

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

**FARKLI LİSE TÜRLERİNDE GÖREV YAPAN İNGİLİZCE
ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIKLARI ÖĞRETİM PROGRAMI
UYARLAMA ÖRÜNTÜLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

VİLDAN MUTLU

**ANKARA
EYLÜL, 2025**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

**FARKLI LİSE TÜRLERİNDE GÖREV YAPAN İNGİLİZCE
ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIKLARI ÖĞRETİM PROGRAMI
UYARLAMA ÖRÜNTÜLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

VİLDAN MUTLU

DANIŞMAN: DR. ÖĞR. ÜYESİ ASUMAN FULYA SOĞUKSU

**ANKARA
EYLÜL, 2025**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Vildan MUTLU adlı öğrencinin hazırladığı “Farklı Lise Türlerinde Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Programı Uyarlama Örüntüleri” başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

	<u>Jüri Üyeleri</u>	<u>İmza</u>
Başkan		
Üye		
Üye		

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....
Prof. Dr. Mehmet İkbal YETİŞİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.



Vildan MUTLU

ÖZET

FARKLI LİSE TÜRLERİNDE GÖREV YAPAN İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIKLARI ÖĞRETİM PROGRAMI UYARLAMA ÖRÜNTÜLERİ

MUTLU, Vildan

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Asuman Fulya SOĞUKSU

Eylül, 2025, xiii + 103 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, farklı lise türlerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları program uyarlama örüntülerini ve bunları kullanma nedenlerini incelemek, bu örüntülerin okul türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Araştırma, karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Marmara Bölgesi'nde yer alan bir ilin dört ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı yedi farklı lise türünde (Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Fen Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Spor Lisesi) görev yapan 150 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Nicel veriler, “Öğretim Programlarını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği” aracılığıyla 150 öğretmenden toplanmıştır. Bu veriler genişletme, atlama ve yeniden düzenleme olmak üzere üç alt boyutta değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 26.0 programı kullanılarak betimsel istatistikler ve Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır. Nitel veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla gönüllü olan 12 öğretmenden toplanmış ve MAXQDA 24.9.1 programı kullanılarak tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular, okul türleri arasında tercih edilen uyarlama örüntülerine ilişkin anlamlı farklar olduğunu göstermiştir. Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi'nde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ağırlıklı olarak “genişletme” örüntüsünü kullandığı, buna karşılık Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde görev yapanların “atlama” örüntüsüne daha sık başvurduğu belirlenmiştir. Genişletme uyarlamalarının kullanılmasının nedenleri arasında öğrenci özellikleri, veli katılımı ve materyal kaynaklı

sorunlar; atlama örüntüsünün tercih edilme gerekçeleri arasında ise yine öğrenci özellikleri, zamana bağlı sorunlar ve materyal kaynaklı sorunlar öne çıkmıştır. Yeniden düzenleme örüntüsünün tercih edilme nedenleri olarak öğrenci özellikleri, zaman yönetimi ve sınıf ortamı temaları belirlenmiştir. Öğretmenler, bu temaların program uyarlama sürecindeki kararlarını doğrudan etkilediğini belirtmiş ve tüm lise türleri için ayrı bir öğretim programı ve ders kitapları geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bulgular uygulama ve gelecek araştırmalar için öneriler sunmayı olanaklı kılmıştır.

Anahtar Sözcükler: İngilizce öğretim programı, program uyarlama, İngilizce öğretimi, İngilizce öğretmeni, lise türleri.

ABSTRACT

CURRICULUM ADAPTATION PATTERNS USED BY ENGLISH LANGUAGE TEACHERS WORKING IN DIFFERENT TYPES OF HIGH SCHOOLS

MUTLU, Vildan

Master Degree, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Asuman Fulya SOĞUKSU

September, 2025, xiii + 103 Pages

This study examines the curriculum adaptation patterns used by English language teachers working in different types of high schools, the reasons behind these adaptations, and whether these patterns vary depending on the type of school. The research was designed using the explanatory sequential design, one of the mixed method designs. The study group consisted of 150 English language teachers across seven types of high schools (Anatolian High School, Anatolian Imam Hatip High School, Science High School, Fine Arts High School, Vocational and Technical Anatolian High School, Social Sciences High School, and Sports High School) affiliated with the Ministry of National Education in four districts of a city located in the Marmara Region in the 2024-2025 academic year. Quantitative data were collected from 150 teachers using the “Curriculum Adaptation Patterns Scale” and evaluated within the dimensions of extension, omission, and reorganization. The data were analyzed using descriptive statistics and Kruskal-Wallis H Test in SPSS 26.0. Qualitative data were gathered from 12 teachers through semi-structured interviews and analyzed thematically using MAXQDA 24.9.1 software. The findings revealed significant differences between school types in terms of preferred adaptation patterns. While English language teachers in Anatolian and Science High Schools predominantly used the extension pattern, those in Anatolian Imam Hatip and Vocational and Technical Anatolian High Schools more frequently employed the omission pattern. Reasons for extending the curriculum included student characteristics, parent involvement and material-related problems; whereas omission was mainly attributed to student characteristics, time-related problems and material-related problems. Student characteristics, time management and classroom environment themes were

determined as the reasons for the reorganization pattern. Teachers emphasized that these themes significantly influenced their decisions during the adaptation process and highlighted the need for curriculum and textbook differentiation specific to each type of high school. These findings made it possible to offer implications for practice and future research.

Key Words: English curriculum, curriculum adaptation, English language teaching, English language teachers, high school types.



ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasını, farklı lise türlerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı uyarlama örüntülerini ve bu örüntülerin tercih edilme nedenlerini incelemek amacıyla yürüttüm. Araştırma sürecinde hem nicel hem de nitel yöntemleri bir arada kullanarak öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına dair çok yönlü bir bakış geliştirilmesini hedefledim.

Öncelikle tez çalışmamın her aşamasında beni bilgisi, anlayışı ve sabrı ile destekleyen, birlikte çalışmaktan büyük memnuniyet duyduğum değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Asuman Fulya SOĞUKSU'ya en içten teşekkürlerimi sunarım. Her zaman ulaşılabilir oluşu, yönlendirici yaklaşımı ve yapıcı tutumu her adımda yolumu aydınlatmış ve ilerlememe olanak tanımıştır.

Katılımlarından dolayı değerli meslektaşlarıma teşekkür ederim. Yaptığım her görüşme bana yalnızca akademik anlamda veri sağlamakla kalmamış aynı zamanda mesleki anlamda da gelişimime katkıda bulunmuştur.

Tanıştığımız günden bu yana olduğu gibi tez sürecim boyunca da hep yanımda olan, beni koşulsuz destekleyen ve sonsuz sevgisiyle güç veren en iyi arkadaşım ve sevgili eşim Orçun MUTLU'ya; koşulsuz sevgisini ve desteğini hayatımın her anında hissettiğim, her zorlukta varlığıyla bana güç veren canım annem Raziye BAYDUR'a; destekleri ve sevgileri ile her daim yanımda olan abime ve ablama ve artık aramızda olmasa da sevgisi ve bana kattıklarıyla kalbimde hep var olan babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Sevgileri ile kuşatılmış olmak, hayatımdaki en büyük mutluluk kaynağıdır.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLOLAR DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
KISALTMALAR	xiii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	4
Önem.....	4
Sayıtlılar.....	6
Sınırlılıklar	6
Tanımlar.....	6
BÖLÜM 2.....	7
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
Program Türleri.....	7
Programa Bağlılık.....	9
Program Uyarlama.....	12
Program Uyarlamayı Gerekli Kılan Nedenler ve Etkileyen Faktörler	13
Programda Uyarlama Yapılırken Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar	15
Program Uyarlama Örüntüleri	17
İlgili Araştırmalar	22
Yurtiçinde Yapılan İlgili Araştırmalar.....	22
Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar.....	27
BÖLÜM 2.....	30
YÖNTEM	30
Araştırmanın Modeli.....	30
Çalışma Grubu	31
Verilerin Toplanması	33
Nicel Verilerin Toplanması	34
Nitel Verilerin Toplanması	36
Verilerin Çözümlemesi	37
Nicel Verilerin Çözümlemesi	37
Nitel Verilerin Çözümlemesi	41
Araştırmacının Rolü.....	42

BÖLÜM 3.....	43
BULGULAR VE YORUMLAR	43
Lise İngilizce Derslerinde Kullanılan Program Örüntülerine İlişkin Bulgular.....	43
Lise Türlerine Göre Uyarlama Örüntülerinde Farklılıklara İlişkin Bulgular	49
Öğretmenlerin Uyarlama Örüntülerini Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Bulgular...	55
Uyarlamada Genişletme Örüntüsünün Tercih Edilme Nedenleri	55
Uyarlamada Atlama Örüntüsünün Tercih Edilme Nedenleri	63
Uyarlamada Yeniden Düzenleme Örüntüsünün Tercih Edilme Nedenleri	67
Uyarlama Süreci için Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular	74
BÖLÜM 4.....	80
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	80
Sonuçlar	80
Öneriler	81
Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	82
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	82
KAYNAKLAR.....	83
EKLER	93
EK 1. Etik Kurul Onayı	94
EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni/Diğer Kurumlardan Alınan Araştırma İzinleri.....	95
EK 3. Öğretim Programını Uyarlama Ölçeği Kullanım İzni	96
EK 4. Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği.....	97
EK 5. Aydınlatılmış Onam Formu.....	98
EK 6. Görüşme Soruları.....	100
BENZERLİK BİLDİRİMİ	102
ÖZGEÇMİŞ.....	103

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. İngilizce Öğretmenlerinin Sosyo-Demografik Özellikleri	31
Tablo 2. Görüşme Yapılan Katılımcıların Sosyo-Demografik Bilgileri.....	33
Tablo 3. Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Cronbach's Alpha Değerleri	35
Tablo 4. Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	37
Tablo 5. Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	38
Tablo 6. İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Düzeylerine İlişkin Bulgular	43
Tablo 7. Genişletmeler Sorularının Betimsel İstatistikî Bulguları	45
Tablo 8. Atlamalar Sorularının Betimsel İstatistikî Bulguları.....	46
Tablo 9. Yeniden Düzenlemeler Sorularının Betimsel İstatistikî Bulguları	48
Tablo 10. İngilizce Öğretmenlerinin Okul Türlerine Göre Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	50
Tablo 11. İngilizce Öğretmenlerinin Okul Türlerine Göre Genişletmeler Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması	51
Tablo 12. İngilizce Öğretmenlerinin Okul Türlerine Göre Atlamalar Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması	52
Tablo 13. İngilizce Öğretmenlerinin Okul Türlerine Göre Yeniden Düzenlemeler Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması	54
Tablo 14. İngilizce Öğretmenlerinin Genişletme Örüntüsü Kullanma Nedenlerine İlişkin Temalar ve Temalara Ait Alt Temalar.....	56
Tablo 15. İngilizce Öğretmenlerinin Atlama Örüntüsü Kullanma Nedenlerine İlişkin Temalar ve Temalara Ait Alt Temalar.....	63
Tablo 16. İngilizce Öğretmenlerinin Yeniden Düzenleme Örüntüsü Kullanma Nedenlerine İlişkin Temalar ve Temalara Ait Alt Temalar.....	68
Tablo 17. İngilizce Öğretmenlerinin Çözüm Önerilerine İlişkin Temalar ve Temalara Ait Alt Temalar.....	74

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği'ne Ait Histogram Grafiği..	38
Şekil 2. Genişletmelere Ait Histogram Grafiği.....	39
Şekil 3. Atlamalara Ait Histogram Grafiği.....	39
Şekil 4. Yeniden Düzenlemelere Ait Histogram Grafiği.....	40



KISALTMALAR

AL	Anadolu Lisesi
AIHL	Anadolu İmam Hatip Lisesi
FL	Fen Lisesi
MTAL	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
SBL	Sosyal Bilimler Lisesi
GSL	Güzel Sanatlar Lisesi
SL	Spor Lisesi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
PTK	Pedagojik Tasarım Kapasitesi

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde problem, amaç, önem, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlamalara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Problem

Yabancı dil eğitimi, bireylerin küreselleşen dünyada etkin biçimde yer alabilmesini sağlayan ve bireyler arası iletişimi mümkün kılan temel unsurlardan biridir. Yeni bir dil öğrenmek, bireylerin ufkunu genişletmekte, onlara farklı kültürleri tanıma ve bu kültürlerle etkileşim kurma fırsatı sunmaktadır. Buna ek olarak, öğrenilen yabancı dilin dünya genelinde yaygın olarak kullanılması, söz konusu dilin günlük yaşamda işlevselliğini ve önemini artırmaktadır. Bu nedenle bazı dillerin öğrenilmesi, diğerlerine kıyasla daha stratejik bir değer taşımaktadır. Bu noktada, İngilizce özel bir önem kazanmaktadır. Akademik dünyada, kültürel üretimde ve turizm alanlarında yaygın bir iletişim aracı olan İngilizce, bu alanlarda etkin olabilmek için neredeyse zorunlu bir araç hâline gelmiştir.

İngilizce, bu bağlamda farklı anadillere sahip bireylerin iletişim kurmasını mümkün kılan ortak dil olarak tanımlanan lingua franca kavramına (UNESCO, 1953) uygun bir nitelik kazanmıştır. Dolayısıyla, küresel ölçekteki işlevi göz önünde bulundurulduğunda lingua franca olarak İngilizce kullanımının giderek yaygınlaştığı görülmektedir (Fiedler, 2011). Bu durum, İngilizce öğretimi ve öğreniminin dünya genelinde önem kazanmasına yol açmıştır.

Türkiye’de İngilizce öğretimi, ilkokul ikinci sınıftan başlayarak ortaöğretim on ikinci sınıfa kadar kesintisiz biçimde devam etmektedir. Bu süreçte öğrenciler 11 yıl boyunca İngilizce eğitimi almakta ve ortaöğretim sonunda en az B2 düzeyinde mezun olmaları hedeflenmektedir (MEB, 2018). Ancak, dilbilgisel yeterlik, söylem yeterliği, sosyodilbilimsel yeterlik ve stratejik yeterlik olmak üzere dört boyutta tanımlanan iletişimsel yeterlik açısından öğrencilerin beklenen düzeye ulaşamadığı ve bu durumun

Türkiye’deki İngilizce öğretiminde önemli bir sorun alanı oluşturduğu ifade edilmektedir (MEB, 2018).

Education First (EF) tarafından her yıl gerçekleştirilen İngilizce yeterlilik testlerinin sonuçları da bu durumu destekler niteliktedir. EF English Proficiency Index’te (EPI) İngilizce yeterlik düzeyleri “çok yüksek, yüksek, orta, düşük, çok düşük” olarak sınıflandırılmakta olup, Türkiye 2020, 2021, 2022 ve 2023 yıllarında “düşük yeterlik” kategorisinde yer almıştır (Education First, 2020, 2021, 2022, 2023). EF tarafından bu kategori, “İngilizce konuşulan bir ülkede turist olarak dolaşabilme, iş arkadaşlarıyla basit sohbetler gerçekleştirebilme ve iş ortamında gelen basit e-postaları anlayabilme” düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Education First, 2023). Türkiye’nin söz konusu yıllardaki puanları sırasıyla 465, 478, 495 ve 493; sıralamaları ise 69/100, 70/112, 64/111 ve 66/113 olarak belirtilmiştir (Education First, 2020, 2021, 2022, 2023). Sonuçlara bakıldığında Türkiye’deki İngilizce yeterliliğin düşük olduğu görülmekte ve özellikle 2023 yılında puanın bir önceki yıla kıyasla düşmüş olması, İngilizce öğretimi alanındaki mevcut sorunların devam ettiğini işaret etmektedir.

Bu çalışmanın kapsamı, sorunların nedenlerinden biri olan Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı’nın uygulanmasına ilişkin durum ve bu süreçte ortaya çıkan güçlüklerdir. Öğretim programları ülkemizde merkezi bir şekilde hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Bununla birlikte, eğitim süreci boyunca bireysel farklılıklar ve bölgesel koşullardan kaynaklı yeni ihtiyaçlar oluşabileceği göz önünde bulundurulmalı (Bernard vd., 2019; Hardy vd., 2022; Soylu ve Altunbay, 2023; Turgut vd., 2016; Ünal, 2023) ve merkezi olarak hazırlanan program temele alınarak ihtiyaçlara yönelik bazı değişiklikler yapılmalıdır. Bu noktada öğretmenlerin merkezi olarak hazırlanmış programlarda öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik uyarlama yapma sorumluluğu ile karşı karşıya kaldığı görülmektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014).

Ortaöğretimde program uyarlama bağlamında önemli kavramlardan biri de erken yönlendirme (*tracking*). Alanyazında erken yönlendirme, öğrencilerin başarı düzeyi, ilgi alanı veya mesleki hedeflerine göre farklı okul türlerine veya programlara yönlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Hallinan, 1994; Oakes, 1985). Dünyanın birçok ülkesinde lise türleri, öğrencilerin akademik yetenek ve ilgi alanlarına göre erken yönlendirme sistemi çerçevesinde belirlenmektedir. Almanya’da *Gymnasium* (akademik lise), *Realschule* (orta düzey lise) ve *Hauptschule* (temel meslek lisesi) ayrımı; İngiltere’deki *grammar school* (akademik lise), *technical school* (teknik lise) ve *secondary modern school* (modern ortaöğretim okulu) çeşitliliği bu uygulamanın yaygın

örneklerindendir (Brock, 2015; Kerckhoff, 1986). ABD’de ise erken yönlendirme genellikle aynı okul içinde akademik ve uygulamalı ders gruplarının ayrılması şeklinde görülmektedir (Gamoran, 1992).

Türkiye’ de, lise türlerinin yapısal farklılıkları erken yönlendirme işlevini yerine getirmektedir. Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Anadolu Liseleri, Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri, İmam Hatip Liseleri ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri; öğrenci seçme sistemi, ders saatlerinin dağılımı, akademik öncelikler ve okul kültürü açısından farklı profiller sunmaktadır. Ayrıca araştırmalar farklı lise türlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Güzeller, Eser ve Aksu, 2016). Bu durum, İngilizce öğretim programının uygulanışına da yansımaktadır. Merkezi biçimde hazırlanan tek bir öğretim programının bu yedi farklı okul türünde nasıl uygulandığı yalnızca sınıf ortamında görünür olmaktadır. 2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı incelendiğinde programda aşağıdaki ifadenin yer aldığı görülmektedir:

Öğretim programı öğretmenlere, yöneticilere ve materyal tasarımcılarına etkili bir şekilde İngilizce öğretim ve öğrenimi sağlamak için rehber görevi görecektir. Bu çerçevede sağlayacak kadar spesifik ve öğretmenlerin içeriği öğrencilerinin bireysel ihtiyaçlarına göre yaratıcı bir şekilde uyarlayabilmeleri için yeterince esnek olacak şekilde tasarlanmıştır (MEB, 2018, s. 19).

Yukarıdaki ifade ile MEB tarafından hazırlanan programla İngilizce öğretimi için detaylı bir çerçeve çizildiği ve programın öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik uyarlama yapabileceği ölçüde de esnek olduğu belirtilmiştir. Bu durum, “resmi program” ve “uygulanan program” kavramlarını öne çıkararak uygulanan programın lise türlerine bağlı olarak resmi programdan farklılaşabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla, yalnızca programın resmî metnine değil, lise türlerine göre şekillenen uygulamaların da derinlemesine incelenmesi gerekmektedir. Bu sebeple, farklı lise türlerinde İngilizce derslerinde kullanılan uyarlama örüntülerinin ve bunların tercih edilme nedenlerinin ortaya konulması bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, farklı lise türlerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları program uyarlama örüntülerini ve bunları kullanma nedenlerini incelemek, bu örüntülerin okul türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. İngilizce öğretmenleri derslerinde hangi program uyarlama örüntülerini kullanmaktadır?
2. İngilizce öğretmenleri tarafından kullanılan program uyarlama örüntüleri lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İngilizce öğretmenlerin belirlenen program uyarlama örüntülerini kullanma nedenleri nelerdir?
4. İngilizce öğretmenlerinin program uyarlama sürecine ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

Önem

Yabancı dil öğrenimi bireylerde bilişsel esneklik, problem çözme becerileri ve kültürlerarası iletişim kapasitesi gibi üst düzey becerilerin gelişimini desteklemektedir (Bialystok, 2011; Byram, 1997). Bu noktada, farklı dillerin öğrenimi bireylere çeşitli katkılar sağlamakta; dünya çapında lingua franca olarak kabul edilen İngilizce ise kazanılan iletişimsel becerilerin küresel bağlamda daha fazla kullanılmasına olanak tanıyan bir dil olma özelliğiyle öne çıkmaktadır. İngilizce günümüzde uluslararası iletişim dili olarak küresel ölçekte önemini korumakta ve bilim, ekonomi, teknoloji, kültür ve diplomasi alanlarında ortak dil işlevi görmektedir (Crystal, 2004; Seidlhofer, 2005). İngilizce öğretimi bu nedenle yalnızca bireylerin akademik veya mesleki gelişimleri için değil, ülkelerin küresel rekabet gücü açısından da kritik bir unsur hâline gelmiştir.

Türkiye’de İngilizce öğretimi, ilkokul ikinci sınıftan lise son sınıfa kadar kesintisiz biçimde sürdürülmekte ve ortaöğretim İngilizce öğretim programı Avrupa Dilleri Ortak Çerçevesi (CEFR) ile uyumlu olarak öğrencilerin mezuniyet sonunda en az B2 düzeyinde iletişimsel yeterlik kazanmasını hedeflemektedir (MEB, 2018). Ancak ulusal ve uluslararası göstergeler, bu hedeflere ulaşmada güçlükler bulunduğunu ve öğrencilerin İngilizce yeterlik düzeylerinin arzu edilen seviyeye çıkmadığını

göstermektedir (Education First, 2023). Bu durum, programın sınıf ortamında nasıl uygulandığı ve öğretmenlerin yaptığı uyarlamalar üzerinden incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Ülkemizdeki mevcut İngilizce yeterlilik düzeyine bakıldığında öğretim sürecinde aksaklıkların olduğu anlaşılmaktadır (MEB, 2018; Education First, 2020; 2021; 2022; 2023). Öğretim programlarının uyarlamaya bağlı olarak sınıfa nasıl yansıdığı bu durum için önemli bir etken olarak öne çıkmaktadır. Dolayısıyla İngilizce öğretim programının sınıf ortamında nasıl uygulandığının araştırılması, programın etkililiğini artırmaya yönelik önemli bir adım olacaktır.

Öğretim programlarının sınıf ortamında uyarlanmasına ilişkin alanyazında çalışmalar bulunsa da (Bümen ve Dikbayır, 2016; İlhan, 2022; Koşar Altınyelken, 2013; Öztürk, 2012; Tokgöz, 2013; Yazıcılar ve Bümen, 2019; Bümen ve Yazıcılar, 2020) ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programına odaklanan araştırmalar oldukça sınırlıdır (Çeliker Ercan, 2019; Kürüm ve Karabacak, 2018; Öner, 2023; Özkılıç Kolay, 2023; Öztekin Kaşko, 2017). Bunun yanı sıra, mevcut çalışmalar genellikle yalnızca öğretmenlerin hangi uyarlama örüntülerini kullandıklarını betimlemekle sınırlı kalmış; bu örüntülerin neden tercih edildiğine dair kapsamlı analizler yapılmamıştır. Bu araştırma ise öğretmenlerin uyarlama tercihlerini ve bu tercihlerin gerekçelerini ortaya koyarak, aynı zamanda bu bulgular ışığında öğretmenler tarafından sunulan çözüm önerilerini sunmayı amaçlaması açısından önem taşımaktadır.

Bu çalışma farklı lise türlerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin uyarlama örüntülerindeki çeşitliliği görünür kılması bakımından da önemlidir. Türkiye’de Fen, Anadolu, Meslek, İmam Hatip, Sosyal Bilimler, Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri gibi farklı lise türleri, öğrenci profilleri ve akademik hedefler bakımından farklılık göstermektedir (Yücedağlar ve Tunç, 2022). Bu çeşitlilik, tek tip bir programın her okul türünde aynı şekilde uygulanmasını güçleştirmekte ve uyarlamaları kaçınılmaz kılmaktadır. Araştırmanın farklı okul türlerine özgü veriler sunması, literatürde daha önce yeterince ele alınmamış bir boşluğu dolduracak ve öğretmenlerin stratejilerini bağlamsal olarak anlamaya imkân tanıyacaktır. Aynı zamanda bulgular, eğitim ortamındaki farklı gereksinimlere yanıt verebilmek için öğretmenlerin kullandıkları stratejilerin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacak; böylece İngilizce öğretiminde kapsayıcı ve çeşitliliği destekleyen yaklaşımların güçlendirilmesine katkıda bulunacaktır.

Son olarak, öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin ve geliştirdikleri çözüm yollarının belirlenmesi, program geliştirme süreçlerine somut katkılar sunacaktır. Bu

yönüyle çalışma, hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde özgün katkılar sağlamayı amaçlaması açısından önem taşımaktadır.

Sayıtlılar

Çalışmaya katılan öğretmenlerin uygulanan ölçek ve görüşmelerde dürüst bir şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

- Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi türlerinin çalışmanın yapıldığı ilde yalnızca tek bir okulla temsil edilmesi nedeniyle, bu okullardan yalnızca nitel veri elde edilebilmiştir.
- Araştırma İngilizce öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma verileri yalnızca 2024-2025 eğitim öğretim yılı süresince toplanmıştır.

Tanımlar

Program Uyarlama: Eğitimin gerçekleştiği ortamda koşullara göre öğretim programının şekillendirilmesidir (Remillard, 1999; 2000).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusuna ilişkin kavramlar ve alanyazında yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelenmektedir.

Program Türleri

Varış (1976) tarafından bir eğitim kurumunun, çocuk, genç ve yetişkinlere yönelik olarak hem millî eğitimin genel hedeflerini hem de kurumun kendi amaçlarını gerçekleştirmeyi hedefleyen tüm faaliyetler şeklinde tanımlanan eğitim programları okulda ve okul dışında planlanan her şeyi kapsamı (Ornstein ve Hunkins, 2016) açısından geniş bir çerçeve oluşturmaktadır. Öğretim programı ise eğitim programının doğrultusunda bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsamaktadır. Öğretme-öğrenme süreçleri her bir dersin ilgili kademe için belirlenen öğretim programı temel alınarak yürütülmektedir.

Eğitim programı kavramının kapsam genişliği, programın farklı bağlamlarda uygulanması ve kavramın karmaşık yapısı sebebiyle farklı program türleri ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar, program türleri üzerine çalışmalar yaparak farklı program türleri öne sürmüşlerdir (Crawford, 2011; Demirel, 2013; Eisner, 1985; English, 1992; Glatthorn, 2000; Posner, 2004).

Eisner (1985), dört farklı program türü olduğuna değinmiş ve bu program türlerini dolaylı program (*implicit curriculum*), örtük program (*hidden curriculum*) açık program (*explicit curriculum*), ve ihmal edilen program (*null curriculum*) olarak sınıflandırmıştır. Crawford (2011), program sınıflandırmasını üç ana başlıkta inceleyerek öğretilen program (*instruction*), yazılı program (*curriculum*), ve test edilen program (*state assessment*) olmak üzere program türlerini değerlendirmiştir. Demirel (2013)'in sınıflandırması ise resmi eğitim programı, işe vuruk eğitim programı, örtük eğitim programı, destekleyici eğitim programı ve öğretisiz eğitim programı şeklindedir. English (1992), Glatthorn (2000) da incelemelerini yukarıdaki program türlerine paralel olarak gerçekleştirmiş ve program türlerini benzer şekilde sıralamıştır.

Posner (2004) ise programları resmi program (*official program*), uygulamadaki program (*operational program*), örtük program (*hidden curriculum*), ihmal edilen program (*null curriculum*) ve ekstra program (*extra program*) olmak üzere 5 ana başlıkta incelemiştir. Bu sınıflamaya göre resmi program ilgili kurumlarca hazırlanan; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerinin detaylarını kapsayan yazılı metinlerdir. Resmi programların en önemli özelliği belli bir kapsamının ve düzeninin olmasıdır. Bu bağlamda öğretmenler için de bir rehber görevi gören resmi programlar aynı zamanda uygulanması öngörülen programlardır.

Uygulamadaki program okullarda uygulanması öngörülen resmi programların öğretmenler tarafından farklı şekillerde uygulandığı biçimdir. Bu program türü öğretmenin sınıf içi ortamda öğrencilere ne öğrettiğini, bu öğretim sürecini nasıl yönettiğini ve değerlendirdiğini kapsar. Öğretmenler merkezi olarak hazırlanan programları sınıflarında kendi eğitimleri, inançları ve tutumları doğrultusunda farklı şekillerde uygularlar. Dolayısıyla resmi program ve uygulamadaki program arasında keskin farklılıklar oluşabilmektedir.

Örtük program, yetkililer tarafından planlanmayan fakat öğrenciler üzerinde etkisi oldukça büyük olan bir program türüdür (Posner, 2004). Başka bir deyişle, resmi öğretim programında açıkça belirtilmeyen ve bilinçli bir planlamaya dayanmayan ancak öğrenciler tarafından öğrenme süreci içinde farkında olmadan edinilen öğrenmeleri içerir (Jackson, 1968). Öğrencilerin doğru davranışlar sergilemesi amacıyla değer ve normları kazandırmayı hedefleyen program türüdür. Cinsiyet rolleri, ırkçılık, sınıf ayrımı gibi değerlerin (Giroux ve Purpel, 1983) resmi programda yer almamasına rağmen öğretim sürecinde öğrencilere aktarılması örtük program ile gerçekleşir.

İhmal edilen program, öğretim sürecinde yer verilmeyen ya da göz ardı edilen içerikleri ifade eder (Eisner, 1994). Bu program türünde öğretime dahil edilmeyen öğelerin neden göz ardı edildiğine odaklanılmalıdır (Posner, 2004).

Son olarak, ekstra program ise öğretim programı dışında gerçekleşen, tüm okul içi ve okul dışı etkinlikleri kapsar. Bu program gönüllülük esasına dayanması yönü ile resmi programdan ayrılmaktadır (Posner, 2004). Dolayısıyla öğrencilerin bu programlardan etkilenme düzeyleri birbirinden farklıdır.

Posner'ın (2004) program türleri sınıflandırması öğretim programlarını yalnızca yazılı belgeler üzerinden değil uygulamadaki program, örtük program ve ihmal edilen program olmak üzere çok boyutlu bir perspektiften ele almaktadır. Ayrıca programın farklı düzeylerde nasıl işlediğini ve hangi noktalarda farklılaştığını incelemeye imkân

tanımlanmaktadır. Özellikle resmi program ve uygulamadaki program ayrımı araştırmanın odak noktası olan öğretim programının uyarlanması sürecini incelemek için analitik bir zemin sunmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada Posner'ın (2004) sınıflandırılması tercih edilmiştir.

Posner'ın (2004) sınıflandırması, programların yalnızca resmî metinlerle sınırlı olmadığını; uygulamadaki, örtük, ihmal edilen ve ekstra program türleriyle birlikte çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu çeşitlilik, öğretmenlerin resmî programa farklı düzeylerde bağlılık göstermelerini ve gerektiğinde programı kendi bağlamlarına göre uyarladıklarını göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin programa ne ölçüde bağlı kaldıkları ve bağlılıklarını etkileyen faktörler üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Bundan dolayı bir sonraki başlıkta bu çerçevede öğretmenlerin programa bağlılıkları ve bağlılığı etkileyen faktörler ele alınmaktadır.

