeli-2.

Şekil 3'te sunulan modelde ÖPDU ölçeğine ait 29 maddenin hata varyansları ile faktör yükleri yer almaktadır. Buna göre standardize edilmiş faktör yükleri tüm ölçekte .45 ile .92 arasında değişmektedir. Tüm maddelerin faktör yükleri .01 düzeyinde anlamlıdır. DFA sonucunda 29 maddeden oluşan ÖPDU Ölçeğinin 7 faktörlü yapısının doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Nihai ÖPDU Ölçeği örnek maddelerine EK-B'de yer verilmiştir.

DFA uygulamasında ÖPDU ölçeği güvenilirlik analizi. DFA örnekleme uygulanan ÖPDU ölçeğinin tamamının ve alt boyutlarının güvenilirliğini belirlemek üzere Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen değerlere Tablo 19’da yer verilmiştir:

Tablo 19

ÖPDU Ölçeği ve Alt Boyutları için Cronbach Alfa Değerleri

Ölçek / Ölçek Boyutları	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
1.İşbirliği	6	.929
2. Değişimi Yönetme	5	.875
3. Değişimin Etkisi	5	.893
4. Değişim Endişesi	4	.798
5. Bilgi Edinme	3	.835
6. Geribildirim	3	.858
7. Değişim Farkındalığı	3	.535
ÖPDU (Toplam)	29	.858

DFA uygulaması sonrasında yedi faktör ve 29 maddeden oluştuğu doğrulanan ÖPDU ölçeğinin güvenilirlik analizleri sonucunda tüm ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .858 olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutları açısından ele alındığında ise Cronbach Alfa katsayısı işbirliği faktörü için .929, değişimi yönetme faktörü için .875, değişimin etkisi faktörü için .893, değişim endişesi faktörü için .798, bilgi edinme faktörü için .835, geribildirim faktörü için .858 ve değişim farkındalığı faktörü için .535 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre değişim farkındalığı boyutu dışındaki tüm boyutların Cronbach Alfa katsayısının .70 ve üzerinde olduğu görülmektedir. Cronbach Alfa katsayısının .70 ve üzerinde olması güvenilirlik için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2013; Cortina, 1993; Tabachnick ve Fidell, 2007). Ancak değişim farkındalığı alt boyutunun güvenilirlik katsayısının .70’in altında olduğu görülmektedir. Cronbach alfa katsayısı, madde sayısı, ölçekte yer alan boyut sayısı veya maddeler arasındaki korelasyonlardan etkilenmektedir (Cortina, 1993). Değişim farkındalığı faktörü 3 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörü oluşturan maddeler arasındaki korelasyon .001 düzeyinde anlamlıdır ve korelasyon değerleri .171 ile .373 arasında değişmektedir. Ayrıca Hinton ve diğerleri (2004) Cronbach Alfa katsayısının .50 ile .70 arasında olmasının orta düzeyde güvenilirliği

ifade ettiğini belirtmektedir. Bu durumda değişim farkındalığı faktörünün orta düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir. Ölçeğin tümüne ait güvenilirlik katsayısının yüksek olması göz önüne alındığında ÖPDÜ ölçeğinin öğretmenlerin öğretim programlarına uyum düzeylerini ölçmek için güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

29 madde ve 7 boyuttan oluşan ÖPDU ölçeği 5'li Likert derecelendirmesine sahip bir ölçektir. Ölçek derecelendirmesi Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen Katılıyorum (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle Katılıyorum (5) şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 145, en düşük puan ise 29'dur. Ölçeğin nihai formunda yer alan ve olumsuz ifadeleri kapsayan değişim endişesi (7, 12, 13 ve 15. maddeler) ile değişim farkındalığı (10, 17 ve 24. maddeler) boyutlarına ait maddeler ters kodlanarak puanlanması gereken maddelerdir.

Yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu. Sınıf içerisindeki uygulamaları etkileyen herhangi bir eğitsel değişiklikte öğretmenlerin tutum ve davranışları değişimin / yeniliğin başarıyla uygulanmasında belirleyici rol oynamaktadır (Waugh ve Godfrey,1993). Araştırmanın ikinci ve üçüncü araştırma sorularını yanıtlamak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu kullanılmıştır. Nitel araştırmada en sık başvurulan veri toplama araçlarından biri olan görüşmenin amacı, bireylerin bakış açılarını anlamaktır (Fraenkel vd., 2012; Patton, 2002). Yarı yapılandırılmış görüşmelerin görüşme sorularının esnek şekilde kullanılmasına fırsat vermesi bakımından (Merriam, 2009) bu araştırma kapsamında kullanılması tercih edilmiştir. Bu bağlamda çalışmada kullanılan bireysel görüşme formunun geliştirilmesinde öncelikle ilgili alanyazına ve araştırma sorularına dayalı olarak hazırlanan sorular danışmanla birlikte incelenmiş, ardından uzman görüşü alınmasına ve pilot görüşme yapılmasına karar verilmiştir. Örnek soruların hazırlanmasının ardından uzman görüşü alınarak bir İngilizce öğretmeniyle pilot görüşme yapılmış; bir İngilizce öğretmeni de yalnızca görüşme sorularını incelemiştir. Bu doğrultuda taslak görüşme sorularından iki sonda soru ve bir temel soru çıkarılmış; bir sonda soru eklenmiş ve anlaşılmayan bazı ifadeler yeni ifadelerle değiştirilmiştir. Görüşme formunun son haline EK-C'de yer verilmiştir. Ölçek uygulaması ve görüşme formunun uygulanması için öğretmenlere yönelik hazırlanan gönüllü katılım formlarına ise EK-Ç ve EK-D'de yer verilmiştir.

Kişisel bilgi formu. Araştırmanın birinci araştırma sorusuna yanıt aramak üzere öğretmenlerin cinsiyetleri, öğretmenlik deneyimleri, mezun oldukları fakülte, ders verdikleri sınıf düzeyi, görev yaptıkları okul türü, görev yaptıkları okul kademesi ve eğitim düzeylerine yönelik yedi sorudan oluşan ve EK-A'da yer verilen kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Bu değişkenler rastgele seçilmemiş, alanyazına dayandırılmıştır. Eğitsel değişikliklerin kişisel ve mesleki faktörlerden etkilenmesi ve öğretim programlarındaki değişikliklerin okullarda hayata geçirilmesi nedeniyle araştırmada cinsiyet, eğitim durumu, okul türü gibi değişkenlerin program değişikliklerine uyum sürecindeki rolünün incelenmesi de amaçlanmıştır. Öğretim programlarında yapılan yenileme çalışmalarının incelendiği araştırmalarda cinsiyet bir değişken olarak ele alındığı görüldüğünden (örn. Gürsoy ve Eken, 2018; Janík vd., 2018; Ngussa vd., 2017; Pešková vd., 2019) bu araştırma kapsamında da ele alınmıştır. Öğretmenlik deneyimleri, diğer bir ifadeyle meslekteki kıdemleri, alanyazında öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime yönelik çalışmalarda incelenen bir değişken olduğundan (örn. Gürsoy ve Eken, 2018; Janík vd., 2018; Kırkgöz, 2008a; Pešková vd., 2019; Rahimi ve Alavi, 2017) bu araştırma kapsamında deneyimin yerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Öğretim programlarındaki değişime yönelik tutum ve uygulamalar bağlamında öğretmenlerin almış oldukları eğitim de alanyazındaki çalışmalarda araştırma konusu olmuştur (örn. Kırkgöz, 2008a, 2008b). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin değişime uyumu kolaylaştıracağı düşünüldüğünden bu değişkenin de araştırmaya dahil edilmesine karar verilmiştir. Ders verilen sınıf düzeyi bir değişken olarak ele alınması ise ortaokul ve lise son sınıflarda öğrencilerin daha çok sınavlara odaklandıkları gözlemi ve araştırma sonuçlarına (örn. Donmez-Gunal ve Engin-Demir, 2012; Karaca, 2018; Lee ve Yin, 2011; Marsh, 1984; Wang, 2014) dayalı olarak araştırmaya dahil edilmiştir. Görev yapılan lise türü ise özellikle meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin yenilenen öğretim programlarının uygulanmasında yaşadıkları sorunların alanyazında yer alması (örn. Civriz, 2019) değişime uyum konusunu nasıl etkilediği açısından araştırma kapsamına alınmıştır. Görev yapılan okul kademesi konusunda İngilizce öğretim programlarında yapılan değişikliklerin çoğunlukla küçük yaşta çocuklara dil öğretimi üzerinde durması (örn. Gürsoy ve Eken, 2018; Kırkgöz, 2008a) kapsamında araştırmaya dahil edilmiştir. Eğitim durumu değişkeni ise öğretmenlerin lisans eğitimlerine devam etmelerinin

program değişikliklerine uyumları nasıl etkilediğini anlamak açısından araştırma kapsamında incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel ve nitel veriler ayrı ayrı ele alınarak analiz edilmiştir. Nicel boyutta ölçekten elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel ve yordayıcı veri analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Ölçekler aracılığıyla toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra SPSS paket programı kullanılarak ortalama, standart sapma, en ysek ve en düşük puan gibi betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Ayrıca bağımlı değişkenin (ğretim programlarındaki değişime uyum) bağımsız değişkenlere (cinsiyet, öğretmenlik deneyimi (mesleki kıdem), mezun olunan fakülte, ders verilen sınıf düzeyi, okul türü, okul düzeyi ve eğitim durumu) göre .05 anlamlılık düzeyinde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için verilerin normallik koşulunun test edilmesi sonrasında parametrik (bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi [ANOVA]) veya parametrik olmayan (Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis H) testleri kullanılmıştır.

Çalışmanın nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, veri setinin incelenmesiyle elde edilen kodların önceden belirlenmiş veya araştırma sürecinde ortaya çıkan belirli tema ve kategoriler altında toplayarak yorumlanmasıdır (Yıldırım ve şimşek, 2013). Tema ve kategorilerin belirlenmesinde n bilgilerden, kuramlardan veya yaşantılardan da yola çıkılabilmektedir (Fraenkel vd., 2012). Tümdengelim veya tümevarıma dayalı olarak yapılan içerik analizinde veri analizine hazırlık (analiz biriminin seçimi, verilerin anlaşılması), verilerin düzenlenmesi (kodlama) ve analiz süreci ile sonuçların raporlanması (kavramsal çerçevenin sunulması) aşamaları bulunmaktadır (Elo ve Kyngs, 2008). Bu aşamalarla da uyumlu olarak araştırma kapsamında veri analizi sürecinde kayıt altına alınan görüşmeler bilgisayar ortamına aktarılmış ve öncelikle tüm belgeler birer kere okunarak genel bir fikir edinilmiştir. Ardından belgeler MAXQDA programına aktarıldıktan sonra tekrar okunmuş ve ilk kodlama ve temalar-kategoriler oluşturulmuştur. Daha sonra belgeler ve analiz sonuçları tekrar incelenerek gerekli görülen düzenlemeler yapılmıştır. Dolayısıyla kodlardan kategori ve tema elde etme yoluyla tümevarıma dayalı bir analiz süreci gerçekleştirilmiştir.

Bulguların raporlanmasında kullanılan doğrudan alıntılar da bu süreçte belirlenmiştir. Katılımcılar isimleri verilmeden ölçekten aldıkları puan bakımından alt grupta olan öğretmenler için KA1, KA2 (katılımcı+alt+1,2) şeklinde, üst grupta olan öğretmenler için ise KÜ1, KÜ2 (katılımcı+üst+1,2) şeklinde isimlendirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın nicel boyutu için geliştirilen ÖPDU ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin olarak AFA ve DFA analizleriyle yapı geçerliği, uzman görüşleri aracılığıyla ise kapsam geçerliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının hesaplanması yoluyla hem AFA hem de DFA uygulanmasında ölçeğin bütünü ve alt boyutları için ayrı ayrı test edilmiştir. Sonuçta ÖPDU ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı ortaya konulmuş; ölçek aracılığıyla elde edilen verilerin de geçerli ve güvenilir olmasının sağlanması hedeflenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutu için ise geçerlik ve güvenilirliği sağlamak üzere çeşitli yollar izlenmiştir. Guba (1981) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik için güven duyulabilirlik (trustworthiness) kavramını kullanmaktadır. Buna göre güven duyulabilirliğin; inandırıcılık (credibility), aktarılabilirlik (transferability), tutarlık (dependability) ve teyit edilebilirlik (confirmability) boyutları bulunmaktadır. Bu araştırmada güven duyulabilirliği sağlamak için bu boyutlar dikkate alınmıştır:

İnandırıcılığın sağlanmasında katılımcı kontrolü, çeşitleme, betimleme ve uzman incelemesi gibi yollar bulunmaktadır (Guba, 1981). Bu doğrultuda araştırmada araştırmacının öznel yargılarını en aza indirmek için katılımcılardan veri toplama esnasında ve sonrasında teyit alınmış; yöntem ve veri toplama araçları açısından çeşitlilik sağlanmış; çalışmanın raporlanmasında ayrıntılara yer verilmiş ve araştırma deseni, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi, bulguların yorumlanması gibi çeşitli aşamalarda uzman görüşü alınmıştır.

Aktarılabilirliğin sağlanmasında amaçlı örnekleme kullanma, derinlemesine veri toplama ve detaylı betimleme yollarını bulunmaktadır (Guba, 1981). Bu doğrultuda araştırmada aktarılabilirliğin sağlanması için katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden aykırı durum örnekleme kullanılmış; ölçek ve görüşme aracılığıyla derinlemesine veri toplanmış ve çalışmanın nitel boyutuyla ilgili tüm bilgilere ayrıntılarıyla yer verilmiştir.

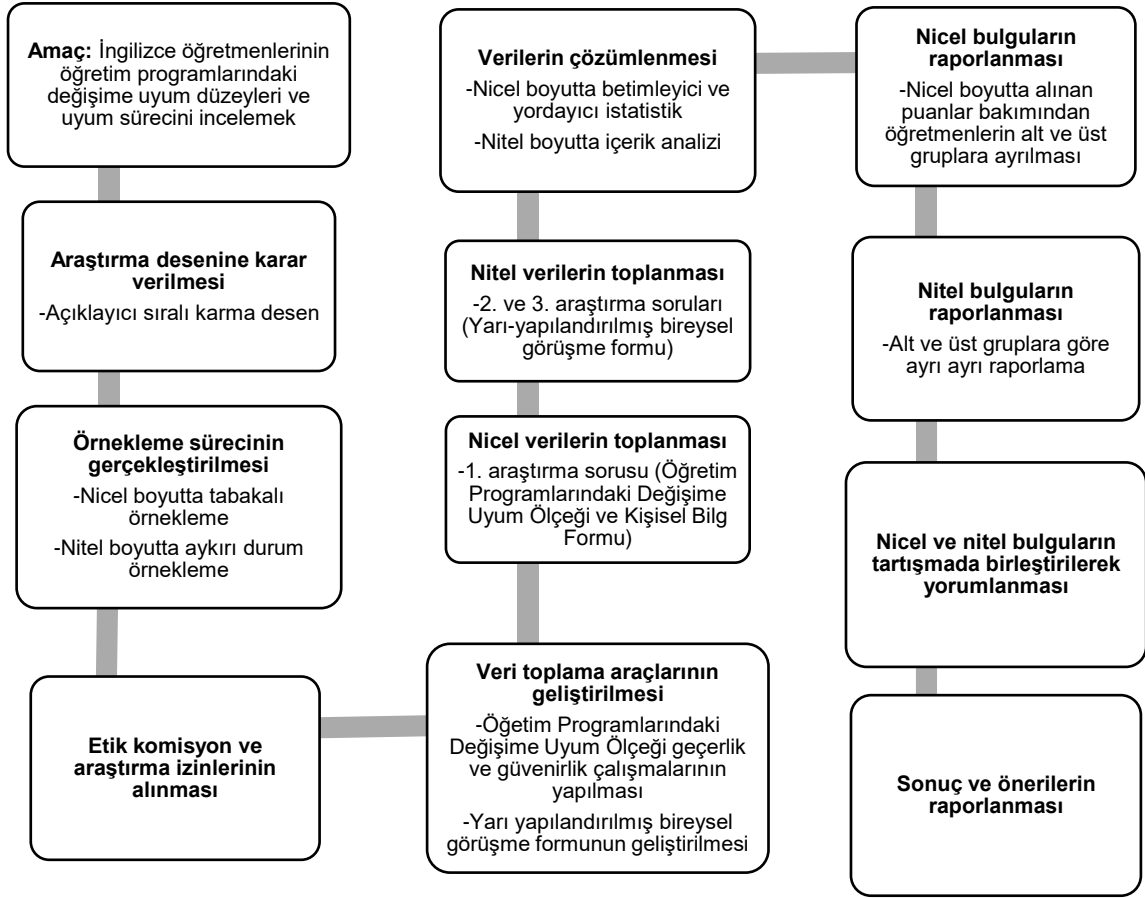
Tutarlılığın sağlanmasında birbirleriyle örtüşen yöntemlerin kullanımı ve tutarlılık incelemesi yolları bulunmaktadır (Guba, 1981). Bu doğrultuda araştırmada kullanılan nicel ve nitel yöntemlerin uyumlu olmasına dikkat edilmiş ve veri analizi sürecinde bir uzmandan yardım alınarak analizleri ayrı ayrı gerçekleştirip tutarlığın kontrol edilmesi sağlanmıştır.

Teyit edilebilirliğin sağlanmasında çeşitleme ve teyit incelemesi yolları bulunmaktadır (Guba, 1981). Bu doğrultuda çalışmada yöntem ve veri toplama araçlarında çeşitleme yapılmış; iki uzmanın çalışmada ulaşılan yargılarla toplanan veriler arasındaki uyumu teyit etmeleri sağlanmış ve toplanan ham verilerin kayıtları gerektiğinde kontrol etmek amacıyla saklanmıştır.

Çalışmanın nitel boyutu için araştırmacının rolü de önemli görülmektedir. Araştırma sürecinde kendisi de bir kaynak olan araştırmacının araştırmayı sürekli değerlendiren bir yorumlayıcı olması ve temel veri toplama kaynağı olarak inandırıcı olması rollerini yerine getirmesi beklenmektedir (Shenton, 2004). Bu araştırma kapsamında da araştırmacının katılımcıları çalışmanın sonuçlarını etkileyecek şekilde yönlendirmemesi, veri toplama ve veri analizi sürecinde yansız davranması ve veri toplama için uygun ortamları oluşturması gibi durumlara dikkat edilmiştir. Bunun yanında araştırmacının İngilizce öğretmenliği lisans programından mezun olması ve bir dönem öğretmenlik deneyimi olması sayesinde araştırmanın konusu olan İngilizce öğretim programlarını tanınması, özellikle görüşmeler esnasında öğretmenleri öğretim programı odağında tutmaya yardımcı olmuştur. Ayrıca araştırmacının öğretim programı odaklı araştırmalar yürütmüş olması araştırma sürecinde veri analizi ve yorumlama sürecinde etkili olmuştur. Araştırmacı tüm araştırma sürecinde etik kurallara dikkat etmiştir.

Karma yöntem araştırmalarında geçerlik ve güvenirlikle ilgili olarak Onwuegbuzie ve Johnson (2006) tarafından önerilen yollardan bazıları da dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda örneklem arasındaki ilişki açısından aynı nicel boyuta katılan öğretmenlerden belirlenen öğretmenler arasından nitel boyuta katılan öğretmenlerin seçilmesi, zayıf yönlerin en aza indirilmesi açısından nicel boyutta açıklanamayan bazı bulguların nitel boyutla tamamlanması, paradigmaları karma hale getirme açısından ise araştırmacının epistemolojik veya metodolojik inançlarının etkili şekilde birleştirilmesi yoluyla geçerlik ve güvenirliğin karşılanmasına özen gösterilmiştir.

Araştırma sürecini Şekil 4'te gösterildiği üzere özetlemek mümkündür:



Şekil 4. Araştırma süreci.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın özelliğine uygun bir şekilde oluşturulacak alt başlıklar yazara bırakılmıştır.

İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeyi Algılarına Yönelik Bulgular

İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerinin incelenmesine yönelik araştırma sorusuna yanıt verebilmek için öncelikle Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği ve alt boyutlarına ait betimsel istatistikler incelenmiş; ardından her bir alt boyut ve ilgili maddelere ait betimsel istatistikler sunulmuştur. Tablo 20'de ÖPDU ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir:

Tablo 20

Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği (ÖPDU) ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek ve Alt Boyutları	n	\bar{X}	S	En Düşük	En Yüksek
ÖPDU	241	3.87	.374	2.76	5
İşbirliği	241	4.30	.523	2.67	5
Değişimi Yönetme	241	3.99	.510	2.60	5
Değişimin Etkisi	241	3.53	.688	1.20	5
Değişim Endişesi	241	3.19	.811	1	5
Bilgi Edinme	241	4.40	.589	2	5
Geribildirim	241	3.49	.782	1	5
Değişim Farkındalığı	241	4.09	.558	2.67	5

Tablo 20 incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeğinden elde ettikleri en düşük puan 2.76, en yüksek puan 5, ölçekten elde edilen puanların ortalaması ise 3.87 olarak hesaplanmıştır. Ölçek beşli derecelendirme içerdiğinden 'Sınıf aralığı = $Ranj / Sınıf Sayısı$ ' formülüne (Ünver ve Gamgam, 2008) dayalı olarak 1.00-1.80 arası çok düşük, 1.81-2.60 arası düşük, 2.61-3.40 arası orta, 3.41-4.20 arası yüksek, 4.21-5.00 arası ise çok yüksek düzey

şeklinde değerlendirilmiştir. Bu aralıklar göz önüne alındığında öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerinin yüksek olarak yorumlanabileceği görülmektedir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde ise en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun bilgi edinme ($\bar{x}=4.40$), en düşük ortalamaya sahip alt boyutun ise değişim endişesi ($\bar{x}=3.19$) alt boyutuna ait olduğu görülmektedir.

ÖPDU ölçeğinin alt boyutlarına ve ilgili maddelere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

ÖPDU Ölçeği Alt Boyutları ve Maddelere Ait Betimsel İstatistikler

Alt Boyut ve Maddeler	\bar{X}	S	En Düşük	En Yüksek
Alt Boyut 1: İşbirliği	4.30	.523	2.67	5
M9. Yenilenen programı uygularken zümremle işbirliği yapmaya istekliyim.	4.44	.603	2	5
M14. Yenilenen programı uygularken karşılaştığım sorunların çözümünde zümremle işbirliği yaparım.	4.32	.673	1	5
M16. Yenilenen programla ilgili hazırlıklarımı zümremle paylaşmaya istekliyim.	4.35	.588	3	5
M25. Yenilenen programla ilgili uygulamalarımı meslektaşlarımla paylaşıyorum.	4.23	.629	1	5
M26. İçinde olduğum değişim sürecini zümremle birlikte yönetirim.	4.21	.652	2	5
M27. Programda yapılan değişikliklerin amacına ulaşması için zümremle birlikte çalışırım.	4.23	.650	1	5
Alt Boyut 2: Değişimi Yönetme	3.99	.510	2.60	5
M19. Yenilenen programı uygulamak için planlar yaparım.	4.11	.591	2	5
M20. Programda yapılan değişikliklere göre kendimi yeni koşullara hazırlarım.	4.05	.585	2	5
M21. Yenilenen programa yönelik çalışmalarımı uygulamadaki gözlemlerime göre yeniden düzenlerim.	4.04	.590	2	5
M22. Yenilenen programa yönelik uygulamalarımı sürekli gözden geçiririm.	3.76	.692	2	5
M23. Yenilenen programa uygun öğrenme etkinlikleri geliştiririm.	3.97	.625	1	5
Alt Boyut 3: Değişimin Etkisi	3.53	.688	1.20	5

M4. Programdaki değişimi kendimi geliştirmek için fırsat olarak görürüm.	3.95	.854	1	5
M5. Programın öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda değiştirildiğine inanırım.	3.42	.853	1	5
M6. Yapılan değişikliklerle önceki programın eksikliklerinin giderileceğine inanırım.	3.38	.891	1	5
M8. Programda yapılan değişikliklerin öğrencilere katkı sağlayacağına inanırım.	3.51	.775	1	5
M11. Yenilenen programla öğrenci ihtiyaçlarının karşılanacağına inanırım.	3.35	.793	1	5
<hr/>				
Alt Boyut 4: Değişim Endişesi	3.19	.811	1	5
*M7. Yenilenen programa uygun ders planı yapamamaktan endişe duyarım.	3.38	1.130	1	5
*M12. Yenilenen programın gereklerini yerine getirememekten endişe duyarım.	3.35	1.116	1	5
*M13. Yenilenen programa hazırlık yapmak için zaman bulamamaktan endişe duyarım.	3.31	1.028	1	5
*M15. Yenilenen programın beklentilerimi karşılamamasından endişe duyarım.	2.71	.912	1	5
<hr/>				
Alt Boyut 5: Bilgi Edinme	4.40	.589	2	5
M1. Programda ne tür değişiklikler yapıldığını merak ederim.	4.34	.659	2	5
M2. Yenilenen programın getirdiği sorumlulukları bilmek isterim.	4.46	.605	2	5
M3. Yenilenen programla ilgili daha fazla bilgi edinmek isterim.	4.39	.663	2	5
<hr/>				
Alt Boyut 6: Geribildirim	3.49	.782	1	5
M18. Programda yapılan değişikliklerle ilgili görüşlerimi ilgililere bildiririm.	3.41	.890	1	5
M28. Yenilenen programdan kaynaklanan aksaklıkları yetkili birimlere bildiririm.	3.53	.870	1	5
M29. Programda yapılan değişikliklerin olumlu yönleri konusunda yetkililere bilgi veririm.	3.52	.841	1	5
<hr/>				
Alt Boyut 7. Değişim Farkındalığı	4.09	.558	2.67	5
*M10. Sıradanlaştığını düşündüğüm için programda yapılan değişiklikleri önemsemem.	3.77	.802	1	5
*M17. Programda nelerin değiştiğini incelemem.	4.30	.662	1	5
*M24. Yenilenen programla ilgili başkalarıyla fikir alışverişinde bulunmam.	4.20	.849	1	5

Not: *ile işaretli maddeler ters kodlanan maddelerdir.

Tablo 21 incelendiğinde Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeğinin alt boyutlarından en yüksek ortalamaya sahip olan boyutun bilgi edinme ($\bar{X}=4.40$) olduğu, en düşük ortalamaya sahip olan boyutun ise değişim endişesi ($\bar{X}=3.19$) olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puan ortalamalarının değişim endişesi dışında öğretim programlarındaki değişime iyi derecede uyuma işaret ettiği şeklinde yorumlanabileceği görülmektedir. İşbirliği boyutuna ait ortalamanın ($\bar{X}=4.30$) çok yüksek düzeyi, değişimi yönetme boyutuna ait ortalamanın ($\bar{X}=3.99$) yüksek düzeyi, değişimin etkisi boyutuna ait ortalamanın ($\bar{X}=3.53$) yüksek düzeyi, değişim endişesi boyutuna ait ortalamanın ($\bar{X}=3.19$) orta düzeyi, bilgi edinme boyutuna ait ortalamanın ($\bar{X}=4.40$) çok yüksek düzeyi, geribildirim boyutuna ait ortalamanın ($\bar{X}=3.49$) yüksek düzeyi, değişim farkındalığı boyutuna ait ortalamanın ($\bar{X}=4.09$) ise yüksek düzeyi işaret ettiği görülmektedir.

Ölçeğin bütünü içerisinde en yüksek ortalamaya sahip madde “M2. Yenilenen programın getirdiği sorumlulukları bilmek isterim.” ($\bar{X}=4.46$) iken en düşük ortalamaya sahip maddenin “M15. Yenilenen programın beklentilerimi karşılamamasından endişe duyarım.” ($\bar{X}=2.71$) olduğu görülmektedir. ÖPDU ölçeğinin alt boyutları açısından incelendiğinde ise;

- İşbirliği boyutunda yer alan maddelerden en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin “M9. Yenilenen programı uygularken zümremle işbirliği yapmaya istekliyim.” ($\bar{X}=4.44$) olduğu, en düşük ortalamaya sahip olan maddenin ise “M26. İçinde olduğum değişim sürecini zümremle birlikte yönetirim.” ($\bar{X}=4.21$) olduğu görülmektedir.
- Değişimi yönetme boyutunda en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin “M19. Yenilenen programı uygulamak için planlar yaparım.” ($\bar{X}=4.11$) olduğu, en düşük ortalamaya sahip olan maddenin ise “M22. Yenilenen programa yönelik uygulamalarımı sürekli gözden geçiririm.” ($\bar{X}=3.76$) olduğu görülmektedir.
- Değişimin etkisi boyutunda en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin “M4. Programdaki değişimi kendimi geliştirmek için fırsat olarak görürüm.” ($\bar{X}=3.95$) olduğu, en düşük ortalamaya sahip olan maddenin ise “M11. Yenilenen programla öğrenci ihtiyaçlarının karşılanacağına inanırım.” ($\bar{X}=3.35$) olduğu görülmektedir.

- Değişim endişesi boyutunda en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin “M7. Yenilenen programa uygun ders planı yapamamaktan endişe duyarım.” ($\bar{X}=3.38$) olduğu, en düşük ortalamaya sahip olan maddenin ise “M15. Yenilenen programın beklentilerimi karşılamamasından endişe duyarım.” ($\bar{X}=2.71$) olduğu görülmektedir. Ancak bu boyuttaki maddeler ters kodlanmış maddeler olduğundan bu maddelere ait ortalamaları öğretmenlerin ders planı yapamamaktan en az endişe duydukları, beklentilerinin karşılanmamasından ise en fazla endişe duydukları şeklinde yorumlamak mümkündür.
- Bilgi edinme boyutunda en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin “M2. Yenilenen programın getirdiği sorumlulukları bilmek isterim.” ($\bar{X}=4.46$) olduğu, en düşük ortalamaya sahip olan maddenin ise “M1. Programda ne tür değişiklikler yapıldığını merak ederim.” ($\bar{X}=4.34$) olduğu görülmektedir.
- Geribildirim boyutunda en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin “M28. Yenilenen programdan kaynaklanan aksaklıkları yetkili birimlere bildiririm.” ($\bar{X}=3.53$) olduğu, en düşük ortalamaya sahip maddenin ise “M18. Programda yapılan değişikliklerle ilgili görüşlerimi ilgililere bildiririm.” ($\bar{X}=3.41$) olduğu görülmektedir.
- Değişim farkındalığı boyutunda en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin “M17. Programda nelerin değiştiğini incelemem.” ($\bar{X}=4.30$) olduğu, en düşük ortalamaya sahip olan maddenin ise “M10. Sıradanlaştığını düşündüğüm için programda yapılan değişiklikleri önemsemem.” ($\bar{X}=3.77$) olduğu görülmektedir. Ancak bu boyuttaki maddeler ters kodlanmış maddeler olduğundan elde edilen ortalamaları öğretmenlerin en çok programda yapılan değişiklikleri inceledikleri, en az ise yapılan değişiklikleri önemsedikleri şeklinde yorumlamak mümkündür.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerine ilişkin bulgular. İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek üzere yapılacak analize karar vermek için verilerin iki gruba ait puanların normal dağılımı ve varyans homojenliği varsayımları incelenmiştir. Kadın ve erkek olmak üzere iki grubun da çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1.96 aralığında olduğu görülmüş; Levene testi

sonucunun hem tüm ölçek hem de alt boyutları için anlamlı olmadığı bulgusundan hareketle ise varyans homojenliği varsayımının karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$). Bu doğrultuda gerçekleştirilen bağımsız örneklem t testi sonuçlarına Tablo 22’de yer verilmiştir:

Tablo 22

Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	S	sd	t	p
ÖPDU	Kadın	194	3.87	10.409			
	Erkek	47	3.87	12.707	239	.073	.942
İşbirliği	Kadın	194	4.32	2.999			
	Erkek	47	4.22	3.670	239	1.214	.226
Değişimi Yönetme	Kadın	194	3.98	2.462			
	Erkek	47	4.04	2.901	239	-.722	.471
Değişimin Etkisi	Kadın	194	3.57	3.319			
	Erkek	47	3.35	3.817	239	1.932	.055
Değişim Endişesi	Kadın	194	3.13	3.190			
	Erkek	47	3.44	3.311	239	-2.393	.017
Bilgi Edinme	Kadın	194	4.41	1.690			
	Erkek	47	4.35	2.068	239	.620	.536
Geribildirim	Kadın	194	3.45	2.292			
	Erkek	47	3.67	2.528	239	-1.708	.089
Değişim Farkındalığı	Kadın	194	4.12	1.605			
	Erkek	47	3.97	1.909	239	1.682	.094

Tablo 22 incelendiğinde kadın ve erkek İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda gruplara ait ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(239)}=.073$; $p>.05$). Ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar arasında cinsiyet değişkenine göre yalnızca değişim endişesi alt boyutunda kadın İngilizce öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}=3.13$) ve erkek İngilizce

öğretmenlerinin aldıkları puanların ortalaması ($\bar{X}=3.44$) arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır ($t_{(239)}=-2.393$; $p<.05$). Bu durumda kadın öğretmenlerin değişim endişesi puanlarının erkek öğretmenlerin değişim endişesi puanlarından anlamlı düzeyde düşük olduğu ve daha çok endişe yaşadıkları görülmektedir.

Öğretmenlik deneyimi değişkenine göre öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerine ilişkin bulgular. İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların öğretmenlik deneyimi yılı değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek üzere yapılacak analize karar vermek için verilerin tüm gruplar için normal dağılımı ve varyans homojenliği varsayımları incelenmiştir. 5-9 yıl, 10-14 yıl, 15-19 yıl, 20-24 yıl ve 25 yıl ve üzeri deneyime sahip olan öğretmenlerin oluşturduğu gruplarda varyansların homojen olduğu; ancak 20-24 yıl deneyim ve 25 yıl ve üzeri deneyime sahip olan öğretmenlerin oluşturduğu gruplara ait puanların normal dağılım sergilemediği görülmüştür. Tek yönlü varyans analizinin (One-Way ANOVA) yapılabilmesi için tüm grupların puanlarının normal dağılımı gerektiğinden tek yönlü varyans analizinin parametrik olmayan karşılığı Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonuçlarına Tablo 23'te yer verilmiştir:

Tablo 23

Öğretmenlik Deneyimi Değişkenine Göre Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
ÖPDU	5-9 yıl	100	118.32	4	2.794	.593	-
	10-14 yıl	59	115.64				
	15-19 yıl	56	131.74				
	20-24 yıl	22	126.05				
	25 yıl ve üzeri	4	88.88				
İşbirliği	5-9 yıl	100	119.08	4	.465	.977	-
	10-14 yıl	59	119.60				
	15-19 yıl	56	125.85				
	20-24 yıl	22	122.75				
	25 yıl ve üzeri	4	112.25				
	5-9 yıl	100	124.89	4	1.478	.830	-

Değişimi Yönetme	10-14 yıl	59	114.42				
	15-19 yıl	56	124.76				
	20-24 yıl	22	111.57				
	25 yıl ve üzeri	4	120.13				
	5-9 yıl	100	123.93				
Değişimin Etkisi	10-14 yıl	59	118.45				
	15-19 yıl	56	115.92	4	2.083	.720	-
	20-24 yıl	22	133.23				
	25 yıl ve üzeri	4	89.25				
	5-9 yıl	100	109.87				
Değişim Endişesi	10-14 yıl	59	125.68				
	15-19 yıl	56	135.22	4	7.434	.115	-
	20-24 yıl	22	131.20				
	25 yıl ve üzeri	4	75.00				
	5-9 yıl	100	132.63				
Bilgi Edinme	10-14 yıl	59	114.55				
	15-19 yıl	56	119.90	4	8.201	.084	-
	20-24 yıl	22	92.95				
	25 yıl ve üzeri	4	95.00				
	5-9 yıl	100	110.23				
Geribildirim	10-14 yıl	59	112.31				
	15-19 yıl	56	138.13	4	11.865	.018	5-9 ile 15-19 5-9 ile 25 yıl ve üzeri 10-14 ile 25 yıl ve üzeri
	20-24 yıl	22	137.86				
	25 yıl ve üzeri	4	185.88				
	5-9 yıl	100	118.63				
Değişim Farkındalığı	10-14 yıl	59	117.21				
	15-19 yıl	56	140.11	4	9.842	.043	5-9 ile 15-19 15-19 ile 25 yıl ve üzeri
	20-24 yıl	22	105.77				
	25 yıl ve üzeri	4	52.38				

Tablo 23 incelendiğinde öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeğinden elde edilen puanların sıralar ortalamasının öğretmenlik deneyimi (kıdem) değişkenine göre anlamlı farklılık gösterme durumunu belirlemek üzere gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonucunda öğretmenlik deneyimi yılı gruplarının sıralar ortalaması arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir

[$X^2_{(4)}=2.794$; $p>.05$]. Ancak ölçeğin alt boyutları açısından incelendiğinde geribildirim ve değişim farkındalığı boyutlarından elde edilen puanların sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [GB: $X^2_{(4)}=11.865$; $p<.05$] [DF: $X^2_{(4)}=9.842$; $p<.05$]. Bu alt boyutlar için anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Mann Whitney U testi kullanılarak çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre geribildirim boyutu için 5-9 yıl deneyim ile 15-19 yıl deneyime sahip olan öğretmenlerin puanları arasında 15-19 yıl deneyime sahip olan öğretmenlerin lehine, 5-9 yıl deneyim ile 25 yıl ve üzeri deneyime sahip olan öğretmenlerin puanları arasında 25 yıl ve üzeri deneyime sahip olan öğretmenlerin lehine, 10-14 yıl deneyim ile 25 yıl ve üzeri deneyime sahip olan öğretmenlerin puanları arasında 25 yıl ve üzeri deneyime sahip olan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Değişim farkındalığı boyutu için ise 5-9 yıl deneyim ile 15-19 yıl deneyime sahip olan öğretmenlerin puanları arasında 15-19 yıl deneyime sahip olan öğretmenlerin lehine, 15-19 yıl deneyim ile 25 yıl ve üzeri deneyime sahip olan öğretmenlerin puanları arasında 15-19 yıl deneyime sahip olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Mezun olunan fakülte değişkenine göre öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerine ilişkin bulgular. İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek üzere yapılacak analize karar vermek için verilerin tüm gruplar için normal dağılımı ve varyans homojenliği varsayımları incelenmiştir. Varyansların eğitim fakültesi, fen-edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin oluşturduğu gruplarda homojen olduğu; ancak diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin oluşturduğu gruba ait puanların normal dağılım göstermediği görülmüştür. Tek yönlü varyans analizinin (One-Way ANOVA) yapılabilmesi için tüm grupların puanlarının normal dağılması gerektiğinden tek yönlü varyans analizinin parametrik olmayan karşılığı Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonuçlarına Tablo 24'te yer verilmiştir:

Tablo 24

Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları

Boyutlar	Gruplar (Fakülte)	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
ÖPDU	Eğitim	184	127.73	2	7.754	.021	Eğitim Fakültesi ile Fen Edebiyat Fakültesi
	Fen Edebiyat	48	102.13				
	Diğer	9	84.17				
İşbirliği	Eğitim	184	124.29	2	4.288	.117	-
	Fen Edebiyat	48	116.55				
	Diğer	9	77.39				
Değişimi Yönetme	Eğitim	184	127.51	2	8.412	.015	Eğitim Fakültesi ile Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Fakültesi ile Diğer Fakülteler
	Fen Edebiyat	48	104.36				
	Diğer	9	76.67				
Değişimin Etkisi	Eğitim	184	122.14	2	.787	.675	-
	Fen Edebiyat	48	120.34				
	Diğer	9	101.22				
Değişim Endişesi	Eğitim	184	126.78	2	5.962	.051	-
	Fen Edebiyat	48	99.36				
	Diğer	9	118.22				
Bilgi Edinme	Eğitim	184	123.99	2	3.567	.168	-
	Fen Edebiyat	48	116.70				
	Diğer	9	82.78				
Geribildirim	Eğitim	184	126.07	2	4.300	.116	-
	Fen Edebiyat	48	103.93				
	Diğer	9	108.44				
Değişim Farkındalığı	Eğitim	184	125.14	2	2.916	.233	-
	Fen Edebiyat	48	108.53				
	Diğer	9	102.89				

Tablo 24 incelendiğinde öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeğinden elde edilen puanların sıralar ortalamasının mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık gösterme durumunu belirlemek üzere gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonucunda mezun olunan fakülte gruplarının sıralar ortalaması arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$X^2_{(2)} = 7.754$; $p < .05$]. Ölçeğin alt boyutları açısından incelendiğinde ise yalnızca değişimi yönetme boyutundan elde edilen

puanların sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$X^2_{(2)}= 8.412$; $p<.05$]. Bu anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Mann Whitney U testi kullanılarak çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre öğretim programlarındaki değişime uyum puanları eğitim fakültesi ile fen edebiyat fakültesi arasında eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Değişimi yönetme boyutunda ise eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerin puanları ile eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin puanları arasında eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Ders verilen sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerine ilişkin bulgular. İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların ders verilen sınıf düzeyi (8 veya 12. sınıf ile 8-12 dışındaki sınıflar) değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek üzere yapılacak analize karar vermek için verilerin iki gruba ait puanların normal dağılımı ve varyans homojenliği varsayımları incelenmiştir. 8 veya 12. sınıf ile 8 veya 12 dışındaki sınıflarda ders veren öğretmenler olmak üzere iki grubun da çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1.96 aralığında olduğu görülmüş; Levene testi sonucunun hem tüm ölçek hem de alt boyutları için anlamlı olmadığı bulgusundan hareketle ise varyans homojenliği varsayımının karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$). Bu doğrultuda gerçekleştirilen bağımsız örneklem t testi sonuçlarına Tablo 25'te yer verilmiştir:

Tablo 25

Ders Verilen Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	S	sd	t	p
ÖPDU	8 veya 12. sınıf	154	3.86	.371	239	-.456	.649
	Diğer (2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11)	87	3.88	.382			
İşbirliği	8 veya 12. sınıf	154	4.30	.528	239	-.413	.680
	Diğer (2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11)	87	4.32	.519			
	8 veya 12. sınıf	154	4.00	.542	239	.560	.576

Değişimi Yönetme	Diğer (2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11)	87	3.97	.450			
	8 veya 12. sınıf	154	3.49	.676			
Değişimin Etkisi	Diğer (2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11)	87	3.58	.709	239	-.940	.348
	8 veya 12. sınıf	154	3.20	.770			
Değişim Endişesi	Diğer (2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11)	87	3.17	.884	239	.291	.771
	8 veya 12. sınıf	154	4.42	.580			
Bilgi Edinme	Diğer (2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11)	87	4.36	.607	239	.762	.447
	8 veya 12. sınıf	154	3.42	.800			
Geribildirim	Diğer (2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11)	87	3.61	.740	239	-1.806	.072
	8 veya 12. sınıf	154	4.10	.560			
Değişim Farkındalığı	Diğer (2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11)	87	4.09	.558	239	.044	.965

Tablo 25 incelendiğinde 8. veya 12. sınıf ile 8-12 dışındaki sınıflara ders veren İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda gruplara ait ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(239)} = -.456$; $p > .05$). Benzer şekilde ölçeğin alt boyutları açısından incelendiğinde de 8 veya 12. sınıf ile 8-12 dışındaki sınıflara ders veren öğretmenlerin puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [İB: ($t_{(239)} = -.413$), DY: ($t_{(239)} = .560$), DET: ($t_{(239)} = -.940$), DEN: ($t_{(239)} = .291$), BE: ($t_{(239)} = .762$), GB: ($t_{(239)} = -1.806$), DF: ($t_{(239)} = .044$); $p > .05$].

Okul türü (görev yapılan lise türü) değişkenine göre öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerine ilişkin bulgular. İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların görev yaptıkları lise türü değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek üzere yapılacak analize karar vermek için verilerin tüm gruplar için normal dağılımı ve varyans homojenliği varsayımları incelenmiştir. Varyansların Anadolu lisesi, Anadolu imam hatip lisesi ile mesleki ve teknik Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin oluşturduğu gruplarda homojen olduğu; ancak Anadolu imam hatip lisesi ve mesleki ve teknik Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin gruplara ait puanların normal dağılım göstermediği görülmüştür. Tek yönlü varyans analizinin (One-Way ANOVA) yapılabilmesi için tüm grupların puanlarının normal dağılması gerektiğinden tek yönlü varyans analizinin parametrik

olmayan karşılığı Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonuçlarına Tablo 26'da yer verilmiştir:

Tablo 26

Okul Türü (Görev Yapılan Lise Türü) Değişkenine Göre Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları

Boyutlar	Gruplar (Fakülte)	n	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
	Anadolu Lisesi	66	53.64				
ÖPDU	Anadolu İmam Hatip Lisesi	12	50.08	2	2.983	.225	-
	Meslek ve Teknik Anadolu Lisesi	22	41.32				
	Anadolu Lisesi	66	50.89				
İşbirliği	Anadolu İmam Hatip Lisesi	12	55.21	2	.728	.695	-
	Meslek ve Teknik Anadolu Lisesi	22	46.75				
	Anadolu Lisesi	66	50.11				
Değişimi Yönetme	Anadolu İmam Hatip Lisesi	12	54.33	2	.255	.880	-
	Meslek ve Teknik Anadolu Lisesi	22	49.59				
	Anadolu Lisesi	66	51.25				
Değişimin Etkisi	Anadolu İmam Hatip Lisesi	12	61.08	2	3.366	.186	-
	Meslek ve Teknik Anadolu Lisesi	22	42.48				
	Anadolu Lisesi	66	52.64				
Değişim Endişesi	Anadolu İmam Hatip Lisesi	12	41.79	2	1.535	.464	-
	Meslek ve Teknik Anadolu Lisesi	22	48.82				
	Anadolu Lisesi	66	52.08				
Bilgi Edinme	Anadolu İmam Hatip Lisesi	12	56.21	2	2.517	.284	-
	Meslek ve Teknik Anadolu Lisesi	22	42.64				
	Anadolu Lisesi	66	51.80				
Geribildirim	Anadolu İmam Hatip Lisesi	12	45.79	2	.511	.774	-
	Meslek ve Teknik Anadolu Lisesi	22	49.16				
	Anadolu Lisesi	66	51.62				
Değişim Farkındalığı	Anadolu İmam Hatip Lisesi	12	46.46	2	.380	.827	-
	Meslek ve Teknik Anadolu Lisesi	22	49.34				

Tablo 26 incelendiğinde öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeğinden elde edilen puanların sıralar ortalamasının görev yapılan lise türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterme durumunu belirlemek üzere gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonucunda farklı lise türlerinde görev yapan öğretmen gruplarının sıralar ortalaması arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$X^2_{(2)}= 2.983$; $p>.05$]. Ölçeğin alt boyutları açısından incelendiğinde ise tüm alt boyutlardan elde edilen puanların sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [İB: ($X^2_{(2)}=.728$), DY: ($X^2_{(2)}=.255$), DET: ($X^2_{(2)}=3.366$), DEN: ($X^2_{(2)}=1.535$), BE: ($X^2_{(2)}=2.517$), GB: ($X^2_{(2)}=.511$), DF: ($X^2_{(2)}= .380$); $p>.05$].

Görev yapılan okul kademesi değişkenine göre öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerine ilişkin bulgular. İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanların görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek üzere yapılacak analize karar vermek için verilerin ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin oluşturduğu üç gruba ait puanların normal dağılımı ve varyans homojenliği varsayımları incelenmiştir. Buna göre üç grubun da çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1.96 aralığında olduğu görülmüş; Levene testi sonucunun hem tüm ölçek hem de alt boyutları için anlamlı olmadığı bulgusundan hareketle ise varyans homojenliği varsayımının karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$). Bu doğrultuda gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına Tablo 27’de yer verilmiştir:

Tablo 27

Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler

Okul Kademesi	n	\bar{X}	S
İlkokul	28	3.98	.446
Ortaokul	113	3.87	.347
Lise	100	3.83	.382

Tablo 27 incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyum puan ortalamasının en yüksek ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlere ait olduğu ($\bar{X}=3.98$); en düşük ise lise kademesinde görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}=3.83$) ait olduğu görülmektedir. Görev yapılan okul kademesi

değişkenine göre öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği puanlarına ilişkin ANOVA sonuçları ise Tablo 28'de yer almaktadır:

Tablo 28

Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine Göre Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplarasası	.459	2	.230			
ÖPDU	Gruplariçi	33.241	238	.140	1.645	.195	-
	Toplam	33.701	240				
	Gruplarasası	.079	2	.039			
İşbirliği	Gruplariçi	65.783	238	.276	.142	.867	-
	Toplam	65.862	240				
	Gruplarasası	.588	2	.294			
Değişimi Yönetme	Gruplariçi	61.868	238	.260	1.131	.324	-
	Toplam	62.456	240				
	Gruplarasası	3.727	2	1.863			
Değişimin Etkisi	Gruplariçi	109.879	238	.462	4.036	.019	İlkokul ve Lise
	Toplam	113.605	240				
	Gruplarasası	1.904	2	.952			
Değişim Endişesi	Gruplariçi	156.098	238	.656	1.452	.236	-
	Toplam	158.003	240				
	Gruplarasası	.181	2	.090			
Bilgi Edinme	Gruplariçi	83.111	238	.349	.259	.772	-
	Toplam	83.292	240				
	Gruplarasası	1.647	2	.823			
Geribildirim	Gruplariçi	145.478	238	.611	1.347	.262	-
	Toplam	147.125	240				
	Gruplarasası	1100	2	.550			
Değişim Farkındalığı	Gruplariçi	73.657	238	.309	1.777	.171	-
	Toplam	74.757	240				

Tablo 28 incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyum puanları arasında görev yapılan okul kademesine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre öğretim programlarındaki değişime uyum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(2, 238)} = 1.645$; $p > .05$). Ancak ölçeğin alt boyutları açısından incelendiğinde değişimin etkisi boyutundan elde edilen puanları arasında öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2, 238)} = 4.036$; $p < .05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik yapılan LSD testi sonuçlarına Tablo 29’da yer verilmiştir:

Tablo 29

Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine Göre Değişimin Etkisi Puanlarına İlişkin LSD Testi Sonuçları

(I) Grup	(J) Grup	Ortalamalar Arasındaki Fark (I-J)	Standart Hata	p
İlkokul	Ortaokul	.25853	.14344	.073
	Lise	.40229*	.14528	.006
Ortaokul	İlkokul	-.25853	.14344	.073
	Lise	.14375	.09329	.125
Lise	İlkokul	-.40229*	.14528	.006
	Ortaokul	-.14375	.09329	.125

Tablo 29 incelendiğinde ilkokulda ve lisede görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeğinin alt boyutlarından biri olan değişimin etkisi puanları arasında ilkokulda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerine ilişkin bulgular. İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği ve alt boyutlarından aldıkları puanlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek üzere yapılacak analize karar vermek için verilerin lisans ve lisansüstü olmak üzere iki gruba ait puanların normal dağılımı ve varyans homojenliği varsayımları incelenmiştir. Varyansların değişimin etkisi alt boyutu

dışında tüm ölçek ve diğer boyutlarda homojen olduğu; ancak lisansüstü eğitim durumuna sahip öğretmenlerin oluşturduğu gruba ait puanların normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu doğrultuda bağımsız örneklem t testinin parametrik olmayan karşılığı olan Mann Whitney U testi uygulanmış ve test sonuçlarına Tablo 30'da yer verilmiştir:

Tablo 30

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	p
ÖPDU	Lisans	224	27015.50	120.60	1815.50	.749
	Lisansüstü	17	2145.50	126.21		
İşbirliği	Lisans	224	27238.00	121.60	1770.00	.622
	Lisansüstü	17	1923.00	113.12		
Değişimi Yönetme	Lisans	224	26623.50	118.85	1423.50	.075
	Lisansüstü	17	2537.50	149.26		
Değişimin Etkisi	Lisans	224	27399.50	122.32	1608.50	.284
	Lisansüstü	17	1761.50	103.62		
Değişim Endişesi	Lisans	224	27010.00	120.58	1810.00	.733
	Lisansüstü	17	2151.00	126.53		
Bilgi Edinme	Lisans	224	26981.00	120.45	1781.00	.641
	Lisansüstü	17	2180.00	128.24		
Geribildirim	Lisans	224	27150.50	121.21	1857.50	.864
	Lisansüstü	17	2010.50	118.26		
Değişim Farkındalığı	Lisans	224	26905.00	120.11	1705.00	.463
	Lisansüstü	17	2256.00	132.71		

Tablo 30'da görüldüğü üzere eğitim durumu lisans ve lisansüstü eğitim olan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda lisans derecesine sahip olan ve lisansüstü eğitim derecesine sahip olan öğretmenlere ait puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır ($U=1815.50$; $p>.05$). Öğretim programlarındaki değişime uyum

ölçeğinin alt boyutlarında da lisans ve lisansüstü eğitim derecesine sahip olan öğretmenlerin puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır [İB: (U=1770.00), DY: (U=1423.50), DET: (U=1608.50), DEN: (U=1810.00), BE: (U=1781.00), GB: (U=1857.50), DF: (U=1705.00); $p>.05$].

Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt ve üst çeyrekte olan gruplar arasındaki farka ilişkin bulgular. İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği puanları sıralandığında alt ve üst çeyrek dilimde olma değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek üzere yapılacak analize karar vermek için verilerin iki gruba ait puanların normal dağılımı ve varyans homojenliği varsayımları incelenmiştir. Alt ve üst grup olmak üzere iki grubun da çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1.96 aralığında olduğu görülmüş; Levene testi sonucunun tüm ölçek h için anlamlı olmadığı bulgusundan hareketle ise varyans homojenliği varsayımının karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$). Bu doğrultuda gerçekleştirilen bağımsız örneklem t testi sonuçlarına Tablo 31’de yer verilmiştir:

Tablo 31

ÖPDU Ölçeğinden Alınan Puan Bakımından Alt ve Üst Çeyrek Dilimde Olma Değişkenine Göre Ölçek Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Boyut	Gruplar	n	\bar{X}	S	sd	t	p
ÖPDU	Üst Grup	65	4.32	.220	128	23.490	.000
	Alt Grup	65	3.42	.218			

Tablo 31 incelendiğinde ölçekten aldıkları puan bakımından alt ve üst çeyrek dilimde olan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda gruplara ait ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{(128)}=23.490$; $p<.05$).

Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeyleri Bakımından Üst Grupta Olan İngilizce Öğretmenlerinin Program Değişimine Uyum Sürecine Yönelik Bulgular

Öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeğinden elde edilen puanlar sıralandığında üst %27’lik kısımda yer alan, diğer bir ifadeyle uyum düzeyleri çok

yüksek olan öğretmenlerin program değişikliklerine uyum sağlama süreci başlama, uygulama ve sürdürme aşamaları (Berman ve McLaughlin, 1975, 1976, 1977; Fullan, 2007; Hall ve Hord, 1987) olmak üzere üç aşamada incelenmiştir.

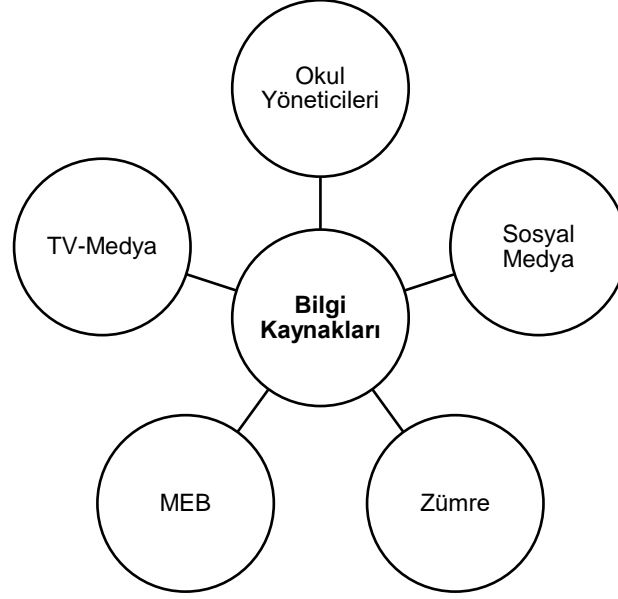
Uyum düzeyleri bakımından üst grupta olan öğretmenlerin değişimin başlama aşamasına uyum sürecine yönelik bulgular. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyleri bakımından üst grupta olan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda değişimin başlama aşamasına uyum süreci bilgi edinme ve değişime tepki olmak üzere iki tema altında incelenmiştir. Başlama aşamasına uyum süreci ve etkili olan faktörlere ilişkin tema, kod ve katılımcı bilgileri Tablo 32’de özetlenmiştir:

Tablo 32

Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeyi Bakımından Üst Grupta Olan Öğretmenlerin Başlama Aşamasına Uyum Sürecine İlişkin Tema, Kod ve Katılımcı Bilgileri

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcılar
Bilgi Edinme	Bilgi Kaynakları	Okul Yöneticileri	KÜ2, KÜ3, KÜ4, KÜ5, KÜ7, KÜ11, KÜ15, KÜ16
		Sosyal Medya	KÜ2, KÜ4, KÜ8, KÜ9, KÜ10, KÜ13, KÜ14, KÜ18
		Zümre	KÜ2, KÜ3, KÜ4, KÜ6, KÜ9, KÜ17, KÜ18
		MEB	KÜ3, KÜ5, KÜ7, KÜ8, KÜ9, KÜ10, KÜ11, KÜ12, KÜ13
		TV-Medya	KÜ1, KÜ5, KÜ7, KÜ10, KÜ14
Değişime Tepki	Bilişsel Tepki	Değişime Açıklık	KÜ1, KÜ4, KÜ5, KÜ7, KÜ8, KÜ13, KÜ18, KÜ6, KÜ17, KÜ16, KÜ15, KÜ11, KÜ10
		Gereklilik İnancı	KÜ1, KÜ3, KÜ4, KÜ5, KÜ6, KÜ7, KÜ8, KÜ9, KÜ10, KÜ11, KÜ12, KÜ14, KÜ16, KÜ17, KÜ18
		Gerekçeyi Anlama	KÜ5, KÜ9, KÜ13, KÜ15, KÜ16, KÜ2, KÜ6, KÜ10, KÜ8, KÜ3, KÜ12, KÜ18, KÜ4, KÜ1, KÜ7, KÜ11, KÜ14, KÜ17
	Duyuşsal Tepki	Olumlu Tepki	KÜ1, KÜ9, KÜ13, KÜ18, KÜ5, KÜ15, KÜ17, KÜ16, KÜ3, KÜ6, KÜ10, KÜ8, KÜ14, KÜ11
		Olumsuz Tepki	KÜ4, KÜ7, KÜ12, KÜ6, KÜ2
	Davranışsal Tepki	Yenilenen Programları İnceleme	KÜ2, KÜ18, KÜ6, KÜ12, KÜ15, KÜ17, KÜ16, KÜ1, KÜ4, KÜ5, KÜ8, KÜ11, KÜ14, KÜ10, KÜ3, KÜ7, KÜ9, KÜ13

Bilgi edinme. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyleri bakımından üst grupta olan öğretmenlerin program değişikliklerine yönelik bilgi edinme kaynaklarına Şekil 5'te yer verilmiştir:



Şekil 5. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenlerin program değişikliklerine yönelik bilgi kaynakları.