Programa Bağlılık

Öğretim programları, bireylerde hedeflenen bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak amacıyla toplumsal, kültürel ve pedagojik ihtiyaçlar doğrultusunda belirli aralıklarla revize edilmektedir. Bir programın değişen koşullara uyum sağlayamaması ya da öngörülen hedeflere ulaşmada yetersiz kalması durumunda güncellenmesi doğal bir süreçtir (Ornstein & Hunkins, 2016). Fakat belirli aralıklarla değişen öğretim programları, öğretmenler tarafından her zaman kabul görülüp benimsenmeyebilir. Özellikle sık sık değişen öğretim programlarına öğretmenlerin ne derece uyum sağlayabildiği bir tartışma konusudur (Dikbayır ve Bümen, 2016). Bununla birlikte, öğretmenlerin programa bağlılık derecesi yalnızca program değişikliklerine verdikleri tepkilerle sınırlı değildir. Literatürde, program bağlılığının yeni bir programın uygulamaya konulmasında olduğu kadar uzun süredir yürürlükte olan programlarda da öğrenme-öğretme süreçlerinin etkililiğini belirleyen temel bir değişken olduğu vurgulanmaktadır (Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992; Fullan, 2007).

Program bağlılığı, öğretmenlerin programda öngörülen hedeflere, içeriklere ve yöntemlere ne ölçüde uyduklarını ifade ederken; uyarlama ise öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıkları, sınıfın dinamikleri ve okulun yapısal koşulları doğrultusunda yaptıkları değişiklikleri kapsamaktadır (Bümen, Çakar & Yıldız, 2014). Bu bağlamda, bağlılık yalnızca programın istikrarlı biçimde uygulanmasını değil, aynı zamanda öğretmenlerin pedagojik tercihlerini de içerir. Öğretmenlerin programa ne düzeyde bağlı

kaldıkları, hangi durumlarda uyarlamaya yöneldikleri ve bu kararların öğrencilerin öğrenme yaşantılarına etkisi, programın etkililiğini değerlendirmede kritik öneme sahiptir.

Öğretim programlarının başarılı olup olmama durumu değerlendirilirken program için tasarlanan hedefler ve programın sonundaki çıktılar karşılaştırılarak bir karara varılır. Bu şekilde programın etkili bir program olup olmadığı sonucuna varılır. Fakat yalnızca planlanan hedef ve program çıktıları karşılaştırılması yapıldığında planlanan programın sınıf ortamında nasıl uygulandığı konusu bir “kara kutu” olarak (Burul ve Tezci, 2021) belirsizliğini korumaktadır. Hasson (2010), öğretmenlerin programa ne düzeyde bağlı olduklarının ve programın sınıflarda uygulanma sürecinin araştırılması ile sınıf içi uygulamalardaki kara kutu anlayışının netleştirilebileceğini öne sürmüştür. Bu noktada, sözü edilen belirsizliğin netleştirilmesi amacıyla programa bağlılık konusu araştırmacıların ilgisini çekmiş ve bu konuda çeşitli araştırmalar yapılmıştır.

Programa bağlılık kavramı için alanyazında çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Kavram ilk bakışta katı bir ifade olarak anlaşılabilir ancak bu kavramda anlatılmak istenen programın her detayıyla değiştirilmeden uygulanması değil programa uyum durumudur. Öğretim programına bağlılık, hazırlanan öğretim programlarına sınıf içi uygulamalarda öğretmenler tarafından ne düzeyde sadık kalındığı (Dusenbury, vd., 2003, s.240); “Program tasarısı ile karşılaştırıldığında öğretim programının ne kadar iyi uygulandığının belirlenmesi” (Mihalic, 2002, s.2); “Öğretmenlerin yeni bir programı ya da bir yeniliği program geliştirme uzmanlarının planladığı şekliyle uygulaması” (Pence, Justice ve Wiggins, 2008, s.332) ya da “Programların planlandığı şekle göre hangi düzeyde uygulandığı” (Bümen vd. 2014, s.205) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlamalar dikkate alındığında programın uygulanma sürecine vurgu yapıldığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretim programlarının verimini değerlendirmek ve programların başarısına dair daha doğru kararlar almak amacıyla öğretmenlerin programa bağlılık düzeyleri incelenmektedir.

Programa bağlılık kavramı ABD’de 1970’li yıllarda önem kazanmıştır ve günümüzde de önemini korumaya devam etmektedir (Bümen vd. 2014). Bağlılık odaklı yapılan ilk çalışmalarda genellikle ön test ve son test karşılaştırılması yapılarak programın etkili olma düzeyi değerlendirilmiştir. Bu çalışmalarda programın başarısı, öğretmenlerin programa ne düzeyde bağlı kaldıklarıyla doğrudan ilişkilendirilmiş; ön test ve son test karşılaştırmaları programın başarılı ya da başarısız olduğuna dair temel ölçüt

olarak kullanılmıştır. Fakat son yıllarda ön test-son test karşılaştırmasından uzaklaşarak programı uygulama sürecine odaklanılmıştır (Backer, 2002).

Değerlendirmelerin uygulama sürecine odaklanmasının birçok nedeni vardır. Burakgazi (2021) programın uygulama süreci ile program sonuçları arasındaki ilişkinin incelenmesinin programın daha gerçekçi bir şekilde değerlendirmesini sağlayacağını belirtmiştir. Buna ek olarak, uygulama sürecinde meydana gelen hata ve başarısızlıkların belirlenmesinde program bağlılığının incelenmesinin önemli bir rol oynayacağı (Bümen vd. 2014) ve başarısızlıkların nedenlerinin anlaşılmasına katkı sağlayacağı (Sanchez, vd. 2007) farklı araştırmacılar tarafından öne sürülmüştür. Öğretim programına bağlılığın değerlendirilmesi program sonucu elde edilen öğrenim çıktılarının planlanan çıktılar ile ne düzeyde benzerlik gösterdiğine ilişkin bir sonuç sağlayarak program geliştiricilerin programın eksik yönlerini tespit etmelerinde ve programı daha verimli hale getirmelerinde (Dhillon vd., 2014) önemli bir rol oynar. Dolayısıyla öğretmenlerin programa bağlılığını incelemek, uygulamadaki programların doğru bir şekilde değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Öğretim programına bağlılık çalışmaları sonucunda program uygulayıcısı öğretmenlerin programa bağlılıklarının farklı düzeyde olduğu ve bu düzeyleri etkileyen çeşitli faktörler olduğu belirtilmiştir.

Program geliştirme grupları tarafından merkezi olarak hazırlanan öğretim programlarının her bölgede, her okulda ve her sınıfta aynı şekilde uygulanması mümkün değildir. Bölgesel ve kültürel etkiler, öğrenci özellikleri ve öğretmen özellikleri farklı olabileceği için (Bümen vd. 2014) aynı okulda görev yapan aynı branş öğretmenlerinin dahi öğrenci özelliklerine ve kendi tutumlarına göre öğretim programını farklı şekillerde uygulaması sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Öğretmenlerin öğretim programına bağlılıklarının farklı düzeylerde olmasının birçok nedeni vardır. Dusenbury vd. (2003) öğretmenlerin farklı bağlılık düzeylerine sahip olma nedenlerini şu şekilde belirtmiştir:

- Programı uygulayan öğretmenlerin yeterlilikleri, tutumları ve yeniliklere karşı uyumlu olup olmama durumu,
- Öğretim programının açıklığı ve sadeliği, uygulamanın detaylı ve yeterli bir şekilde tanımlanması,
- Programın uygulandığı kurumdaki imkanlar, bu kurumdaki yöneticilerin tutumları ve destekleri.

Bümen vd. (2014) ise bölgesel-kültürel etkilerin, merkeziyetçi eğitim sisteminin, sınav sisteminin ve öğrenci özelliklerinin de öğretmenin programa bağlılığını etkileyen faktörler arasında olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin aldıkları eğitim, programa karşı tutumları, kişilik özellikleri ve mesleki deneyimleri resmi programın nasıl uygulanacağını etkileyen faktörlerdendir. Mesleğe yeni başlayan bir öğretmen programı tam olarak anlamlandıramasa da yüksek düzeyde bir bağlılık sergileyebilirken mesleki deneyim kazandıkça süreci kendisi yönetmeye başlayıp (Hall ve Hord, 1987) programı belirli temellere dayanarak şekillendirmeye başlayabilir (Drayton, vd. 2020). Ayrıca öğretmenin programı uygularken yalnızca kendi tutumlarını değil öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurması gerekmektedir. Farklı öğrencilerin farklı ilgi ve ihtiyaçları olacağından bir öğretmenin eğitim verdiği öğrenci profili değiştiğinde kendi tutumları aynı kalsa da programı uygulama süreci fark gösterir. Bununla birlikte, yöneticilerin bu uygulamalara karşı tutumu ve okul imkanları öğretmenlerin programlara bağlılığını etkileyen faktörler arasındadır. Yeniliklere açık bir okul kültüründe öğretmen daha özerk bir şekilde uygulama sürecini yönetebilirken denetimlere ve yazılı evraklara daha fazla önem veren okullarda bu uygulamalar daha sınırlı olabilmektedir.

Bu faktörlere ek olarak öğretim programlarında yapılan değişikliklerin hızlı ve kapsamlı bir şekilde birden yapılması (Fullan ve Miles, 1992), sürenin yetersizliği, öğrenci-veli profilleri (Anılan ve Sarier, 2008) ve okulun ve çevrenin fiziki durumlarının uygun olmaması (Tekbıyık ve Akdeniz, 2008) durumları öğretmenin programa bağlılığını azaltan etmenler olarak gösterilmektedir. Bu şartlar altında öğretmenler resmi programı tam olarak uygulamak yerine programda birtakım uyarlamalar yapmak durumunda kalmaktadırlar. Bu durum da uyarlama kavramını ön plana çıkarmaktadır.

Program Uyarlama

Öğretim programını uyarlama çalışmaları alanyazında yıllardır yer almasına rağmen Türkiye’de bu kavram oldukça yenidir (İlhan, 2022). Kavram ilk olarak göçmen kökenli ve düşük gelirli ailelerden gelen öğrenciler bağlamında dile getirilmiştir (Wrightstone vd., 1944). Daha sonra olumlu etkileri görüldükçe programın öğrencilerin deneyimleri ve ilgi alanlarıyla bağlantı kuracak şekilde uyarlanması üzerine odaklanılmış (Tzou ve Bell, 2010) ve bu konudaki çalışmalar yoğunlaşmıştır.

Program uyarlama kavramı öğretim programları üzerinde ‘ince ayarlar’ yapılması ve sınıfta olumlu sonuç gösteren ve göstermeyen kısımların saptanıp programın iyileştirilmesi olarak açıklanmaktadır (Meidl ve Meidl, 2011). Wang (1980) ise program uyarlama kavramını öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla alternatif kaynakların ve stratejilerin kullanılması şeklinde tanımlamaktadır. Başka bir deyişle uyarlama, eğitimin gerçekleştiği ortamdaki koşullara göre öğretim programının şekillendirilmesi ve program ile ilgili bir karara varılmasıdır. (Remillard, 1999; 2000)

Öğretim programı, yalnızca yazılı bir metin değil, aynı zamanda dinamik bir kavramdır (Zumwalt, 2008). Belirli koşullar altında, gerekli görüldüğü takdirde birtakım değişikliklere uğraması, öğrencilerin programdan alacağı verim açısından oldukça önemlidir. Bu noktada öğretim programları bir “kalıp” olmaktan ziyade “hamur” olarak algılanabilir (Şahin ve Kumral, 2013). Merkezi olarak hazırlanan öğretim programları, programın yerel olarak kullanılması sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetemeyeceği için (O’Neill, 1990) öğretmenlerin bu programları bir hamur olarak algılayıp gerekli şekillendirmeleri yapması kaçınılmazdır. Ayrıca Zumwalt (2008), eğitimi otobiyografik bir davranış olarak tanımlayarak her bir öğretmenin öğretim sürecinde kendine özgü farklı uygulamalar yapabileceğine dikkat çekmiştir. Dolayısıyla, öğretmenler hazırlanan programın pasif alıcısı ve uygulayıcısı konumunda değil, uygulamada aktif katılımcı olarak görülmeli ve gereken koşullarda bilgilerini, deneyimlerini ve öğrenci ihtiyaçlarını harmanlayıp programda gerekli değişiklikleri yapabilmelidir (Ornstein ve Hunkins, 2016). Programda uyarlamaların yapılması için gerekli olan etmenler ve uyarlama sürecini etkileyen faktörler bir sonraki başlıkta incelenmektedir.

Program Uyarlamayı Gerekli Kılan Nedenler ve Etkileyen Faktörler

Öğrencilerin ilgileri, becerileri, ihtiyaçları ve tutumları farklılık gösterebilmektedir. Aynı zamanda her sınıfın kendine özgü bir kültürü ve atmosferi vardır (TEDMEM, 2015). Bu nedenle öğretmenlerin, merkezi olarak hazırlanmış programları olduğu gibi uygulamaları yerine öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde uyarlamalar yapmaları gerekmektedir.

Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve içinde yetiştikleri sosyo-kültürel bağlamlar da uyarlamayı zorunlu kılan unsurlardandır. Aynı sınıfta eğitim alsalar bile öğrencilerin ön öğrenmelerinin farklı olması, öğretmenlerin bu eksiklikleri gidermeye

yönelik düzenlemeler yapmalarını gerekli kılmaktadır (Tomlinson vd., 2003). Böyle durumlarda öğrencilerin kendi düzeylerine yönelik eğitim alması, programdan alınan verimin artmasını sağlamaktadır (McLaughlin ve Talbert, 1993).

Türkiye’de yapılan araştırmalar, öğrencilerin başarılarının sosyo-ekonomik yapı ve coğrafi bölgelere göre farklılaştığını ortaya koymaktadır (Çelik, 2012; Öztürk, 2003; Öztürk Akar, 2005). Bu farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin sınıf ortamında programı öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlamaları kaçınılmaz hale gelmektedir.

Bunun yanı sıra, Türkiye’de uygulanan merkezi sınavlar da uyarlamayı gerekli kılan önemli etmenlerden biridir. Öğrenciler, farklı sosyo-ekonomik ve bölgesel koşullarda yetişmiş olmalarına rağmen aynı sınavlara tabi tutulmakta ve bu sınavların sonuçlarına göre gelecekleri şekillenmektedir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında uyarlamalara yönelmelerini zorunlu kılmakta; böylece tüm öğrencilerin öğretim sürecinden eşit düzeyde yararlanabilmeleri hedeflenmektedir. Nitekim Yeh (2005) tarafından yapılan incelemeler, öğretmenlerin merkezi sınavlara hazırlık sürecinde özellikle düşük yeterliliğe sahip öğrenciler için stratejiler geliştirdiklerini ve bu sayede eğitimde eşitlikçi bir yaklaşımı sürdürmeye çalıştıklarını ortaya koymuştur.

Uyarlamayı gerekli kılan etmenler eğitim ortamında varlığını gösterdiğinde öğretmen uyarlama sürecini başlatır. Bu uyarlama sürecinde öğretmenlerin program kaynak ve materyalleri ile etkileşimlerini etkileyen bazı faktörler vardır (Bernard, 2017; Burkhauser ve Lesaux, 2017; Davis ve Krajcik, 2005; Davis vd., 2011; Li ve Harfitt, Hong ve Youngs, 2016; 2017; McCarthey ve Woodard, 2017; Remillard, 2005; Yazıcılar, 2016). İlhan (2022) bu faktörleri kişisel faktörler, öğretmen yeterliliği ve mesleki gelişim, program materyallerinin özellikleri, öğrenci özellikleri, bağlamsal faktörler ve eğitim politikaları olarak gruplamıştır.

Öğretmenlerin uyarlamalarını etkileyen faktörlerden birisi olan kişisel faktörler öğretmenlerin programa bakış açısı, yönelimleri ve tutumları, pedagojik ve program amaçlarını kapsamaktadır (Li ve Harfitt, 2017; McCarthey ve Woodard, 2017). Bunların yanı sıra öğretmenin deneyimi ve algısı da uyarlama sürecini etkileyen faktörler arasındadır. Her öğretmenin deneyimi, tutumu ve programa bakış açısı farklı olabileceğinden aynı ders için farklı uyarlamaların yapılması kaçınılmazdır.

Program uyarlama sürecini etkileyen faktörlerden bir diğeri ise okulun eğitim politikası ve okul bağlamıdır. Sık yapılan denetimler ve yöneticilerin dersin işleniş sürecine müdahale etmesi, öğretmenlerin uyarlama süreçlerini etkilemektedir (İlhan,

2022). Denetimler yazılı dokümanlar ışığında yapıldığı için kontrol mekanizmasının baskın olduğu okullarda öğretmenler daha az uyarlamalara başvururken, daha özerk bir kültüre sahip olan okullarda öğretmenler daha fazla uyarlamalar yapabilmektedirler. Fakat fazla uyarlama yapılması her zaman sürecin daha başarılı olabileceği anlamına gelmemektedir. Etkili bir program için bağlılık ve uyarlama arasında bir denge kurulmalıdır (Boote, 2006).

Öğrenci özelliklerinin ise program uyarlama üzerinde oldukça büyük bir etkisi vardır (Li ve Harfitt, 2017). Daha önce de değinildiği üzere her bir öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları farklı olabileceğinden programları öğrencilerin maksimum verim alacağı şekilde uyarlamak öğretmenler için bir gereklilik olmuştur. Yapılan uyarlamalar öğrencilerin gereksinimlerine göre farklılık göstermektedir.

Programda Uyarlama Yapılırken Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Öğretim programında uyarlamalar yapılırken öğretmenlerin oldukça dikkatli ve bilinçli olmaları gerekmektedir. Uyarlamaların gelişigüzel değil, belirli bir plan dahilinde yapılması öğrencilerin programdan en yüksek düzeyde yararlanması açısından önemlidir. Bu uyarlamalar yapılırken öğrencileri özellikleri iyi derecede saptanmalı ve uyarlamalar öğrenme sürecinin niteliğini arttıracak şekilde yapılmalıdır (İlhan ve Bümen, 2023).

Bu noktada öğretmenlere düşen görevler büyük bir önem arz etmektedir. Öğretmenler programda uyarlama yaparken mesleki yeterliliklerinden, bakış açılarından ve program ile pedagojik bilgiyi kullanma becerilerinden etkilenmektedir (Yazıcılar Nalbantoğlu, 2021). Dolayısıyla, bu boyutlar ele alındığında öğretmenlerin etkili bir uyarlama yapabilmesi için gerekli donanıma sahip olması gerekmektedir.

Öğretmenlerin gerekli donanımlara sahip olmadığı durumlarda öğrenciler açısından olumsuz sonuçlar doğabilmektedir. Leshota (2015) uyarlamaları sağlıklı (*robust*) ve kafa karıştırıcı (*distractive*) olarak ikiye ayırmış ve sağlıklı uyarlamaların öğrencilerin programdan verim alması açısından olumlu sonuçlar verdiğini, fakat kafa karıştırıcı uyarlamaların öğrencileri öğrenme sürecinde olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra Troyer (2019), uyarlama sürecinde verilen yanlış kararlar sonucunda öğrenme sürecine zarar veren durumların olduğunu öne sürmüştü ve bu durumları “ölümcül mutasyonlar” olarak adlandırmıştır. Uyarlama yapılırken bunlardan kaçınılması programdan alınan maksimum verim açısından oldukça önemlidir.

Bu noktada pedagojik tasarım kapasitesi (PTK) kavramı önem arz etmektedir. Brown (2009) PTK'yi öğretmenin programlarda verimli uyarlamalar yapabilmesi için program kaynaklarını etkili bir şekilde kullanabilmesi şeklinde tanımlamıştır. Bu bağlamda öğretmenler materyalleri olduğu gibi kullanmakla (*offloading*), onları uyarlamakla (*adapting*) veya kendi öğretim bağlamlarına uygun biçimde yeniden tasarlamakla (*improvising*) program ile farklı düzeylerde ilişki kurabilmektedir (Wadheefa ve Tee, 2020b). Dolayısıyla PTK, öğretmenin yalnızca mevcut programı uygulama kapasitesini değil, aynı zamanda pedagojik bilgisini, deneyimlerini ve sınıf bağlamına dair bilgisini etkin şekilde kullanarak programı yeniden inşa etme gücünü kapsamaktadır (Beyer ve Davis, 2012). PTK' nın etkili bir uyarlama için bir önkoşul olduğu düşünüldüğünde, uyarlama yapacak öğretmenlerin pedagojik tasarım kapasitesinin gelişmiş olması beklenmektedir (Yazıcılar Nalbantoğlu, 2021).

PTK uyarlama konusunda oldukça önemli bir kavram olmasına rağmen ülkemizde öğretmenlerin programları nasıl ve ne düzeyde uyarlayabileceklerine dair bir çerçeve çizilmemiştir. Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Vizyon Belgesinde, “İyi yetişmiş öğretmenlerin olduğu bir sistemde çerçeve müfredat yeterlidir. Usta bir öğretmen, müfredatı çocukların ihtiyacına göre anında yeniden inşa eder.” (MEB, 2018, s. 9) ifadeleriyle öğretmenlerin çerçeve bir müfredat dahilinde öğrenci ihtiyaçlarına yönelik gerekli uyarlamalar yapabileceğini belirtmiştir. Fakat bu uyarlamalar yapılırken nelere dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmemiştir (Yazıcılar Nalbantoğlu, 2021). Bunun yanında, “usta öğretmen” teriminin hangi öğretmen özelliklerini taşıdığı da ayrıca belirtilmediği için bu ifade muğlak bir anlam taşımakta ve farklı yorumlara açık bir duruma gelmektedir. Vizyon Belgesinde yer alan uyarlama ile ilgili ifadelere karşın MEB'e ait kaynaklarda öğretmenlere program uyarlama konusunda rehber görevi görececek yol gösterici yönergeler sağlanmamıştır. Bu durum da öğretmenlerin programları etkili bir şekilde nasıl uyarlaması gerektiğine dair bir belirsizlik oluşturmaktadır.

Bu gibi belirsizlikleri ve eksiklikleri gidermek amacıyla Yazıcılar Nalbantoğlu (2021) Öğretim Programını Sınıfa Uyarlama Eğitimi (PSUE) başlıklı bir mesleki eğitim programı geliştirmiş ve bu programı öğretmenlere uygulayarak programın öğretmenlerin uyarlama becerileri ve PTK düzeyleri üzerindeki etkilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Eğitim sonunda PSUE' nin öğretmenlerin uyarlama becerilerini ve PTK düzeylerini olumlu şekilde etkilediği belirtilmiş ve PTK düzeyi ve farkındalığı arttıkça verimli uyarlamaların da arttığı ifade edilmiştir.

Bununla birlikte, Davis ve Krajcik (2005), öğretmenlerin kullandıkları eğitsel materyallerin öğrenme fırsatlarını fark etmelerine ve bu fırsatları kendi pedagojik amaçları doğrultusunda yeniden tasarımlarına imkân tanıdığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Beyer ve Davis (2012) öğretmen adaylarının PTK geliştirme sürecinde kişisel bilgi ve deneyimlerini materyallerle bütünleştirme konusunda çeşitli zorluklar yaşadıklarını, bu sürecin öğretim kalitesini doğrudan etkilediğini ortaya koymuştur. Chong (2016) ise bir İngilizce öğretmeni örneği üzerinden, öğretmenlerin PTK'lerini program bilgisi, öğrenci profili ve kişisel deneyimlerini bir araya getirerek nasıl ortaya koyduklarını göstermektedir. Bu bulgular, etkili uyarlamaların tesadüfi değil, sistematik biçimde geliştirilen bir kapasite ile mümkün olduğunu ortaya koymaktadır.

Yapılan bu araştırmalardan hareketle öğretmenlerin etkili ve verimli uyarlamalar yapabilmeleri için eğitimlerin daha sık ve sistematik bir şekilde uygulanması ve öğretmenlerin PTK farkındalığının artırılması büyük bir önem taşımaktadır. Bu noktada öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında programı nasıl uyarladıkları ve hangi program uyarlama örüntülerini kullandıkları ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda bir sonraki başlıkta öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları program uyarlama örüntüleri ele alınmaktadır.

Program Uyarlama Örüntüleri

Öğretmenler, öğretim programını uyarlarken bu uyarlama sürecinde birbirinden farklı uygulamalar yapabilmektedir. Sherin ve Drake (2009), öğretmenlerin etkili uyarlamalar yapabilmek için gerekli kaynakları taradığını ve bu kaynaklar ve edinilen bilgiler ışığında uyarlama örüntüleri oluşturduğunu belirtmektedir. Fakat bu örüntüler araştırmacılar tarafından aynı şekilde adlandırılmamıştır. Program uyarlama ile ilgili alanyazın tarandığında uyarlama örüntüleri için farklı sınıflandırmaların mevcut olduğu görülmektedir (Yazıcılar ve Bümen, 2019).

Li ve Harfitt (2017) uyarlama örüntülerini planda değişiklikler yapma (*adjust*), değiştirme ve düzenleme (*replacing and revising*), ekleme yapma ve atlama (*supplementing and omitting*) ve yaratma (*inventing*) şeklinde sınıflandırmıştır. Plan üzerinde değişiklik yapma örüntüsü, öğretilecek içeriğin programda belirtilen zamandan farklı bir zamanda öğrencilere aktarılması olarak belirtilmektedir. Örneğin, programa göre beşinci haftada öğretilmesi gereken bir konunun öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri veya herhangi bir başka sebepten dolayı bilinçli olarak sekizinci haftada

öğretilmesi Li ve Harfitt'in (2017) planda değişiklik yapma örüntüsüne bir örnek oluşturur. Bu şekilde öğretmenler öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun bir şekilde öğretim sürecini yürütebilirler. Değiştirme ve düzenleme örüntüsü ise öğretmenin programda yer alan içeriği öğrenciler için uygun bulmadığı takdirde içeriğe dair materyalleri ya da alıştırmaları değiştirmesi ya da düzenlemesi şeklinde tanımlanmaktadır. Bir İngilizce öğretmenin simple past tense alıştırmaları için ders kitabındaki etkinlikleri öğrencilere uygun bulmayıp etkinlikleri kendisinin bulduğu farklı bir materyalle yapması değiştirme ve düzenleme örüntüsüne örnek oluşturmaktadır. Ekleme yapma örüntüsü program materyallerine ek olarak öğretmenlerin kullanışlı bulduğu alıştırmaları da ders sürecine dahil etmesi olarak açıklanırken atlama örüntüsü ise öğretmenin öğrenciler için uygun veya gerekli bulmadığı içeriğin atlanması anlamına gelmektedir. Yaratma örüntüsü ise programda yer almayan materyalin öğretmen tarafından tasarlanması olarak tanımlanmaktadır.

Bunların yanı sıra Sherin ve Drake de (2004; 2009) araştırmalarında öğretmenlerin uyarlama yaparken yaratma (*create*), atlama (*omit*), ve yenisiyle değiştirme (*replace*) olmak üzere üç farklı örüntü takip ettiklerini belirtmiştir. Atlama örüntüsü öğretim programında belirlenen bir içeriğin yenisiyle değiştirilmeden, değişim yapılmadan direkt olarak programdan çıkartılması anlamına gelirken yaratma örüntüsü ders materyallerinin yanı sıra öğrenme ortamını zenginleştirmek amacıyla ekstra kaynakların kullanılması anlamına gelmektedir. Yenisiyle değiştirme ise programda mevcut bulunan materyal veya içeriğin bir başkasıyla değiştirilmesi olarak tanımlanmıştır.

Bernard (2017) ise örüntüleri içeriği değiştirme (*changing content*), genişletme (*extending*), yeniden biçimlendirme (*rewording*), farklı amaçla kullanma (*using other purpose*) ve yeniden sıralama (*reordering*) şeklinde sınıflamıştır. İçeriği değiştirme örüntüsü Sherin ve Drake (2004; 2009) ve Li ve Harfitt (2017) sınıflandırmalarına benzer bir şekilde programın içeriğinde değişiklik yapılması olarak tanımlanmıştır. Genişletme ise yukarıda bahsedilen araştırmacıların ekleme örüntüsüyle paralel bir şekilde öğretmenin programda belirtilen materyallere ek materyaller kullanılmasını kapsamaktadır. Yeniden biçimlendirme örüntüsü programda mevcut olan öğelerin sabit tutularak farklı şekillerde ifade edilmesi anlamına gelmektedir. Farklı amaçla kullanma programda yer alan öğelerin belirlenen amaçlarla değil farklı bir şekilde kullanılması şeklinde tanımlanırken, yeniden sıralama öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına ya da

hazırbulunuşluklarına göre programda yer alan öğelerin ya da etkinliklerin yerlerinin değiştirilmesi ve belirlenen zamanlardan farklı bir zamanda uygulanmasıdır.

Program uyarlama çalışmaları yurtdışında uzun bir zamandır tartışılırken ülkemizde son zamanlarda tartışılmaya başlanan bir konu olduğu için bu alanda yapılan araştırmalar da yurtdışına kıyasla oldukça kısıtlıdır. Yurtdışında uyarlama örüntüleri farklı şekillerde sınıflandırılırken ülkemizde bu alanda çalışma yaparak yeni sınıflamaları alanyazına kazandıran çalışmalar Yazıcılar (2016) ve Yazıcılar ve Bümen'e (2019) aittir. Yürütülen araştırmalar ışığında Yazıcılar (2016) ve Yazıcılar ve Bümen (2019) uyarlama örüntülerini altı başlık altında sınıflandırmıştır. Sherin ve Drake'in (2004) yaratma, yenisiyle değiştirme ve atlama örüntülerine ek olarak farklı kaynak/ materyal kullanma, sürelerde değişiklik yapma ve konuları yüzeysel işleme örüntülerini de sınıf içerisinde öğretmenler tarafından kullanılan uyarlama örüntüleri sınıflandırmasına eklemiştir. Sürelerde değişiklik yapma örüntüsü, programın herhangi bir ögesi için ayrılan sürenin öğretmen tarafından arttırılması ya da azaltılması olarak açıklanmaktadır. Yüzeysel işleme, programda belirlenen ögenin tüm detaylarıyla değil ana hatlarıyla, basitleştirerek öğrencilere sunulması anlamına gelmektedir. Bu örüntüdeki amaç öğrencilerin bu ögeye ihtiyacı olmasına rağmen ögenin tüm boyutlarının öğrenciler için karmaşık olabileceği düşüncesiyle ögeyi basitleştirmektir. Farklı kaynak veya materyal kullanma örüntüsü ise programda belirlenen kaynaklara ek olarak veya bu kaynakların yerine başka kaynakların da öğrenme sürecine dahil edilmesidir.

Tüm bu sınıflamaların benzerlikleri ve farklılıklarının incelenmesi sonucu Yazıcılar ve Bümen (2019) uyarlama çalışmalarını yeniden düzenleme (*replacing and revising*), atlama (*omit*) ve genişletme (*extending*) olarak üç ana başlık altında sınıflandırmıştır. Öğretmenlerin ders kitaplarındaki etkinlikleri öğrenci seviyesine uygun bulmadığı durumlarda öğrenci seviyesine uygun etkinliklerle değiştirmesi yeniden düzenleme örüntüsüne örnek oluştururken öğrenci seviyesine uygun olmayan etkinlik, içerik ya da kazanımları yenisiyle değiştirmeden tamamen çıkarması atlama örüntüsüne örnek oluşturmaktadır. Genişletme ise öğretim programında yer almayan fakat öğrenciler için faydalı olacağı düşünülen öğelerin öğretim sürecine dahil edilmesidir. Örneğin, *present continuous tense*'in şimdiki zaman kullanımının yanı sıra kazanımlarda yer almamasına rağmen belirli durumlarda gelecek zaman anlamı taşıdığının öğrencilere aktarılması genişletme örüntüsü için bir örnek teşkil etmektedir. Farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılan bu uyarlama örüntüleri birbirleri ile benzerlik

taşıdığı için ana başlık olarak yeni bir sınıflandırma yoluna gidilmesinin alanyazına büyük bir katkısı olmuştur.

Öğretmenler sınıf içi uygulamalarında öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verebilmek amacıyla belirli program uyarlama örüntülerini kullanmaktadırlar. Ancak kullanılan bu örüntüler, öğrencilerin eğitim aldığı okul türü gibi yapısal faktörlerle yakından ilişkilidir (Lovett vd., 2024). Bu nedenle bir sonraki başlıkta, farklı lise türlerinin ortaya çıkmasında önemli bir etken olan erken yönlendirme (tracking) uygulamaları ele alınmaktadır.

Erken Yönlendirme

Öğrencilerin akademik başarılarına, ilgi alanları veya yeteneklerine göre sınıflandırılması ve farklı eğitim kurumlarına yönlendirilmesi olarak tanımlanan erken yönlendirme, eğitim alanında yaygın bir şekilde uygulanmaktadır (Oakes, 2005; Tyson, 2013). Standartlaştırılmış test sonuçlarına bağlı olarak yapılan bu sınıflandırma aynı zamanda profesyonellerin öğrencileri yönlendirmesi ile de gerçekleşebilmektedir (Donelan vd, 1994; Oakes, 2005; Tyson, 2011). Avusturya, Almanya, Macaristan gibi ülkelerde öğrencileri yeteneklerine göre belirli okul türlerine yönlendirme uygulamaları ortaokul düzeyinde başlarken Kanada, Japonya, Norveç gibi ülkelerde bu uygulama ortaokul düzeyi tamamlandıktan sonra gerçekleşmektedir (Hanushek & Wößmann, 2006).

Literatürde uzun süredir tartışılan bu uygulama, bazı araştırmacılar tarafından öğretimde verimliliği artıran bir yöntem olarak savunulurken, diğerleri tarafından eğitimde fırsat eşitsizliklerini derinleştiren bir yapı olarak eleştirilmektedir (Hanushek & Wößmann, 2006). Bazı çalışmalarda öğrencilerin homojen gruplara ayrılmasının öğretmenlerin dersleri daha etkili biçimde planlamasına imkân tanıdığı ve güçlü akademik potansiyele sahip öğrencilerin hızlandırılmış ya da ileri düzey programlarla daha yüksek performansa ulaşabildiği vurgulanmaktadır (Betts, 2011; Hanushek & Wößmann, 2006). Nitekim Chmielewski (2014), üst düzey gruplara yönlendirilen öğrencilerin üniversiteye geçişte belirgin avantajlar elde edebildiğini göstermektedir.

Buna karşılık, erken yönlendirmeye eleştirel yaklaşan araştırmalar, bu uygulamanın özellikle sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için eşitsizlikler yarattığını ortaya koymaktadır. Hanushek ve Wößmann (2006), erken yönlendirmenin ülkeler arası karşılaştırmalarda başarı farklarını büyüttüğünü belirtirken, Legette (2020) düşük seviye gruplara yönlendirilen öğrencilerin akademik öz-yeterlik algılarının ve

geleceğe dair beklentilerinin olumsuz etkilendiğini göstermektedir. Oakes (2005) da ABD bağlamında yaptığı araştırmalarda, erken yönlendirmenin azınlık ve düşük gelirli öğrenciler için yapısal eşitsizlikleri yeniden üreten bir işlev gördüğünü vurgulamaktadır. Bu bulgular, yönlendirmenin sadece pedagojik değil, aynı zamanda toplumsal sonuçları olan bir süreç olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de erken yönlendirme en belirgin biçimde ortaöğretim kademesinde gerçekleşmektedir. 1998-2018 yılları arasında 6 farklı ortaöğretime geçiş sistemi uygulanmıştır. 2018 yılından itibaren ise Liselere Geçiş Sistemi (LGS) aracılığı ile erken yönlendirme uygulamaları devam etmekte; fen lisesi, anadolu lisesi, sosyal bilimler lisesi ve belirli proje okullarına öğrenci alımı puan üstünlüğü esas alınarak yapılmaktadır (TEDMEM, 2023). Dolayısıyla farklı lise türlerinde eğitim alan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri de birbirinden farklılaşmaktadır (Güzeller, Eser ve Aksu, 2016).

Güzeller, Eser ve Aksu’ nun (2016) çalışması, lise türleri arasındaki başarı farklılıklarının belirgin olduğunu ve öğrencilerin Fen ve Anadolu Liselerinde daha yüksek performans sergilediğini, meslek liselerinde ise akademik ortalamanın daha düşük olduğunu göstermektedir. 2022 PISA uygulaması sonuçları da bu durumu destekler niteliktedir. Sonuçlar analiz edildiğinde matematik alanı, fen alanı ve okuma becerileri alanlarının tümünde Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Anadolu Lisesi başarı sıralamasında sırası ile ilk üçte yer almış; bu liseleri sırasıyla Anadolu İmam Hatip Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Çok Programlı Anadolu Lisesi ve son olarak Mesleki Teknik ve Anadolu Lisesi takip etmiştir (MEB, 2023). Lise türleri arasındaki bu ayrışma yalnızca genel akademik başarıya değil, İngilizce öğretimi gibi temel derslerin niteliğine de yansıtılabilmektedir. Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı bütün lise türleri için ortak bir çerçevede sunulsa da (MEB, 2018) farklı okul türlerinin öğrenci profilleri, öğretmen yeterlilikleri, haftalık ders saati ve okulun akademik atmosferi programın nasıl uygulandığını doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla erken yönlendirme, Türkiye’de öğretim programlarının sınıf ortamında nasıl hayata geçirildiğini belirleyen yapısal bir faktör olarak varlık göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin farklı lise türlerinde öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verebilmek için program üzerinde çeşitli uyarlamalar yapmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu doğrultuda, program uyarlama konusu araştırmacıların dikkatini çekmiş ve konuya ilişkin çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bir sonraki bölümde ilgili araştırmalar ele alınmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Program uyarlama konusuna ilişkin yurt içinde ve yurt dışında çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu bölümde öncelikle yurt içinde yapılan ilgili araştırmalara değinilmiş; daha sonra yurt dışında yapılan araştırmalar incelenmiştir.

Yurtiçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Özgeldi (2012) araştırmasında 531 ilköğretim matematik öğretmeninden topladığı verilerle öğretmenlerin ders kitaplarını kullanma durumunu incelemiştir. Araştırmaya göre ilköğretim matematik öğretmenleri ders kitaplarını kitaplarda bulunan etkinlikleri tamamlamak için kullanırken öğrencileri TEOG gibi merkezi sınavlar için hazırlarken yardımcı kaynaklar kullanmaktadırlar. Bu yardımcı kaynaklar sayesinde ders kitabında bulunmayan ama merkezi sınavlarda karşılaşılan soru örneklerini çözmektedirler.

Öztürk (2012) araştırmasında tarih öğretmenlerinin yıllık planların hazırlanması ve uygulanması aşamasında öğretmenlerin rollerini ve özerklik düzeylerini incelemiştir. Araştırmada nitel bir yaklaşım benimsenmiş ve 11 öğretmen ile uygulamaların gözlemlenmesi, görüşme ve doküman incelemesiyle veri toplanmıştır. Yapılan incelemelere göre öğretimin planlanmasında öğretmenlerin rolünün çok az olduğu tespit edilmiş ve planlamada öğrencilerin bireysel özelliklerinin, ilgilerinin ve ihtiyaçlarının göz ardı edildiği saptanmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilere göre planlamada öğretmenlerin rolünün az olmasının nedeni olarak öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, denetleme durumları, ders programlarının özellikleri ve planlama sistemleri öne sürülmüştür. Sınıf içi uygulamalarda ise öğretmenlerin kendi tercihlerinin ve kararlarının daha ön planda olduğu belirtilmiştir fakat bu tercih ve kararların öğrenci merkezli olmadığı görülmüştür.

Koşar Altınyelken (2013) araştırmasında öğretmenlerin değişen öğretim programlarına karşı tutumlarını ve bu değişikliklere ne düzeyde uyum sağladığını ve öğretmenlerin yenilenmiş öğretim programlarını sınıf ortamında nasıl uyguladığını incelemiştir. Çalışma Ankara'da bir devlet ilköğretim okulundan 69 öğretmen ve 14 yönetim üyesi ile görüşülerek yürütülmüştür. Görüşmeler sonucunda öğretmenler içerikteki azalmayı doğru bulmadıklarını; bu tür uygulamaların ülke genelinde yapılan merkezi sınavlar nedeniyle eğitimdeki eşitsizliklerin artmasının önünü açacağını

belirtmişlerdir. Öğretmenler bu uygulamaya karşılık öğretim programını tamamlayıp kalan zamanda öğrencilere ek bilgiler vermişlerdir.

Tokgöz (2013) ilköğretim sosyal bilimler öğretim programının öğretmenler tarafından algılanıp uygulanması üzerine bir çalışma yürütmüştür. Bu şekilde planlanan ve uygulanan öğretim programı arasında bir karşılaştırma yapmak amaçlanmıştır. Fenomonolojik (Olgu Bilim) çerçevesinde yürütülen çalışmada öğretmenlerin programı uygularken benimsedikleri yaklaşımlar ve program uygulanırken öğretmenlerin gösterdiği farklılıklar incelenmiştir. Araştırmanın sonucu göre ders kitaplarının öğretmenler tarafından fazlaca benimsendiği ve bu sınırların dışına çıkmadığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte kısıtlı süre ve ünitelerin sıralanma biçimi nedeniyle katılımcı öğretmenler yıllık planlar konusunda fazla esnek olamadıklarını belirtmişlerdir. Çalışma sonucunda öğretim programı uygulamalarında program uyarlayıcıları, program takipçileri ve program genişleticileri olmak üzere üç farklı öğretmen profili olduğu belirtilmiştir.

Bümen ve Dikbayır (2016) tarafından yapılan çalışmada dokuzuncu sınıf matematik öğretim programı, programa uyulması ve katılımcı görüşleri bağlamında incelenmiştir. Çalışma farklı okul türlerini kapsayarak çoklu durum deseni kapsamında yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemini Anadolu Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde görev yapan üç dokuzuncu sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Doküman incelemesi ve öğretmenlerle yapılan gözlem ve görüşmeler sonucunda öğretmenlerin öğrenci seviyelerine göre programda değişiklik yaptıkları, gereken durumlarda kazanımlar dışında öğrencilere bilgi verildiği saptanmıştır. Araştırmanın yapıldığı okullarda öğretimin öğretmen merkezli yürütüldüğü, sınıflarda akıllı tahta ve projeksiyonun olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin programa bağlılığını etkileyen faktörler ise öğrenci, öğretmen ve kurum özellikleri, öğretim programı ve merkezîyetçi eğitim sistemi olarak belirtilmiştir.

Yazıcılar ve Bümen (2019) çalışmasında lise matematik dersi öğretmenlerinin program uyarlama örüntüleri ve seçilen uyarlama örüntülerinin sebeplerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Bütüncül çoklu durum deseni kullanılarak yapılan araştırmada doküman incelemesi, gözlem ve farklı lise türlerinde çalışan öğretmenler ile görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen bulgular tüm lise türlerinde programın aynı şekilde yürütülmediğini, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik uyarlamalar yaptığını göstermiştir. Yapılan bu uyarlamaların nedeni akademik anlamda düşük seviyede başarı gösteren okullarda öğrenim gören öğrencilerin ön bilgi eksikliği, akademik anlamda

yüksek seviyede başarı gösteren okullardaki öğrencileri bir adım ileri taşımaktır. Bunun yanı sıra öğretmenler uyarlama konusunda kendilerini özgür hissetmemekte ve yapılan uyarlamaları yıllık planlarda belirtmemektedirler.

Çeliker Ercan (2019) yedinci sınıf İngilizce dersi öğretmenlerinin programı uygulama yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonu üzerindeki etkilerini araştırmak üzere bir çalışma yürütmüştür. Karma desen kullanılan bu araştırmada nicel veriler için Öğretmenlerin Program Uygulama Yaklaşımları Ölçeği ve Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği ve öğrencilere yapılan sınav puanları kullanılmıştır. Nitel veriler içinse gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin ve öğrencilerin programdaki içerik ve etkinlikleri yetersiz ve sıkıcı buldukları ve içerik ve etkinliklerin öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını gözeterek yaptığı uyarlamaların ise öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığı belirtilmiştir.

Bümen ve Yazıcılar (2020) araştırmalarında özel ve devlet liselerindeki matematik öğretmenlerinin program uyarlama örüntülerini ve farklılıkların sebeplerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışmada bütüncül çoklu durum deseni kullanılmış ve aykırı durum örnekleme yapılarak 4 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Yapılan gözlem ve doküman incelemesi sonucunda kullanılan program uyarlama örüntülerinin atlama, genişletme ve yeniden düzenleme olduğu saptanmıştır. Araştırmaya göre özel liselerdeki öğretmenler başarıyı arttırmak ve üniversiteye giriş sınavında öğrencilerin başarılı olmasını sağlamak amacıyla uyarlamalar yaparken devlet liselerindeki öğretmenler öğrencilerin öğrenme eksikliklerini gidermek üzere uyarlamalar yapmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin program uyarlamalarında öğretmenlere tanınan esneklik, merkeziyetçi eğitim sistemi ve öğrenci profilinin etkili olduğu vurgulanmıştır.

Tokgöz Can ve Bümen (2021) öğretmenlerin sınıfta algılanan özerkliklerini ve öğretim programını kullanım ve uyarlama tercihleri üzerine bir çalışma yürütmüşlerdir. Karma araştırma desenlerinden sıralı açıklayıcı desen kullanılarak veri toplanan bu çalışmada 422 öğretmenden Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve İdeal Öğretim Programı Tercihleri anketi kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin programın içeriği ve amacı boyutlarında karar alma süreçlerine dahil edilmediklerini ve öğretmenlerin daha fazla mesleki özerklik talep ettiklerini göstermiştir. Bulgular öğretmenlerin özerklik düzeyine göre uyarlama örüntülerinin farklı olduğunu ortaya koymuştur. Özerkliği düşük olan öğretmenler genişletme ve atlama yerine yeniden düzenleme örüntüsünü kullanmaktadırlar.

Yazıcılar Nalbantoğlu (2021) ortaokul düzeyindeki matematik öğretmenleri için geliştirilen bir mesleki gelişim programının öğretmenlerin sınıf içerisinde öğretim programını uyarlama sürecinde ne derece etkili olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. Öğretim Programını Sınıfa Uyarlama Eğitimi'ne (PSUE) İzmir'de devlet okullarında görev yapan 8 öğretmen ve izleme destekleme çalışmalarına 4 öğretmen katılım sağlamıştır. PSUE sonrası eğitimi alan öğretmenlerin program uygulama süreci için bakış açısı değişiklikleri yaşadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca alınan eğitimin öğretmenler tarafından sınıfta uygulanması sayesinde öğrencilerin de özgüvenlerinde ve motivasyonlarında bir artış görülmüştür ve katılımcı öğretmenler bu artışın akademik başarıya da etki ettiği görüşünü ileri sürmüşlerdir.

Öztekin Kaşko (2017), 2013-2014 yılında yenilenen İngilizce öğretim programının birbirinden farklı sosyoekonomik düzeylere sahip olan devlet okullarında uygulanma sürecini incelemeyi ve bu süreç üzerinde etkili olan faktörleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu sebeple farklı sosyoekonomik özelliklere sahip olan 3 okul araştırma kapsamına alınmış, ilkokul 4. sınıf düzeyinde 24 öğrenci ve ilkokulda görev yapan 6 İngilizce öğretmeninden veriler toplanmıştır. Gözlem ve görüşme teknikleri kullanılarak yapılan inceleme sonucu sosyoekonomik düzeyleri yeterli olan okulda yeni öğretim programının rahat bir şekilde uygulanabildiği ve sınıftaki dinamiklerin bu durumu desteklediği gözlemlenirken sosyoekonomik düzeyi düşük olan okulda sınıf içi faktörlerin yetersiz olması sebebiyle İngilizce öğretim programının etkili bir şekilde uygulanamadığı görülmüştür.

Kürüm ve Karabacak (2018) araştırmasında ilkokul resmi İngilizce öğretim programı ile uygulanan öğretim programı arasındaki paralelliği incelemeyi amaçlamıştır. Karma yöntem kullanılan bu araştırmanın verileri anket, yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı günlüğü, yansıtma ve belgeler ile toplanmıştır. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kütahya il merkezine bağlı olan ilkokul İngilizce öğretmenleri bu araştırmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda bulgular ünitelendirilmiş yıllık planlar ve ilkokul İngilizce öğretim programının birbiri ile uyumlu olduğunu göstermiştir. Programın amaç ve içerik boyutlarında öğretmenlerin uyum sağladığı fakat süreç ve değerlendirme boyutlarında uyumun sağlanmadığı kısımlar olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, okulun sunduğu teknolojik imkanlar ve sınıfların kendine özgü yapısının öğretmenlerin program uygulama sürecinde etkili olduğu öne sürülmüştür.

Ersen Yanık'ın (2007) gerçekleştirdiği araştırmada, ortaokul İngilizce öğretim programının (6, 7 ve 8. sınıflar) öğretmen uygulamaları ve öğrenci değerlendirmeleri ele alınmıştır. 21 ili ve bu illere bağlı 42 ilçeyi kapsayan araştırmada veriler anket ile 1235 öğrenci ve 368 öğretmenden toplanmış ve ölçekten elde edilen veriler yordayıcı ve betimleyici istatistik yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, ortaokul İngilizce öğretim programlarının sınıf içi uygulamalarında öğretmenlerin nitelikleri ve görüşleri, öğrencilerin algıları ve okul ve sınıfların fiziki koşullarının etkili olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra program uygulama sürecinde ders kitaplarından, programdan, sınıf ortamından ve ders araç ve gereçlerinden kaynaklanan sorunlar gözlemlenmiştir. Karşılaşılan bu sorunların programın etkililiğini önemli ölçüde etkilediği öne sürülmüştür. Öğretmenlerin eğitim durumlarına, deneyimlerine, yaşlarına ve çalıştıkları bölgeye göre program uygulamalarında farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Özkılıç Kolay (2023) tarafında yapılan araştırmada İngilizce öğretmenlerinin öğretim programına bağlılık düzeyleri ve benimsedikleri öğretim yaklaşımları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada Kütahya ilinde görev yapan 327 İngilizce öğretmeni katılımcı olarak yer almıştır. Çalışmanın programa bağlılık boyutunda Burul (2018)'un geliştirdiği Öğretim Programına Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin programa bağlılık düzeylerinin mezun oldukları okul türü, çalıştıkları okul türü ve meslekteki kıdemlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Bulgular, İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak öğretim süreçlerini tasarladıklarını, farklı materyaller kullanarak öğretim programının gerekliliklerini yerine getirdiklerini ve programa bağlı olduklarını göstermektedir.

Öner (2023) tarafından yürütülen çalışmanın amacı ilköğretim düzeyinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin program okuryazarlığı seviyelerini belirlemek ve öğretmenlerin program okuryazarlık seviyelerinin öğretim programını uygulama boyutuna etkilerini incelemektir. Çalışmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılının bahar döneminde İstanbul'un Avrupa Yakası'nda farklı okullarda görev yapan 98 ilköğretim İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri 98 öğretmenden Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği (EPOÖ) aracılığıyla toplandıktan sonra nitel boyut için bu gruptan 6 öğretmen seçilmiş ve gözlem yapılmıştır. Çalışma sonucunda ilköğretim İngilizce öğretmenlerinin yüksek düzeyde program okuryazarlığı gösterdiği görülmüştür. Program okuryazarlığı yüksek olan öğretmenlerin kazanım ve değerlendirme boyutlarında daha uyumlu olduğu; düşük düzeyde program okuryazarlığı gösteren

öğretmenlerin ise öğrenme yaşantıları ögesinde daha yüksek düzeyde uyum gösterdiği gözlemlenmiştir. Program bir bütün olarak ele alındığında ise program okuryazarlığı yüksek olan öğretmenlerin programa daha fazla uyum sağladığı görülmüştür.

İlhan (2022) araştırmasında ortaokulda görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin öğretim programını uyarlama örüntülerini saptamak ve bu uyarlamaların nedenlerini ve sonuçlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İzmir merkez ilçelerinde görev yapan 545 Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Nicel veriler Yazıcılar Nalbantoğlu, Bümen ve Uslu (2021)'nin geliştirdiği Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Nitel veriler için 12 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ortaokul öğretmenleri tarafından en sık kullanılan örüntünün genişletme olduğu, genişletme örüntüsünü sırasıyla yeniden düzenleme ve atlama örüntülerinin takip ettiği gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin bu örüntüleri kullanmasında cinsiyet, çalışılan okul türü, haftalık ders saati, merkezi LGS sınavı, öğretmenlerin bilgi, beceri ve yeterlilikleri gibi etmenlerin rol oynadığı öne sürülmüştür. Öğretmenlerin yaptıkları uyarlamalar sonucunda öğrencilerin motivasyonunda ve akademik başarılarında artış gözlemlenmiştir.

Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Khezerlou (2014) Türk ve İranlı İngilizce öğretmenlerini özerklik bağlamında karşılaştırmıştır. Çalışmanın örneklemini 119 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlere 11 maddeden oluşan bir ölçek uygulanmış ve öğretmen özerkliği ile ilgili veriler elde edilmiştir. Bulgulara göre, program uygulamada Türkiye'deki öğretmenlerin İran'daki öğretmenlerden daha özerk olduğu, programı daha esnek bir şekilde uyguladıkları saptanmıştır. Bunun yanı sıra programı uygulama bağlamında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha özerk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Li ve Harfitt (2017) Çin'de üç İngilizce öğretmeni ile yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin programı planlarken ve uygularken kullandıkları materyaller üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin seçtikleri materyaller, bu materyalleri uygulama şekilleri ve değerlendirmeleri yönünden birbirlerinden farklılaştığı görülmektedir. Araştırmaya göre öğretmenlerin farklı uyarlama örüntüleri kullandığı öne sürülmüştür. Bu farklılıkların sebebi olarak öğretmenlerin yeterliliği, amaçları, öğrenci yeterliliği ve bağlamsal faktörler öne çıkmıştır.

Li (2021) çalışmasında Çin’de yükseköğretimde çalışan iki İngilizce öğretmeninin program materyallerini kullanımını incelemiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlem ve doküman analizi aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin materyali tasarlama sürecinde dönüştürme, değerlendirme, uyarlama ve doğaçlama gibi yollara başvurduğu gözlemlenmiştir. Araştırmada Çin’deki merkeziyetçi öğretim programına rağmen öğretmenlerin programı uygulamada esneklik gösterdikleri belirtilmiştir.

Canh ve Barnard (2009) tarafından yürütülen çalışmada Vietnam’da merkezi olarak hazırlanan bir İngilizce öğretim programının sınıf içinde nasıl uygulandığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri gözlem ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Bulgular resmi program ile uygulanan program arasında farklılıklar olduğunu öne sürmüştür. Öğretmenler öğretim sürecinde ana materyal olarak ders kitabını kullanarak öğrencilerin yeni bilgiler öğrenmeleri için fırsatlar oluşturmamıştır. Araştırmada öğretmenlerin benimsedikleri inançlar değişmeden programda yapılan değişikliklerin yalnızca teoride kalacağı ve uygulamaya geçemeyeceği sonucuna ulaşılmıştır.

Wadheefa ve Tee (2020b) yürüttükleri çalışmada altı öğretmenden veri toplamış ve bu öğretmenlerin öğretim programlarını uygulama, uyarlama ve doğaçlama yapma durumlarını incelemiştir. Bulgular öğretmenlerin programı farklı şekilde uyguladıklarını ve aynen uygulama, uyarlama, doğaçlama ve çıkarma/atlama yaklaşımlarını benimsediğini göstermiştir. Program kaynaklarının özellikleri, öğretmenin kişisel özellikleri ve bağlamın öğretmenlerin program uygulama farklılıklarında etkili olduğu öne sürülmüştür.

Troyer (2019) araştırmasında okuryazarlık programının uygulamasındaki uyarlamaları inceleyerek iki öğretmenden gözlem görüşmeler ile veri toplamıştır. Uyarlamaların sağladığı verim bağlamında incelenmesi sonucunda altı uyarlama örüntüsünden yalnızca ikisinin verim sağladığı gözlemlenmiştir. Bu bilgiler ışığında verimli uyarlamaların yapılmasının zor olduğu ve bu yüzden öğretmenlere mesleki gelişim eğitimleri ve destekleme sistemleri sunmanın gerekli olduğu belirtilmiştir.

Drake ve Sherin (2006) tarafından yürütülen çalışmada iki öğretmenin derslerinde uyguladığı uyarlama örüntüleri bir yıl boyunca incelenmiş ve bu uyarlamaların gelişigüzel bir şekilde değil bir planlama dahilinde yapıldığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerden programda uyarlama yapmaları beklenirken diğer taraftan programa bağlı kalmaları da beklenmektedir. Dolayısıyla araştırmada öğretmenlerin bu dengeyi

kurması açısından uyarlamaların hangi sebeplerle nasıl yapıldığı incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin reform etkisi bulunan öğretim programını geliştirilip değiştirilmesine katkıda bulunduklarından ve yapılan uyarlamaları açıklamaya yönelik program örüntülerine sahip olduklarından söz edilmiştir. Araştırmacılara göre öğretmenler eğitimin daha geniş ve kapsamlı gerçekleştirilmesi amacıyla programın önemli bir ögesi olarak kabul edilmelidir.

Remillard (2018a) araştırmasında amaçlanan ve hayata geçirilen program arasındaki ilişkiyi 4 matematik öğretmeninden günlükler ve görüşmeler yoluyla veri toplayarak haritalandırmış ve hayata geçirilen programı temsil eden design arcs'ı (tasarım yayları) öne sürmüştür. Gözlemler ve görüşmeler yoluyla araştırmacı öğretmenlerin derse amaçlanan program ile başladıklarını gözlemlemiştir. Bir ders boyunca öğretmenin aldıkları kararları, ne zaman uyarlama yapıldığını, ne zaman doğaçlama yapıldığını ve hangi durumlarda programa bağlı kalındığını inceleyen araştırmacı gözlemler sonucu hayata geçen programın tasarım yaylarını (design arcs) ortaya çıkarmıştır. Bu görsel haritalar, öğretmenlerin derslerinde iç tutarlılığa sahip olduğunu ortaya koymuştur.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, karma yöntem kullanılmıştır. Tashakkori ve Creswell (2007) karma yöntemi nicel ve nitel verilerin birlikte toplandığı, verilerin birbiriyle bütünleştirilerek çözümlendiği ve böylelikle daha kapsamlı çıkarımlarda bulunmayı sağlayan bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Karma yöntemin inandırıcılığı, ölçek veya anket gibi nicel veri toplama araçları aracılığıyla edinilen verilerin nitel yöntemlerden görüşme ve gözlem aracılığıyla teyit edilmesini ve detaylandırılmasını sağlaması açısından güçlüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada da nicel ve nitel veriler bütünleştirilerek derinlemesine analiz yapılması ve daha kapsamlı bulgular elde edilmesi amacıyla karma yöntem tercih edilmiştir.

Araştırmada, karma araştırma desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. İki aşamalı olan bu desende ilk olarak nicel veriler toplanır ve çözümlenir. Ardından nicel bulguların detaylandırılması amacıyla nitel yönteme başvurulur (Creswell vd., 2003). Bu yapı, nicel bulguların yalnızca istatistiksel düzeyde kalmasının önüne geçerek bulguların altında yatan nedenleri daha derinlemesine anlamaya hizmet etmektedir. Araştırmanın nicel ve nitel boyutlarının birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğu açıklayıcı sıralı desende, her iki boyut da eşit öneme sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Verilerin toplanması sürecinde açıklayıcı sıralı desene uygun olarak öncelikle farklı lise türlerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin derslerinde hangi program uyarlama örüntülerini kullandığını ortaya koymak amacıyla onlara Program Uyarlama Örüntüleri Ölçeği uygulanmıştır. Ardından, İngilizce öğretmenlerinin belirlenen program uyarlama örüntülerini kullanma nedenlerini belirlemek amacıyla onlarla yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Marmara Bölgesi’nde bir ilin dört ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı yedi farklı lise türünde görev yapan 150 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutu için söz konusu ilçelerde yer alan yedi farklı lise türünden (Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Fen Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Spor Lisesi) 150 İngilizce öğretmenine ölçek uygulanmıştır. Söz konusu ilçeler ve okullar seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı verilerini toplamak için ulaşılması en kolay olan yanıtlayıcılardan başlayarak örneklemini oluşturur (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2023). Araştırmada veri toplama sürecinin yüz yüze gerçekleştirilmesi ve zaman sınırlaması nedeniyle, bu örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Bu doğrultuda, ulaşım açısından araştırmacı için kolay erişilebilir olan dört ilçedeki okullardan veri toplanmıştır. Nicel verilerin toplandığı İngilizce öğretmenlerine ilişkin sosyo-demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1.