Şekil 5'e göre öğretmenlerin program değişiklikleriyle ilgili bilgi kaynakları; okul yöneticileri, sosyal medya, zümre, MEB ve televizyon-medya şeklindedir. Ayrıca öğretmenlerin birden fazla kaynak aracılığıyla bilgi edindikleri görülmüştür. Öğretmenlerin en sık başvurdukları kaynakların MEB internet sayfası, sosyal medya ve okul yöneticileri olduğu, televizyon-medyanın ise en az başvurulan bilgi kaynağı olduğu ortaya konulmuştur. Yapılacak olan değişikliğin MEB internet sayfası, okul yönetimi ve zümre aracılığıyla öğrendiğini belirten KÜ3 görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

Milli eğitimin sayfasında yayınlanan işte değişikliklerle ilgili bilgilendiren bir şey var mı diye bakarım, o şekilde öğrenirim. Birbirimizden ve milli eğitimin sayfasından bizimle ilgili değişiklikleri... Zaten değişiklikleri okul idaresinden bize çıktı olarak okula bırakırlar şu maddede şöyle bir değişiklik olmuştur diye. İdareden milli eğitim sayfasından ve birbirimizden bir değişiklik olmuş diye öğreniriz. (KÜ3)

Benzer şekilde sosyal medya üzerinden programın değiştirileceğine dair bilgi edindiğini belirten KÜ13 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Genellikle sosyal medya üzerinden öğreniyoruz ilk olarak. Yani tabi bakanlıktan açıklama yapıldıktan sonra açıklamayı kaçırdıysak ilk

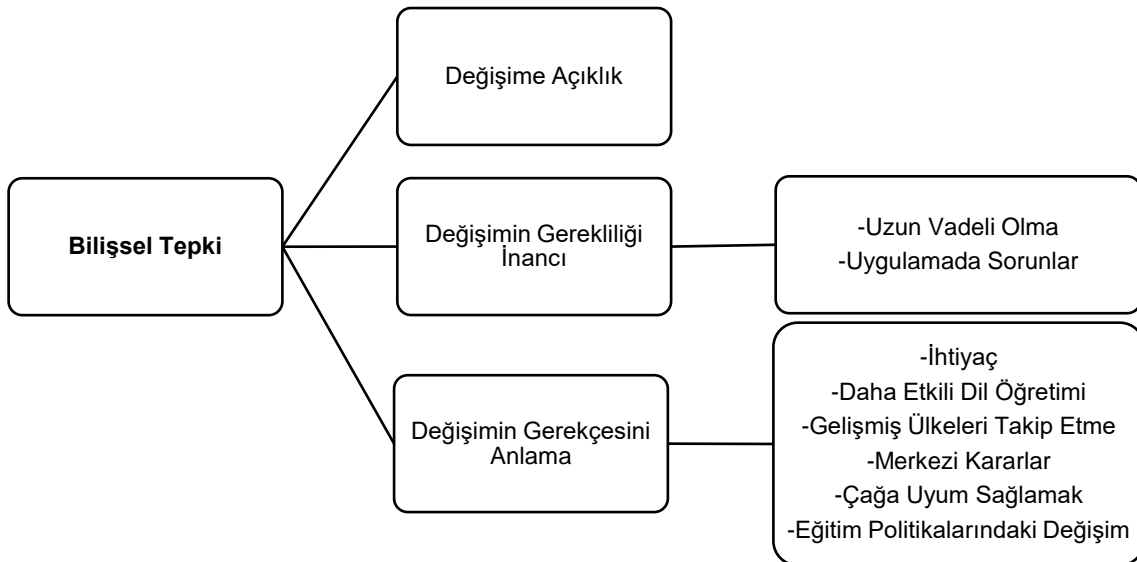
öğrendiğimiz medya sosyal medya çünkü sosyal medyadaki eğitim öğretim, öğretmenlerle alakalı platformlara üye olduğumuz için oradan öğreniyoruz. (KÜ13)

KÜ1 ise programda yapılacak değişiklikleri medyadan (haber programlarından) ve zümresinden duyduğunu belirtmiştir:

Genelde haberlerde veya medyada bakanlığın yaptığı açıklamalarla. Önce oradan sonra bir sonraki gün okula gittiğimizde okuldaki arkadaşlarla geçen sohbetlerden genelde. (KÜ1)

Değişime tepki. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyleri bakımından üst grupta olan öğretmenlerin değişime verdikleri tepkiler; bilişsel tepki, duyuşsal tepki ve davranışsal tepki olmak üzere üç açıdan ele alınmıştır. Bilişsel tepki değişimi anlamayla ilişkili iken duyuşsal tepki değişikliklere karşı hissedilen duygulara odaklanmaktadır. Davranışsal tepki ise yenilenen öğretim programlarını inceleyip incelememe durumunu içermektedir ve değişime uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenlerin tamamının yenilenen programı inceledikleri görülmüştür.

Bilişsel tepki. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenlerin değişime yönelik bilişsel tepkileri; Şekil 6'da gösterildiği üzere değişime açıklık, değişimin gerekliliği inancı ve değişimin gerekçesini anlama alt temaları altında toplanmıştır:



Şekil 6. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenlerin değişikliklere yönelik bilişsel tepkileri.

Değişime açıklık. Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişikliklere verdikleri bilişsel tepkiler incelendiğinde çoğunluğunun *bilişsel esnekliğe* sahip olduklarını, diğer bir ifadeyle değişime açık olduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Bu konuda öğretmen görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Esnek olunması taraftarıyım, ben uyum sağlayabiliyorum kolayca. Diğer zümrelere de aynı şekilde, Türkiye'deki zümrelerin de uyum sağladığını düşünüyorum. Sosyal medyayı takip ettiğim kadarıyla söylüyorum bunu. (KÜ8)

Genel olarak olumlu yaklaşım çünkü her değişikliğin bir adım öteye götürdüğüne inanmak istiyorum. O yüzden uyum sağlamaya çalışırım, olabildiğince yeniliklere açığımdır. (KÜ13)

Değişimin gerekliliği inancı. Görüşmeye katılan öğretmenler *değişimin gerekli olduğuna* inandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu öğretim programlarının çeşitli nedenlerden dolayı güncelliğini kaybedebileceğine ve paydaş görüşleri doğrultusunda yenilenmesine bağlayan KÜ18 ve KÜ4 görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

Tabii ki gerekli görüyorum. Faydalı müfredat değişiklikleri yapılıyor, müfredat eskiyebilir. (KÜ18)

Yani şöyle, öncelikle bir değişim olduğunda ben şöyle düşünürüm. Hani demek ki gerekli bir şeydi bu ki yapıldı ve ki zaten bu da bu değişiklikler yapılırken akademisyenler, öğretmenler vesaire bunlardan da görüşler alındığını bildiğim için yani tamamen gerekli olduğu için yapıldığını düşünüyorum. (KÜ4)

Bununla birlikte bazı öğretmenler değişimi gerekli görmelerine rağmen bazı çekincelerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda değişimin gerekli olduğunu ancak değişikliklerin sıklıkla gerçekleştirilmemesi, *uzun vadeli olması* gerektiğini KÜ3 şu sözlerle belirtmiştir:

Sadece hani ekleyebileceğim, değişikliklerin böyle çok kısa sürede çok büyük ve çok fazla değişiklik değil de işte on senede bir tane iki tane değişiklik şeklinde olmasının daha doğru olacağını düşünüyorum. Çünkü çok fazla, sık müfredat değişikliği de bu sefer uyum sürecinde sıkıntı yaşatabilir, uyum sağlamada sorunlar yaşanabilir. Ama şu anda olanlar ihtiyaca bağlı olan ve iyi değişiklikler bence, olması gereken şeyler... (KÜ3)

Benzer şekilde değişimin gerekli ancak *uygulamada yaşanan sorunlar* nedeniyle etkili olmadığını belirten öğretmenlerden KÜ16 şunlar ifade etmiştir:

Önceki sistemde çok geç başlıyordu İngilizce öğretimi, daha erken yaşlara alınmış olması çocuklar için de daha faydalı olduğunu düşünüyorum ama şöyle bir şey var. Hani ders saatlerinin daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum. Sadece haftada iki saatle ilkökul kademesi için konuşuyorum ben çoğunlukla ilkökul kademesinde çalıştığım için yeterli olduğunu düşünüyorum açıkçası. (KÜ16)

Değişimin gerekçesini anlama. Görüşmeye katılan öğretmenler değişimin çeşitli gerekçelerle gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir. Bu gerekçelerin başında *ihtiyaçlar* gelmektedir. Değişimin ihtiyaçlar nedeniyle yapıldığını belirten öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

Şöyle diyeyim hocam, ihtiyaca göre aslında olması gereken bu aslında. Yani toplumun ihtiyacına göre bireyin yaşam şartları gereklerine göre eğitim programlarında, öğretim programlarında çeşitli değişikliklere gidilmesi gerekiyor. Bu, hani gerek halk tarafından bir talep doğrultusunda veya yapılan ihtiyaç analizleri vesaire tespit edilip ona göre değişikliklerin yapılması gerekiyor. (KÜ1)

Yani ihtiyacı karşılamaya çalışıyorlar anladığım kadarıyla, çünkü İngilizce hayatımızın her anında olması gerekiyor o yüzden İngilizceye ağırlık vermeye çalışıyorlar. (KÜ13)

Öğretim programlarında gerçekleştirilen değişikliklerin önceki tecrübelerin olumlu sonuçlar vermemesi üzerine *daha etkili dil öğretimi* adına yapıldığını belirten öğretmenlerden KÜ6 ve KÜ10 şu şekilde görüş bildirmiştir:

Şöyle söyleyebilirim, ben zannedersen dil öğretimi ve öğrenimi bizim için ülkemiz için çok kronik bir problem. Çünkü baktığımızda geçmişe dönük insanlar şunun biraz hesabını yapıyorlar yani bu kadar sene İngilizce gördüm ilk okulda gördüm orta okulda lisede gördüm fakat hala konuşamıyorum. (KÜ6)

İngilizce eğitimini kolaylaştırmak açısından şu şekilde aslında toplumumuzda yıllara İngilizce dersi görüyoruz ama bunu konuşamıyoruz. Bunu 2. sınıf kademesine düşürdüğümüz zaman en azından çocukların daha rahat dili öğrenebilmesi açısından... Dil öğrenmek kritik bir süreç olduğu için ufak yaşlara indirildiği zaman bu dili alabilmenin daha rahat olduğunu düşünüyorum. (KÜ10)

Öğretim programlarında yapılan değişiklikleri *gelişmiş ülkelerin uygulamalarını takip etmeye* bağlayan KÜ15 görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Başarı oranları değerlendiriliyordur. Buna göre eksileri artıları tartışılıyordu ve daha çok diğer hani gelişmiş ülkelerin programları da örnek alınıyordu bence. (KÜ15)

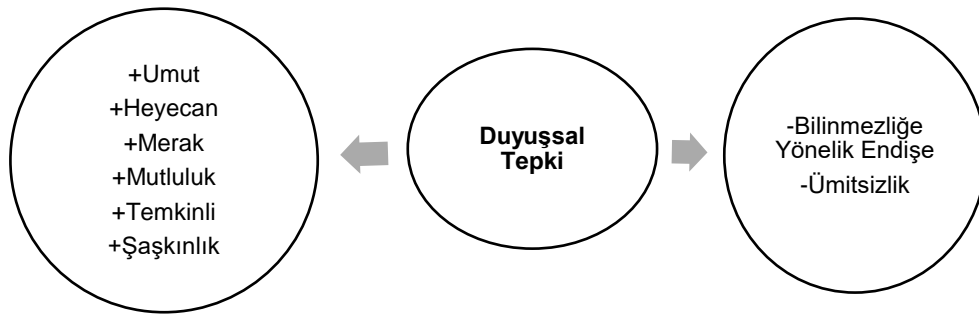
Merkezi kararların, çağa uyum sağlamanın ve eğitim politikalarındaki değişimin öğretim programlarının değiştirilmesine temel oluşturduğunu belirten öğretmenler; programların merkezden geliştirildiği için çeşitli nedenlerden dolayı alınan kararların, değişen dünyaya ve çağın gereklerine uyum sağlamanın ve eğitim politikalarında yapılan değişikliklerin öğretim programlarına yansıdığını ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşleri ise şu şekildedir:

Genelde tepeden inme oluyor bu programlar. Dil yeterliliğinden sonlarda olduğumuz için özellikle bu testlerden sonra bir gündem oluyor... (KÜ12)

Değişen dünyaya ayak uydurmaları için faydalı olduğunu düşünüyorum. ... Milli Eğitim Bakanlığı her biri programı daha ileriye götürme çaba içindeler. O yüzden geriye dönük bir şey yapılmıyor; her şey ileriye dönük, dünyaya ayak uydurma adına iyi düşünüldüğünü yorumlayabilirim. Mesela daha ileriye gitmek için ülkemizde faydalı bir şeyler yapılmaya çalışılıyor. (KÜ9)

Müfredatlar bence, doğrusu, benim anladığım kadarıyla eğitim politikasındaki değişikliklere bağlı olarak değişiyor. İşte ikinci sınıfa ders konulduğu için ihtiyaca bağlı olarak buna uygun değişiklik yapılıyor. (KÜ3)

Duyuşsal tepki. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenlerin değişime yönelik duyuşsal tepkilerinin genel olarak olumlu olduğu; olumsuz tepkilerin ise temelde değişikliğin bilinmeyen yönlerinden kaynaklı olabilecek endişelere odaklandığı görülmüştür. Öğretmenlerin duyuşsal tepkileri Şekil 7'de yer verildiği üzere olumlu ve olumsuz duygular olarak sınıflandırılmıştır:



Şekil 7. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenlerin değişikliklere yönelik duyuşsal tepkileri.

Olumlu tepki. Görüşmeler sonucunda öğretmenlerin öğretim programlarında bir değişiklik yapılacağını öğrendiklerinde yaşadıkları duygunun çoğunlukla *umut*

olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin iyi yönde değişiklik yapılacağına dair beklentileri umut olarak ortaya çıkmıştır. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerden KÜ14 ve KÜ5 şunları söylemiştir:

Yani her defasında içimde şey oluyor. Hani evet şu an daha şeyler gelecek diye bekliyorum. (KÜ14)

Meraklıyım, mesleğimle ilgili şunu da yapayım bunu da yapayım çok istediğim için müfredatta yapılan “A bakalım ne olacak, bir de bunu deneyelim belki daha iyiye gider.” Benim umudumdur belki daha iyiye gider, yani daha iyiye gidecek... Tek motive eden budur sanıyorum, daha iyiye gidecek ya da şu eksiği kapayacaklardır inşallah yani o türlü oluyor. Yani beni iyi olacak daha iyi olacaktır düşüncesi motive ediyor. (KÜ5)

Umutlu olmanın yanı sıra öğretmenler program değişikliklerinden dolayı *heyecanlı* ve *mutlu* hissettiklerini bildirmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Heyecanlanırım. Biraz da bu sefer inşallah bu sefer olacak diye bir ümit doğar içime. Şey olmam kesinlikle, ön yargılı yaklaşmam. Bir değişiklik yapıyorsa her türlü heyecan duyarım ve bunun iyi olmasına dair umutlarımı da yeşermiş bir şekilde tutarım. (KÜ1)

Yani mutlu olurum ne konuda mutlu olurum eğer ki öğrencilerin dil yeterliğini arttırabilecek yeniliklerse bu beni mutlu eder. (KÜ10)

Öğretmenlerin program değişikliğine verdikleri duyuşsal tepkilerden bir diğerinin ise *merak* olduğu görülmüştür. Değişikliğin hangi kapsamda yapılacağı, öğrencilere getireceği katkı, uygulama kolaylığı gibi durumlar öğretmenlerin değişimi merak etmelerine neden olmuştur. Bu doğrultuda KÜ17 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Nasıl hissederim? Acaba ne olacak derim yani ne yapacaklar hani nasıl bir uygulamaya gidilecek, gerçekten faydalı olacak mı? Yani uygulamada bize kullanabileceğimiz gerçekten rahatlıkla derslerde işimize yarayacak bir sistem mi ya da sınıflar düzeyinde nasıl bir tepki olacak bunları bir düşünürüm merak ederim açıkçası. (KÜ17)

Bu duyguların yanı sıra değişime *temkinli* yaklaşan öğretmenler değişimi uyguladıktan sonra duygularının şekilleneceğini belirtirken; değişimi şaşkınlıkla karşılayan öğretmen nasıl bir değişiklik olacağı konusunda *şaşkınlık* yaşadığını belirtmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ben hemen tepki göstermem. Yani benim bu tür şeylere yaklaşımında “A yine mi” falan demiyorum, işlerken çünkü ortaya çıkıyor. ... Anlatabiliyor muyum şimdi kendimi iyi bildiğim için ilk etapta yine mi değiştirecekler gibi bir havaya girmem yani, hani kontrollüyümdür bu konuda. Bekle gör yaşa gör bir kaygı hissetmiyorum. (KÜ5)

Yani tabi ki ilk başta bir afallıyoruz, hani değişim yapılmış nereden ne yapacağız tekrar incelemek zorunda kalıyoruz. Yapılan değişiklikleri hangi üniteye hangi kazanımda neler yapılmış hani tekrar onları bir incelemek gerekiyor. (KÜ11)

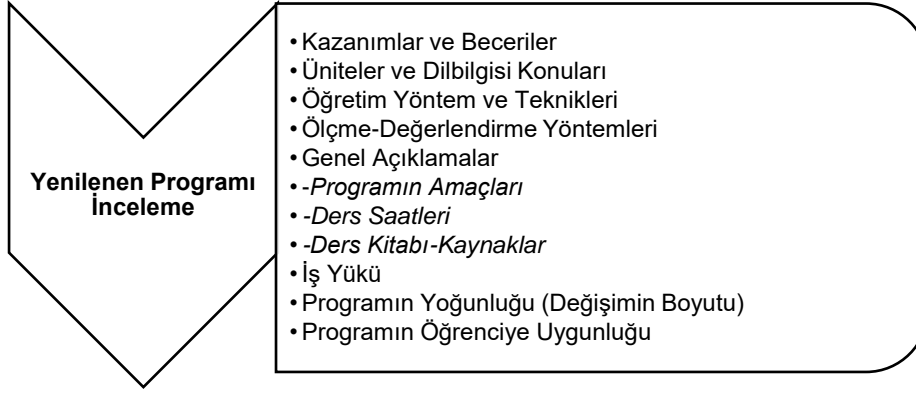
Olumsuz tepki. Öğretim programlarındaki değişime yönelik olumsuz duygular yaşayan bazı öğretmenler temelde neyin değiştirildiğini, bu değişimin kendilerine nasıl bir rol vereceğini bilememekten kaynaklanan *endişe* yaşadıklarını; ancak zamanla bu endişelerin ortadan kalktığını belirtmişlerdir. Bu konuda KÜ4 endişelerini şu şekilde aktarmıştır:

Tabi ki ister istemez insan böyle nasıl diyeyim geriliyor yani acaba yeni neler var ve ben bunları derste uygulayabilecek miyim? Hani kendimi buna göre ayarlayabilecek miyim? Diye biraz endişeleniyorum. Ama sonra okudukça, öğrendikçe ve tecrübe ettikçe yavaş yavaş yerine oturuyor her şey açıkçası. (KÜ4)

Bununla birlikte ümitsizlik yaşayan bir öğretmen ise değişikliği uygulayamamaktan dolayı bir *ümitsizlik* yaşadığını şu şekilde belirtmiştir:

Bazen bende şöyle bir algı oluyor yani tamam değişiklik olacak ama biz uygulayamayacağız gibi bir ümitsizlik yaşıyorum. (KÜ2)

Davranışsal tepki. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenlerin değişime yönelik davranışsal tepkileri incelendiğinde görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamının *yenilenen öğretim programlarını inceledikleri* görülmüştür. Öğretmenlerin yenilenen programlarda en fazla dikkat ettikleri boyutların başında kazanımlar ve beceriler, üniteler ve dilbilgisi, programın amaçları ve önerilen öğretim yöntem ve teknikleri gelmiştir. Dikkat edilen tüm boyutlar Şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 8. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenlerin inceledikleri yenilenen programların boyutları.

Şekil 8’de gösterildiği üzere öğretmenler yenilenen programları çeşitli boyutlarıyla incelediklerini belirtmişlerdir. Bu boyutlar programın öğelerine yönelik olabildiği gibi yenilenen programın öğretmenlere getireceği iş yükü, yoğunluğu ve öğrencilere uygunluğu şeklinde de ifade edilmiştir. Öğretim *programlarının öğeleri* bakımından incelendiğinde yenilenen programların kazanımlarını ve programda ağırlık verilen becerileri incelediğini ifade eden öğretmenlerden KÜ10 görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Ağırlık vereceğim becerilere bakarım öncelikle. İngilizcede dört temel beceri vardır okuma dinleme konuşma ve yazma. Bunlara ne kadar ağırlık verilmiş önemlidir benim için... (KÜ10)

Yenilenen programın içeriğini tema ve dilbilgisi konuları olarak ele alan öğretmenler genellikle dilbilgisi konularının ne yönde değiştiğini incelediklerini belirtmişlerdir. Bu konuda KÜ11 görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Biz konularda hani gramer konuları azaltılmış mı diye bakıyoruz açıkçası, daha az gramer var mı diye... Gramerin daha azaltılmış olmasını umuyoruz her defasında daha seyreltilmiş olmasını düşünüyoruz buna dikkat ediyoruz açıkçası. (KÜ11)

Programda yapılan değişiklikleri öğretim yöntem ve teknikleri açısından inceleyen öğretmenler en çok dersi nasıl anlatmaları gerektiği ve bunların uygulanabilirliği açısından ele almışlardır. Bu konuda KÜ13 görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

Benim için ders anlatım yöntemi en önemlisidir, işte hani bire bir mi olacak işte canlandırmamı yapacağız, dramalarla mı oynayacağız? Nasıl yapacağız, şarkı var mı yoksa gramer anlatımı mı? Bunlar benim için çok önemli ilk olarak onlara bakarım. (KÜ13)

Yenilenen öğretim programlarında *ölçme ve değerlendirme* tekniklerini geliştirilmesi hedeflenen dil becerilerine uygunluğu ve ölçme ve değerlendirme tekniklerinin çeşitliliği açısından inceleyen öğretmenlerden KÜ1 görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

Yani şey de arıyor gözüm böyle sınama durumlarına dair, ölçme-değerlendirme durumlarına dair neler var? Ve hani şey hani programa baktığımda aslında en çok hoşuma giden yer de oydu. İngilizce öğretim programında o değerlendirme, ölçme-değerlendirme kısmı çok hoşuma gitti. Dört dil becerisinin de ayrı ayrı değerlendirilebileceği güzel alternatifler verilmişti, en çok o kısım hoşuma gitti mesela. Hani böyle şeylere dikkat ediyorum ben. (KÜ1)

Programın genel açıklamalar kısmını inceleyen öğretmenler genellikle amaçlar, ders saatleri ve ders kitabına yönelik bilgileri incelediklerini belirtmişlerdir. Programı genel amaçları açısından inceleyen öğretmenler dil öğretiminin temel ilkeleri, öğrencilerin ulaşacakları dil seviyesi ve Avrupa Ortak Dil Çerçevesinde belirtilen dil düzeyleri açısından incelediklerini ifade etmişlerdir. Ders saatine yönelik bilgileri inceleyen öğretmenler ders saatlerinin değiştirilme durumunu merak ederek incelediklerini bildirmişken ders kitabına yönelik bilgileri inceleyen öğretmenler ise hazırlanan kaynak kitapların yenilenen programla örtüşüp örtüşmediğini incelediklerini aktarmıştır. Programların genel amaçlarındaki değişiklikleri inceleyen öğretmenlerden bazılarının bu konudaki görüşleri şöyledir:

En son bu Common European Framework'e göre hani düzenlendiği yerler vesaire. İşte hani "Benim öğrencilerim hangi seviyede mezun olmalı? İşte amacımız ne?" falan diye. Genel olarak, detaylı olarak incelerim yani bir şey eksik kalmasın diye. (KÜ4)

Örneğin ders saatleri sayısı çok bizim için biraz gündemde. Çünkü maddi kaygılarımız da elbette ki var. Ders saatlerinin değişip değişmediğine bakarım tabi ki. (KÜ6)

Programa uygun kaynak olarak ne hazırladılar bunlara dikkat ederim. Müfredat değiştirildiğinde ders kitabını elime aldım ve inceledim. Ders kitabından bakıyorum hedef olarak ne konmuş, kitapta var mı bir öğretmen bunu uygulayabilecek mi kitaptan eşleştirerek programı kitaptan eşleştirerek inceledim. (KÜ18)

Yenilenen öğretim programını öğretmene getireceği *iş yükü* açısından inceleyen öğretmenler değişimin öğretmeni ne ölçüde etkileyeceği ve öğretmenin işini ne kadar kolaylaştıracağı üzerinde durmuşlardır. Bir öğretmen (KÜ16) programı *yoğunluğu ve değişimin boyutu* açısından ele aldığını belirtmiş; bir öğretmen ise (KÜ7) programı *öğrencilere uygunluk* açısından incelediğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Şöyle dürüst olmak gerekirse bana bu program bir yük mü getirecek yoksa bu program gerçekten benim öğretimimde bana yardımcı mı olacak buna bakarım. (KÜ6)

İlk önce müfredat acaba daha yoğun hale mi getirilmiş yoksa müfredattaki belirli konuları mı değiştirmişler yoksa daha büyük çapta bir değişiklik mi olmuş, ona daha çok dikkat ederim. (KÜ16)

Bir de öğrencileri düşünürüm, hazırbulunuşluk seviyelerine bakarım, acaba bunu yapabilirler mi, yapamazlar mı diye düşünürüm hemen. Yani kendi açımdan değil de daha çok öğrencileri olumlu açıdan etkiler mi derim yani. (KÜ7)

Uyum düzeyleri bakımından üst grupta olan öğretmenlerin değişimi uygulama aşamasına uyum sürecine yönelik bulgular. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda değişimin uygulama aşamasına uyum süreci; değişimin özelliği, uygulama yaklaşımı ve değişime uyumu etkileyen faktörler olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Uygulama aşamasına uyum süreci ve etkili olan faktörlere ilişkin tema, kod ve katılımcı bilgileri Tablo 33'te özetlenmiştir:

Tablo 33

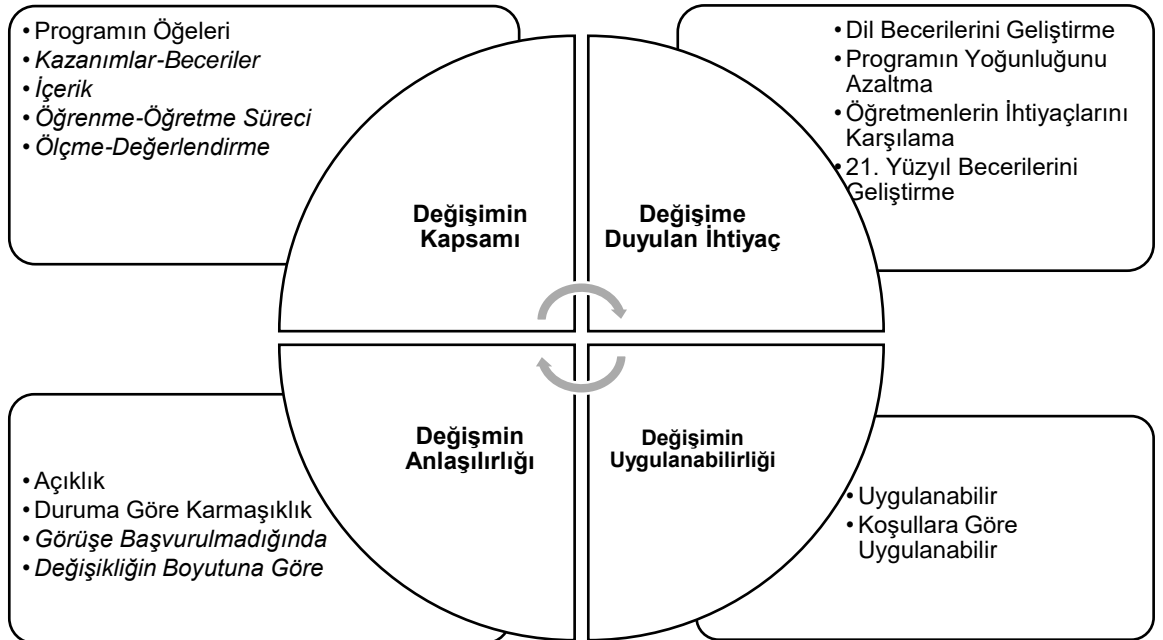
Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeyi Bakımından Üst Grupta Olan Öğretmenlerin Uygulama Aşamasına Uyum Sürecine İlişkin Tema, Kod ve Katılımcı Bilgileri

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcılar
Değişimin Özelliği	Değişimin Kapsamı	Program Öğeleri	KÜ1, KÜ7, KÜ9, KÜ8, KÜ10, KÜ18, KÜ11, KÜ5, KÜ6, KÜ13, KÜ14, KÜ4, KÜ3, KÜ12, KÜ17, KÜ16, KÜ2, KÜ15
	Değişime Duyulan İhtiyaç	Dil Becerileri	KÜ5, KÜ17, KÜ15, KÜ4, KÜ3, KÜ2, KÜ16, KÜ14, KÜ13, KÜ12, KÜ11
		Programın Yoğunluğu	KÜ4, KÜ10, KÜ18

		Öğretmen İhtiyacı	KÜ6, KÜ7
		21. Yüzyıl Becerileri	KÜ8
Değişimin Anlaşılabilirliği		Açıklık	KÜ13, KÜ17, KÜ1, KÜ2, KÜ3, KÜ4, KÜ5, KÜ6, KÜ8, KÜ9, KÜ10, KÜ11, KÜ12, KÜ14, KÜ15, KÜ16, KÜ18
		Duruma Göre Karmaşıklık	KÜ10, KÜ4, KÜ6
	Uygulanabilirlik	Uygulanabilir	KÜ1, KÜ2, KÜ3, KÜ5, KÜ6, KÜ8, KÜ10, KÜ11, KÜ12, KÜ13, KÜ14, KÜ15, KÜ9, KÜ4, KÜ18
Koşullara Göre Uygulanabilir		KÜ13, KÜ16, KÜ17,	
Programı Uyarlama		Uyarlama Gerekçesi	KÜ7, KÜ12, KÜ3, KÜ2, KÜ1, KÜ16, KÜ4, KÜ6, KÜ8, KÜ17, KÜ15, KÜ13, KÜ11, KÜ10, KÜ9, KÜ14, KÜ5, KÜ18
		Uyarlanan Öğe	KÜ3, KÜ5, KÜ6, KÜ9, KÜ10, KÜ11, KÜ2, KÜ4, KÜ14, KÜ7, KÜ12, KÜ18, KÜ15, KÜ16, KÜ17
		Uyarlama Tarzı	KÜ1, KÜ5, KÜ16, KÜ14, KÜ18, KÜ2, KÜ3, KÜ6, KÜ7, KÜ10, KÜ11, KÜ17, KÜ9, KÜ13, KÜ8, KÜ4, KÜ15, KÜ12
		Uyarlama Zamanı	KÜ2, KÜ3, KÜ4, KÜ7, KÜ8, KÜ9, KÜ10, KÜ11, KÜ12, KÜ13, KÜ14, KÜ15, KÜ16, KÜ17, KÜ1
Yenilenen Programı Uygulama Yaklaşımı		Kazanımlara Uyma	KÜ1, KÜ2, KÜ3, KÜ4, KÜ5, KÜ6, KÜ7, KÜ8, KÜ9, KÜ11, KÜ12, KÜ13, KÜ15, KÜ17, KÜ18, KÜ16
	Programa Bağlılık	İçeriğe Uyma	KÜ2, KÜ14, KÜ15, KÜ18, KÜ1, KÜ5, KÜ11, KÜ12, KÜ7
		Öğrenme-Öğretme Sürecine Uyma	KÜ12, KÜ13, KÜ3, KÜ17, KÜ8, KÜ10, KÜ11, KÜ14, KÜ15, KÜ16, KÜ18, KÜ1, KÜ2, KÜ4, KÜ5, KÜ6, KÜ9
		Ölçme-Değerlendirme Tekniklerine Uyma	KÜ1, KÜ4, KÜ5, KÜ6, KÜ8, KÜ11, KÜ13, KÜ14, KÜ15, KÜ17
Uyumu Etkileyen Faktörler	Kolaylaştırıcı Faktörler	Destek Alma	KÜ1, KÜ2, KÜ4, KÜ3, KÜ6, KÜ7, KÜ5, KÜ10, KÜ9, KÜ8, KÜ12, KÜ13, KÜ11, KÜ15, KÜ16, KÜ18, KÜ17, KÜ14
		Bireysel Faktörler	KÜ3, KÜ1, KÜ7, KÜ11, KÜ12, KÜ13, KÜ14, KÜ10, KÜ15, KÜ5, KÜ6, KÜ17, KÜ18, KÜ16, KÜ9

Zorlaştıran Faktörler	Diğer	KÜ2, KÜ6, KÜ1, KÜ13, KÜ14, KÜ8, KÜ5, KÜ10, KÜ15, KÜ9, KÜ16
	Uygulamada Sorunlar	KÜ2, KÜ5, KÜ14, KÜ16, KÜ17, KÜ18, KÜ13, KÜ12, KÜ10, KÜ11, KÜ6, KÜ7, KÜ9, KÜ8, KÜ4, KÜ3
	Diğer	KÜ16, KÜ10, KÜ15, KÜ17, KÜ1, KÜ6, KÜ4, KÜ13, KÜ3

Değişimin özelliği. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi açısından üst grupta olan öğretmenlerin uyum sürecinde etkili olan faktörlerden biri değişimin özelliğine yönelik görüşleridir. Değişimin özelliğine göre öğretmenlerin değişiklikleri uygulamaları şekillenmektedir. Tablo 33'te sunulduğu üzere değişimin özelliği değişimin kapsamı, değişime duyulan ihtiyaç, değişimin anlaşılabilirliği ve değişimin uygulanabilirliği olmak üzere dört boyutta ele alınmıştır. Değişimin kapsamı öğretmenlerin değişikliklerin ne yönde gerçekleştiğine yönelik görüşlerini kapsamaktadır. Değişime duyulan ihtiyaç değişimin neden yapıldığı; değişimin anlaşılabilirliği ise programda yapılan değişikliklerin öğretmenler tarafından açık veya karmaşık bulunması ile ilişkilidir. Değişimin uygulanabilirliği ise değişikliklerin sınıf ortamına yansıtılmasına yönelik görüşleri içermektedir. Değişimin özelliği teması içerisinde elde edilen alt tema ve kodlar Şekil 9'da sunulmuştur:



Şekil 9. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi açısından üst grupta olan öğretmenlere göre değişimin özelliğinin boyutları.

Değişimin kapsamı. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi açısından üst grupta olan öğretmenlerin programda ne tür değişiklikler yapıldığına dair görüşleri incelendiğinde programın öğeleri üzerinden görüş bildirdikleri görülmüştür. Programın öğeleri bakımından *kazanım ve becerilerde* değişiklikler yapıldığını belirten öğretmenler kazanımların yer değiştirmesi, ekleme veya çıkarma yapılması, sadeleştirme yapılması, iletişim becerilerine odaklanması ve dil becerilerine odaklanması şeklinde değişiklikler yapıldığını belirtmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Genelde bence kazanımlarda değişiklik oluyor. Ya sadeleştiriyorlar ya ekleme yapıyorlar ya çıkarma yapıyorlar açıkçası. (KÜ4)

Şöyle bahsettiğimiz 2017 değişiminde sanırım biraz daha beceriler üzerine yoğunlaştığı için biraz daha o değişim hissedildi. (KÜ6)

Mesela şu en son yapılan değişiklikte daha çok dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verildi yani skills bazında daha çok değişiklik yapıldı. (KÜ16)

Öğretmenler kazanımların yanı sıra programın *içeriğinde* de değişiklikler yapıldığını belirterek bu değişikliklerin dilbilgisi konularının azaltılması, ünite sayısının azaltılması, ünitelerin yerlerinin değiştirilmesi ve değerler eğitiminin programlara eklenmesi şeklinde gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir. Dilbilgisi konularının azaltılmasını olumlu bir gelişme olarak gören öğretmenlerden KÜ13 görüşlerini şu şekilde aktarmıştır.

Biz önceden İngilizceyi hep gramer olarak anlatıyorduk maalesef. Şimdi gittikçe yapılan değişikliklerle okumanın, dinlemenin ama özellikle de gittikçe konuşmanın ağırlığını vermeye çalışıyorlar bu benim çok hoşuma gidiyor. (KÜ13)

Benzer şekilde ünite sayısının azaltılmasını da programın yoğunluğunun azaltılması açısından olumlu bulan öğretmenlerden KÜ8 görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

Eskiden 16 ünite vardı, çok fazlaydı ve bizler müfredatı yetiştirmekte inanılmaz zorluk çekiyorduk. Müfredatta da 10 üniteye indirmekle birlikte sadeleştirme yoluna gidildi. Bu da bizim konuları hem yetiştirmemizi sağlıyor hem de çocukların pekiştirmesini, daha iyi anlamasını sağladı. Bizim açımızdan iyi oldu. (KÜ8)

Öğretmenler ünitelerin yerlerinin değiştirilmesini ise gereksiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda KÜ1 görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

Yani diğerlerine baktığımda aslında hani bu dediğim gibi ünitelerin yerleri falan değiştirilmiş o benim için pek bir değişiklik sayılmıyor aslında. (KÜ1)

En son yapılan program değişikliğinde değerler eğitiminin öne çıktığını belirten öğretmenlerden KÜ4 ise görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

Mesela en son değerler eğitimi çok önem kazandığı için onlar eklendi diye biliyorum. (KÜ4)

Öğretmenlere göre *öğrenme-öğretme süreçleri*, diğer bir ifadeyle eğitim durumlarında yapılan değişiklikler programları daha fazla öğrenci merkezli hale getirmiştir. Bununla birlikte öğretmenler öğretim yöntem ve teknikleri ve materyallerin kazanımlarda yapılan değişikliklere göre şekillendiğini belirten öğretmenlerden KÜ4 görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

İllaki kazanım değiştiğinde o kazanımı nasıl çocuklara ben edindirebilirim diye düşündüğümüzde yöntemi de otomatikman değiştirmemiz gerekiyor. Dediğim gibi mesela önceden daha çok grammar odaklı, işte grammar kurallarını çocuklara yazdırıyordum özellikle benim zamanımda yani ben öğrenciyken öyleydi. Ama şu an öyle değil. Şu an nasıl dili hani iletişim için kullanabiliriz buna odaklanmamız gerekiyor. Dolayısıyla yöntemini, tekniğini, materyalini değiştirmen gerekiyor buna uyum sağlaman için. (KÜ4)

Diğer yandan program değişikliklerinde genellikle ders saatlerinin azaltıldığını belirten öğretmenler bu durumdan duydukları rahatsızlığı da görüşlerine eklemiştir. Bu konuda KÜ6 şu şekilde görüş bildirmiştir:

Ama onun haricinde dönüp baktığımda ben hani söylediğimiz anlamda ne değişti diye hatırlamam gerekirse en en yakın değişim ders saatlerimizdeydi. Örneğin, çok yakın bir zamanda sanırım ders saatlerimizde bir düşüş oldu. Yani ders saatlerinin düşmesi İngilizce öğretimi için olumsuz bir karar diyebilirim. (KÜ6)

Görüşmeye katılan öğretmenler öğretim programlarının *ölçme ve değerlendirme* tekniklerinde de değişiklikler yapıldığını; bunun da öğrenme-öğretme süreci, kazanımlarda ve becerilerde yapılan değişikliklerden etkilendiğini belirtmişlerdir. Bu konuda KÜ3 görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

O kazanımları elde etmemizi sağlayacak yöntemler etkinlikler ve ölçme değerlendirme değişiyor. Yani ölçme değerlendirme de daha önce olmadığı

halde mesela işte dinleme bölümü ekliyoruz sınava dinleme bölümü eklediğimiz için de onu derste de daha önce yapmasak da dinleme sorabilmem için benim derste de dinleme etkinliği yapmam lazım. Kazanım olarak hep var evet kazanımlarda da büyük ihtimalle dört temel dil becerisi vardır ama onun yöntemi olarak uygulanması yöntemin değişmesi yönetime bağlı olarak ölçme değerlendirmenin değişmesi bence bu ikisi değişiyor daha çok diye düşünüyorum. (KÜ3)

Değişime duyulan ihtiyaç. Değişimin bir başka özelliği olan değişime duyulan ihtiyaç konusunda öğretmenlerin yoğunluğu değişime *dil becerilerini geliştirmek* açısından ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Öğretmenlere göre öğrencilerin temelde dinleme ve konuşma olmak üzere iletişim becerilerini geliştirmekle birlikte dil becerilerini kullanabilmelerini sağlamak dil bu ihtiyacın temelini oluşturmuştur. Bu konudaki bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Hangi ihtiyaçları çocukların dediğim gibi şöyle bir ifade vardı yani ben her zaman çocuklarıma söylüyordum öğretmenliğe başladığımdan beri yani İngilizceyi diğer derslerle bir tutmayın. Aslında İngilizce bir ders değil bir yaşam biçimi gibi bir şey söylüyordum çocuklara bunu konuşmak için öğrenmeniz gerekiyor. Öğretim programında da böyle bir ifade vardı. İşte bunu bir ders olarak değil de hayatlarında kullanacakları bir beceri olarak algılanacak gibi bir ifade vardı yanlış hatırlamıyorsam yanlış da hatırlıyor olabilirim ama aklımda kalan o. (KÜ2)

Çocukların üretim açısından biraz sıkıntılar olduğu görüldü herhalde ben öyle düşünüyorum. Daha çok öğrendiklerini üretebilsinler, onu kullanabilsinler diye bu becerilerin daha çok üstünde durulduğunu düşünüyorum. (KÜ16)

Diğer yandan öğretmenler programı yetiştirme kaygısı yaşadıklarını belirterek yapılan değişikliklerin *programın yoğunluğunun azaltılması* açısından ihtiyacı karşıladığını belirtmiştir. Buna yönelik KÜ10 görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

Öğretmen açısından düşündüğümüzde şöyle bir kaygı oluşuyor sene başında: Acaba biz müfredat yetiştirebilecek miyiz? Şimdi yoğun bir kitap olduğu zaman bazı konuların üzerine çok yoğun duramıyorsun zaman kaldığı zaman harcayamıyorsun bu yoğunluğun azaltılmasıyla beraber ekstra çocuklara etkinlikler yapabiliyorsunuz bu noktada güzel olabiliyor. (KÜ10)

Öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamak için değişime ihtiyaç duyulduğunu belirten öğretmenlerden KÜ6 bu konudaki görüşlerini şu şekilde bildirmiştir:

Öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda yani öğretmenlerin ihtiyaçları arasında hani zaman zaman dinleniliyor fakat imkanlar dahilinde yapılabilecek kadar adımlar atılıyor diye düşünüyorum. (KÜ6)

21. yüzyıl becerilerinin öneminin artmasıyla birlikte programların bu ihtiyaca yöneldiğini belirten KÜ8 ise şunları kaydetmiştir:

Yani öğrencilerin biliyorsunuz dediğim gibi daha önce değişen ihtiyaçlar 21. yüzyılda biliyorsunuz eleştirel düşünme, grup çalışması yapabilme, işbirliği, teknoloji kullanımı oradaki değişiklikler... (KÜ8)

Değişimin anlaşılabilirliği. Değişimin bir diğer özelliği olan anlaşılabilirlik konusunda öğretmenlerin çoğunluğu programda yapılan değişikliklerin açık ve anlaşılır olduğunu belirtmiştir. Programda neyin değiştiğinin açık olduğu, özellikle yenilenen programları inceledikten ve uyguladıktan sonra değişikliklerin karmaşık gelmediğini, özellikle öncesinde yapılan bilgilendirme sayesinde değişikliklerin net olduğunu belirten öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Yani açıkçası biz oturup bakıyoruz neler değişmiş neler yapılmış diye çok açıkçası karmaşık gelmiyor nelerde değişiklik var gibi net geliyor. (KÜ11)

Yapılan değişiklikler belli, bariz yani nelerin değiştiği ama anlaşılır, orada bir sıkıntı yok. (KÜ16)

Yani bunu dediğim gibi bunu bizi daha önceden çağırıp orda bilgilendirdikleri için önce anlattıkları için bir karmaşa yaşamıyoruz. (KÜ14)

Bununla birlikte bazı öğretmenler kendi görüşlerine başvurulmadığında veya değişimin köklü bir değişiklik olduğu durumlarda kendilerine karmaşık gelebildiğini bildirmişlerdir. Bu konuda KÜ10 ve KÜ4 görüşlerini şu şekilde bildirmiştir:

Şu şekilde 2018 yılında bildiğim kadarıyla bu değişiklik olduğu zaman kamuoyu görüşü alındı diye biliyorum öğretmenlerin velilerin, bunun öncesinde bu tarz görüş başvurusuna bulunmadı. Öncesine baktığımızda sanki böyle dil bana biraz karmaşık geliyor bazı yerleri anlayamadığımı fark ettim. (KÜ10)

Yani genelde eğer çok büyük bir değişiklik yapıldıysa bu hatta hani sizin de bahsettiğiniz 2012-2013 mesela orada bence çok büyük değişiklik vardı. O zaman biraz karmaşık gelmişti açıkçası. Ya bunu nasıl oturtacağız nasıl ileteceğiz vs. gibi ama hani temel olanları anladığınız zaman hani orada ufak tefek değişiklikler yaptıklarında sıkıntı olmuyor. Ama temelden her şeyi değiştirdiklerinde bana biraz anlaşılmaz geliyor açıkçası ve onu sindirmek için zamana ihtiyacımız oluyor. (KÜ4)

Değişimin uygulanabilirliği. Görüşmeye katılan öğretmenler programlarda yapılan değişikliklerin uygulanabilir olduğunu belirtmişlerdir. Yenilenen programların uygulanabilir olduğunu belirten öğretmenler; yapılan değişiklikleri kendi bireysel

istek ve çabalarıyla rahatlıkla uygulayabildiklerini ve programın sunduğundan daha fazlasını öğrencilere kazandırabildiklerini, bununla birlikte büyük çaplı değişiklikler olmadığından ve okullarının olanakları sayesinde programı rahatlıkla uygulayabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Bu biraz benden de kaynaklanıyor ben öğrenciyi sünger gibi görürüm alabildiği kadar veririm yani taşar tamam taşıdı derim müfredat bana a'yı ver dedi ben de verdim bitti demem öğrenci gelip hocam bir de italik a varmış dediği zaman o konu müfredatımızda yok yavrum demem yani tamam onu da anlatayım der anlatırım. (KÜ5)

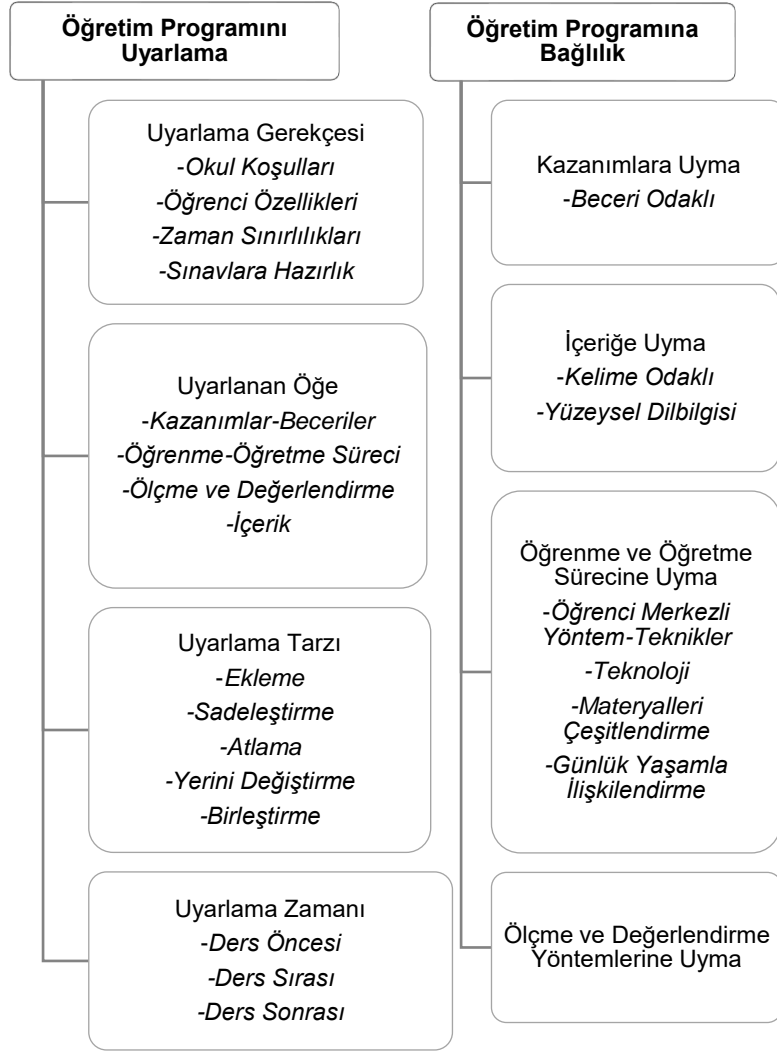
Uygulanabilir buluyorum. Çünkü zaten şey açısından çok bir farklılık olmadı yani benim o dersleri işleme bakımından bir farklılığım olmadı. Sadece işte dediğimiz gibi hani ünitelerin yeri değiştiği için o ünitelerin sadece işlediğim zaman değişti. Başka bir şey değişmedi benim yaptığım şeylerde. O yüzden uygulanabilirliğinde bir sıkıntı görmüyorum. (KÜ1)

Yani şimdi şöyle benim bulunduğum koşullarda evet uygulanabilir çünkü benim bulunduğum okulda akıllı tahtalar var işte sürekli bize gelip tanıtım yapan kırtasiyeler var bırakılan şeyler var kitaplar var işte örneklerini de kullanabiliyoruz. (KÜ13)

Yenilenen programların *koşullara göre uygulanabilir* olduğunu belirten öğretmenlerden KÜ17 ise özellikle okul koşullarının programın uygulanabilirliğini etkilediğini belirtmiştir:

Yapılan değişikliğe göre değişiyor, verilen değişiklikler gerçekten bazen çok güzel gidiyor bazen de zorlayabiliyor bizleri. Nasıl olabilir? Tabi bizleri etkiliyor bu durumda yani evet bizden bu değişiklikleri istiyorlar ama bizim sayımız bu kadar 33 kişilik 35 kişilik sınıf ortamında veyahut da daha farklı şehirleri düşünüldüğünde sayılarda yükselebiliyor. Bu durumda tabi baktığımızda diyorsunuz ki "Yani ben bunu o sınıfa nasıl uygulayacağım? Yani bir öğrenciye yaparım iki öğrenciye yaparım ama ikisine aynı anda bunu uygulayamam ya da bunu yapabilmem için benim iki haftaya daha ihtiyacım var." Zamanımın yeterliliği bu sefer devreye giriyor. Bu tür şeylerle de karşılaşabiliyoruz tabi. (KÜ17)

Yenilenen öğretim programını uygulama yaklaşımı. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi açısından üst grupta olan öğretmenler yenilenen programları bazen uyarlayarak bazen de bağlılıkla uyguladıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin yenilenen programı nasıl uyguladıklarına ilişkin alt tema ve kodlara Şekil 10'da yer verilmiştir.



Şekil 10. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi açısından üst grupta olan öğretmenlerin yenilenen öğretim programlarını uygulama yaklaşımları.

Öğretim programını uyarlama. Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı öğretim programlarını uyarlama yaparak uyguladıklarını belirtmişlerdir. Uyarlama yapmanın programı uygulamanın doğal bir süreci olduğunu belirten öğretmenler kendi koşullarına göre programı uyarladıklarını ifade etmiştir. Bu konuda bazı görüşler şu şekildedir:

Kendi koşullarıma göre birtakım değişiklikler yapıyorum. Ya şöyle oluyor ilk olarak Talim Terbiye Kurulunun yayınladığı şekliyle alıyorum önüme programı inceliyorum önce bir. Hani bu incelemeyi yaparken de ben bunların hangilerini kullanabilirim? Hangileri benim okuluma ve onun sosyoekonomik çevresine göre ya da öğrencinin durumuna göre, okulun imkanlarına göre hangileri benim için kullanışlı hangileri değil? Bunu bir ölçüp tartıyorum ona göre kendi imkanlarıma göre uyarlamalar yaparak gidiyorum. (KÜ1)

Yani o çerçeve kesinlikle içine çok fazla okul alıyor çok fazla öğrenci profili çok fazla veli profili ve öğrenci ile birlikte öğretmen profilini alan çok genel bir şey tabii ki okullarımıza göre öğrencilerimize göre bazen birlikte çalıştığımız zümremize göre bazı değişiklikler yapmak zorunda kalabiliriz. Bunun da normal olduğunu düşünüyorum ve evet yapıyoruz yani o genel çerçevede kalmak kaydıyla ufak tefek kendi okulumuzda uyan ve uymayan diye ayırım yapmak zorunda kalabiliriz normal olduğunu düşünüyorum. (KÜ3)

Uyarlama gerekçesi. Öğretmenler öğretim programlarını uyarlama gerekçelerini belirtirken okul koşulları, öğrenci özellikleri, zaman sınırlılıkları ve sınavlara hazırlık konularını vurgulamıştır. *Okul koşulları* nedeniyle uyarlama yaptıklarını ifade eden öğretmenler okul yönetiminin beklentileri ve veli beklentileri üzerinde durmuşlardır. Bu konudaki öğretmen görüşlerinden bazıları şöyledir:

Hani şu soru öğretmenin biraz daha hani formalite bulduğu fakat aynı zamanda da yine de yerine getirdiği bir sorudur ya hani işte hocam üniteleri tamamladınız mı gibi. Çünkü ders yılı sonunda hani ben bu bütün bu üniteleri tamamladığıma dair bir belge veriyorum. E o yüzden onun yerine getirmek için bazen koştura koştura gittiğimiz de oluyor tabii ki. (KÜ6)

Şöyle bizim veli profilimiz diyeyim, yazarak bir şeyleri öğrenmeye alışkın oldukları için özellikle iki ve üçlerde bunu daha çok yaşıyoruz, ben çok fazla vermiyorum yazma işleri çocuklara sadece kesme yapıştırma, öğrendiğimiz kelimeleri resimleri altında işte kelimesi yazıyor, onları deftere yapıştırıyorum. Hani veli bir şey bekliyor, çocuğa bir şey yazdırmak için, çocuğu nereden çalıştıracağım bilmiyorum, hani daha çok bu konuda sıkıntı yaşadığımda bazen sadece hani bir kere deftere yazılmış görülsün diye gösteriyorum hani o da veli görsün ne işlediğimizi çünkü deftere bir şey yapılmadığı zaman sanki veli şöyle bir yanılıya kapılıyor, öğretmen hiçbir şey işleyememiş, bir şey yapmamışlar. Çocuklar da zaten hani alışkın olmadıkları için bu sisteme şarkılarla bir şey yaparsak, oyun oynatırsak o gün hiçbir şey yazmadıysak hiçbir şey yapmamış gibi algılanıyor. (KÜ16)

Öğrenci özellikleri öğretmenler tarafından en sık ifade edilen uyarlama gerekçesidir. Öğretmenler öğrencilerin bilgi düzeyleri, hazırbulunuşlukları ve ön bilgilerinin birbirlerinden farklı olması gibi faktörlerin uyarlama yapmalarına neden olduğunu belirtmiştir. Bu konuda KÜ4 şunları ifade etmiştir:

Çünkü evet hani ön öğrenmeleri çok güzel olan her söylediğinizi anlayan öğrenciler var ama daha önce hiç İngilizce görmemiş hani ilk okulda da temeli iyi atılmamış öğrenciler geliyor mesela. Onlarla İngilizce konuşup ders işlemek imkânsız gibi bir şey oluyor açıkçası. Hani oradaki işte iletişimsel yöntemi tam uygulayamayabiliyorsunuz. (KÜ4)

Öğrencilerin İngilizceye yönelik güdülenme düzeyleri, ilgileri veya ilgisizlikleri ve tutumları da öğretmenlerin programı uyarlamalarına neden olmuştur. Bu bağlamda KÜ2 görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

Bizim öğrenci profilimiz de pek ona alışkın değil. Yani biz onları hani böyle itekleyerek bir şeyler yaptırmaya zorluyoruz. O yüzden onlar şeye alışmış onu da değiştiremiyoruz yani öğretmen çıksın her şeyi anlatsın ben etliye sütlüye karışmayayım dinliyim gidiyim tarzında bir alışkanlıkları var. O yüzden öğrenci merkezli şeyi pek yapamıyoruz maalesef. (KÜ2)

Öğrenci ihtiyaçlarını bildiği için uyarlama yapmak durumunda kaldığını belirten KÜ12 ise şunları ifade etmiştir:

Öğrenci ihtiyaçları, öğrencinin dediğim gibi en çok ihtiyaç duyduğu alan konuşma ve dinleme olduğu için kitaba veya materyale döndüğümüzde biraz daha değişiyor. Dil bilgisi, biraz daha okuma yazmaya dönük olduğu için bu yandan değişiklik yapmak zorunda kalıyorum. (KÜ12)

Öğretmenlerin programı uyarlamalarının bir diğer gerekçesinin ise zaman sınırlılıkları olduğu görülmüştür. Öğretmenler ders saatinin yetersizliğinden bahsederek programı yetiştirme kaygısıyla programı atlama yapma veya konuları hızlı geçme gibi yollarla programı uyarladıklarını bildirmişlerdir. Bu konudaki bazı görüşler şu şekildedir:

Tamamını kazandıramıyoruz; çünkü zaten bazen bir ünite mesela eksik kalabiliyor, dönem bittiğinde. Çünkü dediğim gibi hani iki saat verilmiş, bir de çocuklar çok konuşuyorlar tabii ki. Eğer çalışmamışlarsa bir tekrar da olmamışsa evde, aynı şeyi tekrar etmemiz gerekiyor. Bu da biraz zaman kaybına sebep oluyor ya da tatil dönüşlerinde unutuyorlar tekrar ediyoruz falan... (KÜ16)

Yani biraz daha oyuna yer vermek istiyorum. Maalesef yetiştirme derdi olduğu için ona yer veremiyorum. Her şeyi tam anlamıyla vermek istiyorum o zaman da diyorsun ki yetişmeyecek müfredat yani daha çok öğrenciye bırakıyoruz bundan sonrasını. (KÜ7)

Sınavlara hazırlık yapmanın programın uyarlanmasında etkili olduğunu belirten öğretmenler özellikle lise veya ortaokulun son sınıflarında öğrencilerin ve ailelerin sınav odaklı olmalarından dolayı programı uyarlama yapmak durumunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenler KÜ14 şunları aktarmıştır:

Yani çocuk geliyor 5-6. sınıfta çok güzel eğleniyor İngilizceyle beraber. 7-8'e geçince nefret ediyor. Ama dediğim gibi çünkü sınav var. Çocuğu sınava

hazırlamalıyız. Çocuğun beklentisi olmasa bile ailesinin bir beklentisi var. Hazırlayamazsanız bu sefer siz kötü öğretmen oluyorsunuz. Yani konuşma etkinliklerini yaptırıyoruz daha doğrusu çünkü okumayı vereceğiz, anlatacağız bir sürü test çözeceğiz. MEB in kendi yolladığı testler de var. (KÜ14)

Uyarlanan öge. Çeşitli nedenlerden dolayı öğretim programlarını uyarladığını belirten öğretmenler programların kazanımları ve odaklandığı beceriler, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile içeriğinde uyarlamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Kazanımlarda uyarlama yaptıklarını belirten öğretmenler kazanımların tamamını verememe, programda ilkokul ikinci sınıfta yer almayan yazma etkinlikleri yaptırma, kazanımın süresini uzatma gibi uyarlamalar yaptıklarını bildirmişlerdir. Bu konudaki bazı görüşler şu şekildedir:

Yazma etkinliği de yaptırıyorum kalıcı olması açısından ama çok boğmadan yani çok böyle şunu yazın bunu yazın aşırı ödevle boğmadan yaptırmaya çalışıyorum. (KÜ15)

Kazanımın şu hafta verilmesi derler ama ben kazanım için bazen sonraki haftaya sarkıtmam gerekir yani ben bu kazanımı üç haftada veremeyebilirim dört haftada verebilirim. (KÜ17)

Öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci merkezli etkinlikleri kullanamadıklarını ve uyarlama yapmak durumunda kaldıklarını belirten öğretmenlerden KÜ2 bu konudaki görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

Ama bir süre sonra artık nasıl denir genele uyum mu denir ne denir tam bilmiyorum bir süre sonra artık herhalde biz de köreliyoruz yapmak istediklerimizi tam olarak yapamıyoruz. Yani vurgulamak istediğim vurguladığım çocuklara da diğer arkadaşlar da hani öğrenci odaklı olsun yani öğrenci merkezli olsun öğrenci yapsın çoğu şeyi ama bizim öğrenci profilimiz de pek ona alışkın değil. Yani biz onları hani böyle itekleyerek bir şeyler yaptırmaya zorluyoruz. O yüzden onlar şeye alışmış, onu da değiştiremiyoruz yani öğretmen çıksın her şeyi anlatsın ben etliye sütlüye karışmayayım dinliyim gidiyim tarzında bir alışkanlıkları var. O yüzden öğrenci merkezli şeyi pek yapamıyoruz maalesef. (KÜ2)

Ölçme-değerlendirme sürecinde beceri odaklı ölçme-değerlendirme yapamadıklarını belirten öğretmenler daha çok kelime, dilbilgisi ve okumaya dayalı sorular sorduklarını ve süreç değerlendirmeyi aktif şekilde yapamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ama hani branşdaşlarımla yazılılarına baktığımda biz ortak hazırlıyoruz onları ama onların önerilerine baktığımda mesela öğrettiğimiz şeyin çok çok

altında kalıyor ölçme değerlendirmemiz. Yani biz function öğretiyoruz ama maalesef kelime bazında soru sormak durumunda kalıyoruz. (KÜ6)

Şimdi şöyle söyleyeyim az önce de söyledim. Bizde bazı şeyler maalesef kağıt üstünde kalıyor. Dediğim gibi kağıt üstünden şahane işler çıkartılıyor ama uygulamada zaman zaman sıkıntılar yaşanıyor dört dörtlük bir süreç değerlendirme yapıyorum diyemem. Bazen yaptığım oldu ama şu son kaç yıldır onu yakalayamadım, özellikle 8. sınıflar sınav gruplarıydı odaklandıkları şey farklıydı. (KÜ9)

Öğretmenler içerikte de birtakım uyarlamalar yaptıklarını belirterek bu uyarlamaların daha çok dilbilgisi konularında olduğunu ve daha çok sınıfa göre şekillendirdiklerini bildirmişlerdir. Bu konuda KÜ3 şunları aktarmıştır:

Yani bazen hani ünitenin ne kadarını vermem gerektiğiyle ilgili de değişiklik yaptığım oluyor sınıfın durumuna göre. Çünkü öğrenciler ben onun tamamını anlattığımda almayacak zaten almaya istekli değil. Dolayısıyla evet konum passive voice mu evet onu anlatayım ama onu en basit haliyle anlatayım onunla ilgili işte bir dinleme yapayım içinde o konu geçsin, bir okuma yapayım o şekilde daha hafifletebiliyorum bazen. (KÜ3)

Uyarlama tarzı. Görüşmeye katılan öğretmenler öğretim programlarında yaptıkları uyarlamaları daha çok ekleme, sadeleştirme, atlama tarzında yaptıkları; bununla birlikte yerini değiştirme ve kapsama gibi yollara da başvurduklarını bildirmişlerdir. Ekleme yaptıklarını belirten öğretmenler daha çok öğrencilerin ön bilgi eksiklerini gidermek üzere ekleme yaptıklarını, bazen de öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yüksek olduğu durumda derslerinde daha fazla konuya yer verdiklerini ifade etmiştir.

Sınıfın durumuna bağlı. Baktım ki sınıf çok iyi gidiyor, çok iyi kavradı tabi ki onlara ekstradan bir şeyler yapıyorum. Ama diyelim ki sınıf zaten o kazanımı algılamakta çok zorlanıyor şey yapmıyorum yani kesinlikle kazanımı çıkartmam mutlaka orada yazan kazanımı edinmeleri için uğraşırım, kazanımı çıkartmam. Ama diyelim ki sınıf çok iyi ilerliyor o zaman ekleme yaparım kendimce. (KÜ4)

Öğrencide alttan gelen bir bilgi eksikliği yoksa çünkü eğer varsa önce onu tamamlıyorum o zaman kendim ekstra bir şeyler eklemiş oluyorum. (KÜ13)

Uyarlamayı kazanımları ve içeriği sadeleştirerek, kolaylaştırarak uyarlama yaptıklarını belirten öğretmenlerden KÜ6 ve KÜ10 görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

En temel düzeyde o konuda hangi beceri varsa onu verebiliyor hangi kazanım varsa onu verebiliyoruz ama ikinci kazanımda ikinci kazanımı yükselelim çok fazla. Yani onu başarıyla verebildiğimizi söyleyemem. O yüzden

sadeleştirmeye gittiğimizi söyleyebilirim yani. Daha sade hani daha doğrusu daha hayati olan hangi kazanım varsa ben ondan başlıyorum. (KÜ6)

Şunu yapmıyorum bu konu zor bu konuyu geçeyim mümkün olabildiğince o konu zorda olsa ben onu basitleştirerek sadeleştirerek öğrencilere sunmaya çalışıyorum. (KÜ10)

Atlama yaparak uyarılama yapan öğretmenler ise daha çok zaman sınırlılıkları, programı yetiştiremem ve öğretmenin konunun gerekliliğine ilişkin görüşlerine dayalı olarak atlama yaptıklarını belirtmişlerdir.

Bir öğretim yılı içerisinde son üniteleri işleyemiyoruz bazen ama geri kalanda sıkıntı olmuyor. (KÜ14)

Gereksiz gördüklerimi ayarlayabiliyorum, işte zamanımın yetmeyeceğini düşündüğüm yerleri geçebiliyorum ama %80 olarak uygulamada elimden geleni yapıyorum. (KÜ13)

Öğretmenler öğretim programlarını yerini değiştirme yoluyla uyarılarken öğrenci özelliklerini temel aldıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerden KÜ5 şunları ifade etmiştir:

Mesela işte nasıl denir bir konuda ağırlıkla simple past paragraflar var diyelim. Ama onu simple pastın verilmesi gereken asıl yer ileriki ünitelerden birinde. Şimdi çocuğa anlatırken işlerken ne oluyor orada bir eksiklik hissediyorsun. Anlamıyorlar yapıyı bu sefer ne yapıyoruz zümrece? Diyoruz ki hani simple pasta giriş yapalım hep gramerden örnek verdim. (KÜ5)

KÜ18 ise kazanımları kapsayıcılığı dikkate alarak birleştirdiğini belirtmiştir:

Hocam kazanımlara bakıyorum, 3 veya 4 kazanıma. Ünite başında hangisine odaklanırsam diğerlerini de kapsar şeklinde düşünüyorum. Bir kazanım var mesela, bu kazanımı değiştirirsem daha kapsayıcı bir kazanıma dönüştürebilirim diye düşünüyorum. (KÜ18)

Uyarılama zamanı. Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğu uyarılama ders öncesinde planladığını belirtmiştir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerden KÜ11 şunları söylemiştir:

Ders öncesinde bir bakarım tabi hani neler yapabilirim nereleri atlayabilirim buraları vermesem de olur gibi ders öncesinde mutlaka bakarım hani. Ders esnasında çünkü olmuyor hani öğrencilerin önünde uygun olmuyor hani burayı yapmasak mı gibi. Hani hep plan yaparım yani derse girmeden önce mutlaka bakarım yani ne yapacağım ne edeceğim nerelere ağırlık vermem gerekiyor hangi aktiviteleri kullanabilirim gibi. (KÜ11)

Görüşmeye katılan bazı öğretmenler ise hem ders öncesinde hem de ders esnasında yapabildiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda KÜ15 görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

Ders öncesinde daha çok planlıyorum ama dersin gidişatına göre bazen hani planladığımız gibi gitmediği zamanlar da oluyor tabii. O anda da ani değişiklikler de yapabiliyorum dersin gidişatına göre. (KÜ15)

Uyarlamayı genellikle ders esnasında yaptığını belirten öğretmenlerden KÜ1 ise şunları aktarmıştır:

Ya da şey oluyor böyle ders esnasında da olduğu çok oluyor. Hani böyle derse baktım ki yok hani bu şekilde gidince olmuyor dersem o an bir kriz yönetimi oluşturur gibi kendim de hemen içimden bir muhasebe yapıp hemen dersin akışını değiştirip hani öğrencileri başka bir şekilde derse kazandırmaya da çalışabiliyorum. (KÜ1)

Uyarlamayı duruma göre ders öncesi, ders sırası ve ders sonrasında yapabildiğini söyleyen öğretmenlerden KÜ7 ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ders esnasında da bazen değiştiriyorum. Yani öncesinde fark edemediğim bir şeyi bazen ders esnasında da fark ediyorum. İşin içine girince daha çok anlıyorsunuz bunları. Öncesinde göremediğim bir şeyi ders esnasında, bazen dersten sonra düşünüyorum bunu böyle yapsam daha iyi olur diye ondan sonra bir dahaki derse girdiğim zaman o şekilde devam ediyorum. (KÜ7)

Öğretim programına bağlılık. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi açısından üst grupta olan öğretmenlerin tamamı aynı zamanda programa sadık kalarak uygulamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler zaman zaman uyarlamalar yapmakla birlikte programa uygun öğretim uygulamaları gerçekleştirmeye çalıştıklarını da ifade etmiştir. Öğretmenlerin en fazla öğrenme-öğretme sürecine uyma davranışları sergiledikleri görülmüşken; kazanımlara, içeriğe ve ölçme-değerlendirme yöntemlerine de uygun uygulamalar yaptıklarını aktarmıştır.

Öğrenme-öğretme sürecine uyma davranışı sergileyen öğretmenler en fazla öğrenci merkezli yaklaşımları benimsediklerini ve bu doğrultuda öğretim yöntem ve tekniklerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda KÜ8 görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

Öğrenci merkezli ders işlemeye çalışıyorum ve derslerimde genellikle iletişim dersi olduğumuz için daha çok öğrencilerimiz işte grup çalışması, takım çalışması, işbirliği, beraber birlikte öğrenme, bunu çok fazla kullanıyorlar. Kendi derslerim için söylüyorum bunu tabi ki hani yine bir şekilde öğrenci oturuyor, hiç ses çıkmıyor. Ben tahtada dersimi anlatıyorum, sorumu soruyorum, çocuklar da cevap veriyor ve çıkıyorlar. Öyle bir yöntemi asla benimsemiyorum. Tabi ki böyle bir yöntem bir on, on beş sene önce kullandığımız bir yöntemdi açıkçası. Biz de çok fazla bilinçli değildik bu konuda. Ama şu anda öğrenci merkezinde ve yapılandırmacı merkezden de bahsedeyim, hala biz bu yöntemi kullanıyoruz. (KÜ8)

Öğrenci merkezli yaklaşımı benimseyen öğretmenler grup çalışmaları, sorgulamaya dayalı öğretim, projeler, oyunlar, drama, rol oynama ve şarkılardan yararlandıklarını bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerden KÜ8 ve KÜ15 görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Kendilerinin, akranlarının birbirleriyle iletişimsel olarak öğrenmelerini sağlayacak grup çalışmaları, takım çalışmaları beden dili çalışmaları dersimde çok fazla kullanıyorum. Daha çok derste communicative yaklaşım yani iletişimsel yaklaşım taraftarıyım. (KÜ8)

Daha çok hani onların seviyesine göre şarkılar, oyunlar, onların daha çok İngilizceyi sevmelerini sağlamaya çalışıyorum bu seviyede. (KÜ15)

Bu yöntem ve tekniklere ek olarak öğretmenler teknolojiden öğrencilerin dikkatini çekme, iletişim becerilerini geliştirme, zengin kaynaklara ulaşma açılarından yararlandıklarını bildirmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerden KÜ17 görüşlerini şu şekilde aktarmışlardır:

Daha çok dediğimiz gibi web 2.0 araçları kullanarak destekleme çalışıyoruz hani eksik noktalarını gördüğümüzde çocukların ihtiyaçlarını karşılansın mutlu olsunlar hem eğlenerek yapsınlar hem de oynayarak yapsınlar dediğimiz interaktif çalışmalarda kullanıyoruz derslerde. (KÜ17)

Teknolojiden yararlanmakla birlikte materyalleri çeşitlendirdiğini belirten öğretmenler özellikle yalnızca ders kitaplarına bağlı kalmadıklarını, kendi materyallerini geliştirdiklerini ve görsel-işitsel materyallerden yararlandıklarını bildirmişlerdir. Bu konuda KÜ13 görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Evet kendim materyaller dediğim gibi üniversitede materyal geliştirdiğimiz için ben onları hala kullanıyorum. Artı bu akıllı tahtayla birlikte çok fazla ekstra materyal elimize geçtiği için onları da sürekli kullanıyorum; çünkü bu akıllı tahtadaki interaktifler çocukların ilgisini çekiyor. Onları oynarken veya onlarla işte drama yaparken çok fazla kalıp öğrenip onları unutmuyorlar. En etkilisi o

olduğunu düşündüğüm için çok fazla ekstra materyal kullanıyorum ben. (KÜ13)

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci kapsamında uyum gösterdiği bir diğer konu da dersi günlük yaşamla ilişkilendirmedi. Öğretmenler kendi hayatlarından veya öğrencilerin hayatlarından verdikleri örneklerle dersleri günlük yaşama yaklaştırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerden KÜ11 şunları belirtmiştir:

Daha sonra günlük hayattan örnekle işte ben bir günümü anlatıyorum onlara daha sonra hadi siz anlatmaya çalışın, daha sonra böyle kurallarından...yani kural olarak vermiyorum da dediğim gibi örneklerle onlara anlatmaya çalışıyorum hani işte -s takıları falan var onları böyle örnekler vererek onların algılamasını sağlıyorum. (KÜ11)

Bunlara ek olarak ilkokul düzeyinde öğretmenler Türkçe ve İngilizceyi birlikte kullanarak derste iletişim kurduklarını; lisede ise mümkün olduğunca İngilizce iletişim kurduklarını bildirmiştir. Dersi eğlenceli hale getirmek ise öğretmenlerin programa uyum gösterdiği bir diğer nokta olarak ortaya konulmuştur. Bu konudaki görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Dersimi İngilizce Türkçe beraber işliyorum. İlkokul olduğu için... (KÜ15)

Bizde teneffüs dahil Türkçe konuşma yok. Aldığımız bir karar bu. Dışarıda da gördüğümde de normal sosyal hayatta da gördüğümde bir kere Türkçe konuşmuyoruz, hiç... En fazla kelime bazında. (KÜ12)

Öğrenciye yapılması gerekiyor işte dersin eğlenceli hali getir[il]mesin[in] önemli olduğunu [öğretim programı] söylemişti. Bunun için ben de elimden geleni yapmaya çalışıyorum. (KÜ18)

Kazanımlara uyma davranışı gösteren öğretmenler ise daha çok dil becerilerine odaklandıklarını, programların herhangi bir ögesinde uyarılma yapmalarına rağmen kazanımlarda yapmadıklarını, farklı kademelere yönelik programların ağırlık verdiği becerileri dikkate aldıklarını bildirmişlerdir. Bu konuda KÜ4, KÜ16 ve KÜ3'ün görüşleri şu şekildedir:

Ya ben kazanım ağırlıklı ilerliyorum. Ya ben hep hani, mesela diyelim ki games and hobbies ünitesi üzerinden şey anlattım işte mesela en son sevdiğimiz ve sevmediğimiz şeyleri söylemek. Ben mesela hani işte ne biliyim yakan top oynamayı seviyorum ya da sevmiyorum gibi yapıları söylemeye çalışıyorum çocuklara. Ve hani orada grameri zaten ister istemez kapıyorlar bir zaman sonra okuma parçalarından veya konuşma cümlelerinden. (KÜ4)

Ben çok fazla vermiyorum yazma işleri çocuklara sadece kesme yapıştırma, öğrendiğimiz kelimeleri resimleri altında işte kelimesi yazıyor, onları deftere yapıştırıyorum. (KÜ16)

Materyaller değişir kazanımlar aynıdır. 'A' kazanımını muhakkak vereceksindir her sınıfta ama o kazanımı yöntem ve materyal olarak değiştirebilirsin (KÜ3)

Öğretim programlarının içeriğine uygun uygulamalar yaptıklarını belirten öğretmenler özellikle dilbilgisi konularını yüzeysel işlediklerinden bahsetmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerden KÜ14 ve KÜ15 görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

Videoları izliyorduk işte komik falan videolar var izliyorduk çocuklarla beraber. İşte orda şeyi de görüyor işte yemek tarifi nasıl verilir emir cümlesi başta fiil olacak hani önce çocuklar izlemelerini istiyordum onlar kendileri fark etsin. Hani ben direk söylemiyordum hani en başta mesela işte şunu şunu yap fiil cümlesi yazacaksın şöyle şöyle yazacaksın değil de kendileri dinleyerek fark etsinler bunu diye ondan sonra onlardan istiyordum. (KÜ14)

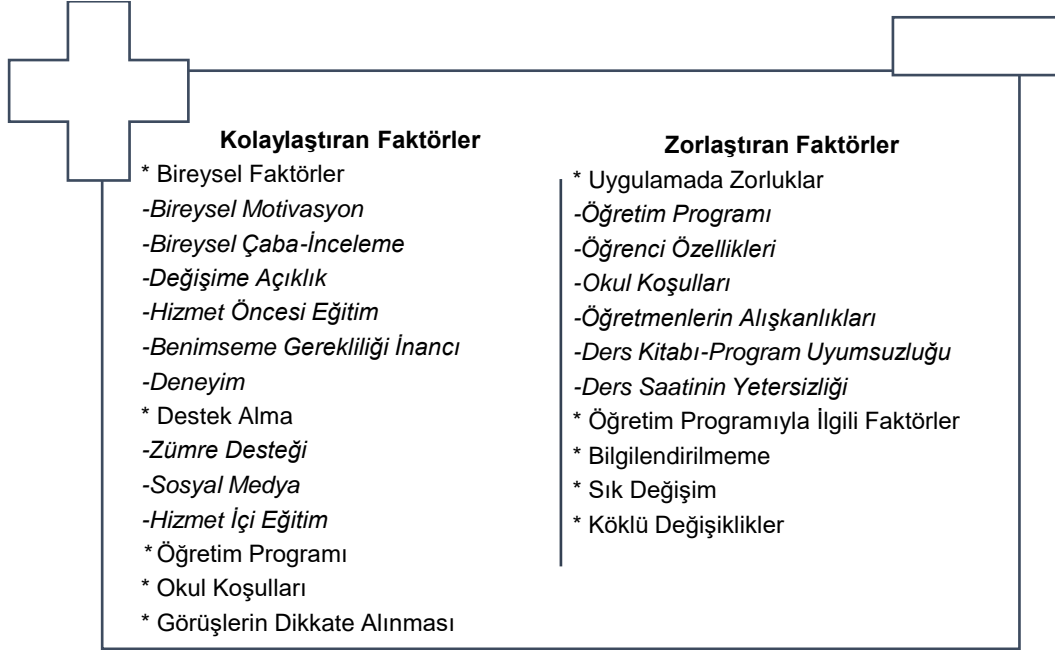
Yok çok öyle gramer, daha çok kalıp olarak öğreniyorlar, kelime üzerinden daha çok, gramer, ezber olarak hani dilbilgisi yapısına çok fazla değinmiyoruz. (KÜ15)

Öğretim programında önerilen ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerine uygun bir yol izlediklerini belirten öğretmenler süreç değerlendirme, kelime dosyaları-portfolyolar ve uygulama ve beceri odaklı ölçme-değerlendirme yollarını kullandıklarını bildirmişlerdir. Bu konuda KÜ13 ve KÜ1 görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

Tabi her sene portfolyo yaptırırım, yaptırdığım portfolyolardan da sınıf içi biriktirdiklerini puanları veririm. Sınıf içinde çok fazla proje yaptırırım, yaptırdığım projeleri mutlaka notlandırırım. Yaptırdığım sınıf içi drama, tiyatro etkinliklerinin hepsini verdiğim görevlerden çocuklara not verip bunları da onlara her zaman açıklayıp ... sınıf içi etkinlik notlarımda buradan vereceğim bunların ortalamasına göre vereceğimi söyleyip genel olarak oradan veririm. (KÜ13)

Şöyle yapıyorum; mesela öğrencilere ben belirli zamanlarda ödevler vererek ve bu ödevlerle onlara çeşitli değerlendirmeler yaparak süreç değerlendirmesi yapıyorum. Ama tabi ki de şey de istiyorum onlardan böyle dönem sonunda yaptıklarımızı somut bir şekilde gösterebilecekleri bir şeyler istiyorum. Mesela geçen sene öğrencilerde küçük küçük skeçler küçük küçük böyle tiyatro oyunu da diyemem de küçük küçük parçalar yaparak işte onlara hem de böyle süreç boyunca onlarla yaptığımız çalışmalarla ilgili şöyle tam bir sunum hazırlayabilecekleri bir hale getirmiştım. Böyle şeyler, bu şekilde uygulamaya dayalı şeyler yapmayı daha çok seviyorum. (KÜ1)

Öğretim programlarındaki değişime uyumu etkileyen faktörler. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi açısından üst grupta olan öğretmenler uyum sürecini kolaylaştıran faktörler olduğu gibi zorlaştıran faktörler de olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin uyum sürecini etkileyen faktörlere yönelik tema, alt tema ve kodlara Şekil 11’de yer verilmiştir:



Şekil 11. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi açısından üst grupta olan öğretmenlerin değişime uyum sürecini kolaylaştıran ve zorlaştıran faktörler.

Kolaylaştırıcı faktörler. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi açısından üst grupta olan öğretmenlerin değişime uyum süreçlerini kolaylaştıran faktörler; bireysel faktörler, destek alma, öğretim programı, okul koşulları ve görüşlerin dikkate alınması olarak ortaya konulmuştur. Bu faktörlerin başında ise değişim sürecinde bireysel faktörler ve destek almaları gelmektedir.

Öğretmenler *bireysel faktörlerin* değişim sürecine uyum sağlamada daha etkili olduğunu bildirmişlerdir. Bu faktörlerin başında ise öğretmenlerin değişime uyum sağlamaya yönelik bireysel motivasyonları gelmektedir. Bireysel motivasyon kapsamında belirtilen daha iyiye gidecek olma ve yararlı olma inancı ile öğretmenlik yeterlikleri bireysel olarak program değişikliklerine uyum sağlamada etkili olduğunu belirten öğretmenlerden KÜ5 ve KÜ7 görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

Ben değişikliklere uyum sağlamakta zorluk çekmem. Meraklıyım, mesleğimle ilgili şunu da yapayım bunu da yapayım çok istediğim için

müfredatta yapılan “A bakalım ne olacak, bir de bunu deneyelim. Belki daha iyiye gider.” Benim umudumdur belki daha iyiye gider yani daha iyiye gidecek tek motive eden budur sanıyorum. Daha iyiye gidecek ya da şu eksiği kapayacaklardır inşallah yani o türlü oluyor. Yani beni iyi olacak daha iyi olacaktır düşüncesi motive ediyor. (KÜ5)

Ben işim neyse onu en iyi şekilde yapmaya her zaman çalışıyorum. Uyum sağlamada da çok zorluk çekmiyorum açıkçası. Yani beni olumsuz etkilemiyor. Ben kendi işimi yapıyorum diyebilirim yani. (KÜ7)

Bireysel çaba göstererek değişiklikler konusunda araştırma yapmalarının ve programı incelemelerinin program değişikliklerine uyum sağlamalarını kolaylaştırdığını belirten öğretmenlerden KÜ1 görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

Şöyle diyeyim daha çok kendi yaptığım araştırma ve çalışmalardan daha fazla fayda alıyorum diyebilirim. Çünkü zaten o aslında biraz da benden kaynaklanıyor. Ben mesela hani birisi bana bir şeyi anlattığından çok kendi araştırmalarımla, kendim inceleyip, kendi hızımda, yolumda gittiğimde daha çok kafamda oturuyor bazı şeyler. Hani bu şekilde yaptıklarım daha çok bana faydalı oluyor. (KÜ1)

Değişime ve yeniliklere açık olmanın öğretim programlarında gerçekleştirilen değişikliklere uyum sağlamada etkili olduğunu belirten öğretmenlerden KÜ12 şu şekilde görüş bildirmiştir:

Biraz daha kişiden kişiye değişebilir belki karakter diyebiliriz bazı öğretmenlerimiz kalmıştır orada ve çok yeniliğe açık olmayabilir benim o noktada kolaylaşmamın nedenini yeniliğe açık olma durumum olabilir. (KÜ12)

İyi bir hizmet öncesi eğitim sayesinde öğretim programlarında yapılan değişikliklere uyum sağlamada zorluk yaşamadığını belirten öğretmenlerden KÜ13 şunları söylemiştir:

Kendimi bu anlamda çok motive ediyorum çünkü çok yenilikçi bir programda eğitim aldık, daha fazla ne yapabilirsiniz, daha yeni ne olabilir, daha kalıcı nasıl öğretebilirsiniz, öğretildiği için çok güzel bir motivasyonla eğitildiğimiz için ben daha yenisini daha güzelini aradığım için hiç zorlanmıyorum. Hatta çok hoşuma gidiyor, keşke hep diyorum şu da olsa bu da olsa genel olarak kendim katmaya çalışıyorum (KÜ13)

Bazı öğretmenler ise programda yapılan değişiklikleri benimsemeleri gerektiğine inandıklarını ve benimsememe durumunun öğretmen ve öğrencilere katkı sunmayacağını belirtmişlerdir. Bu konuda KÜ1 görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

Yani şey yaparım o değişime karşı yani o değişiklik olmuşsa ben bunu yapacaksam benimsemem gerektiğine inanırım. Benimsenmeyen ve kabul edilmeyen bir işin ne kendime ne öğrencime faydası olmaz. Madem bunu yapacağız en iyi şekilde yapmalıyız şeklinde düşünüp hani o programı en iyi şekilde uygulayabileceğim yöntem ne varsa onu yapmaya hazırım. (KÜ1)

Farklı zamanlarda program değişikliklerine maruz kalarak değişiklikleri uygulama deneyimi sayesinde değişikliklerin üstesinden gelinebileceğini belirten öğretmenlerden KÜ3 şunları bildirmiştir:

Sanki onu uygulama aşamasına başladıktan sonra o süreçte daha çok anlaşılır hale geliyor. Daha doğrusu bir önceki ile kıyaslayıp “A daha öncekinde böyle yapıyorduk şimdi böyle yapıyoruz, bu daha iyi oldu.” Temiz bir senelik en az en azından senin sonunu buluyor tam net. (KÜ3)

Destek alma kapsamında değişim sürecinde öğretmenler en fazla zümre desteği aldıklarını belirtmişlerdir. Hem okul içinde hem de ilçe ve il zümrelerinde yapılan fikir alışverişlerinin değişimi anlamalarına katkı sunduğunu ve değişime uyum sağlamada kolaylaştırıcı etkiye sahip olduğunu belirten öğretmenlerden KÜ3 ve KÜ17 şunları ifade etmiştir:

Öncelikle oturup müfredatta ne değişiklik yapılmış bireysel hepimiz okuruz. Ondan sonra bir toplantı yaparız, arkadaşlar daha önceki müfredatta şu vadi, şimdi bu gelmiş. Bu konuda bence şuna yer vermeliyiz bu güzel olmuş bununla ilgili biz de şöyle çalışmalar yapabiliriz diye çalışmanızı toplantımızı yaparız ona göre de derslerimize entegre ederiz bütün değişiklikleri böyle de yapılması gerektiğini düşünüyorum. (KÜ3)

Zümre desteği aldığım da bu beni birazcık daha kolaylaştırıyor. Daha netleşiyorum, kafamdaki soru işaretleri daha da beni yani rahatlıyor. (KÜ17)

Zümre desteğinin yanı sıra *sosyal medyada* yer alan gruplardaki öğretmenlerin birbirlerinden fikir aldıklarını belirten öğretmenler, özellikle yenilenen öğretim programlarını uygulama noktasında sosyal medya gruplarındaki öğretmenlerin paylaşımlarını takip ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda KÜ8 görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

Genellikle sosyal medyadan, İngilizce zümreleri grupları oluyor biliyorsunuz. Bu tarz grupları takip ederek yani iyi bir sosyal medya kullanıcısı olarak ve onlarla fikir alışverişinde bulunarak kendimi o konuda geliştirmeye ve hazırlıklı olmaya çalışıyorum. (KÜ8)

Zümre ve sosyal medyadaki zümrelerden alınan desteklere ek olarak düzenlenen *hizmet içi eğitimlerin* öğretmenleri değişiklikler konusunda bilgilendirdiğini aktaran öğretmenlerden KÜ3 görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

İkinci müfredat değişikliği olduğunda bize bütün İngilizce öğretmenlerine bir haftalık bir eğitime aldılar ve o eğitimde dört temel dil becerisinin nasıl verileceğiyle ilgili ya da nasıl verilmesi gerektiğiyle ilgili örneklerle, bize belirli konuşmacılar eğitim verdiler. Daha öncekinde de Tonya'da çalışıyordum o zaman, o zaman da yine böyle bir zorunlu eğitime aldılar bizi, hizmet içi eğitime. Dolayısıyla milli eğitim zaten hem zorunlu olarak hem gönüllü olarak bu değişimlere ayak uydurmamız için bizi motive ediyor. Ya zorunlu olarak çağırıyor ya da zorunlu olanlara katıldıktan sonra hala her sene istersek bunlara katılmamız için bize bir sürü hizmet içi eğitim sunuyor. (KÜ3)

Görüşmeye katılan öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyumlarını kolaylaştıran bir diğer faktörün ise *öğretim programlarıyla* ilişkili olduğu görülmüştür. Öğretmenler programların ihtiyaca cevap vermesinin, yapılan değişikliklerin çok büyük değişiklikler olmamasının ve değişim sürecinde programların pilot uygulamasının yapılmasının değişime uyum sürecini kolaylaştırdığını bildirmişlerdir. Bu konudaki bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Şöyle hep aynı şeyin çerçevesinde gidiyorum sanırım ama eğer müfredat benim ihtiyacıma cevap veriyorsa ona uyum sağlamam çok daha kolay olur. (KÜ6)

Yani zaten aslında çok aşırı bir değişiklikten bahsetmiyoruz burada. Hani yine dört beceriyi bir arada vermeye çalışmaya çalışıyoruz biz. Kazanımlarda falan ufak tefek değişiklikler oluyor yine hani öyle ben dediğim gibi büyük çaplı bir değişiklik olmadığı için çok sorun olmuyor. (KÜ15)

Okul koşullarının öğretim programlarındaki değişime uyumu kolaylaştırdığını belirten öğretmenler ise okul yöneticilerinin süreçte destek olmalarının ve kendilerini bilgilendirmelerinin, okulun kaynak açısından olanaklarının yeterli olmasının ve öğrencilerin yabancı dile yönelik istek ve başarılarının kendilerini olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır. Bu konudaki bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

Bize baştan açıklayıcı bir nasıl diyeyim bilgi verildiği zaman nasıl olacağına yönelik o zaman bizim işimiz daha kolay oluyor hani mesela müdür bu konuyla toplantı yapıyor diyelim yeni uygulanacak şeyle ilgili müfredatla ya da uygulamayla ilgili bize orada açıklayıcı bir bilgi verirse o aldıysa tabi bunu milli eğitimden ona öyle bir bilgi verildiyse, bize tam olarak ne yapacağımız anlatılırsa biz daha kolay adapte oluyoruz, daha kolay uygulayabiliyoruz. (KÜ16)

Yani şöyle ki mesela ben kırsal kesimde çalışan bir öğretmen olsam yani ulaşılabilirlik açısından, materyal açısından muhakkak sıkıntı yaşardım ama şanslıyım ki daha merkezi bir okulda çalışıyorum. Hem bilgiye ulaşmam hem ders materyallerine ulaşmam zenginleştirici aktiviteler uygulayabilmem için okul ortamı çok çok müsait. Okulumuzda bir toplantı salonumuz var, etkinlik faaliyeti yapabileceğimiz bir salon var, sınıflarımız kalabalık değil yani açıkçası kolaylaştırmak için daha fazla sebep var, zorlaştırmak için çok fazla sebep göremiyorum. (KÜ8)

Yani şöyle söyleyeyim yani geçen sene pardon 2 sene önce çalıştığım okul dediğim gibi sosyal bilimler lisesi orada kolaylaştı. Neden kolaylaştı? Çünkü çocukların temeli vardı. Konuşmaya isteklilerdi. Yani onlara bir şey yapalım bir aktivite yapalım dediğimizde konuşmaya yönelik çok güzel aktiviteler yapabiliyorduk. Ya da yeni bir fikirle geldiğimizde derse çok güzel tepkiler alabiliyorsunuz yani bir tepkileri vardı iyi ya da kötü. (KÜ2)

Program değişimi sürecinde *öğretmenlerin bildirdikleri görüşlerin dikkate alınmasının* öğretmenlerin uyum sürecini kolaylaştırdığını bildiren öğretmenlerden KÜ5 ise görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

Yani bazen şu durumda gerekli oluyor. Yani gerçekten değişiklik yapmaları lazım yani biz de devamlı değişiklikler yaptıkları için o boşlukları görünce devamlı biz de diyoruz ki şurada şu boşluk var doldurun. Hani bizim bizden istedikleri zaman rapor yazıyoruz devamlı yapıyorlar değişiklik tabi. (KÜ5)

Zorlaştıran faktörler. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi açısından üst grupta olan öğretmenlerin değişim sürecine uyum sürecini zorlaştıran faktörler; uygulamada zorluklar, öğretim programıyla ilgili faktörler, bilgilendirilmeme, sık değişim, uygulama zorunluluğu ve köklü değişiklikler olarak ortaya konulmuştur. Uyum sürecini zorlaştıran faktörlerin başında ise yenilenen programların uygulanmasında yaşanan zorluklar gelmektedir.

Öğretmenlerin programları *uygularken yaşadıkları zorlukların*; ders kitapları ve program uyumsuzluğu, ders saatinin yetersizliği, okul koşulları, öğretim programları, öğrenciler ve öğretmenlerin alışkanlıkları şeklinde olduğu görülmüştür. Ders kitapları ve öğretim programı arasında bir uyumsuzluk olduğunu belirten öğretmenler programlar değiştikçe ders kitaplarının buna uyum sağlayamadığını ve programın hedeflediği becerilerin geliştirilmesi için ders kitaplarının yetersiz olduğunu bildirmişlerdir. Bu konuda KÜ2 ve KÜ12 şunları ifade etmiştir:

Eğer kitabı uygulamaya kalkarsak ya da birisi bize kitabı uygulayın idareden derse o zaman elimiz kolumuz bağlanıyor. Çünkü kitabın içeriğinde hani diğer sınıfları çok bilmiyorum ben lisede çalıştığım için ama lisedeki kitaplara

baktığımızda çocuğun hani günlük konuşmada kullanabileceği herhangi bir kalıp yok. Zaten çoğu kelimeyi bazen biz bile bilmiyoruz. Sözlüğe bakıyoruz öyle gereksiz bir sürü kelime gereksiz bir sürü yapı yani sadeleştirilmemiş metinler gibi şeyler var. (KÜ2)

Değişiklik noktasında evet normalde müfredat güzel ama maalesef bize sağlanan devlet okulunda olduğum için sağlanan kitaplar bakımından sıkıntımız var normalde müfredat güzel hazırlanıyor ihtiyaç karşılanıyor ama bizim sınıfta sunduğumuz içerik maalesef uyuşmuyor. (KÜ12)

Ders saatlerinin yetersizliğinin yenilenen programı uygulamada zorluk oluşturduğunu bildiren öğretmenler tüm kademeler için ayrılan ders saatinin beceri odaklı bir ders için yeterli olmadığını, öğretmenlerin mecburen geleneksel yöntemlere yöneldiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda KÜ16 şunları ifade etmiştir:

Son yapılan müfredatı çoğunluk olarak benimsedik, hani İngilizce öğretmenleri olarak olumlu bulduk ama burada şu sıkıntıyı yaşıyoruz biz, daha çok, ders saati sıkıntısı. Hani sadece iki saatle tamam bizden istenen şey uygulamamız istenen şey güzel ama o tekrarlılığının devamı için hani öğrencide, o bilginin oturabilmesi için haftada sadece bir kere öğrenciyi görmek bize yeterli gelmiyor, öğrenciye de fayda sağlamıyor. Bunun en azından haftada iki güne çıkarıp, belki bir saat daha ekleyip öğrendiklerimizi tekrar amaçlı daha faydalı olur diye düşünüyorum. (KÜ16)

Okul koşulları açısından karşılaşılan zorluklardan biri okul yönetimidir. Öğretmenler okul yöneticilerinin sınıftaki uygulamalara müdahale etmeleri, yeni uygulamalar denerken destek görmemeleri, velilerin beklentilerine daha fazla önem vermeleri gibi durumların programı uygulamalarını zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Bu konuda KÜ10 şu şekilde görüş bildirmiştir:

Öğretmen okulda iyi bir şey denediği zaman idaresinden destek görmemesi, bence bu süreci zorlaştırır. Yeni bir şey denediğimde, yeni bir proje denediğim zaman idareden bu konuda yüreklendirme görmediğimiz zaman sıkıntı olabilir. (KÜ10)

Okul koşullarıyla ilgili bir diğer zorluğun kalabalık sınıflar olduğunu belirten öğretmenler kalabalık sınıflarda beceri odaklı uygulamalar yapmanın zor olduğunu vurgulamışlardır. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerden KÜ2 şunları söylemiştir:

Kalabalık sınıflar bizim en büyük sıkıntımız. O da nasıl etkiliyor? Şimdi hani burada da tabi konuşmaya istekli öğrenciler vardır ama siz onlarla konuşmaya odaklandığınız zaman işte 35-38 kişilik bir sınıf olduğu zaman bu konuşma aktivitesini de yani bir 5-10 kişiye odaklanıp yapmanız çok mümkün olmuyor. Bizim şu anki en büyük engellerimizden bir tanesi de o. Hani belki bir 20 kişilik sınıf olsa ya da yapacağınız aktiviteler genelde 20 kişiyle en iyi

şekilde uygulanabilen aktiviteler. Ama 36-38 kişi olunca ya da en azından bu 36-38 kişi arasından 5 kişi ben yapmak istemiyorum dediğinde sınıfın modunu da düşürüyor ister istemez. Yani olumsuzluklar yaşanıyor kalabalıkta. (KÜ2)

Öğretmenlere göre okul koşullarıyla ilişkili olan diğer zorluklar ise zümre, fırsat eşitsizliği ve veli tutum ve davranışlarıdır. Öğretmenlerden KÜ9 zümrelerin programla ilgili yeni bir şeyler yapmaya yönelik isteksizliğinin bazı durumlarda kendi uygulamalarını engellediğini belirtmiştir. Ayrıca özellikle şehir merkezi ve köylerde bulunan okulların fırsatlarının eşit olmamasının köy okullarında çalışan öğretmenleri zorladığını bildiren öğretmenlerden KÜ16; velilerin tutum ve davranışları nedeniyle programı etkili şekilde uygulayamadıklarını bildiren öğretmenlerden KÜ14 ise görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Ben gerçekten ilgileniyorum bunlarla. O yüzden önemsiyorum ama her arkadaşımın benim gibi izlediğini düşünmüyorum, biliyorum da. Eski okulumda 3 tane zümreye gittim, onlar benim kadar takip etmiyorlar. Akademik işlerle uğraşan bir grup var ya da derslere gireyim çıkayım bana verileni yapayım kendi eski bildiklerimi uygulayayım diyen grup var. (KÜ9)

Çünkü ben daha önceki okullarımda kullandığım için şu an çok eksikliğini hissediyorum. Orada nasıl faydalı olduğunu gördüğüm için şu anda bu çocuklarla onu yapamıyorum mesela. Hani daha faydalı olabilecekken eksik kalıyor. Fiziki ortamımın uygun olmamasıyla da alakalı. Orada o sınıflarda oynattığım etkinlikleri, yaptırdığım etkinlikleri burada yapamıyorum. Burada daha çok eski yöntemlerde ne yapılabiliriyorsa işte hani ne oyunlar hazırlanabiliyorsa o şekilde gidiyor. Biraz daha eksik alıyor. (KÜ16)

Yani bu beceriyi çocuklara kazandıramıyoruz. Tabi bunda şey de var, kalma yok şu an. Hani çocuklara azıcık bile böyle zorlamaya kalksanız işte velisi geliyor okula o açıdan biz bu çocuklara konuşma becerilerini öğretmiyoruz. (KÜ14)

Öğretmenler okul koşullarının dışında öğretim programının yoğunluğu ve sarmal yapıda olmasının da uygulamalarını zorlaştırdığını bildirmişlerdir. Bu konudaki bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Değişmesi gerekiyor, buna inanıyorum. Yani şu anda ağır geliyor her sınıf seviyesinde bize on ünitemiz var her sınıf seviyesinde ve bu biraz fazla geliyor ve yetiştirme derdine düşüyoruz bunları. Böyle olunca da verim düşüyor, tabi ki yani biraz daha azaltılsa mesela daha rahat hareket edebileceğiz, çocuklar da bu sefer öğretmen kendini rahat hissederse öğrenciyi de rahatlatır değil mi? Bu bağlantılıdır birbirine. (KÜ7)

Dediğim gibi yani en azından şu densesydi beceri kısmında %50'nin altında kalanlara yani müfredatta belirtilen bir şey yok. Sarmal program deniyor işte

hocam yeri gelmişken tekrarlayın deniyor. Tekrarlıyoruz ama o beceri dediğim gibi hani ders vaktimizde belki bunun için yeterli değil. (KÜ14)

Öğrencilerle ilgili durumlar nedeniyle yenilenen öğretim programlarını uygulayamadıklarını bildiren öğretmenler öğrencilerin motivasyon eksikliğinin, bilgi düzeylerinin yetersiz olmasının, dersle ilgili alışkanlıkları devam ettirmek istemelerinin ve sınav odaklı olmalarının bunda etkili olduğunu belirtmiştir. Bu konudaki bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Öğrencilerin kabul etmeyişinde ya da algılamak istemedikleri zaman hani böyle dirençli olabiliyorlar bazı konularda, o zaman tabii ki işimiz zorlaşıyor bizim. Mesela listening aktiviteleri önceden çok fazla yapılmıyordu hani hocam bunu yapmasak işte biz anlamıyoruz biz hiçbir şey anlamıyoruz gibi şeyler duyduk bir dört beş yıl öncesine kadar. (KÜ11)

Diğer bir engel de bizim öğrencilerimiz. Çünkü öğrenciler yani ilk okuldan beri belki ilk okulda da İngilizce eğitimi almışlar ama ilk okuldan beri işte test odaklı çalıştırılmışlar. Yani hani konuşma odaklı bir şeyler yapılmamış her ne kadar bu istenmiş olsa da yapılmamış. O yüzden biz çocuklara şu anda hani şöyle yapalım böyle yapalım dediğimde de sıkıntı yaşıyoruz. (KÜ2)

Öğretim programlarının uygulanmasını zorlaştıran bir diğer durum öğretmenlerin alışkanlıklarıdır. Öğretmenlerin alıştığı şekilde dilbilgisi kurallarını anlatmaları ve önceki programlarda önerilen yaklaşımları kullanmaları programların önerildiği şekilde uygulanmasını olumsuz etkilediğini belirten öğretmenlerden KÜ9 şunları aktarmıştır:

İngilizce öğretmenlerimizde şey vardır, dil bilgisi anlatırken çok daha rahat oluyoruz. Kural anlatırken, matematik gibi belki şunu görürsek bunu yapacağız gibi anlatmak daha faydalı geliyor. Ama diğer türlü çocuğu birazcık daha içine sokmak çok faydalı oluyor; ama dediğim gibi öğretmenlerden de kaynaklı oluyor. Milli eğitimin önerdiği bütün metotlar gayet başarılı. (KÜ9)

Uygulamada karşılaşılan zorlukların dışında öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum sürecini zorlaştıran diğer faktörler; *programın ekstra yük getirmesi ve ihtiyaçlara cevap vermemesi, öğretmenlerin değişimle ilgili bilgilendirilmemesi, sık değişim, uygulama zorunluluğu ve köklü değişikliklere uyum problemleridir*. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin bazıları şunları ifade etmiştir:

Dediğim gibi ekstra iş yükü bana benimsememe engel olabilir. (KÜ6)

Bilgi paylaşımı olmazsa zorlaştırıyor. (KÜ16)

Ya sürekli değişmemeli ama hani şu şekilde sık olduğunda da çünkü karışıklık olabiliyor, takip etmek zor oluyor, adapte süresi uzuyor. O yüzden öğretmen için de yorucu bu hem de tabi ki de başarılı olan bir öğretim yöntemi seçilmeli ve müfredat içeriği ona göre ayarlanmalı. Onun dışında çok da içerik olarak değil daha çok bence teknik olarak değişmeli. (KÜ15)

Hani ufak tefek yenilikler, değişiklikler yapılması çok normal ama eğer baştan bütün her şey değiştiriliyorsa o zaman gerçekten uyum sağlamak çok zor oluyor bence. (KÜ4)

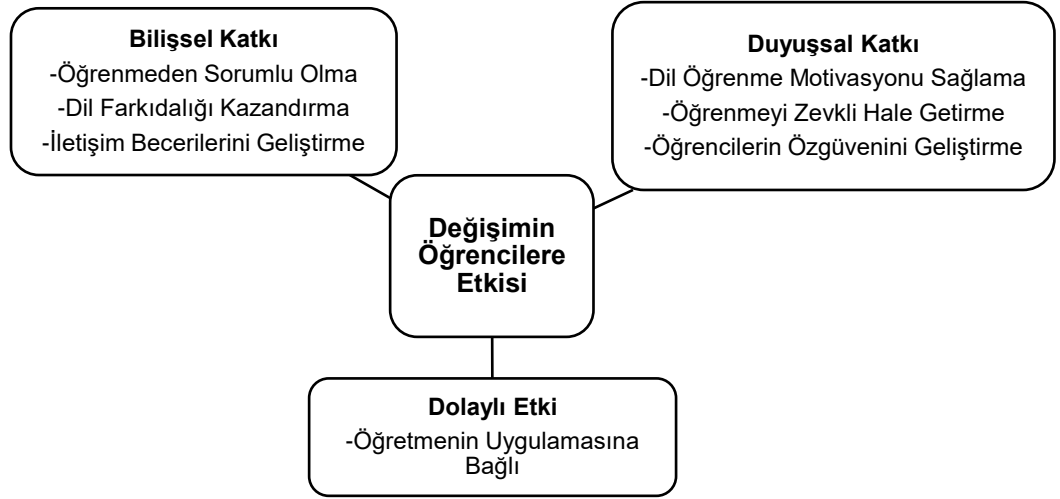
Uyum düzeyleri bakımından üst grupta olan öğretmenlerin değişimi sürdürme aşamasına uyum sürecine yönelik bulgular. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda değişimin etkisinin öne çıktığı sürdürme aşamasına uyum süreci; değişimin öğrencilere katkısı, öğretmen rolü, karara katılma ve öneriler olmak üzere dört tema altında ele alınmıştır. Sürdürme aşamasına uyum süreci ve etkili olan faktörlere ilişkin tema, kod ve katılımcı bilgileri Tablo 34'te özetlenmiştir:

Tablo 34

Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeyi Bakımından Üst Grupta Olan Öğretmenlerin Sürdürme Aşamasına Uyum Sürecine İlişkin Tema, Kod ve Katılımcı Bilgileri

Tema	Alt Tema	Katılımcılar
Öğrencilere Etki	Bilişsel Katkı	KÜ6, KÜ16, KÜ7, KÜ3, KÜ14
	Duyuşsal Katkı	KÜ10, KÜ15, KÜ16, KÜ17, KÜ4, KÜ11, KÜ13
	Dolaylı Katkı	KÜ1, KÜ5, KÜ12, KÜ2, KÜ18
Öğretmen Rolü	Yenilenen Programı Uygulama	KÜ4, KÜ5, KÜ17, KÜ1, KÜ9, KÜ12, KÜ3, KÜ6, KÜ11, KÜ13, KÜ15
	Profesyonel Gelişimini Sağlama	KÜ2, KÜ5, KÜ6, KÜ16
Karara Katılma	Geribildirim Verme	KÜ13, KÜ16, KÜ17, KÜ2, KÜ9, KÜ11, KÜ12, KÜ14, KÜ18, KÜ1, KÜ3, KÜ4, KÜ6, KÜ8, KÜ7, KÜ15
	Karara Katılmama	KÜ9, KÜ1, KÜ2, KÜ4, KÜ11, KÜ15, KÜ16, KÜ18, KÜ14
Öneriler	Öğretmenler	KÜ1, KÜ2, KÜ6, KÜ18, KÜ12, KÜ3, KÜ4, KÜ7, KÜ8, KÜ10, KÜ11, KÜ16, KÜ17
	Yenileme Çalışmaları	KÜ14, KÜ17, KÜ1, KÜ15, KÜ3, KÜ11
	Öğretim Programları	KÜ6, KÜ3, KÜ11

Öğrencilere etki. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi yüksek olan öğretmenlerin program değişikliklerinin öğrencilere sunduğu katkıya yönelik görüşleri bilişsel, duyuşsal ve öğretmenler üzerinden dolaylı katkı olmak üzere üç boyutta toplanmıştır. Şekil 12’de bu boyutlara yer verilmiştir:



Şekil 12. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenlere göre değişikliklerin öğrencilere etkisi.

Bilişsel katkı. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenler öğretim programlarındaki değişikliklerin öğrencilere sunduğu bilişsel katkıları; öğrenmeden sorumlu olma, dil farkındalığı kazanma ve iletişim becerilerini geliştirme açısından ele almışlardır. Yapılan değişikliklerin *öğrenmeden sorumlu olmayı* sağladığını bildiren KÜ7 şunları aktarmıştır:

Yani şu andaki duruma baktığımız zaman öğrenciler bir nevi kendi öğrenmelerinden sorumlu oldular değil mi? (KÜ7)

Değişikliklerle birlikte öğrencilerin daha çok *dil farkındalığı kazandığını* bildiren öğretmenlerden KÜ3 öğrencilerin dil becerilerine yönelik farkındalık düzeylerinin arttığını şu sözlerle ifade etmiştir:

Eskiyle kıyaslarsam şu an öğrenciler dört temel dil becerisinin daha çok farkında ve bize gelen, liseye gelen öğrenciler eskiye nazaran daha bunlara vakıf olarak geliyor. İşte dinleme yaparken “A, bu nedir?” diye bakmıyor

gözümüzün içine ya da konuşma yaptırmaya çalıştığımızda eskiden bir cümle kuran çocuk şu an üç beş cümleyi kurabiliyor rahatlıkla. Dolayısıyla olumlu şekilde onların bizimle etkinlikler sırasında gördüğüm ve gözlemediğim olumlu şekilde etkilendikleri diye söyleyebilirim. (KÜ3)

Yapılan değişikliklerin öğrencilerin *iletişim becerilerin geliştirdiğini* aktaran öğretmenlerden KÜ16 ise şunları belirtmiştir:

Daha öncekilere göre mesela bu son yapılan değişiklikte çocukların daha çok konuşma becerileri, İngilizceye karşı olan bakış açıları olumlu yönde etkileniyor. (KÜ16)

Duyuşsal katkı. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenler yapılan değişikliklerin öğrencilere dil motivasyonu sağladığını, öğrenmeyi daha zevkli hale getirdiğini ve öğrencilerin özgüvenini geliştirdiğini bildirmişlerdir. *Dil öğrenme motivasyonu sağlaması* açısından öğretmenler öğrencilerin dil öğrenme bakış açılarında değişiklik olduğunu düşünen öğretmenlerden KÜ10 görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

Dili öğrenmeye karşı bakış açısı değişebilir; çünkü öğrencilere yönelik öğrencilerin keyif alabileceği kitapların olması o öğrencinin o dersi sevmesini sağlayıp yeni öğrenmeye karşı motivasyonunu arttırabilir. (KÜ10)

Değişikliklerin öğrenme motivasyonunu artırmasıyla da ilişkili şekilde *öğrenmeyi zevkli hale getirdiğini* ifade eden öğretmenlerden KÜ16 görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

Çünkü önceki sistemde daha çok yazıya dayalı çocukların hani uygulamasından ziyade bilgiyi edinmesi şeklinde olduğu için, şimdi biraz daha uygulama biraz daha kendilerine özgüveni geldi. Belki İngilizceye bakış açıları değişti. Daha zevk almaya başladılar. Olumlu olduğunu düşünüyorum ben. (KÜ16)

Özellikle İngilizce konuşmanın *öğrencilerde özgüven geliştirdiğini* belirten öğretmenlerden KÜ4 ise şunları aktarmıştır:

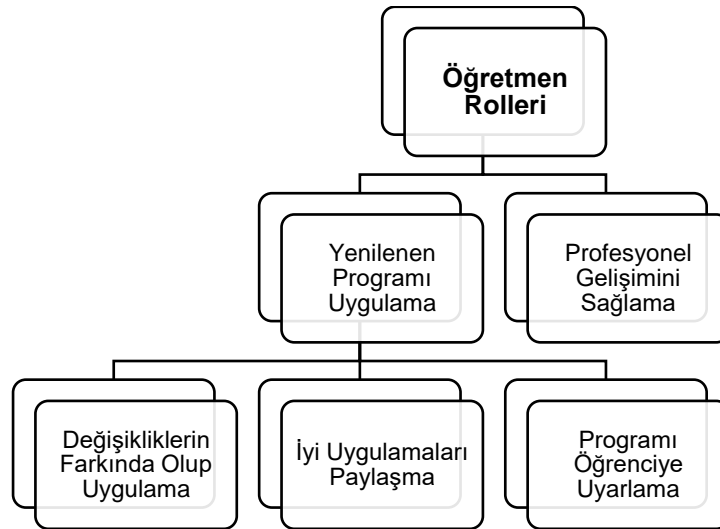
Yani bence İngilizce konuşmak çocuklar için çok havalı bir şey. Yani kesinlikle onların özgüvenine katkıda bulunuyor ben bu şekilde düşünüyorum. Hatta İngilizceyi gerçekten hani ben kaptım bu işi diye bakanlar başka bir dil öğrenmek için de çok hevesli oluyor. Daha farklı hayaller kurabiliyorlar meslek anlamında. Hani hep şey vardır ya, bir dil bir insan iki dil iki insan diye... Gerçekten ufuklarını açıyor bence İngilizceyi kapmak, konuşabilmek iletişim kurabilmek. Bence İngilizce konuşan çocuklar daha özgüvenli oluyor. (KÜ4)

Dolaylı etki. Öğrencilerin öğretim programlarında yapılan değişikliklerden doğrudan değil de öğretmenlerin değişiklikleri öğretim uygulamalarına yansıtmasına bağlı olarak olumlu ya da olumsuz etkilendiğini belirten öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Aslında bir nevi programda yapılan güncellemeler aslında öğrencilerde çok etki, hani öğretmene nasıl yansıttığına bağlı biraz da hani çünkü çocukların hani, programı siz ona nasıl yansıtırsanız öğrencilere programı hani onlara nasıl işlerseniz o şekilde öğrenciler şekil alacağı için ona göre öğreneceği için aslında hani öğrenciler programdaki değişiklikten çok öğretmeni etkileyen bir durum varmış ortada gibi geliyor bana. (KÜ1)

Yani bizim gözlemlediğimiz kadarıyla çok katkısı olmuyor. Ama aslında çok iyi işler yapan öğretmenlerimiz de vardır tabi ki. Ama tabi bu biraz da öğrenciyle alakalı onları motive etmeyle alakalı bir şey ama şöyle baktığımız zaman genel manada İngilizce için öğrencilere bir şey kattığını söyleyemeyiz. Çünkü çoğu yerde hala klasik bir şekilde İngilizce öğretilmeye devam ediyor. İşte gramer ağırlıklı şeyler veriliyor o yüzden şu anda bir etki maalesef görülüyor. (KÜ2)

Öğretmen rolleri. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenlerin değişimde öğretmen rollerine ilişkin olarak yenilenen öğretim programını uygulama ve profesyonel gelişimini sağlama boyutlarında görüş bildirmişlerdir. Şekil 13'te değişim sürecinde öğretmen rollerine yer verilmiştir.



Şekil 13. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenlere göre değişim sürecinde öğretmen rolleri.