İngilizce Öğretmenlerinin Sosyo-Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	n (Sayı)	% (Yüzde)
Cinsiyet	Kadın	98	65,3
	Erkek	52	34,7
Yaş	22-30 yaş	6	4,0
	31-40 yaş	63	42,0
	41-50 yaş	74	49,3
	51 yaş ve üzeri	7	4,7
Çalışılan lise türü	Anadolu Lisesi	78	52,0
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	32	21,3
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	19	12,7
	Fen Lisesi	15	10,0
	Sosyal Bilimler Lisesi	4	2,7
	Güzel Sanatlar Lisesi	1	0,7
	Spor Lisesi	1	0,7
MEB’e bağlı kurumlarda çalışma süresi	1-5 yıl	1	0,7
	6-10 yıl	22	14,7
	11-15 yıl	38	25,3
	16-20 yıl	53	35,3
	21-25 yıl	31	20,7
	26-30 yıl	2	1,3
	31-35 yıl	3	2,0

	Yok	130	86,7
Lisansüstü eğitim durumu	Yüksek Lisans	19	12,7
	Doktora	1	0,7
	Toplam	150	100

Çalışmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin cinsiyet dağılımlarına bakıldığında; %65,3'ünün (n= 98) kadın ve %34,7'sinin (n= 52) erkek olduğu görülmektedir. Kadın öğretmen katılımının daha yoğun olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin yaş dağılımlarına sırayla bakıldığında; %49,3'ünün (n= 74) 41-50 yaş arası, %42,0'ının (n= 63) 31-40 yaş arası, %4,7'sinin (n= 7) 51 yaş ve üzeri ve %4,0'ının (n= 6) 22-30 yaş arasında olduğu gözlenmiştir. 31-50 yaş arası öğretmenlerin ağırlıklı katılım sağladıkları tespit edilmiştir. Çalışılan lise türleri incelendiğinde; %52,0'ının (n= 78) Anadolu Lisesi, %21,3'ünün (n= 32) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, %12,7'sinin (n= 19) Anadolu İmam Hatip Lisesi, %10,0'ının (n= 15) Fen Lisesi, %2,7'sinin (n= 4) Sosyal Bilimler Lisesi, %0,7'sinin (n= 1) Güzel Sanatlar Lisesi ve %0,7'sinin (n= 1) Spor Lisesinde görev yaptığı anlaşılmaktadır. En fazla katılımın Anadolu Liselerinden olduğu görülmektedir. MEB'e bağlı kurumlarda görev yapma süreleri sırayla incelendiğinde; %35,3'ünün (n= 53) 16-20 yıl arası, %25,3'ünün (n= 38) 11-15 yıl arası, %20,7'sinin (n= 31) 21-25 yıl arası, %14,7'sinin (n= 22) 6-10 yıl arası, %2,0'ının (n= 3) 31-35 yıl arası, %1,3'ünün (n= 2) 26-30 yıl arası ve %0,7'sinin (n= 1) 1-5 yıl arası süredir MEB'e bağlı kurumlarda görev yaptıkları anlaşılmıştır. 11-20 yıl arası süredir görev yapan öğretmen katılımının yoğun olduğu görülmektedir. İngilizce öğretmenlerinin yüksek lisans ve doktora eğitimi alma durumlarına bakıldığında; %86,7'sinin (n= 130) yüksek lisans ya da doktora eğitimi almadıkları, %12,7'sinin (n= 19) yüksek lisans eğitimi ve %0,7'sinin (n= 1) doktora eğitimi aldığı gözlenmektedir. İngilizce öğretmenlerinin aynı okuldaki ortalama öğretmenlik sürelerinin 7,24 (yıl), en az 6 ay ve en fazla 23 yıl olduğu anlaşılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda farklı okul türlerinden öğretmenlerle görüşme yapılacağı için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Bu örnekleme yönteminde araştırmacının seçmiş olduğu örneklem, incelenen durumlardaki farklılıkları en iyi şekilde öne çıkaracak nitelikte olmalıdır (Patton, 1990). Araştırma kapsamında toplam 12 İngilizce öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Başlangıçta her okul türünden ikişer öğretmen olmak üzere toplam 14 öğretmen ile görüşme yapılması planlanmıştır. Ancak araştırmanın yapıldığı şehirde Güzel Sanatlar Lisesi ve Spor Lisesi tek örnek olarak bulunduğu ve bu liselerin her birinde yalnızca bir İngilizce öğretmeni görev yaptığından bu iki okul türünde hedeflenen sayıya

ulaşılamamış ve görüşmeler 12 gönüllü öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Görüşme Yapılan Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Lisansüstü Eğitim	Okul Türü	Mesleki Kıdem
GSL K1	Kadın	Yok	Güzel Sanatlar Lisesi	12
SP K2	Kadın	Yok	Spor Lisesi	12
AİHL K3	Erkek	Yok	Anadolu İmam Hatip Lisesi	36
AİHL K4	Kadın	Yok	Anadolu İmam Hatip Lisesi	13
MTAL K5	Kadın	Yüksek Lisans	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	13
MTAL K6	Kadın	Yok	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	9
AL K7	Kadın	Yok	Anadolu Lisesi	24
AL K8	Kadın	Yok	Anadolu Lisesi	19
FL K9	Kadın	Yüksek Lisans	Fen Lisesi	14
FL K10	Erkek	Yok	Fen Lisesi	26
SBL K11	Kadın	Yok	Sosyal Bilimler Lisesi	35
SBL K12	Kadın	Yok	Sosyal Bilimler Lisesi	10

Tablo 2’de görüldüğü üzere, görüşme yapılan 12 katılımcının büyük çoğunluğunu kadın öğretmenler oluşturmaktadır (n=10). Yalnızca iki öğretmenin yüksek lisans derecesine sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri 9 yıl ile 36 yıl arasında değişmektedir. Bu durum hem mesleğe yeni başlayan hem de uzun yıllar deneyime sahip öğretmenlerin araştırmaya farklı deneyim düzeylerinden katkı sağlamasına imkân tanımaktadır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasına başlamadan önce Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu’ndan 14.01.2025 tarihli 4 sayılı karar ile etik kurul onayı (Ek 1) ve ilgili İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli olan izinler (Ek 2) alınmıştır. Etik gereklilikleri yerine getirmek amacıyla, nicel veri toplama sürecinde veri toplama aracı çevrimiçi olarak uygulandığından katılımcıların araştırma hakkında bilgilendirilmesi ve onaylarının alınması da çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar çevrimiçi formdaki onay kutucuğunu işaretleyerek araştırmaya katılmayı onaylamışlardır. Nitel veri toplama sürecinde ise görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş

ve katılımcılara aydınlatıcı onam formu imzalatılmıştır (Ek 5). Böylece her iki süreçte de katılımcıların gönüllü olarak araştırmaya katıldıkları teyit edilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcılardan kimlik ya da kurum belirten hiçbir bilgi istenmemiş, nitel analizde katılımcılara kodlar verilmiş ve katılımcılardan elde edilen bilgiler tamamen gizli tutularak yalnızca araştırmacı tarafından ulaşılabilir olacak biçimde saklanmıştır. Bazı lise türlerinde yalnızca bir okul bulunması nedeniyle, katılımcıların dolaylı olarak tanınma ihtimaline karşı araştırmada il ve ilçe adı belirtilmemiş ve bu tercih katılımcı gizliliğini korumaya yönelik etik ilkelere bağlı kalınarak yapılmıştır.

Nicel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel boyutunda birinci ve ikinci araştırma sorusu olan “İngilizce öğretmenleri derslerinde hangi program örüntülerini kullanmaktadır?” ve “İngilizce öğretmenleri tarafından kullanılan program uyarlama örüntüleri lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorularına yanıt bulmak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmacılardan gerekli izinler alındıktan sonra (Ek 3) Nalbantoğlu, Bümen ve Uslu (2021) tarafından geliştirilen “Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği” (Ek 4) kullanılmıştır. Beşli likert şeklinde geliştirilen ölçekte puanlama 5-Her zaman ve 1-Asla şeklinde düzenlenmiştir. Atlama, genişletme ve yeniden düzenleme alt boyutlarıyla 20 maddeden oluşan bu ölçek, branş fark etmeksizin tüm öğretmenlere uygulanabilir niteliktedir.

Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları 2018-2019 eğitim-öğretim yılında tamamlanmıştır. Geçerlik için, gerekli uzman görüşleri alındıktan sonra 322 öğretmen ile AFA uygulaması tamamlanmış; toplam varyansın %52’sini açıklayan üç boyutlu bir yapı oluşturulmuştur. AFA uygulamasından sonra DFA için ölçek 361 öğretmene uygulanmış ve uyum indekslerinin uygun referans aralığında olduğu belirlenmiştir (Nalbantoğlu, Bümen ve Uslu, 2021).

Söz konusu ölçeğin genişletme, atlama ve yeniden düzenleme alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0.72, 0.87 ve 0.85 olarak belirlenmiştir. Bu değerler, araştırmalarda kullanılması uygun görülen ölçek referans değeri olan 0.70’ten büyük olduklarından dolayı araştırmada kullanılacak olan ölçeğin güvenilirliğini sağlamıştır (Nalbantoğlu, Bümen ve Uslu, 2021).

İngilizce öğretmenlerinin, öğretim programı uyarlama örüntülerinin ölçülmesi amacıyla uygulanan “Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği” ve ölçeğin alt

boyutları için katılımcıların verdikleri cevaplara göre güvenilirlik testi uygulanmıştır. Ölçek ve alt boyutlara ait *Cronbach's Alpha* değerleri Tablo 3' te gösterilmiştir. Güvenirlik analizi, bir testin iç tutarlılığını, yani bireylerin test maddelerine verdikleri yanıtlar arasındaki istikrarlılığı belirleyerek testin hedeflediği özelliği ne ölçüde doğru ve tutarlı biçimde ölçtüğüne dair bilgi sunar. Korelasyon temelli güvenilirlik katsayıları değerlendirildiğinde; 0.00 – 0.40 arası güvenilirliğin yetersiz, 0.40 – 0.60 arası düşük, 0.60 – 0.80 arası yeterli düzeyde ve 0.80 – 1.00 arası ise yüksek düzeyde güvenilirlik sunduğu kabul edilmektedir (Karagöz, 2021). Buna göre araştırmada kullanılan; Genişletmeler (0,904), Atlamalar (0,873) ve Yeniden Düzenlemeler (0,889) alt boyutlarının yüksek derecede güvenilir, Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği'nin (0,730) ise oldukça güvenilir olduğu görülmüştür.

Tablo 3.

Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Cronbach's Alpha Değerleri

Ölçek ve Alt Boyutları	<i>Cronbach's Alpha</i>	<i>n (Sayı)</i>
Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği	0,730	20
Genişletmeler	0,904	7
Atlamalar	0,873	7
Yeniden Düzenlemeler	0,889	6

Ölçek 2024-2025 eğitim-öğretim yılının mart ve mayıs ayları arasında, araştırmacı tarafından oluşturulan çevrim içi form yoluyla 150 öğretmene uygulanmıştır. Bu aşamada araştırmacı tarafından çevrim içi form için bir karekod oluşturulmuş; okullara gidilerek öğretmenlere araştırmaya ilişkin bilgiler yüz yüze bir şekilde açıklanmış ve karekod okutma yöntemi ile ölçek uygulanmıştır. Ayrıca, kısa bir demografik bilgi formu araştırma gereksinimleri doğrultusunda veri toplama aracına araştırmacı tarafından eklenmiştir. Bu formda katılımcılardan cinsiyet, yaş, çalışılan lise türü, MEB'e bağlı kurumlarda çalışma süresi, lisansüstü eğitim durumu, aynı okulda öğretmenlik süresi ve ders verdikleri sınıf düzeylerine ilişkin bilgiler alınmıştır. Ölçeğin katılımcılar tarafından tamamlanması yaklaşık 10 dakika sürmüştür.

Nitel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel boyutu için ise üçüncü ve dördüncü araştırma sorusu olan “İngilizce öğretmenlerin belirlenen program uyarlama örüntülerini kullanma nedenleri nelerdir?” ve “İngilizce öğretmenlerin program uyarlama sürecine ilişkin çözüm önerileri nelerdir?” sorularına yanıt bulmak amacıyla katılımcılarla yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme, belirli bir amaç doğrultusunda önceden yapılandırılmış sorular aracılığıyla yürütülen karşılıklı bir etkileşim süreci (Stewart ve Cash, 1985) olarak tanımlanmaktadır ve bireylerin tutumlarını ve görüşlerini detaylı olarak ele alması açısından etkili bir yöntem olduğu belirtilmektedir (Briggs, 1986). Yarı yapılandırılmış görüşme ise sağladığı esneklikler dolayısıyla günlük konuşma yapısına yakın fakat bir amaç doğrultusunda, belirli yaklaşım ve tekniklere sahip olan görüşmelerdir (Brinkmann ve Kvale, 2015). Bir çerçeve oluşturması açısından görüşme öncesinde sorular hazırlansa da görüşme esnasında katılımcıların verdiği cevaplara göre ek sorular eklenebilmekte, soruların yeri değiştirilebilmekte veya bazı sorular atlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Görüşmeler, araştırmacının geliştirmiş olduğu görüşme soruları (Ek 6) yoluyla gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunun hazırlanma aşamasında alanyazından yararlanılmasının yanı sıra nicel boyutta kullanılan ölçeğin alt boyutları da dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile ölçek sonuçlarının derinleştirilmesi ve öğretmenlerin deneyimlerine dayalı açıklamaların elde edilmesi amaçlanmıştır. Bu aşamaların ardından uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlık alanları eğitim programları ve öğretim ve dil eğitimi olan iki uzmanın görüşü alındıktan sonra gerekli düzenlemeler yapılarak form son halini almıştır. Formda eğitim durumu ve mesleki deneyim, mevcut çalışma ortamı ve öğrenci profili, İngilizce dersinin konumu ve öğrenci performansı, planlama süreci, ders uygulamaları ve uyarlamalar, sorunlar-alınan tepkiler ve öneriler olmak üzere 6 ana başlık altında toplam 22 soru bulunmaktadır.

Görüşmeler okul ortamında yüz yüze ve bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Her katılımcı ile bir defa görüşülmüştür. Görüşmelerin süresi 35 dakika ile 90 dakika arasında değişmektedir. Görüşme esnasında yalnızca alınan notlar tek başına yeterli olamayacağından görüşmelerin ses kaydının alınması verilerin daha doğru analiz edilmesi açısından önem taşımaktadır (Gubrium, Holstein, Marvasti ve McKinney, 2012). Dolayısıyla, görüşme esnasında katılımcıların izniyle ses kaydı alınmıştır.

Araştırma ile ilgili detaylı olarak bilgilendirildikten sonra gönüllü olan öğretmenler ile görüşmelere başlanmıştır. Görüşmelerin katılımcıların gizliliğini sağlamaya uygun ve kendilerini rahat hissedecekleri bir ortamda gerçekleştirilmesine özen gösterilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen nicel veriler uygun istatistiksel analiz teknikleri kullanılarak değerlendirilmiş, nitel veriler ise tematik analiz ile çözümlenmiş ve bulgular bütüncül bir yaklaşımla yorumlanmıştır.

Nicel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın nicel boyutu için ölçekten elde edilen veriler, *IBM SPSS 26.0 Statistics Paket Programı* ile analiz edilmiştir. Kategorik değişkenler sayı ve yüzde olarak hesaplanmıştır. Sayısal değişkenlerde normal dağılım, çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak bulunmuş, Tablo 4'te gösterilmiştir. Çarpıklık için alınan referans değer $\pm 1,96$ arasındadır (Kalaycı, 2005).

Tablo 4.

Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek ve Alt Boyutları	Çarpıklık		Basıklık	
	İstatistik	Std.Hata	İstatistik	Std.Hata
Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği	-0,110	0,198	-0,139	0,394
Genişletmeler	-0,352	0,198	-0,917	0,394
Atlamalar	0,511	0,198	-1,007	0,394
Yeniden Düzenlemeler	-0,285	0,198	-0,772	0,394

Sayısal değişkenlerde normal dağılımın incelenmesi için daha sonra Kolmogorov-Smirnov Testi yapılmış ve Tablo 5'te gösterilmiştir.

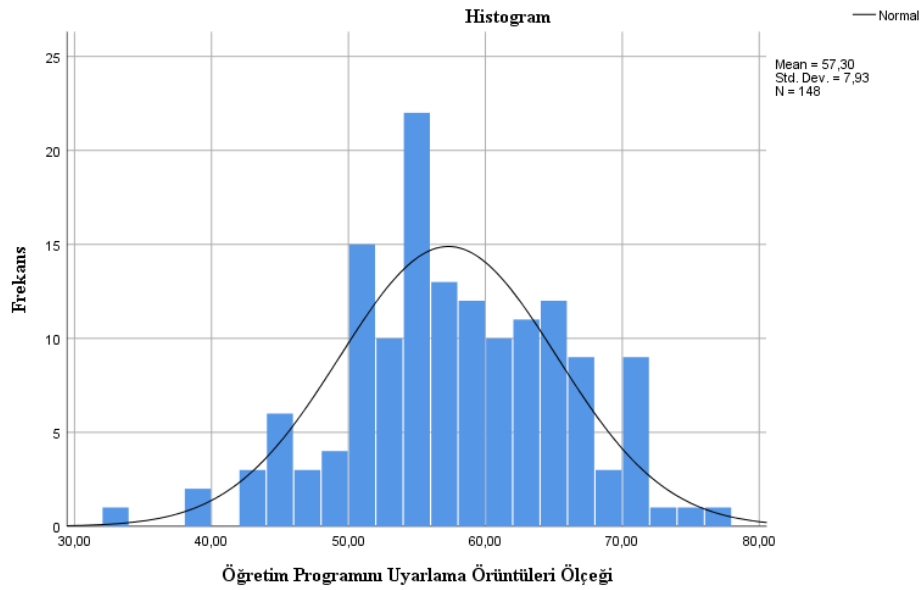
Tablo 5.

Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği ve Ölçeğin Alt Boyutlarına Ait Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

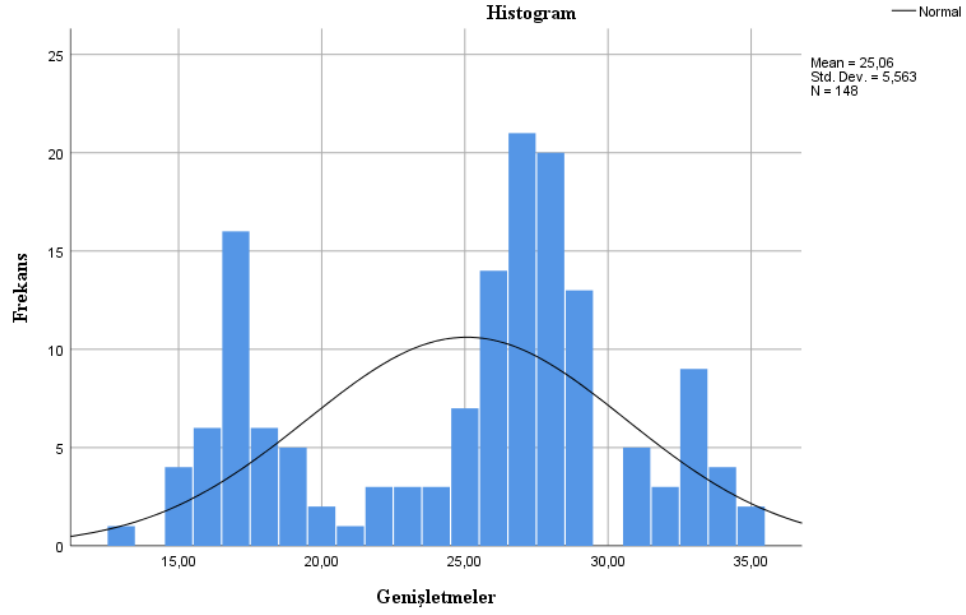
Ölçek ve Alt Boyutları	Kolmogorov-Smirnov Testi		
	Statistic	df	Sig.
Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği	0,060	148	0,200
Genişletmeler	0,182	148	0,000**
Atlamalar	0,141	148	0,000**
Yeniden Düzenlemeler	0,131	148	0,000**

Tablo 5 incelendiğinde Genişletmeler, Atlamalar ve Yeniden Düzenlemeler değişkenlerinin normal dağılıma sahip olmadığı ($p < 0,05$) görülmektedir.

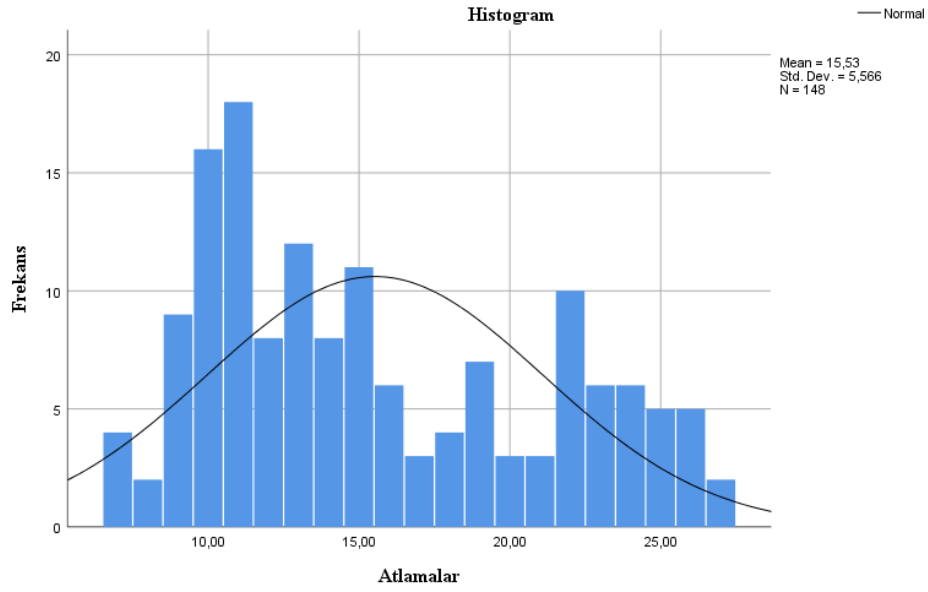
Daha sonra ölçek ve alt boyutlarının histogram grafikleri incelenmiş ve Şekil 1, 2, 3 ve 4’te gösterilmiştir.



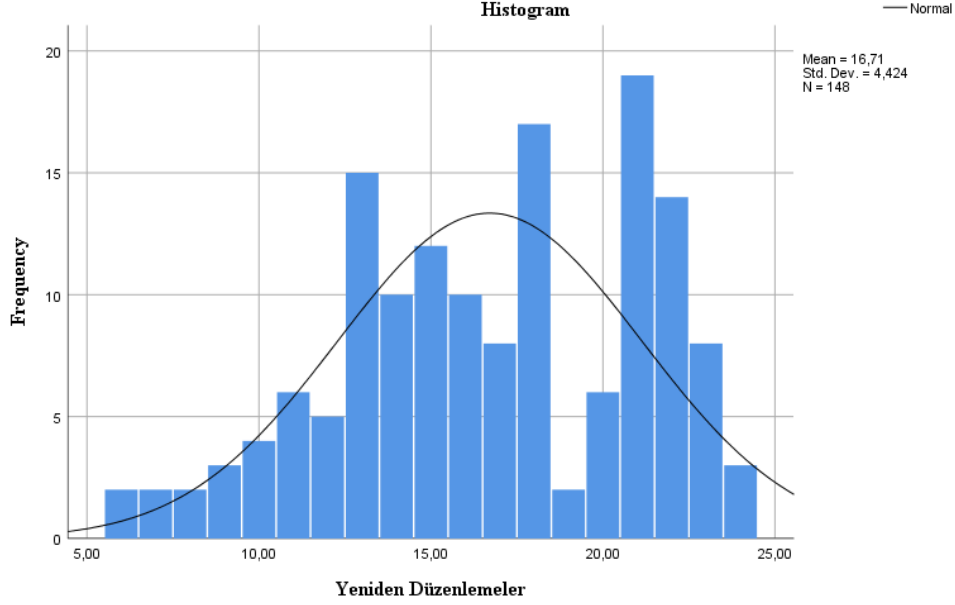
Şekil 1. Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği’ne Ait Histogram Grafiği



şekil 2. Genişletmelere Ait Histogram Grafiği



şekil 3. Atlamalara Ait Histogram Grafiği



Şekil 4. Yeniden Düzenlemelere Ait Histogram Grafiği

Parametrik testlerin normallik sayıtlarının karşılanabilmesi için genellikle veri sayısının 30'ü üzerinde olması gerektiği (Can, 2014) göz önüne alınarak yapılan çarpıklık, basıklık, Kolmogorov-Smirnov ve histogram analizleri sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiş ve ölçek alt boyut puanları ile yapılan karşılaştırma analizlerinde parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

Ölçek ve alt boyutlarının normallik sayıtları karşılanmadığı için; lise türlerine göre ölçek ve ölçek alt boyut puanlarının karşılaştırılmasında *Kruskal Wallis H Testi* kullanılmıştır. Nonparametrik bir analiz yöntemi olan *Kruskal Wallis H*, ikiden fazla grup arasında bağımlı değişken açısından anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla kullanılmaktadır (Deniz, 2020). Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi türlerinde katılımcı sayısının yeteriz olması nedeniyle bu gruplar *Kruskal Wallis H* analizine dahil edilememiştir.

Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Fen Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olmak üzere diğer dört okul türü için gruplar arasındaki farklılığın karşılaştırılması amacıyla post hoc testi olarak *Mann Whitney U Testi* kullanılmıştır. *Kruskal Wallis H* analizi sonucunda gruplar arası anlamlı bir farklılık çıkması durumunda post hoc olarak *Mann Whitney U* testi kullanılmakta ve gruplar ikili şekilde karşılaştırılmaktadır (Deniz, 2020).

Nitel Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada yöneltile görüşme soruları neticesinde öğretmenlerin belirli uyarılma örüntülerini kullanma sebepleri listelenip belirli temalar oluşturulması istediğinden veri çözümleme yöntemi olarak tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Tematik analiz verilerdeki temaları belirlemek, analiz etmek ve rapor oluşturmak için kullanılan bir yöntem (Braun ve Clarke, 2019) olarak tanımlanmaktadır.

Braun ve Clarke (2019) tematik analiz için altı aşamanın olduğunu belirtmiştir: (1) Araştırmacının veriye aşına olması, (2) İlk kodların oluşturulması, (3) Temaların aranması, (4) Temaların gözden geçirilmesi, (5) Temaların tanımlanması ve isimlendirilmesi ve (6) Raporun hazırlanması.

Görüşmeler tamamlandıktan sonra ilk adım olarak veriler yazıya aktarılmıştır. Araştırmacı tarafından görüşmeler eksiksiz biçimde çözümlenmiş, hiçbir ifade çıkarılmadan ya da değiştirilmeden Word dosyalarına aktarılmıştır. Bu aşama, veriye aşına olmayı sağlamak amacıyla görüşmelerin yeniden okunmasını ve veriye ilişkin genel bir fikir edinilmesini de kapsamaktadır.

İkinci adımda, MAXQDA 24.9.1 yazılımı kullanılarak tematik analizin gerektirdiği biçimde ilk kodlar üretilmiştir. Bu süreçte açık uçlu bir kodlama yaklaşımı benimsenmiş, yalnızca ölçek maddelerine bağlı kalınmamış, veride ortaya çıkan anlamlı içeriklerin de kodlanmasına dikkat edilmiştir. Böylece ölçek dışında kalan fakat araştırma açısından önemli olan verilerin kaybolmasının önüne geçilmiştir.

Üçüncü aşamada, elde edilen kodlar benzerlikleri dikkate alınarak gruplandırılmış ve potansiyel temalar oluşturulmuştur. Bu noktada nitel veriler, araştırmanın nicel bulgularıyla karşılaştırılmış; ölçek boyutlarını destekleyen, açıklayan ve derinleştiren temalar üretilmiştir. Bu adım, araştırmanın karma yöntem desenine uygun olarak nicel ve nitel verilerin bütünleştirilmesine hizmet etmiştir.

Dördüncü aşamada, belirlenen temalar daha sonra tekrar veriye dönülerek gözden geçirilmiş, tema ve kodlar arasındaki bütünlük incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bazı kodların yeri değiştirilmiş, bazı temalar birleştirilmiş veya yeni temalar eklenmiştir.

Beşinci aşamada temalara uygun adlar verilmiş, hem ölçek boyutlarıyla ilişkileri hem de görüşme verisine dayalı yönleri tanımlanmıştır.

Son adımda ise oluşturulan temalar raporlanmış; bulgular bölümünde her tema ayrıntılı biçimde sunulmuş ve nicel verilerle bağlantıları gösterilmiştir. Böylece

araştırmanın bulguları hem nicel hem de nitel verilerin bütünleştirilmesiyle ortaya konmuştur.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir Anadolu Lisesi'nde İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Bu bağlamda, çalışmanın katılımcıları olan İngilizce öğretmenleriyle aynı mesleki deneyimleri paylaşmaktadır. Bu durum, araştırmacının süreci yakından bilmesini, katılımcıların dile getirdiği zorlukları daha kolay anlamasını ve görüşmeler sırasında güvene dayalı bir ilişki kurmasını sağlamıştır. Merriam ve Tisdell (2016), araştırmacının kendi mesleki alanında çalışmasının bağlamsal farkındalık ve derinlik kazandırdığını vurgulamaktadır.

Bununla birlikte, aynı alanın bir üyesi olmak araştırmacının konumunun ve öznelliğinin farkında olmasını gerektirmiştir. Bu nedenle araştırmacı, veri toplama sürecinde yansıtıcı bir tutum benimsemiş ve kendi düşüncelerinin araştırma sonuçlarına en az düzeyde yansımaya dikkat etmiştir (Hollway ve Jefferson, 2000; Myers ve Newman, 2007).

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın araştırma sorularına ilişkin bulgular sunulmuştur. Bulgular, her bir soru temel alınarak düzenlenmiştir. Öncelikle nicel bulgular tablolar ve istatistiksel analizler aracılığıyla sunulmuş, ardından bu bulgulara ilişkin ayrıntıları ve gerekçeleri ortaya koymak amacıyla nitel verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Böylece nicel ve nitel veriler birbirini tamamlayacak biçimde bütünleştirilmiştir.

Lise İngilizce Derslerinde Kullanılan Program Örüntülerine İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusu “İngilizce öğretmenleri derslerinde hangi program uyarlama örüntülerini kullanmaktadır?” şeklinde ifade edilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin ölçek için verdikleri cevaplara ilişkin tanımlayıcı istatistiksel bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.

İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Düzeylerine İlişkin Bulgular

Ölçek ve Alt Boyutları	<i>n</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	$\bar{X}$	<i>S.s.</i>
Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği	150	33,00	77,00	57,11	8,05
Genişletmeler	150	13,00	35,00	25,00	5,55
Atlamalar	150	7,00	27,00	15,47	5,55
Yeniden Düzenlemeler	150	6,00	24,00	16,63	4,45

Min.: Minimum, Maks.: Maximum, $\bar{x}$: Ortalama, S.s.: Standart Sapma

Ölçeğe verilen cevaplardan 20,00-100,00 arası toplam puan alınabilmektedir. Ölçekten 20-46 arasında alınan toplam puanlar düşük, 47-73 arasında alınan toplam puanlar orta ve 74-100 arasında alınan toplam puanlar yüksek kabul edilmektedir. Buna göre tüm liselerdeki İngilizce öğretmenlerine uygulanan Ölçekten elde edilen toplam puan ortalamasının en düşük 33,00, en yüksek 77,00 olduğu gözlenmiştir. Bu kapsamda, çalışmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin öğretim programını uyarlama örüntüleri

ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamalarının ($\bar{X}=57,11$) olduğu ve bu puan ortalamasının orta seviye olarak değerlendirilebileceği gözlenmiştir.

“Genişletmeler” alt boyutuna verilen cevaplardan 7,00-35,00 arası toplam puan alınabilmektedir. Alt boyuttan 7-16 arasında alınan toplam puanlar düşük, 17-26 arasında alınan toplam puanlar orta ve 27-35 arasında alınan toplam puanlar yüksek kabul edilmektedir. Buna göre İngilizce öğretmenlerine uygulanan ölçeğin genişletmeler alt boyutundan elde edilen toplam puan ortalamasının en düşük 13,00, en yüksek 35,00 olduğu gözlenmiştir. Bu kapsamda, çalışmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin genişletmeler alt boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının ($\bar{X}=25,00$) olduğu ve bu puan ortalamasının orta seviye olarak değerlendirilebileceği gözlenmiştir.

“Atlamalar” alt boyutuna verilen cevaplardan 7,00-35,00 arası toplam puan alınabilmektedir. Alt boyuttan 7-16 arasında alınan toplam puanlar düşük, 17-26 arasında alınan toplam puanlar orta ve 27-35 arasında alınan toplam puanlar yüksek kabul edilmektedir. Buna göre İngilizce öğretmenlerine uygulanan ölçeğin atlamalar alt boyutundan elde edilen toplam puan ortalamasının en düşük 7,00; en yüksek 27,00 olduğu gözlenmiştir. Bu kapsamda, çalışmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin atlamalar alt boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının ($\bar{X}=15,47$) olduğu ve bu puan ortalamasının düşük seviye olarak değerlendirilebileceği gözlenmiştir.