Yenilenen programı uygulama. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenlerin yenilenen öğretim programlarını

uygulama kapsamındaki rollerinin değişikliklerin farkında olup uygulama, iyi uygulamaları paylaşma ve öğretim programını öğrenciye uyarlama olduğuna yönelik görüş bildirmişlerdir. *Değişikliklerin farkında olarak programı uygulama* rolü üzerinde duran öğretmenler değişiklikleri uygulamaya geçirmedikleri süreçte değişimin amacına ulaşamayacağını bu nedenle yapılan değişiklikleri inceleyerek hayata geçirmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda görüş belirten öğretmenlerden KÜ3 ve KÜ13 şunları söylemiştir:

Ben eğer öğretmen olarak değişikliklerin farkında olup onu derste kullanmazsam istediğiniz kadar değişiklik yapın hiçbir şekilde ben uygulamadığım sürece, ben onun uygulayıcısıyım, ben uygulamazsam değişiklik orada kağıt üzerinde kalır. Dolayısıyla ben öğretmen olarak ya da herhangi bir öğretmen uygulayıcısı olarak birinci derecede etkili olan kişidir. Ben olmadıktan sonra idare ya da öğrenci değişiklikten haberdar da olmaz, bununla ilgili bir şey de yapamaz. Yani öğretmendir yetkili ve en burada önemli kişi. Öğretmen uygulayıcıdır, dolayısıyla öğretmensiz yapılan değişikliklerin hiçbir şekilde uygulaması da olmaz. (KÜ3)

Öğretmen olarak yapılan değişiklikleri uygulamaya aktarmazsak yine kendimizin bildiği gibi eski yöntemlerde devam ettirsek hiçbir ilerleme sağlayamayız. Zaten ben de sadece burada kilit nokta öğretmen, yapılan değişiklikleri uygulayacak kişi o, yaşama entegre edecek öğretim hayatına entegre edecek kişi o. O bunu yapmadığı sürece değişikliklerin hiçbir anlamı olmuyor ki şu an başarının az olmasının nedeni bu. Hala kendi bildiği yöntemle gramer anlatmaya devam eden öğretmenlerimiz olduğu için zaten başarıya çok ulaşamıyoruz. (KÜ13)

Değişiklikleri uygulamaya aktarma rolünün yanı sıra *programla ilgili iyi uygulamaları paylaşma* rolüne işaret eden öğretmenler sadece uygulamanın yeterli olmayacağını, iyi uygulamaların paylaşılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda KÜ4 görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

Şöyle ki eğer değişime kendim de artık uyum sağlayabilmişsem hani bir şekilde süreci götürebiliyorsam kendi yaptığım uygulamaları zümre arkadaşlarımla paylaşırım. “Bakın ben bunları bu şekilde etkinlik yapıyorum siz neler yapıyorsunuz?” vs. gibi hani bir hasbihal yapabiliriz örnek uygulamalarımızı paylaşabiliriz. (KÜ4)

Yenilenen öğretim programlarını uygulama bağlamında programı öğrenciye uyarlama rolü olduğunu belirten öğretmenler programları öğrencilere ve onların koşullarına göre uyarladıklarını bildirmişlerdir. Bu konuda KÜ1'in görüşleri şu şekildedir:

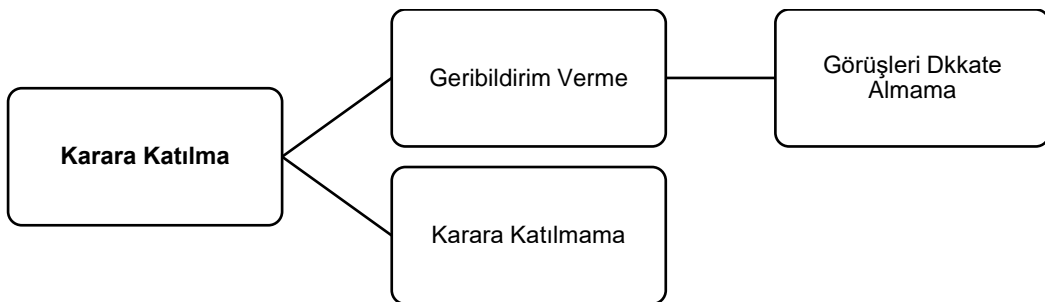
Ya öğrencilerin aslında biraz da şey gibi program biraz daha soyut ve havada kaldığı için bunun biraz somutlaştırıp hani öğrencinin durumuna göre indirgeyerek, hani indirgeyerek dediğim uyarlayarak, ayarlayarak bir faydam olacağını düşünüyorum. Çünkü programa baktığımızda öğrenciler için çok anlam ifade eden bir yanı yok gibi. Ancak hani buna öğrencinin durumuna göre, her türlü durumuna göre, psikolojik olsun, bilişsel olsun, duyuşsal yani her türlü durumuna uygun şekilde de uyarlayarak diyebilirim. (KÜ1)

Profesyonel gelişimi sağlama. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenler yenilenen öğretim programlarını uygulamanın yanında kendi profesyonel gelişimlerini sağlamalarının da önemli bir rol olduğunu belirten öğretmenler bu sayede değişikliklerin amacına ulaşabileceğini belirtmişlerdir. Bu konuda KÜ5 ve KÜ16 görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

Evet kendilerinin değişime hazır olmaları lazım. Bakın, dil öğretmeni eğer değişime hazır değilse ona isterseniz altın harflerle yazılmış olsun bir kitap verin her şey mükemmel ama tekniği yoksa bir öğretmenin o öğretmen değildir başarılı olan. Yani elinin altında bir kitapla sınıfa gidiyorsa yani impossible. (KÜ5)

İşte bizim de aslında kendimizi eğitim materyalleri yönünden ya da uygulamalar öğretim yöntem ve teknikleri yönünden geliştirmemiz daha faydalı olacaktır diye düşünüyorum. Bunda da hizmet içi eğitimlerin daha etkili olduğunu düşünüyorum. (KÜ16)

Karara katılma. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenler öğretim programlarındaki değişim sürecinde karara katılım konusunda geribildirim verme ve karara katılmama boyutlarında görüşlerini ifade etmişlerdir. Şekil 14'te karara katılımın boyutlarına yer verilmiştir:



Şekil 14. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenlere göre karara katılım.

Geribildirim verme. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenler içerisinde programlarda yapılan

değişikliklere yönelik geribildirim verdiklerini belirten öğretmenler kendilerinden bireysel olarak veya zümre olarak bu yönde görüş istendiğini bildirmişlerdir. Bu konuda KÜ4 ve KÜ15 şunları aktarmıştır:

Ama dediğim gibi okul bizden zaman zaman rapor istiyor müfredatın değerlendirilmesiyle ilgili. Orada ben de kendi fikirlerimi yazıyorum. (KÜ4)

Yani biz birebir vermiyoruz ama yine söylediğim gibi hep aynı şekilde söylüyorum hani ama orada paylaşımlar yapılıyor zaten hani kim il zümre başkanı kimse artık ya da hani iletmesi gerekenler kimse bir başlık altında tabi ki tartışılıyor. Olduğunda biz de iletiyoruz. İletiliyor yani. (KÜ15)

Bununla birlikte program değişikliklerine yönelik geribildirim veren öğretmenler genellikle görüşlerinin dikkate alınmadığını hissettiklerini bildirmişlerdir. Ancak bu durumun kendilerine özgü olabildiğini, görüşlerini dikkate aldıkları öğretmenlerin olduğunu eklemiştir. Bazı öğretmenlerin geribildirim verme konusunda isteksiz olduğu da ifade edilmiştir. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

Ama tabi gönül isterdi ki öğretmenlerle zaman zaman fikirlerimiz soruluyor ama fikirlerin çok fazla değerlendirildiklerini düşünmüyorum. Tabi ben İngilizce öğretmeni olarak şu iş daha iyi olur dediğim hiçbir şey geri dönüş almadı, farklı bir şekilde devam etti. Geri dönüşte fikir alınsa sevinirim ama milli eğitim bakanlığının fikir aldığı isimler farklı olabiliyor. (KÜ9)

Yani bizden yani sürekli aslında öğretmenlerden rapor falan talep ediyorlar ama yine bu rapor talep ederken de aslında iyi niyetli yapılmış bir şeyler şu an hala yine rapor talep ediyorlar bizden. Hani ne değiştirilebilir? İstekleriniz beklentileriniz önerileriniz ne, gibi. Ama yine bunu sunarken de çoğu öğretmen bunu umursamıyor. Aslında belki şikayetlerini dile getirse eksiklikler idile getirse belki çok daha iyi şeyler sunulabilir. Ama bu yönde de çoğu öğretmenimiz isteksiz. İsteksiz olunca onları da tüm öğretmenleri söylemiyorum ama büyük çoğunluğunu yine aslında katmak istedikleri halde katamıyorlar. (KÜ2)

Karara katılmama. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenler her ne kadar değişikliklerle ilgili geribildirim verseler de program değişikliklerine yönelik karar alma süreçlerine katılmadıklarını bildirmişlerdir. Ancak bazı öğretmenler karar alma sürecine katılan öğretmenler olduğunu düşündüklerini bildirmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerden KÜ16 ve KÜ4 şunları ifade etmiştir:

Mesela hani fikrimizi alıyorlar ne düşünüyorsunuz bu konuyla ilgili. Söylüyoruz ama bizim fikrimiz yani çoğunluk aynı fikri paylaşmasına rağmen

ortaya çıkan şey tamamen bizim söylediklerimizden farklı bir şey oluyor. Biz çok fazla sürece dahil edilmiyoruz diye düşünüyorum ben. (KÜ16)

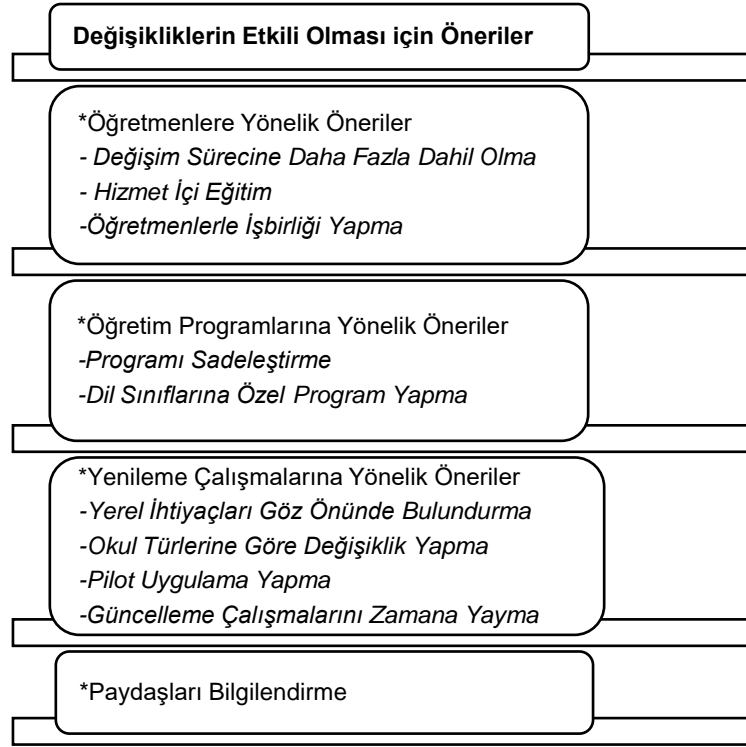
Son zamanlarda illaki hani işte ders işlenişiyle ilgili bizden rapor isteniyor. Müfredat uygulanıyor mu uygulanmıyor mu vs. Eminim ki onlar dikkate alınıyordur. Ama tam olarak gerçekten değiştirileceği zaman ileriki öğretmenlerden bazıları seçiliyor ama nasıl seçildiğini hiç bilmiyorum açıkçası. Ama mutlaka hani sahadan işin içinden birilerinin olduğunu da düşünüyorum. Ama benim hani birebir tabi ki de katılmadım. Yani bu değişikliklerin yapılmasına. (KÜ4)

Karara katılmama sonucunda öğretmenler kendilerinde ve meslektaşlarında fikir üretmeme, dayatma hissi ve dışlanmışlık hissi yaşayabildiklerini bildirmişlerdir. Bu şekilde düşünen öğretmenler şunları ifade etmişlerdir:

Bende bir süre sonra fikir üretmeme gibi sıradanlığın içine girmeme neden oluyor. (KÜ9)

Yani aslında şey hani bir sürü öğretmen var, milyon tane öğretmen var hepsine fikrinin alınması biraz zor. Aslında şu an gerçi teknolojik imkanlar düşünüldüğünde aslında alınabilir ama bir sürü fikir çıkmıştır ortaya tabi ki de hangi birinin fikri dikkate alınacak falan hani sorulsa bile, yapılsa bile. Ama şey gibi hissettim böyle dışlanmış gibi. Hani ben öğretmenim ama programın nasıl oluşturulacağına dair hani bir şeyim yok, bir söz hakkım yok. Bize şunu yap diyorlar yapıyoruz gibi bir şey hissediyorum. (KÜ1)

Değişikliklerin etkili olması için öneriler. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenler öğretim programlarında yapılan değişikliklerin etkili olması için bazı öneriler ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin önerilerine Şekil 15'te yer verilmiştir:



Şekil 15. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenlerin değişikliklerin etkili olması için önerileri.

Öğretmenlere yönelik öneriler. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenler programda yapılan değişikliklerin etkili olması için öğretmenlerin değişim sürecine daha fazla dahil edilmesi, hizmet içi eğitimlerin sistematik olması, öğretmen motivasyonunun artırılması ve öğretmenlerle işbirliği yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. *Öğretmenlerin değişim sürecine daha fazla dahil edilmesini öneren* öğretmenler, programların değiştirilmesinde öğretmenlerden alınan dönütlerin dikkate alınmasının ve farklı bölgelerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin alınmasının öğretmenlerin yenilenen programları benimsemelerine katkıda bulunacağını belirten öğretmenlerden KÜ6 ve KÜ7 şunları aktarmıştır:

Yani öğretmenleri bire bir muhatap alarak hani yapılan değişimler öncesinde öğretmenlere açıklama yaparak ve onların ciddiye alındığını ihtiyaçlarının ciddiye alındığını hissettirilerek belki bir açıklama yapılarak daha aidiyet duygusu hissettirebilir. Çünkü müfredatın öğretmen, öğretmenlerin yararına olduğunu hissettirilmesi sanırım, o değişimi kabullenmenin en önemli etmeni oluyor. (KÜ6)

Hani öğretmenlerin görüşü alınırsa en azından gerçekten bir müfredat değiştirilecek “Hocam siz ne düşünüyorsunuz?” diye sorulsa eminim ki herkes görüşünü bildirir. Hani şu şekilde olsa daha iyi ya da bu şekilde olsa daha iyi gibisinden. En azından biz de hani tepeden bir şeyler inmiş gibi hissetmeyiz. Evet bizim de bak bir sözümüz var bak o da buraya geçmiş diye. Hani en asından sürece katkımız olduğunu da hissedebiliriz diye düşünüyorum. (KÜ4)

Öğretmen görüşlerinin alınmasının yanı sıra *öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin daha sistematik şekilde uygulanmasının* yenilenen programların benimsenmesinde etkili olacağını öneren öğretmenlerden KÜ2 daha kapsamlı, zamana yayılmış ve uzmanlarca verilen eğitimlerin önemini şu şekilde aktarmışlardır:

Yani çok fazla bir içeriği yoktu aslında sadece birkaç şey söylendi yani şunu yapabilirsiniz bunu yapabilirsiniz ama hani bunun daha uzun süre periyotlara ayrılmış şekilde daha kapsamlı olsaydı belki ön yargıyla yaklaşan arkadaşlara da üzerinde daha etkili olurdu diye düşünüyorum. Ama tek bir seminer zaten çoğu seminere arkadaşlar ön yargıyla katılıyor. Ya zaten bir şey değişmemiştir zaten hiçbir şey iyi değil gibi ya da bu seminer bana faydalı olmayacak gibi. Ama dediğim gibi böyle sürece yayılmış farklı periyotlara ayrılmış daha kapsamlı bir şey verilseydi bir sürü kişiye ben de dahil çok daha etkili olurdu diye düşünüyorum. (KÜ2)

Öğretmenlerle işbirliği yapılmasının öğretim programlarını yenileme çalışmalarını daha etkili hale getireceğini belirten öğretmenlerden KÜ1 şunları belirtmiştir:

Öğretmenlerle iş birlikçi çalışmalar, yani bu tamam tek bir merkezden yönetilmesi bu çalışmaların zor olabilir ama hani en azından il ve ilçe eğitim müdürlüklerince hani bir proje gibi yapıp öğretmenlere kapsamlı bir şekilde fikirleri sunulup, hani “sizin böyle bu konuda yaratıcı fikirleriniz var mı?” gibi onlardan bazı sunumlar, bazı projeler vs. İstenmesi, hani tamam şey de aslında sadece programla ilgili fikir vermek de biraz soyut ve havada kalacağı için hani öğretmenlere bizzat uygulamasıyla ilgili bazı projeler istenebilir. (KÜ1)

Öğretim programına yönelik öneriler. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenler öğretim programlarına yönelik önerileri kapsamında programların sadeleştirilmesi ve dil sınıflarına özel program yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. *Programların sadeleştirilmesinin* yapılan yenileme çalışmalarının uygulanmasını daha etkili hale getireceğini belirten öğretmenlerden KÜ6 şunları ifade etmiştir:

İlki bendeki kesinlikle müfredatta sadeleştirme olabilir. Çünkü yani senelerdir kendi arkadaşlarımdan da öğretmen arkadaşlarımdan, çalışma arkadaşlarımdan duyuyorum “yetiştiremiyoruz” cümlesini çok fazla duyuyorsunuz sene içinde. O yüzden ilki bu olabilir.... Benim şu ana kadar gözlemediğim öğretmenlerin ekstra yüklerden ekstra sorumluluk getiren şeylerden kaçındığı. O yüzden öğretmen dostu olursa bizim işimizi kolaylaştırırsa öğretmenlerin direneceğini zannetmiyorum. Aksine daha fazla sahipleneceklerine inanıyorum bu değişimleri. (KÜ6)

Lisede çalışan öğretmenler ise özellikle *dil sınıfların özgü programın yapılması* gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda KÜ3 şunları aktarmıştır:

Bizim eğer müfredatla ilgili bir şey değişecekse dil sınıfıyla ilgili de bir şeylerin değiştirilmesi lazım. Çünkü o müfredat standart İngilizce öğretimiyle alakalı. Haydi bakalım gelelim dil sınıfına. Dil sınıfında bir farklılık olması gerekmiyor mu? (KÜ3)

Yenileme çalışmalarına yönelik öneriler. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenler programları yenileme çalışmalarına yönelik öneriler kapsamında yerel ihtiyaçların göz önüne alınması, okul türlerine göre değişiklik yapılması, pilot uygulamalar yapılması ve güncelleme çalışmalarını zamana yayılması şeklinde görüş bildirmişlerdir. *Yerel ihtiyaçların göz önünde bulundurulması* kapsamında bölgesel farklılıklara dikkat çeken öğretmenler aynı zamanda bölgesel farklılıklardan kaynaklanan okul koşullarının da iyileştirilmesi, ihtiyaç analizi yapılarak programın ona göre esnetilmesi üzerinde durmuşlardır. Bu konuda KÜ14 şunları aktarmıştır:

Yani Türkiye'nin her yeri tabi ki aynı program uygulanacak diye bir şey var; çünkü sınav oluyor ama bu şekilde hani öğretmenlerin okulun çocuklarında ihtiyacı gözetilebilir. Yani tamam sen programı yolladın ama şimdi buradaki çocukla köydeki çocuk aynı değil, programı aynı şekilde uygulayamıyoruz çocuklara. Hani ne kadar etkili oluyor bilemiyorum. Yani orda belki hani bir ay iki ay çocuk gelmiyor okula ama işte biz yine kaldığımız yerden devam etmek zorundayız. Çocuk bize yetişmek zorunda. Yani bu programı hazırlarken en azından şey olması lazım, nasıl diyeyim, bunu dönem içine tamamlayacak bir etkinlik ya da o arada bir şey olması lazım. Yani tamam sen bir birinci ünite, ikinci ünite, üçüncü ünite, dördüncü ünite bu şekilde gidiyor ... ama o nasıl diyeyim sarmal yapı var ya. Orada yazması lazım mesela ... bunu bir şekilde bölgenin ihtiyaçlarına göre yapılsa bence daha iyi olur. (KÜ14)

Okul türlerine göre program değişikliği yapılmasını öneren öğretmenlerden KÜ3 ve KÜ11 ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Trabzon'da çok iyi okullar da var. Fen lisesi de aynı müfredattan sorumlu oluyor, bizim gibi Anadolu liseleri de aynı müfredattan sorumlu oluyor. (KÜ11)

Bir de bu nasıl yapılabilir ya da yapılabilir mi bilmiyorum, her değişikliğin her okulda olmayacağını düşünüyorum. Yani okul türlerine göre farklılık olması gerektiğini düşünüyorum. Okul türlerine göre genel bir çerçevenin bazen uymadığını maalesef biliyorum. Dolayısıyla okul türlerini genel bu değişiklik sürecine katmaları lazım bence. Amacı ara eleman yetiştirmek olan bir meslek lisesiyle amacı bilim insanı yetiştirmek olan fen lisesi ya da işte her şey olabilecek öğrencilerin elimizden geçtiği Anadolu liseleri maalesef aynı öğrenci profiline sahip değil. Genel değişiklikler bazen Ankara'daki hazırlanan program buradaki bir Anadolu lisesine uymayabilir, uymayan tarafları vardır. ... Öğrencinin ne amaçla İngilizce öğrendiği de çok önemlidir. Bunların biraz daha dikkate alınması olabilir belki. Çünkü yaşanan sorunlar bunlarla alakalı bence. (KÜ3)

Programların değiştirilmeden önce denenmesi ve *pilot uygulamalar* sonucunda değişikliklere son hali verilmesi gereken öğretmenlerden KÜ1 şunları aktarmıştır:

Ya da işte varsa fikriniz bununla ilgili gerekli araştırmaları yapıp bir denemesini yapıp ya da işte bir uygulama gibi bir şey yapıp bununla ilgili ne gibi bir sonuçlar elde edildiğine dair. Hani küçük çapta da olsa gerçi. Bunlar çok küçük çaplar, araştırmalar olmaz ama hani böyle uygulamalar araştırmalar, denemeler yapılırsa ve onun sonucunda daha çok böyle somut verilere dayalı değişiklikler yapılırsa daha güzel olur gibi geliyor bana. (KÜ1)

Program değişikliklerinin kısa vadede değil de *daha uzun vadede planlanıp hayata geçirilmesi* gerektiğini belirten öğretmenlerden KÜ14 şunları belirtmiştir:

Yani öğretim programını hazırlayacak kişiler mesela bunu hani oldu bittiye getirmese hani çok kısa bir süreye sıkıştırmasa onu mesela bir ay değil de iki üç ay değil de daha uzun bir süreye yaysa bizim için daha iyi olur. (KÜ14)

Paydaşların bilgilendirilmesi. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenler öğretim programlarında yapılan değişikliklerin amacına ulaşması ve etkili olması için öğretmenlerle birlikte okul yönetici veya veli gibi paydaşların da bilgilendirilmesinin önemine değinmişlerdir. Bu konuda KÜ7 şunları aktarmıştır:

Şimdi idare boyutunda bence idarecilerimize önceden bir bilgilendirme yapılması gerekiyor, ayrıca bir bilgilendirme yapılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü onlar öğretmenlerin işini kolaylaştırmak için orada olduklarını düşünüyorum. Bu nedenle müfredat değişimlerinde önce idarelerin bilgilendirilmesi bizim için çok çok faydalı olur. ...velilerin de tabii ki ailelerin her birine ulaşamıyoruz ama belki bunun için de bir toplum bilinci oluşturabiliriz yani eğitim konusunda. Velilerimizin de o şekilde bilinçlendirilmesi bizim işimizi kolaylaştırır diye düşünüyorum. (KÜ7)

Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeyleri Bakımından Alt Grupta Olan İngilizce Öğretmenlerinin Program Değişimine Uyum Sürecine Yönelik Bulgular

Öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeğinden elde edilen puanlar sıralandığında alt %27'lik kısımda yer alan, diğer bir ifadeyle uyum düzeyleri üst gruba göre düşük olan öğretmenlerin program değişikliklerine uyum sağlama süreci başlama, uygulama ve sürdürme aşamaları (Berman ve McLaughlin, 1975, 1976, 1977; Fullan, 2007; Hall ve Hord, 1987) olmak üzere üç aşamada incelenmiştir.

Uyum düzeyleri bakımından alt grupta olan öğretmenlerin değişimin başlama aşamasına uyum sürecine yönelik bulgular. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyleri bakımından alt grupta olan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda değişimin başlama aşamasına uyum süreci uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenlerle benzer şekilde bilgi edinme ve değişime tepki olmak üzere iki tema altında incelenmiştir. Başlama aşamasına uyum süreci ve etkili olan faktörlere ilişkin tema, kod ve katılımcı bilgileri Tablo 35'te özetlenmiştir:

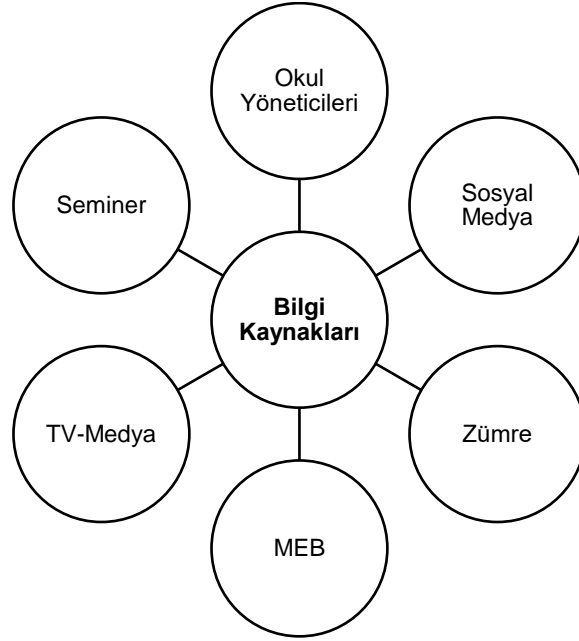
Tablo 35

Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeyi Bakımından Alt Grupta Olan Öğretmenlerin Başlama Aşamasına Uyum Sürecine İlişkin Tema, Kod ve Katılımcı Bilgileri

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcılar
		Okul Yöneticileri	KA1, KA2, KA3, KA4, KA7, KA9, KA12, KA14, KA15, KA16
		Sosyal Medya	KA5, KA7, KA11, KA15, KA16
Bilgi Edinme	Bilgi Kaynakları	Zümre	KA2, KA8, KA12, KA13
		MEB	KA4, KA7, KA10, KA15, KA16
		TV-Medya	KA6, KA9, KA14, KA16
		Seminer	KA1, KA13
		Gereklilik İnancı	KA10, KA2, KA11, KA12, KA7, KA1, KA13, KA6
Değişime Tepki	Bilişsel Tepki	Gerekeçeyi Anlama	KA1, KA4, KA5, KA12, KA13, K15, KA10, KA3, KA7, KA16, KA8, KA9, KA11, KA6, KA14, KA2

Duyuşsal Tepki	Olumlu Tepki	KA1, KA4, KA8, KA6, KA16, KA11, KA12
	Olumsuz Tepki	KA7, KA14, KA6, KA3, KA1, KA9, KA5
Davranışsal Tepki	Yenilene Programları İnceleme	KA1, KA2, KA9, KA6, KA10, KA4, KA13
	Yenilene Programları İncelememe	KA7, KA8, KA11, KA15, KA12, KA5, KA16, KA3, KA14

Bilgi edinme. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenlerin program değişikliklerine yönelik bilgi edinme kaynaklarına Şekil 16'da yer verilmiştir:



Şekil 16. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenlerin program değişikliklerine yönelik bilgi kaynakları.

Şekil 16'ya göre öğretmenlerin programlara yönelik bilgi kaynakları; okul yöneticileri, sosyal medya, zümre, MEB, televizyon-medya ve seminerler şeklindedir. Ayrıca öğretmenlerin birden fazla kaynak aracılığıyla bilgi edindikleri ve en sık başvurdukları kaynağın okul yöneticileri olduğu görülmüştür. Genellikle değişiklikleri okula gelen yazılardan öğrendiklerini belirten öğretmenlerden KA3 şunları aktarmıştır:

En son, en son mesela şey olmuştu en son 2017 yılıydı sanırım. ... 2017 yılında okula işte yazı geldi. Formlar geldi. Her öğretmen işte müfredatla ilgili görüşlerini dile getirmesi için form getirdi. Bu formları biz doldurduk ve

bunların MEB tarafından değerlendirileceği söylendi. Ya bu şekilde bir öğrenme... (KA3)

Değişiklikleri genellikle Milli Eğitim Bakanlığının sayfasından ve sosyal medyadan öğrendiklerini belirten öğretmenlerden KA15 ve KA5 şunlar ifade etmiştir:

Milli Eğitim Bakanlığının yayımladığı bize mail olarak attığı ya da mesaj yoluyla bilgilendirmeleri oluyor onları değerlendiriyoruz. Bu şekilde haberimiz oluyor. (KA15)

Sosyal medyadan öğreniyorum genellikle. Yani hatta direkt öyle öğreniyorum. O konuda ben öğrendikten sonra bir paylaşım oluyor buna dair. (KA5)

Okul, il veya ilçe zümre arkadaşları ve televizyon-medyadan bilgi edindiklerini bildiren öğretmenlerden KA12 ve KA6 şunları belirtmiştir:

Hocam bazen işte hani zümre toplantılarında, ilçe zümre toplantılarında, il zümre toplantılarında... (KA12)

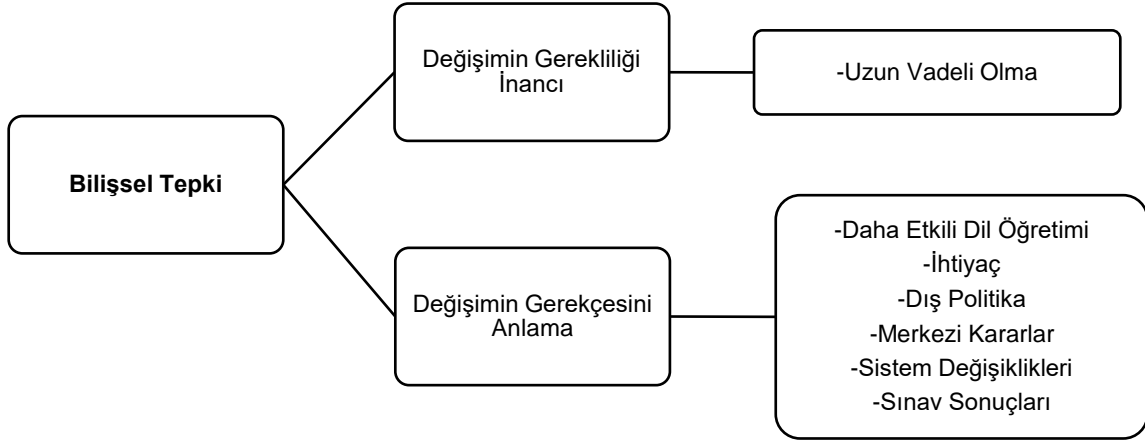
Müfredat değişikliklerinde genelde yani bazen televizyonlardan öğrendiğim gibi bazen de böyle hani ufak tefek değişikliklerse az önce dediğim gibi onu bazı değişikliklerse direkt hani okul açımında kitabı elime aldığımda fark ediyorum bazen de. (KA6)

Seminerler aracılığıyla değişikliklerden haberdar olduklarını belirten öğretmenlerden KA1 ise şunları söylemiştir:

Seminerler de olmuştu pardon müfredatı tanıtan seminerler olmuştu, onlar aracılığıyla. (KA1)

Değişime tepki. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenlerin değişime verdikleri tepki; bilişsel tepki, duyuşsal tepki ve davranışsal tepki olmak üzere üç açıdan ele alınmıştır. Bilişsel tepki değişimi anlamayla ilişkili iken, duyuşsal tepki değişikliklere karşı hissedilen olumlu veya olumsuz duygulara odaklanmaktadır. Davranışsal tepki ise yenilenen öğretim programlarını inceleyip incelememe durumunu içermektedir ve ölçekten aldığı puanlar bakımından alt grupta olan öğretmenlerin bir kısmının yenilenen programı incelediği, bir kısmının ise incelemediği görülmüştür.

Bilişsel tepki. Görüşmeye katılan öğretmenlerin değişime yönelik bilişsel tepkileri; Şekil 17'de gösterildiği üzere değişimin gerekliliği inancı ve değişimin gerekçesini anlama alt temaları altında toplanmıştır:



Şekil 17. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenlerin değişikliklere yönelik bilişsel tepkileri.

Değişimin gerekliliği inancı. Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişikliklere verdikleri bilişsel tepkiler incelendiğinde öğretmenlerin bir kısmının *değişimin gerekli olduğuna inandıklarını* belirtmiştir. Eğitimde izlenen politikalar gereği değişimin kaçınılmaz olduğunu ve programların zamanla değişmesinin yararlı olduğunu belirten öğretmenlerden KA10 ve KA11 şunları söylemiştir:

Evet gerekliydi, çünkü dil dinamik bir süreç yaşıyor, ulusal politikalar değişiyor, eğitim sistemleri değişiyor dünyanın globalleşmesinden kaynaklanan bir ilişkiler ağı var, yani güncellemeleri ben çok şey bulmuyorum, gerekli görüyorum yani, yerinde buluyorum açıkçası yerinde buluyorum. (KA10)

Yani gerekli görüyorum tabi ki. İlk başladığım müfredatla şimdikininki arasında zaten fark var ve gerekli görüyorum evet. (KA11)

Bununla birlikte öğretim programlarında yapılan değişikliklerin gerekli olduğunu düşünen öğretmenlerden bir kısmı değişimin uzun vadeli olarak planlanıp uygulandığı takdirde gerekli olduğuna inandıklarını belirtmiştir. Bu konuda görüş bildiren KA1 ve KA13 şunları aktarmıştır:

Yani hepsini değil. Yani şöyle daha doğrusu bir değişikliğin sonuç alması eğitimde bence çok uzun bir süreç. Yani 2 senede, 3 senede veya 5 senede alınabilecek bir şey değil. Yani bir değişiklik yapıldığı zaman onun sürecini tamamlamasını beklemesi gerekiyor tekrar değişiklik yapılabilmesi için. (KA1)

Programlar müfredatlar değişmeli yalnız bu kadar sık değişmemeli diye düşünüyorum. (KA13)

Değişimin gerekçesini anlama. Öğretmenlerin programlarda yapılan değişikliklerin çeşitli gerekçelere dayandığını bildirmişlerdir. Bu gerekçelerin başında *daha etkili dil öğretimi* gelmiştir. Dil öğretiminin yıllar içerisinde başarıya ulaşamadığını belirten öğretmenler bu sorunun çözümü için programların değiştirildiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Yani eğer İngilizce olarak düşünürsek, İngilizce şöyle bir şey yani şöyle bir şey var İngilizceyi çocuğa öğretemiyoruz. Yani gerek eğitim programı gerek öğretmenlere verilen kısıtlamalardan dolayı öğrenci İngilizceyi öğrenemiyor. Bundan dolayı da sürekli bir değişim içinde devlet yani her şeyi deniyor. (KA9)

Yani bizim sistemde öğrenciler mezun olduktan sonra yabancı dili kullanamadıkları için gözle görünür bir sıkıntı var. Bunu hani üsttekiler, artık devlet erkanı da görüyor, anlıyor. İşe sokacak, istihdam edecek: “Yabancı dil biliyor musun? Hayır. Neyi bitirdin? Anadolu lisesi. Nasıl bilmiyorsun o zaman?” gibi yani bu sıkıntıları gidermeye çalışıyorlar. Yani müfredatı değiştirerek bir nebze hani bence öğrencilerin ve toplumun yabancı dil seviyesini yükseltmeye çalışıyorlar ama yani bunun şu anda hani çok da başarılı değil ama belki bir on yıl sonra düzgün uygulanırsa şu anki çocuklarımız bir on yıl sonra hani belki olabilir, tutarlı giderse tabi. (KA10)

Öğretim programlarında yapılan değişikliklerin gerekçesini *ihtiyaçlara* dayandıran öğretmenler değişen dünya koşulları bağlamında ortaya çıkan toplumsal ihtiyaçların ve öğrenci ihtiyaçlarının programlarının değiştirilmesini gerekli hale getirdiğini belirtmişlerdir. Bu konuda KA4 ve KA12 şunları aktarmıştır:

Yani geliştirmekte olan toplumların öğrencilerin ihtiyaçları, sosyal, toplumsal gereksinimler bunların hepsi gerektiriyor bu tür değişiklikleri. Yaşadığımız toplum olsun küreselleşme anlamında evet bunlar gerektiriyor. (KA4)

Diğeri de artık hani eski çağda değiliz, hani o eski durumları çok geride bıraktık. Şu an artık tamamen teknolojiye yönelmemiz gerekiyor. Öğrencinin ihtiyaçlarına göre, dünyanın ihtiyaçlarına göre şekillendirmemiz gerekiyor. Öğrencileri ve İngilizcede de bizim hani kanayan yaramız, yani bir türlü neden öğretemiyoruz diye... Bunu bildiğimiz için sanırım sürekli bir değişim içerisindeyiz. (KA12)

Öğretim programlarındaki değişimi *dış politikayla* ilişkilendiren öğretmenler ise özellikle Avrupa Birliğine uyum sürecinde yabancı dilin önemi üzerinden program değişiklikleri yapıldığını bildirmişlerdir. Bu konuda KA10'un görüşleri şu şekildedir:

Bir de Türkiye'nin sosyoekonomik durumundan ve dış yani stratejik konumundan dolayı, dış politikasından dolayı yabancı dil bence çok etkileniyor. Şimdi biz Avrupa'yla mutlaka ilişkilerini koparamayan bir ülkeyiz, yani stratejik konum, ulusal değerleri, ulusal politikalar, yani yabancı dili bizim yabancı dille çok iç içe olmamız, eğitim sistemimizde de yabancı dili baş köşeye koyuyor aslında. Yani bu da bizi çok etkiliyor ve biz her politikadan etkileniyoruz; çünkü bir Avrupa Birliği sürecimiz var. Avrupa Birliğine entegre olmaya çalışıyoruz. Bu yüzden önce yabancı dille bir dil birliği oluşturmamız gerekiyor, önce bunu sağlamaya çalışıyoruz. Avrupa'yı biraz takip etme açısından da değişiklikleri takip edip güncelliyoruz. (KA10)

Bununla birlikte değişikliklerin ihtiyaçlardan dolayı yapılmadığını ve öğretim programlarının *merkezi kararlar* doğrultusunda değiştirildiğini belirten öğretmenlerden KA7 ise şunları aktarmıştır:

Yani ben çok ihtiyaca yönelik olduğunu düşünmüyorum, zaten başta da söylemiştim. Yani sistemi bir şekilde oturtmaya çalışıyorlar ama ben çok ihtiyaca yönelik olduğunu düşünmüyorum. Çünkü ihtiyaca yönelik olsa bence İngilizceyi tamamen yani hani sınavsız, işte müfredatsız gerçekten dil edindirmek için ders olarak koyarlar diye düşünüyorum. Yani benim kafamdaki İngilizce bu, böyle olmalı. Müfredatsız ve sınavsız. (KA7)

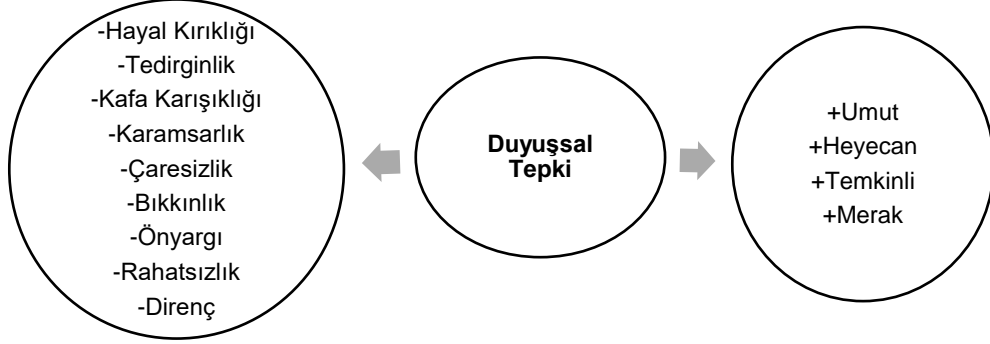
Öğretim programlarında yapılan değişiklikleri *sistem değişikliklerine* ve *sınav sistemine* bağlayan öğretmenler ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

İngilizce olarak öğretim programlarının yabancı dil olarak değişmesinin en büyük sebebi Türkiye'deki dinamik eğitim sisteminin daha tam yerleşmiş olmaması. Yani ilk başladığımızda sekiz yıllık eğitim, yani aslında ulusal milli eğitim sistemimiz K-12 dediğimiz okullaşma süreci bizi çok etkiliyor. Şimdi sekiz yıllık birden sekize kadar okuttuğumuz dönemde dediğiniz gibi dörde indirdik şeyi İngilizce öğretimini, daha sonra tekrar güncelleme geldi 4+4, bu sefer ikiye indirdik. Belki değişik bir şeye daha geçeceğiz ileride. Şu anda Türkiye'nin kendi eğitim sisteminde genel bir strateji oturtmaması yabancı dili çok etkiliyor, yeni bir eğitim programı daha değişirse örneğin 5+3'e geçerse ben yine bir değişiklik geleceğini düşünüyorum. (KA10)

Yani ülke genelinde sanırım bu sınav sonuçlarına ya da hani ilçe çapında yapılan deneme ya da işte ne olabilir hani genel işte... Bu değişiyor sürekli gerçi işte TEOG sonuçlarına, SBS sonuçlarına bu liselere giriş sınav sonuçlarına bakılarak değişiyor olabilir diye düşünüyorum. Sorulara bakıyorlar, hani bir yüzdellik dilim var, hangi sorular yapılmış, hangi konular anlaşılabilir bu şekilde... Kitlel olarak bu şekilde herhalde sonuçlara göre değiştiriyorlardır diye düşünüyorum. (KA12)

Duyuşsal tepki. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenlerin öğretim programlarında yapılan değişikliklere yönelik duyuşsal tepkilerinin genel olarak olumsuz olduğu; olumlu tepkilerin ise temelde

umutlu olmayla ilgili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin duyuşsal tepkilerine Şekil 18'de yer verilmiştir:



Şekil 18. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenlerin değişikliklere yönelik duyuşsal tepkileri.

Olumsuz tepki. Görüşmeye katılan öğretmenlerin öğretim programlarında bir değişiklik yapılacağını öğrendiklerinde yaşadıkları duygunun çoğunlukla *hayal kırıklığı* olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin değişimi önemli görmelerine rağmen yapılan değişikliklerin beklentilerini karşılamaması nedeniyle yaşadıkları hayal kırıklığı görüşlerine şu şekilde yansımıştır:

Acaba daha güzel mi olacak, yani farklı bir şeyler olacak mı diye düşünürüm ama şimdiye kadar çok da bir fark görmedim ben. (KA9)

Her bir program değiştğinde de sürekli esas amacına ulaşıyor mu? Bence hayır ulaşmıyor. Yine aynı şekilde dilde esas amaç iletişimdir. İletişim yine sağlanmıyor. Yine tekrardan bir program değişikliğine gidiliyordur diye düşünüyorum. (KA13)

Sürekli yapılan program değişikliklerinden dolayı *tedirginlik* ve endişe yaşadığını belirten öğretmenlerden KA7 ve KA14 şunları aktarmıştır:

Yani korkuyorum, tedirgin oluyorum acaba bu sefer ne oldu diye. (KA7)

Açıkçası biraz tedirgin oluyorum gene bakalım neler ile karşılaşacağız acaba bunun ne gibi olumsuzlukları çıkacak ortaya gibi bir tedirginlik çıkıyor açıkçası çok fazla heyecanlanamıyorum. (KA14)

Benzer şekilde sık değişikliklerin hem öğrencilerde hem de öğretmenlerde *kafa karışıklığına* neden olduğunu ve değişikliklere anlam veremediğini belirten öğretmenlerden KA7 ve KA6 şunları ifade etmiştir:

O olmadı bir de bunu deneyelim o olmadı bir de bunu deneyelim hani verim almaya çalışıyorlar belki ama çocukların kafası bulanıyor. Bizim, biz ne yapacağımızı şaşırıyoruz. (KA7)

Yani bazı değişimleri mesela anlam veremiyorum. Şu an konu bazlı bir değişim olduğu için daha sık olduğu için konu bazlı değişim. Bazen işte bu niye değişti diye sorguluyorum mesela. Sürecin başından beri dahil edilseydim belki de niye değiştiğini anlardım en azından. (KA6)

Programların öğretmenler tarafından gerektiği şekilde uygulanmamasının ve etkili değişikliklerin yapılmamasının *karamsarlığa* neden olduğunu belirten öğretmenlerden KA8 ve KA13 şunları ifade etmiştir:

Biz okullarda dilin analitik yani gramer yapısını öğretmeye çalışıyoruz yani sondan başlıyoruz birazcık. Ondan sonra geri gelmeye çalışıyoruz falan. Hadi konuşun falan demeye çalışıyoruz sonradan. İşin mantığını yani ters oturttuk o yüzden olmuyor hiçbir şekilde. Şimdi kim ne kadar yenilik getirirse getirsin hani dilin öğrenme, doğal dil öğrenme süreçlerini maalesef uygulayamıyorlar, bu programlara yansıtamıyorlar. Bunun sebebi de biraz şu öğretmenlerin bu nitelikte olmaması. (KA8)

Açıkçası karamsarlığa da kapılmıyor da değilim yani; çünkü dediğim gibi çok da etkili değişikliklerin yapıldığını ben düşünmüyorum. (KA13)

Öğretim programlarında yapılan değişiklikleri merkeziyetçi sistemin gerektirdiği şekilde uygulamaya mecbur oldukları için kendilerini *çaresiz* hisseden öğretmenlerden KA12 ve KA15 şunları aktarmıştır:

Aslında doğrusu heyecanlanmam gerek ama benimkisi sanırım biraz öğrenilmiş çaresizlik. Hani acaba bu sefer hani ne yapılmak istenip de yapılamayacak düşüncesi. (KA12)

Genellikle bu yönetmelikler bize yazı olarak geldiğinde tabi ki itiraz etmiyoruz kabulleniyoruz. Elimizden gelen hani gösterebileceğimiz uyumu göstermeye çalışıyoruz. Yapmaya çalışıyoruz söylenenleri. (KA15)

Programların sıklıkla değiştirilmesinin ve özellikle büyük çaplı değişikliklerin kendilerinde *bıkkınlık* yarattığını belirten öğretmenlerden KA10 şunları ifade etmiştir:

“Yaa, yine mi?” dediğimiz oluyor. “Yaa, yine mi, ya şimdi mi?” Eğer çok büyük değişiklik değilse çok direnç göstermiyoruz, özellikle hani ufak tefek şeyleri tolere edebiliyoruz ama topyekün bir değişiklikte 2012'deki gibi gerçekten bütün sistemler yerinden oynadığı zaman bize biraz başta o sürece adapte olması ve onu, bıkkınlık da yaratıyor bizde. (KA10)

Öğretim programlarında yapılan değişikliklerin ideal koşullar düşünülerek yapıldığı için *ön yargılı* olduklarını, bölgesel farklılıkların dikkate alınmamasından

dolayı *rahatsız* olduklarını ve yapılan değişikliklerden bazılarını gereksiz buldukları için bunlara *direnç* gösterebildiklerini belirten bazı öğretmenler şunları ifade etmişlerdir:

Sanki bu programlar Ankara'daki belirli merkezlerdeki öğretmenlerin düşünceleri ele alınarak yapılıyor. Yani program bizim elimize geliyor, bize haber veriliyor program değişmiştir, kitabı açıyoruz bir bakıyoruz ki evet program değişmiş mi değişmiş ama ben köy okulundayım, programı değiştirenler kimler, benim düşüncem şu: Ankara merkezdeki belirli okullardaki tüm donanımlı okullarda, bayağı bir donanımlı okullarda çalışan öğretmenler tarafından değiştirilmiştir. Yani o zaman ben direkt ön yargıyla yaklaşıyorum, ya senin değiştirdiğin programa gel bir bakalım benim okulumda uygulayabiliyor musun? (KA13)

Şimdi şu açıdan, ben aslında bu eğitim öğretim programlarında ya da müfredat değişikliklerinde böyle genel değişikliklerden, genel programlardan rahatsızım açıkçası. Yani benim köyde çalıştığım bir okulla merkezde çalıştığım bir okul ve öğrencileri aynı olmadığı için bence müfredat bölgelere, yani bir eğitim bölgelerine ayrılabilir. (KA6)

Yani önce müfredatları inceliyoruz, biz hani değişiklikleri çıkartıyoruz, değerlendiriyoruz, istişare ediyoruz hem zümre olarak hem il, okul, ilçe zümre olarak. Yani bazı şeyleri maddeleri gereksiz bulduğumuz oluyor yalan değil, hani bazı şeyler mesela liselerde tüm sınavların uygulama sınavına dönmesini biz biraz negatif karşıladık. ... Ders saatlerimiz çok az. Hani bazı konulara direnç gösteriyoruz. (KA10)

Olumlu tepki. Görüşmeye katılan öğretmenlerden bazıları değişime olumlu duygusal tepki verdiklerini belirtmişlerdir. Bu tepkinin başında *umut* gelmiştir. Her program değişikliğinden olumlu beklentiler içerisinde umutlu olduklarını belirten öğretmenlerden KA1 ve KA8 şunları aktarmıştır:

Ama şey tabi olumlu olmasına yönelik umutlu olurum herhalde öncekinde de. Evet umutlu olurum daha güzel olacağına dair. (KA1)

Umutlanıyorum ben. Umutlanıyorum yani diyorum ki evet birileri bir şey yapacak hadi bakalım falan diyorum. Ama çok hani -miş gibi gibi geçiyor biraz yapılacak, hani yapılmış şeyler şimdiye kadar -miş gibi geçti. Hani bir şey olmuş olsun diye falan çok da bir şey çıkmadı yani işin içinden, ama umutlanıyorum. (KA8)

Değişimden kendini geliştirme açısından *heyecanlı* hissettiğini belirten öğretmenlerden KA16 şunları bildirmiştir:

Yani aslında içeriğe göre değişir, şöyle söyleyeyim bir heyecanlanırım acaba ne yapacağız derim yine bir şey öğreneceğiz. Çünkü öğretmenlik hani

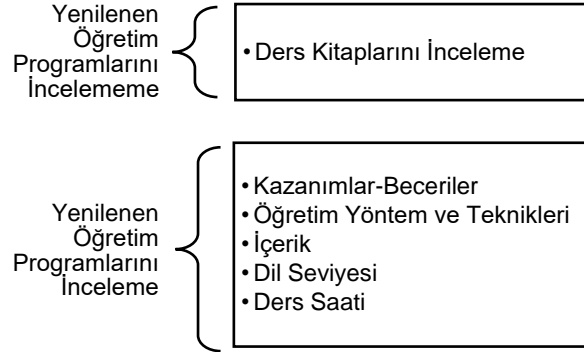
eğitimde en ufak bir değişiklik varsa kendimizi güncel tutmamızı gerektiren bir meslek. (KA16)

Değişime *temkinli* yaklaştıklarını ve değişiklikleri *merak* ettiklerini belirten öğretmenler işe şunları kaydetmiştir:

Değişimin içeriğine bakmadan bir kere yorum yapmak istemem hani belki daha iyi olacaktır. ... Tamam öğretim programları değişmesin diyorum ama sık değişmesin yani. İskelet yapısı oluşsun, yani sağlam sacayakları derler ya onları bir oturtsunlar. Ondan sonra bir değişiklik isteniyorsa tabi ki bakarım yani. (KA16)

Merak ederim. Neyi değiştireceklerini merak ederim. (KA11)

Davranışsal tepki. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenlerin değişime yönelik davranışsal tepkileri incelendiğinde görüşmeye katılan öğretmenlerin bir kısmının yenilenen öğretim programlarını incelediği; bir kısmının ise programları incelemediği veya sadece ders kitaplarını inceledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin programları incelemeye yönelik davranışsal tepkileri Şekil 19'da sunulmuştur:



Şekil 19. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenlerin inceledikleri yenilenen programların boyutları.

Yenilenen öğretim programını incelememe. Şekil 19'da gösterildiği üzere öğretmenler yenilenen programları incelediğini veya yalnızca kitapları incelediğini belirtmişlerdir. Yenilenen programları inceleme fırsatı bulamadığını ve programı incelemektense resmi yazıları takip ettiğini belirten öğretmenlerden KA7 ve KA15 şunları ifade etmiştir:

Yani çok inceleme fırsatı bulamam açıkçası. Yani akışına bırakırım yani hani tabi ki de çok büyük çaplı değişiklikler varsa daha çok hani arkadaşlarıma, arkadaşlarımla beyin fırtınası yapmayı tercih ediyorum. (KA7)

Detaylı olmasa da neyin değiştiğini öncelikle resmi yazılardan takip etmeye çalışıyorum. Bazen resmi yazıları tabi anlamakta zorlukta çekebiliyoruz çünkü kullanılan dilden ya da neyi nasıl uygulama yapabileceğimizden haberimiz olmadığı için zorluk yaşayabiliyoruz. (KA15)

Bir değişiklik olduğunda öğretim programları yerine kitapları incelemeyi tercih eden öğretmenlerden KA11 ve K16 şunları ise belirtmiştir:

Yani aslında kitabı daha çok inceliyorum ama ilk olarak işte hani neye ağırlık verdiklerini, hangi becerilere ağırlık verdiklerini inceliyorum. (KA11)

Yani birincisi içerik yani kitapların içeriğine bakarım. (KA16)

Yenilenen öğretim programını inceleme. Yenilenen öğretim programlarını inceleyen öğretmenler öğretim programlarını kazanımlar-beceriler, öğretim yöntem ve teknikleri, içerik, dil seviyesi ve ders saati boyutlarıyla incelediklerini belirtmişlerdir. Yenilenen programları *kazanımlar-beceriler* açısından inceleyen öğretmenlerden KA1 ve KA10 şunları aktarmıştır:

Biz belirli bir context içinde verdiğimiz için konuları ve o ünite konularının ne kadar derinlemesine işlendiğini, hangi becerilerle işlendiğine bakmak için de kazanımlara bakarım. (KA1)

Genellikle kazanımları dediğim gibi, bunlar üzerinde incelemeler yapıyoruz. Önce kabataslak okuyoruz sonra detaylarıyla inceliyoruz. (KA10)

Yenilenen öğretim programlarında *öğretim yöntem ve tekniklerini* inceleyen öğretmenler programda daha fazla etkileşimli yöntemler kullanılması beklediklerini bildirmişlerdir. Bu konuda KA5 görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

... yöntem teknik, neler var mesela yeni? Çünkü gerçekten artık mesela soru cevap ya da ne biliyim anlatım tekniklerinin ötesine geçmemiz gerekiyor. Yani öğrenciyi mümkün olduğunca aktif kılmak gerekiyor ve bu aktif kılmayı da sadece mesela “Hadi bakalım A ile B olun, işte pairwork şeklinde şey yapalım, diyalog kuralım” mesela bu değil. Yani bu zaten çok da mümkün olmuyor. 30-35 kişilik bir sınıfta pairwork yaptırıp diyalog kurdurmak zaten 1 dersi tek bir etkinlikle geçirmek demek oluyor. Böyle bir müfredat düşünün. (KA5)

Önceki programda bazı üniteleri gereksiz bulma veya sınavda soru sorulabilecek ünitelerin konularını merak etme gibi gerekçelerle *içeriği* inceleyen öğretmenlerden KA1 ve KA2 şunları söylemiştir:

Mesela bazı üniteleri gerçekten gereksiz buluyorum. Hani şey anlamında gereksiz geleceği olmayan veya işte öğrencinin günlük hayatında uyarlanamayan konular olarak gördüğüm için ünite konularına bakarım. (KA1)

İçeriğe. Önce içeriğe bakıyorum sonra sınav sistemlerindeki değişikliğe bakıyorum. Bunları yakından takip etmemiz gerekiyor. Yani açıkçası önce çocukları ilgilendiren konular, sonra kendimle ilgili konulara bakıyorum. (KA2)

Avrupa Ortak Dil Çerçevesinde belirtilen dil seviyelerinin öğretim programlarına ne şekilde yansıdığını ve ders saatlerinde ne gibi değişiklikler yapıldığını merak ederek programları incelediklerini belirten KA10 bu konuda şunları ifade etmiştir:

Vermemiz gereken işte CEFR a göre vermemiz gereken seviye değişti mi A1, A2, B1, B2'den bir oynama veya değişme, kaydırılma oldu mu gibi onlara bakıyoruz. ... Ders sayılarına ... ders saatleri genelde oynuyor değişiyor. (KA10)

Uyum düzeyleri bakımından alt grupta olan öğretmenlerin değişimi uygulama aşamasına uyum sürecine yönelik bulgular. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyleri bakımından alt grupta olan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda değişimin uygulama aşamasına uyum süreci uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenlerle benzer şekilde değişimin özelliği, uygulama yaklaşımı ve değişime uyumu etkileyen faktörler olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Uygulama aşamasına uyum süreci ve etkili olan faktörlere ilişkin tema, kod ve katılımcı bilgileri Tablo 36'da özetlenmiştir:

Tablo 36

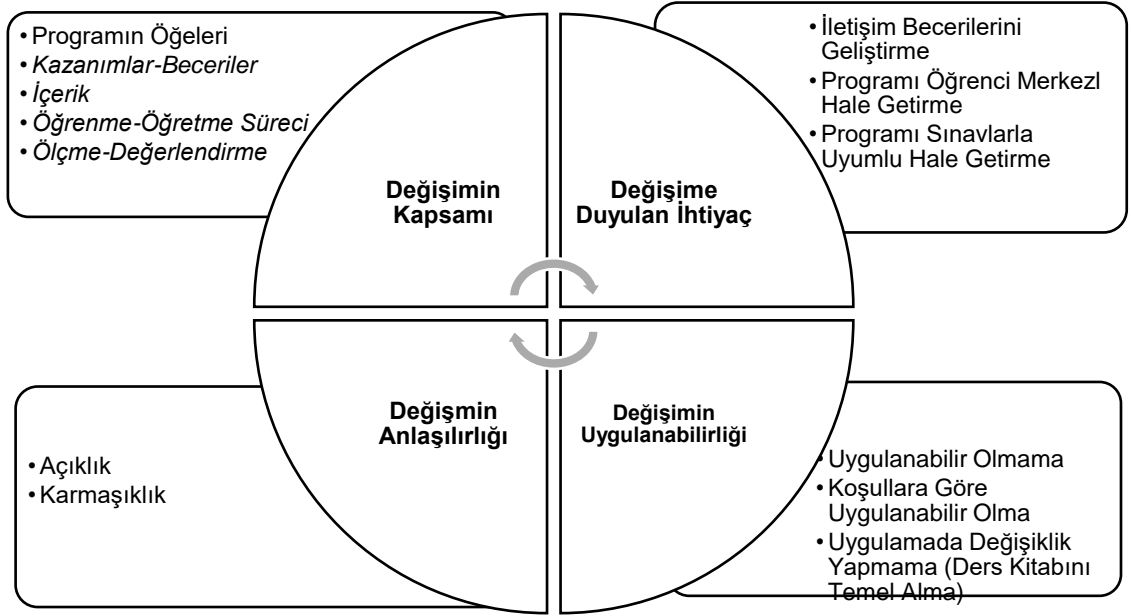
Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeyi Bakımından Alt Grupta Olan Öğretmenlerin Uygulama Aşamasına Uyum Sürecine İlişkin Tema, Kod ve Katılımcı Bilgileri

Tema	Alt Tema	Kod	Katılımcılar
Değişimin Özelliği	Değişimin Kapsamı	Program Öğeleri	KA1, KA4, KA6, KA7, KA12, KA14, KA16, KA5, KA15, KA3, KA9, KA13, KA2, KA10, KA11, KA8
	Değişime Duyulan İhtiyaç	İletişim Becerisi	KA1, KA5, KA8, KA10, KA12, KA13, KA14, KA2, KA9
		Öğrenci Merkezli	KA4, KA11, KA3, KA6
		Sınavlar	KA15

Değişimin Anlaşılabilirliği	Açıklık	KA1, KA3, KA4, KA5, KA9, KA11, KA12, KA16
	Karmaşıklık	KA2, KA6, KA7, KA8, KA10, KA13, KA15, KA14
Uygulanabilirlik	Uygulanabilir Olmama	KA3, KA4, KA5, KA8, KA12, KA13, KA10
	Koşullara Göre Uygulanabilir	KA9, KA11, KA12, KA15, KA16, KA1
Yenilenen Programı Uygulama Yaklaşımı	Uygulamada Değişiklik Yapmama	KA13, KA14, KA3, KA9, KA2, KA4, KA5, KA6, KA7, KA10, KA11, KA12, KA15
	Uyarılma Gerekçesi	KA2, KA4, KA7, KA1, KA8, KA9, KA10, KA11, KA15, KA3, KA6, KA13, KA14, KA12
	Uyarılanan Öge	KA3, KA5, KA6, KA9, KA10, KA11, KA2, KA4, KA14, KA7, KA12, KA8, KA15, KA1, KA13
	Uyarılma Tarzı	KA7, KA2, KA1, KA4, KA5, KA8, KA10, KA11, KA13, KA6, KA14, KA3, KA12
	Uyarılma Zamanı	KA1, KA2, KA3, KA4, KA6, KA7, KA8, KA9, KA10, KA12, KA13, KA14, KA11, KA15
	Kazanımlara Uyuma	KA1, KA11, KA15, KA13, KA3, KA5, KA9, KA14
Programa Bağlılık	İçeriğe Uyuma	KA1, KA2, KA3, KA10, KA16, KA5, KA9, KA15
	Öğrenme-Öğretme Sürecine Uyuma	KA10, KA6, KA11, KA16, KA1, KA15, KA2, KA3, KA8
	Ölçme-Değerlendirme Tekniklerine Uyuma	KA2, KA3, KA5, KA6, KA14
Kolaylaştırıcı Faktörler	Destek Alma	KA1, KA4, KA6, KA7, KA12, KA14, KA16, KA5, KA15, KA9, KA13, KA2, KA10, KA11, KA8
	Bireysel Faktörler	KA1, KA4, KA6, KA9
Uyumu Etkileyen Faktörler	Diğer	KA14, KA13, KA3, KA2, KA12, KA15
	Uygulamada Sorunlar	KA1, KA4, KA7, KA12, KA14, KA16, KA5, KA15, KA3, KA9, KA13, KA2, KA10, KA11
	Zorlaştırıcı Faktörler	KA1, KA6, KA7, KA9, KA10, KA13, KA14, KA15, KA16, KA5, KA4, KA12, KA11, KA8, KA3, KA2

Değişimin özelliği. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenlerin uyum sürecinde etkili olan faktörlerden biri

değişimin özelliğidir. Öğretmenlerin değişikliklere yönelik uygulamalarının değişimin özelliğinden etkilendiği görülmüştür. Tablo 36'da sunulduğu üzere değişimin özelliği; değişimin kapsamı, değişime duyulan ihtiyaç, değişimin anlaşılabilirliği ve değişimin uygulanabilirliğine yönelik görüşler olmak üzere dört boyutta ele alınmıştır. Değişimin kapsamı öğretmenlerin değişikliklerin ne yönde gerçekleştiğine yönelik görüşlerini içermektedir. Değişime duyulan ihtiyaç değişimin yapılma nedenini; değişimin anlaşılabilirliği ise programda yapılan değişikliklerin öğretmenler tarafından açık veya karmaşık bulunmasını kapsamaktadır. Değişimin uygulanabilirliği ise değişikliklerin sınıf ortamına aktarılmasına yönelik görüşleri içermektedir. Değişimin özelliği temasına yönelik elde edilen alt tema ve kodlar Şekil 20'de sunulmuştur:



Şekil 20. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi açısından alt grupta olan öğretmenlere göre değişimin özelliğinin boyutları.

Değişimin kapsamı. Program değişikliklerine uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenlerin programda ne tür değişiklikler yapıldığına dair görüşleri incelendiğinde programın öğeleri bakımından görüş bildirdikleri görülmüştür. Programın öğeleri bakımından *kazanım* ve *becerilerde* değişiklikler yapıldığını belirten öğretmenler kazanımların dil becerilerine yer vermesi ve kazanımların farklı şekillerde ifade edilmesi şeklinde değişikliğe uğradığını belirtmiştir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerden KA1 ve KA16 şunları ifade etmiştir:

Şeyde değişiklik oluyor genelde, kazanımlarda ve şeyde daha doğrusu maruz kaldığım değişiklik de temel beceri. Yabancı dil öğrenme becerileri var ya okuma, yazma, dinleme, konuşma onlara verilen ağırlıklarda değişiklik oldu. (KA1)

Öğretim programına bir baktım da en fazla şöyle bir değişiklik gözüme çarptı: İşte İngilizce de işte “students will be able to learn” şeklinde yazacaksınız kazanımları. ... onu söyleme tarzı değişiyor. Şöyle, deftere ne olsun konu olarak “saying numbers” demiyorsunuz da “students will be able to count numbers” diyorsunuz. Sadece görüntüyü değiştirmiş. (KA16)

Öğretmenler kazanımların yanı sıra programın *içeriğinde* de değişiklikler yapıldığını belirterek bu değişikliklerin dilbilgisi konularının daha az üzerinde durulması, kelime sayısının azaltılması, konuların sırasının değiştirilmesi, ünite sayısının azaltılması ve tema-ünite adlarının değiştirilmesi şeklinde gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir. Bu değişikliklerin küçük ve yüzeysel olduğunu düşünen öğretmenlerden KA2 şu şekilde aktarmıştır:

Yani şöyle oluyor mesela dil bilgisine daha fazla önem göstermemiz gerekirken şu an sadece konu olarak verip çok da açıkçası üstünde durmuyoruz. Ama temel konular açıkçası değişmedi hani içerik anlamında. Sadece ağırlıkları değişti diyebilirim. (KA2)

Benzer şekilde konuların sırasını değiştirmeyi de küçük bir değişiklik olarak gören öğretmenlerden KA13 şunları belirtmiştir:

İçeriğin sırasını çok fazla değiştirdikleri olmuştu. Hani bir ara sekizinci sınıfta birinci konuyla atıyorum üçüncü konuyu yer değiştirmişler. Onun dışında içeriksel olarak özellikle gramatik olarak çok fazla bir yer değiştiğini düşünmüyorum ben. Kapsamının değiştiğini düşünmüyorum. (KA13)

Ünite sayısının azaltılmasını olumlu bir gelişme olarak gören KA14 konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

2017'den önceydi sanırım, neredeyse 20-24 ünite vardı. TEOG diye bir sınav vardı, liseye geçiş için. Daha sonra bu ünite sayısı 10'a indirildi, farklı bir liseye geçiş sınavına geçildi. Bu uygulama evet güzel oldu, ünite sayısı en azından azaltılması daha bir aceleyi ortadan kaldırdı. Daha kalıcı öğrenmeye imkan sağladı. (KA14)

Ünite adlarının değiştirildiğini fakat bunun da kayda değer bir değişiklik olmadığını belirten öğretmenlerden KA3 ise şunları aktarmıştır:

Mesela her sınıf için 10 tane tema var. Bunun üzerinden gidiyor dersler. Temalarda herhangi bir değişiklik olmadı hepsi aynıydı, içeriği aynı. Belki adı

değişmiştir ama temaların içeriği aynıydı. ... Mesela atıyorum ünitenin teması cooking idi, in the kitchen oldu. Ama içeriği aynıydı. Herhangi bir değişiklik olmadı içeriğinde. Biraz sadeleştirildi sadece. (KA3)

Öğrenme-öğretme süreçleri açısından değişiklik yapıldığını belirten öğretmenler genellikle öğrenci merkezli öğretime geçildiğini ve bunun olumlu bir gelişme olduğunu bildirmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerden KA4 ve KA8 görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

Hep öğrenci merkezli... önceden daha çok şey öğretmen merkezliydi çok eskilerde sonrasında öğrenci merkezli. Gelişen teknolojiyle de artık farklı şeyler kullanılıyor. Tek öğrenci öğretmen değil de sınıf içerisindeki akıllı tahtalarımız var bildiğiniz üzere. (KA4)

Çok, nasıl diyeyim zorlamadan. Eskiden çok daha yoğunu daha yorucu ve yıpratıcıydı hani ödev yapmaya yönelikti. Birazcık daha böyle bu 2. Dünya savaşı sonrası bir yaklaşımdı yani öncesinde. Daha mekanikti yani. Atıyorum 10 kelime yaz, 100 kelime ezberle falan filan tarzıydı. E şimdi biraz daha öyle daha fazla bir çıkarım, anlam çıkarma hani ne anladınız, fikir yürütme gibi bu tarz değişiklikler oldu. (KA8)

Öğrenme-öğretme süreciyle ilgili kitap ve materyallere de değişikliklere gidildiğini belirten öğretmenler genelde kitaplarda dilbilgisi ağırlığının azaltılması gibi değişiklikler yapıldığını belirten öğretmenlerden KA2 ve KA13 şunları bildirmişler:

Benim öğrenciliğimden beri gözlemlediğim; genelde bizim eğitim sistemimizin biraz daha böyle dil bilgisi öğretmeye yönelik, daha grammerli bir yaklaşım tarzımız vardı. İlk öğretmenliğe başladığımda da kitaplarımız da aynı şekildeydi. Ama sonradan bu yakın zamanda kitaplarımız ya da sınavlarımız daha 4 beceriyi kullanmaya yönelik çocukları günlük hayattaki yapılandırmaya yönelik çalışmalar yapmaya başladık ve bu da tabii ki olumlu oldu çok. (KA2)

Şimdi hocam benim düşüncem şu, dediğim gibi ben öğretmenlik yaptığım süre boyunca birçok kez müfredat değişikliğine denk geldim. Her değişiklikte açıkçası bir kitap değişiyor. (KA13)

Ölçme ve değerlendirme yöntemleri açısından değişiklikler yapıldığını belirten öğretmenler ise becerilerin yoğunluğunun değişmesiyle ölçme-değerlendirme yöntemlerinin değiştiğini ve özellikle dört beceriye yönelik liselerde uygulama sınavlarının yapıldığını ifade etmişlerdir. Buna yönelik bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

Yani bir öğrenci mesela writingde kötüdür, yazı yazmada kötüdür ama konuşmada çok daha iyi bir dile sahip olabilir. Dolayısıyla bütün becerilerin

ölçülmesi gerekiyor. Önceleri bunu önemsenmiyordu, buna dikkat edilmiyordu. Genellikle sınavlar klasik olurdu. Yani öğrenci ne yazabilirse sınav esnasındaydı. Şu anda mesela farklı ölçme teknikleri uygulanabilir yani sınavlarda. Kendi öğrenciliğimi hatırladığımda mesela soru cevap şeklindeydi daha çok, şimdi mesela eşleştirme olabiliyor, yorum katma, hikayenin sonunu sen getir gibi örnekler verebiliyoruz öğrenciye. (KA5)

Ölçme değerlendirmede şimdi daha önde daha gramer odaklı olduğu için daha ona yönelik bir ölçme yapıyorduk. Ama şimdi biraz daha hani speaking, writing'i ilk okulda çok fazla işe katmıyoruz da işte speaking anlamında reading anlamında biraz daha farklılaştı ölçmemiz. (KA6)

Değişime duyulan ihtiyaç. Değişimin bir başka özelliği olan değişime duyulan ihtiyaç konusunda öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenlerin çoğunluğu değişime *iletişim becerilerini geliştirmek* açısından ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Öğretmenlere göre öğrencilerin ilkökul ikinci sınıftan lise son sınıfa kadar yabancı dil dersi almasına rağmen İngilizce konuşamaması sorununu çözerek konuşma ihtiyacını karşılamak üzere öğretim programlarının değiştirildiğini belirten öğretmenlerden KA1 ve KA5 şunları aktarmıştır:

Yani yabancı dil açısından düşündüğüm zaman herhalde ülkemizde 2. sınıftan 12. Sınıfa kadar yabancı dil eğitimi, daha doğrusu İngilizce eğitimi alıp da İngilizce konuşan sayısının az olmasının engellenmesi veya o sayının artırılmasına yönelik bir önlem diyebilirim. Yani bunun dil bilgisi ağırlıklı öğretim tekniğiyle olmayacağını fark edip daha çok konuşma ve dinleme, duyduğunu anlama ve ifade edebilme üzerine durulduğunu düşünüyorum. Bu anlamda bir ihtiyaç üzerine yapıldı diye düşünüyorum. (KA1)

Tamamıyla öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak aslında. Yani önceleri mesela bizde bir algı vardı işte atıyorum "İngilizce anlıyorum ama konuşamıyorum" şimdi artık biz şimdi öğrenciyi konuşmaya da yönlendirmeye çalışıyoruz mümkün olduğunca. Artık öğrenenin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olduğunu düşünüyorum daha çok. (KA5)

Öğretim programlarının değiştirilmesine duyulan ihtiyaçlardan birinin programları *daha öğrenci merkezli hale getirmek* olduğunu düşünen öğretmenlerden KA4 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Yani öğrencileri biraz daha aktif hale getirebilmek için. Öğretmenlerin işini kolaylaştırmak için olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler daha aktif hale gelecekler, eğitimin içinde birebir rol alacaklar hani analiz sentez yöntemiyle daha çok kendilerini açığa çıkaracaklar. (KA4)

Diğer yandan öğretim programlarında yapılan değişikliklerin programları sınavla uyumlu hale getirme ihtiyacına yönelik olduğunu belirten KA15 şunları söylemiştir:

Yani öğrencilerin ihtiyaçları derken ben şunu da düşünüyorum. Türkiye'deki sınav sistemine de uygun değişiklikler yapılıyor gibime geliyor. Sadece öğrenci ihtiyaçları değil öğrencilerin hazırlandıkları sınavlar da değişiklikler olduğunda müfredatta da birtakım değişiklikler yaşandığını düşünüyorum. Bilmiyorum bu fikrim doğru mu ama böyle olduğuna inanıyorum. (KA15)

Değişimin anlaşılabilirliği. Değişimin bir diğer özelliği olan anlaşılabilirlik konusunda öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenlerin yarısı programda yapılan değişikliklerin açık ve anlaşılır olduğunu belirtirken, diğerleri program değişikliklerinin kendilerine karmaşık geldiğini, programda neyin değiştiğini anlamakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Yapılan değişiklikleri kolaylıkla anlayabildiklerini, değişikliklerin genelde yüzeysel olduğunu, yenilenen programların yeteri kadar açıklayıcı olduğunu ve anlamadıkları yerlerde yardım aldıkları için sorun yaşamadığını belirten öğretmenlerden KA9, KA11 ve KA16 bu konudaki görüşlerini şöyle aktarmıştır:

Yani değişim çok da karmaşık değil hani eskisinden de çok farklı da olmuyor genelde hani çok az bir değişiklik oluyor onu da hissetmiyoruz bile. (KA9)

Genellikle anlaşılabilir oluyor ama şimdi dediğim gibi anlaşılmayan şey bizde oradan buradan dinleyerek, tahlil ederek anlamaya çalışıyoruz yani. Çoğu ama açık. (KA11)

Bir şeyler değiştiğinde neyin değiştiğini anlıyorum, açık buluyorum. (KA16)

Diğer yandan öğretim programlarında yapılan değişikliklerin kendilerine karmaşık geldiğini belirten öğretmenler genellikle bir önceki programı çok iyi bilmediği için neyin değiştiğini anlamakta zorlandıklarını ve değişiklikleri programdan değil de kitaplardan veya yıllık planlardan anlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Çok karmaşık buluyorum, çok. Yani açık öğretim programlarını okumaya kalktığını zaman bile bir öncekini bilmiyorsun ki zaten. Bir öncekini size kimse anlatmadı kimse bir şey söylemedi yani.... Şimdikini açıp okusanız diyorsunuz ki ne değişti, ne oldu yani? Çok güzel yazmışlar bravo. Hakikaten harika yazmışlar ama ne değişti bilmiyorum yani. (KA8)

Açıkçası karışık buluyorum. Önceki müfredatla yeni müfredatın nereden değiştiğini dediğim gibi elimize bir kitap geliyor, elimize bir kitap

tutuşturuluyor, o kitaptaki değişikliklerden anlayabiliyoruz. Öğretmen kılavuz kitabındaki değişikliklerden anlıyoruz. Bizde derslerde vurgulamamızı istedikleri alıştırmalardan dediğim gibi öğretmen kılavuz kitabında bunlardan çok fazla yer alıyor hani bunlardan anlıyoruz. Onun dışında öğretmen kılavuz kitabı olmasa dersiniz ki bize çok net bir şekilde anlaşıyor mu? anlaşıldığını düşünmüyorum. (KA13)

Değişimin uygulanabilirliği. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenler programlarda yapılan değişikliklerin genellikle uygulanabilir olmadığını belirtirken, bir kısmı da yenilenen öğretim programlarının koşullara göre uygulanabilir olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bir kısım öğretmen de programlar değişse de kendi uygulamalarında bir değişiklik yapmadıklarını ve ders kitabına bağlı olarak derslerini yürüttüklerini bildirmiştir. Yenilenen öğretim programlarının *uygulanabilir olmadığını* belirten öğretmenler; programların öğrencilerin hazırbulunuşluklarına uygun olmadığını ve programda yazılan hedef ve uygulamaların gerçek uygulamalarla bağdaşmadığını belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Uygulanabilir değil. Dediğim gibi programlar öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre ayarlanmıyor yani atıyorum 5. sınıf öğrencisi 4. sınıfta belki iyi bir İngilizce eğitimi almadı. Yani sanki 4. sınıftaki bütün kazanımları çok iyi bir şekilde kazanmış 5. sınıfa o şekilde geçmiş ve her şeyi biliyor. Hani 4'e kadar bütün kazanımları çok iyi bir şekilde hazmetmiş, 5'te bu şekilde karşıma gelmiş gibi çıkıyor karşıma. O yüzden de yani uygulanabilir bulmuyorum. (KA3)

Uygulanabilir bulmuyorum. Ama yani aslında özünde genel olarak uzaktan bakınca ben Ankara'da bu işle ilgili çalışan bir adam olsam uygulanabilir canım bu derdim. Ama sahaya indiğiniz zaman mesele o değil. (KA8)

Öğretim programlarının *koşullara göre uygulanabilir* olduğunu belirten öğretmenler uygulamanın sınıftan sınıfa, hatta okuldan okula zorlaşabileceğini ve sınavların bu konuda etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konudaki bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Şimdi o kadar şey ki her öğrenciye göre farklı oluyor, her sınıf düzeyine göre de farklı oluyor. Şimdiki geldiğim okulda biraz daha zor gibi uygulayabilmek. ... şimdi şöyle sosyal bilimlerde çalıştım ben. Sonra başka ... bir okulda çalıştım. Hani oralarda biraz daha kolaydı diyeyim. Buradaki öğrencilerin seviyesi açısından düşününce biraz daha zorlaşıyor aslında. (KA11)

Uygulayabiliyor muyum? Şöyle, uygulamaya çalışıyorum diyebilirim. Ama şöyle bir sıkıntı var. Mesela ben 8. sınıf bu zamana kadar, hani bu seneye kadar 5 sene 8. sınıfı okuttum. Onlara şey diyordum "Çocuklar ben size

İngilizce öğretmiyorum. Size İngilizce test çözmeyi öğretiyorum. Çünkü sınava gireceksiniz ve İngilizce en kolay nasıl test çözebilirsiniz bunun yöntemlerini öğretiyorum size” diyordum. Şimdi 5. sınıftan itibaren başladığım zaman genelde çok fazla test ağırlıklı yapmamaya çalışıyorum. ... Ama gel görün ki bir de sınav diye bir gerçek var. (KA1)

Diğer yandan öğretim programlarında hangi değişiklik yapılırsa yapılınsın kendi uygulamalarını değiştirmedini belirten öğretmenlerden KA3 ve KA13 görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

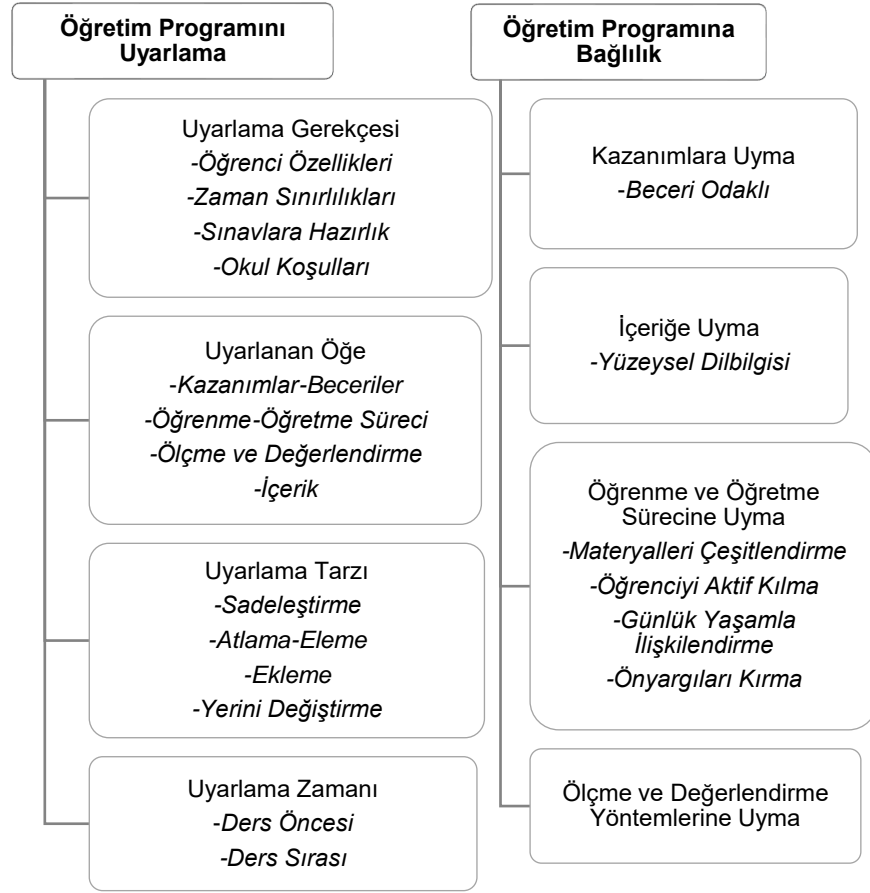
Ben 8 yıldır öğretmenlik yapıyorum. 8 yıldır ne anlatıyorsam aynı şeyi anlatıyorum. Yani biraz değişmesi benim derse girerken işte yaptığım hazırlanmada herhangi bir değişiklik yaratmadı. Ya da ders anlatma şeklimi değiştirmedim, anlattığım konuları değiştirmedim. Ben 8 senedir aynı şeyleri anlatıyorum. Yani müfredatın değişmesi hiçbir şeyi aslında benim açımdan değiştirmiyor. (KA3)

Hocam dediğim gibi çok fazla açıkçası bizde bir değişiklik olduğunu da hissetmiyoruz açıkçası, bize sadece deniliyor ki program değişmiştir. Biz sadece şöyle oluyoruz yine a yine mi değişti? Bunu da zaten söylemiştim. Onun dışında zaten öğretmenlik yapmış olduğum süre içerisinde değişiklik yapılmadan önce de yapıldıktan sonra da derse giriş çıkışımız bizim aynı oldu. Hep aynı oldu. (KA13)

Kendi uygulamalarında değişiklik yapmadığını belirten öğretmenler ders kitaplarına daha fazla önem verdiklerini ve derste kitapları takip ettiklerini bildirmişlerdir. Bu konuda KA3 öğretim programını değil de ders kitabını önemseydiğini şu şekilde aktarmıştır:

Yarın deseler ki yine müfredat değişecek, yine herhangi bir kaygı içine girmem. Ders kitabım neyse bakarım; açarım, ona bakarım kitabıma yani. Müfredatta ne yazdığını çok aslında, yani ilgilendirmiyor ben önümdeki materyale bakıyorum. Materyalimi açarım bakarım ona burada bir değişiklik var mı, farklı bir yaklaşım var mı ona bakarım yoksa zaten değişen bir şey yoktur benim için. (KA3)

Yenilenen öğretim programını uygulama yaklaşımı. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenlerin öğretim programlarını bazen uyarlayarak bazen de bağlılıkla uygulamaya çalıştıklarını bildirmişlerdir. Öğretmenlerin yenilenen programı nasıl uyguladıklarına ilişkin alt tema ve kodlara Şekil 21’de yer verilmiştir.



Şekil 21. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi açısından alt grupta olan öğretmenlerin yenilenen öğretim programlarını uygulama yaklaşımları.

Öğretim programını uyarlama. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenlerin çoğunluğu öğretim programlarını uyarlama yaparak uyguladıklarını belirtmişlerdir. Koşullara göre uyarlama yaptıklarını belirten öğretmenlerden bazıları şunları aktarmıştır:

Yani şimdi bir yandan da bir çekince oluyor işte müfredatı biraz dışına çıkıyorum, biraz farklılaştırıyorum bir sıkıntı olur mu diye de açıkçası kaygılanmıyor değilim ama ben de kendi adıma değiştiriyorum tabi ki. Yani ufak tefek değişiklikler yapıyorum. (KA6)

Sınıfın içerisine girdiğimiz anda çünkü program devre dışı kalıyor. O anki öğrenciyle olan ortam da ihtiyaca yönelik spontane geliyor neredeyse her şey. (KA14)

Uyarlama gerekçesi. Öğretmenlerin öğretim programlarını uyarlama nedenleri; öğrenci özellikleri, zaman sınırlılıkları, sınavlara hazırlık ve okul koşulları boyutlarında olduğu görülmüştür. Öğretmenler *öğrenci özellikleri* bakımından öğrencilerin bilgi seviyelerinin düşük ve ön bilgilerinin yetersiz olduğunu ifade

ederken, aynı zamanda derse yönelik ilgisizliklerinin de uyarlamalarında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin ön bilgi düzeylerinin düşük olması, hazırbulunmuşluklarının yetersiz olması ve derse karşı ilgisiz olmaları gibi nedenlerden dolayı uyarlama yaptıklarını ifade eden öğretmenlerden KA7 ve KA9 şunları aktarmıştır:

E tabi öğrencinin özelliklerini de göz önünde bulundurarak bu değişiklikleri yapmak zorunda kalıyorum. Sınıf sınıf da değişiyor. Mesela iki tane 7. sınıfım varsa bir sınıfta yapıyorum, o etkinliği verim alabileceğimi düşünüyorum ama başka bir sınıfta o etkinliği yapmıyorum ya da başka bir etkinlikle değişiklik yapıyorum. Hani o etkinlik yerine hani birazcık daha farklılaştırılmış bir etkinlik yapıyorum. Hani her sınıfta da seviye aynı olsa da aynı etkinliği yapamıyorum. Çünkü özellikleri gerçekten çok farklı. İlgileri farklı. (KA7)

Genellikle ilkokuldan da sıkıntılı oldukları ortaya çıkıyor. Hani ilkokulda öğretmen çok fazla iyi olmayınca, öğretmen çok fazla bir şey vermeyince ortaokula da bu olumsuz olarak yansıyor. (KA9)

Zaman sınırlılıkları nedeniyle öğretim programlarını uyarladıklarını belirten öğretmenler ders saatlerinin azaltılmasını ve bazı yöntem ve tekniklerin kullanmak için daha fazla zamana ihtiyaç duyulmasını gerekçe göstererek uyarlama yaptıklarını belirtmişlerdir: Bu konuda KA10 ve KA13 şunları aktarmıştır:

Yani o yüzden olabildiğince sadeleştiriyorum. Beş tane konu varsa bile beş tane alt kazanım bir veya iki tane temel kazanımı vermeye çalışıyorum; çünkü süre sıkıntımız da çok. (KA10)

Çünkü bizim dört saat İngilizce var. Tabi ki de bu programlar hazırlanırken bizim haftalık ders saatlerimiz göz önünde bulundurularak hazırlıyorlar. Yani bende dört saat varken altı saat üzerinden tabi ki de hazırlamıyorlar ama maalesef dört saatimiz yetmiyor bize. O yüzden bazı yerlerde mecbur değişiklikler yapmak zorunda kalıyoruz. Şimdi bize orda diyor ki mesela roleplay yapın tamam yapalım ama roleplay yapmak hazırlık süreciyle beraber benim baya bir vaktimi alacak. Peki ben bu müfredatı bu sefer yetiştirebilecek miyim? (KA13)

Sınavlara hazırlanmanın öğrenciler için öncelik olduğunu belirten öğretmenler bu durumun öğretim programlarını uyarlamaları üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda KA8 şunları aktarmıştır:

... öğrenciler sınava o kadar odaklı ki, o kadar çok odaklı ki. Yani hani ben bir dil öğreniyorum bunun yanında bir kültür öğreniyorum bir şey hani birazcık zorladığınız zaman kopuyor. Diyor ki çocuk ben buna bu kadar zaman ayıracağıma matematiğe, fiziğe çalışırım, üniversite sınavında bana lazım olacak diyor. Ben de şey diyorum öyle olunca kopacağına madem çoğu

olmasın da azı olsun hani bu kadarını yapabilsin diyorum. En azından kopmasın dersten. Yani çok böyle bu kazanımları falan uygulayabildiğimiz, belki uygulayabilecek olduğumuz birkaç öğrencimiz ancak vardır. (KA8)

Okul koşullarının ise özellikle dil becerilerinden dinleme ve konuşma becerilerinin öğretimine olumsuz yansıdığını bildiren öğretmenlerden KA9 şunları ifade etmiştir:

Yani diyelim ortam dediğimiz diyelim dinleme metinlerini şu ana kadar yapamıyorduk; çünkü imkan yok. Ama şu an akıllı tahtalar geldi, akıllı tahtada direkt açıp dinlemeleri yapabiliyoruz. Yani çocuk en azından yabancı bir dili o dile en yakın telaffuz şeklinde dinleyerek okuyor kitabındaki parçayı. Yani o şekilde faydalı oluyor ama daha önce örneğin akıllı tahta yok, yani bir dinleme yapabileceğimiz bir şey yok, cd yok, mp3 yok. Mecbur kendimiz okumaya çalışıyorduk, o da ne kadar faydalı oluyordu biraz şey yani çok da faydalı olduğunu düşünmüyorum. (KA9)

Uyarlanan öge. Çeşitli gerekçelerden dolayı öğretim programlarını uyarladığını belirten öğretmenler programların kazanımları-odaklandığı beceriler, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile içeriğinde uyarlamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Kazanımlarda uyarlama yaptıklarını belirten öğretmenler özellikle dinleme ve konuşma becerilerine yönelik kazanımları atlama, kazanımlar arasında önemli gördüklerini seçme, yazma gibi becerileri önemsememe, kazanımların tamamını verememe veya kazanımları sadeleştirme gibi uyarlamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerden KA1 ve KA10 şunları söylemiştir:

Mesela akademik başarısı çok düşük olan bir sınıfta konuyu anlatırken veya üniteyi işlerken bir konuşma etkinliğini direkt yapamıyorum. Veya sınıfın onu yapamayacağını hissediyorsam daha kendim daha hafif düzeyde veya işte konu olarak daha hafif daha kolay bir konuda konuşma etkinliği yapıyorum veya işte okuma etkinliği herhangi bir etkinlik... (KA1)

Özellikle eskiden hepsini vermeye çalışırken ben öğrencinin bocaladığını ve bakardım ünite bitmiyor sekizinci ünite kalmışım. Onlar çok yön gösteriyor, evet bu zaman içerisinde oluşuyor zaten bu süreç. Eski uygulamalarındaki eksikliklere göre o zaman ünite uyarlama yani kazanım çıkarma veya kazanımları sadeleştirmeye başladım. Bu gibi zaten bu meslekte beş yıl geçince artık rahat yapabilir seviyeye geliyorsunuz. (KA10)

Öğrenme-öğretme sürecinde programda belirtilen öğretim yöntem ve tekniklerine bağlı kalmadıklarını ve derslerde İngilizce iletişim kuramadıklarını belirten öğretmenlerden KA1 ve KA9 şunları aktarmıştır:

Bir bakıyorum ne yapabilirim veya işte illa oraya bağlı kalmıyorum müfredatın önerdiği teknik yöntemlere bağlı kalmıyorum. (KA1)

Normalde sürekli İngilizce konuşmamız lazım derste ama çocuk hani İngilizce konuştuğumuz zaman hiçbir şey anlamıyor. yani her kelimeyi tek tek sormak zorunda kalıyor o da öğrenci açısından zor oluyor onun için mecbur Türkçe kullanıyoruz yani öğrencinin anlayacağı dilden dersi işlemeye çalışıyoruz onların seviyesine indirgemeye çalışıyoruz konuyu. (KA9)

Ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri açısından öğretim programında uyarlama yaptığını belirten öğretmenler genellikle beceri odaklı ölçme yapamadıklarını, programın önerdiği öz değerlendirme, dil portfolyoları gibi teknikleri kullanamadıklarını ve test-yazılı sınav odaklı ölçme-değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda KA12 ve KA13 şunları aktarmıştır:

Sınavımız dört bölümden oluşacaktı işte dinleme, okuma, yazma ve konuşma. Mesela önceki okulumdan örnek vererek söyleyeyim olanaklar olmadığı için mesela bunu uygulamakta zorluk yaşadık ya da sadece iki tanesini yaptık gibi öyle bir durumlarımız da oldu hani okulun koşullarında bağlı olarak da değiştirdiğimiz durumlar da oldu. ... onu da yine aynı şekilde hani ilk verdiğim hani dört beceri sınavlarında hani uygulayamadıklarımız oldu. (KA12)

Bunlarla ilgili yine aynı şekilde test odaklı oluyor yazılı odaklı oluyor. (KA13)

Öğretim programlarının içeriğinde uyarlamalar yaptıklarını bildiren öğretmenler kelimeleri fazlasıyla verdiklerini, dil bilgisi konularına ağırlık verdiklerini, bazen ünitelerin yerlerini değiştirdiklerini ve bazı durumlarda konu atladıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren KA6 ve KA13'ün görüşleri şöyledir:

Ama mesela orada olmasa bile mesela ben 2. sınıflarımda renkleri işlerken elimde meyve sebze keçeden yapılmış materyallerim vardı. Mesela orada üniteye olmasa bile ben bir "yummy" kelimesini veriyorum. Yani sırf bir çizginin içinde olmak çok zor zaten bunu yapmak çaba ister. Bence o çizginin dışına çıkmak daha kolay diye düşünüyorum. Yani tabi ki kelime anlamında verilen kelimelerin dışına çıkıyorum. (KA6)

Mesela present perfect tense'i veriyoruz öğrenciye araya present perfect continuous tense'ide eklememizde bir fayda da görüyorum ben. (KA13)

Uyarlama tarzı. Görüşmeye katılan öğretmenler öğretim programlarında yaptıkları uyarlamaları daha çok sadeleştirme-kolaylaştırma şeklinde yaptıklarını bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler atlama-eleme, yerini değiştirme ve ekleme tarzında değişiklikler yapabildiklerini de eklemişlerdir. Genelde öğrencilerin ön bilgilerinin yetersizliği ve zaman sınırlılığı nedeniyle sadeleştirme yaptığını

belirten öğretmenler kazanımlarda-becerilerde ve konularda bu yolu izlediklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerden KA11 ve KA5 şunları söylemiştir:

Ben basitleştirmeye çalışıyorum çocuklar için. Başka bir yandan müfredatı yetiştirmeye çalışıyoruz falan. Değişiklikler oluyor. Bazı şeyleri daha kolay öğreniyorlar yani basitleştirdiğimiz şeyleri daha çabuk öğreniyorlar, daha kolay öğreniyorlar ve uygulayabiliyorlar. Bu anlamda değişiklikler oluyor. (KA11)

Mesela speaking kısımlarını writing kısımlarını oradaki gibi bire bir yapamıyorum hani kendimce kolaylaştırıyorum. (KA5)

Benzer şekilde zaman sınırlılıkları ve öğrencilerle ilgili gerekçelerle atlama-emele tarzında değişiklik yaptıklarını belirten öğretmenlerden KA1 görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

Onu, o müfredatın gerektirdiği düzeyde yapamıyorum onu o şekilde elemek zorunda kalıyorum. Çünkü o çocuğu o seviyeye getirmek için biraz daha vaktim gerekiyor. O üniteye onu başaramayabiliyorum. Veya o çocuk o seviyeye gelemiyor bazen yani bazı sınıflarda. Mecbur kazanımı eleyebiliyorsunuz. (KA1)

Öğretim programlarındaki uyarlamaları ekleme şeklinde yaptıklarını belirten öğretmenler ön bilgi eksiklerini tamamlamak veya kelime dağarcığını geliştirmek için bunu yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerden KA6 ve KA14 şunları söylemiştir:

Ama mesela orada olmasa bile mesela ben 2. Sınıflarımda renkleri işlerken elimde meyve sebze keçeden yapılmış materyallerim vardı. Mesela orada üniteye olmasa bile ben bir "yummy" kelimesini veriyorum. (KA6)

Ekleme yapıyorum, çünkü çocukların unutmuş olduğu konular olabiliyor önceki yıllarda hatırlaması gereken konuları hatırlamıyorlar. O yüzden eklemelerle bunları ilave ediyorum ve daha kalıcı öğrenme sağlayabilmek için de ekstra alıştırmalara yer vermeye çalışıyorum. (KA14)

Ünitelerin yerini değiştirme tarzında uyarlama yaptığını bildiren KA7 ise kendisine mantıklı gelen şekilde bu değişikliği yapabildiğini belirterek şunları söylemiştir:

Yani şöyle bu sene için yapmadım ama önceki senelerde seviye olarak sanırım 7. Sınıfı bir de 6, 7'ydı sanırım. Simple past tense'i önce verip sonrasında simple present tense'i vermişlerdi. Bana bu çok ters geldiği için ünitelerin yerini değiştirdim. Yani önce o üniteye başladım simple present

tense'in olduğu üniteden, sonra simple past tense olduğu üniteye geçmişim. Ki sonraki sene de zaten o ünitelerin yerini değiştirdiler. Çünkü o sene baya tepki aldı herkesten. (KA7)

Uyarlama zamanı. Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğu uyarlamayı ders öncesinde bireysel ya da zümreleriyle planladıklarını ifade etmiştir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerden KA4 ve KA8 şunları söylemiştir:

Ders öncesinde, ders öncesinde dediğim gibi zümrece karar veriyoruz, planlıyoruz o şekilde hani. Nasıl tepki verebilirler ya da işte bu, bunu şu şekilde sadeleştirelim diyoruz. O şekilde kendi aramızda karar verip öyle uygulamamızı gerçekleştiriyoruz. (KA4)

Ders öncesinde yapıyorum ben. Hani sonuçta bu böyle bir sürü derya bir konu yani İngilizce dediğiniz zaman. Hani hazırlıklı olmayı seviyorum biraz bu konuda. Çocuk bir şey söyler “Ya öyle miymiş dur bir bakayım.” demek biraz benim zoruma gidiyor açıkçası. E öncesinde böyle bir bakıyorum hani bilmediğim bir şey var mı? (KA8)

Bununla birlikte ders öncesinde yapılan planlar yerine ders esnasında öğrencinin ve dersin akışına göre uyarlama yaptıklarını bildiren öğretmenlerden KA11 ve KA12 şunları söylemiştir:

Öncesinde yaptığım hiçbir şey tutmuyor, o yüzden öğrencinin hani durumuna göre yapıyorum. (KA11)

Hani farklı bir durum olduğu zaman, eğer ders esnasında hani o an sınıfın durumuna göre hani daha önce tahmin edilemez bir durum olduysa eğer, o kazanım es geçilip daha başka bir sonraki kazanım ya da bir önceki ya da o an çocukların ihtiyacı olabilecek daha verimli olabileceğine inandığım kazanıma geçiş yapabiliyorum. (KA12)

Uyarlamaları ders öncesinde de ders sırasında da yapabildiğini bildiren öğretmenlerden KA1 şunları ifade etmiştir:

Genelde ders öncesi ama bazen şöyle oluyor ders öncesinde yaptığım plan bazen öğrencilerden beklediğim reaksiyon almayınca ders sırasında da uyarlamalar yapıyorum. (KA1)

Öğretim programına bağlılık. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenlerden bazıları ise öğretim programlarını aslına uygun şekilde uygulamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmenler uygulamalarını her ne kadar programa uygun şekilde yapmak zorunda olsalar da zaman zaman uyarlama yapabildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin en öğrenme-öğretme sürecine uyma davranışları sergiledikleri

görülmüşken; içeriğe, kazanımlara ve ölçme-değerlendirme yöntemlerine de uygun uygulamalar yaptıklarını da aktarmışlardır.

Öğrenme-öğretme sürecine uyma davranışı sergileyen öğretmenler; materyalleri çeşitlendirme, öğrenciyi aktif kılma, günlük yaşamla ilişkilendirme ve öğrenci önyargılarını kırma boyutlarında programa uyduklarını bildirmişlerdir. Materyalleri çeşitlendirdiğini belirten öğretmenler görsel ve işitsel materyallerden sıklıkla yararlandıklarını ve yalnızca ders kitabına bağlı kalmadıklarını aktarmıştır. Bu konuda KA11 şunları söylemiştir:

Sesler, renkler, görüntüler vs. onlarla olunca biraz daha şey kalıyor mesela hani işte hani ekran kapkara olmuştu da sonra birdenbire resim gelmişti ya hatırladınız mı deyince mesela hatırlıyorlar. Videolarla daha çok destekliyorum. (KA11)

Öğrenciyi aktif hale getirecek etkinlikler yaptıklarını belirten öğretmenler bunu çoğunlukla öğrencilerin dikkatini çekmek ve onları öğrenmeye güdülemek için yaptıklarını bildirmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ben daha çok oyun, şarkı yani ilk okul 2. Sınıflara özellikle. Oyun, şarkı işte nasıl diyeyim? Daha çok böyle hareketli. Hareketliyiz yani biz hiç oturmuyoruz hareket üzerine her şey. Bütün konu işte derse girmeden önce uzaktan eğitimde de mesela alıyorum kalem kağıdı elime günlük program yapıyorum. Ne yapabilirim? Şunu şöyle yapsam öğrenci sıkılır mı? Yani hepsini birbirine bağlı bir şekilde. (KA6)

Zorlamadan bıktırmadan... Fobi, çoğunda fobi var zaten konuşamamışlar öğretmenle araları bozulmuş. Fobi yani... Onu aşarak bir şekilde ödevlendirerek poster yapın, afiş yapın, kendi sevdikleri şeylere yönlendirerek yapmaya çalışıyoruz yani bir şeyler ama öğrenciye uyduruyorum ben programları. (KA10)

İngilizceyi günlük yaşamla ilişkilendirmeyi önemsediklerini belirten öğretmenlerden KA8 şunları aktarmıştır:

Ben daha çok şöyle yani her konunun içerisine mutlaka bir hayat deneyimi sokmaya çalışıyorum. En çok yaptığım şey o. Yani şöyle söyleyeyim, mesela hani doğada insan diye bir ünitemiz var. Mesela hani orada çocukların doğaya gittiklerinde ne hissettiklerini sormak bana çok uçuk geliyor iletişim açısından. ... Ben de hep şey diyorum hani "Arkadaşlar etrafınızda doğal çevre içerisinde yetişmiş ne varsa adını ne kadar biliyorsunuz? Ne kadar sürede yetişmiş? Bunları bana 3 cümleyle ya da 5 cümleyle yazın" falan diyorum. Bu ona bir hayat deneyimi oluyor anlatabiliyor muyum? (KA8)

Öğrencilerin önyargılarını kırmak için dersi eğlenceli hale getirdiğini belirten öğretmenlerden KA1 ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Genelde de İngilizcede bir de bizim sıkıntımız şu, geçmişten gelen bir ön yargımız var İngilizceye. Yani ben tanıştığım 10 kişiden 8'i İngilizcem çok kötüydü der bana İngilizce öğretmeni olduğumu öğrendiğinde. "Ben bir tek İngilizceyi sevmezdim." falan. Onu da kırabilmek için genellikle derslerimde eğlenceli etkinlikler yapmaya çalışırım. Yani İngilizce dersini, öncelikle dersi sevsinler sonda çalışsınlar diye. Çünkü gerçekten ilk okuldan da şey geliyorlar ön yargılı geliyor %50'si en az. (KA1)

İçeriğe uyma davranışları sergileyen öğretmenler genellikle yüzeysel dil bilgisine yer verdiklerini bildirmişlerdir. Bu konuda KA1 ve KA2 şunları söylemiştir:

Yani dil bilgisi tabi ki de bahsediyorum, anlatıyorum ama gerçekten çok ağırlık vermiyorum çocuğun kafasını hani onunla doldurmuyorum daha çok işte dediğim gibi yapı olarak kural olarak değil de cümle yapısı olarak aklında kalsın istediğim için diğer dört beceriye daha çok önem veriyorum yani dil bilgisinden. (KA1)

Ya da çok fazla dil bilgisi ağırlıklı değil de biraz daha etkinlik ağırlıklı dersi geçirmeye çalışıyoruz. (KA2)

Kazanımlara uyma davranışı gösteren öğretmenler ise genellikle tüm kazanımları mümkün olduğunca kazandırmaya çalıştıklarını bildirerek daha çok dil becerilerine odaklandıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda KA3 şunları belirtmiştir:

Konuşma becerisine önem veriyorum. Öğrencinin kendini ifade edebilme becerisine önem veriyorum. Hiçbir şekilde öğrenciyi bir kelimeyi atıyorum sınavda yanlış yazdı ya da atıyorum bir cümleyi yanlış kurdu kendini ifade edebildiyse bu benim için yeterli. (KA3)

Programda önerilen ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerine uygun şekilde ölçme-değerlendirme yaptıklarını belirten öğretmenler ders esnasında öğrencilerin performanslarını dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda KA5 şunları söylemiştir:

Dönüt alıyorum yani bir nevi öğrenciden. Süreç içerisinde performans ödevleri veriyorum. Performans ödevleriyle yine değerlendirmeler yapıyorum. Hem sözlü hem yazılı. Aynı zamanda performans ödevi haline bakıp temel değerlendirme sınavla oluyor. Sınav sonrasında bir değerlendirme yani sonuç değerlendirmesi muhakkak yapmaya çalışıyorum daha doğrusu. (KA5)

Öğretim programlarındaki değişime uyumu etkileyen faktörler. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenlerin

uyum sürecini zorlaştıran faktörler üzerinde daha fazla görüş bildirdikleri görülmüştür. Bununla birlikte kolaylaştıran faktörler olduğunu da belirten öğretmenler olmuştur. Öğretmenlerin uyum sürecini etkileyen faktörlere yönelik tema, alt tema ve kodlara Şekil 22'de yer verilmiştir:



Şekil 22. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi açısından alt grupta olan öğretmenlerin değişime uyum sürecini kolaylaştıran ve zorlaştıran faktörler.

Kolaylaştırıcı faktörler. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum süreçlerini kolaylaştıran faktörler; destek alma, bireysel faktörler, değişimin yapısı ve uyum zorunluluğu olarak ortaya konulmuştur. Bu faktörlerin başında öğretmenlerin değişim sürecinde *destek almaları* gelmektedir. Değişim sürecinde öğretmenler en fazla zümre desteği aldıklarını belirtmiştir. Zümre ile işbirliği yapmanın, uygulama ve değişiklikleri anlama açısından okul-il-ilçe zümrelerine danışmanın ve uyum içinde çalışmanın değişime uyum süreçlerini kolaylaştırdığını düşünen öğretmenlerden KA6 ve KA8 görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

Bir okula gidiyorum orada birisi bana bir şey tavsiye ediyor, inceliyorum. Başka bir okulda başka bir zümre başka bir şey tavsiye ediyor yani bu şekilde kendimi daha iyi geliştirdiğimi düşünüyorum. Yani bir seminerin ya da kursun ötesine geçmiş oluyorum kendi adıma. (KA6)

En çok zümremden destek alıyorum ve hani o konuda evet gerçekten şanslıyım. Zümre desteği en çok alıyorum ya da başka okullarda çalışan arkadaşlarım var olduğum bölgenin dışında da. Onlarla da görüştüğümüz oluyor ara ara. Başka bir şey alamıyoruz maalesef. (KA8)

Okul, il ve ilçe zümrelerin dışında sosyal medyadaki gruplardan destek aldığını belirten öğretmenler bunun da etkili bir destek olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu konuda görüş belirten KA15 şunları söylemiştir:

Kolaylaştıran faktörler de hani şunu söyleyebiliriz, şimdi internette birçok şey bulabiliyoruz. Hani kolaylaştıran faktörler İngilizce öğretmenlerinin bu konuda bilgiyi paylaşmaya açık olması, bunu internet (sosyal medya) üzerinde gruplarla paylaşımları ve hani nasıl uyguladıklarını da örneklerle göstermeleri bu güzel bir şey çünkü bu sayede biz de hani bireysel olarak nasıl davranmamız gerektiğini anlayabiliyoruz. Ama tabi ki böyle olmadığında da çok daha zor oluyor diyebilirim. (KA15)

Aldıkları hizmet içi eğitimlerin (seminerlerin) ve okul yönetiminin de değişim sürecinde öğretmenleri bilgilendirme ve uygulama konusunda desteklediğini belirten öğretmenler olmuştur. Bu konuda bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

Yani şöyle seminerler o dönem program değiştiği için Milli Eğitim tarafından bütün öğretmenlere verildi. (KA1)

Yani bunu kolaylaştıran idarenin tutumu olumlu bir tutum sergiliyorsa kolaylaşıyor. (KA10)

Destek almanın yanı sıra *bireysel faktörlerin* de öğretim programlarındaki değişime uyum süreçlerini kolaylaştırdığını ifade eden öğretmenler kendini geliştirme ve değişime açık olmanın önemini vurgulamıştır. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerden KA9 ve KA4 şunları aktarmıştır:

Yani baya zorlanıyorum tabi arkadaşlarımdan desteği var, ayrıca online internet üzerinden takip ediyorum, bakıyorum, nasıl ders işliyorlar hani daha nasıl daha verimli oluyorlar bu şekilde kendimi geliştirmeye çalışıyorum. (KA9)

Çok kapalı değilim ama hani genelde de birileriyle paylaşmayı severim hani. Fikir alışverişi yapmayı severim. (KA4)

Bununla birlikte *değişimin yapısının* uyum sürecini kolaylaştırdığını bildiren öğretmenler değişimin faydalı olduğuna dair inanışın ve değişimin küçük çaplı olmasının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda KA13 ve KA14 şunları söylemiştir:

Hocam dediğim gibi çok fazla açıkçası bizde bir değişiklik olduğunu da hissetmiyoruz açıkçası, bize sadece deniliyor ki program değişmiştir. Biz sadece şöyle oluyoruz yine a yine mi değişti? Bunu da zaten söylemiştim. Onun dışında zaten öğretmenlik yapmış olduğum süre içerisinde değişiklik yapılmadan önce de yapıldıktan sonra da derse giriş çıkışımız bizim aynı oldu. Hep aynı oldu. Şimdi bana dersiniz ki on yıllık öğretmensin, on yıl önceki programla şu anki program bir değil, sen derse nasıl giriyorsun çıkıyorsun dersiniz çok fazla bir değişiklik olmadı açıkçası. Yani o yüzden uyum sağlama açısından bir sıkıntı yaşıyor muyuz, yaşamıyoruz açıkçası. (KA13)

Evet değişiklik faydalı bir değişiklik ise kolay kabulleniliyor baş etmeye çalışılarak yeni duruma uyarlayarak oluyor. (KA14)

Değişime uyum göstermek zorunda olmanın sürece uyumu kolaylaştırdığını belirten öğretmenler olan KA12 görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

Hocam aslında hani nasıl diyeyim, tam anlamıyla kolaylaştıran bir şey olmadı bu sadece hani bizim öğretmen olarak elimizde bir şey var ve buna uymak zorundayız. Bir an önce buna adapte olmalıyız, hani sınıfı da adapte etmeliyiz düşüncesi en fazla kolaylaştırmış onun dışında herhangi bir etkenin çok fazla kolaylaştırdığını düşünmüyorum. (KA12)

Zorlaştıran faktörler. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi açısından alt grupta olan öğretmenlerin değişime uyum süreçlerini zorlaştıran faktörler; uygulamada zorluklar, sık değişim, destek almama veya desteği yetersiz bulma, öğretim programıyla ilgili faktörler, okul koşulları, değişimi anlamamak ve değişimin yapısı olarak ortaya konulmuştur. Uyum sürecini zorlaştıran faktörlerin başında ise yenilenen programların uygulanmasında yaşanan zorluklar gelmektedir.