“Yeniden Düzenlemeler” alt boyutuna verilen cevaplardan 6,00-30,00 arası toplam puan alınabilmektedir. Alt boyuttan 6-13 arasında alınan toplam puanlar düşük, 14-22 arasında alınan toplam puanlar orta ve 23-30 arasında alınan toplam puanlar yüksek kabul edilmektedir. Buna göre İngilizce öğretmenlerine uygulanan ölçeğin yeniden düzenlemeler alt boyutundan elde edilen toplam puan ortalamasının en düşük 6,00; en yüksek 24,00 olduğu gözlenmiştir. Bu kapsamda, çalışmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin yeniden düzenlemeler alt boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının ($\bar{X}=16,63$) olduğu ve bu puan ortalamasının orta seviye olarak değerlendirilebileceği gözlenmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin genişletmeler alt boyutu maddelerine verdikleri yanıtlar için betimsel istatistikler Tablo 7’ de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Genişletmelere İlişkin Maddeler İçin Betimsel İstatistikler

Madde	Genişletmeler										Toplam		
	Asla		Nadiren		Ara Sıra		Sık Sık		Her Zaman		Ort.±S.s.	n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Madde 1	1	0,7	28	18,7	24	16,0	56	37,3	41	27,3	3,72±1,08	150	100
Madde 5	0	0,0	39	26,0	13	8,7	70	46,7	28	18,7	3,58±1,07		
Madde 7	0	0,0	35	23,3	17	11,3	68	45,3	30	20,0	3,62±1,05		
Madde 9	0	0,0	28	18,7	23	15,3	72	48,0	27	18,0	3,65±0,98		
Madde 11	0	0,0	33	22,0	40	26,7	60	40,0	17	11,3	3,41±0,96		
Madde 16	9	6,0	66	44,0	42	28,0	28	18,7	5	3,3	2,69±0,96		
Madde 17	1	0,7	5	3,3	17	11,3	48	32,0	79	52,7	4,33±0,86		

Ort.: Ortalama, S.s.: Standart Sapma.

İngilizce rretmenlerine yöneltilen “1- Dersimde işlediğim konuyu pekiştirecek alıştırmaları/soruları/testleri başka kaynaklardan kullanırım.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; en yüksek oranda sık sık (%37,3), en düşük oranda asla (%0,7) yanıtının verildiği görülmüştür. Ayrıca maddeye verilen yanıtların puan ortalaması 3,72±1,08 olarak bulunmuştur.

İngilizce rretmenlerine yöneltilen “5- İşlediğim konuda ders kitabında yer alan etkinlikler yetersiz geldiğinde, kendim başka kaynaklardan etkinlikler eklerim.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; en yüksek oranda sık sık (%46,7), en düşük oranda asla (%0,0) yanıtının verildiği görülmüştür. Ayrıca maddeye verilen yanıtların puan ortalaması 3,58±1,07 olarak bulunmuştur.

İngilizce rretmenlerine yöneltilen “7- İşlediğim konuda öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ortaya çıkmışsa tamamlamak için ek etkinlikler uygularım.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; en yüksek oranda sık sık (%45,3), en düşük oranda asla (%0,0) yanıtının verildiği görülmüştür. Ayrıca maddeye verilen yanıtların puan ortalaması 3,62±1,05 olarak bulunmuştur.

İngilizce rretmenlerine yöneltilen “9- İşleyeceğim konuda öğrencilerin önbilgileri yetersiz ise, nbilgilerini tamamlamak için ek materyal kullanırım.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; en yüksek oranda sık sık (%48,0), en düşük oranda asla (%0,0) yanıtının verildiği görülmüştür. Ayrıca maddeye verilen yanıtların puan ortalaması 3,65±0,98 olarak bulunmuştur.

İngilizce rretmenlerine yöneltilen “11- İşleyeceğim konuda öğrencilerin önbilgileri yetersiz ise, öğrencilerin nbilgilerini tamamlamak için tartışma

soruları/alıştırmalar eklerim.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; en yüksek oranda sık sık (%44,0), en düşük oranda asla (%0,0) yanıtının verildiği görülmüştür. Ayrıca maddeye verilen yanıtların puan ortalaması $3,41 \pm 0,96$ olarak bulunmuştur.

İngilizce öğretmenlerine yöneltilen “16- *İşleyeceğim konuda öğrencilerin ön bilgileri yetersizse, konuyu işlemeden önce öğrencilerin ön bilgilerini tamamlamak için kazanım eklerim.*” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; en yüksek oranda nadiren (%40,0), en düşük oranda her zaman (%3,3) yanıtının verildiği görülmüştür. Ayrıca maddeye verilen yanıtların puan ortalaması $2,69 \pm 0,96$ olarak bulunmuştur.

İngilizce öğretmenlerine yöneltilen “17- *Dersimde, MEB kaynaklarındaki etkinliklere ek olarak, oyun oynama, video izleme, yarışma gibi öğrencinin aktif olacağı etkinliklere yer veririm.*” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; en yüksek oranda her zaman (%52,7), en düşük oranda asla (%0,7) yanıtının verildiği görülmüştür. Ayrıca maddeye verilen yanıtların puan ortalaması $4,33 \pm 0,86$ olarak bulunmuştur.

İngilizce öğretmenlerinin atlamalar alt boyutu maddelerine verdikleri yanıtlar için betimsel istatistikler Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Atlamalara İlişkin Maddeler İçin Betimsel İstatistikler

Madde	Atlamalar										Toplam		
	Asla		Nadiren		Ara Sıra		Sık Sık		Her Zaman		Ort.±S.s.	n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Madde 2	51	34,0	37	24,7	34	22,7	28	18,7	0	0,0	2,26±1,12	150	100
Madde 6	44	29,3	45	30,0	33	22,0	27	18,0	1	0,7	2,31±1,10		
Madde 8	46	30,7	59	39,3	32	21,3	11	7,3	2	1,3	2,09±0,96		
Madde 13	24	16,0	54	36,0	41	27,3	29	19,3	2	1,3	2,54±1,02		
Madde 14	53	35,3	51	34,0	28	18,7	18	12,0	0	0,0	2,07±1,01		
Madde 19	53	35,3	43	28,7	33	22,0	21	14,0	0	0,0	2,15±1,06		
Madde 20	61	40,7	43	28,7	23	15,3	23	15,3	0	0,0	2,05±1,09		

Ort.: Ortalama, S.s.: Standart Sapma.

İngilizce öğretmenlerine yöneltilen “2- *Ders kitabında yer almış olsa da bazı konuları işlemeden atlarım.*” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; en yüksek oranda asla (%34,0), en düşük oranda her zaman (%0,0) yanıtının verildiği görülmüştür. Ayrıca maddeye verilen yanıtların puan ortalaması $2,26 \pm 1,12$ olarak bulunmuştur.

İngilizce öğretmenlerine yöneltilen “6- *Gerekli gördüğümde programda yer alan içeriği/konuları atlarım.*” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; en yüksek oranda nadiren (%30,0), en düşük oranda her zaman (%0,7) yanıtının verildiği görülmüştür. Ayrıca maddeye verilen yanıtların puan ortalaması $2,31 \pm 1,10$ olarak bulunmuştur.

İngilizce öğretmenlerine yöneltilen “8- *MEB’in ders kitabında yer alan ünite sonu sorularını işlemeden atlarım.*” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; en yüksek oranda nadiren (%39,3), en düşük oranda her zaman (%1,3) yanıtının verildiği görülmüştür. Ayrıca maddeye verilen yanıtların puan ortalaması $2,09 \pm 0,96$ olarak bulunmuştur.

İngilizce öğretmenlerine yöneltilen “13- *Programın öğrencilerden beklediği temel becerileri değil; kendi belirlediğim becerileri dikkate alırım.*” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; en yüksek oranda nadiren (%36,0), en düşük oranda her zaman (%1,3) yanıtının verildiği görülmüştür. Ayrıca maddeye verilen yanıtların puan ortalaması $2,54 \pm 1,02$ olarak bulunmuştur.

İngilizce öğretmenlerine yöneltilen “14- *Gerekli gördüğümde programda yer alan kazanımları atlarım.*” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; en yüksek oranda asla (%35,3), en düşük oranda her zaman (%0,0) yanıtının verildiği görülmüştür. Ayrıca maddeye verilen yanıtların puan ortalaması $2,07 \pm 1,01$ olarak bulunmuştur.

İngilizce öğretmenlerine yöneltilen “19- *Programda yer almış olsa da gerekli gördüğüm durumlarda konu atladığım olur.*” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; en yüksek oranda asla (%35,3), en düşük oranda her zaman (0,0) yanıtının verildiği görülmüştür. Ayrıca maddeye verilen yanıtların puan ortalaması $2,15 \pm 1,06$ olarak bulunmuştur.

İngilizce öğretmenlerine yöneltilen “20- *Programda yer almış olsa da bazı kazanımları işlemeden atlarım.*” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; en yüksek oranda asla (%40,7), en düşük oranda her zaman (%0,0) yanıtının verildiği görülmüştür. Ayrıca maddeye verilen yanıtların puan ortalaması $2,05 \pm 1,09$ olarak bulunmuştur.

İngilizce öğretmenlerinin yeniden düzenlemeler alt boyutu maddelerine verdikleri cevaplar için betimsel istatistikler Tablo 9’ da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Yeniden Düzenlemelere İlişkin Maddeler İçin Betimsel İstatistikler

Madde	Yeniden Düzenlemeler										Toplam		
	Asla		Nadiren		Ara Sıra		Sık Sık		Her Zaman		Ort.±S.s.	n	%
	N	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Madde 3	14	9,3	45	30,0	46	30,7	45	30,0	0	0,0	2,81±0,97	150	100
Madde 4	16	10,7	47	31,3	46	30,7	41	27,3	0	0,0	2,75±0,98		
Madde 10	8	5,3	22	14,7	59	39,3	60	40,0	1	0,7	3,16±0,88		
Madde 12	11	7,3	52	34,7	44	29,3	43	28,7	0	0,0	2,79±0,94		
Madde 15	20	13,3	47	31,3	62	41,3	21	14,0	0	0,0	2,56±0,89		
Madde 18	14	9,3	63	42,0	48	32,0	25	16,7	0	0,0	2,56±0,88		

Ort.: Ortalama, S.s.: Standart Sapma.

İngilizce öğretmenlerine yöneltilen “3- Ders kitabında yer alan soruların/alıştırmaların/okuma parçalarının sıralamasını değiştiririm.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; en yüksek oranda ara sıra (%30,7), en düşük oranda her zaman (%0,0) yanıtının verildiği görülmüştür. Ayrıca maddeye verilen yanıtların puan ortalaması 2,81±0,97 olarak bulunmuştur.

İngilizce öğretmenlerine yöneltilen “4- Ders kitabında yer alan etkinliklerin sıralamasını değiştiririm.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; en yüksek oranda nadiren (%31,3), en düşük oranda her zaman (%0,0) yanıtının verildiği görülmüştür. Ayrıca maddeye verilen yanıtların puan ortalaması 2,75±0,98 olarak bulunmuştur.

İngilizce öğretmenlerine yöneltilen “10- Programda yer alan kazanımlara ayrılan sürelerde değişiklik yaparım.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; en yüksek oranda sık sık (%40,0), en düşük oranda her zaman (%0,7) yanıtının verildiği görülmüştür. Ayrıca maddeye verilen yanıtların puan ortalaması 3,16±0,88 olarak bulunmuştur.

İngilizce öğretmenlerine yöneltilen “12- Ders kitabındaki alıştırmaların/okuma parçalarının/tartışma sorularının kitaptaki sırasında değişiklik yaparak işlerim.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; en yüksek oranda nadiren (%34,7), en düşük oranda her zaman (%0,0) yanıtının verildiği görülmüştür. Ayrıca maddeye verilen yanıtların puan ortalaması 2,79±0,94 olarak bulunmuştur.

İngilizce öğretmenlerine yöneltilen “15- Derslerimi işlerken programda yer alan ünitelerin/konuların sıralamasını değiştiririm.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; en yüksek oranda ara sıra (%41,3), en düşük oranda her zaman (%0,0)

yanıtının verildiği görülmüştür. Ayrıca maddeye verilen yanıtların puan ortalaması $2,56 \pm 0,89$ olarak bulunmuştur.

İngilizce öğretmenlerine yöneltilen “18- Derslerimi işlerken programda yer alan kazanımların sıralamasını değiştiririm.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde; en yüksek oranda nadiren (%42,0), en düşük oranda her zaman (%0,0) yanıtının verildiği görülmüştür. Ayrıca maddeye verilen yanıtların puan ortalaması $2,56 \pm 0,88$ olarak bulunmuştur.

Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği kullanılarak elde edilen verilere ilişkin bulgular incelendiğinde liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin en yaygın kullandıkları uyarlama örüntüsü genişletme olarak belirlenmiştir. Ortalamalar dikkate alındığında genişletmeler örüntüsünü yeniden düzenlemeler örüntüsünün takip ettiği, öğretmenlerin en nadir kullandıkları uyarlama örüntüsünün ise atlama olduğu görülmektedir. Alanyazında konu ile ilgili yapılan araştırmalarda benzer bulgulara rastlanmıştır. Burkhauser ve Lesaux (2017) öğretmenler tarafından en çok kullanılan uyarlama örüntüsünün genişletme, en az kullanılan örüntünün ise atlama olduğunu belirtmiştir. Ülkemizde konuya ilişkin yapılan araştırmalara bakıldığında da bu bulgulara paralel sonuçlar ön plana çıkmaktadır. Çelik ve Şahin (2024) tarafından yapılan araştırmada genişletme örüntüsünün kademe ve branş fark etmeksizin öğretmenlerin en çok tercih ettiği örüntü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bümen ve Holmqvist (2022), İlhan ve Bümen (2023) ve Yazıcılar Nalbantoğlu (2021) tarafından yürütülen araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmenlerin ders uygulamalarında atlama örüntüsünü diğer örüntülerden daha az kullanmasının sebebi ise merkeziyetçi bir eğitim sistemine sahip olması ile açıklanmaktadır (Yazıcılar-Nalbantoğlu, 2021).

Lise Türlerine Göre Uyarlama Örüntülerinde Farklılıklara İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusu “İngilizce öğretmenleri tarafından kullanılan program uyarlama örüntüleri lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Okul türlerine göre ölçekten elde edilen puanların karşılaştırılması Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10.

İngilizce Öğretmenlerinin Okul Türlerine Göre Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek	Okul türü	n	$\bar{X}$	S.s.	H	p	Fark
Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği	Anadolu Lisesi ^A	78	55,49	8,00	34,683	0,000**	B,C>A,D
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ^B	32	62,72	7,64			
	Anadolu İmam Hatip Lisesi ^C	19	60,00	5,72			
	Fen Lisesi ^D	15	53,00	3,91			

** $p<.01$, * $p<.05$, $\bar{x}$: Ortalama, S.s.: Standart Sapma, ^{A, B, C, D}: Gruplar arasındaki farkın gösterimi, H=Kruskal Wallis H Testi, Fark: Mann Whitney U Testi.

İngilizce öğretmenlerinin ölçek düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek için yapılan *Kruskal Wallis H Testi* sonucunda; ölçek [H (3) = 34,683; $p<.05$] toplam puan ortalamalarının İngilizce öğretmenlerinin okul türlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda; Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ölçek toplam puan ortalamalarının (sırayla; $\bar{X}$ =62,72, $\bar{X}$ =60,00), Anadolu Lisesi ve Fen Liselerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ölçek toplam puan ortalamalarına (sırayla; $\bar{X}$ =55,49, $\bar{X}$ =53,00) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde okul türü değişkeninin, İngilizce öğretmenlerinin kullandığı örüntüler algılarını etkileyen bir değişken olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 10'daki bulgular incelendiğinde Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesinde görev yapan öğretmenlerin program uygulama sürecinde diğer lise türleri ile karşılaştırıldığında daha fazla uyarlama yaptığı sonucu çıkarılmaktadır. Konuya ilişkin yapılan bir araştırmada, İngilizce öğretim programının Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine uygulanmasının düzey farklılığından dolayı çok mümkün olmadığı ancak programın Anadolu Liseleri için uygun olduğu öne sürülmektedir (Alan, 2019). Nitekim görüşmelerde de özellikle Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile Anadolu İmam Hatip Liselerinde görev yapan öğretmenler, öğrencilerinin akademik yeterliklerinin diğer okul türlerindeki öğrencilere kıyasla daha düşük olabildiğini belirtmişlerdir. MTALK5 kodlu katılımcı konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde belirtmiştir: “Uygulamada farklılıklar oluyor çünkü bize gelen öğrencilerin akademik başarısı ya da hazırbulunuşlukları diğer liselere göre evet biraz düşük.” Bu nedenle, bu öğretmenler programı öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlama gereksinimi duyduklarını ifade etmişlerdir.

İngilizce öğretmenlerinin okul türlerine göre genişletmeler alt boyut puanlarının karşılaştırılması Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11.

İngilizce Öğretmenlerinin Okul Türlerine Göre Genişletmeler Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Alt Boyut	Okul türü	n	$\bar{X}$	S.s.	H	p	Fark
Genişletmeler	Anadolu Lisesi ^A	78	27,62	3,49	46,861	0,000**	A,D>B,C
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ^B	32	20,59	5,99			
	Anadolu İmam Hatip Lisesi ^C	19	19,74	5,33			
	Fen Lisesi ^D	15	27,00	3,40			

** $p < .01$, * $p < .05$, $\bar{x}$: Ortalama, S.s.: Standart Sapma, ^{A, B, C, D}: Gruplar arasındaki farkın gösterimi, H= Kruskal Wallis H Testi, Fark: Mann Whitney U Testi.

Ölçek alt boyutlarından genişletmeler düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek için yapılan *Kruskal Wallis H Testi* sonucunda; Genişletmeler [H (3) = 46,861; $p < .05$] toplam puan ortalamalarının İngilizce öğretmenlerinin okul türlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda; Anadolu Lisesi ve Fen Liselerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin genişletmeler alt boyut toplam puan ortalamalarının (sırayla; $\bar{X}$ =27,62, $\bar{X}$ =27,00), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin genişletmeler alt boyut toplam puan ortalamalarına (sırayla; $\bar{X}$ =20,59, $\bar{X}$ =19,74) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde okul türü değişkeninin, İngilizce öğretmenlerinin genişletmeler örüntüsünü kullanma algılarını etkileyen bir değişken olduğu anlaşılmıştır.

Anadolu Lisesi ve Fen Lisesinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin en çok kullandıkları uyarılma örüntüsü genişletmeler olarak belirlenmiş ve bu bağlamda bahsi geçen lise türlerinin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Liselerinden anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Örneğin, araştırmanın nitel boyutu için yapılan görüşmede daha önce Anadolu Lisesi’nde çalışmış ve güncel olarak Anadolu İmam Hatip Lisesinde görev yapan K3 kodlu İngilizce öğretmeni çalıştığı bu iki kurum arasındaki uyarılma örüntüsü farkı için: “Yani orada ders saati daha fazla olduğu için daha rahattık açıkçası öğrenci seviyesi de daha yüksekti. Eklemeleri daha fazla yapıyorduk mesela.” ifadelerini kullanmıştır. K3

kodlu öğretmenin bu karşılaştırması Anadolu Lisesi'nde daha fazla genişletmeler yapıldığını belirtmesi açısından Tablo 11'de verilen bulguları destekler niteliktedir.

Bununla beraber yine bir Anadolu İmam Hatip Lisesinde çalışmakta olan K4 kodlu öğretmen: “Çok da bir farkı yok yani Anadolu İmam Hatip Lisesi ile Meslek Lisesinin. O yüzden benzer uyarlamaları benzer sebeplerle yapmaya ihtiyaç duyuyordum ben.” şeklinde bir karşılaştırma yaparak Tablo 11'de belirtilen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi gruplandırmasını doğrulayacak bir görüş bildirmiştir.

Güzel Sanatlar Lisesi (n=1) ve Spor Lisesi (n=1) ve Sosyal Bilimler Lisesi (n=4) türlerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin sayısının çok az olması sebebiyle bu okullarda görev yapan öğretmenlerin ölçek sonuçları Kruskal Wallis H analizine dahil edilememiş; dolayısıyla diğer lise türleri ile aralarında anlamlı bir fark olup olmama durumu tespit edilememiştir. Fakat bu okullarda ölçeği yanıtlayan ve görüşme yapılan öğretmenler aynı olduğu için görüşmeler detaylı bir veri oluşturmuştur.

İngilizce öğretmenlerinin okul türlerine göre atlamalar alt boyutu puanlarının karşılaştırılması Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12.

İngilizce öğretmenlerinin Okul Türlerine Göre Atlamalar Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Alt Boyut	Okul türü	n	$\bar{X}$	S.s.	H	p	Fark
Atlamalar	Anadolu Lisesi ^A	78	12,68	3,14	82,102	0,000**	B,C>A,D
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ^B	32	22,16	3,74			
	Anadolu İmam Hatip Lisesi ^C	19	20,47	4,50			
	Fen Lisesi ^D	15	11,40	2,85			

** $p<.01$, * $p<.05$, $\bar{x}$: Ortalama, S.s.: Standart Sapma, ^{A, B, C, D}: Gruplar arasındaki farkın gösterimi, H= Kruskal Wallis H Testi, Fark: Mann Whitney U Testi.

İngilizce öğretmenlerinin Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği alt boyutlarından atlamalar düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek için yapılan *Kruskal Wallis H Testi* sonucunda; Atlamalar [H (3) = 82,102; $p<.05$] toplam puan ortalamalarının İngilizce öğretmenlerinin okul türlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda; Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin atlamalar alt boyut toplam puan ortalamalarının (sırayla; $\bar{X}$ =22,16, $\bar{X}$ =20,47), Anadolu

Lisesi ve Fen Liselerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin atlamalar alt boyut toplam puan ortalamalarına (sırayla; $\bar{X}=12,68$, $\bar{X}=11,40$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde okul türü değişkeninin, İngilizce öğretmenlerinin atlamalar örüntüsünü kullanma algılarını etkileyen bir değişken olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 12 incelendiğinde Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin diğer okul türlerinde görev yapan meslektaşlarına kıyasla programda daha fazla atlama yaptığı görülmektedir. Yanık (2007), öğrencilerin ön bilgi düzeyinin öğrenme-öğretme süreçleri üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca söz konusu liselerde İngilizce ders saati diğer lise türlerinin yarısı kadar olduğundan öğretmenler programı MTAL ve AİHL öğrencileri için yoğun bulmakta ve programı planlanan süre içinde bitiremediklerini belirtmektedir (Alan, 2019; Civriz, 2019). Dolayısıyla gerek öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri gerekse zaman yetersizliği sebepleriyle bu lise türlerinde görev yapan İngilizce öğretmenleri atlama örüntüsünü daha sık kullanmaktadır. Öğretmenlerle konuya ilişkin yapılan görüşmelerde Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde görev yapan K5 kodlu öğretmen düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

MTALK5: Eklemekten ziyade çıkarma yaptığımız oluyor. Yani örneğin past perfect tense' e değinmeye çalıştığımızda bile öğrencilere Türkçe olarak bile anlatamıyorum. Dolayısıyla sadece past' ta kalabiliyoruz bazen perfect' i hiç veremeyebiliyoruz. Kazanımda bu şekilde bazen çıkarmalara başvurabiliyoruz.

K6 kodlu diğer bir MTAL öğretmeni ise görüşlerini şu cümlelerle belirtmiştir:

MTALK6: Hiç ekleme yapmıyorum hatta çıkarma yapıyorum. Nasıl anlatayım... Şimdi çocukta past simple oluşmamış perfect anlat diyor. Daha pastı bilmiyor ama. Geriye dönmek zorundayım. Oraya döndüğüm zaman saat yeterli olmuyor. Orada işte küçücük anlatıp geçiyorum.

MTAL'de görev yapan K5 ve K6 kodlu öğretmenler öğrencilerin ön bilgi eksikliği sebebiyle atlamalar yaptıklarını belirtirken AİHL'de görev yapan K3 kodlu öğretmen atlamaya ilişkin görüşünü "Kitabı birebir takip etmeye kalksam şu anda kitabın yarısına bile gelemezdim." şeklinde aktarmış; K4 kodlu öğretmen ise "Yani şöyle kitaptaki bazı yerleri mecbur atlamak zorunda kalıyoruz çünkü 2 saat yeterli değil asla." cümleleri ile zaman yetersizliğini vurgulayarak ifade etmiştir. Araştırmanın nicel-nitel bulguları ve alanyazın incelendiğinde farklı sebeplerden dolayı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde atlama örüntüsünün daha sık kullanıldığı görülmektedir.

Fark analizinde yer almayan ve Spor Lisesi’nde görev yapan K2 kodlu öğretmen de zaman kısıtlaması nedeniyle atlamalar yaptığını belirtmiş ve sınıf içi uyarlamalarını şu şekilde dile getirmiştir:

SLK2: Dil bilgisi kısmını biraz daha mesela atıyorum. En son second conditional vardı anlattım ama çok fazla detayına giremiyoruz. Temelde yapısını anlattım örnek cümleler verdim ama gönül ister ki uzatalım alıştırmalar verelim ama işte 1 ders saati hiçbir şekilde yetmiyor. Dolayısıyla özellikle grammar konularını biraz atlamak zorunda kalıyorum. Okuduklarını anlamaları daha önemli benim için. Biraz grammardan feragat ediyorum yani.

Güzel Sanatlar Lisesi’nde görev yapan K1 kodlu öğretmen ise “Daraltıyorum ya da dönüştürüyorum ama atlama yapmıyorum.” cümlesiyle sınıf içi uygulamalarda atlamalara yer vermediğini; onun yerine daraltma ya da dönüştürme yöntemlerini uyguladığını ifade etmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin okul türlerine göre yeniden düzenlemeler alt boyut puanlarının karşılaştırılması Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13.

İngilizce öğretmenlerinin Okul Türlerine Göre Yeniden Düzenlemeler Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Alt Boyut	Okul türü	n	$\bar{X}$	S.s.	H	p	Fark
Yeniden Düzenlemeler	Anadolu Lisesi ^A	78	15,19	4,26	45,482	0,000**	B,C>A,D
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ^B	32	19,97	3,12			
	Anadolu İmam Hatip Lisesi ^C	19	19,79	4,05			
	Fen Lisesi ^D	15	14,60	2,35			

** $p<.01$, * $p<.05$, $\bar{x}$: Ortalama, S.s.: Standart Sapma, ^{A, B, C, D}: Gruplar arasındaki farkın gösterimi, H= Kruskal Wallis H Testi, Fark: Mann Whitney U Testi.

İngilizce öğretmenlerinin Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği alt boyutlarından Yeniden Düzenlemeler düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek için yapılan *Kruskal Wallis H Testi* sonucunda; Yeniden Düzenlemeler [$H(3) = 45,482$; $p<.05$] toplam puan ortalamalarının İngilizce öğretmenlerinin okul türlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Yapılan analiz sonucunda; Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yeniden düzenlemeler alt boyut toplam puan ortalamalarının (sırayla; $\bar{X}=19,97$, $\bar{X}=19,79$), Anadolu Lisesi ve Fen Liselerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yeniden düzenlemeler alt boyut toplam puan

ortalamlarına (sırayla; $\bar{X}=15,19$, $\bar{X}=14,60$) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre okul türü değişkeninin, İngilizce öğretmenlerinin Yeniden Düzenlemeler örüntüsünü kullanma algılarını etkileyen bir değişken olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 13 incelendiğinde yeniden düzenleme örüntüsü bulgularının atlamalar örüntüsüne paralel olduğu görülmektedir. Atlamalar örüntüsüne benzer olarak MTAL ve AİHL liselerinde diğer lise türlerine kıyasla daha fazla yeniden düzenlemeler/değiştirmeler yapıldığı tespit edilmiştir. Bunun yanında, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi'nin yeniden düzenlemeye ilişkin ortalama puanları incelendiğinde puanların atlamalar örüntüsünden yüksek olduğu görülmektedir. Atlama örüntüsü yerine yeniden düzenleme örüntüsünün bu liselerde daha sık tercih edilmesi merkezi eğitim sisteminin bir sonucu olarak görülebilmektedir (Bümen, 2019).

Öğretmenlerin Uyarlama Örüntülerini Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Bulgular

Üçüncü araştırma sorusu “İngilizce öğretmenlerinin belirlenen program uyarlama örüntülerini kullanma nedenleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği'nden elde edilen verilerin analiz edilmesinden sonra katılımcı öğretmenler ile yürütölen görüşmeler MAXQDA yazılımında kodlanarak aşğıdaki temalar elde edilmiş ve belirli örüntülerin tercih edilme sebepleri detaylı bir şekilde analiz edilmiştir.

Uyarlamada Genişletme Örüntüsünün Tercih Edilme Nedenleri

İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde öğretmenlerin neden genişletme örüntüsünü uyguladıklarına dair sorulan sorular sonucunda üç tema oluşturulmuştur. Öğretmenlerin genişletme örüntüsünü tercih etme sebeplerine ilişkin temalar ve temalara ait alt temalar aşğıda listelenmiştir.

Tablo 14.

İngilizce Öğretmenlerinin Genişletme Örüntüsü Kullanma Nedenlerine İlişkin Temalar ve Temalara Ait Alt Temalar

Tema	Alt Tema
Öğrenci Özellikleri	Yüksek akademik başarı düzeyi Yüksek hazırbulunuşluk düzeyi Bilinçlilik/sorumluluk İlgi ve yetenek
Veli Katılımı	Bilinçli/ilgili veliler Destek sağlayan veliler
Materyal Kaynaklı Sorunlar	Kitapları düzeye uygun bulmama Sıkıcı kitap içeriği Yerelleştirilmiş kitaplar Güncel olmayan kitap içeriği

Tablo 14 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin genişletme örüntüsünü kullanma nedenlerinin üç ana tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalar öğrenci özellikleri, veli katılımı ve materyal kaynaklı sorunlardır. Öğretmenler görüşmelerde öğrencilerin yüksek akademik başarı ve hazırbulunuşluk düzeyinin, ilgili ve sorumluluk sahibi öğrencilerin kendilerini programı genişletmeye yönelttiğini ifade etmiş; velilerin bilinçli ve destekleyici tutumlarının bu süreci kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, mevcut ders kitaplarının düzeye uygun olmaması, içeriklerin sıkıcı olması, kitapların güncel olmaması ve yerelleştirilmesi gibi faktörlerin de programda genişletme yapmaya neden olduğunu vurgulamışlardır.

İngilizce öğretmenlerine genişletmeler örüntüsünü daha fazla tercih etme sebepleri sorulduğunda öğretmenlerin birçoğu okuldaki öğrenci profilinin örüntü tercihleri üzerinde oldukça etkili olduğunu belirtmiştir. Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve proje okulu kapsamında olan Anadolu Lisesi öğrenci alımını LGS sınav sonucuna göre yapmaktadır. Öğrenciler belirleyici bir sınavı başarı ile geçerek yüksek puanlarla bu okullara kayıt yaptırmaktadır. Dolayısıyla bu okullarda öğrenim görev öğrencilerin akademik, hazırbulunuşluk ve bilinç düzeyleri yüksektir. Sosyal Bilimler Lisesi'nde görev yapan K12 kodlu öğretmen öğrenci profili ile alakalı düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

SBLK12: ...bir şekilde o momentumu hızı kazanan çocuk evet o şeyi sürdürüyor akademik isteği başarıyı hazırbulunuşluğu ve o çocuk zaten puanla yerleşiyor liseye. Sosyal Bilimler Lisesi de puanla yerleşilen bir okul olduğu için zaten çalışmayı seven ve hep motive edilmiş çocuklar var burada. Avantajlı bir grup yani.