Öğretmenler yenilenen öğretim programlarını *uygularken yaşadıkları zorluklar* konusunda öğrenci özelliklerinden, sınav ve program ikilemi yaşadıklarından, ders kitabı ile programın uyumsuz olduğundan ve ders saatinin yetersizliğinden bahsetmişlerdir. Öğrenci özellikleri açısından öğretmenler en fazla özellikle liselerde farklı lise türlerinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerin ön bilgilerinin yetersiz olmasının uygulamayı zorlaştırdığını belirtmiştir. Bu konuda öğretmenlerden KA12 şunları aktarmıştır:

12. sınıfa gelmiş meslek lisesi öğrencisi ben ona hala işte daha şey present simple dan bahsetmem gerekiyor ki sonraki onun ihtiyacı olan konulara geçebileyim. Daha ilk başta hani temel düzeyi anlatmalıyım ki çocuk müfredatın gerektirdiğini de yapabilsin. Böyle bir dengesizlik olduğu için ilerleme kaydedemiyoruz. (KA12)

Bununla birlikte öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı isteksizliğinin ve dersle ilgili önceki alışkanlıklarını devam ettirme isteklerinin uygulamayı olumsuz etkilediğini belirten öğretmenlerden KA16 ve KA11 görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

Derste çocukların dikkatini çekeyim yani her türlü etkinliği göstermeye çalışmana rağmen dersi dolu dolu farklı farklı işlemene rağmen eğer çocukta o şey yoksa öğrenme isteği yoksa hepsi boşa gidiyor zaten. Sınıftan sınıfa da değişiyor bu hani. (KA16)

Ya dinlemeye daha çok önem vermeye çalışıyorum ama sıkılıyorlar. Alışmadıkları bir şey olduğu için çocuklar çok benimseyemiyorlar ama yani yapıyoruz bir şeyler. (KA11)

Sınav-öğretim programı ikilemi yaşadığını belirten öğretmenler ise bir yanda öğretim programını takip etme diğer yanda ise öğrencileri sınava hazırlama arasında kaldıklarını ve genelde sınava hazırlamayı tercih ettiklerini bildirmişlerdir. Özellikle ortaokul ve lisenin son sınıfında ders veren öğretmenler öğrencilerin sınav odaklı oldukları konusunda görüş bildirmiştir. Bu konudaki bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Şöyle, uygulamaya çalışıyorum diyebilirim. Ama şöyle bir sıkıntı var. Mesela ben 8. sınıf bu zamana kadar, hani bu seneye kadar 5 sene 8. sınıfı okuttum. Onlara şey diyordum “Çocuklar ben size İngilizce öğretmiyorum. Size İngilizce test çözmeyi öğretiyorum. Çünkü sınava gireceksiniz ve İngilizce en kolay nasıl test çözebilirsiniz bunun yöntemlerini öğretiyorum size” diyordum. Ama gel görün ki bir de sınav diye bir gerçek var. O anlamda da bir test yönünde de bir ağırlık vermek zorunda kalıyoruz. İkisi arasında sıkışıp kalıyor diyebilirim. (KA1)

Yani evet grammar ağırlıklı gidiyoruz diyebiliriz, maalesef öyle. Hani belirgin konuları veriyorum ki hani sırf sınav yapmak zorundayız. Bir de 2 saat ders söylediğim üzere 2 saat ders görüyorlar 10-11-12’ler hani mecburen sınav da yapmamız gerekiyor. Hani sınavda sorabileceğimiz, onları da zorlamayacak şekilde grammar tekrarı şeklinde işliyoruz yani 12’lerle dersimizi. (KA4)

Ders kitabının öğretim programıyla uyumsuz olduğunu ve bunun programları uygulamayı zorlaştırdığını bildiren öğretmenler takip etmek zorunda oldukları ders

kitaplarının programın amaçlarıyla uyumlu olmadığını ve KA3 ve KA15 şunları paylaşmıştır:

Müfredatın öğretmek istediği kazanımları ben öğretmeye çabalıyorum. Ama bunu bana MEB'in gösterdiği yol üzerinden değil kendi yolumdan gidiyorum. Yani MEB'in müfredatında kazanımlar belirli bunları öğretin diyor fakat hazırladığı materyal o kazanımları öğrenciye kazandıracak nitelikte değil. Aslında sorun orada çıkıyor ortaya. Materyallerle ilgili bir sıkıntı var. (KA3)

İşte şöyle bir durum var kazanımlarda zaten hani detaylı bir işleme konusu oluyor present perfect tense de sekizlerde ama işte kazanımlarda o olmasa bile kitaplarda ünitelerde örneklerle karşılaşınca öğrenciler bocalıyorlar ne olduğunu anlamıyorlar çünkü onlara çok farklı geliyor İngilizce dil bilgisi konularından bazıları. O nedenle bahsetmememiz de olmuyor. Ama müfredatta kazanımlarda detaylı işleyin demiyor açıkçası. (KA15)

Ders saatinin yetersizliği nedeniyle öğretim programlarını uygulamada sorun yaşadığını belirten öğretmenler verilen ders saati içerisinde programdaki konuları tamamlamanın çok zor olduğuna dikkat çekmiştir. Bu konuda KA5 ve KA10 görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

Mesela bu öğretim materyalini 4 saat olan bir okulda çok farklı kullanılacaktır. 2 saat olan bir okulda çok farklı kullanılacaktır. Yani bizler boğuluyoruz mesela meslek lisesinde çalışırken çünkü müfredatı yetiştirmekte çok zorlanıyoruz. 2 saat sadece İngilizce çok yetersiz bir süre. Neyi öğresek, nasıl öğresek derken zaten böyle bir müfredat yetiştirme telaşında buluyoruz kendimizi. (KA5)

Hala saatlerin yetersiz olması ve ders saatlerinin sürekli değişmesi dörtten ikiye beşten üçe sürekli oynaması yani bu tür faktörler zorlaştırıyor işimizi. Ders saatleri birinci sırada... (KA10)

Öğretmenlerin uyum düzeylerini zorlaştıran bir diğer faktör olan *öğretim programlarının sıklıkla değiştirilmesi* konusunda öğretmenler bir değişikliğin sonucu alınmadan diğer programın uygulamaya konulmasının, sistematik şekilde planlanmadan değişikliklerin gerçekleştirilmesinin, öğretmenler ve öğrenciler bir programı yeni yeni benimserken programın tekrar değiştirilmesi gibi durumların kendi açılarından uyumlarını zorlaştırdığını bildirmişlerdir. Bu konuda KA1 ve KA7 şunları paylaşmıştır:

Yani şöyle daha doğrusu bir değişikliğin sonuç alması eğitimde bence çok uzun bir süreç. Yani 2 senede, 3 senede veya 5 senede alınabilecek bir şey değil. Yani bir değişiklik yapıldığı zaman onun sürecini tamamlamasını beklemesi gerekiyor tekrar değişiklik yapılabilmesi için. Ama bizim ülkemizde çok sık yapılıyor yani bir tane, bir müfredatın tam sonucunu alamadan tekrar

değiştiriliyor ve uyum sürecini zaten adapte olana kadar tekrar bir değişiklik... (KA1)

Yani hani dediğim gibi değişiklikler çok sık oluyor ve hani tam böyle bir şeyi benimsiyorum mesela hani yöntemimi kafamdaki planımı değişime göre hazırlıyorum diyorum sonra pat diye bir değişim daha oluyor sonra tekrardan sil baştan oluyor çok da olumlu karşılamıyorum açıkçası. (KA7)

Destek almayan veya aldığı desteği yetersiz bulan öğretmenler de öğretim programlarında yapılan değişikliklere uyum sağlamada zorlandıklarını bildirmişlerdir. Bu konuda KA15 ve KA8 şunları ifade etmiştir:

Yani bunda bilgim oldu açıkçası ama onun dışında herhangi başka bir İngilizceyle ilgili müfredat değişikliğinde ya da başka bir durumda zümre toplantısı yapılmadı. (KA15)

Yani öyle çok yeterli gelmiyor açıkçası. Hani çünkü onlar da... Ben nasılsam onlar da öyle yani ne değişmiş ne olmuş ne yapılmış kimseye doğru düzgün bir bilgi verilmediği için en son konuşup konuşup bunu da böyle yapalım o zaman da kaldığı konular oluyor açıkçası. (KA8)

Öğretmenlere göre program değişikliklerine uyum sürecini zorlaştıran diğer bir faktör ise *öğretim programlarıyla* ilgili faktörlerdir. Bu konuyla ilgili öğretmenler programı yetiştirme kaygısının ve programa bağlı kalma zorunluluğunun uyumlarını zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

Şimdi bize orda diyor ki mesela roleplay yapın tamam yapalım ama roleplay yapmak hazırlık süreciyle beraber benim baya bir vaktimi alacak. Peki ben bu müfredatı bu sefer yetiştirebilecek miyim? Yani şimdi o yüzden dediğim gibi programlar daha çok bana kalırsa masa üzerinde hazırlanıyormuş gibi geliyor ya da inanılmaz bir şekilde üst sınıfların başarı durumlarına göre onlar göz önünde bulundurularak hazırlanıyormuş gibime geliyor. Yani ben direk o kılavuzda yer alan durumları kendi sınıfımda uygulayabilmem için yeterli bir süreye sahip değilim. (KA13)

Şöyle bir yaptırım, bir uygulama var. Müfredatın dışına çıkamazsın hocam, bu, e çıkamıyoruz ya da şöyle diyorlar sınavda müfredata göre kesinlikle sormak zorundasın, müfredatın dışına çıkamazsın hocam. (KA16)

Okul koşullarının öğretim programlarındaki değişime uyumu zorlaştırdığını belirten öğretmenler velilerin ilgisizliği ve müdahalesi, zümrenin olumsuz tutumları, fırsat eşitsizliği, sosyoekonomik koşullar ve okul yönetiminin uyum sürecini olumsuz etkilediğini bildirmiştir. Velilerin ilgisizliği ve müdahalesi ile zümrenin olumsuz tutumlarını örnek gösteren öğretmenlerden KA5 şunları aktarmıştır:

Veli ve öğrenci hazır olmadığı takdirde mesela veli kendi jenerasyonunun bakış açısıyla eğitime sahip dolayısıyla kendi jenerasyonu ile bakıyor olaya. “Bizim zamanımızda böyle değildi” diyor mesela öğretmene “Niye ödev vermiyorsun?” diye baskı kurabiliyor. Veliyi de birazcık bu konuda hazır hale getirmek önemli. ... Mesela yenilikçi olmayan, yeniliklere karşı duran kişiler olabiliyor bazen zümrelerimizde. İşte o, o zaman zorlaşıyor. Yani zümre desteği her ne kadar olsa da bir de zümre engeli de oluyor bazen. (KA5)

Fırsat eşitsizliği, sosyoekonomik koşulları ve okul yönetiminin uyum sürecini nasıl zorlaştırdığını açıklayan öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ben program değiştirme sürecinin şu şekilde yapıldığına inanıyorum hani sanki böyle Çankaya’da merkezdeki okuldaki öğrencilerin ihtiyaçları alınıp ona göre bir değişiklik yapılıyor ama benim köydeki öğrencilerimin ihtiyaçlarına göre herhangi bir değişiklik yapıldığını düşünmüyorum. Hani o yüzden program değiştiğinde yine mi şeklinde düşünmüyor değiliz açıkçası. (KA13)

Yani koşullar her zaman sıkıntı. Az önce de dediğim gibi yani her değişim her bölgeye uygun olamayabiliyor. Şu an özelde bir örnek ver deseniz belki şu an aklıma gelmez ama yani çocuğun yetiştiği çevreyle alakalı biraz da. Çok köklü bir değişim olunca ya da mesela kelime anlamında söyleyeyim mesela hiç brokoliyi duymamış bir çocuğun İngilizce kitabında brokoli kelimesi var yani bunu Türkçe olarak çocuğa öğretmiyorsunuz ki. Bilmiyor çocuk, hiç görmemiş hala bunlar var mı diyeceksiniz ama hala inanın var. Yani en basit bu geliyor aklıma. Yani bu şekilde zorlandığım oluyor. (KA6)

Genel olarak baktığımız zaman işbirliğinin olmaması bunu çok zorlaştırıyor. Bazen idareler değişimin yeterince farkında olmayabilir ya da ilgilenecek kadar vakti olmayabilir bunun farkına varmadıkları zaman ihtiyaçları giderme konusunda da yeterli desteği göstermiyor olabilirler. Bunu ben de bazen yaşadım eminim başka meslektaşlarım da yaşamıştır. Hani bunu zorlaştıran belki nedir idarenin ya da okul kurumundaki yöneticinin eksikliği, o kurum kültürünün oluşmamasıdır en fazla. (KA12)

Öğretim programlarında yapılan *değişiklikleri anlamamanın* uyum sürecini zorlaştırdığını bildiren öğretmenler önceki program ve yenilenen program arasındaki farkı bilmemenin ve değişim sürecinde etkin olmamanın olumsuz etkilerinden bahsetmişlerdir. Bu konuda KA8 ve KA6 şunları aktarmıştır:

İşte diyorum ya en çok zorlaştıran kısım neyin değiştiğini bilmemek. Yani önceden neydi şimdi ne? Bunu bilmediğiniz için böyle hani karanlıkta el yordamıyla yolunuzu bulmak gibi oluyor bu. (KA8)

Yani bazı değişimleri mesela anlam veremiyorum. Şu an konu bazlı bir değişim olduğu için daha sık olduğu için konu bazlı değişim. Bazen işte bu niye değişti diye sorguluyorum mesela. Sürecin başından beri dahil edilseydim belki de niye değiştiğini anlardım en azından. (KA6)

Değişimin yapısı konusunda öğretmenler değişimin ihtiyacı karşılamaması ve değişimin uygulanabilir olmaması gibi nedenlerden dolayı öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerinin zorlaştığını bildirmişlerdir. Bu konuda KA13 şunları ifade etmiştir:

Değişen şeylerin öğrencilerin ihtiyacını karşılayacak nitelikte olmaması, bu programı uygulayabilmek için elinde yeterli materyallerin olmaması uygulanabilirliğini, bizim uyum sürecini, programa adapte olmamızı zorlaştırıyor, zorlaştırmıyor değil. (KA13)

Uyum düzeyleri bakımından alt grupta olan öğretmenlerin değişimi sürdürme aşamasına uyum sürecine yönelik bulgular. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda değişimin etkisinin öne çıktığı sürdürme aşamasına uyum süreci değişimin öğrencilere katkısı, öğretmen rolü, karara katılma ve beklentiler olmak üzere dört tema altında ele alınmıştır. Sürdürme aşamasına uyum süreci ve etkili olan faktörlere ilişkin tema, kod ve katılımcı bilgileri Tablo 37’de özetlenmiştir:

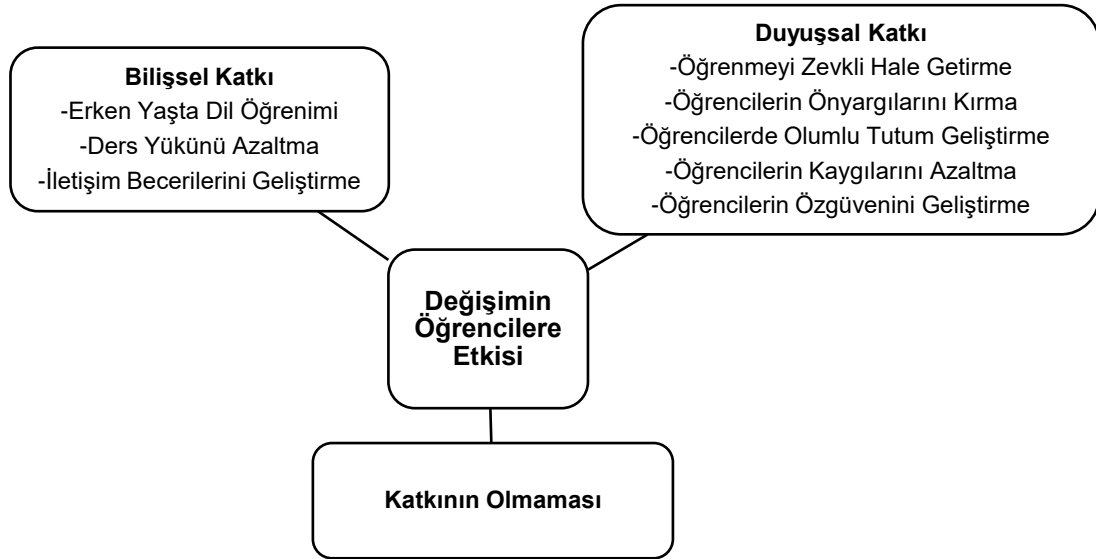
Tablo 37

Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeyi Bakımından Alt Grupta Olan Öğretmenlerin Sürdürme Aşamasına Uyum Sürecine İlişkin Tema, Kod ve Katılımcı Bilgileri

Tema	Alt Tema	Katılımcılar
Öğrencilere Etki	Bilişsel Katkı	KA8, KA10, KA14, KA16, KA7, KA1, KA2, KA3, KA15, KA4
	Duyuşsal Katkı	KA6, KA11, KA12, KA1, KA9, KA16, KA2, KA15
	Katkının Olmaması	KA3, KA9, KA10, KA14, KA15, KA16
Öğretmen Rolü	Yenilenen Programı Uygulama	KA2, KA4, KA8, KA9, KA10, KA1, KA6, KA11, KA15
	Profesyonel Gelişimini Sağlama	KA4, KA8, KA12
	Geribildirim Verme	KA13, KA14, KA15, KA16, KA5, KA10, KA2, KA3, KA7, KA1, KA9, KA11, KA12
Karara Katılma	Geribildirim Vermeme	KA6, KA8, KA14, KA15
	Karara Katılmama	KA1, KA4, KA5, KA6, KA8, KA9, KA11, KA15

Öneriler	Öğretmenler	KA3, KA4, KA5, KA6, KA8, KA9, KA10, KA13, KA14, KA15, KA7, KA11, KA16
	Yenileme Çalışmaları	KA4, KA12, KA3, KA6, KA7, KA9, KA11, KA10, KA13, KA16, KA14
	Öğretim Programını Uygulama Koşulları	KA6, KA7, KA14, KA8, KA12, KA2
	Hizmet İçi Eğitim	KA1, KA8, KA5, KA13

Öğrencilere etki. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenlerin program değişikliklerinin öğrencilere sunduğu katkıya yönelik görüşleri bilişsel ve duyuşsal katkı ile katkının olmaması şeklinde üç boyutta toplanmıştır. Şekil 23'te bu boyutlara yer verilmiştir:



Şekil 23. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenlere göre değişikliklerin öğrencilere etkisi.

Bilişsel katkı. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenler öğretim programlarındaki değişikliklerin öğrencilere sunduğu bilişsel katkıları; erken yaşta dil öğrenmeye başlama, ders yükünü azaltma ve iletişim becerilerini geliştirme şeklinde ele almışlardır. Yapılan değişikliklerin *erken yaşta dil öğrenmeye başlama* açısından öğrencilere katkı sağladığını bildiren öğretmenler bu yolla öğrencilerin dile erken yaşta maruz kaldıklarını ve dil öğrenmeye önde başladıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu ifade eden öğretmenlerden KA10 şunları söylemiştir:

İkinci sınıfa alınmasını ben olumlu çok olumlu değerlendiriyorum. 2012'den itibaren ikinci sınıflarda ilk başta çok zorlansak da öğrencilerin hani dil edinimini yavaş yavaş daha düşük yaşlara çekerek biraz daha böyle farkındalık veya ortaokula geldiğinde daha iyi altyapıyla getirmeye başladık. Yani biz onun meyvelerini aslında şu an topluyoruz sekiz yıl veya işte altı yıl geçtikten sonra toplamaya başladık. Bizim için uzun vadede iyi bir sonuç oldu. (KA10)

Yapılan değişikliklerle *öğrencilerin üzerindeki ders yükünün de azaltıldığını* bildiren öğretmenlerde KA7 görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

Şöyle mesela eskiyle kıyasladığımızda daha yoğun bir müfredat vardı. Ünite sayısı daha fazlaydı ve hani öğretmeye çalıştığımız şey çok fazlaydı. Çok kısa zamanda çok şey vermek zorundaydık öğrencilere ama şimdi ünitelerin sayısı azaltılınca yayıldı bu ünitelere yaydılar. Mesela kazanımları ve öğrencilerin bence öğrenmesi daha da kolaylaştı bu şekilde, yani hani yükleme yapmak zorunda kalmıyoruz. Öğrencilere birden yükleme yapmak zorunda kalmıyoruz. (KA7)

İletişim becerilerini geliştirme açısından yapılan değişikliklerin öğrencilere katkı sunduğunu bildiren öğretmenler özellikle dinleme ve konuşma becerilerini ağırlığının artmasının üzerinde durmuşlardır. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerden KA1 şunları aktarmıştır:

Yani şöyle söyleyeyim İngilizce adına yapılan değişiklikler bence olumlu değişiklikler. Çünkü daha ziyade grammar ağırlıklı. Mesela ben öğrenciyken daha grammar ağırlıklı, dil bilgisi ağırlıklı bir eğitim aldım. Şu anda daha çok konuşma ve dinlemeye yönelik beceri olarak işte ders kitaplarında olsun, kazanımlarda olsun, hani dil bilgisi öğretimine yönelik değil de duyduğunu anlama, iletişim kurabilme üzerine kazanımlar var. Bu da İngilizce öğretimi için daha baktığınız zaman olumlu bir gelişme. (KA1)

Duyuşsal katkı. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenler, yapılan değişikliklerin öğrenmeyi zevkli hale getirme, önyargıları kırma, olumlu tutum geliştirme, kaygıyı azaltma ve özgüven geliştirme açısından öğrencilere katkı sunduğunu belirtmişlerdir. *Öğrenmenin zevkli hale getirilmesi* açısından KA11 şunları aktarmıştır:

Yani şöyle şimdi ben ilk başladığım seneye kıyaslıyorum, daha eğlenceli olduğu için çocuklar daha severek yapıyorlar. Daha severek yaptıkları için de daha kolay anlıyorlar ve görseller, işitsel dokümanlar şunlar bunlar çok etkiliyorlar, keyif alıyorlar o zaman. O anlamda iyi oluyor yani. (KA11)

Öğrencilerin ön yargılarını kırma açısından değişikliklerin katkı sağladığını belirten öğretmenlerden KA9 her ne kadar dili öğrenemeseler de en azından öğrencilerin derse yönelik önyargılarında azalma olduğu ifade etmiştir:

Dil öğrenme çok olmuyor ama en azından derse karşı biraz önyargıları kırılabilir. (KA9)

Bununla birlikte değişikliklerin *öğrencilerde olumlu tutum geliştirdiğini* belirten öğretmenlerden KA2 ise şunları aktarmıştır:

Öğrencilerin bir kere derse tutumunu değiştirmeye yönelik olduğunu düşünüyorum ben. Çünkü zaten şimdiye kadar bir 3-4 sene öncesine kadar gelen öğrencilerimizde İngilizce dersine karşı olumsuz bir tutum oluyordu. Her sene aynı şeyi görüyoruz zaten dite bir tutumları vardı. Bunlar da açıkçası şimdilerde biraz değişiklik olduğunu gözlemleyebiliyoruz. (KA2)

Yapılan değişikliklerin öğrencilerin *dil öğrenmeye yönelik kaygılarını azalttığını* belirten KA11 ile öğrencilerin *dil öğrenmeye yönelik özgüvenlerini geliştirdiğini* ifade eden KA1 şunları söylemiştir:

Ben her zaman zaten şey taraftarı oldum, çocukların daha çok hani yanlış yapma korkusu bütün çocuklarda var zaten, hani bu sayede biraz daha azaldığını düşünüyorum. Konuşmaya teşvik etmeye çalışıyorum çocukları. O yüzden bana göre iyiye gidiyor yani. (KA11)

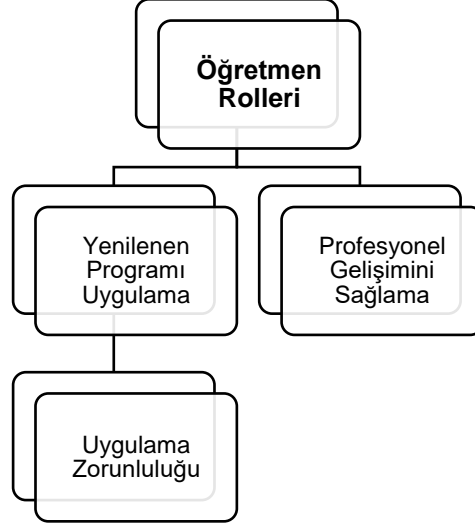
Eğer tam anlamında bu şekilde ders işleniyorsa ve çocuk bu şekilde şey yapıyorsa İngilizcede öz güveni artar. (KA1)

Katkının olmaması. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenlerin bir kısmı ise değişikliklerin öğrencilere hiçbir katkısının olmadığını ifade etmiştir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerden KA3 ve KA10 şunları söylemiştir:

Hayır hayır hiçbir faydası yok. Dili öğrenmeleri açısından yani şu belki dediğim gibi hani bazı zor kelimeler çıkartılmış daha basit kelimeler koyulmuş, kelime sadeleştirmesine gidilmiş belki bunun bir nebze katkısı olmuştur ama onun dışında öğrencilerin konuşma becerisinin gelişmesinde, dinleme becerisinin gelişmesinde ekstra hiçbir faydası yok yani yeni müfredatın da eski müfredata göre. (KA3)

Saat sayısından, konuların çok bilinçli olanlar kursa vesaire gidenler hani yabancı dile ekstra ilgisi olanlar konuların çok yoğun olduğundan şikayet ediyor. Yani duygusal olarak ya da psikolojik olarak negatif etkileniyor açıkçası, çok pozitif etkilenmiyorlar benim gözlemlediğim kadarıyla. (KA10)

Öğretmen rolleri. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenler, değişim sürecindeki rollerine ilişkin olarak yenilenen öğretim programını uygulama ve profesyonel gelişimini sağlama boyutlarında görüş bildirmişlerdir. Şekil 24'te değişim sürecinde öğretmen rollerine yer verilmiştir.



Şekil 24. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenlere göre değişim sürecinde öğretmen rolleri.

Yenilenen programı uygulama. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenler yenilenen öğretim programlarını uygulama rolü kapsamında uygulama zorunluluğu üzerinde durmuşlardır. Yenilenen öğretim programını uygulama rolü açısından programları anlayabildikleri kadarıyla uygulamaya çalıştıklarını belirten öğretmenlerden KA1 ve KA2 şunları ifade etmiştir:

Herhalde değişim sürecinde, o değişim sürecini öğrencilere yansıtarak sanırım yani. Ders işleme tarzımı değiştirerek program değiştikten sonra. Yani daha interaktif yöntemlerle ders işleyerek. (KA1)

Yani değişim sürecindeki bizden istenene tabi ki uygulayarak katkı olabilir. (KA2)

Öğretim programlarında yapılan değişiklikleri uygulama zorunluluğu olduğunu ve uygulamanın görev gereği olduğunu bildiren öğretmenlerden KA4 ve KA10 şunları aktarmıştır:

Hani ... nasıl diyeyim hani mecbur bunları uygulamak zorundayız. Yapabileceğimiz bir şey yok yani emir büyük yerden geliyor. Ne söylenirse

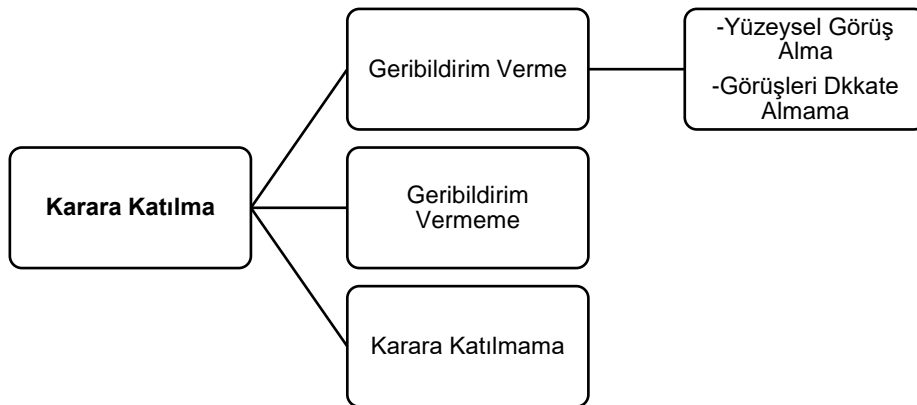
ona uymak zorundayız. ... Emir kulusun ne söylenirse yapmak zorundasın yani. Ben biraz basit mi düşünüyorum bilmiyorum o anlamda ama. (KA4)

Tabi ki uyguluyorum çünkü görevim veya milli politikalar veya işte öğretmenin görev ve sorumluluğunda okutması gereken ders vesaire olduğu için tabi ki elimden geleni yapıyorum ama çok severek içselleştiriyor muyum hayır. (KA10)

Profesyonel gelişimi sağlama. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenler, yenilenen öğretim programlarını uygulamanın yanında kendi profesyonel gelişimlerini sağlamalarının da değişim sürecindeki rollerinden biri olduğunu belirterek değişime açık olma ve kendini yenilemenin önemi üzerinde durmuşlardır. Bu konuda KA8 şunları aktarmıştır:

Ya bizim kendimizi çok, çok yenilememiz gerekiyor çok. Yani öğretmen dediğin ben hani okuldan mezun oldum, benim elimde kitabım var kılavuz kitabı da var, işte buradan anlatacağım böyle dememesi lazım öğretmenin. Yani benim wordden kopyala yapıştır yapamayan birlikte çalıştığım arkadaşım var. ... E şimdi ama artık yeter yani hani birazcık teknoloji devri, bir bilgiye ulaşma devri diyoruz ya hani bunu birazcık daha öğretmenin kendini yenileyip teknolojiye, çağa ayak sağlayıp kendini buna adapte etmesi gerekiyor. Esas mesele bu. (KA8)

Karara katılma. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenler öğretim programlarındaki değişim sürecinde karara katılım konusunda geribildirim verme, geribildirim vermeme ve karara katılmama boyutlarında görüşlerini ifade etmişlerdir. Şekil 25'te karara katılımın boyutlarına yer verilmiştir:



Şekil 25. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenlere göre karara katılım.

Geribildirim verme. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenlerden bir kısmı değişikliklere yönelik geribildirim verdiklerini belirterek genelde değişiklik olduktan sonra öğretmenlerden görüş alındığını ifade etmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerden KA1 şunları aktarmıştır:

Ama hani benim, öğretmenin fikri soruldu mu? Evet soruldu. Ama uygulamaya geçildikten sonra soruldu onu demeye çalışıyorum. (KA1)

Program değişiklikleriyle ilgili geribildirim verdiklerini ifade eden öğretmenler görüşlerinin yüzeysel olarak alındığını aktarmıştır. Bu konuda KA13'ün görüşleri şöyledir:

Değişim sürecinin etkili olabilmesi için bizden görüşlerimizin alınması gerekiyor. Görüşlerimizin bizim çok yüzeysel şekilde alındığını düşünüyorum. Çünkü bize bir anket yapılıyor, anket gönderiliyor ve deniliyor ki bu anketin şu saate kadar doldurulması gerekiyor. Atıyorum o sırada yoldasın, bir yere gidiyorsun, telefon elinde okulun whatsapp grubuna bir anket düşmüş ve hemen doldurulması gerekiyor diyorlar. Yani çok yüzeysel bir şekilde, ayaküstü hangi soruya denk gelirse onu doldurun şeklinde bir durum oluyor. (KA13)

Öğretmenlerden geribildirim istenmesine rağmen görüşlerinin dikkate alınmadığını belirten öğretmenler genellikle fikirlerinin önemsenmediğini hissettiklerini ve bekledikleri değişikliklerin gerçekleşmediğini belirtmişlerdir. Bu konuda KA7 ve KA10 şunları ifade etmiştir:

Kendimi hani tabi ki de önemsendiğim noktalar vardır hani fikirlerimizin önemsendiği ama çok da şey olduğumu düşünmüyorum hani şöyle oluyor bence fikir alındımı alındı ama ben kendi dediğimi yapıyorum deyip o şekilde ilerleniyor. (KA7)

Bize önce fikir soruluyor Milli Eğitim Bakanlığı zaten o zaman anlıyoruz. Bir beş altı ay öncesinden İngilizce öğretmenlerine müfredatlarla ilgili değişikliklerle alakalı bir fikir bir ön çalışma gönderiyor, o zaman anlıyoruz. Ona göre yazıyoruz, çok da dikkate alınmıyor açıkçası. Hani biz mesela hep yazdığım şey benim daha önceki benim zümre başkanlığıma denk geldi mesela 2012 değişikliği, saatlerin artırılması diyoruz ama hani yine aynı arttırılmıyor. (KA10)

Görüşlerin dikkate alınmaması sonucunda ise olumsuz etkilendiklerini, duyarsızlaştıklarını ve motivasyonlarının azaldığını belirten öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Çok fazla olumlu etkilemiyor. Dolayısıyla hani sınıftaki öğretmenin görüşünün alınmadığı bir kararda olumlu bir sonuç çıkmıyor. Sonuçta sınıfta öğrencinin öğretmenin ihtiyacı bilinerek o değişikliğin yapılması gerekiyor, o yüzden değişikliklerde açık kalan bir yer oluyor. (KA14)

E duyarsızlaşıyorsunuz, yani ben mesela son müfredat değişiminde 2017’de artık hani duyarsız... Ya soruyorlar ama çok da samimi şekilde size anlattığım gibi anlatmıyorum. Niye hani hep sorarsınız da yapmazsınız ... çok ciddiye almıyorum açıkçası, yüzeysel yazıyorum çünkü biliyorum ki bana soruldu ama yine dikkate alınmayacak hani bende bir artık duyarsızlaşma oluşuyor. (KA10)

Yani çok dikkat edilmediği için aslında birazcık monotonlaştırıyor durumu. Yani bizim öğretme ihtiyacımızı da daha doğrusu mesleğimize duyduğumuz kıvancı, şevki de kırabiliyor bazen. Çünkü bizler de yeni şeyler öğrenmeliyiz. Bizim öğrenmemiz de tamamlanmadı çünkü. Her gün yeni bir şey öğrenmeliyiz. (KA5)

Geribildirim vermeme. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan ve programlarda yapılan değişikliklerle ilgili geribildirim vermediklerini belirten öğretmenler ise kendilerinden böyle bir şey talep edilmediğini belirtmişlerdir:

Yani çok eskiden, ilk yıllarda istendiğini inanın hatırlamıyorum ama uzun zamandır böyle bir geri bildirimde bulunmadım diye hatırlıyorum. Hatırladığım bir şey yok şimdilik. (KA6)

Alınmıyor. Sadece bir kez bir çalışmaya davet edilmişim 2023 hedefleri kapsamında çalıştım. Evet, orada görüşlerimizi bildirdik, hedeflerimizi anlattık, onun haricinde bir görüşüm alınmadı. (KA14)

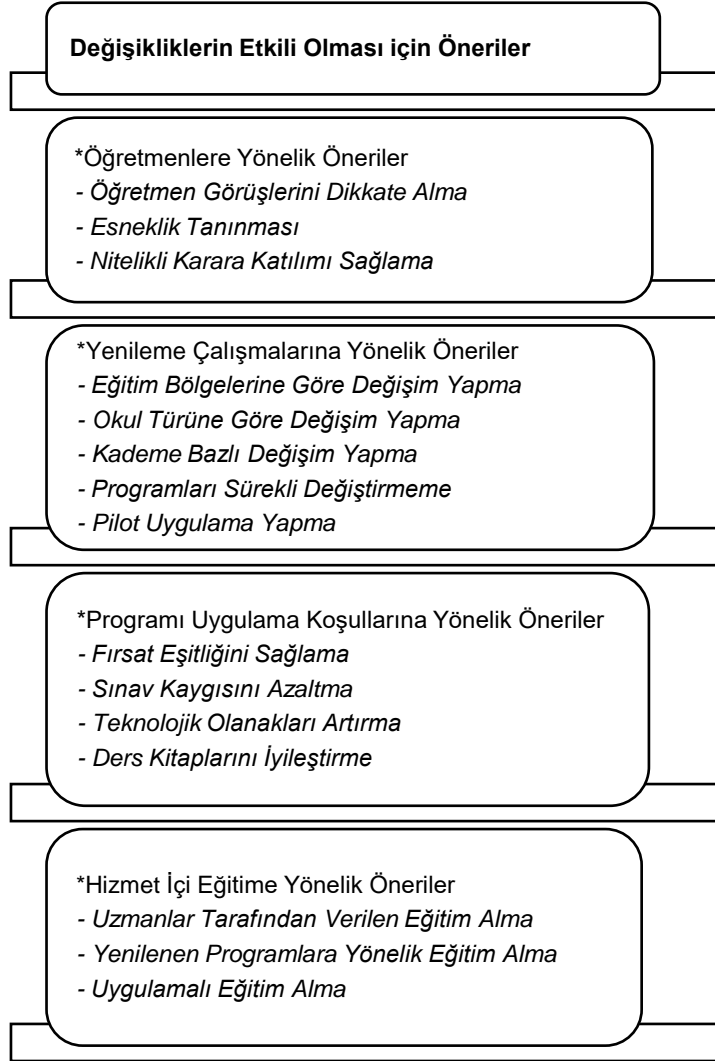
Karara katılmama. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenlerden bazıları program değişiklikleri sürecinde görüşlerinin yüzeysel olarak alınmasına rağmen karar alma süreçlerine katılmadıklarını bildirmişlerdir. Genellikle program değiştikten sonra düşüncelerinin istendiğini belirten öğretmenler yapılacak değişikliklerde söz sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren bazı öğretmenler şunları söylemiştir:

Hayır zannetmiyorum. Ya şöyle öğretmenlerden görüş alınarak deniyor ama o öğretmenler kim ben bilmiyorum. 12 senedir bana hiç denk gelmedi. (KA8)

Yani yeteri kadar değil hemen hemen hiç katılmıyoruz yani. Program değişiyor ama öğretmenler sonradan öğreniyor yani bu program neye göre değişti, kim değiştirdi yani bunu değiştirirken kimlerden bilgi alındı? Yani bunun çok fazla araştırıldığını hani öğretmenlere sorulduğunu çok zannetmiyorum. (KA9)

Fikrimiz alınmıyor evet. Dahil edilmiyoruz sürece biz değiştikten sonraki süreçte dahil oluyoruz. (KA15)

Değişikliklerin etkili olması için öneriler. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyleri bakımından alt grupta olan öğretmenler öğretim programlarında yapılan değişikliklerin etkili olması için bazı öneriler ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin önerilerine Şekil 26'da yer verilmiştir:



Şekil 26. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenlerin değişikliklerin etkili olması için önerileri.

Öğretmenlere yönelik öneriler. Öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenler programda yapılan değişikliklerin etkili olması için öğretmen görüşlerinin dikkate alınması, öğretmenlere esneklik tanınması ve nitelikli karara katılımının sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmen görüşlerinin dikkate alınmasını öneren öğretmenler, programlar değiştirilmeden önce görüş alınmasının ve öğretmenlerden alınan görüşlerin önemsendiğinin kendilerine hissettirilmesini beklediklerini bildirmişlerdir. Bu konuda KA10 ve KA13 şunları ifade etmiştir:

Bizim sürece dahil edildiğimiz ve gerçekten kolay okutabileceğimiz bir müfredat gelirse biz çok daha başarılı oluruz ki öğrenci de çok daha biz motive olursak öğrenci de motive olur yani demek ki bize sorup göstermelik değil gerçekten sorup bizim fikrimizle ortak bir akılla bir müfredat çıkarılmalı ve gerçekten de o zaman değişimi bizim oradaki içselleştirmemizi o zaman net olarak bakanlığımız da görecektir. (KA10)

Bizim de herhalde bu sürece daha doğrudan bir katkımız olsa, dolaylı olarak değil de doğrudan bir katkımız olsaydı biz bu süreci daha fazla benimseriz diye düşünüyorum. ... benim düşüncem şu: Ankara merkezdeki belirli okullardaki tüm donanımlı okullarda, bayağı bir donanımlı okullarda çalışan öğretmenler tarafından değiştirilmiştir. Yani o zaman ben direkt ön yargıyla yaklaşıyorum, ya senin değiştirdiğin programa gel bir bakalım benim okuluma uygulayabiliyor musun? Yani bizim dolaylı olarak değil de direkt olarak görüşlerimiz alınmış olsaydı ve ben bunu bilseydim değişen programı daha iyi benimserdim, ona daha iyi uyum sağlamaya çalışırdım açıkçası. (KA13)

Öğretim programlarında yapılan değişikliklerin etkili olmasında öğretmenlere programları uygulama ve kitapları seçme konusunda esneklik tanınmasının öneminden bahseden öğretmenlerden KA7 ve KA9 şunları söylemiştir:

Dediğim gibi yani hani birazcık daha rahat bırakılabiliriz bence. Dil öğretmenleri olarak tabii ki de hani çerçeve bir program olsun ama hani birazcık öğretmenin kendisine... Çünkü hani şimdi şey de çok önemli dil ediniminde, hani her kesime aynı kazanımı vermek zorunda bırakıyoruz biz ama hani her kesim aynı şekilde almıyor. (KA7)

Öğretmeni biraz daha özgür bıraksalar yani öğretmenin, öğretmenlerin de fikrini alsalar, örneğin derste kullandığımız kitapları seçerken keşke öğretmenlere sorsalar. Hani demiyorum ki illa her öğretmen kendi kafasına göre yayın veya kitap istesin ama desin ki milli eğitim desin bakın şu, şu, şu, şu on tane kitabımız var hangisini istiyorsunuz. ... Yani illa bu kitabı okutacaksın, illa bu programı kullanacaksın diye bir dayatma var ama bunu en güzel ancak bu şekilde bize yansıtabilirler. Yani öğretmeni biraz daha özgür bırakmaları daha iyi olur diye düşünüyorum. (KA9)

Öğretmenlerin değişim sürecinde *karara katılımının* değişim sürecinin etkili olmasında önemli olduğunu bildiren öğretmenlerden KA10 ise şunları aktarmıştır:

Türkiye’de bir heyet oluşturulabilir, üniversite hocaları vesaire ama sadece fikir alma değil müfredatı yazma olarak... Ürünü çıkartırken hani sadece fikrini

söyle anlamında değil, her türlü seviyeden ilkokuldan üniversiteye kadar her türlü seviyeden öğretmen, hoca, araştırma görevlisi işte program uzmanı, ölçme değerlendirme uzmanı, vesaire ciddi bir ekip kurulup sahada bunların ve pilot programlar uygulanmalı. (KA10)

Yenileme çalışmalarına yönelik öneriler. Programları yenileme çalışmalarına yönelik öneriler geliştiren öğretmenler eğitim bölgelerine ve okul türlerine göre değişiklik yapılmasının, ihtiyaca göre kademe kademe değişiklik yapılmasının, programların sürekli değiştirilmemesinin ve pilot uygulama yapılmasının değişikliklerin amacına ulaşmasında etkili olacağını bildirmişlerdir. *Eğitim bölgelerine (kırsal ve kentsel kesim) göre* program yapılması gerektiğini bildiren öğretmenlerden KA6 ve değişiklik yapılırken bölgesel şartların dikkate alınmasını bildiren öğretmenlerden KA9 şunları aktarmıştır:

Şimdi şu açıdan, ben aslında bu eğitim öğretim programlarında ya da müfredat değişikliklerinde böyle genel değişikliklerden, genel programlardan rahatsızım açıkçası. Yani benim köyde çalıştığım bir okulla merkezde çalıştığım bir okul ve öğrencileri aynı olmadığı için bence müfredat bölgelere, yani bir eğitim bölgelerine ayrılabilir. (KA6)

Ayrıca sadece öğretmen de yetmiyor, öğrencinin durumuna göre, bölgenin durumuna göre, imkanların durumuna göre bunun değerlendirilmesi lazım. (KA9)

Okul türlerine göre değişiklik yapılmasını bildiren öğretmenler özellikle lise türlerine özgü değişiklikler yapmanın olumlu olacağını belirtmişlerdir. Bu konuda KA4 şunları söylemiştir:

Aslında şey kurumlara göre değişse daha etkili olacağına inanıyorum, etkili sonuçlar alınacağına inanıyorum. Mesela hani Anadolu lisesindeki profille meslek lisesindeki öğrenci profili çok farklı olduğu için hepsine göre, her alana göre ayrı ayrı uyarlanabilse keşke böyle bir imkan olsa, fırsat olsa daha da etkili olabilir, daha faydalı olur ama maalesef genel bir değişim oluyor. Bu da her kuruma, her ortama aynı uyum sağlayamayabiliyor maalesef. (KA4)

Değişimin kademe kademe yapılması gerektiğini belirten öğretmen olan KA3 şunları belirtmiştir:

Tabi ki değişiklik yani gerekli ise iyi bir şeydir. Yani bunu şey bazında değerlendirmek lazım, kademe bazında değerlendirmek lazım. Belki kimi kademede müfredat daha uygundur, kimisinde belki değişmesi gerekir. Değişikliğe gidilebilir yani ama dediğim gibi bu değişiklikler öğretmenlerle işbirliği içinde yapılmalıdır bence. (KA3)

Öğretim programlarının sürekli değiştirilmemesi gerektiğini belirten öğretmenlerden KA9 ve KA13 görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

Yani sürekli değişiklik değil ama sabit bir eğitim programı olsa... Yani eğitim programını yaparken çok fazla eğitimcilerle iletişim kurduklarını düşünüyorum. ... Yani en faydalı ya da en güzel program hangisiyse onu sabit bir şekilde yapsalar bence en faydalı o şekilde olur yani. (KA9)

Finlandiya modelinden çok fazla bahsediyorlardı. Yani buralarda da çok fazla değişiyor mu bu eğitim modelleri, işte yaklaşımlar, programlar çok fazla değişiyor mu? Zannetmiyorum. Bu kadar örnek alınıyorsa biraz da orada değişmemeyi biraz da örnek almalarını düşünüyorum açıkçası. Yani bu kadar çok fazla değişmemesi gerekiyor. Biraz farklı ülkelerde, örnek aldığımız ülkelerdeki modellerin daha iyi incelenip daha iyi analiz edilmesi gerektiğini düşünüyorum ben. (KA13)

Öğretim programlarının değiştirilmesi sürecinde programların denenmesini, diğer bir ifadeyle *pilot uygulamalar yapılmasını* öneren öğretmenlerden KA10 ise görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

Pilot programlar uygulanmalı. Örneğin bir program geldi mi bütün Türkiye'ye sürülmemeli, bu en az iki sene bir denenmeli. Eğer düşünüyorsanız bunu atıyorum 2025'te yapmayı 2023'te bir denemeye başlamalısınız. Bir sosyoekonomik olarak çok iyi yerlerde, Nişantaşı Çankaya; bir de çok düşük yerlerde hani her kesimde denenmeli. Çok iyi ondan sonra veriler toplanıp pilot denemeler...(KA10)

Programı uygulama koşullarına yönelik öneriler. Öğretim programlarında yapılan değişikliklerin etkili olması için programı uygulama koşulları boyutunda öneriler geliştiren öğretmenler, fırsat eşitliğinin sağlanması, sınav kaygısının azaltılması, teknolojik olanakların artırılması ve ders kitaplarının iyileştirilmesi konularında görüş bildirmiştir. *Fırsat eşitliğinin sağlanması* konusunda görüşlerini aktaran öğretmenler kırsal-kentsel kesimlerde bulunan okulların veya farklı coğrafi ve sosyoekonomik olanaklara sahip illerdeki okulların fırsatları arasındaki eşitsizliğin en aza indirilmesini önermişlerdir. Bu konuda KA12 şunları ifade etmiştir.

Hem öğretmenler açısından hem öğrenciler açısından fırsat eşitsizliği olduğunu düşünüyorum zaten. Bu belki kaldırılabilir ya da tamamen hiçbir şey kaldırılamaz belki ama kaldırılması için gerekli çaba sarf edilirse hem öğretmenlerin daha çok güdüleneceğini düşünüyorum. Bu işin için de daha kolay adapte, daha şevkle gireceğini düşünüyorum, hem de ne bileyim hani öğrenciler açısından daha eşitlikçi bir ortam oluşturulmuş olur. O zaman bu değişimin gerçek sonuçlarını elde edebiliriz. (KA12)

Sınav kaygısının azaltılmasıyla program değişikliklerinin amacına ulaşabileceğini bildiren öğretmenlerden KA7 İngilizcenin sınav kapsamından çıkarılması gerektiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

Yani aslında ders olarak bile verilmemesi işte hani sınavlar olmasın diye bu yüzden söylüyorum çünkü yani rahat olmalı öğretmen de öğrenci de. ... Sınav öğrencilerde böyle kaygılarını artırıyor. Yani hani öğrenmeye çalışıyorlar ama o sınav onları öğrenmelerini bence geri atıyor; yani hani daha kolay öğrenmeleri için biraz bence dil edinebilmeleri için rahat olmaları gerekiyor. Bence kesinlikle sınav olmaması gerekiyor. Yani İngilizce gerçekten ciddi anlamda öğretilmek isteniyorsa ülke çapında sınavın olmaması gerekiyor. (KA7)

Okulların teknolojik olanaklarının iyileştirilmesi ve ders kitaplarının iyileştirmesi yoluyla program değişikliklerinin daha etkili olacağını ifade eden öğretmenler görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

Ya ben şimdi teknolojiyi çok iyi kullandığımı düşündüğüm için bana teknolojik fırsatlar sunulmasını isterim okulum tarafından. Yani ben materyal sağlanmasını isterim. Çünkü her şey kendi çabamla. Mesela benim evimde laminasyon cihazım, yazıcım her şeyim var ama bazen zaman anlamında sıkıntı yaşıyorum, parayla alıyorum materyallerimi. Yani bu, bu yönde teknolojik anlamda okulumda bana ait bir yer olmasını, bir destek olmasını isterim. (KA6)

Yani açıkçası biz yıllardır eğitim fakültesinde de gördüğümüz biraz daha devletin kitaplarına, kendi eleştirimiz, çok olumlu görmüyoruz. Çocuklara kullanılabilirlik açısından etkinlikleri evet değiştirdik ama kitaplar aynı olarak kaldı. ... yardımcı kaynak olarak ya da ana kaynak olarak yabancı yayınlarla işbirliği yapılırsa kesinlikle çok daha faydalı olacağını düşünüyorum. (KA2)

Hizmet içi eğitime yönelik öneriler. Öğretim programlarında yapılan değişikliklerin amacına ulaşması için hizmet içi eğitimlere yönelik öneriler ortaya koyan öğretmenler uzmanlar tarafından eğitim verilmesi, yenilenen programlara yönelik eğitim verilmesi ve eğitimlerin uygulamalı olması gerektiğinden bahsetmişlerdir. Hizmet içi eğitimlerin akademisyen veya program geliştirme çalışmalarında yer alan uzmanlar tarafından verilmesi gerektiğini bildiren öğretmenlerden KA13 görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

Şimdi şöyle olsaydı olurdu hocam, yani bize dedim ya ilçeden bir kişi, merkezden bir kişi gelip seminer veriyor. Bu da bizim gibi bir öğretmen, bir öğretmeni alıyorlar işte Türkiye'de herhangi bir il merkezine topluyorlar, orada bir otelde seminer veriyorlar o da bizim gibi bir öğretmen. O da gelip bize bu konuyu anlatıyor. Yani direkt program değiştirme sürecinde yer alan akademisyen olsa daha iyi olur açıkçası, bu program değişim sürecinde

çalışmış olan bir kişi bize bu programı anlatsa ben daha etkili olur, daha verimli olur diye düşünüyorum. Program değiştiriliyor, program değiştirme sürecinden bir kişi gelip bunu öğretmenlere anlatıyor sen de bunu hadi git ilçe merkezindeki diğer öğretmenlere anlat. Bu çok fazla verimli olmamıştı bizim için. (KA13)

Bununla birlikte öğretmenlere *yenilenen programların* gerektirdiği yöntem- teknikler gibi boyutlarda daha özel konularda eğitimlerin verilmesi ve bu eğitimlerin *uygulamalı olması* gerektiğini belirten öğretmenlerden KA1 şunları aktarmıştır

Mesela hani ben kendi adıma çok uzun yıllar çalışan bir öğretmen değilim ama 15 yıldır aynı müfredatta ders veren öğretmenin bir anda değişiklik yapmasını isteyince ona uyumda da yardımcı olmak gerekir diye düşünüyorum. Gerek teknolojik anlamda gerekse etkinlikler anlamında ona etkinlikleri tanıtacak eğitimler olmalı. ... Öğretmenler bir şekilde seminer alınacaksa o seminerler slayttan okuma şeklinde değil de atıyorum işte İngilizce dersinde uygulayabileceği yöntemler, oyunlar, etkinlikler şeklinde eğitilebilir. Teorik değil de uygulamada eğitim yapılırsa daha kolay uyum sağlayabilir. (KA1)

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyleri ve uyum sürecinin incelenmesini amaçlayan bu araştırmada öğretmenlerin program değişikliklerine uyumlarının hangi düzeyde olduklarına yönelik algıları geliştirilen Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeğinden aldıkları puanlara göre belirlenmiş; ardından ölçekten elde edilen puanlara göre uyum düzeyleri bakımında üst grup ve alt grupta olan öğretmenlerin değişimin başlangıç, uygulama ve uygulamayı sürdürme aşamalarında değişime nasıl uyum sağladıkları incelenmiştir. Bu bölümde önce İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyleri nicel ve nitel araştırma bulguları birbirleriyle karşılaştırılarak tartışılmış; ardından ölçekten aldıkları puanlar bakımından alt ve üst grupta olan öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum süreci karşılaştırılarak tartışılmıştır. Son olarak sonuçlar özetlenmiş ve uygulama ve gelecek araştırmalara dönük öneriler sunulmuştur.

Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Düzeyine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeğinin uygulanmasından elde edilen bulgular öğretmenlerin öğretim programlarında yapılan değişikliklere uyum düzeylerini yüksek olarak algıladıklarını göstermektedir. Ayrıca ölçekten elde ettikleri puanlar sıralandığında üst grupta olan öğretmenlerin uyum puanlarının 4.21-5.00 arasında 'çok yüksek' düzeyde olduğu; alt grupta olan öğretmenlerin uyum puanlarının ise 2.61-3.40 arasında 'orta' düzeyde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin ölçekten çok düşük ve düşük düzeyde puan almadığı görülmektedir. Ostovar-Namaghi (2017) İran'da İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uygulamada yaşanan zorluklar nedeniyle karşı çıktıkları sonucuna ulaşmıştır. O'Sullivan ve diğerleri (2008) ise Güney Galler'de İngilizce dahil ortaöğretim programlarında yapılan değişikliklere öğretmenlerin verdikleri tepkilerin istekle kabullenme ve direnç gösterme arasında çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Program reformlarının yerel bağlam ve politikalar, yönetim tarzı ve paydaşlar gibi faktörlerden etkilenmeleri

nedeniyle ülkeler bağlamında farklılıklar göstermesine (Pešková vd., 2019) dayalı olarak alanyazındaki çalışma bulgularının farklılaştığını söylemek mümkündür.

Öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeğinin alt boyutları açısından incelendiğinde öğretmenlerin bilgi edinme alt boyutunda değişime uyum bakımından en yüksek ortalamayı elde ettikleri görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin değişime uyumu en fazla bilgi edinme alt boyutunda ve 'çok yüksek' düzeyde gösterdikleri görülmektedir. Karatzia-Stavlioti ve Alahiotis (2007) Yunanistan'da 2003 yılında yapılan program değişikliğine yönelik çeşitli bilgi kaynaklarından bilgi edinen öğretmenlerin değişikliklere yönelik daha olumlu tutumlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda araştırma bulgularının örtüştüğü görülmektedir. Araştırmanın nitel boyutunda ise uyum düzeyi bakımından hem üst grupta hem de alt grupta yer alan öğretmenlerin değişimin başlama aşamasında değişikliklere yönelik bilgiyi çeşitli kaynaklardan edindikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu kaynaklar iki grup için de okul yöneticileri, sosyal medya, zümre, MEB ve TV-medya şeklindeyken; alt grupta yer alan öğretmenler bu kaynaklara ek olarak seminer yoluyla değişiklikten haberdar olduklarını belirtmişlerdir. Bu açıdan nicel ve nitel bulguların örtüştüğünü; bilgi edinme puanları çok yüksek veya orta düzeyde olsa da bilgi kaynaklarının aynı olduğu görülmektedir. Ancak Gürsoy ve Eken (2018) öğretmenlerin yenilenen İngilizce öğretim programlarıyla ilgili bilgi edinmeye isteksiz olduklarını ortaya koymuştur. Bulgular arasındaki bu farklılığın örneklemden kaynaklandığı söylenebilir. Wang (2014) Çin'de öğretmenlerin yenilenen İngilizce öğretim programlarına yönelik yeteri kadar bilgilendirilmemenin kendilerinde endişe yarattığını belirtmektedir. Öğretim programlarında yapılan değişikliklerin öğretmenlere nasıl tanıtıldığı öğretmenlerin değişime nasıl tepki vereceğini etkilemektedir (Paechter, 2003). Bu doğrultuda öğretmenlerin daha sistematik şekilde çoklu kaynaklardan bilgilendirilmesinin program değişikliklerine uyumlarını olumlu yönde etkileyebileceğini söylemek mümkündür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum bakımından işbirliği alt boyutunda 'çok yüksek' düzeyinde puan elde ettiği; diğer bir ifadeyle işbirliği boyutunda uyum düzeyinin çok yüksek olarak algılandığı görülmüştür. Benzer şekilde araştırmanın nitel boyutunda puan bakımından hem üst hem de alt grupta olan öğretmenlerin değişim sürecinde en önemli desteklerinin zümre desteği olduğu ve zümre ile işbirliğinin değişim sürecine uyumu

kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma bulgularından farklı olarak Butt ve Shahzad (2019) araştırmasında İngilizce öğretmenleri arasında mesleki anlamda işbirliğinin olmadığını ortaya koymuştur. Kültürel faktörlerin bu farklılıkta etkili olduğu söylenebilir; daha toplulukçu kültürlerde öğretmenler arasındaki işbirliğinin daha fazla olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte ölçekten aldıkları puanlara göre alt grupta olan öğretmenlerden bazılarının zümrenin değişime yönelik olumsuz tutumlarının ve önceki alışkanlıklarını devam ettirme isteklerinin kendilerinin değişim sürecine uyumlarını zorlaştırdığı ifade ettikleri görülmüştür. Benzer şekilde Adamson ve Davison (2003) birçok öğretmenin alışageldikleri öğretim alışkanlıklarından memnun oldukları ve bu durumun rahatlığından ödün vermek istemediklerini belirtmektedir. Bu doğrultuda nicel ve nitel bulguların örtüştüğünü; işbirliği puanları arttıkça öğretmenlerin zümre desteğini daha olumlu yönde vurguladıklarını söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum bakımından değişim farkındalığı alt boyutunda 'yüksek' düzeyinde puanlar aldığı; diğer bir ifadeyle değişim farkındalığı açısından uyum düzeyinin yüksek olarak algılandığı görülmüştür. Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde ise uyum ölçeğinden çok yüksek puan elde eden öğretmenlerin tamamının yenilenen öğretim programlarını tüm öğeleriyle ve genel açıklamalarıyla incelediği; puan bakımından alt grupta olan öğretmenlerin ise öğretim programlarını incelemek yerine ders kitabını inceledikleri veya programı üst gruba göre daha yüzeysel inceledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda nicel ve nitel bulguların örtüştüğünü; değişim farkındalığı puanları arttıkça öğretmenlerin yenilenen öğretim programlarındaki değişikliklerin daha fazla farkında olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin yenilenen öğretim programlarını incelememe durumları Erarslan (2019) tarafından yapılan sistematik derleme çalışmasında ve Arslan-Çelik (2020) tarafından yürütülen çalışmada ortaya konulan bulgular arasındadır. Öte yandan Karaca (2018) öğretmenlerin yenilenen programları içselleştirmelerinde İngilizce öğretim programlarını incelemelerinin önemli rol oynadığını ortaya koymuştur. Bu durumda öğretmenlerin yenilenen öğretim programlarını inceleme motivasyonlarının etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum açısından değişimi yönetme alt boyutunda 'yüksek' düzeyinde puan aldığı ve değişimi yönetme

bakımından uyum düzeyinin yüksek olarak algılandığı görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutuna katılan ve ölçekten aldıkları puan bakımından üst grupta olan öğretmenlerin çoğunluğunun yenilenen öğretim programlarını uygulanabilir bulduklarını; bir kısmının ise programın koşullara göre uygulanabilir olduğunu belirttikleri görülmüştür. Ölçekten aldıkları puan bakımından alt grupta olan öğretmenlerin ise yenilenen öğretim programların uygulanabilir bulmadıklarını veya koşullara göre uygulanabilir bulduklarını; bir kısmının ise program her ne kadar değişse de kendi uygulamalarında değişiklik yapmadıklarını ifade ettikleri ortaya konulmuştur. Bu durumda nicel ve nitel bulguların örtüştüğünü; değişimi yönetme puanları arttıkça öğretmenlerin programları daha uygulanabilir bulunduğunu söylemek mümkündür. Waugh ve Godfrey (1993) sistem genelinde gerçekleştirilen bir eğitsel değişikliğin öğretmenler tarafından benimsenmesinde yapılan değişikliklerin sınıf koşullarına ve kendi öğretim anlayışlarına göre uygulanabilirliğinin önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir. Karavas-Doukas (1995) da benzer şekilde İngilizce öğretmenlerinin yenilenen programların uygulanabilirliğine yönelik yargılarının yenilenen programların başarıyla uygulanmasında veya uygulanamamasında etkili olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan araştırma bulgularının alanyazında karşılığını bulunduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum bakımından değişimin etkisi alt boyutunda 'yüksek' düzeyinde puan aldığı ve değişimin etkisi bakımından uyum düzeyinin yüksek olarak algılandığı görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutuna katılan ve uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenlerin değişimin öğrencilere bilişsel ve duyuşsal katkıları olduğunu belirttikleri; alt grupta olan öğretmenlerin de bilişsel ve duyuşsal katkıları olduğunu bildirmekle birlikte bazıları ise değişikliklerin hiçbir katkısının olmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Bu durumda nicel ve nitel bulguların örtüştüğünü; değişimin etkisi puanları arttıkça öğretmenlerin değişimin öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin daha belirgin hale getirdiğini söylemek mümkündür. Benzer şekilde Karaca (2018) tarafından yürütülen araştırmada da öğretmenlerin İngilizce öğretim programlarında yapılan değişikliklerin öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığını düşündüklerini göstermiştir. Program değişikliklerinin öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri olduğu Solikhah (2020) tarafından yürütülen araştırmada da ortaya konulmuştur. Ancak Koç (2019) öğretmenlerin yenilenen İngilizce öğretim programının uygulanmasında

karşılaşılan zorluklar nedeniyle öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek açısından bir etkisinin olmadığını düşündüklerini ortaya koymuştur. Bu bulgunun da araştırmanın nitel boyutunda da alt grupta olan öğretmenlerin düşünceleriyle örtüştüğü görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum bakımından geribildirim alt boyutunda 'yüksek' düzeyinde puan aldığı ve geribildirim açısından uyum düzeyinin yüksek olarak algılandığı; bununla birlikte geribildirim alt boyutundan alınan puanların orta düzeye de yakın olduğu görülmüştür. Benzer şekilde araştırmanın nitel boyutunda puan bakımından hem üst hem de alt grupta olan öğretmenlerin değişim sürecinde ilgililere geribildirim verdikleri ancak görüşlerinin dikkate alınmadığını bildirdikleri; ancak alt grupta olan öğretmenlerden bazılarının hiç geribildirim vermedikleri ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda nicel ve nitel bulguların örtüştüğünü; geribildirim puanları arttıkça öğretmenlerin geribildirim verme eğilimlerinin arttığını söylemek mümkündür. Öğretmenlerin program değişikliği sürecinde bir paydaş olarak görülmesi ve görüşleri dikkate alınarak değişime girdi sağlamanın (Carl, 2005) uygulamada yaşanan problemlerin belirlenmesi ve paydaşlar arasında etkileşimin sağlanması açısından uygulamayı etkilediği (Fullan ve Pomfret, 1977) göz önüne alındığında, geribildirim yapılan program değişikliklerini daha çok benimsemelerinde etkili olacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum açısından değişim endişesi alt boyutunda 'orta' düzeyinde puan aldığı ve değişim endişesi bakımından uyum düzeyinin orta olarak algılandığı görülmüştür. Benzer şekilde araştırmanın nitel boyutuna katılan ve puan olarak üst grupta olan öğretmenlerin değişime yönelik daha olumlu duygulara sahip olduğu; yalnızca birkaç öğretmenin değişimin getirdiği bilinmezliğin kendilerinde endişe yaratabileceğini bildirdikleri ortaya konulmuştur. Puan olarak alt grupta olan öğretmenlerin ise program değişikliklerine yönelik tedirginlik, hayal kırıklığı, direnç, çaresizlik, karamsarlık, rahatsızlık gibi olumsuz duygularının daha baskın olduğu; az sayıda öğretmenin değişimden umutlu olduğunu bildirdikleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda nicel ve nitel bulguların örtüştüğünü; endişe puanları arttıkça öğretmenlerin daha az olumsuz duygu veya endişe yaşadıklarını söylemek mümkündür. Wang (2014) öğretmenlerin yenilenen İngilizce öğretim programlarını uygulama sürecinde değişimi yönetme, değişimin etkisi ve kişisel boyutta endişeler yaşadıklarını ortaya koymuştur. Troudi ve Alwan

(2010) öğretmenlerin değişime yönelik duyuşsal tepkilerinin değişimin ihtiyaçlarına cevap verme durumuna bağlı olarak şekillendiğini ve zamanla öğretmenler yenilenen programı daha iyi anladıkça duyuşsal tepkilerin olumluya dönüştüğünü belirtmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin değişikliğin ilk dönemlerinde daha fazla endişe yaşamaları bulgusu ile örtüşmektedir. Lee ve Yin (2011) program reformunun yapıldığı dönemde değişimin getirdiği zorluklar ve belirsizlikler nedeniyle öğretmenlerin olumlu ve olumsuz duyguları aynı anda yaşayabildiklerini belirtirken Muth'im (2014) program değişikliklerinin karmaşık olduğunu ve öğretmenlerde ya hayal kırıklığı ya da kendilerini geliştirme fırsatı oluşturacağını ifade etmektedir. Chaar ve diğerleri (2016) sosyoekonomik faktörler veya öğretmenlerin çalışma koşulları ne olursa olsun tüm kültürlerde eğitsel değişimi uygulayanların değişimle başa çıkarken endişe yaşadıklarını belirtmektedir. Bu konuda Peřková ve diğerleri (2019) öğretmenlerin program reformlarına yönelik tutumları boyutunda sergiledikleri duyuşsal tepkiler ile programları uygulamaları arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Öğretmenlere değişime yönelik endişeleri gibi duyuşsal tepkilerini ifade edebilecekleri ortamlar oluşturulması ve bu tepkilerin dikkate alındığının hissettirilmesi (Waugh ve Godfrey, 1993) yapılan program değişikliklerinin uygulamada başarılı olunması için önemli görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi algılarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde Çek Cumhuriyeti'nde gerçekleştirilen çalışmalarda cinsiyetin program reformlarına yönelik öğretmen tutumlarına (Peřková vd., 2019), program reformunu kabullenme durumlarına (Janík vd., 2018) ve program değişikliği sürecine katılımına (Ngussa vd., 2017) anlamlı katkı sağlamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer şekilde Gürsoy ve Eken (2018) cinsiyetin yenilenen İngilizce öğretim programlarını anlama ve uygulama açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir. Bu bakımdan alanyazındaki bulguların örtüştüğü görülmektedir. Alt boyutlar açısından incelendiğinde ise yalnızca değişim endişesinin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı ve kadın öğretmenlerin daha çok değişim endişesi yaşadıkları görülmüştür. Ancak Janík ve diğerleri (2018) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre program reformuna daha fazla direnç gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bu durumun kültürel faktörlerden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlik deneyimi değişkenine göre öğretmenlerin öğretim programlarının değişimine uyum düzeyi algılarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Benzer şekilde Çek Cumhuriyeti'nde gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmenlik deneyiminin program reformlarına yönelik öğretmen tutumlarına (Pešková vd., 2019) ve program reformunu kabullenme durumlarına anlamlı bir katkı sunmadığı (Janík vd., 2018) sonuçlarına ulaşılmıştır. Alt boyutlar açısından incelendiğinde ise geribildirim ve değişim farkındalığının öğretmenlik deneyimi yılına göre anlamlı şekilde farklılaştığı; buna göre öğretmenlerin meslekte geçirdikleri yıl arttıkça geribildirim puanlarının arttığı; 15-19 yıl deneyime sahip olan öğretmenlerin ise değişim farkındalıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Kırkgöz (2008a) 35-48 yaş aralığındaki öğretmenlerin iletişim odaklı program değişikliğinin farkında olarak uygun öğrenme ortamının düzenleme konusunda daha istekli ve başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Ancak Gürsoy ve Eken (2018) mesleki kıdemden yenilenen İngilizce dersi öğretim programlarını uygulamada anlamlı bir fark oluşturmamasına rağmen meslekte geçirilen yıl arttıkça yenilenen programlarının özelliklerini anlamamanın azaldığını ortaya koymuştur. Rahimi ve Alavi (2017) merkezden gerçekleştirilen program değişiklikleri konusundaki algıların deneyimden etkilendiğini; her ne kadar daha fazla deneyimli ve mesleğe yeni başlamış öğretmenler yenilenen öğretim programından memnun olsalar da daha fazla deneyime sahip öğretmenlerin değişime daha temkinli yaklaştıklarını belirtmektedir. Bu durum daha deneyimli öğretmenlerin öğretim uygulamalarına yönelik alışkanlıklarını devam ettirme eğilimi sergilemesiyle açıklanabilir.

Mezun olunan fakülte değişkeni açısından öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi algılarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca alt boyutlardan değişimi yönetmenin de öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre farklılaştığı görülmüştür. Buna göre eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin değişime uyum ve değişimi yönetme düzeyi algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Program değişiklikleri yalnızca eğitim sistemini değil öğretmen eğitimini de etkilemekte; yapılan değişikliklere göre öğretmen eğitimi şekillenmektedir. Örneğin, 1997 yılında İngilizce öğretim programlarında yapılan reform sonrasında eğitim fakültelerinde İngilizce Öğretmenliği programlarına çocuklara yabancı dil öğretimi dersleri eklenmiştir (Kırkgöz, 2008b). Bu durum eğitim fakültesi mezunlarının öğretim programlarının yenilenmesiyle ortaya çıkan farklı

öğretim yaklaşımlarına hazırbulunuşluk açısından etkileyebileceği şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde Butt ve Shahzad (2019) ilgili konu alanında öğretmenlik eğitiminin alınması ve öğretmenlik deneyiminin olmasını yenilenen programların uygulanma sürecinde otaya çıkan zorluklarla başa çıkmada etkili olduğunu belirtmektedir. Kırkgöz (2008a, 2008b) ise öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları öğretmenlik eğitiminin yenilenen öğretim programlarının amacına uygun şekilde uygulanmasını olumlu yönde etkilediğini ve yenilenen İngilizce dersi öğretim programları uygulama sürecinde yaşanan zorluklarla daha kolay başa çıkabildiklerini otaya koymuştur. Bu bakımdan eğitim fakültesinde alınan derslerin değişime uyum ve değişimi uygulamada etkili olduğu görülmektedir.

Ders verilen sınıf düzeyi değişkeni açısından öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi algılarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarında da ders verilen sınıf düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre ortaokul ve lise son sınıfta, diğer bir ifadeyle sınavlara hazırlığın daha yoğun olduğu sınıflarda ders veren öğretmenlerin uyum düzeyleri ile diğer sınıf düzeylerinde ders veren öğretmenlerin uyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Fakat nitel bulgular değişime uyum puanları açısından hem alt hem de üst grupta bulunan öğretmenlerin sınavlara hazırlığın öğretim programını uyarlayarak uygulama gerekçesi olduğunu; alt gruptaki öğretmenlerin sınav-program ikilemi yaşamaları, üst gruptaki öğretmenlerin ise öğrencilerin sınav odaklı olmalarının programı uygulamalarını ve dolayısıyla program değişikliğine uyumlarını zorlaştırdığını göstermiştir. Bu bakımdan nitel ve nicel bulguların örtüşmediğini söylemek mümkündür. Alanyazında sınavların yenilenen programları uygulamayı zorlaştırdığına yönelik bulgular göz önüne alındığında (Karaca, 2018; Lee ve Yin, 2011; Wang, 2014; Yan, 2015) araştırma bulgularında beklenen farklılığın ortaya çıkmamasının merkezîyetçi eğitim sistemi bağlamında yenilenen öğretim programlarını uygulama zorunluluğuyla açıklamak mümkündür.

Görev yapılan lise türü değişkeni açısından öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi algılarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarında da görev yapılan lise türü açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre mesleki ve Anadolu lisesi, Anadolu lisesi ve Anadolu imam hatip lisesinde görev yapan öğretmenlerin uyum düzeyleri öğretmenlerin uyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Fakat nitel bulgular

değişime uyum puanları açısından hem alt hem de üst grupta bulunan öğretmenlerin program yenileme çalışmalarının daha etkili olması için geliştirdikleri önerilerden birinin okul türlerine göre değişiklik yapma veya okul türlerine göre ayrı programlar hazırlama olduğunu göstermiştir. Bu durum özellikle meslek liselerinde görev yapan öğretmenler tarafından öğrenci özellikleri nedeniyle yenilenen programı uygulama ve dolayısıyla değişime uyumu zorlaştırması şeklinde ifade edilmiştir. Bu bakımdan nitel ve nicel bulguların örtüşmediğini söylemek mümkündür. Civriz (2019) aynı öğretim programının farklı okul türlerinde uygulanmasının yenilenen dokuzuncu sınıf öğretim programını uygulamayı zorlaştırdığını ortaya koymuştur. Bu durumu da merkezîyetçi eğitim sisteminin uygulama zorunluluğunu ortaya koymasıyla açıklamak mümkündür.

Görev yapılan okul kademesi değişkeni açısından öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi algılarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte değişimin etkisi alt boyutunda görev yapılan okul türü açısından anlamlı bir farka rastlanmıştır ve ilkokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre değişimin etkisini daha fazla hissettikleri görülmüştür. Benzer şekilde nitel bulgular uyum düzeyi bakımından alt ve üst gruplarda olan öğretmenlerin özellikle ilkokulda yapılan değişikliklerin öğretim programlarının öğrencilerin daha erken yaşta dil öğrenmeye başlaması ve çocuklar için dil öğrenmeyi eğlenceli hale getirmesi açısından öğrencilere katkı sağladığını ortaya koymuştur. Bu bakımdan nicel ve nitel bulguların örtüştüğünü söylemek mümkündür. Gürsoy ve Eken (2018) öğretmenlerin İngilizce öğretim programlarında yapılan değişikliklerin ilkokulda erken yaşta yabancı dil öğretimine başlama açısından olumlu bulduklarını ortaya koymuştur. Zhang ve Liu (2014) ise öğretmenlerin İngilizce programlarında yapılan değişikliklerle yapılandırıcılığa geçilmesi ve dil öğrenmenin öğrenciler için daha eğlenceli hale getirilmesini olumlu bir gelişme olarak gördükleri ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda değişimin etkisinin ilkokulda daha fazla hissedilmesinin alanyazındaki çalışmalarla uyumlu olduğunu söylemek mümkündür. İngilizce dersi öğretim programlarında yapılan değişikliklerin en fazla ilkokul kademesini etkilediği de göz önünde bulundurulduğunda bulguların anlamlı olduğunu söylemek mümkündür.

Eğitim durumu değişkeni açısından lisans ve lisansüstü eğitim derecesine sahip olan öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi

algılarında anlamlı bir fark bulunmadığı gibi ölçeğin alt boyutları açısından da lisans ve lisansüstü eğitim mezunları arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Yeni-Palabıyık ve Daloğlu (2016) öğretmenlerin konu alanı bilgisiyle birlikte öğretim programı bilgisinin yenilenen İngilizce öğretim programlarının uygulanmasına ve tasarlanan ve uygulanan öğretim programı arasındaki tutarlılığa olumlu katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Bu durumda araştırma bulgularında beklenen farklılığın çıkmamasının lisansüstü eğitim derecesine sahip olan öğretmenlerin sayıca azlığından veya hangi alanlarda lisansüstü eğitim aldıklarının bilinmemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Sürecine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Öğretim programlarındaki değişimin başlangıç aşamasına uyum süreci açısından incelendiğinde ölçekten aldıkları puanlar bakımından alt ve üst grupta olan öğretmenlerin değişime verdikleri tepkilerin benzer ve farklı yönleri olduğu görülmüştür. Değişime verilen bilişsel tepkiler değişimin gerekliliğine inanma ve değişimin gerekçesini anlama açısından benzer olmakla birlikte üst grupta olan öğretmenler değişime açık olduklarını vurgulamaları bakımından farklılaşmıştır. Öğretmenlerin değişimin gerekliliğine, diğer bir ifadeyle yapılan değişikliklerin öncekine göre daha fazla katkı sağlayacağına inanmaları yapılan değişiklikleri benimsemelerinde bir etkidir (Wang, 2007; Waugh ve Godfrey, 1993). Rahimi ve Alavi (2017) İran'da İngilizce öğretmenlerinin önceki sistemin etkili olmaması gerekçesiyle değişimin gerekli olduğuna inandıkları ve yenilenen öğretim programlarını iletişim odaklı olması ve dil edinimi gibi kuramsal temellerinin olması açısından olumlu karşıladıklarını ortaya koymuştur. Yücel ve diğerleri (2017) ise öğretim programlarında yapılan değişikliklerin dış politika bağlamında Avrupa Birliği'ne uyum sürecinin bir yansıması olduğunu belirtmiştir. De Segovia ve Hardison (2009) ise dil programlarındaki değişime küreselleşmeyle birlikte ihtiyaç duyulan iletişim yeterliği açısından ihtiyaç duyulduğunu bildirmektedir. Bu açıdan değişime duyulan ihtiyaca yönelik araştırma bulgusunun, alanyazındaki diğer araştırma bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir.

Öğretim programlarındaki değişimin uygulama aşamasına uyum süreci açısından incelendiğinde ölçekten aldıkları puanlar bakımından alt ve üst grupta

olan öğretmenlerin değişimin özelliğine yönelik benzer ve farklı görüşlere sahip olduğu görülmüştür. İki gruptaki öğretmenlerin de değişimin kapsamı açısından benzer şekilde programın öğelerinde değişiklikler yapıldığını bildirdikleri görülmüştür. Bu bulguyla benzer şekilde Karaca (2018) öğretmenlerin İngilizce öğretim programlarında son iki yılda yapılan program değişikliğinin içerik açısından birbirinden farklılaşmadığını düşündüklerini belirtmiştir. Değişime duyulan ihtiyaç açısından da iletişim ve dil becerilerinin geliştirilmesine yapılan vurgu bakımından iki grup benzer görüşlere sahip iken, alt gruptaki öğretmenlerin ulusal sınavlara vurgu yaptığı da görülmüştür. Değişimin anlaşılabilirliği bakımından ise iki gruptaki öğretmenler de değişimin açık olduğunu belirtmekle birlikte alt gruptaki öğretmenler değişimi karmaşık bulduklarını daha çok vurgulamışlardır. Fullan (1993) yapılan değişiklikler ne kadar karmaşıkça değişimi uygulayanların değişim için o kadar az çaba harcayacaklarını belirtmekte; Fullan ve Pomfret (1977) ise değişimin karmaşıklığının uygulayıcılarda kafa karışıklığı ve hayal kırıklığı yaratacağı, bu durumun da uygulamayı zorlaştıracaklarını ifade etmektedir. Ayrıca değişim, özellikle değişime hazır olmayan öğretmenler için karmaşık bir süreç olmakla birlikte öğretmenlere bağlı bir süreç olarak da görülmektedir (Ekiz, 2003). Araştırmanın bu bulgusuyla benzer şekilde yenilenen programları ve yapılan değişiklikleri açık bulan (Rahman vd., 2018) ve karmaşık bulan öğretmenlerin (de Segovia ve Hardison, 2009; Solikhah, 2020) olduğu bulgusuna ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Bu doğrultuda araştırma bulgularının alanyazındaki araştırma bulgularıyla uyumlu olduğu görülmektedir.

Öğretim programını uygulama, genel anlamda programın içeriğini belirli bir bağlama aktarma olarak bilinmekte ve programı bağlılıkla uygulama ve programı uyarlama gibi çeşitli yaklaşımları bulunmaktadır (Durlak ve DuPre, 2008). Yenilenen öğretim programlarını uygulama açısından değişime uyum bakımından alt ve üst grupta olan öğretmenlerin öğretim programlarını bağlılıkla uygulamaya çalışırken çeşitli gerekçelerle uyarlama yaptıkları da görülmüştür. Ancak alt grupta yer alan öğretmenlerin bağlılıkla uygulama bakımından üst gruba göre daha yüzeysel görüş bildirdikleri görülmüştür. İki gruptaki öğretmenler de beceri odaklı olma açısından kazanımlara uyma, dilbilgisi yerine kelime odaklı olma açısından içeriğe uyma, öğrenci merkezli yöntem ve teknikler kullanma, materyalleri çeşitlendirme ve ders günlük yaşamla ilişkilendirme açısından öğrenme-öğretme sürecine uyma ve süreç

değerlendirme yöntemlerini kullanma açısından ölçme-değerlendirmeye uyma davranışları sergilediklerini ifade etmişlerdir. Durlak ve DuPre (2008) program ne kadar bağlılıkla uygulanırsa sonuçlarının o kadar iyi olacağını belirtmektedir. Karaca (2018) tarafından yürütülen araştırma sonucunda da öğretmenlerin yenilenen İngilizce öğretim programının gerektirdiği yöntem ve teknikler ile ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uyguladıkları görülmüştür. Civriz ve Gelmez-Burakgazi (2021) tarafından yürütülen durum çalışmasında da 2017 yılında yenilenen 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programına genel itibariyle bağlı kalındığı ortaya konulmuştur. Bu bulgular ile araştırmanın ilgili bulgularının uyumlu olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretim programlarını uyarlamak zorunda kaldıklarını belirten öğretmenlerin uyarlama gerekçeleri ve uyarladıkları program öğelerinin benzer olmasına rağmen uyarlama tarzı açısından üst grupta olan öğretmenler daha çok ekleme-zenginleştirmeye dönük uyarlamalar yaparken alt grupta yer alan öğretmenlerin daha çok sadeleştirme ve atlama-eleme yaptıklarını ifade ettikleri ortaya konulmuştur. Uyarlama gerekçelerinden öğrenci ihtiyaçları veya okul koşulları (Vilches, 2018) ile kişisel ve bölgesel faktörler (Ocak vd., 2013) açılarından alanyazındaki araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Gürsoy ve Eken (2018) ise öğretmenlerin ilkökul kademesinde okuma ve yazma becerilerine dinleme ve konuşma becerilerinden daha fazla ağırlık vermesi ve dilbilgisi öğretimine önem vermesinin yenilenen programın amacıyla örtüşmediğini belirtmiştir. Benzer şekilde Yan (2012) öğretmenlerin yenilenen İngilizce öğretim programlarını uygularken sınavlara hazırlık amacıyla konuşma etkinliklerini atlayarak atladıklarını ortaya koymuştur. Uyarlama zamanı açısından ise üst gruptaki öğretmenler ders öncesi, ders esnası ve ders sonrasında bu uyarlamaları yaptıklarını belirtirken alt gruptaki öğretmenler çoğunlukla ders öncesinde, daha sonra ise ders esnasında uyarlama yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlerin öğretim programlarında çeşitli gerekçelerle uyarlama yapmak zorunda olmaları planlanan ve gerçekleşen program arasındaki farka da işaret ettiği söylenebilir. Planlanan/Amaçlanan öğretim programı, programı tasarlayan veya geliştirenlerin niyet ve beklentilerine göre olması gerekeni gösterirken, gerçekleşen program öğretmen ve öğrencilerin deneyimledikleri programdır ve programı tasarlayanların beklentileri ile öğretmen ve öğrencilerin beklentileri her zaman uyuşmayabilmektedir (Eisner, 1990; Kelly, 2004).

Bununla birlikte alt gruptaki öğretmenlerin üst grupta yer alan öğretmenlere göre öğretim programlarını uygularken daha fazla ders kitabı odaklı oldukları görülmüştür. Shower (2010) İngilizce öğretmenlerini programı kullanma konusunda sınıflandırmış; yalnızca ders kitabını ve öğretmen kılavuz kitabını takip ederek ders işleyen öğretmenleri programın aktarıcısı; ders kitabıyla birlikte öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre farklı kaynaklarla derslerini destekleyen öğretmenleri ise programın geliştiricisi şeklinde ifade etmiştir. Buna göre programın aktarıcısı olan öğretmenler ders kitabını ünite ünite tamamlamaya çalışmakta ve dersler doğrusal bir şekilde ilerlemekteyken; programı geliştiren öğretmenler her ne kadar ders kitabını takip etseler de derse yönelik kaynaklarını çeşitlendirmekte ve konu veya görev atlama veya ekleme gibi uyarlamalarla derse esnek şekilde işlemektedir. Kırkgöz (2008a, 2008b), Kırkgöz (2012), Yeni-Palabıyık ve Daloğlu (2016) da araştırmalarına dayalı olarak İngilizce öğretmenleri için geleneksel öğretmen, yorumlayıcı öğretmen ve eklektik (önceki programın gerekleriyle yenilenen programların gereklerini birlikte işe koşan) öğretmen şeklinde gruplamalar yapmışlar. Bu bakımdan bu araştırmaya katılan öğretmenlerden öğretim programlarındaki değişime uyum puanı bakımından üst grupta olanların daha çok yorumlama ve program geliştirmeye eğilimli olduğu; alt grupta olanların ise daha çok geleneksel ve programı aktarmaya eğilimli olduğunu söylemek mümkündür. Yapılan değişikliklere rağmen hala öğretmenlerin geleneksel öğretim uygulamalarına devam ettikleri ve dolayısıyla programın beklentileri ve öğretmenlerin uygulamaları arasında tutarsızlık olduğu alanyazındaki diğer araştırmalar da (Kırkgöz, 2008b; Yan, 2012; Zhang ve Liu, 2014) ortak bir bulgu olarak görülmektedir.

Öğretim programlarındaki değişime uyumu kolaylaştıran ve zorlaştıran faktörler açısından da alt ve üst grupta yer alan öğretmenlerin görüşlerinin benzer ve farklı yönleri olduğu görülmektedir. Kolaylaştıran faktörler bakımından iki gruptan öğretmenler destek alma ve bireysel faktörlerden bahsetmelerine rağmen üst gruptaki öğretmenler bireysel faktörleri alt gruptaki öğretmenlere göre daha çok vurgulamışlardır. Bu araştırma kapsamında temel alınan endişe temelli benimseme modeline göre değişime uyum süreci bireysel bir deneyimdir (Loucks ve Pratt, 1979) ve uygulamada yaşanan zorluklarla başa çıkmak için içsel motivasyon ve profesyonel gelişimini sürdürme isteği gibi bireysel faktörler önemli görülmektedir (Lamie, 2004; Lee, 2018). Bireysel faktörler bağlamında araştırma bulgularıyla

benzer şekilde öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitim, alan uzmanlığı, yeniliğe açık olma ve kendini geliştirme motivasyonlarının yenilenen İngilizce öğretim programlarını benimsemelerini olumlu yönde etkilemektedir (Carless, 1998). Karavas-Doukas (1995) öğretmenlerin değişikliklere yönelik tutum ve inançları, yenilenen programları anlama ve yeniliklerle ilgili eğitim alma durumları ile iletişim kanallarının yenilenen programların başarıyla uygulanmasında veya uygulanamamasında etkili olduğunu belirtmektedir. Smeed ve diğerleri (2015) profesyonel gelişim etkinlikleri aracılığıyla öğretmenlerin değişikliklere yönelik olarak bilgilendirilmesi; Tamir (2004) ise süreç içerisinde yer alan paydaşların etkileşim halinde olması gibi unsurların yenilenen öğretim programlarının başarılı şekilde uygulanmasına katkı sağlayan unsurlar olduğunu belirtmektedir. Araştırma sonucunda destek alma açısından ise iki grupta da zümre desteği, sosyal medya ve hizmet içi eğitim desteğinin süreci kolaylaştırdığı görülmüştür. Alanyazındaki araştırmalar da program reformlarında meslektaşlar arasındaki işbirliğinin program reformlarının uygulanmasında etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Cheung ve Wong, 2012; Jiang ve diğerleri, 2020; Karaca, 2018; Porter vd., 2015; Wang, 2014). Jenkins (2020) ise program değişikliklerinin amacına ulaşmasının öğretmenlerin hem meslektaşlarıyla yaptıkları işbirliğine hem de bireysel motivasyonlarına dayandığını belirtmektedir. Bu nedenle bireysel ve sosyal faktörlerin birlikte ele alındığında değişime uyumun daha kolay olacağını söylemek mümkündür.

Öğretim programlarındaki değişime uyumu zorlaştıran faktörler açısından ise alt grupta olan öğretmenlerin daha fazla faktörden söz ettiği görülmektedir. Uygulamada yaşanan zorluklar açısından iki gruptaki öğretmenler öğrenci özellikleri, ders kitabı ile programın uyumlu olmaması ve ders saatinin yetersizliğinden bahsederken; üst gruptaki öğretmenlerin bu zorluklara ek olarak okul koşulları bağlamında sorun yaşadıklarını, alt gruptaki öğretmenlerin ise öğrencileri sınava hazırlama ve programı takip etme ikilemi yaşadıklarını belirttikleri otaya konulmuştur. Benzer ikilemi Çin'de İngilizce programlarında gerçekleştirilen değişiklikleri deneyimleyen öğretmenlerin de yaşadığını belirten Liu ve Wang (2020) ve Zhang ve Liu (2014) öğretmenlerin hem iletişim odaklı programı uygulama hem de öğrencileri dilbilgisi odaklı bir sınava hazırlamak arasında kaldıklarını ortaya koymuştur. Diğer bulgular ise ders kitapları ve materyallerin yetersizliği (Çarıkçioğlu, 2019; Karaca, 2018; Karavas-Doukas, 1995; Kırkgöz, 2008a; Kosar-Altınyelken,

2010; Rahimi ve Alavi, 2017; Rahman vd., 2018; Solikhah, 2020; Wang, 2014; Waters ve Vilches, 2008), ders saatinin yetersizliği (Donmez-Gunal ve Engin-Demir, 2012; Erarslan, 2019; Erkan, 2009; Karaca, 2018; Karavas-Doukas, 1995; Kırkgöz, 2008a, 2008b; Rahimi ve Alavi, 2017; Rahman vd., 2018; Ostovar-Namaghi, 2017; Wang, 2014), sınav kültürünün getirdiği zorluklar (Donmez-Gunal ve Engin-Demir, 2012; Karaca, 2018; Lamie, 2004; Lee ve Yin, 2011; Wang, 2014; Yan, 2012; Yan, 2015), öğretmenlerin önceki ders işleme alışkanlıklarını devam ettirmeleri (Adamson ve Davison, 2003; Koç, 2019), sınıf ve okul koşullarının (teknolojik olanaklar, kalabalık sınıflar, vb.) yetersizliği (Butt ve Shahzad, 2019; Civriz ve Gelmez-Burakgazi, 2021; Donmez-Gunal ve Engin-Demir, 2012; Kırkgöz, 2008a; Ostovar-Namaghi, 2017; Rahman vd., 2018; Wang, 2014), velilerin baskısı ve müdahalesi (Karaca, 2018; Wang, 2014), sınıflarda öğrencilerin dil seviyeleri bakımından farklılaşması (Arslan-Çelik, 2020; Ostovar-Namaghi, 2017) ve hazırbulunuşluklarının yeterli düzeyde olmaması (Orafi, 2008), öğrencilerin iletişim odaklı dil öğrenmeye karşı dirençleri (Yan, 2012; Yan, 2015) ve isteksizliği (Çarıkciöğlu, 2019; Donmez-Gunal ve Engin-Demir, 2012; Karaca, 2018; Wang, 2014) açısından hem İngilizce öğretim programlarında hem de genel anlamda yapılan program değişikliklerini ele alan alanyazındaki araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Öğretim programlarındaki değişime uyumu zorlaştıran faktörlerden uygulamada yaşanan zorluklar dışında programların sıklıkla değiştirilmesinin iki grup için de uyum sürecini zorlaştıran bir faktör olduğu görülmüştür. Alanyazında yer alan araştırmalarda da programların sıklıkla değiştirilmesinin öğretmenleri zorladığı ortaya konulmuştur (Jenkins, 2020; Lee ve Yin, 2011; Mellegård ve Pettersen, 2016). Bu ortak faktörler dışında alt gruptaki öğretmenler değişim sürecinde hiç ya da yeterli destek alamadıklarını ve bu durumun uyum sürecini zorlaştırdığını belirtmişlerdir. Waugh ve Punch (1987) sistem genelinde gerçekleştirilen bir eğitsel değişikliğin uygulanabilirliği, beklentileri karşılama durumu ve algılanan desteğin değişiklikleri benimsemeyi etkilediğini belirtmektedir. Benzer şekilde önceki araştırma bulguları program değişikliği sürecinde, özellikle değişimin ilk zamanlarında, okul yöneticileri veya meslektaşlar gibi paydaşlardan veya hizmet içi eğitimler yoluyla destek almamanın yenilenen programları uygulama sürecini zorlaştırdığını (Butt ve Shahzad, 2019; de Segovia ve Hardison, 2009;

Carless, 1998; Karaca, 2018; Kennedy, 1996; Kırkgöz, 2008a, 2008b; Orafi, 2008; Rahman vd., 2018; Wang, 2007; Waters ve Vilches, 2008; Yan, 2012) göstermektedir. Ayrıca alt gruptaki öğretmenler fırsat eşitsizliğinin değişimin uygulanmasında kendilerini zorladığını belirtmişlerdir. Vilches (2018) öğretim programlarında yapılan yenileme çalışmalarının başarılı olması için yalnızca öğretmenlerin yapılan değişiklikleri anlamasının yeterli olmadığını; öğrenme-öğretmeye yönelik koşulların da değişmesi gerektiğini belirtmektedir. Zhang ve Liu (2014) da kırsal kesim ve şehir merkezlerinde bulunan okulların koşullar bakımından eşit olmamasının öğretmenlerin program değişikliklerini benimseyememelerinde bir etken olduğunu ortaya koymuştur. Bu bakımdan araştırma bulgularının alanyazındaki bulgularla örtüştüğü görülmektedir.

Yenilenen öğretim programlarını uygulamayı sürdürme aşaması açısından değişime uyum bakımından alt ve üst grupta olan öğretmenlerin değişim sürecindeki rollerinin programları uygulama ve değişim sürecinde kendi profesyonel gelişimlerini sağlama olarak ifade ettikleri görülmektedir. Ancak yenilenen programı uygulama rolü bakımından alt grupta olan öğretmenler uygulama zorunluluğunu öne çıkarırken, üst gruptaki öğretmenler değişiklikleri farkında olarak uygulama, iyi uygulamaları paylaşma ve öğretim programını öğrenciye göre uyarlamayı öne çıkarmıştır. Troudi ve Alwan (2010) araştırmalarına katılan öğretmenlerin program değişikliği sürecinde pasif olmalarının ve yalnızca uygulayıcı rolü üstlenmelerinin yenilikleri uygulama motivasyonlarını düşürdüğünü ortaya koymuştur. Bu bulgu öğretmenlerin programları uygulama zorunluluğuna yaptıkları vurgu ile benzerlik taşımaktadır. Öğretmenlerin yenilenen programlara yönelik deneyimlerini paylaşacakları alanların oluşturulması mesleki gelişimin bir parçası olarak görülmektedir (Ling, 2002). Uygulamada önemli rolleri olan öğretmenler bilgi, deneyim ve yeterlikleriyle program geliştirme sürecinin de bir parçasıdır (Alsubaie, 2016). Ancak özellikle merkezi eğitim sistemlerinde öğretmenler uzmanlar tarafından geliştirilen öğretim programlarının yalnızca doğru şekilde uygulama işlevine sahiptir ve bu durum öğretmenlerin öğretim programlarını sahiplenmelerine zarar vermektedir (Carl, 2005; Lai ve Cheung, 2015). Öğretmenlerin kendilerini yalnızca uygulayıcı olarak görmelerinde merkezîyetçiliğin etkisi olmakla birlikte öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde bu şekilde yetiştirilmelerinin de etkili olabileceğini söylemek mümkündür.

Değişim sürecinde karara katılım açısından iki gruptaki öğretmenlerin de benzer şekilde karar alma süreçlerine katılmadıklarını ve görüşlerinin dikkate alınmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Özellikle sınıf içindeki uygulamaları etkileyen değişiklikte öğretmenlerin söz sahibi olması değişimin benimsenmesini ve uygulanmasını kolaylaştırmaktadır (Waugh ve Godfrey, 1993; Yeni-Palabıyık ve Daloğlu, 2016). Ogborn (2002) program değişikliklerinin başarıyla sonuçlanmasının ardındaki önemli nedenlerden birinin öğretmenlerin değişimi zorunlu oldukları için kabul etmek yerine sahiplenmeleri olduğunu bildirmektedir. Ancak Butt ve Shahzad (2019) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlerin programları değiştirme sürecinde planlama aşamasına dahil olmamalarının yenilenen İngilizce öğretim programının uygulanmasına yönelik istekliliği ve motivasyonu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Merkeziyetçi yönetim yapısının hakim olduğu ülkelerde yapılacak değişikliklere merkezden karar verilmesi ve öğretmenlerin karara katılımlarının göz ardı edilmesinin öğretmenlerin değişime uyum sağlamasını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir (Ogborn, 2002; Ostovar-Namaghi, 2017; Ramzan vd., 2016; Troudi ve Alwan, 2010). Bununla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı (2017) 2017-2023 öğretmen strateji belgesinde eğitim sistemi genelinde yürütülen değişim çalışmalarında öğretmenlerin en temel unsur olduğu ve onların ihtiyaçlarının karşılanmasının önemi üzerinde durulmaktadır (MEB, 2017b). Ancak bu doğrultuda çalışmalar yapılmakla birlikte araştırma bulgularında da görüldüğü üzere tam olarak öğretmenlerin değişim sürecinde etkin paydaşlar olmadıklarını söylemek mümkündür.

Öğretim programlarında yapılan değişikliklerin daha etkili olması için öğretmenlerin öneri ve beklentileri incelendiğinde ise alt grupta yer alan öğretmenlerin daha fazla beklentiye sahip olduğu ve bu doğrultuda öneri geliştirdiği görülmüştür. Öğretmenlere yönelik öneriler açısından öğretmen görüşlerinin daha fazla alınması ve öğretmenlerin değişim sürecine daha fazla dahil edilmesinin ortak bir beklenti olduğu görülmüştür. Bu sürece öğretmenlerin etkili şekilde katılması program geliştirme sürecine katkı sağlayacağı gibi öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine de katkı sunacaktır; bu nedenle öğretmenlerin sürece etkili şekilde katılmalarına yönelik amaçlı stratejiler belirlenmelidir (Carl, 2005). Programları yenileme çalışmalarına yönelik öneriler açısından yerel ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim bölgelerine ve okul türlerine göre değişiklik yapılmasının, pilot uygulamalar

yapılmasının ve programların sıklıkla değiştirilmemesinin ortak öneri ve beklentiler olduğu görülmüştür. Bu ortak öneriler dışında üst grupta yer alan öğretmenler öğretim programlarının sadeleştirilmesi ve paydaşların bilgilendirilmesini önerirken; alt grupta olan öğretmenlerin programların uygulama koşullarının iyileştirilmesi ve hizmet içi eğitimlerin daha etkili ve nitelikli hale getirilmesi beklentilerini belirtmişlerdir. Bu öneriler, alanyazında yer alan araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde öğretmenlerin yeniliklere yönelik daha fazla bilgi ve deneyim edinme ihtiyacının karşılanması gerektiği (Ngussa vd., 2017; Pešková vd., 2019), farklı okul türlerine uygun öğretim programlarının hazırlanması (Civriz, 2019), yenilenen öğretim programlarının ülke genelinde hemen uygulamak yerine daha küçük çaplı denemelerin ardından yaygınlaştırılması gerektiği (Ostovar-Namaghi, 2017), öğretmenlere yenilenen öğretim programlarını uygulamaya yönelik hazırlıklarını tamamlamak için gerekli olan zamanın verilmesi gerektiği (Hardman ve A-Rahman, 2014), verilen veya verilecek olan hizmet içi eğitimlerin nitelikli kişiler tarafından öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda ve yenilenen programları uygulamaya başlamadan önce (Ostovar-Namaghi, 2017; Wedell, 2009) ve uygulama esnasında (Donmez-Gunal ve Engin-Demir, 2012; Hardman ve A-Rahman, 2014; Kırkgöz, 2008a, 2008b; Wedell, 2009) verilmesi gerektiği ve program değişikliği sürecinden etkilenen veya bu süreci etkileyen veli, okul yöneticisi, öğrenciler gibi paydaşları değişiklikler konusunda bilgilendirilmesi gerektiği (Wedell, 2009) ortaya konulmaktadır. Bu konuda öğretmenler tarafından ifade edilen önerilerin diğer araştırmalarda da sunulan önerilerle tutarlı olduğu görülmektedir.

Lachiver ve Tardif'e (2002) göre öğretim programlarında yapılan değişikliklerin yönetilmesi stratejik bir planlamayı gerektirmektedir ve beş adımlık bir süreci kapsamaktadır. İlk olarak mevcut programın güçlü ve zayıf yönleri, programın geliştirildiği bağlam ve bağlamın fırsatları ve sorunlu yönleri değerlendirilmelidir. Ardından tüm paydaşlar tarafından kabullenilen ve paylaşılan misyonla birlikte ölçülebilir sonuçlara götürecek olan hedefler belirlenmelidir. Üçüncü adımda misyonun stratejileri ve kaynakların kullanımına yönelik eylem planı hazırlanmalıdır. Ardından hedeflenen değişim detaylı şekilde tasarlanmalı ve uygulanmalıdır. Son olarak izleme ve değerlendirme araç-gereçleri tasarlanmalı ve uygulanmalıdır. Bu şekilde yönetilen değişim sürecinin araştırmaya katılan öğretmenlerin de önerileri ve beklentileriyle örtüştüğü görülmektedir.

Öğretmenlerin İngilizce öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerini ve uyum sürecini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

Araştırma bağlamında geliştirilen Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeğinden araştırmaya katılan öğretmenlerin yüksek puan aldıkları, bu doğrultuda öğretmenlerin İngilizce öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerinin yüksek olduğunu algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutları olan İşbirliği, Değişimi Yönetme, Değişimin Etkisi, Değişim Endişesi, Bilgi Edinme, Geribildirim ve Değişim Farkındalığı açısından da öğretmenlerin değişim endişesi dışında yüksek ve çok yüksek puanlar elde ettikleri; değişim endişesi boyutunda ise öğretmenlerin orta düzeyde puan elde ettikleri görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi algıları cinsiyet, öğretmenlik deneyimi (mesleki kıdem), ders verilen sınıf düzeyi, görev yapılan okul (lise) türü, okul kademesi ve eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılık göstermediği; mezun olunan fakülte türüne göre ise eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime daha fazla uyum sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutları açısından ise kadın öğretmenlerin anlamlı düzeyde daha fazla değişim endişesi yaşadıkları; geribildirim ve değişim farkındalığı boyutlarında daha deneyimli öğretmenlerin daha yüksek fazla geribildirim verdikleri ve değişim farkındalığının daha yüksek olduğu; eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin değişimi yönetme boyutunda daha fazla uyum sağladığı ve ilkokulda görev yapan öğretmenlerin değişimin etkisi açısından daha yüksek düzeyde uyum sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretim programlarındaki değişime uyum süreci açısından araştırma sonuçları uyum düzeyi olarak alt ve üst grupta olan öğretmenlerin değişimin başlama, uygulama ve sürdürme aşamalarında benzer süreçler yaşamakla birlikte farklılaşan boyutların olduğunu da göstermiştir. Başlama aşamasına uyum sürecinde İngilizce öğretmenlerinin çeşitli kaynaklardan bilgi edindikleri; üst gruptaki öğretmenlerin değişime açıklık bakımından alt gruptaki öğretmenlerden farklılaştığı ve program değişikliklerine daha olumlu duyuşsal tepkiler verdikleri; alt gruptaki

öğretmenlerden bazılarının ise davranışsal tepki olarak yenilenen öğretim programları yerine ders kitaplarını inceledikleri görülmüştür.

Uygulama aşamasına uyum sürecinde öğretmenlerin değişimin özelliğinden etkilendiği ve değişimin kapsamı ve değişime duyulan ihtiyaç bakımından benzer görüşlere sahip olduğu; ancak değişimin anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliği açısından alt gruptaki öğretmenlerden bazılarının değişimi daha karmaşık bulduğu ve uygulanabilir bulmadıkları görülmüştür. Yenilenen İngilizce öğretim programlarını uygulama bakımından öğretmenlerin öğretim programlarını bağlılıkla uygulamaya çalıştıklarını belirtmelerine rağmen neredeyse tamamının öğretim programlarında çeşitli gerekçelere dayalı olarak uyarlama yaptıkları ortaya konulmuştur. Öğretim programlarındaki değişime uyumu kolaylaştıran faktörler açısından incelendiğinde ise öğretmenlerin destek alması öne çıkarken, uyum düzeyi bakımından üst grupta olan öğretmenlerin bireysel motivasyonlarının değişime uyumda daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değişime uyumu zorlaştıran faktörlerden ise yenilenen İngilizce öğretim programlarını uygulamada yaşanan zorlukların vurgulandığı görülmüştür.

Öğretim programlarındaki değişimi sürdürme sürecinde ise İngilizce öğretmenlerinin değişimin öğrencilere çeşitli katkılar sağladığını belirtmekle birlikte, alt grupta olan öğretmenlerden bazılarının değişimin öğrencilere katkısı olmadığını belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişim sürecindeki rolleri açısından yenilenen programları uygulama rolünü vurguladıkları; ancak alt grupta olan öğretmenlerin uygulamada zorunluluğa dikkat çektiği görülmüştür. Karara katılım açısından değişim sürecinde alınan kararlara katılım sağlamadıklarını belirten öğretmenler değişim sürecinin amacına ulaşması için öğretmenlere, programı yenileme sürecine, öğretim programlarına, yenilenen öğretim programlarını uygulama koşullarına ve hizmet içi eğitim desteğine yönelik beklenti ve önerilerini ortaya koymuşlardır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda uygulama ve araştırmaya yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Uygulamaya yönelik öneriler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişim sürecine uyumlarında etkili olan faktörlerden birinin süreçte alınan zümre desteği olduğu görülmüştür. Ayrıca nicel bulgular da

öğretmenlerin programlardaki değişim sürecinde işbirliğine verdikleri önemi göstermiştir. Bu bağlamda zümre desteğinden daha etkin şekilde yararlanmak için okullarda profesyonel öğrenme toplulukları oluşturulması ve bu toplulukların program değişimi sürecinin başlama, uygulama ve sürdürme aşamalarında aktif rol oynamasına yönelik düzenlemeler yapılması önerilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun yenilenen İngilizce öğretim programlarını uygulamada çeşitli zorluklarla karşılaştıkları görülmüş ve bu zorlukların program değişimi sürecine uyum sağlamalarını olumsuz etkilediği ortaya konulmuştur. Bu bakımdan hem bu araştırmada hem de benzer araştırmalarda ortaya konulan zorluklara çözüm üretmek için öğretmenler, okul yöneticileri, öğrenciler, veliler, politika yapıcılar gibi program paydaşlarının işbirliği içerisinde çalışarak hem ulusal hem okul temelli çözümlerin geliştirilmesi önerilmektedir. Bu doğrultuda ders saatinin artırılması veya ders kitabı ile öğretim programlarının uyumlu hale getirilmesi gibi ulusal boyutta çözümler üretilebilirken; okul koşullarının iyileştirilmesi (teknolojik donanım, kaynaklara erişim gibi) veya öğrenci özelliklerinden kaynaklanan zorluklar için öğrencileri dil öğrenmeye teşvik edecek uygulamaların yapılması (okul dışı öğrenme ortamlarının oluşturulması gibi) şeklinde okul temelli çözümler üretmek mümkündür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime geribildirim boyutunda yüksek düzeyde uyum sağladıkları; ancak nitel boyutta öğretmenlerin öğretim programlarıyla ilgili kendilerinden yüzeysel görüş alındığını, görüşlerinin dikkate alınmadığını ve söz sahibi olduklarını hissetmediklerini bildirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin programları hayata geçiren temel paydaşlar olarak program geliştirme süreçlerinde daha etkin rol almaları sağlanabilir. Bunun için de hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının öğretmen adaylarına ve öğretmenlere hem kendi alanlarının öğretim programları tanımlarını hem de program geliştirme süreçlerine hakim olmalarını sağlayacak şekilde düzenlenmesi önerilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler öğretim programlarının sıklıkla değiştirilmesinin programların değişimine uyum sürecini zorlaştırdığını bildirmişlerdir. Bu doğrultuda program geliştirme politikalarında istikrar sağlanması ve programları yenileme sürecinin araştırmaya katılan öğretmenlerin de belirttiği

üzere değişikliklerin ani değil bir deneme uygulamasından sonra sonuçlar değerlendirilerek yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime farkındalık boyutunda yüksek düzeyde uyum sağladıkları görülmüş; ancak nitel bulgular özellikle değişime uyum puanı olarak alt grupta olanların ders kitaplarını öğretim programları gibi gördükleri ve program değişikliklerine değil ders kitaplarındaki değişikliklere önem verdikleri ortaya konulmuştur. Bu bağlamda öğretmenlere hem hizmet öncesi hem hizmet içi eğitimde öğretim programı okuryazarlığı kazandıracak düzenlemelerin yapılması önerilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden ölçekten aldıkları puan bakımından alt grupta olan öğretmenler program değişimi sürecinde destek almamanın veya yeterli destek almamanın değişime uyum sağlamalarını zorlaştırdığını bildirmişlerdir. Bu bakımdan öğretmenlerin program değişimi süreci öncesinde ve uygulama esnasında desteklenmesi ve takip ve değerlendirmelerin yapılacağı sistemlerin oluşturulması önerilmektedir.

Araştırmaya yönelik öneriler. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim programlarına yönelik farkındalıkları nicel boyutta yüksek olmakla birlikte nitel boyutta öğretim programları ve ders kitabını aynı anlamda gördüklerini ortaya konulmuştur. Bu bakımdan gelecek araştırmalarda öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı ile öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi önerilmektedir.

Araştırma sonucunda özellikle uyum düzeyi bakımından alt grupta olan öğretmenlerin duyuşsal anlamda program değişikliklerine yönelik endişe başta olmak üzere olumsuz duygular yaşadıkları görülmüştür. Bu doğrultuda gelecek çalışmalarda öğretmenlerin yenilenen öğretim programlarını sahiplenmeleri için duyuşsal tepkilerinin nedenlerinin incelenmesi ve olumsuz duygularla başa çıkmak için öğretmenlerin değişim sürecinde daha etkin şekilde katılım sağlama yollarının araştırılması önerilmektedir.

Bu araştırmada öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi bakımından alt ve üst grupta olan öğretmenlerin program değişimine uyum süreci incelenmiştir. Gelecek çalışmalarda öğretmenlerin mezun oldukları fakülte, deneyim gibi mesleki

özellikleri bakımından öğretmenlerin değişime uyum süreci nitel araştırma yöntemleriyle karşılaştırılarak incelenmesi önerilmektedir.

Bu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyi ve süreci derinlemesine incelenmiştir. Gelecek çalışmalarda araştırma kapsamında geliştirilen Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği kullanılarak daha geniş katılımı farklı branşlardan öğretmenlere daha geniş kapsamlı çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Adamson, B., & Davison, C. (2003). Innovation in English language teaching in Hong Kong primary schools: One step forward, two steps sideways?. *Prospect*, 18(1), 27-41.
- Akinoglu, O. (2008). Primary education curriculum reforms in Turkey. *World Applied Sciences Journal*, 3(2), 195-199.
- Alkan, M. F., & Arslan, M. (2014). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 87-99.
- Alshammari, A. (2013). Curriculum implementation and reform: Teachers' views about Kuwait's new science curriculum. *US-China Education Review*, 3(3), 181-186.
- Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum development: Teacher involvement in curriculum development. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 106-107.
- Altrichter, H. (2005). Curriculum implementation-limiting and facilitating factors. In P. Nentwig, & D. Waddington (Eds.), *Context based learning of science* (pp. 35-62). Waxmann.
- Altun, T., & Şahin, M. (2009). Değişen ilköğretim programının sınıf öğretmenleri üzerindeki psikolojik etkilerinin incelenmesi üzerine nitel bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 15-32.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 4.9(2), 155-173.
- Anderson, S. E. (1997). Understanding teacher change: Revisiting the concerns based adoption model. *Curriculum Inquiry*, 27(3), 331-367.
- Anderson-Allen, L. (2010). Curriculum change. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 196-197). SAGE Publications, Inc.

- Aoki, T. T. (1983). Curriculum implementation as instrumental action and as situational praxis. T. T. Aoki, T. R. Carson, & B. J. Favaro (Eds.). In *proceedings AERA Conference: Understanding Situational Meanings of Inservice Acts: Implementing, Consulting, Inservicing*. (pp. 4-17). Montreal, Canada.
- Arslan-Çelik, F. M. (2020). *Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aşkar, P., Paykoç, F., Korkut, F., Olkun, S., Yangın, B., & Çakıroğlu, J. (2005). *Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu*. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038362/5000037218>
- Azano, A., Missett, T. C., Callahan, C. M., Oh, S., Brunner, M., Foster, L. H., & Moon, T. R. (2011). Exploring the relationship between fidelity of implementation and academic achievement in a third-grade gifted curriculum: A mixed-methods study. *Journal of Advanced Academics*, 22(5), 693–719.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1996). Reform by the book: What is - or might be - the role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform?. *Educational Researcher*, 25(9), 6-14.
- Banegas, D. L. (2011). Teachers as 'reform-doers': Developing a participatory curriculum to teach English as a foreign language. *Educational Action Research*, 19(4), 417-432. <https://doi.org/10.1080/09650792.2011.625654>
- Banning, E. I. (1954). Teacher attitudes toward curriculum change: The effect of personal relationships on the degree of favorableness. *The Journal of Experimental Education*, 23(2), 133-147. <https://doi.org/10.1080/00220973.1954.11010499>
- Başar, M., & Tosuncuk, Ö. (2016). İlkokulda İngilizce öğretiminin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 100-125.

- Beauchamp, G. A. (1975). *Curriculum theory* (3rd edition). The Kagg Press.
- Beets, M. W., Flay B. R., Vuchinich, S., Acock, A. C., Li, K. K., & Allred, C. (2008). School climate and teachers' beliefs and attitudes associated with implementation of the positive action program: a diffusion of innovations model. *Prev Sci*, 9, 264-275. <https://doi.org/10.1007/s11121-008-0100-2>
- Bell, J. S. (1993). Discussion of Kerfoot and Wrigley: The teacher as bridge between program and practice. *TESOL Quarterly*, 27(3), 467-475.
- Benavot, A., & Resh, N. (2003). Educational governance, school autonomy, and curriculum implementation: A comparative study of Arab and Jewish schools in Israel. *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 171-196. <https://doi.org/10.1080/0022027022000022856>
- Ben-Peretz, M. (1980). Matriculation examinations and the school curriculum. *Studies in Education*, 25, 37–46.
- Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts*. State University of New York Press.
- Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1975). *Federal programs supporting educational change, Vol. 4: The findings in review*. RAND Corporation. ED03350.
- Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1976). Implementation of educational innovation. *The Educational Forum*, 40(3), 345-370. <https://doi.org/10.1080/00131727609336469>
- Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1977). *Federal programs supporting educational change: Factors affecting implementation and continuation*. RAND. ED 40432.
- Blum, A. (1979). Curriculum adaptation in science education: Why and how?. *Science Education*, 63(5), 693-704.
- Bolam, R. (1986). School improvement: The national scene. *School Organisation*, 6(3), 314-320.

- Boote, D. N. (2006) Teachers' professional discretion and the curricula. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(4), 461-478. <https://doi.org/10.1080/13450600600644319>
- Broadhead, P. (2001). Curriculum change in Norway: Thematic approaches, active learning and pupil cooperation - from curriculum design to classroom implementation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(1), 19-36. <https://doi.org/10.1080/00313830020023375>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Publications, Inc.
- Bullard, M. B., Rutledge, C. D., & Kohler-Evans, P. (2017). Using the stages of concern questionnaire to ensure professional development with teachers and teacher candidates. *International Research in Higher Education*, 2(4), 50-57.
- Bulut, İ., & Atabey, E. (2016). İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 257-280. <https://doi.org/10.17679/inuefd.17366404>
- Burke, R. V., Oats, R. G., Ringle, J. L., Fichtner, L. O., & DelGaudio, M. B. (2011). Implementation of a classroom management program with urban elementary schools in low-income neighborhoods: Does program fidelity affect student behavior and academic outcomes?. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 16(3), 201-218. <https://doi.org/10.1080/10824669.2011.585944>
- Butt, M., & Shahzad, A. (2019). The agency of secondary school English teachers and national curriculum change (2006) in Pakistan: Challenges and problems. *Journal of Research and Reflections in Education*, 13(1), 146-160.
- Bümen, N. T., Çakar, E., & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri [Educational Sciences: Theory & Practice]*, 14(1), 203-228. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020>

- Büyükduman, F. İ. (2005). İlköğretim okulları İngilizce öğretmenlerinin birinci kademe İngilizce öğretim programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 55-64.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (Genişletilmiş 18. baskı). Pegem Akademi.
- Canh, L.V., & Barnard, R. (2009). Curricular innovation behind closed classroom doors: A Vietnam case study. *Prospect*, 24(2), 20-33.
- Carl, A. (2005). The “voice of the teacher” in curriculum development: A voice crying in the wilderness?. *South African Journal of Education*, 25(4), 223–228.
- Carless, D. R. (1997). Managing systemic curriculum change: A critical analysis of Hong Kong's target-oriented curriculum initiative. *International Review of Education*, 43(4): 349–366.
- Carless, D. R. (1998). A case study of curriculum implementation in Hong Kong. *System*, 26, 353-368.
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences*. Plenum.
- Century, J., Rudnick, M., & Freeman, C. (2010). A framework for measuring fidelity of implementation: A foundation for shared language and accumulation of knowledge. *American Journal of Evaluation*, 31(2), 199-218.
- Çarıkcıoğlu, M. (2019). *2018 ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, S., & Kasapoğlu, H. (2014). Implementing the recent curricular changes to English language instruction in Turkey: Opinions and concerns of elementary school administrators. *South African Journal of Education*, 34(2), 1.
- Chaar, N. Y., Khamis, V., & Akkary, R. K. (2016). Teachers' concerns towards change in Lebanese private schools and their relationship to gender,

experience and type of change. *Journal of Educational Change*, 17, 337-354.
<https://doi.org/10.1007/s10833-015-9267-z>

Cheng, Y. C. (1994). Effectiveness of curriculum change in school: An organizational perspective. *International Journal of Educational Management*, 8(3), 26-34.

Cheung, A. C. K., & Wong, P. M. (2012). Factors affecting the implementation of curriculum reform in Hong Kong: Key findings from a large scale survey study. *International Journal of Educational Management*, 26(1), 39-54.
<https://doi.org/10.1108/09513541211194374>

Cho, J. (1998, April). Rethinking curriculum implementation: Paradigms, models, and teachers' work. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Diego, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 421 767).

Christou, C., Eliophotou-Menon, M., & Philippou, G. (2004). Teachers' concerns regarding the adoption of a new mathematics curriculum: An application of CBAM. *Educational Studies in Mathematics*, 57(2), 157-176.

Civriz, E. (2019). *Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Civriz, E., & Gelmez-Burakgazi, S. (2021). Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına yönelik durum çalışması: Öğretmenin programa bağlılığı ve öğrenci beklentileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(2), 559-597.

Clark, P. C. (1986). *Implementation of a social studies curriculum innovation: A concerns-based adoption model study*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Southern California.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th edition). Routledge.

- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*(4), 584-594.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2nd ed.). Erlbaum.
- Conners, C. K., Sitarenios, G., Parker, J. D. A., & Epstein, J. N. (1998). The revised Conners' Parent Rating Scale (CPRS-R): Factor structure, reliability, and criterion validity. *Journal of Abnormal Child Psychology, 26*(4), 257-268.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology, 78*(1), 98-104.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation, 10*(7), 1-9.
- Cotton, D. R. E. (2006). Implementing curriculum guidance on environmental education: the importance of teachers' beliefs. *Journal of Curriculum Studies, 38*(1), 67-83. <https://doi.org/10.1080/00220270500038644>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications, Inc.
- Crossley, M. (1984). Strategies for curriculum change and the question of international transfer. *Journal of Curriculum Studies, 16*(1), 75-88. <https://doi.org/10.1080/0022027840160109>
- Cutbush, S., Gibbs, D., Krieger, K., Clinton-Sherrod, M., & Miller, S. (2017). Implementers' perspectives on fidelity of implementation: "Teach every single part" or "Be right with the curriculum"? *Health Promotion Practice, 18*(2), 275-282. <https://doi.org/10.1177/1524839916672815>

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Dane, A. V., & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control?. *Clinical Psychology Review*, 18(1), 23-45. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(97\)00043-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(97)00043-3)
- De la Harpe, B., & Thomas, I. (2009). Curriculum change in universities: Conditions that facilitate education for sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 3(1), 75–85.
- De Segovia, L. P., & Hardison, D. M. (2009). Implementing education reform: EFL teachers' perspectives. *ELT Journal*, 63(2). <https://doi.org/10.1093/elt/ccn024>
- Debarger, A. H., Penuel, W. R., Moorthy, S., Beauvineau, Y., Kennedy, C. A., & Boscardin, C. K. (2017). Investigating purposeful science curriculum adaptation as a strategy to improve teaching and learning. *Science Education*, 101(1), 66–98.
- Demirtaş, Z., & Erdem, S. (2015). 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı: Güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 55-80.
- Di Fabio, A., & Gori, A. (2016). Developing a new instrument for assessing acceptance of change. *Frontiers in Psychology*, 7, 802. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00802>
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2008). The new social studies curriculum from the teachers' point of view: A study in the Adana province of Turkey. *Elementary Education Online*, 7(2), 468-484.

- Donmez-Gunal, O., & Engin-Demir, C. (2012). Implementation of the new eighth grade English language curriculum from the perspectives of teachers and students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 1002-1006.
- 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.
- Duffee, L., & Aikenhead, G. (1992). Curriculum change, student evaluation, and teacher practical knowledge. *Science Education*, 76(5), 493-506.
- Duke, D. (2004). *The challenges of educational change*. Pearson.
- Dunham, R. B., Grube, J. A., Gardner, D. G., Cummings, L. L., & Pierce, J. L. (1989). The development of an attitude toward change instrument. *Academy of Management Annual Meeting*. Washington, DC.
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327-350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research: Theory & Practice*, 18(2), 237-256.
- EARGED. (1997). *Milli Eğitim Bakanlığında program çalışmaları*. Ankara.
- EARGED. (2005). *PISA 2003 projesi: Ulusal nihai rapor*. Milli Eğitim Basımevi.
- Eckel, P., Green, M., Hill, B., & Mallon, W. (1999). *On change III: Taking charge of change: A primer for colleges and universities*. American Council on Education.
- Eisner, E. W. (1990). A development agenda: Creative curriculum development and practice. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(1), 62-73.

- Ekiz, D. (2003). Teacher professionalism and curriculum change: Primary school teachers' views of the new science curriculum. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 47-61.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Er, K. O. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1-25.
- Erarslan, A. (2019). Factors Affecting the implementation of primary school english language teaching programs in Turkey. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 9(2), 7-22.
- Erkan, M. A. (2009). *İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıflar yeni İngilizce öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunların incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Flores, M. A. (2005). Teachers' views on recent curriculum changes: Tensions and challenges. *The Curriculum Journal*, 16(3), 401-413.
- Forbes, C. T. (2011). Preservice elementary teachers' adaptation of science curriculum materials for inquiry-based elementary science. *Science Education*, 95, 927-955. <https://doi.org/10.1002/sce.20444>
- Forbes, C. T. (2013). Curriculum-dependent and curriculum-independent factors in preservice elementary teachers' adaptation of science curriculum materials for inquiry-based science. *Journal of Science Teacher Education*, 24, 179-197. <https://doi.org/10.1007/s10972-011-9245-0>
- Forbes, C. T., Davis, E. A. (2010). Curriculum design for inquiry: Preservice elementary teachers' mobilization and adaptation of science curriculum materials. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(7), 820-839.

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Freeman, D. (2013). Innovation and change in English language education. In K. Hyland, & L. L. C. Wong (Eds.), *Teacher thinking, learning, and identity in the process of educational change* (pp. 123-136). Routledge.
- Fullan, M. (1983). Evaluating program implementation: What can be learned from follow through. *Curriculum Inquiry*, 13(2), 215-227.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Palmer Press.
- Fullan, M. (1997). *Successful school improvement: The implementation perspective and beyond*. Bristol, PA: Open University Press.
- Fullan, M. (2007). *The NEW meaning of educational change* (4th edition). New York, NY: Teachers College Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. In M. Fullan, & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 1-9). Abington, OX: Routledge.
- Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(2), 335-397.
- Fuller, F (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Gass, S. J. (2015). *An analysis of the stages of concern and level of use of Illinois high school mathematics teachers during the implementation of the Common Core State Standards*. (Unpublished doctoral dissertation). McKendree University.
- Gelen, İ., & Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 457-476.