Fen Lisesi'nde görev yapan K10 kodlu öğretmen ise "...onun dışında öğrenci profili hazırbulunuşluğu yüksek, istekli öğrenciler var yani. Konuşmaya kendini ifade etmeye çok hevesli bir öğrenci grubu var." cümlesi ile öğrencilerin hazırbulunuşluğunun yüksek olduğunu belirtmiştir. Görüşme bulgularına paralel olarak Acar ve Ocak (2025), Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin hazırbulunuşluğunun yüksek düzeyde olduğunu ve program uygulamada düzey açısından bir problem yaşanmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Anadolu Lisesi'nde görev yapmakta olan K7 kodlu öğretmen ise "Çünkü bir de dediğim gibi daha hedefi olan bir öğrenci grubu olduğu için önem veriyorlar İngilizceye." ifadeleriyle Anadolu Lisesi öğrencisinin okula belirli bir hedef ile geldiğini ve İngilizce'nin bu hedeflere ulaşmada önemli bir faktör olduğunun bilincinde olduğunu dile getirmiştir.

Bunlara paralel olarak görüşmelerde özellikle Fen Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye çok önem verdikleri ve bu doğrultuda farkındalığın, motivasyonun ve derslere katılımın fazla olduğu öne çıkmıştır. Örneğin Fen Lisesi'nde görev yapan K9 kodlu öğretmen, öğrenci farkındalığına ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

FLK9: Benim bu okulda ilk başlarda garipsediğim sorulardan biri: Hocam tamam hani American-British aksanını okuyabiliyoruz ama peki bunu Irish, ya da Australian accent olarak nasıl yapabiliriz kısmına kadar ben sorguluyorum bu okulda mesela. Yani farkındalıkları da yüksek.

Fen Lisesi'nde görev yapan K10 kodlu öğretmen ise öğrencilerin farklı dil bilgisi yapılarını öğretmen ayrıca belirtmeden fark ettiklerini aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

FLK10: Biz eklemesek bile öğrencinin karşısına çıktığında gelip soruyor. Öğrenci görüyor mesela if clause'da if I were you. Sonra gelip bize soruyor hocam siz I'da was kullanılır demiştiniz ama bu neden böyle diye. Açıklamasını tabii yapıyoruz, detaylandırıyoruz yani. Öğrenci de gelip soruyor.

Ayrıca, Sosyal Bilimler Lisesi'nde görev yapan K11 kodlu öğretmen "Debate yapıyoruz hocam. Düşünün çocuklarla derslerde debate yapıyoruz. Yani bu çocukların ne kadar bilinçli olduğuyla alakalı bir durum aslında." ifadeleriyle okuldaki öğrencilerin akademik düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu ve derslerde İngilizce münazaralar yapabildiklerini belirtmiştir.

Öğretmenlerin öğrenci özelliklerine ilişkin görüşleri, söz konusu üç okul türünde öğrenim gören öğrencilerin akademik düzeylerinin, farkındalıklarının ve motivasyonlarının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin İngilizce

dersine karşı yüksek motivasyonları akademik başarılarını da olumlu yönde etkilemektedir (Karagüven, 2012). Bu tür okullarda öğrenim gören öğrencilerin, öğretmen görüşlerine göre İngilizce öğrenme motivasyonları oldukça yüksektir. Öğrencilerin akademik düzeylerinin yüksek olması sebebiyle öğretmenler sürekli olarak öğrencilerini ek kaynak veya aktivitelerle destekleme ihtiyacı hissetmektedir.

Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi dışında Güzel Sanatlar Lisesi ve Spor Lisesi de genişletmeler örüntüsünü en sık kullanan liseler arasındadır. Fakat bu iki lise türü okula öğrenci alım noktasında diğer liseler ile farklılık göstermektedir. GSL ve Spor Lisesi yetenek sınavı ile öğrenci alımı yapmaktadır. Aynı şekilde bu okullarda öğrenim gören öğrenciler de bir elemeye tabii tutularak seçilmektedirler. GSL’de görev yapan K1 kodlu öğretmen öğrenci profiline ilişkin görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

GSLK1: Öğrencilerin çoğunun İngilizce seviyesi olması gerekenin üstünde geliyor çocuklar bu okula. Özellikle resim öğrencilerinde bunu gözlemliyorum çünkü bu resim öğrencileri daha çok animasyon ve çizgi film izleyerek animasyon ve dijital çizime meraklı oluyorlar. Onlar da bunu nereden görüyorlar? Uluslararası kaynaklardan öğreniyorlar. O yüzden İngilizce düzeyleri çok iyi düzeyde gelen öğrenciler oluyor 9. Sınıf olmalarına rağmen. Hatta anadili gibi konuşabilen çok fazla öğrencimiz var bu okulda.

K1 kodlu öğretmen öğrencilerinin İngilizce düzeylerinden oldukça memnun olmakla birlikte bu yüksek düzeyi öğrencilerin ilgi ve yetenekleri ile açıklamaktadır. İngilizceyi anadili seviyesinde konuşabilen öğrenci sayısının fazla olması programda genişletmeler yapma gerekliliği oluşturmuştur.

Bunların yanı sıra öğrenci ilgi ve yetenekleri de öğretmenleri program öğelerinde genişletme yapmaya teşvik eden sebepler olarak belirtilmiştir. Teknolojinin İngilizce eğitiminde kullanılması süreci daha ilgi çekici ve yaratıcı hale getirmektedir (Hazarika, 2017). Öğretmenler de öğrencilerinin ilgilerini çekmek amacıyla Kahoot, Quizizz, Padlet gibi uygulamalar kullanarak öğrencilerin ilgilerini çekmeyi amaçladıklarını belirtmişlerdir.

ALK7: Kahoot çok kullanıyorum. Zaten hazır kahootlar var. Ama kendim de yapıyorum. Seviyor çocuklar kahoot yapmayı. Bir de writing ödevi verdiğimde padlet sayfası açıyorum ödevi oraya yazıyorlar. Hem zamandan tasarruf oluyor hem de öğrencilerin daha çok ilgisini çekiyor.

SBLK12: Kazanım eklemiyorum alıştırma ekliyorum. Onu da nasıl yapıyorum Web 2.0 araçlarını kullanıyorum. Quizizz üyeliğim var. Hazırlayıp öğrenciye gönderiyorum daha sonra raporlamasına bakıyorum. Öğrenci ne yapmış ne kadar doğru yapmış ve sonra karşılıklı konuşabiliyoruz bak şunu yanlış yapmışsın şeklinde. Ekstradan mutlaka yani o egzersizi yapıyorum. Sınıfa böyle bir 10

dakikalık Kahoot egzersizi yapıyorum biraz da fun element de oluyor mutlaka koyuyorum. Fotokopi yapıyorum.

Yetenek sınavı ile öğrenci alımı yapan GSL ve Spor Lisesi'nde ise öğretmenler öğrencilerinin yetenek ve ilgi alanlarına yönelik etkinlik eklemeler yaptıklarını belirtmişlerdir:

GSLK1: Mesela 9. Sınıflarda dış görünüşü tarif edebilme kazanımı vardı. Resim öğrencilerine de müzik öğrencilerine de bunu uyguladım. Bir çizim portre verip ikili çalıştılar. Birisinde portre var diğerine bunu tarif ediyor. Diğer de anlatıma göre resmi çiziyor. Resim öğrencileri korkunç başarılı oldular doğal olarak. Bunu sınıflarında sergilediler.

SLK2: Çocukların kendi spor alanları ile ilgili durumlarla bazen karşılaşıyoruz bazen karşılaşmıyoruz. Genel kültür bilgisi olsun istiyorum çocuklarda. Bu konularda mesela kendi alanları ile ilgili eklemeye yaptığım oluyor. Hadi voleybol sahasını tanıyalım, futbol sahasını tanıyalım o alanda işte hangi kelimeler kullanılır gibi. Kendi alanlarına hitap etmek istiyorum ben. Kendi alanı ile ilgili konuşabilirsin işte futbolda sağ kanattayım demek gibi mesela.

GSL ve Spor Lisesi'nde görev yapan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde bu tür okullarda yetenek ve ilgi alanına yönelik eklemeler yapmanın daha planlı olduğu görülmektedir. Ayrıca, bu okullardaki öğrencilerin sanat ve spor ile ilgili oldukları; kitap içeriğinin öğrenci alanlarına hitap etmediği ifade edilmiştir. Dolayısıyla GSL ve SL öğretmenleri öğrenci ilgi ve alanlarına yönelik eklemeler yaparak dersleri daha ilgi çekici hale getirmeyi amaçlayıp, öğrencileri alanları ile ilgili besleyerek onları derse katmayı amaçlamaktadırlar.

Son olarak, öğrencilerin herhangi bir sebepten derse olan ilgilerini kaybetme durumlarında öğretmenler yine program öğelerine birtakım eklemeler yaparak öğrencileri derse entegre etmeyi amaçladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ilgi çekmek amacıyla yaptığı eklemelere ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

ALK8: Öğrencinin ilgisini çekmediyse bırakıyorum. Bakıyorum kitaptaki ilgisini çekmediyse internette de çok fazla kaynak var. Aynı konunun internetteki kaynaklarını kullanıyorum. Reading olarak verdiğim şey ilgisini çekmediyse o konuda bir video bulup onu izletebiliyorum mesela. Hatta konuların geçtiği kısa belgeseller oluyor. Hatta British Council'in sitesinde çok oluyor konu belgeselleri. Bunlardan yararlanıyorum.

SBLK11: Eklemeler çocukların sıkıldığını hissettiğinizde öbür derse yönelik tabi mesela 2+2 oluyor derslerimiz konu içinde çalışırken hmm bunlar burada biraz sıkıldı diyerek notumuzu alıyoruz. Öbür derse gelirken kazanımlara yönelik bir listening hazırlayabiliyoruz. Şarkı oluyor genelde gençler seviyor onu.

FL K9: “Eğer gerçekten öğrencilerin sıkılacağı, mesela bir speaking konusu, varsa ona illaki kendimden bir şeyler katıyorum.

Öğretmenler öğrencilerin ilgisini çekmek amacıyla internetteki ekstra kaynaklardan yararlandıklarını, gerektiği durumlarda etkinliğin formatını da değiştirerek eklemeler yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi’nde görev yapan öğretmenler veli katılımının ders uygulamaları üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler bu okul türlerindeki velileri ilgili, bilinçli ve destekçi veliler olarak nitelendirmektedirler. Velilerin okulda İngilizce öğretimine dair bu yaklaşımları ve yüksek akademik düzeye sahip olan öğrenciler göz önüne alındığında ilgili veli-başarılı öğrenci-öğretmen iş birliği ile programda genişletmeler yapma eğilimi artmıştır. Fen Lisesi’nde görev yapan K9 ve K10 kodlu öğretmenler veli profili ile ilgili düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

FLK9: En önemlisi aile tabii. Bazı velilerimiz mesela hocam bir dil değil de artık hangi dile gönderelim İngilizce’nin yanında ikinci yabancı dil ne olsun diyor. Şu an bir tane öğrencim Japonca dersi alıyor mesela. Veliler öğrencilerin dil öğrenimini destekliyorlar yani.

FLK10: “Bir de veliler de bilinçli. Şöyle söyleyeyim okulda bu eğitimleri vermeseydik mesela veliler zaten öğrencilerini dil kursuna gönderiyorlar.”

Öğretmenlerin veliler ile ilgili görüşlerinden Fen Lisesi velilerinin oldukça ilgili ve öğrencilerin dil öğrenimi sürecinde büyük ölçüde destekçi oldukları anlaşılmaktadır. İngilizce’nin yanı sıra ikinci yabancı dil öğrenimi de destekleyen veliler mevcuttur.

Anadolu Lisesi’nde görev yapan K7 ve K8 kodlu öğretmenlerin veliler ile ilgili görüşleri ise şu şekildedir:

ALK7: En basitinden kaynak kitap aldırma da kaynak kitap da neymiş diyen bir tane veliye rastlamadım hiç. Bu da destek olduklarını gösteriyor. Hatta mesela şimdi 11’lerdeki öğrencilerden çok fazla almak isteyen yok kitap, tabii biz de zorlayamıyoruz. Veli toplantısında bir tanesi dedi ki hocam niye zorlamıyorsunuz alsınlar diye diyor. Dedim bizim öyle bir yetkimiz yok yani kimseyi kitap alacaksın diye zorlayamayız biz.

ALK8: Veliler destekliyor özellikle bu sene ben yabancı dil sınıfına kitap seti aldırma zorunda kaldım ekstra kaynak kullanmamız gerekiyor çünkü. Ve böyle bir durumda bütün veliler hiç şikayetsiz hepsi hocam ne gerekiyorsa onu yapın tarzında. Maddi açıdan veliler destek veriyor. Aslında bizim velilerimiz daha çalışkan oluyor.

Öğretmenlerin sınıf içi uyarlamalarını etkileyen faktörlerden biri de öğrencinin aile yapısıdır (Akbulut-Taş, 2022; Bernard, 2017; Leite vd., 2020). Anadolu Lisesi veli katılım düzeyine bakıldığında velilerin ek kaynak kullanımını fazlasıyla destekledikleri;

hatta öğretmenin ek kaynak kullanmayı tercih etmediği durumlarda dahi öneri olarak ek kaynak kullanımı sundukları görülmektedir. Velileri öğrencilerden daha çalışkan bulan Anadolu Lisesi K8 kodlu öğretmeni, GSL’de görev yapan K1 kodlu öğretmen de “Çok destekliyorlar hatta bazı aileler öğrencilerden, çocuklarından daha istekli oluyorlar.” cümlesiyle desteklemektedir.

Genişletme yapma sebeplerine ilişkin öğretmen görüşleri analiz edildiğinde materyal kaynaklı sorunların da önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kitapların öğrenci düzeyine göre düşük olması, genişletme yapılmasının en önemli sebebi olarak belirtilmiştir. SBL’de görev yapan K12 kodlu öğretmen kitapların öğrencilere uygun olmaması ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “İkincisi kitabın düzeyinin öğrencinin düzeyine uymaması çoğunluğunun düzeyine uymaması ya bu uyarlamaların temelinde bunlar var.” Kitabın öğrenci düzeyine uygun olmadığına ilişkin görüşlerini paylaşan Fen Lisesi K9 ve K10 kodlu öğretmenler ise SBL öğretmenin görüşlerini desteklemektedir:

FLK9: Öğrenci hemen yapıyor zaten onu yani bir senede sadece o kitap üzerinden gidersek öğrencinin gelişimi açısından da iyi olmaz.

FLK10: Sene başında kitaplar dağıtıldığında zaten öğrencimiz iki hafta içinde tüm alıştırma bitirmiş olarak önümüze koyuyor kitabı. MEB’in sağladığı kitap fen lisesi öğrencisi için uygun değil o yüzden çıkarmadan çok ekleme yapma ihtiyacı duyuyoruz açıkçası.

Aynı şekilde Anadolu Lisesi K7 kodlu öğretmen kazanımlar ve kitaptaki etkinliklere ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

ALK9: Yoksa içindeki kazanımlara bakacak olursak yani uygun çocuklara. Ama o kazanımların veriliş şekline bakacak olursak bizim yan okul ticaret meslek lisesi oraya da aynı kitap gönderiliyor fen lisesine de aynı kitap bize de. Yani o anlamda bir eşitsizlik var. Kazanıma bakacak olursak tamam kazanım hepsinde aynı belki ama kazanımın veriliş şekline bakacak olursan bizimkilere hafif.

MEB kitapları ile ilgili görüşler incelendiğinde, söz konusu okul türlerinde çalışan öğretmenlerin MEB kitabından memnun olmadıkları görülmektedir. Öğretmenler, kitabın öğrenci düzeyine göre düşük kaldığını ve sadece kitabı takip ederek süreci devam ettirdikleri takdirde öğrencilerde bir gelişim olmayacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda programdaki kazanımlar konusunda memnun olduklarını, fakat bu kazanımların kitapta veriliş şeklinin, aktivite ve okuma parçalarının öğrenci düzeyine uygun olmadığını; öğrencilerin daha üst düzey etkinliklere ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir.

Materyal yetersizliği konusunda bir diğer nokta ise kitaptaki dil bilgisi konularının yüzeysel şekilde ele alınması olarak belirtilmiştir. GSL K1 kodlu öğretmen konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

GSLK1: Ekleme evet. Lise ders kitaplarının içinde dil bilgisi konuları çok küçük bir not kağıdı şeklinde veriliyor. Atıyorum en son aklıma gelen relative clause'lar mesela. Çok küçük bir tanım ve 3-4 örnekle geçiriliyor dil bilgisi konuları. Ama ünitenin tamamı relative clause'lu cümlelerle dolu. Dinlemesi, yazması, okuması her şeyi. O yüzden küçük eklemeler yapıyorum bu konuda. Ekstra worksheet kullanıyorum.

Fen Lisesi K10 kodlu öğretmen ise “Materyal olarak da grammar konularında özellikle bazen kitaptaki alıştırmalar eksik, yetersiz geliyor bana o durumlarda ekstra kaynak ile destekliyorum” cümlesi ile K1 kodlu öğretmenin görüşlerini desteklemiş ve kitaptaki dil bilgisi konularının ele alınış şeklinin yetersiz olduğunu, bundan dolayı ekstra kaynaklar ile öğrencileri desteklediğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin üzerinde durduğu diğer bir nokta ise kitabın son zamanlarda yerleşmesi, güncel olmaması ve öğrenciler tarafından sıkıcı olarak değerlendirmesi olarak belirlenmiştir. Konuya ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

FLK10: Bakıldığı zaman tamam içerik güzel ama öğrencinin ilgisini çekmiyor. Ya da dinleme metni var ama Türk aksanı ile. Ama konuşma sözde yurtdışında geçiyor. Bu bakımdan kaynağı yetersiz buluyorum.

FLK11: Kitaptaki konular eski ben çok iyi biliyorum ama yeni nesil bilmiyor ki. Yani inanın bilmiyorlar Madonna kim diyorlar mesela.

GSLK1: Ben 90'lı yıllarda liseyi tamamladım. O zaman bile kitaplarımız çok İngiliz kültürünü kazandıracak örneklerdi yani deyimler olsun konuşma tarzları olsun, görseller olsun. Ama şimdi biraz daha yerleşti. ...Ve kayıtlara da geçmesini çok isterim. İngilizce kitabındaki örnekler, görseller, kazanımlar biraz da İngilizce dil kültürüne ait örnekler olmalı bence.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde MEB kitabının öğrencilerin ilgisini çekmediği, okuma-dinleme metinlerinde adı geçen kişilerin öğrenci tarafından bilinmediği; kitapların güncel örnekler içermediği ve buna bağlı olarak kitapların öğrenci ilgisini çekmede başarısız olduğu görülmüştür. Bununla birlikte kitaplardaki görsellerin ve örneklerin kültürler arası etkileşim için uygun olmadığı belirtilmiş ve yerleştirilmiş İngilizce kitaplarının İngilizce öğretiminde kültürel farkındalık bağlamında yetersiz kaldığı ifade edilmiştir. Dil öğretiminde öğretimin bir bütün halinde olması gerekmekte ve dilin kurallarının yanı sıra kültürü de öğrencilere aktarılmalıdır (Er, 2006). Kitapların

bu noktada yetersiz kaldığı düşünüldüğünden öğretmenler kültür aktarımı amacıyla eklemeler yaptığını ifade etmişlerdir.

Uyarlamada Atlama Örüntüsünün Tercih Edilme Nedenleri

Nicel bulgular incelendiğinde uyarlama örüntüleri kullanımında Anadolu Lisesi, Fen Lisesi'nden anlamlı olarak farklılaşan grup ise Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi olarak belirtilmiştir. Bu iki okul türü atlamalar boyutunda Anadolu Lisesi, Fen Lisesi'nden anlamlı olarak farklılaşmakta ve öğretmenler en sık olarak atlamalar örüntüsünü kullanmayı tercih etmektedir. MTAL ve AİHL liselerinde görev yapan öğretmenlere en çok atlama örüntüsünü kullanma sebepleri sorulmuş; verilen cevaplara göre üç tema oluşturulmuştur. Öğretmenlerin atlama örüntüsünü tercih etme sebeplerine ilişkin temalar ve temalara ait alt temalar Tablo 15'te listelenmiştir.

Tablo 15.

İngilizce Öğretmenlerinin Atlama Örüntüsü Kullanma Nedenlerine İlişkin Temalar ve Temalara Ait Alt Temalar

Tema	Alt Tema
Öğrenci Özellikleri	Düşük akademik başarı düzeyi
	Düşük hazırbulunuşluk düzeyi
	İsteksizlik
	Dezavantajlı olma durumu
Zamana Bağlı Sorunlar	Ders saati azlığı
	Ders saati-kitap uyumsuzluğu
Materyal Kaynaklı Sorunlar	Yüksek düzey MEB kitapları

Tablo 15 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin atlama örüntüsünü tercih etme nedenlerinin öğrenci özellikleri, zamana bağlı sorunlar ve materyal kaynaklı sorunlar olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin düşük başarı ve hazırbulunuşluk düzeyi, isteksizlikleri ve dezavantajlı konumları öğretmenleri bazı program öğelerini atlamaya yöneltirken; ders saati yetersizliği ve ders saati–kitap uyumsuzluğu da bu tercihi güçlendirmektedir. Ayrıca MEB tarafından sağlanan ders kitaplarının yüksek düzeyde olması, öğretmenlerin atlama örüntüsünü kullanmalarında belirleyici bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

Sarani ve Ahmedî (2013) tarafından yürütülen bir çalışmada Meslek Lisesi öğrencilerinin diğer lise türlerindeki öğrencilerle karşılaştırıldığında İngilizce öğrenmeye

daha az istekli olduğu belirtilmiştir. Bu araştırma kapsamında yapılan görüşmeler sonucunda da benzer bulgulara rastlanmış;  ğretmenler Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin akademik düzeylerinin düşük olduğunu, İngilizce  ğrenmeye istek duymadığını, ortaokul senelerinden itibaren devam eden bir önbilgi eksiklikleri olduğunu ve bu öğrencilerin aile yapıları açısından dezavantajlı olduğunu belirtmişlerdir. Tüm bu faktörler göz önüne alındığında öğretmenlerin programda atlamalar yapma ihtiyacı hissettiği vurgulanmıştır. MTAL'de görev yapan K5 kodlu  ğretmen öğrencilerini dezavantajlı öğrenciler olarak tanımlayarak şu ifadeleri kullanmıştır:

MTALK5: Öğrencilerimizi biz genel olarak dezavantajlı öğrenciler olarak görüyoruz. Çünkü aslında sınava giren diğer öğrenciler gibi aynı şartlarda olsalar ailevi olarak, maddi imkanlar olarak, bulundukları sosyal konumla alakalı olarak bu öğrenciler de başarılı olup sınavlara girebilirler. Ama buradakilerinin birçoğunun ailevi problemleri var. Mesela bazılarının babaları cezaevinde, ya anne baba ayrılmış, ya anne terk etmiş gitmiş, ya baba işte herhangi bir bağımlılık var gibi birçok problem yaşadığımız veli profilimiz var. Dolayısıyla aslında çocukların küçüklükten itibaren böyle bir çevrede bulunmalarından dolayı akademik başarıları düşük diye d ş nt yoruz.

Bu ifadeler ile  ğretmen öğrencilerin düşük akademik düzeyini sahip oldukları aile yapıları ile açıklamış ve aile yapılarının farklı olması durumunda akademik düzeylerinin de yüksek olabileceğini belirtmiştir. AİHL K3 ve K4 kodlu öğretmenler ise  ğrenci akademik düzeyinin oldukça düşük olduğunu, verilen ipuçları yardımıyla dahi yüksek puanlar alamadıklarını ve bunlardan dolayı programın öğrencilere ağır geldiği için atlamalar yapma gereksinimi duyduklarını belirtmişlerdir:

AİHLK3: Ya genel anlamda okul olarak çok zayıfız sadece İngilizce için de değil bu. Diğer derslerde de böyle. Birçok  ğretmenimiz sorulara dair ipuçları veriyor öğrencilere sınav öncesinde ama buna rağmen çok düşük puan alan öğrenciler var. Yani çok akademik düzeyimiz iyi değil.

AİHLK4: Zamansal sıkıntı ve öğrencinin düzeyinin düşük olması en önemli sebepler bu uyarlamalar için.

Öğrencilerin İngilizce  ğrenmeye karşı tutumlarını MTAL K6 kodlu  ğretmen “Tabii meslek lisesindeki öğrencilerin hem seviyeleri hem ders istekleri hani istek açısından odaklanma açısından buradaki öğrenciler daha zor.” ifadeleriyle açıklamış; K6 kodlu öğretmenin görüşlerini, daha önce bir MTAL de görev yapmış Fen Lisesi K9 kodlu  ğretmen “Onları zaten en başta motive etmek çok zor. Derslere adapte etmek çok zor. Hani böyle ittire ittire maalesef bu şekilde hep dersler gitti. Çoğu kez hocam ne gerek var,

neden İngilizce öğreniyoruz dediler.” ifadeleriyle desteklemiştir. Aynı öğretmen yine MTAL’deki deneyiminden bahsetmiş ve deneyimlerini şu şekilde aktarmıştır:

FLK9: Ben çok net hatırlıyorum ben orada yaklaşık 1-2 ay kadar direkt MEB kitabını bırakıp ben o çocuklara temel seviye dersi vermiştim mesela. Önce inanın am, is,are’ı, I, you, we,they’i öğrettim. İşte bunlar bizim öznelerimizdir bunlarla yola çıkacağız bunlarla ilerleyeceğiz diyerek sonrasında kitap üzerinde ve kitapta da mümkün mertebe en basit etkinlikleri seçerek ilerledim.

MTAL K6 kodlu öğretmen ise atlama yapma sebeplerinden biri olarak öğrencilerin ön bilgi eksikliğini vurgulamış ve durumu şu şekilde açıklamıştır:

MTALK6: Hiç ekleme yapmıyorum hatta çıkarma yapıyorum. Nasıl anlatayım... Şimdi çocukta past simple oluşmamış perfect anlat diyor. Daha pastı bilmiyor ama. Geriye dönmek zorundayım. Oraya döndüğüm zaman saat yeterli olmuyor. Orda işte küçücük anlatıp geçiyorum.

Öğretmenlerin bu ifadeleri ile MTAL ve AİHL öğrenci profillerinin mevcut öğretim programı için düşük düzeyde oldukları, dil öğrenmeye dair bir istek duymadıkları ve ön bilgi eksikliklerin fazla olduğu ifade edilmiştir. Görüşme bulgularına benzer olarak Acar ve Ocak (2025) da yaptıkları çalışmada Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin hazırbulunuşluklarının ve İngilizce dersine karşı duydukları ilginin düşük olduğunu; bundan dolayı öğrencilerin akademik başarı sağlayamadıklarını belirtmişlerdir.

MTAL ve AİHL öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde atlamalar yapılmasının diğer önemli bir nedeni ise zaman yetersizliği olarak belirtilmiştir. Bu lise türlerinde 10. Sınıflarda İngilizce dersi için haftalık ders saati iki ders ile sınırlandırılmıştır. Merkezi olarak hazırlanmış öğretim programı ise haftalık dört saatlik bir programa göre oluşturulmuştur. Dolayısıyla bu lise türlerinde görev yapan öğretmenlerin en çok sıkıntı çektiği nokta zaman olarak ifade edilmiştir. Dört saat için planlanmış bir programı iki saatte ve düşük akademik düzeye sahip öğrenci profili ile birlikte yürütmeye çalışan öğretmenler programın kazanımlarını mümkün olduğunca yetiştirmek için etkinlik atlama yoluna başvurdıklarını dile getirmişlerdir. AİHL K3 ve K4 kodlu öğretmenler konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

AİHLK3: Hepsini yaptığımızı söyleyemem yani çünkü zaman yetişmiyor yani. Ama aynı kazanımla diyelim ki 3 tane okuma parçası varsa 1 tanesi yapıyorum ya da 1 tane dinleme yapıyorum gibi önemli olanları derse dahil ediyorum sadece. Kitabı birebir takip etmeye kalksam şu anda kitabın yarısına bile gelemezdim. ...Yani şöyle kitaptaki bazı yerleri mecbur atlamak zorunda kalıyoruz çünkü 2 saat yeterli değil asla. Mesela 1 ünite 4-5 tane okuma parçası var yani zamanın yetmeyeceği belli.

AİHLK4: Genel olarak hem zamandan dolayı hem de öğrencinin seviyesine uymadığı için çıkarmalar yapıyoruz.

Spor Lisesi K2 kodlu öğretmen ise haftalık ders saatinin 10. Sınıflarda yalnızca bir ders olduğunu belirtmiş, “Ama dediğim gibi ders saati çok az olduğu için bazen bazı metinleri işlemiyorum atlama yöntemine gidiyorum.” diyerek ders saatini yetersiz olduğu için kitaptaki bazı metinleri işlemeden atlamak zorunda kaldığını ifade etmiştir.

MTAL K5 ve K6 kodlu öğretmenler ise zaman yetersizliği ile ilgili şu ifadeleri kullanmıştır:

MTALK5: Ve haftada iki saat derse yetiştirilecek kitaplar değil. Çünkü biz sadece 2 saatte ders yapmıyoruz. Bazen konuşmaya ve dinlemeye yönelik çalışmalar yapmamız gerekiyor. Ve bunların sınavlarını da uyguluyoruz son yıllarda. Dolayısıyla hepsini yetiştirebilmek için kitapta biraz sadeleşmeye gidiyoruz. Örneğin 7 tane metin varsa biz belki 4 tanesini işleyebiliyoruz.

MTALK6: Ben 2 saatte hem konu işleyip hem konuşma, dinleme, yazma çalıştırırım ben dersi ne zaman işleyeyim gibi bir sıkıntılar doğuyor. Sonra kitaplardan hangi bölümler faydalı olur hangisini seçeyim diye düşünüyorum çünkü 2 saat dersim var. Hangi bölümleri işlemeliyim hangilerini atlamalıyım diye bakıyorum çünkü mecbur atlayacağım. Ama bizden de şunu beklemesinler yani tüm müfredat hadi işleyin hepsini teker teker. Kitapların hepsini mümkün değil yani.

Bu ifadelerle öğretmenler İngilizce için iki saatlik dersin programı uygulayabilmek için yeterli olmadığını dile getirmektedirler. Dursun vd. (2017) de yaptıkları görüşmeler sonucunda MTAL öğretmenlerinin zaman konusunda sıkıntı yaşadıkları ve programı istenilen düzeyde uygulayamadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan bu araştırmalar sonucunda gerek öğrenci düzeyi gerekse zaman yetersizliği sebebiyle MTAL ve AİHL lise türlerinde programın uygulanmasında problemler yaşandığı ve öğretmenlerin programı hafifletmek ve kazanımları olabildiğince gerçekleştirmek amacıyla etkinliklerde atlamalar yaptıkları belirlenmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler öğretim programının ve MEB kitaplarının öğrenci seviyesine uygun olmadığını; öğrencilerin bu konuda zorlandığını, zaman zaman sıkıldıklarını ve daha basit düzeyde etkinliklere ihtiyaç duyduğunu ortaya koymuştur. MTAL K5 ve K6 kodlu öğretmenler duruma ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

MTALK5: Çünkü bize verilen metinler çok zor metinler olabiliyor. Aynı kazanımları sağlayacak farklı reading parçaları ya da dinleme metinleri olsa

mesela. Belki aynı kelimeleri öğrenecekler ama o metinle değil de şarkılar üzerinden mesela. Böyle zor metinler olduğu zaman atlama yapıyorum mecburen.

MTALK6: Ya da işte if clause'lardaki bence 10. Sınıflarda bu da ileri bir derece bu arada çünkü dediğim gibi past simple yok daha zaten. İşte diyor ki type 0-1-2'yi anlat. 0-1'i anlatıyorum mesela ama 2'yi vermiyorum. Ya da işte en son wish'i vermedim. Çünkü olmayacak. Workbook desen hiç kullanmıyorum. Geçen seneki workbookları hiç beğenmiyordum zaten. Çocuklara zaten zor geliyor.