- George, A. A., Hall, G. E., & Stiegelbauer, S. M. (2013). *Measuring implementation in schools: The stages of concern questionnaire*. (3rd ed.). SEDL.
- Gilbert, R. (2010). Curriculum reform. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed.) (pp. 510-513). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00103-2>
- Goodson, I. F. (2001). Social histories of educational change. *Journal of Educational Change*, 2, 45-63.
- Goodson, I. F. (2005). Patterns of curriculum change. In A. Lieberman (Ed.), *The roots of educational change* (pp. 219-229). Springer.
- Gorsuch, R. L. (1990). Common factor-analysis versus component analysis - some well and little known facts. *Multivariate Behavioral Research*, 25(1), 33-39.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. 160. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/160/gozutok.htm
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255–274.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal [ECTJ]*, 29(2), 75-91.
- Gürsoy, E., & Eken, E. (2018). English teachers' understanding of the new English language teaching program and their classroom implementations. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 18-33
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Ha, A., Lee, J., Chan, D., & Sum, R. (2004). Teachers' perceptions of in-service teacher training to support curriculum change in physical education: The

- Hong Kong experience. *Sport, Education and Society*, 9(3), 421-438.
<https://doi.org/10.1080/13573320412331302467>
- Haataja, A., Voeten, M., Boulton, A. J., Ahtola, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014). The KiVa antibullying curriculum and outcome: Does fidelity matter?. *Journal of School Psychology*, 52, 479-493.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis*. (7th ed.). Pearson Education Limited.
- Halbert, J., & MacPhail, A. (2010) Curriculum dissemination and implementation in Ireland: principal and teacher insight. *Irish Educational Studies*, 29(1), 25-40.
<https://doi.org/10.1080/03323310903522677>
- Hall, G. E. (1974, April). The concerns-based adoption model: A developmental conceptualization of the adoption process within educational institutions. Paper presented at *the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago, Illinois.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. (SUNY series in educational leadership). State University of New York Press.
- Hall, G. E., Dirksen, D. J., & George, A. A. (2013). *Measuring implementation in schools: Levels of use*. (3rd printing). SEDL.
- Hall, G. E., Loucks, S. F., Rutherford, W. L., & Newlove, B. W. (1975). Levels of use of the innovation: A framework for analyzing innovation adoption. *Journal of Teacher Education*, 26(1), 52-56.
- Hanley, S., Ringwalt, C., Vincus, A. A., Ennett, S. T., Bowling, J. M., Haws, S. W., & Rohrbach, L. A. (2009). Implementing evidence-based substance use prevention curricula with fidelity: The role of teacher training. *Journal of Drug Education*, 39(1), 39-58.
- Hardman, J., & A-Rahman, N. (2014). Teachers and the implementation of a new English curriculum in Malaysia. *Language, Culture and Curriculum*, 27(3), 260-277. <http://dx.doi.org/10.1080/07908318.2014.980826>

- Hargreaves, A. (2005). *Extending educational change: International handbook of educational change*. Springer.
- Haznedar, B. (2010, November). Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. In *Proceedings of International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (ss. 747-755), Antalya.
- Herscovitch, L., Meyer, J. P. (2002). Commitment to organizational change: Extension of a three-component model. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 474-487. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.87.3.474>
- Hill, L. G., Maucione, K., & Hood, B. K. (2007). A focused approach to assessing program fidelity. *Prevention Science*, 8, 25-34. <https://doi.org/10.1007/s11121-006-0051-4>
- Hinton, P. R., Brownlow, C., McMurray, I., & Cozens, B. (2004). *SPSS explained*. Routledge.
- Hollingshead, B. (2009). Implementation of a character education program. *NASSP Bulletin*, 93(3), 166-183. <https://doi.org/10.1177/0192636509357932>
- Holt, D. T., Armenakis, A. A., Field, H. S., & Harris, S. G. (2007). Readiness for organizational change: The systematic development of a scale. *Journal of Applied Behavioral Science*, 43, 232. <https://doi.org/10.1177/002188630629529>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53–60.
- Hoover, J. J. (1990). Curriculum adaptation: A five-step process for classroom implementation. *Academic Therapy*, 25(4), 407-416.
- Hord, S. M., & Hall, G. E. (1987). Three images: What principals do in curriculum implementation. *Curriculum Inquiry*, 17(1), 55-89.
- Hord, S. M., & Huling-Austin, L. (1986). Effective curriculum implementation: Some promising new insights. *The Elementary School Journal*, 87(1), 96-115.

- Hord, S. M., Stiegelbauer, S. M., Hall, G. E., & George, A. A. (2013). *Measuring implementation in schools: Innovation configurations*. (3rd printing). SEDL.
- Horn, R. (2002). *Understanding educational reform*. ABC Clío.
- Hoyle, E. (1969). How does the curriculum change?. A proposal for inquiries. *Journal of Curriculum Studies*, 1(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/0022027690010204>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1–55.
- İnceçay, G. (2012). Turkey's foreign language policy at primary level: Challenges in practice. *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics ELT Research Journal*, 1(1), 53-62.
- Janík, T., Janko, T., Pešková, K., Knecht, P., & Spurná, M. (2018). Czech teachers' attitudes towards curriculum reform implementation. *Human Affairs*, 28, 54-70. <https://doi.org/10.1515/humaff-2018-0006> pp.54-70
- Jenkins, G. (2020). Teacher agency: The effects of active and passive responses to curriculum change. *The Australian Educational Researcher*, 47, 167–181. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00334-2>
- Jiang, A. L., Zhang, L. J., May, S., & Qin, L. T. (2020). Understanding novice teachers' perceived challenges and needs as a prerequisite for English curriculum innovation. *Language, Culture and Curriculum*, 33(1), 15-31. <https://doi.org/10.1080/07908318.2018.1518452>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Kalkınma Bakanlığı (2014). *Onuncu kalkınma planı (2014-2018): Eğitim sisteminin kalitesinin artırılması: Özel ihtisas komisyonu raporu*. Ankara.

- Karaca, B. (2018). *A study of Turkey's primary and middle school English curricula: Teachers' and program designers' perceptions*. (Unpublished doctoral dissertation). Atatürk University Graduate School of Educational Sciences, Erzurum.
- Karatzia-Stavlioti, E., & Alahiotis, S. (2007). Evaluation of a cross-thematic curricular innovation: Teachers attitudes and the flexible zone (FZ). *International Journal of Learning, 14*(3), 267-275.
- Karavas-Doukas, E. (1995). Teacher identified factors affecting the implementation of an EFL innovation in Greek public secondary schools. *Language, Culture and Curriculum, 8*(1), 53-68. <https://doi.org/10.1080/07908319509525188>
- Kasapoğlu, K. (2010). *Relations between classroom teachers' attitudes toward change, perceptions of constructivist curriculum change and implementation of constructivist teaching and learning activities in class at primary school level*. (Unpublished master thesis). Middle East Technical University Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Kelly, A. V. (2004). *The curriculum: Theory and practice*. (5th edition). SAGE Publications, Inc.
- Kennedy, C. & Kennedy, J. (1996). Teacher attitudes and change implementation. *System, 24*(3), 351-360.
- Kennedy, C. (1996). Teacher roles in curriculum reform. *ELTED, 2*(1), 77-89.
- Kennedy, C. (2013). Models of change and education. In K. Hyland, & L. L. C. Wong (Eds.), *Innovation and change in English language education* (pp. 13-27). Routledge.
- Kilpatrick, J. (2009). The mathematics teacher and curriculum change. *PNA, 3*(3), 107- 121.
- Kim, O. K., & Atanga, N. A. (2014). Teacher fidelity decisions and their impact on lesson enactment. Paper presented at *2014 National Council of Teachers of Mathematics Research Conference* in New Orleans, LA.

- Kimpston, R. D. (1985). Curriculum fidelity and the implementation tasks employed by teachers: A research study. *Journal of Curriculum Studies*, 17(2), 185-195. <https://doi.org/10.1080/0022027850170207>
- Kirk, D., & MacDonald, D. (2001). Teacher voice and ownership of curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, 33(5), 551-567. <https://doi.org/10.1080/00220270010016874>
- Kirkgoz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *Regional Language Centre Journal*, 38(2), 216-228. <https://doi.org/10.1177/0033688207079696>
- Kırkgöz, Y. (2008a). Curriculum innovation in Turkish primary education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(4), 309-322.
- Kırkgöz, Y. (2008b). A case study of teachers' implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1859–1875.
- Kırkgöz, Y. (2012). Exploring teachers' implementation of the recent curriculum innovation in ELT in Turkish primary education. In T. Muller, S. Harder, J. Adamson, & P. S. Brown (Eds.), *Innovating EFL teaching in Asia* (pp. 181-195). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Klein, K. J., & Sorra, J. S. (1996). The challenge of innovation implementation. *The Academy of Management Review*, 21(4), 1055-1080.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd edition). Guilford Publications, Inc.
- Koç, N. (2019). *Güncellenen 9. sınıf İngilizce öğretim programının eski programla öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Kondakçı, Y., Zayim, M., & Çalışkan, Ö. (2013). Değişime Hazır Olma Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 23-35.

- Kosar-Altinyelken, H. (2010). Curriculum change in Uganda: Teacher perspectives on the new thematic curriculum. *International Journal of Educational Development, 30*, 151-161.
- Küçüktepe, C., Eminoğlu Küçüktepe, S., & Baykın, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(22)*, 55-78.
- Lachiver, G., & Tardif, J. (2002, November). Fostering and managing curriculum change and innovation. *Proceedings of 32nd ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference* (pp. 7-12). Boston.
- Lai, E., & Cheung, D. (2015). Enacting teacher leadership: The role of teachers in bringing about change. *Educational Management Administration & Leadership, 43(5)* 673–692. <https://doi.org/10.1177/1741143214535742>
- Lamie, J. M. (2004). Presenting a model of change. *Language Teaching Research, 8(2)*, 115- 142.
- Larsen, T., & Samdal, O. (2007). Implementing second step: Balancing fidelity and program adaptation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17(1)*, 1-29.
- Lee, H. (2018). Making the best of continuous change initiatives: A story of a successful Korean English teacher. In M. Wedell, & L. Grassick (Eds.), *International perspectives on teachers living with curriculum change, international perspectives on English language teaching* (pp. 39-59). https://doi.org/10.1057/978-1-137-54309-7_3
- Lee, J. C. K. (2000). Teacher receptivity to curriculum change in the implementation stage: The case of environmental education in Hong Kong. *Journal of Curriculum Studies, 32(1)*, 95-115. <https://doi.org/10.1080/002202700182871>
- Lee, J. C. K., & Yin, H. B. (2011). Teachers' emotions and professional identity in curriculum reform: A Chinese perspective. *Journal of Educational Change, 12*, 25-46. <https://doi.org/10.1007/s10833-010-9149-3>

- Lee, Y. J., & Chue, S. (2013). The value of fidelity of implementation criteria to evaluate school-based science curriculum innovations. *International Journal of Science Education*, 35(15), 2508-2537. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.609189>
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: Concept, method and reality in social science; social equilibria and social change. *Human Relations*, 1(1), 5-41. <https://doi.org/10.1177/001872674700100103>
- Lieber, J., Butera, G., Hanson, M., Palmer, S., Horn, E., Czaja, C., Diamond, K., Goodman-Jansen, G., Daniels, J., Gupta, S., & Odom, S. (2009) Factors that influence the implementation of a new preschool curriculum: Implications for professional development. *Early Education and Development*, 20(3), 456-481. <https://doi.org/10.1080/10409280802506166>
- Ling, L. M. (2002). A tale of two teachers: Teachers' responses to an imposed curriculum reform. *Teacher Development*, 6(1), 33-46. <https://doi.org/10.1080/13664530200200155>
- Liu, W., & Wang, Q. (2020). Walking with bound feet: teachers' lived experiences in China's English curriculum change. *Language, Culture and Curriculum*, 33(3), 242-257. <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1615077>
- Loucks, S., & Pratt, H. (1979). A concerns-based approach to curriculum change. *Educational Leadership*, 37(3), 212-215.
- Lynch, S., & O'Donnell, C. (2005). The evolving definition, measurement, and conceptualization of fidelity of implementation in scale-up of highly rated science curriculum units in diverse middle schools. Paper presented at the symposium on *Fidelity of Implementation at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Montreal, Canada.
- MacCallum, R. C., Widaman, K. F., Zhang, S., & Hong, S. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4, 84-99.

- Macdonald, D. (2003). Curriculum change and the post-modern world: Is the school curriculum-reform movement an anachronism?. *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 139-149. <https://doi.org/10.1080/00220270210157605>
- Marsh, C. J. (1984). Implementation of a curriculum innovation in Australian schools. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 6(1), 37-58.
- McKinney, M., Sexton, T., & Meyerson, M. J. (1999). Validating the efficacy-based change model. *Teaching and Teacher Education*, 15, 471-485.
- McNeil, J. D. (2009). *Contemporary curriculum: In thought and action*. John Wiley and Sons.
- MEB. (2012). *12 yıl zorunlu eğitim: Sorular – cevaplar*. Ankara.
- MEB. (2013a). *Derslerin eğitim programları güncellendi*. <http://www.meb.gov.tr/derslerin-egitim-programlari-guncellendi/haber/5902/tr>
- MEB. (2013b). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ilköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- MEB. (2017a). *Sıkça sorulan sorular*. <http://mufredat.meb.gov.tr/SSS.aspx>
- MEB. (2017b). *Öğretmen strateji belgesi: 2017-2023*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Meidl, T. & Meidl, C. (2011). Curriculum integration and adaptation: Individualizing pedagogy for linguistically and culturally diverse students. *Current Issues in Education*, 14(1).
- Melde, C., Esbensen, F., & Tusinski, K. (2006). Addressing program fidelity using onsite observations and program provider descriptions of program delivery. *Evaluation Review*, 30(6), 714-740. <https://doi.org/10.1177/0193841X06293412>

- Mellegård, I. & Dahlberg-Pettersen, K. (2016). Teachers' response to curriculum change: balancing external and internal change forces. *Teacher Development*, 20(2), 181-196. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1143871>
- Mendieta, J., & Barkhuizen, G. (2019). Blended language learning in the Colombian context: A narrative inquiry of teacher ownership of curriculum change. *Computer Assisted Language Learning*, <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1553888>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation (Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education)*. John Wiley & Sons, Inc.
- Mertler, C. A., & Reinhart, R. V. (2017). *Advance and multivariate statistical methods: Practical application an interpretation*. (6th edition). Routledge.
- Miles, M. B. (1964). *Innovation in education*. Teachers College, Columbia University.
- 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>
- Misco, T. (2010). Moving beyond fidelity expectations: Rethinking curriculum reform for controversial topics in post-communist settings. *Theory & Research in Social Education*, 38(2), 182-216. <https://doi.org/10.1080/00933104.2010.10473422>
- Montero-Sieburth, M. (1992). Models and practice of curriculum change in developing countries. *Comparative Education Review*, 36(2), 175-193.
- Morse, J. (2010). Procedures and practice of mixed method design: Maintaining control, rigor, and complexity. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 339-352). SAGE Publications, Inc.

- Mowbray, C. T., Holter, M. C., Teague, G. B., & Bybee, D. (2003). Fidelity criteria: Development, measurement, and validation. *American Journal of Evaluation*, 24(3), 315–340.
- Muth'im, A. (2014). Understanding and responding to the change of curriculum in the context of Indonesian education. *American Journal of Educational Research*, 2(11), 1094-1099. <https://doi.org/10.12691/education-2-11-15>.
- Ngussa, B. M., Waiswa, M. M., & Makewa, L. N. (2017). Curriculum change and teacher participation: A comparative study in adventist secondary schools in Uganda and Tanzania. *Journal of Research Innovation and Implications in Education (JRIIE)*, 1(1), 18-31.
- Noack, M., Mulholland, J., & Warren, E. (2013). Voices of reform from the classroom: Teachers' approaches to change. *Teachers and Teaching*, 19(4), 449-462. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.77023>
- Nohl, A. M., & Somel, R.Z. (2016). Curricular change in Turkey: Time, sequentiality, and differential power of actors in establishing a new knowledge path. *Journal of Educational Change*, 17, 303-318. <https://doi.org/10.1007/s10833-015-9265-1>
- Nunan, D. (1988). *Learner-centred curriculum: A study in ¹⁷second language teaching*. Cambridge University Press.
- O'Donnell, C. L. (2008). Defining, conceptualizing, and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K–12 curriculum intervention research. *Review of Educational Research*, 78(1), 33-84.
- Ocak, G., Boyraz, S., & Kizilkaya, H. (2013). Comparing 1997 and 2005 English curricula applied in 4th and 5th grades in Turkey. *Problems of Education in the 21st Century*, 56, 93-104.
- Ogborn, J. (2002). Ownership and transformation: teachers using curriculum innovations. *Physics Education*, 37(2), 142-146.

- Ohlhausen, M. M., Meyerson, M. J., & Sexton, T. (1992). Viewing innovations through the efficacy-based change model: A Whole language application. *Journal of Reading, 35*(7), 536-541.
- Olson, J. K. (1977). Teacher education and curriculum change: Reexamining the relationship. *Curriculum Inquiry, 7*(1), 61-66.
- Ömür, Y. E., & Nartgün, Ş. S. (2014). Öğretim elemanlarının değişime uyumu ölçeği: Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 20*(3), 307-326. <https://doi.org/10.14527/kuey.2014.013>
- Onwuegbuzie, A. J., & Burke, R. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools, 13*(1), 48-63.
- Onwuegbuzie, A. J., & Collins, M. T. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report, 12*(2), 281-316.
- Orafi, S. M. S. (2008). *Investigating teachers' practices and beliefs in relation to curriculum innovation in English language teaching in Libya* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Leeds School of Education.
- Oreg, S. (2003). Resistance to change: Developing an individual difference measure. *Journal of Applied Psychology, 88*, 680-693.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (7th ed.). Pearson Education Limited.
- Ostovar-Namaghi, S. A. (2017). Language teachers' evaluation of curriculum change: A qualitative study. *The Qualitative Report, 22*(2), 391-409.
- O'Sullivan, K. A., Carroll, K., & Cavanagh, M. (2008). Changing teachers: Syllabuses, subjects and selves. *Issues in Educational Research, 18*(2), 167-182.
- Özüdoğru, F., & Adıgüzel, O. C. (2016). The analysis of the views of English teachers about 2nd grade English language teaching curriculum. *E-*

International Journal of Educational Research, 7(2), 16-35.
<https://doi.org/10.19160/e-ijer.12341>

- Paechter, C. (2003). Power/knowledge, gender and curriculum change. *Journal of Educational Change*, 4, 129–148.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (3rd Ed.). Open University Press.
- Pankratz, M. M., Jackson-Newsom, J., Giles, S. M., Ringwalt, C. L., Bliss, K., & Bell, M. L. (2006). Implementation fidelity in a teacher-led alcohol use prevention curriculum. *Journal of Drug Education*, 36(4), 317-333.
- Park, H. S. (2013). An analysis on high school teacher's stages of concern on 'creative-experience activity' in 2009 revised national curriculum. *Journal of Fisheries and Marine Sciences Education*, 25(4), 958~972.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. (3rd ed.). SAGE Publications, Inc.
- Pence, K. L., Justice, L. M., & Wiggins, A. K. (2008). Preschool teachers' fidelity in implementing a comprehensive language-rich curriculum. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39, 329–341.
- Pešková, K., Spurná, M., & Knecht, P. (2019). Teachers' acceptance of curriculum reform in the Czech Republic: One decade later. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(2), 73-97. <https://doi.org/10.26529/cepsj.560>
- Phillips, B. M., Ingrole, S. A., Burris, P. W., & Tabulda, G. (2017). Investigating predictors of fidelity of implementation for a preschool vocabulary and language curriculum. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 542-553. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1251428>
- Plano-Clark V. L., & Badiie, M. (2010). Research questions in mixed methods research. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2nd ed.), (pp. 275-304). SAGE Publications, Inc.

- Porter, R. E., Fusarelli, L. D., & Fusarelli B. C. (2015). Implementing the Common Core: How educators interpret curriculum reform. *Educational Policy*, 29(1) 111–139. <https://doi.org/10.1177/0895904814559248>
- Posch, P. (1996). Curriculum change and school development. *Environmental Education Research*, 2(3), 347-362. <https://doi.org/10.1080/1350462960020307>
- Pridmore, P. (2007). Adapting the primary-school curriculum for multigrade classes in developing countries: A five-step plan and an agenda for change. *Journal of Curriculum Studies*, 39(5), 559-576. <https://doi.org/10.1080/00220270701488093>
- Quinn, D. M., & Kim, J. S. (2017). Scaffolding fidelity and adaptation in educational program implementation: Experimental evidence from a literacy intervention. *American Educational Research Journal*, 54(6) 1187–1220. <https://doi.org/10.3102/0002831217717692>
- Rahimi, M., & Alavi, J. (2017). The role of teaching experience in language teachers' perceptions of a top-down curriculum change. *The Curriculum Journal*, 28(4), 479-503. <https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1344134>
- Rahman, M. M., Pandian, A., & Kaur, M. (2018). Factors affecting teachers' implementation of communicative language teaching curriculum in secondary schools in Bangladesh. *The Qualitative Report*, 23(5), 1104-1126.
- Ramzan, M., Jalal, S., & Amjad, M. (2016). Teachers' reaction on curriculum change and implementation practices. *Pakistan Journal of Social Sciences (PJSS)*, 36(1), 585-594.
- Reid, M. C., Chen, E. K., Parker, S. J., Henderson, C. R., & Pillemer, K. (2014). Measuring the value of program adaptation: A comparative effectiveness study of the standard and a culturally adapted version of the arthritis self-help program. *HSSJ*, 10, 59–67. <https://doi.org/10.1007/s11420-013-9368-2>
- Ringwalt, C. L., Ennett, S., Johnson, R., Rohrbach, L. A., Simons-Rudolph, A., Vincus, J., & Thorne, J. (2003). Factors associated with fidelity to substance

use prevention curriculum guides in the nation's middle schools. *Health Education & Behavior*, 30(3), 375-391.
<https://doi.org/10.1177/1090198103253627>

Roehrig, G. H., & Kruse, R. A. (2005). The role of teachers' beliefs and knowledge in the adoption of a reform-based curriculum. *School Science and Mathematics*, 105(8), 412-422.

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.

Rogan, J. M., & Grayson, D. J. (2003). Towards a theory of curriculum implementation with particular reference to science education in developing countries. *International Journal of Science Education*, 25(10), 1171-1204.
<https://doi.org/10.1080/09500690210145819>.

Rogers, E. M. (1983) *Diffusion of innovations*. (3rd edition). Free Press.

Ruiz-Primo, M. A. (2006). *A multi-method and multi-source approach for studying fidelity of implementation*. (CSE Report 677). National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST), Center for the Study of Evaluation (CSE), Graduate School of Education & Information Studies University of California, Los Angeles.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.

Schubert, W. H. (2010). Intended curriculum. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 488-489). SAGE Publications, Inc.

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Scott, F. B. (1994). Integrating curriculum implementation and staff development. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*, 67(3), 157-160.
<https://doi.org/10.1080/00098655.1994.9956051>
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.
- Shawer, S. F. (2010). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and Teacher Education*, 26, 173-184.
- Shawer, S. F., Gilmore, D., & Banks-Joseph, S. R. (2008). Student cognitive and affective development in the context of classroom-level curriculum development. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(1), 1-28.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63-75.
- Sherin, M. G., & Drake, C. (2009). Curriculum strategy framework: Investigating patterns in teachers' use of a reform-based elementary mathematics curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 41(4) 467-500.
<https://doi.org/10.1080/00220270802696115>
- Smeed, J., Bourke, T., Nickerson, J., & Corsbie, T. (2015). Testing times for the implementation^[SEP] of curriculum change: Analysis and extension of a curriculum change model. *SAGE Open*, 1-14.
<https://doi.org/10.1177/2158244015581018>
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 402–435). Macmillan.
- Solikhah, I. (2020). Teacher beliefs about the 2013 curriculum reform in English Lesson for secondary school in Indonesia. *The Asian ESP Journal*, 16(1.2), 184 – 206.

- Songer, N. B., & Gotwals, A. W. (2005). Fidelity of implementation in three sequential curricular units. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Education Research Association*, Montreal, Canada.
- Superfine, A. C., Marshall, A. M., & Kelso, C. (2015). Fidelity of implementation: Bringing written curriculum materials into the equation. *The Curriculum Journal*, 26(1), 164-191. <https://doi.org/10.1080/09585176.2014.990910>
- Swann, J., & Brown, S. (1997). The implementation of a national curriculum and teachers' classroom thinking. *Research Papers in Education*, 12(1), 91-114. <https://doi.org/10.1080/0267152970120106>
- T.C. Resmi Gazete (18 Ağustos 1997). İlköğretim ve eğitim kanunu, milli eğitim temel kanunu, çıraklık ve meslek eğitimi kanunu, Milli Eğitim bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kanun ile 24.3.1988 tarihli ve 3418 sayılı kanunda değişiklik yapılması ve bazı kağıt ve işlemlerden eğitime katkı payı alınması hakkında kanun. Kanun No: 4306, Kabul Tarihi:16.8.1997. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4306.pdf>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Pearson Education, Inc.
- Tamir, P. (2004). OP-ED: Curriculum implementation revisited. *Journal of Curriculum Studies*, 36(3), 281-294. <https://doi.org/10.1080/0022027032000058153>
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2008). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. SAGE Publications, Inc.
- Thomas, J. A. (2014). *A mixed methods case study of the levels of interactive whiteboard use by K-12 teachers*. (Unpublished doctoral dissertation). Old Dominion University.
- Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2020). *Okullar-kurumlar*. <https://trabzon.meb.gov.tr/>. 5 Ocak 2020 tarihinde erişilmiştir.

- Troudi, S., & Alwan, F. (2010). Teachers' feelings during curriculum change in the United Arab Emirates: Opening Pandora's box. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 14(1), 107-121. <https://doi.org/10.1080/13664531003696659>
- Ünver, Ö., & Gamgam, H. (2008). *Uygulamalı temel istatistik yöntemler*. (Genişletilmiş 5. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- van den Akker, J. J. (1988). The teacher as learner in curriculum implementation. *Journal of Curriculum Studies*, 20(1), 47-55. <https://doi.org/10.1080/0022027880200104>
- van den Akker, J., & Voogt, J. (1994). The use of innovation and practice profiles in the evaluation of curriculum implementation. *Studies in Educational Evaluation*, 20, 503-512.
- van den Berg, R., Slegers, P., Geijssel, F., & Vandenberghe, R. (2000). Implementation of an innovation: Meeting the concerns of teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 26, 331-350.
- Variş, F. (1976). *Eğitimde program geliştirme. Teori ve teknikler*. Ankara: A. Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları No: 53.
- Velicer, W. F., & Fava, J. L. (1998). Effects of variable and subject sampling on factor pattern recovery. *Psychological Methods*, 3(2), 231-251.
- Vilches, M. L. C. (2018). Involving teachers in the change process: One English language teacher's account of implementing curricular change in Philippine basic education. In M. Wedell, & L. Grassick (Eds.), *International perspectives on teachers living with curriculum change, international perspectives on English language teaching* (pp. 15-37). https://doi.org/10.1057/978-1-137-54309-7_2
- Voogt, J., & Pelgrum, H. (2005). ICT and curriculum change. *Human Technology: An Interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments*, 1(2), 157-175.

- Vulliamy, G., Kimonen, E., Nevalainen, R., & Webb, R. (1997). Teacher identity and curriculum change: A comparative case-study analysis of small schools in England and Finland. *Comparative Education*, 33(1), 97-116. <https://doi.org/10.1080/03050069728668>
- Walker, D. F. (2003). *Fundamentals of curriculum: Passion and professionalism* (2nd edition). Lawrence Erlbaum Associates.
- Walker, M. D. (2017). *A mixed methods study of teacher concerns toward the implementation of blended learning*. (Unpublished doctoral dissertation). Valdosta State University.
- Wang, H., & Cheng, L. (2009). Factors affecting teachers' curriculum implementation. *The Linguistics Journal*, 4(2), 135-166.
- Wang, Q. (2007). The national curriculum changes and their effects on English language teaching in the People's Republic of China. In J. Cummins, & C. Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching* (pp. 87-105). New York, NY: Springer Sciences-Business Media, LLC.
- Wang, W. (2014). Teachers' stages of concern and levels of use of a curriculum innovation in China: A case study. *International Journal of English Language Teaching*, 1(1), 22-31.
- Waters, A., & Vilches, M. L. C. (2008). Factors affecting ELT reforms: The case of the Philippines basic education curriculum. *RELC Journal*, 39(1), 5-24.
- Waugh, R. F., & Punch, K. F. (1985). Teacher receptivity to system-wide change. *British Educational Research Journal*, 11(2), 113-121.
- Waugh, R. F., & Punch, K. F. (1987). Teacher receptivity to systemwide change in the implementation stage. *Review of Educational Research*, 57(3), 237-254.
- Waugh, R., & Godfrey, J. (1993). Teacher receptivity to system-wide change in the implementation stage. *British Educational Research Journal*, 19(5), 565-578.

- Wedell, M. & Grassick, L. (2018). Living with curriculum change: An overview. In M. Wedell, & L. Grassick (Eds.), *International perspectives on teachers living with curriculum change* (pp. 1-14). Palgrave Macmillan.
- Wedell, M. (2009). *Planning for educational change: Putting people and their contexts first*. Continuum International Publishing Group.
- Yan, C. (2012). 'We can only change in a small way': A study of secondary English teachers' implementation of curriculum reform in China. *Journal of Educational Change*, 13, 431-447. <https://doi.org/10.1007/s10833-012-9186-1>
- Yan, C. (2015). 'We can't change much unless the exams change': Teachers' dilemmas in the curriculum reform in China. *Improving Schools*, 18(1) 5–19. <https://doi.org/10.1177/1365480214553744>
- Yeni-Palabıyık, P., & Daloğlu, A. (2016). English language teachers' implementation of curriculum with action-oriented approach in Turkish primary education classrooms. *I-manager's Journal on English Language Teaching*, 6(2), 45 – 57.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Yurdakul, B. (2015). Elementary school teachers concerning the concept of curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 125-139. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.1.2168>
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B., & Bümen, N. T. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702-737.
- Zehir-Topkaya, E., & Küçük, Ö. (2010). An evaluation of 4th and 5th grade English language teaching program. *Elementary Education Online*, 9(1), 52-65.

- Zhang, F., & Liu, Y. (2014). A study of secondary school English teachers' beliefs in the context of curriculum reform in China. *Language Teaching Research*, 18(2) 187–204.
- 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/10.3868/s110-003-014-0019-x>
- Zhu, X., Ennis, C. D., & Chen, A. (2011). Implementation challenges for a constructivist physical education curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 83-99. <https://doi.org/10.1080/17408981003712802>

EK-A: Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Deneme Formu

EK-2. ÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ DEĞİŞİME UYUM ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmenim,

Bu form, Demografik Bilgi Formu ve Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum (ÖPDU) Ölçeği olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Demografik bilgi formu öğretim programlarındaki değişime uyum sürecinizi incelemek üzere gerekli olan bazı bilgileri elde etmek üzere 7 sorudan oluşmaktadır. ÖPDU ölçeği ise öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyinizi belirlemek üzere tasarlanmıştır. Ölçekte 47 ifade bulunmaktadır. Lütfen her bir ifadeyi okuduktan sonra kendi görüşünüzü yansıtan seçeneği işaretleyiniz ve işaretlessiz ifade bırakmayınız. Ölçeği tamamlamanızın yaklaşık 10 dakikanızı alacağı tahmin edilmektedir.

Açıklama: Tarihsel süreç içerisinde öğretim programlarında çeşitli değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada yapılan değişiklikler içerisinde daha güncel olanları ele alınmıştır. 2004-2005 öğretim yılında yapılan program reformuyla öğretim programlarının temel felsefesinde ve tüm boyutlarında değişiklikler yapılmıştır. 2012 yılında 4+4+4 reformuyla birlikte bazı programlar güncellenmiştir. 2017 yılında programlarda tekrar değişikliklere gidilmiş, yeni programlar kamuoyunun görüşüne sunulmak üzere askıya çıkarılmış, ardından güncellenen programlar uygulamaya konulmuştur. Lütfen ölçekte yer alan ifadeleri en son yapılan program değişikliği bağlamında değerlendiriniz.

Katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Yasemin KARSANTIK
Trabzon Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü
ybaykinc@trabzon.edu.tr

Doç. Dr. Esed YAĞCI
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü
esed@hacettepe.edu.tr

1. Demografik Bilgi Formu

Cinsiyeniz (Lütfen yazınız):
Öğretmenlik Deneyiminiz (5 yıl, 10 yıl, vb.):
Mezun Olduğunuz Fakülte (Eğitim, Fen-Edebiyat, vb.):
Ders Verdiğiniz Sınıf Düzey(ler)i (2. Sınıf, 8. Sınıf, vb.):
Çalıştığınız Okul Türü (Anadolu Lisesi, vb.):
Çalıştığınız Okul Kademesi (İlkokul, ortaokul, lise):
Eğitim Durumunuz (Lisans, yüksek lisans, vb.):



2. Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği

No	Maddeler (Lütfen aşağıdaki ifadelerin her birini okuduktan sonra bu ifadeye yönelik görüşünüzü en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.)	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Önceki programın neden değiştirdiğini merak ederim.	1	2	3	4	5
2	Yenilenen programı uygulamak için gerekli yeterliliklere sahip olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5
3	Programda ne tür değişiklikler yapıldığını merak ederim.	1	2	3	4	5
4	Yenilenen programın getirdiği sorumlulukları bilmek isterim.	1	2	3	4	5
5	Yenilenen programla ilgili daha fazla bilgi edinmek isterim.	1	2	3	4	5
6	Programdaki değişimi kendimi geliştirmek için fırsat olarak görürüm.	1	2	3	4	5
7	Yenilenen programla ilgili haber, bilgi veya duyuruları takip ederim.	1	2	3	4	5
8	Programın öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda değiştirildiğine inanırım.	1	2	3	4	5
9	Yapılan değişikliklerle önceki programın eksikliklerinin giderileceğine inanırım.	1	2	3	4	5
10	Yenilenen programa uygun ders planı yapamamaktan endişe duyarım.	1	2	3	4	5
11	Programda yapılan değişikliklerin öğrencilere katkı sağlayacağına inanırım.	1	2	3	4	5
12	Yenilenen programı uygularken zümremle iş birliği yapmaya istekliyim.	1	2	3	4	5
13	Yenilenen programı uygularken ihtiyaç duyduğum durumlarda okul yöneticilerimden destek görürüm.	1	2	3	4	5
14	Programın düzenli olarak değişmesi gerektiğine inanırım.	1	2	3	4	5
15	Yenilenen programla ilgili görüşlerimin yetkili kişilerce önemsendiğini hissedirim.	1	2	3	4	5
16	Sıradanlaştığını düşündüğüm için programda yapılan değişiklikleri önemsemem.	1	2	3	4	5
17	Yenilenen programı uygularken ders işleme alışkanlıklarımı değiştirmekten çekinirim.	1	2	3	4	5
18	Yenilenen programı uygulayabilir bulurum.	1	2	3	4	5
19	Yenilenen programla öğrenci ihtiyaçlarının karşılanacağına inanırım.	1	2	3	4	5
20	Yenilenen programın gereklilerini yerine getirememekten endişe duyarım.	1	2	3	4	5
21	Meslektaşlarımdan yenilenen programı nasıl uyguladıklarını bilmek isterim.	1	2	3	4	5
22	Yenilenen programla ilgili yetkililere dönüt vermeye istekliyim.	1	2	3	4	5



23	Yenilenen programa hazırlık yapmak için zaman bulamamaktan endişe duyarım.	1	2	3	4	5
24	Yenilenen programı uygularken karşılaştığım sorunların çözümünde zümremle iş birliği yaparım.	1	2	3	4	5
25	Yenilenen programın beklentilerimi karşılamamasından endişe duyarım.	1	2	3	4	5
26	Programda yapılan değişikliklere göre eksiklerimi gidermeye çalışırım.	1	2	3	4	5
27	Süre gelen uygulamalarımın dışına çıkmaktan tedirgin olurum.	1	2	3	4	5
28	Yenilenen programla ilgili hazırlıklarımı zümremle paylaşmaya istekliyim.	1	2	3	4	5
29	Programda nelerin değiştiğini incelemem.	1	2	3	4	5
30	Programda yapılan değişikliklerle ilgili görüşlerimi ilgililere bildiririm.	1	2	3	4	5
31	Programda yapılan değişiklikleri meslektaşlarımla tartışırım.	1	2	3	4	5
32	Yenilenen programı nasıl uygulayacağıma dair bir eylem planı hazırlarım.	1	2	3	4	5
33	Programda yapılan değişikliklere göre kendimi yeni koşullara hazırlarım.	1	2	3	4	5
34	Yenilenen programı uygulamak için planlar yaparım.	1	2	3	4	5
35	Yenilenen programa kolaylıkla alışırım.	1	2	3	4	5
36	Yenilenen programa yönelik çalışmalarımı uygulamadaki gözlemlerime göre yeniden düzenlerim.	1	2	3	4	5
37	Yenilenen programa yönelik uygulamalarımı sürekli gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
38	Yenilenen programa uygun öğrenme etkinlikleri geliştiririm.	1	2	3	4	5
39	Yenilenen programı kılavuzda belirtildiği şekilde uygularım.	1	2	3	4	5
40	Yenilenen programla ilgili başkalarıyla fikir alışverişinde bulunmam.	1	2	3	4	5
41	Yenilenen programla ilgili uygulamalarımı meslektaşlarımla paylaşırım.	1	2	3	4	5
42	İçinde olduğum değişim sürecini zümremle birlikte yönetirim.	1	2	3	4	5
43	Programda yapılan değişikliklerin amacına ulaşması için zümremle birlikte çalışırım.	1	2	3	4	5
44	Yenilenen programın öğrenciler üzerindeki etkisini değerlendiririm.	1	2	3	4	5
45	Yenilenen programdan kaynaklanan aksaklıkları yetkili birimlere bildiririm.	1	2	3	4	5
46	Programda yapılan değişikliklerin olumlu yönleri konusunda yetkililere bilgi veririm.	1	2	3	4	5
47	Değişikliklerin öğrencilerde kaygı yarattığını düşünürüm.	1	2	3	4	5

Ölçek burada son bulmaktadır. Katkılarınız için çok teşekkür ederiz. Çalışmanın ikinci aşamasında konuyla ilgili daha derinlemesine bilgi elde edebilmek için görüşme ve gözlemler



yapılacaktır. Bu aşamaya katılmanız daha kapsamlı sonuçlar elde etmek açısından araştırmaya büyük katkı sağlayacaktır.

Çalışmanın ikinci aşamasına katılmak isterseniz bir iletisim bilgisi vermeniz yeterli olacaktır. Konuyla ilgili uygun olduğunuz zamanda sizinle iletişime geçilecektir.

E-POSTA ADRESİ veya TELEFON:



EK-B: Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği Nihai Formu Örnek Maddeler

Değerli Öğretmenim,

Bu form, Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum (ÖPDU) Ölçeğinden oluşmaktadır. ÖPDU ölçeği öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyinizi belirlemek üzere tasarlanmıştır. Ölçekte 29 ifade bulunmaktadır. Lütfen her bir ifadeyi okuduktan sonra kendi görüşünüzü yansıtan seçeneği işaretleyiniz ve işaretsiz ifade bırakmayınız. Ölçeği tamamlamanızın yaklaşık 10 dakikanızı alacağı tahmin edilmektedir.

Açıklama: Tarihsel süreç içerisinde öğretim programlarında çeşitli değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada yapılan değişiklikler içerisinden daha güncel olanları ele alınmıştır. 2004-2005 öğretim yılında yapılan program reformuyla öğretim programların temel felsefesinde ve tüm boyutlarında değişiklikler yapılmıştır. 2012 yılında 4+4+4 reformuyla birlikte bazı programlar güncellenmiştir. 2017 yılında programlarda tekrar değişikliklere gidilmiş, yeni programlar kamuoyunun görüşüne sunulmak üzere askıya çıkarılmış, ardından güncellenen programlar 2018 yılından itibaren tüm kademelerde uygulamaya konulmuştur. Lütfen ölçekte yer alan ifadeleri bu bağlamında değerlendiriniz.

Katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Yasemin KARSANTIK
Trabzon Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü
ybaykin@trabzon.edu.tr
Doç. Dr. Esed YAĞCI
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü
esed@hacettepe.edu.tr

No	Maddeler (Lütfen aşağıdaki ifadelerin her birini okuduktan sonra bu ifadeye yönelik görüşünüzü en iyi yansıtan seçeneği işaretleyiniz.)	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Programda ne tür değişiklikler yapıldığını merak ederim.	1	2	3	4	5
2	Yenilenen programın getirdiği sorumlulukları bilmek isterim.	1	2	3	4	5
4	Programdaki değişimi kendimi geliştirmek için fırsat olarak görürüm.	1	2	3	4	5
5	Programın öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda değiştirildiğine inanırım.	1	2	3	4	5
8	Programda yapılan değişikliklerin öğrencilere katkı sağlayacağına inanırım.	1	2	3	4	5
10	Sıradanlaştığını düşündüğüm için programda yapılan değişiklikleri önemsemem.	1	2	3	4	5

12	Yenilene programın gereklerini yerine getirememekten endiŒe duyarım.	1	2	3	4	5
13	Yenilene programa hazırlık yapmak için zaman bulamamaktan endiŒe duyarım.	1	2	3	4	5
15	Yenilene programın beklentilerimi karŒılamamasından endiŒe duyarım.	1	2	3	4	5
17	Programda nelerin deęiŒtięini incelemem.	1	2	3	4	5
18	Programda yapılan deęiŒikliklerle ilgili grŒlerimi ilgililere bildiririm.	1	2	3	4	5
20	Yenilene programı uygulamak için planlar yaparım.	1	2	3	4	5
23	Yenilene programa uygun öğrenme etkinlikleri geliŒtiririm.	1	2	3	4	5
25	Yenilene programla ilgili uygulamalarımı meslektaŒlarımla paylaŒırım.	1	2	3	4	5
26	İçinde olduğum deęiŒim sürecini zümremle birlikte yönetirim.	1	2	3	4	5
29	Programda yapılan deęiŒikliklerin olumlu yönleri konusunda yetkililere bilgi veririm.	1	2	3	4	5

EK-C: Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu

EK-3. GÖRÜŞME FORMU

Merhaba öğretmenim,

Ben Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim doktora programında doktora öğrencisiyim. Aynı zamanda Trabzon Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktayım. Doç. Dr. Esed YAĞCI danışmanlığında, İngilizce öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyum sürecini inceleyen bir araştırma yapıyorum. Bu kapsamda sizin görüş ve deneyimlerinizden yararlanmak istiyorum. Bu araştırmanın öğretim programlarındaki değişim olgusuna öğretmenler açısından yaklaşarak değişime yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal eğilimlerin bütüncül olarak anlaşılmasına ve değişim sürecinin etkili şekilde yürütülmesine katkıda bulunmasını bekliyorum.

Bu bağlamda yapacağımız görüşmenin ortalama 40-45 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Görüşmemizde kimlik bilgilerinize dair herhangi bir sorulmayacağını, vereceğiniz yanıtların yalnızca bu bilimsel çalışma kapsamında kullanılacağını, bu kapsam dışında başkalarıyla paylaşılmayacağını ve görüşmeden istediğiniz anda çekilebileceğinizi belirtmek istiyorum. Ayrıca izniniz olursa elde edeceğim verileri daha doğru şekilde analiz edebilmek için görüşme esnasında ses kaydı almak istiyorum. Buna izin verir misiniz? İzin vermediğiniz takdirde görüşmemizle ilgili notlar tutacağım. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir soru var mı?

Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Yasemin KARSANTIK
Trabzon Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

GİRİŞ

1. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz? Bu okulda kaç yıldır çalışıyorsunuz?
2. Öğretmenliğiniz süresince İngilizce dersi öğretim programı kaç kere yenilendi/güncellendi?
3. Hangi fakülte ve bölümden mezun oldunuz? Yüksek lisans veya doktora dereceniz var mı?
4. Şu an hangi sınıflarda derse giriyorsunuz?
5. Haftada kaç saat derse giriyorsunuz?
6. Derse girdiğiniz sınıflarda ortalama öğrenci sayısı kaçtır?
7. İngilizce zümrenizle ayda ortalama kaç kez toplantı yapıyorsunuz?
8. Okulunuzun içinde bulunduğu sosyoekonomik durumu nasıl değerlendirirsiniz? (Düşük, orta, yüksek?)



Açıklama: 1997 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitime geçişle birlikte öğretim programları yenilenmiştir. 2004-2005 öğretim yılında yapılan program reformuyla programların temel felsefesinde ve tüm boyutlarında değişiklikler yapılmıştır. 2012 yılında 4+4+4 reformuyla birlikte bazı programlar güncellenmiştir. 2017 yılında programlarda tekrar değişikliklere gidilmiş ve yeni programlar kamuoyunun görüşü alındıktan sonra uygulamaya konulmuştur. Bu değişiklikler doğrultusunda İngilizce dersi öğretim programlarında da birtakım büyük ve küçük çaplı değişikliklere gidilmiştir.

9. Size göre öğretim programları neden değişmektedir?
 - a. Siz bu değişiklikleri gerekli görüyor musunuz? Neden?
10. İngilizce öğretmeni olarak öğretim programında yapılan değişiklikler (güncelleme ve yenileme çalışmaları) hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - a. Bu değişime nasıl tepki veriyorsunuz? (Olumlu-olumsuz, direnç-kabullenme, vb.)
 - b. Programda değişiklik olacağını hangi kanallarla, nasıl öğreniyorsunuz?
11. İngilizce dersi öğretim programında bir güncelleme olacağını öğrendiğinizde ne (nasıl) hissedersiniz?
12. Yenilenen/değişen öğretim programını ilk gördüğünüzde/okuduğunuzda nelere dikkat edersiniz? (Neleri incellersiniz?)

Öğretim programlarında yapılan değişiklikleri uygulama boyutuna gelince;

13. Sizce 2018 yılı ilköğretim/ortaöğretim İngilizce öğretim programında ne değişti? Nasıl bir güncelleme yapıldı?
 - a. Yapılan güncellemeye duyulan ihtiyaç konusunda ne düşünüyorsunuz?
 - b. Yapılan güncellemeyi açık mı karmaşık mı buluyorsunuz? Biraz açıkla mısınız? Neyin değiştiğini tam olarak anlayabiliyor musunuz?
 - c. Yapılan güncellemelerin uygulanabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
14. Değişen / Yenilenen İngilizce dersi öğretim programını nasıl uyguluyorsunuz? (Programı kılavuzda yer aldığı şekilde uygulayabiliyor musunuz, yoksa kendi koşullarınıza göre birtakım değişiklikler yapıyor musunuz?)

Değişiklik yapıyorsanız;



a. İngilizce dersi öğretim programını uygularken 1. kazanımlarda, 2. içerikte, 3. önerilen öğretim yöntemleri veya materyallerde ve 4. önerilen değerlendirme yöntemlerinde herhangi bir değişiklik yapıyor musunuz? (Hangilerinde değişiklik yapıyorsunuz?)

- i. Neden bu değişiklikleri yapma ihtiyacı duyuyorsunuz? Neyi göz önünde bulundurarak bu değişiklikleri/uyarlamaları gerçekleştiriyorsunuz? (zaman sınırlılıkları, öğrenci özellikleri, konunun kolaylık/zorluk derecesi, materyallerden kaynaklanan durumlar, vb.)
- ii. Yaptığınız değişiklikler yeni bir şeyler (konu, vb.) ekleme/çıkarma şeklinde mi oluyor? Ne tarz değişiklikler yapıyorsunuz?
- iii. Değişiklikleri ne zaman yapıyorsunuz? Ders öncesinde mi planlıyorsunuz? Ders sırasında mı duruma göre değişiklik yapıyorsunuz? Derste uygulamalara dayalı olarak ders sonrasında yeni uygulamalar mı planlıyorsunuz?

Değişiklik yapmıyorsanız:

b. İngilizce dersi öğretim programının aslına sadık kalarak, programı olduğu gibi uygulayabiliyor musunuz?

- i. Programın hedeflerinin / kazanımlarının tamamını takip edebiliyor musunuz? Öğrenme öğretme sürecinde tüm bu kazanımları dikkate alıyor musunuz? Nasıl? Biraz açıkla mısınız?
- ii. Programın önerdiği tüm materyal ve öğretim yöntem/tekniklerini kullanabiliyor musunuz? Nasıl? Biraz açıkla mısınız?
- iii. Programın önerdiği tüm ölçme-değerlendirme etkinliklerini ya da yöntem-tekniklerini kullanabiliyor musunuz? Nasıl? Biraz açıkla mısınız?

15. Öğretim programında yapılan değişikliklere uygulama boyutunda uyum sağlamak için herhangi bir destek alıyor musunuz? (Hizmet içi eğitim, okul yöneticisi desteği, meslektaş/zümre desteği, vb.?)

a. (Alıyorsanız) Ne tür destek alıyorsunuz, biraz açıkla mısınız? Bu desteği nasıl değerlendirirsiniz? (Yeterli, yetersiz, verimli, verimsiz vb.)



b. (Almıyorsanız) Bu durumun sizi nasıl etkiliyor? (Olumlu/olumsuz yansımaları konusunda ne düşünüyorsunuz?) Destek almadan nasıl değişimle başa çıkıyorsunuz?

16. Öğretim programlarında yapılan değişikliklere (yenilenen/değişen programlara) uyum sağlamanızı (anlamanızı, kabullenmenizi, uygulamanızı) sizce hangi faktörler etkilemektedir?

- Hangi faktörler uyum sağlamanızı kolaylaştırmaktadır? (Görüşünüzün alınması, destek almanız, vb.)
- Hangi faktörler uyum sağlamanızı zorlaştırmaktadır? (Sık değişim, vb.)
- Uyum sağlamanızı zorlaştıran faktörlere sizce nasıl çözüm getirilebilir?

Konuyu yapılan değişikliklerin etkisi boyutunda ele aldığımızda;

17. İngilizce dersi öğretim programındaki değişikliklerin öğrencilere ne tür katkılar olduğunu/olacağını düşünüyorsunuz? (dil becerileri, dil öğrenmeyi öğrenme, güdülenme, vb. açılardan)

18. Öğretim programındaki değişiklik veya güncellemelerin etkili olmasında sizce nasıl bir rolünüz olabilir? (Siz bu değişim sürecine nasıl katkı sağladığınızı düşünüyorsunuz?)

- Değişim sürecine yeteri kadar dahil edildiğinizi düşünüyor musunuz? (Değişimle ilgili karar alma sürecine katılıyor musunuz?)
- (Dahil ediliyorsanız/karara katılıyorsanız) Hangi yollarla dahil ediliyorsunuz? (Görüş bildirme, vb.)
- (Dahil ediliyorsanız/karara katılamıyorsanız) Bu durum değişikliği hayata geçirmenizi/değişime uyum sağlamanızı nasıl etkilemektedir? (Olumlu, olumsuz, vb.)

19. Öğretim programındaki güncelleme/yenileme çalışmalarının daha etkili olması için önerileriniz/beklentileriniz nelerdir? (Neler yapılırsa, hangi hususlara dikkat edilirse sizce bu çalışmalar daha etkili olabilir?)

20. Ekleme istediğiniz başka bir konu var mı? Katkılarınız için teşekkür ederim.

Görüşme Yeri:

Saati:

Süresi:



EK-Ç: Ölçek Uygulaması için Gönüllü Katılım Formu

Sayın Katılımcı,

Bu araştırma, Doç. Dr. Esed YAĞCI danışmanlığında doktora öğrencisi Arş. Gör. Yasemin KARSANTIK tarafından yürütülen doktora tezi kapsamında siz öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum sürecini; uyum düzeyi, uyum sürecini etkileyen etkenler ve yenilenen programları uygulama bakımından incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için sizlere bir ölçek uygulanacaktır. Çalışma, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu izni ile yürütülmektedir. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olup katılıp katılmamayı seçme hakkınız bulunmaktadır. Çalışma esnasında sizi rahatsız edecek herhangi bir durumla karşılaşmanız halinde rahatsızlığınızın giderilmesi için istediğiniz zaman yardım talep edebilir ya da çalışmadan istediğiniz zaman çekilebilirsiniz. Çalışmadan çekilmeniz size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Bu belgeyle elde edilen bilgiler herhangi bir üçüncü şahıs veya grupta araştırma amacı dışında paylaşılmayacaktır. Kişisel bilgileriniz gizli tutulacak ve basılmış ya da çevrimiçi yayınlanmış herhangi bir belgede açık olarak verilmeyecektir. Veriler araştırmanın amacı doğrultusunda ilgili araştırmacılar tarafından kullanılacaktır. Çalışmaya katılmaya onay vermeden önce sormak istediğiniz tüm soruları sormaktan çekinmeyiniz. Çalışmanın tamamlanmasının ardından soru sorma veya sonuçlar hakkında bilgi alma konusunda taleplerinizi e-posta aracılığıyla iletmeniz durumunda taleplerinize yanıt verilecektir.

Bu belgeyi, ilgili prosedürü onaylıyor ve kayıtlarınızın araştırmacılar tarafından kullanımına izin veriyorsanız lütfen imzalayınız.

Saygılarımızla,

Doç. Dr. Esed YAĞCI
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

Arş. Gör. Yasemin KARSANTIK
Trabzon Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı Öğrencisi

Yukarıda anlatılan çalışma için araştırmacı tarafından verilen ölçeği içtenlikle doldurmam gerektiğini, rahatsızlık hissettiğim zaman çalışmadan çekilebileceğimi ve araştırmacıyla paylaşmış olduğum tüm kişisel bilgilerimin gizli tutulacağını anlamış bulunuyorum. Bu belgeyle, çalışmaya gönüllü olarak katılacağımı beyan ederim.

Tarih:

Katılımcı:

İmza:

Araştırmacılar:

Doç. Dr. Esed YAĞCI
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Bölümü, Beytepe Yerleşkesi, Ankara

Arş. Gör. Yasemin KARSANTIK
Trabzon Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Bölümü, Akçaabat, Trabzon

EK-D: Görüşme için Gönüllü Katılım Formu

Bu araştırma, Doç. Dr. Esed YAĞCI danışmanlığında doktora öğrencisi Arş. Gör. Yasemin KARSANTIK tarafından yürütülen doktora tezi kapsamında siz öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum sürecini; uyum düzeyi, uyum sürecini etkileyen etkenler ve yenilenen programları uygulama bakımından incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için sizinle görüşme yapılacaktır. Görüşme esnasında ses kaydı alınacaktır. Çalışma, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu izni ile yürütülmektedir. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olup katılıp katılmamayı seçme hakkınız bulunmaktadır. Çalışma esnasında sizi rahatsız edecek herhangi bir durumla karşılaşmanız halinde rahatsızlığınızın giderilmesi için istediğiniz zaman yardım talep edebilir ya da çalışmadan istediğiniz zaman çekilebilirsiniz. Çalışmadan çekilmeniz size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Bu belgeyle elde edilen bilgiler herhangi bir üçüncü şahıs veya grupla araştırma amacı dışında paylaşılmayacaktır. Kişisel bilgileriniz gizli tutulacak ve basılmış ya da çevrimiçi yayınlanmış herhangi bir belgede açık olarak verilmeyecektir. Veriler araştırmanın amacı doğrultusunda ilgili araştırmacılar tarafından kullanılacaktır. Çalışmaya katılmaya onay vermeden önce sormak istediğiniz tüm soruları sormaktan çekinmeyiniz. Çalışmanın tamamlanmasının ardından soru sorma veya sonuçlar hakkında bilgi alma konusunda taleplerinizi e-posta aracılığıyla iletmeniz durumunda taleplerinize yanıt verilecektir.

Bu belgeyi, ilgili prosedürü onaylıyor ve kayıtlarınızın araştırmacılar tarafından kullanımına izin veriyorsanız lütfen imzalayınız.

Saygılarımızla,

Doç. Dr. Esed YAĞCI
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

Arş. Gör. Yasemin KARSANTIK
Trabzon Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Doktor Programı Öğrencisi

Yukarıda anlatılan çalışma için araştırmacı tarafından sorulan sorulara içtenlikle yanıt vermem gerektiğini, ses kaydı yapılacağını, rahatsızlık hissettiğim zaman çalışmadan çekilebileceğimi ve araştırmacıyla paylaşmış olduğum tüm kişisel bilgilerimin gizli tutulacağını anlamış bulunuyorum. Bu belgeyle, çalışmaya gönüllü olarak katılacağımı beyan ederim.

Tarih:

Katılımcı:

İmza:

Araştırmacılar:

Doç. Dr. Esed YAĞCI
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Bölümü, Beytepe Yerleşkesi, Ankara

Arş. Gör. Yasemin KARSANTIK
Trabzon Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Bölümü, Akçaabat, Trabzon

EK-E: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172-300
Konu : Yasemin KARSANTIK (Etik Komisyonu İzni)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 21.04.2020 tarihli ve 51944218-300/00001080591 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Yasemin KARSANTIK'ın Doç. Dr. Esed YAĞCI danışmanlığında yürüttüğü "İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Süreci" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 12 Mayıs 2020 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygularıyla rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

EK-F: MEB Araştırma İzni Belgesi



T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 82438636-605.99-E.9163812
Konu : Araştırma izni
(Yasemin KARSANTIK)

09/07/2020

VALİLİK MAKAMINA

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Yasemin KARSANTIK'ın "**İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Süreci**" isimli çalışması kapsamında ilimize bağlı tüm resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerle çalışma yapma isteği Müdürlüğümüz Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Bahsi geçen çalışmanın eğitim öğretimi aksatmadan yaz tatilinden 3 hafta öncesine kadar bitecek şekilde; 2020-2021 eğitim öğretim yılında yapılması gerekmektedir.

Araştırmacının 2020/2 sayılı genelge çerçevesinde hareket etmesi, **katılımcılardan yazılı izinlerin alınması, çalışma uygulanırken Covid-19 tedbirleri kapsamında hareket edilmesi, izinsiz herhangi bir ses ve görüntü kaydı yapılmasına kesinlikle izin verilmemesi, elde edilen verilerin çalışma kapsamı dışında kullanılmaması, mühürlü anket ve ölçeklerin kullanılması ve sonuçların bir örneğinin Ar-Ge birimine teslim edilmesi** kaydıyla, çalışmanın okul müdürlüklerinin de uygun göreceği zamanlarda ve kontrollünde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olularınıza arz ederim.

Hızır AKTAŞ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
09/07/2020

Mehmet YAPICI
Vali a.
Vali Yardımcısı



Adres: Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Şubesi
(Ar-Ge Birimi)
Elektronik Adı: trabzonarage@meb.gov.tr
e-posta: ar@trabzon.gov.tr

Bilgi için: Ar-Ge Birimi
Muzet KAŞ Özübe Müdürü
Tel: 0 (462) 223 55 52
Faks: 0 (462) 210 20 94

Özellikler: 2001-732b-30b6-b9c2-a2f6 koda ile kayıt edilmiştir.

EK-G: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

01 / 07 / 2021

(İmza)
Yasemin KARSANTIK

EK-H: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

01 / 07 / 2021

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Süreci

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
01/ 07 / 2021	255	479927	17/ 06 / 2021	%4	1614520658

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Yasemin KARSANTIK

Öğrenci No.: N16149535

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Programları ve Öğretim

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.
(Doç. Dr. Esed YAĞCI)

EK-I: Dissertation Originality Report

01 / 07 / 2021

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title: Adaptation Process of English Language Teachers to Curriculum Change

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
01/ 07 / 2021	255	479927	17/ 06 / 2021	%4	1614520658

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Yasemin KARSANTIK
Student No.: N16149535
Department: Educational Sciences
Program: Curriculum and Instruction
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Assoc. Prof. Esed YAĞCI)

EK-İ: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

01 / 07 /2021

(imza)

Yasemin KARSANTIK

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*"

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanın önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan iş birliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