AİHL K3 ve K4 kodlu öğretmenler konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

AİHLK3: Biraz bizim öğrenci seviyemize de bazı okuma parçaları uygun değil yani seviyesinin üzerinde dolayısıyla öğrenci seviyesine uygun olanlardan seçerek devam ediyoruz. Bir de kitaplar hazırlanırken şu yapılmamalı yani geçmiş yıllardaki gibi falan dergiden kesit al gazeteden bir kesit al gel oradaki dili benim öğrencimin anlaması mümkün değil.

AİHLK4: Okuma parçaları çok ağır. Yani bir makaleden alınmış ve oraya kopyalanıp yapıştırılmış gibi hissediyorum. Aynı zamanda kitaplarımız MEB'in dağıttığı kitaplar olduğu için ve Türkiye geneli hemen hemen aynı kitaplar kullanıldığı için bize göre ağır kitaplar.

Spor Lisesi'nde görev yapan K2 kodlu öğretmenin MEB kitapları ile ilgili görüşleri de şu şekildedir:

SLK2: Çocukları sıkmadan belli bir seviyeye, onların seviyesine indirgeyerek ders işliyorum. Yoksa kitabın seviyesine uymak zorunda kalırsam bir yerden sonra sıkılıyorlar açıkçası dinlemiyorlar. Onların seviyesine indiğim için de karşılıklı sevgi saygı olduğu için de derslerimi seviyorlar çocuklar.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde merkezi olarak hazırlanmış öğretim programının MTAL, AİHL ve Spor Lisesi öğrencileri için ağır olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan (2019) tarafından yürütülen araştırmada da benzer şekilde öğretmenler İngilizce öğretim programını MTAL öğrencileri için ağır bulduklarını belirtmişlerdir. Programın yanı sıra kitaplardaki metinlerde kullanılan dilin akademik anlamda zor olduğu görülmüştür. Öğretmenler bu sebeplerden dolayı öğrencilerin zorlandığını belirterek atlamalar yapmak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Uyarlamada Yeniden Düzenleme Örüntüsünün Tercih Edilme Nedenleri

Yeniden düzenlemeler alt boyutuna ilişkin elde edilen bulgular da atlamalar alt boyutu bulguları ile paralellik göstermektedir. MTAL ve AİHL ile FL ve AL türleri yeniden düzenlemeler örüntüsünün kullanımı bağlamında birbirlerinden anlamlı olarak

farklılaşmaktadır. Ölçekten elde edilen sonuçlar incelendiğinde MTAL ve AİHL’de görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yeniden düzenlemeler alt boyutu için elde ettikleri ortalamaların FL ve AL’de görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, farklı lise türlerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin büyük bir bölümünün programda düzenlemeler yaptığını; fakat ilk grupta yer alan öğretmenlerin yeniden düzenlemeler örüntüsüne ikinci grupta yer alan öğretmenlere kıyasla daha sık başvurduğunu göstermektedir. Öğretmenlere yeniden düzenleme örüntüsünü kullanma sebepleri sorulmuş; verilen cevaplara göre üç tema oluşturulmuştur. Yeniden düzenleme örüntüsünün tercih edilme sebeplerine ilişkin temalar ve temalara ait alt temalar Tablo 16’da listelenmiştir:

Tablo 16.

İngilizce Öğretmenlerinin Yeniden Düzenleme Örüntüsü Kullanma Nedenlerine İlişkin Temalar ve Temalara Ait Alt Temalar

Tema	Alt Tema
Öğrenci Özellikleri	Öğrenci İlgisi
	Yüksek akademik başarı düzeyi
	Düşük akademik başarı düzeyi
Zaman Yönetimi	Kafa Karışıklığı
	Planlama-uygulama farklılıkları
Sınıf Ortamı	Öğrenci cevapları
	Öğrenci duygu durumu
	Bir önceki ders etkileri

Tablo 16 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin yeniden düzenleme örüntüsünü tercih etme nedenlerinin öğrenci özellikleri, zaman yönetimi ve sınıf ortamı temaları altında toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin ilgisi, yüksek ve düşük akademik başarı düzeyleri ve kafa karışıklıkları öğretmenleri programı yeniden düzenlemeye yöneltirken; planlama ile uygulama arasındaki uyumsuzluklar da bu süreci etkilemektedir. Ayrıca sınıf ortamında öğrencilerin verdikleri cevaplar, öğrencilerin duygu durumları ve önceki derslerin etkileri öğretmenlerin program öğelerini yeniden düzenlemelerinde belirleyici rol oynamaktadır.

Öğrenci ilgisi, akademik başarı için bir önkoşul olarak görülmekte ve güçlü bir motivasyon kaynağı olarak nitelendirilmektedir (Harackiewicz vd, 2016). Bu sebeple, öğrencilerin ilgisini çekmek akademik anlamda bir başarı sağlanması açısından önem taşımaktadır. Nitekim, öğretmenler ile yapılan görüşmeler, öğrencilerin eğitim aldığı lise

türü fark etmeksizin öğretmenlerin ortak amaçlarının ilgi çekmek olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenler öğrencilerin ilgisini çekmek amacıyla ders sırasında kullandıkları yöntemleri, etkinlik formatlarını ve etkinlik sıralarını değiştirdiklerini belirtmişlerdir. AİHL’de görev yapan K4 kodlu öğretmenin yöntem değişikliğine ilişkin görüşleri şu şekildedir: “Ancak şöyle bir şey yapıyorum bakıyorum bu da böyle öğrencilerin çok ilgisini çekmediyse okuma parçasını kendim de birlikte hareket ederek ilerliyoruz. Ya da işte pair work-group work yaptırarak ilerliyorum.” Bu ifade ile öğretmen, belirli durumlarda öğrencilerin ilgi seviyesinin istenilen düzeyde olmadığını; bu sebeple ilgi çekmek amacıyla yöntem değiştirerek bireysel yapılması gereken etkinlikleri eşli çalışmalar ya da grup çalışmaları ile destekleyerek daha ilgi çekici hale getirmeyi amaçladığını belirtmektedir. Öğretmenler, öğretim programında belirtilen kazanımları edindirmek amacıyla öğrencilerin öğrenme durumu ve öğrenme ortamına bağlı olarak uygun yöntemleri seçip gerektiğinde bu yöntemleri düzenlemek ile yükümlüdürler (Akdeniz, 2004). AİHL K4 kodlu öğretmenin konuya ilişkin uygulaması, bu yükümlülüğün farkında olduğu göstermektedir. Ders öncesinde planlanan yöntemin değiştirilmeden katı bir şekilde uygulanması yerine öğrencilerin anlık durumunun göz önünde bulundurularak yöntem değişikliğine gidilmesi öğrencilerin derse olan ilgilerinin artmasını sağlayarak dersten istenilen düzeyde yarar sağlanmasına katkıda bulunmaktadır.

Yöntem değişikliğinin yanı sıra görüşmelerde ilgi çekmek amacıyla etkinlik formatının ve sırasının değiştirildiği belirtilmiştir. Konuya ilişkin görüşler şu şekildedir:

SBLK12: Sıkıcı olabiliyor. Yani bunun en büyük gereksinimi bu. Özellikle reading textler sıkıcı olabiliyor. Onları daha nasıl fun.. yani hep de bir fun element aramak da doğru değil aslında evet bazen de sıkılmak gerekiyor ama günümüzün çocukları öyle çocuklar değil maalesef. Çok çabuk sıkıldıkları için o sıkıcı şeylere müdahale gerekebiliyor. Bazı listeningleri anlamıyorlar mesela onların mutlaka bir çıktısını alıp verip ne diyor orada bir aynı zamanda reading listening yaptırmak gerekebiliyor. Farklılıklarından dolayı nasıl simplify edebiliriz nasıl daha iyi anlatırız gibi şeyler yapılabilir hocam.

FLK9: Mesela past tense diyelim. Fiillerin ikinci halini direkt vermektense nasıl daha eğlenceli olabilir diye düşünerek ona göre düzenlemeler yapıyorum.

MTALK5: Mesela konuyu inceliyorum. Sorular önce mi sonra mı bakıyorum. Beyin fırtınasını mesela belki birkaç aktivite sonraya vermiş onu öne alabiliyorum dikkatlerini çeksın diye. Bu şekilde aktivitelerin yerini değiştirebiliyorum. Warm-up aktiviteleri belki en sonda öğrenciler keyifli bitirsin diye sona alabiliyorum. Sırayı değiştirebiliyorum yani bazen tamamen öğrenciyi yakalamak için.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, okul türü fark etmeksizin öğrencilerin ilgisini çekmenin önemli bir nokta olduğu görülmektedir. İlgi, akademik başarı için bir motivasyon kaynağı olduğundan (van Aswegen ve Pendergast, 2023) öğretmenlerin bu konuya önem verdikleri görülmektedir. Bu noktada öğretmenler, öğrencilerin ilgilerini çekmek amacıyla resmi ya da planlanan programlarda yöntem değişikliği, etkinlik formatı değişikliği ya da etkinlik sırası değişikliği uygulamalarına başvurdıklarını belirtmişlerdir.

Farklı lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı düzeyleri birbirinden farklı olabilmektedir (Güzeller vd., 2016). Dolayısıyla öğrenci düzeyine göre yapılan değişikliklerin sebebi lise türlerine göre farklılık göstermektedir. AİHL ve MTAL türlerinde öğrenci düzeyine göre etkinliklerin basitleştirilerek yeniden düzenlenmesi söz konusuysa FL gibi akademik başarı düzeyi yüksek öğrenci profiline sahip olan türlerde etkinliklerin daha karmaşık bir hale getirilebildiği belirtilmiştir. Konuya ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

AİHLK3: Mesela bakıyoruz öğrenci kitaptaki şeyden anlayamıyor o etkinliği anlamıyor yani. Onu değiştiriyoruz. Biz kitapta olmayan başka bir konu işlemiyoruz zaten aynı konu fakat farklı tarzlarda çalışıyoruz. Öğrencimizin seviyesine uygun olsun diye.

MTALK5: Ancak dediğim gibi bazı kazanımlarda diyor ki dijital ürünlerle ilgili bir parça yazalım gibi bir kazanım var atıyorum. Ama ben onu ne yapıyorum onu sadeleştiriyorum. Kazanımın dışına çıkmıyorum sadeleştiriyorum. Diyorum ki hadi gelin birlikte yapalım ama yapalım. Kazanımda basitleştirme yapıyorum.

Bu ifadeler incelendiğinde AİHL ve MTAL türlerinde öğrenci akademik düzeyinin düşük olması ve bundan dolayı kazanım ve etkinlik basitleştirme yöntemi ile yeniden düzenleme örüntüsüne başvurulduğu görülmektedir. Alan (2019) tarafından yürütülen çalışmada da aynı şekilde öğretim programında yer alan kazanımların MTAL öğrencileri için uygun olmadığı ve kazanımların hafifletilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Dolayısıyla kazanım ve etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun olmaması sebebiyle öğretmenler bu öğeleri öğrenci düzeyine uygun olacak şekilde basitleştirmektedir.

Buna karşın, FL türünde görev yapan bir öğretmen ise kitapta yer alan bazı etkinliklerin öğrenci seviyesine göre düşük olduğunu, bu durumlarda ise etkinlikleri daha karmaşık bir yapıda öğrencilere sunduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

FLK9: Önce tabii kitabı inceliyorum ne bekliyor kitap öğrencilerden hangi kazanımları hangi zorluk seviyesinde alırlar. Aa bunlar için bebek oyuncakları diyip biraz daha zorlaştırabiliyorum.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğrenci düzeyine göre program üzerinde yapılan düzenlemelerin farklılık gösterebildiği görülmektedir. Bununla beraber, öğretmenler öğrenci düzeyi ile bağlantılı olmayan bir şekilde, yalnızca kafa karışıklığını önlemek amacıyla içerik ve etkinlik sırasını değiştirdiklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

FLK10: 11’lerde passive voice ve reported speech ve relative clause konusu peş peşe geliyor. Passive ve reported speech ikisi de tense’lerle ilgili. Öğrenciye de karışık geliyor. Biz de o yüzden şey yaptık. Reported speech’i veya passive voice’u birinci dönem sonu diğerini de ikinci dönem sonu işledik. O şekilde sıra değiştirmesi yapabiliyoruz yani.

GSLK1: Aslında kitapta bilgi edinimi 3. Sayfada diyelim ama öncesinde 1-2 tane kazanım vermek istemiş kitap. Ben diyorum ki bu sınıfın bu çocukların önce o bilgiye sahip olması gerekiyor ki o kazanım için hee ben burda ne yapıyorum bilinci olsun, diyip sıralamayı değiştiriyorum. Bazı çocukların önce bilmeye ihtiyacı var. Direkt pratikten dili kazanamıyor. Bildiği şeyi pratik edebiliyor bazı çocuklar. Çoğunluk da öyle olduğu için bu şekilde ilerliyorum.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ders kitaplarındaki içerik ve etkinlik sıralamalarının bazı durumlarda kafa karıştırıcı olabildiği ve bu gibi durumlardan kaçınmak amacıyla sıralamalarda değişiklik yapıldığı görülmektedir.

Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı tüm liseler için ortak bir çerçeve oluşturmakta ve bu programın tüm lise türlerinde uygulanması beklenmektedir. Fakat lise türlerine göre 10. Sınıf düzeyinde İngilizce’ye ayrılan haftalık ders saatleri farklılaşmaktadır. İngilizce’nin haftalık ders saati FL, AL, SBL ve GSL türlerinde dört iken AİHL ve MTAL türlerinde ikidir. SL türünde ise öğrenciler haftada yalnızca bir saat İngilizce dersi almaktadırlar. Dolayısıyla zaman yönetimi diğer uyarılama örüntülerinde olduğu gibi yeniden düzenleme örüntüsünde de önemli bir rol oynamaktadır. Konuya ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

MTALK6: Mesela süre değişimi. Evet süre mesela bakıyorsun eyvah sıkıştım bunu illaki yapmam lazım atlayamam dersen işte dediğim gibi speakingten iki üç tane varsa etkinlik hızlıca yapıp ona ayrılan zamanı azaltıyorum.

GSLK1: İster istemez çabuk biten ünitelerimiz oldu. İster istemez. Tüm etkinlikleri ve kazanımları yapmamıza rağmen planlanan zamandan önce biten ünitelerimiz oldu. Çünkü kazanımlar kolaydı ve çocuklar da belli bir seviyeye geldiler bir yerden sonra ve bir şekilde planlanan zamandan daha hızlı bitirdik bazı kısımları.

Yukarıda verilen iki karşıt örnek incelendiğinde zaman yönetimi noktasında lise türleri arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. MTAL öğretmeni belirli durumlarda zamansal sıkıntılar yaşadığını ve dolayısıyla kazanımlara ayrılan sürede değişiklik

yaptığını belirtirken GSL öğretmeni öğrencilerin akademik düzeyinin yüksek olmasından dolayı bazı üniteler için belirlenen sürenin tamamının kullanılmadığını; ünitelerin daha önce tamamlanabildiğini ifade etmiştir. Alanyazın incelendiğinde İngilizce ders saatlerinin kısıtlı olduğu (Uztosun, 2017) ve öğretim programlarının uygulanabilirliği açısından en büyük problemin kısıtlı ders saatleri olduğu belirtilmektedir (Tosun, 2018). Bu durum özellikle MTAL ve AİHL için büyük bir dezavantaj olarak görülmektedir çünkü öğretmenler konuları ve kazanımları zamanında tamamlama konusunda zorlanmakta ve bu gibi durumlarda kazanımlara veya etkinliklere ayrılan sürede azaltma yapma sorumluluğuyla karşı karşıya kalmaktadırlar.

Öğretmenlerin program uyarlamalarında sınıf içi dinamiklerin belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir. Özellikle öğrencilerden alınan cevapların niteliği öğretmenlerin dersin gidişatını şekillendirmesinde en önemli noktalardan biridir. Ders içerisinde gerçekleşen diyaloglar sonucunda öğretmenler planlanan programları yeniden düzenleyerek uyarlamalar yapabilmektedir (Sawyer, 2004). AL K7 kodlu öğretmenin konuya ilişkin görüşü şu şekildedir:

ALK7: Mesela bir tane soru var have you ever been to abroad tarzı bir soruydu. O sınıfta hiç yurtdışına giden yokmuş yani ben onu daha fazla nasıl konuşayım. Where did yo go diyeyim, how was it diyeyim. Yani beklediğin cevap olmayınca ikinci adıma da geçemiyorsun. İşte ne cevap alacağını önceden bilemiyorsun ve değişiklik yapıyorsun tabii o an.

Öğretmenin görüşü incelendiğinde sorulması planlanan birtakım soruların öğrenciler tarafından cevaplandırılmadığı görülmüştür. Bunun sebebi yöneltilen sorunun öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunmaması değil; soruya cevap olacak nitelikte bir deneyim eksikliğidir. Başka sınıflarda bu soru üzerinden diyaloglar kurulabilirken söz konusu sınıfta daha önce kimse yurtdışında bulunmadığından dolayı diyalog ilk soruda sona ermiştir. Bu durumda öğretmen planlarını anlık olarak gözden geçirerek değişiklik yaptığını belirtmiştir. Benzer biçimde, Remillard (2005) da öğretmen-öğretim programı etkileşimini dinamik bir süreç olarak tanımlamış ve bu etkileşimde öğrenciden gelen dönütlerin kritik olduğunu vurgulamıştır.

Öğrencilerden alınan yanıtların yanı sıra öğrencilerin ders esnasındaki duygu durumu da programda yeniden düzenlemeler yapılmasının sebepleri olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

ALK8: O an diyelim ki işte grammar ile ilgili bir şey işlemek gerekiyor o ders çok sınıfın modu grammar işleyecek modda olmuyor başka bir şeyi öne alıp onu önce yapıp grammarı de sonraki derste yaparız dediğim oluyor yani.

ALK7: Mesela warm up'ta çok böyle konuşarak bir giriş yapmak daha iyi olabilir ama bazen diyalog yapılması gereken bir speaking oluyor. Bazen sınıf diyalog oluşturacak havada olmuyor. Ben mesela onu hemen çeviriyorum değiştiriyorum formatı sınıfın enerjisine göre atmosferine göre.

SBLK11: Tabii tabii. Sınıf iklimine göre düzenleme yapmak ihtiyacı hissediyorum. Siz ne verirsiniz verin karşısındaki anladığı kadardır. Şimdi biz dünyanın en güzel programını yapalım en harikası olsun bütün teoremlerle bilmem nelerle her şeyiyle mükemmel olsun. Sınıfa girin o sınıfta teneffüste bir tanesi erkek arkadaşı ile ayrılmıştır. Diğer kızlar da onun sorunuyla ilgilenmiştir ağlama falan o sırada siz çıkıp da Muhammed Ali mi anlatacaksınız? Öğrencinin duygu durumu çok etkiliyor anlık kararları.

SLK2: Çocukların enerjisine bağlı olarak değiştirdiğim oluyor evet. Onları biraz daha derse kanalize etme adına.

Bu örneklerde görüldüğü üzere öğrencilerin anlık duygu durumu da öğretmenlerin uyarılma kararlarını doğrudan etkilemektedir. Lovett vd. (2024), duygusal göstergeleri göz önünde bulunduran uygulamaların öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca Valiente vd. (2012), öğrencilerin duygularının motivasyon, dikkat ve hafıza gibi bilişsel süreçler üzerinde doğrudan etkili olduğunu, bu nedenle öğrenme sürecinde göz ardı edilmemesi gerektiğini belirtmektedir. Yukarıda yer verilen öğretmen görüşlerinde öğretmenlerin öğrencilerin duygu durumlarını göz önünde bulundurdıkları ve dersten yüksek düzeyde yarar sağlanması amacıyla etkinlik sırası ve format değişikliği yaptığı ifade edilmiştir. Bunun dışında, bir önceki dersin etkilerinin İngilizce dersinde devam ettiğini belirten öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

GSLK1: Hatta bir önceki ders bile sizin dersinizi etkileyebiliyor. Hani 2 saat bir de derslerimiz blok 80 dakika. Yani 80 dakika matematikten çıkan bir çocuğun bir sonraki dersinin İngilizce olması bile olayları değiştirebiliyor.

MTALK5: O günkü öğrencilerin durumuna göre, sınıftaki öğrencilerin yaşadıkları bir olaya göre değiştirebiliyorum bazen. Örneğin mesela alan derslerinin sınavı olmuş olabiliyor ve hepsinin morali çok bozuk olabiliyor, hiçbir derse katılmıyorlar. O noktalarda değişiklik yapabiliyorum.

Öğretmenler bu görüşlerinde öğrenci profiline ve akademik başarılarına dair bir görüş bildirmemişlerdir. Teneffüslerde öğrenciler arasında geçen diyaloglar/tartışmalar, bir önceki derste öğrencilerin bilişsel anlamda yorulması ve buna bağlı olarak moral bozuklukları sebebiyle her lise türünde görülebilecek anlık duygu durumlarına

değınmişlerdir. Bu sebeple, duygu durumlarına dair yapılan düzenlemelerin okul türüne göre farklılık göstermediğı görülmüştür.

Öğretmenlerin yeniden düzenleme örüntüsünü uygulama nedenleri incelendiğinde öğrencinin ilgisi ve sınıf ortamı temaları okul türü değişkenine göre bir farklılık göstermezken öğrenci düzeyi ve zaman yönetimi temaları okul türüne göre farklılaşmaktadır. Öğrenci ilgisi ve sınıf ortamı temasında farklılaşma görülmemesinin nedeni öğrenci ilgisini çekmenin öğrenmenin gerçekleşmesi için bir önkoşul olması (Demir, 2009) ve öğrenci profiline göre bu durumun değişkenlik göstermemesidir. Buna karşın öğrenci düzeyi ve zaman yönetimi temalarının lise türlerine göre farklılık göstermesinin nedeni ise düzeye göre zorlaştırma ya da basitleştirme düzenlemelerinin yapılması ve kısıtlı ders saati nedeniyle kazanımlara ve etkinliklere ayrılan sürenin azaltılması olarak belirlenmiştir.

Uyarlama Süreci için Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Dördüncü araştırma sorusu “İngilizce öğretmenlerinin program uyarlama sürecine ilişkin çözüm önerileri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenler tarafından sunulan çözüm önerilerine ilişkin temalar ve temalara ait alt temalar Tablo 17’de listelenmiştir:

Tablo 17.

İngilizce Öğretmenlerinin Çözüm Önerilerine İlişkin Temalar ve Temalara Ait Alt Temalar

Tema	Alt Tema
Materyal ile İlgili Çözüm Önerileri	Farklı kitap seçenekleri Seviyelendirilmiş kaynaklar Okul türüne özgü kitaplar
Program ile İlgili Çözüm Önerileri	Program sadeleşmesi Okul türüne özgü öğretim programı
Ders Saati ile İlgili Çözüm Önerileri	Ders saatinin artırılması
Öğretmen Özerkliği ile İlgili Çözüm Önerileri	Kaynak seçiminin öğretmene bırakılması Öğretmenin daha esnek olması

Tablo 17 incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin çözüm önerilerinin materyal, program, ders saati ve öğretmen özerkliği temaları etrafında şekillendiğı görülmektedir. Öğretmenler, materyal boyutunda farklı kitap seçeneklerinin, seviyelendirilmiş

kaynakların ve okul türüne özgü kitapların geliştirilmesini önermektedir. Programla ilgili olarak müfredatın sadeleştirilmesi ve okul türüne özgü öğretim programlarının hazırlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca ders saatinin artırılması ve öğretmenlerin kaynak seçiminde daha özerk, esnek bir konuma getirilmesi çözüm önerileri arasında öne çıkmaktadır.

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda çalışılan lise türü fark etmeksizin tüm öğretmenlerin materyal ile ilgili çözüm önerileri benzerlik taşımaktadır. Bunun sebebi, merkezi bir şekilde hazırlanan programın ana kaynağı olan MEB kitabının tüm liselerde uygulanması beklentisi ve sonuç olarak hiçbir öğrenci profiline tam olarak uygun olmamasıdır. Bazı öğretmenler tek bir kitaba bağlı kalmak yerine farklı kitap seçenekleri olmasını önermiş; öğretmenlerin ihtiyaca göre bu kitaplardan birini seçerek öğretime devam etmesi durumunda sürecin daha verimli geçeceğini vurgulamıştır. Konuya ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

MTALK5: Meslek liselerinin ders saati az olduğu için, akademik düzeyleri düşük olduğu için, belki sene başında bir sınav uygulanıp ona göre bir müfredatla öğretmenlerin öğrenci düzeyine göre kitaplarını seçmeleri sağlanabilir...Biz sene başında o sınavı yapıp, hatta sınıf sınıf bile fark edebilir çünkü belki bir sınıf bir tık daha iyi olabilir. Onlara bir üst seviye kitap kullanabiliriz. Ama belki de diğerinde en baştan başlayacağız beginner'dan. Eğer gerçekten verimli olmasını ve öğrencilerin gerçekten İngilizce öğrenmesini istiyorsak bu şekilde olmalı bence.

AİHLK4: Böyle seviye seviye olsa böyle beginner'dan başlasa. Ben mesela 10. sınıflara beginner'dan da bir okuma parçası alabilsem, intermediate'tan da. Ama yine hepsi 10. Sınıf ünitelerine paralel olsa güzel olabilirdi.

Öğretmenler bu şekilde seviyelendirilmiş kaynaklarla veya düzeye göre kaynak çeşitliliği olması durumunda öğrencilerin daha başarılı olacağını belirtmiş ve tam anlamıyla bir öğrenme gerçekleşmesi için bunun bir zorunluluk olduğunu ifade etmişlerdir.

Bununla birlikte, bazı öğretmenler okul türleri için farklı kitaplar ve içerik kullanılmasını önermişlerdir. Öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

FLK9: Atıyorum sağlık meslek lisesinde okuyan bir öğrenciye seviyesi dahilinde ve kendi gördüğü diğer konularla ilişkilendirilmiş bir İngilizce verilmesi kadar mükemmel bir durum olamaz. Kazanımlar yine aynı olabilir ama içerik her okul türü için farklı olsa çok daha güzel olur.

GSLK1: Yani tamam kazanım tamam 14-15 yaş grubunun edinmesi gereken kazanımı dünya çapında bunu biliyoruz A1-A2-B1 gibi. Tamam kazanımlar aynı olsun ama farklı örneklerle farklı etkinliklerle renklendirilebilir bu kitaplar diye

düşünüyorum. Bir Güzel Sanatlar Lisesi kitabına resim ve müzik sanatlarıyla alakalı okuma parçaları, dinleme metinleri konabilirken Spor Lisesi öğrencilerine belki ünlü sporcular veya spor türleri ile alakalı okuma ve dinleme metinleri konabilir. Belki onların dikkatini daha çok çekecektir. Yani en sevdiği sporcunun hayatını İngilizce görmek, belki bir kulak kabartacaktır. Neden olmasın?

SLK2: Problem şu bu çocukların ilgilerine yönelik değil ders kitabı. Sporcu çocuklara yönelik bir kitap hazırlansaydı bizim çocuklardan aldığımız verim çok çok daha fazla olurdu yoksa zor falan değil. Çocuklarımız da bu arada şey değil seviyesi düşük değil gayet de zeki çocuklar ama bu anlamda biraz öğrenmeye kapalılar öğrenmek istemiyorlar. Dediğim gibi bu çocukların alanına uygun kitaplar hazırlanmalı.

AİHLK4: Bir de kitaplar da mesela farklılaşsa lise türlerine göre çok daha iyi olabilirdi. Şimdi 1 tane kitap var mesela ve biz onu her okula uygulamaya çalışıyoruz. Meslek lisesi onu görüyor Anadolu lisesi onu görüyor İmam Hatipte aynı ve en büyük problem galiba bu. Kitapların kesinlikle değiştirilmesi ve her okul türüne göre farklılaşması daha iyi olurdu.

MTALK6: Yani şöyle meslek liselerine ayrı bir İngilizce kitabı, eğer iki saat devam edeceklerse, Anadolu liselerine bu kitaplar olabilir. Çünkü herkes biliyor öğrenci seviyelerini artık. Fen lisesi ile buradaki aynı değil yani. Onlara uygun en azından bir kitap hazırlanması gerek. Mesela normal kitapta 5 tane aktivite varsa bizde 2 tane olması gibi.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde MEB kitaplarının öğrenci seviyesine uygun olmadığı ve her okul türü için ayrı bir kitap ihtiyacının olduğu görülmektedir. Alanyazında ilgili araştırmalar incelendiğinde de benzer bulgulara rastlanmıştır. Uztosun (2017) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin görüşleri ders kitaplarının değiştirilmesi yönündedir. Bununla beraber, Gürel ve Demirhan İşcan (2020) tarafından yürütülen araştırma sonucu devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin MEB tarafından sağlanan ders kitaplarını uygun bulmadıkları ifade edilmiştir. Ayrıca, ders kitaplarının öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunmadığı (İncirci ve Parmaksız, 2016) ve kitapların değiştirilmesi gerektiği (Demirtaş ve Erdem, 2015) alanyazında özellikle belirtilmiştir.

Öğretmenler, yapılan görüşmelerde yalnızca kitabın değil, öğretim programının da düzenlenmesi önerisini sunmuşlardır. Benzer şekilde Aktaş ve Doyran (2017) ve Dewi (2015) de yaptıkları çalışmada Meslek Liseleri için farklı bir öğretim programı oluşturulması gerektiğini vurgulamışlardır. Okullardaki öğrenci profilinin lise türüne göre farklılık gösterdiğini belirten öğretmenler, buna bağlı olarak öğretim programının da lise türlerine göre farklılaşması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

FLK10: Tamam program güzel ama program hazırlanırken okulların programı, yani okul türlerine göre hazırlanması bana göre daha mantıklı.

SLK2: Mesela orada Amerikan futbolu, rugby ya da işte bizim çocuklarımızın branşı neyse onların uğraşlarına yönelik bir şeyler olsa, günlük hayattaki diyaloglar olsa işte yurtdışına çıktıklarında bu çocuklar aktif bir şekilde spor yapıyorlar. Çoğu bir kulübe bağlı. Hani nasıl konuşulur, işte ülkeyi temsil ettiğinde milli olduğunda işte maça sahaya gidiyorsun hani çocukların birebir ihtiyacını karşılayacak bir müfredat olsa belki çocuklarımızın da ilgisini çeker daha aktif olurlar diye düşünüyorum.

Bu şekilde öğretmenler öğrencilerin düzeylerine ve alanlarına yönelik bir öğretim programının öğrencilerin ilgisini çekeceğini bu sayede de öğrenme sürecinin daha verimli olacağını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenler öğretim programlarının sadeleştirilmesi gerektiğini de belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

AİHLK3: Valla ben bakanlığın yerinde olsam çok fazla detaya inmem. Yani 5-6 tane temel tense'i bilsin her sene bunları veririm öğrenciyi bunlarla konuşturmaya çalışırım. Mesela relative clause'u düşünün. Ya relative clause'u da bilmesin çocuk 2 ayrı cümle ile söylesin. Onlar bana çok gereksiz geliyor. Biz çok teferruat vermeye çalışırken bazı şeyleri kaçırıyoruz. Ondan sonra öğrenci bu konular arasında boğuluyor nefret ediyor bırakıyor yani. Ben olsam oldukça basitleştiririm yani.

FLK9: Bu işin bir de ayrılan ders saati önemli. Yani bu 1-2-3 saatle yapılacak bir iş değil. Bir de 10 tane ünite oluyor yoğun bir program yani. O sürede çok zor tüm lise türlerinde programın zamanında yetiştirilmesi. Ya program hafifletilmeli ya da ders saati arttırılmalı.

Görüşmeler sonucu elde edilen bulgular incelendiğinde öğretim programının öğrenciler için ağır olduğu, ders için ayrılan süre içinde konuların yetişmediği belirtilmiştir. Ayrıca yoğun programın günlük hayat pratiklerinde öğrencilerin işine yarayacak şekilde olmadığı, öğrencilerin alternatif yapılar da kullanabileceği, programdaki karmaşık yapıların öğrencilerin kafasını karıştırdığı ve İngilizce dersine mesafe koymalarına neden olduğu belirtilmektedir.

Daha önce belirtildiği üzere özellikle MTAL, AİHL ve Spor Liseleri'nde ders saatleri programın uygulanması için yeterli gelmemektedir. Haftada dört ders saati için planlanmış bir programın MTAL ve AİHL'de iki ders saatinde, Spor Lisesi'nde ise bir ders saatinde uygulanması mümkün görünmemektedir. Öğretmenler Meslek Liselerindeki ders saatinin az olması sebebiyle dersleri olması gerektiği gibi yürütemediklerini belirtmektedir (Dursun, Bektaş Bedir ve Önkuzu Gülcü, 2017). Dolayısıyla öğretmenler liselere özel olarak hazırlanmış öğretim programının yanı sıra

ders saatlerinin de arttırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ders saatlerine ilişkin çözüm önerilerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

SLK2: Bunu en başında da söyledim 1 saat çok az bir kere. Ne olursa olsun. Ben o çocukların felsefe derslerine de giriyorum bu arada. Felsefe 2 ders saati ama İngilizce 1 ders saati. Burada ciddi bir haksızlık var. Demiyorum felsefe azalsın ama İngilizce'yi nasıl bir mantıkla 1 saat verdiler hala anlamış değilim. Maalesef böyle bir durumda 4 katı hızlandırmak durumunda kalıyorum ben. Ders saatleri arttırılmalı yani.

MTALK6: Ama zaman işte. Zaman zaman zaman. Yani past simple'ı anlattıktan sonra onunla ilgili aktiviteler yapmayı çok isterim zaman yok yani. Ders saatleri arttırılmalı öncelikle. 2 saat çok az gerçekten de. Hatta ara ara arkadaşlardan ders alıyorum ben yetiştirmek için. Atıyorum sosyal etkinlik dersi var onu alıp İngilizce yapabiliriz çünkü İngilizce lazım olan bir şey.

FLK9: Ya program hafifletilmeli ya da ders saati arttırılmalı. Mesela meslek ve imam hatip liselerinde, sen 2 saatte çocuğa ne öğretebilirsin hocam? Spor lisesinde 1 saat. Ne yapacak hoca orada? Listening sınavı mı yapsın, speaking sınavı mı yapsın? Yoksa tutup da ders anlatmaya mı çalışsın?

MTALK5: Ben bazı durumlarda ders alıp veya diyelim öğretmen raporlu gelmedi, hemen gidip onu bir şekilde tamamlamaya çalışıyorum en azından diğer sınıflardan geri kalmasınlar diye. Ders saatleri arttırılsa böyle şeylere ihtiyacımız olmayacak.

Öğretmenler ders saatinin yetersiz gelmesi sebebiyle programı ideal olan şekilde uygulayamadıklarını, yapmaları gereken bazı etkinlikleri yapamadıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, ders saatlerinin azlığı nedeni ile programdaki dört temel becerilere ilişkin kazanımların hepsini öğrencilere vermekte zorluk yaşamaktadırlar (Baydır, 2018). Bunun yanında uygulama sınavları için yapılması gereken konuşma ve dinleme bölümleri de ders saatleri içinde yapıldığı için planlanan programın çok gerisinde kaldığı, bu gibi durumlarda sınıflar arası paralelliği sağlamak amacıyla ekstra dersler yapıldığı ifade edilmiştir. Bu durum, öğretmenleri zorladığı için öğretmenler okullardaki ders saatinin arttırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Tüm okullarda MEB tarafından hazırlanmış olan öğretim programının ve ders kitabının kullanılması öğretmenler tarafından doğru bulunmamaktadır. Her bir öğrenci birbirinden farklılık gösterdiği için bu programa tamamen bağlı kalmak oldukça zor görünmektedir. Fakat gerek denetimler gerekse merkezi sınav sistemi dolayısıyla programın uygulanması zorunluluğu öğretmenlere aynı programı ve ders kitaplarını kullanmayı zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda öğretmenler sınıf içerisinde daha esnek bir öğretim olması gerektiğini şu ifadelerle belirtmişlerdir:

FLK10: Bu konuda İngilizce öğretmenlerini daha serbest bıraksalar bizi program ile sınırlamasalar belli kazanımlar doğrultusunda öğretmen kaynak seçiminde serbest olup istediği kaynağı kullansa çok daha güzel olur diye düşünüyorum. Yani ders öğretmenine hedefleri verilir bu hedeflere ulaşacaksın denir ama kaynak konusunda bir kısıtlama yok. Öğretmen biraz yorulur tabii ama farklı bir çalışma ve o tarz da olabilir daha verimli olabilir diye düşünüyorum.

MTALK5: Birincisi sene başında her kademe için akademik bir sınav yapıp basit düzeyde buna göre öğretmenlere özgürlük tanınabilir kitap seçme noktasında.

Öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde sınıf içi uygulamalarda daha esnek olma istekleri ön plana çıkmaktadır. Alanyazın incelendiğinde öğrenci profilleri, çalışılan okul, haftalık ders saati gibi faktörlerin öğretmenlerin sınıf içi ders uygulamaları üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Akbulut-Taş, 2022; Bernard, 2017; Leite, Fernandes ve Figueiredo, 2020). Tüm bu faktörler değişkenlik gösterdiği için bu değişkenleri göz ardı ederek programa tamamen bağlı kalmak öğrencilerin ihtiyacını karşılama noktasında yetersiz kalmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin dil edinimi sürecinden daha fazla verim almaları için öğretmenler gerek öğrenci profiline uygun kaynak seçiminde gerekse ders içi uygulamalarda daha esnek bir çalışma ortamı talep etmektedirler.

Araştırmanın bulguları, İngilizce öğretmenlerinin program uyarlama örüntülerinde okul türlerine göre anlamlı farklılıklar bulunduğunu ve bu farklılıkların sınıf içi koşullarla açıklanabileceğini göstermektedir. Nicel veriler, Anadolu ve Fen Liselerinde öğretmenlerin daha çok genişletme örüntüsünü tercih ettiklerini; İmam Hatip ve Meslek Liselerinde ise atlama örüntüsünün daha yaygın olduğunu ortaya koymuştur. Nitel veriler bu tabloyu desteklemiş; genişletmenin yüksek başarı ve hazırbulunuşluk düzeyine sahip öğrenciler ve velilerin desteğiyle ilişkilendiğini, atlamanın ise düşük başarı, isteksizlik ve kitapların yüksek düzeyde olmasıyla bağlantılı olduğunu göstermiştir. Yeniden düzenleme örüntüsünün atlama örüntüsü ile paralellik gösterdiği, bununla birlikte Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi'nde de bu örüntünün kullanıldığı; bu durumun sınıf ortamı, öğrenci ilgisi ve zaman yönetiminden kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin programı yalnızca uygulayan değil, aynı zamanda bağlama göre sürekli yorumlayan ve dönüştüren aktörler olduğunu ortaya koyan çalışmaları desteklemektedir (Ball & Cohen, 1996; Remillard, 2005; Doyle, 1992).

BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar incelenmekte ve konuya ilişkin öneriler sunulmaktadır.

Sonuçlar

Bu çalışmada farklı lise türlerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin derslerinde kullandığı program uyarlama örüntüleri araştırılmış, kullanılan uyarlama örüntülerinin lise türüne göre farklılaşma durumu ve örüntülerin kullanılma nedenleri incelenmiştir. Araştırmada bir ilin dört ilçesindeki yedi farklı lise türünde (Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Fen Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Spor Lisesi) görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri katılımcı olarak belirlenmiştir. Toplamda 150 öğretmenin katılımcı olarak yer aldığı bu çalışmada karma desen kullanılmış; öğretmenlerden öncelikle Program Uyarlama Örüntüleri Ölçeği' ni doldurmaları istenmiş ve 12 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Yapılan bu görüşmelerde öğretmenlere sınıf içi uygulamalarına ilişkin sorular yöneltilmiş ve belirli örüntüleri seçmelerinin nedenleri detaylıca analiz edilmiştir. Nicel ve nitel verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulardan yola çıkarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Liselerde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin en sık kullandığı uyarlama örüntüsünün genişletme olduğu, genişletme örüntüsünü yeniden düzenleme ve atlamalar örüntüsünün takip ettiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin sıklıkla kullandığı uyarlama örüntülerinin okul türleri arasında anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmama durumu incelendiğinde;

-Genişletmeler boyutunda Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiş; Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi'nde MTAL ve AİHL'ye göre daha fazla genişletmeler örüntüsü kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

-Atlamalar boyutunda Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi ile Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiş; MTAL ve AİHL’de Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi’ne göre daha fazla atlamalar örüntüsü kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

-Yeniden Düzenlemeler boyutunda Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi ile Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiş; MTAL ve AİHL’de Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi’ne göre daha fazla yeniden düzenlemeler örüntüsü kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi’nde sıklıkla genişletme örüntüsünün kullanılma sebepleri öğrenci özellikleri, veli katılımı ve materyal kaynaklı sorunlar olarak belirlenmiştir.
- Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesinde sıklıkla atlama örüntüsünün kullanılma sebepleri öğrenci özellikleri, zamana bağlı kısıtlamalar ve materyal kaynaklı sorunlar olarak belirlenmiştir.
- MTAL ve AİHL’de yeniden düzenleme örüntüsünün kullanılma sebepleri öğrenci ilgisini çekmek, sınıf ortamı, zaman yetersizliği ve öğrencilerin akademik seviyesinin düşük olması olarak belirlenmiş; FL, AL, SBL ve GSL’de öğrenci ilgisini çekmek, öğrencilerin akademik seviyesinin yüksek olması ve sınıf ortamı olarak ifade edilmiştir.
- Öğretmenler tarafından uyarlama sürecine ilişkin materyal, program, ders saati ve öğretmen özerkliği ile ilgili çözüm önerileri sunulmuştur. Öğretmenler öğrenci düzeylerine uygun ve farklı lise türleri için ayrı öğretim programı ve materyaller talep etmiş ve ders saatlerinin artırılmasını önermiştir. Materyal kullanımı ve ders uygulamalarında ise öğretmenlerin daha özerk olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, öğretmenlerin program uyarlama süreçlerinde karşılaştıkları sorunlara ve ortaya çıkan ihtiyaçlara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Araştırma sonucunda sınıf içi uygulamalarda lise türü fark etmeksizin uyarlama yapma zorunluluğu olduğu görülmektedir. Uyarlama sürecinde öğretmenlere kılavuz olacak nitelikte yönergelerin hazırlanması, uyarlamaların daha planlı bir şekilde uygulanmasını sağlayacaktır.
- Ders kitaplarındaki okuma-dinleme metinlerinin ve aktivitelerin daha güncel ve öğrencilerin ilgisini çekecek bir şekilde hazırlanması, programın etkisini artıracaktır.
- Okullarda İngilizce için ayrılan ders saatleri ile öğretim programı arasında uyum sağlanması, programın uygulanabilirliğini kolaylaştıracaktır.
- Öğretmenlere sınıf içerisinde daha fazla esneklik tanınması ve öğretmenin gerekli gördüğü takdirde öğrenci seviyelerine uygun kaynakları kendisinin seçebilmesine imkân sağlanması programdan alınan verimi artıracaktır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada farklı lise türlerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin kullandığı örüntüler saptanarak bu örüntülerin tercih edilme nedenleri incelenmiştir. Çalışmada yalnızca İngilizce öğretmenlerinden veri toplanmıştır. Farklı liselerde görev yapan farklı branşlardaki öğretmenler ile uyarlamalar üzerine çalışmalar yapılması, uyarlama ile ilgili alanyazına katkı sağlayacak ve lise türleri arasındaki farklılıkları daha net bir şekilde ortaya koyacaktır.
- Bu çalışmada zaman kısıtlaması nedeniyle gözlem yöntemi kullanılmamıştır. Fakat, gözlem ile bir araştırma yürütülmesi daha derinlemesine bir analizi olanaklı kılacaktır.
- Bu araştırma 150 öğretmen ile yürütülmüştür. Daha fazla sayıda öğretmenin katıldığı araştırmaların yürütülmesi, genellenebilirliğin sağlanması açısından önem taşımaktadır.

KAYNAKLAR

- Acar, U. D., & Ocak, G. (2025). Evaluation of the secondary education English course curriculum in terms of differences between the formal program and the implemented program. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 1-17. doi: 10.53506/egitim.1560368
- Akbulut-Taş, M. (2022). An investigation of curriculum adaptation efforts of teachers working in disadvantaged secondary schools. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(1), 10-24. doi: 10.47750/pegegog.12.01.02
- Aktaş, N. B., & Doyran, F. (2017). Curriculum development based on students' language needs at a vocational high school. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(13), 1-16. Erişim adresi: https://ijocis.epo-der.org/wp-content/uploads/2025/01/7_13_06_2017.pdf
- Alan, F. (2019). *Mesleki Ve Teknik Anadolu Liselerinde Uygulanan Yeni İngilizce Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- 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. doi:10.3102/0013189X025009006
- Baydır, E. (2018). *İngilizce Öğretmenlerinin 2017 Taslak İngilizce Öğretim Programında Yer Alan Değerler Eğitimi ve Uygulamalarına Yönelik Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Bernard, A. M. (2017). *Curriculum decisions and reasoning of middle school teachers*. (Unpublished Master's Thesis). Brigham Young University, Utah, USA
- Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Waddington, D. I., & Pickup, D. I. (2019). Twenty-first century adaptive teaching and individualized learning operationalized as specific blends of student-centered instructional events: a systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 15(1-2). doi: 10.1002/cl2.1017
- Betts, J. R. (2011). The economics of tracking in education. In E. A. Hanushek, S. Machin, & L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the economics of education*, (Vol. 3, pp. 341-381). Amsterdam: Elsevier.
- Beyer, C. J., & Davis, E. A. (2012). Developing preservice elementary teachers' pedagogical design capacity for reform-based curriculum design. *Curriculum Inquiry*, 42(3), 386-413. doi: 10.2307/23252435
- Bialystok, E. (2011). Reshaping the mind: the benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 65(4), 229-235. doi:1037/a0025406

- Braun, V. ve Clarke, V. (2019). *Psikolojide Tematik Analizin Kullanımı*. S. N. Şad, N. Özer ve A. Atlı (Çevirenler). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 873-898. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.17m
- Briggs, C. (1986). *Learning how to ask: a sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Interviews: learning the craft of qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Brock, C. (Ed.). (2015). *Education in the United Kingdom*. London: Bloomsbury Academic
- Brown, M. W. (2009). The teacher-tool relationship: theorizing the design and use of curriculum materials. In J. T. Remillard, B. A. Herbel-Eisenmann & G. M. Lloyd (Eds), *Mathematics teachers at work: Connecting curriculum materials and classroom instruction* (pp. 17-36). New York: Routledge.
- Burkhauser M.A., & Lesaux, N.K. (2017). Exercising a bounded autonomy: novice and experienced teachers' adaptations to curriculum materials in an age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 291-312. doi:10.1080/00220272.2015.1088065
- Burul, C. ve Tezci, E. (2022). Öğretmenlerin Öğretim Programına Bağlılıklarını Belirlemeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2417-2446. doi: 10.37669/milliegitim.896628
- Bümen, N. T. (2019). Türkiye’de Merkezîyetçiliğe Karşı Özerklik Kısılacında Eğitim Programları: Sorunlar ve Öneriler. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 175-185. doi: 10.24106/kefdergi.2450
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de Öğretim Programına Bağlılık ve Bağlılığı Etkileyen Etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228. doi: 10.12738/estp.2014.1.2020
- Bümen, N., & Holmqvist M. (2022). Teachers' sense-making and adapting of the national curriculum: A multiple case study in Turkish and Swedish contexts. *Journal of Curriculum Studies*, 54(6), 832-851. doi: 10.1080/00220272.2022.2121178
- Bümen, N. T. ve Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin Öğretim Programı Uyarlamaları Üzerine Bir Durum Çalışması: Meslek Lisesi ve Özel Lise Farklılıkları. *GEFAD / GUJGEF*. 40(1), 183-224. doi: 10.17152/gefad.595058
- Büyüköztürk, Ş. (2007), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2023). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara Pegem Akademi.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Can, A. (2018). *Spss ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canh, L.V., & Barnard, R. (2009). *Curricular innovation behind closed classroom doors: a Vietnam case study*. *Prospect*, 24(2), 20-33. Erişim adresi: <https://www.scribd.com/document/414660218/Canh-and-Barnard-pdf>
- Chmielewski, A. K. (2014). An international comparison of achievement inequality in within- and between-school tracking systems. *American Journal of Education*, 120(3), 293–324. doi: 10.1086/675529
- Chong, I. (2016). Pedagogical design capacity and underlying knowledge base of curriculum materials use of a Hong Kong English teacher. *English Language Teaching*, 9(5), 85-97. doi:10.5539/elt.v9n5p85
- Civriz, E. (2019). *Ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Creswell, J. W., Clark, V. L. P., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Crystal, D. (2004). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Çelik, Z. (2012). *Politika ve Uygulama Bağlamında Türk Eğitim Sisteminde Yaşanan Dönüşümler: 2004 İlköğretim Müfredat Reformu Örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Çeliker Ercan, G. (2019). *Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Program Uygulama Yaklaşımlarının Öğrencilerin Motivasyonlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Çelik, Ö. C., & Şahin, M. G. (2024). Teacher autonomy and professionalism as predictors of curriculum adaptation patterns. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1281-1321. doi: 10.17152/gefad.1432533
- Davis, E. A., & Krajcik, J. S. (2005). Designing educative curriculum materials to promote teacher learning. *Educational Researcher*, 34(3), 3-14. doi:10.3102/0013189X034003003
- Demir, Y. M. (2009). *Bilişsel Bilgi İşlem Teorisi*. Öğrenme Teorileri, 130-182. Nobel, Ankara.
- Demirtaş, Z. ve Erdem, S. (2015). 5.sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı: Güncellenen Programın Bir Önceki Programla Karşılaştırılması Ve Programa İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 55-80. doi: 10.19126/suje.59904

- Deniz, K. Z. (2020). *Herkes İçin İstatistikolay*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Dewi, S. U. (2015). Syllabus of vocational high school based on ESP approach. *Dinamika Ilmu*, 15(2), 273-295. doi:10.21093/di.v15i2.73
- Dhillon, S., Darrow, C., & Meyers, C. V. (2014). Introduction to implementation fidelity. In S. Dhillon, C. Darrow, & C. V. Meyers (Eds.), *In Implementation fidelity in education research* (pp. 8-22). New York, NY: Routledge.
- Dikbayır, A., ve Bümen, T. (2016). Dokuzuncu Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına Bağlılığın İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(11), 17-38.
- Donelan, R. W., Neal, G. A., & Jones, D. L. (1994). The promise of brown and the reality of academic grouping: the tracks of my tears. *The Journal of Negro Education*, 63(3), 376-387. doi:10.2307/2967188
- Doyle, W. (1992). *Curriculum and pedagogy*. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*. New York, NY: Macmillan Publishing Company.
- 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. doi:10.1111/j.1467-873X.2006.00351.x
- Dursun, F., Bedir, S. B. ve Gülcü, E. Ö. (2017). Lise İngilizce Dersi Öğretmenlerinin Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(216), 135-163. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/39114/462006>
- EducationFirst. (2020). *EF English proficiency index: a ranking of 100 countries and regions by english skills*.
- EducationFirst. (2021). *EF English proficiency index: a ranking of 112 countries and regions by english skills*.
- EducationFirst. (2022). *EF English proficiency index: a ranking of 111 countries and regions by english skills*.
- EducationFirst. (2023). *EF English proficiency index: a ranking of 112 countries and regions by english skills*.
- Er, K. O. (2006). The effects of culture in foreign language curriculum. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 39(1), 1-14. doi: 10.1501/Egifak_00000000128
- Fiedler, S. (2011). English as a lingua franca—a native-culture-free code? language of communication vs. language of identification. *Apples-Journal of Applied Language Studies*, 5(3), 79 – 97. Erişim adresi: <https://apples.journal.fi/article/view/97829>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (third edition)*. London, UK: Sage Publications Limited.

- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Fullan, M. G., & Miles, M. B. (1992). Getting reform right: what works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73(10), 745-752.
- Gamoran, A. (1992). The variable effects of high school tracking. *American Sociological Review*, 57 (6), 812-828. doi: 10.2307/2096125
- Gubrium, J. F., Holstein, J. A., Marvasti, A. B., & McKinney, K. D. (Eds.). (2012). *The handbook of interview research: The complexity of the craft*. Sage Publications.
- Gürel, E., & Demirhan İşcan, C. (2020). Reviewing the 9th grade English curriculum with Stake's Responsive Evaluation Model according to teachers' opinions. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(1), 501-554. doi: 10.14812/cuefd.623396
- Güzeller, C. O., Eser, M. ve Aksu, G. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Mezun Oldukları Lise Türünün, Matematik Başarısı ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Üzerindeki Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1). doi: 10.17860/efd.61075
- Hallinan, M. T. (1994). Tracking: from theory to practice. *Sociology of education*, 67(2), 79-84. doi: 10.2307/2112697
- Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal*, 116(510), C63-C76. doi:10.1111/j.1468-0297.2006.01076.x
- Harackiewicz, J. M., Smith, J. L., & Priniski, S. J. (2016). Interest matters: the importance of promoting interest in education. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 220 – 227. doi: 10.1177/2372732216655542
- Hardy, I., Meschede, N., & Mannel, S. (2022). Measuring adaptive teaching in classroom discourse: effects on student learning in elementary science education. *In Frontiers in education* (7). Frontiers Media SA. doi: 10.3389/educ.2022.1041316
- Hazarika, Z. (2017). Exploring the impact of technology in teaching English: Tesol in the context. *European Journal of English Language and Literature Studies*, 5(10), 19-28. Erişim adresi: www.eajournals.org.
- Hollway, W., & Jefferson, T. (2000). *Doing qualitative research differently: free association, narrative and the interview method*. London: Sage.
- İlhan, B. (2022). *Farklı Branşlardaki Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Programını Sınıfa Uyarlama Sürecinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- İlhan, B., & Bümen, N. T. (2023). Secondary school teachers' curriculum adaptations: patterns, causes, and consequences. *TEBD*, 21(1), 303-334. doi: 10.37217/tebd.1181074
- İncirci, A. ve Parmaksız, Ş. P. (2016). 10. Sınıf Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programının Stufflebeam (CIPP) Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeline Göre

- Değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 4 (2), 153-173. doi:10.18033/ijla.407
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, 2. Baskı, Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- Karagüven Ü. (2012). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620. Erişim adresi: https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/akademik-motivasyon-olcegi-toad_0.pdf
- Kaşko, D. Ö. (2017). *A survey on classroom factors affecting the implementation success of 4th class English language curriculum in socioeconomically different primary state schools* (Unpublished Master's Thesis). Yıldız Teknik University, Ankara, Türkiye.
- Kerckhoff, A. C. (1986). Effects of ability grouping in British secondary schools. *American Sociological Review*, 842-858. doi: 10.2307/2095371
- Khezerlou, E. (2014). A cross-cultural study of teacher autonomy in curriculum development among Iranian and Turkish efl teachers. *Jalda*, 2(1), 25-38. doi: 10.22049/jalda.2014.13516
- Karabacak, E. (2018). *İlkokul resmi İngilizce öğretim programı ile uygulamadaki program arasındaki uyumun incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Legette, K. (2020). A social-cognitive perspective of the consequences of curricular tracking on youth outcomes. *Educational Psychology Review*, 32(3), 885-900. doi: 10.1007/s10648-020-09521-5
- Leite, C., Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2020). National curriculum vs curricular contextualisation: teachers' perspectives. *Educational Studies* 46(3), 259–272. doi:10.1080/03055698.2019.1570083
- Leshota, M. (2015). *The relationship between textbook affordances and mathematics' teachers' pedagogical design capacity*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of the Witwatersrand, Johannesburg, South Africa.
- Li, Z. (2021). Disentangling teachers' enactment of materials: a case study of two language teachers in higher education in China. *Pedagogy, Culture & Society*, doi: 10.1080/14681366.2020.1750050.
- Li, Z. & Harfitt, G. J. (2017) An examination of language teachers' enactment of curriculum materials in the context of a centralised curriculum. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(3), 403-416. doi:10.1080/14681366.2016.1270987
- Lincoln, Y. and Guba, E. (1985) *Naturalistic inquiry*, Beverly Hills, CA: Sage.
- Lovett, J. M., Schonert-Reichl, K. A., Zinsser, K. M., & Lawlor, M. S. (2024). Beyond fidelity: unveiling the landscape of teacher adaptation in social and emotional

- learning programs. In *Frontiers in Education*, 9. Frontiers Media SA. doi: 10.3389/educ.2024.1444588
- McLaughlin, M., & Talbert, J. (1993). *Contexts that matter for teaching and learning: strategic opportunities for meeting the nation's educational goals*. Stanford, CA: Center for Research on the Context of Secondary School Teaching. (ERIC Document Reproduction Service).
- Meidl, T., & Meidl, C. (2011). Curriculum integration and adaptation: individualizing pedagogy for linguistically and culturally diverse students. *Current Issues in Education*, 14(1), 1-30. Erişim adresi: <http://cie.asu.edu/>.
- Merriam, S. B & Tisdell, E. J. (2025). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Güçlü Yarınlar İçin 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *İngilizce Dersi Öğretim Programı (Ortaöğretim 9-10-11-12. sınıflar)*. Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2023). *Pisa 2022 Türkiye Raporu*. T. C. Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: <https://pisa.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/5>
- Myers, M. D. ve Newman, M. (2007). The qualitative interview in is research: examining the craft. *Information and Organization*, 17(1), 2-26. doi: 10.1016/j.infoandorg.2006.11.001
- Oakes, J. (2005). *Keeping track: how schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Ohanian, S. (1999). *One size fits few: the folly of educational standards*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- O'Neill, R. (1990). *Why use textbooks?* In R. Rossner & R. Bolitho (Eds.), *Currents in language teaching*, (pp.148-156). Oxford: Oxford University Press.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2016). Eğitim Programı: Temeller, İlkeler ve Sorunlar. (A. Arı, Çev. Ed., 2. Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Öner, F., & Cırık, İ. (2023). Exploring curriculum literacy skills: an in-depth analysis through explanatory sequential design. *Journal of Pedagogical Research*, 7(4), 165-185. doi: 10.33902/JPR.202321974
- Özkılıç, K. Y. ve Oğuz, A. (2023) *İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Stilleri İle İngilizce Öğretim Programına Bağlılıkları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye.
- Öztürk, E. (2003). *An assessment of high school biology curriculum implementation*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Middle East Technical University, Ankara, Türkiye.

- Patton, M.Q. (1990) *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Ravindran, V. (2019). Data analysis in qualitative research. *Indian Journal of Continuing Nursing Education*, 20 (1), 40-45. doi: 10.4103/IJCN.IJCN_1_19
- Remillard, J. T. (2000). Can curriculum materials support teachers' learning? two fourthgrade teachers' use of a new mathematics text. *Elementary School Journal*, 100(4), 331 – 350. doi: 10.1086/499645
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211-246. doi:10.3102/00346543075002211
- Remillard, J. T. (2018). Mapping the relationship between written and enacted curriculum: examining teachers' decision making. In G. Kaiser, H. Forgasz, H.Graven, & A. Kuzniak (Eds.) *Invited Lectures from the 13th International Congress on Mathematical Education*. Hamburg, Germany: Springer.
- Sarani, A., & Ahmadi, M. (2013). A study of vocational and non-vocational high school learners' language proficiency and motivation. *Advances in Asian Social Science*, 4(3), 892-898.
- Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12-20. doi: 10.3102/0013189X033002012
- 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. doi: 10.1080/00220270802696115
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 402-435.). Macmillan.
- Soylu, Ş., ve Altunbay, M. (2023). Eğitimde Bireysel Farklılıklar ve Türkçe Eğitiminde Bireysel Farklılıkların Kazandırılmasında Ders Kitaplarının Önemi. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 8(2), 49-58. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3705393>
- Stewart, C. J. & Cash, W. B. (1985). *Interviewing: principles and practices* (4th ed.). Dubuque, IO: Brown Pub.
- Şahin, A. ve Kumral, O. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretim Programına ve Program Rollerine İlişkin İmgeleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 19-32. Erişim adresi:https://mjer.inased.org/files/10/manuscript/manuscript_332/mjer-332-manuscript-224914.pdf
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3-7. doi:10.1177/2345678906293042
- TEDMEM (2015). *Öğretmen Özerkliği ve Okul Özerkliği Üzerine*. Erişim adresi: <https://tedmem.org/mem-notlari/ogretmen-ozerkligi-ve-okul-ozerkligi-uzerine>

- TEDMEM. (2023). *Yeni Bir Eğitim Anlayışı Şart (TEDMEM Güncel Yayınlar Dizisi 9)*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tokgöz, Ö. (2013). *Transformation of centralized curriculum into teaching and learning processes: Teachers' journey of thought curriculum into enacted one*. (Yayın No: 345161) [Doctoral Dissertation, Middle East Technical University]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tokgöz Can, M., & Bümen, N.T. (2021). Turkish teachers' autonomy in using and adapting curriculum: A mixed methods study. *Issues in Educational Research*, 31(4), 1270-1292. Erişim adresi: <https://www.iier.org.au/iier31/tokgoz-can.pdf>
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: a review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ787917.pdf>
- Tosun, E. (2018). *Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Olarak Hazırlanan 2017 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli, Türkiye.
- Troyer, M. (2019). Productivity of teacher adaptations to an adolescent literacy curriculum. *The Elementary School Journal*, 119(3), 1-35. doi:10.1086/701719
- Turgut, Ü., Salar, R., Aksakallı, A., ve Gürbüz, F. (2016). Bireysel Farklılıkların Öğretim Sürecine Yansımalarına Dair Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Araştırma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 431-444. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/296096>
- Tyson, K. (Ed.). (2011). *Integration interrupted: Tracking Black students, and acting White after Brown*. Oxford: Oxford University Press.
- Tyson, K., Carter, P. L., & Welner, K. G. (2013). *Closing the opportunity gap: what America must do to give every child an even chance*. Oxford: Oxford University Press.
- UNESCO (1953). *The use of vernacular languages in education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO-GEM, (2017). Global education monitoring report 2017-2018: Accountability in education. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Publishing*, France. <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593e.pdf>
- Uztosun, M. S. (2018). In-service teachers' voices on the quality of English language teaching in Turkey. *Erzincan University Journal of Education Faculty/Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1). doi:10.17556/erziefd.334460
- Ünal, M. (2023). An investigation of teachers' curriculum adaptation patterns in terms of various variables. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 2329-2383. doi: 10.29299/kefad.1248491

- Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking students' emotions and academic achievement: when and why emotions matter. *Child Development Perspectives*, 6(2), 129-135. doi: 10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x
- Variş, F. (1976). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Van Aswegen, E. C., & Pendergast, D. (2023). The impact of interest: an emergent model of interest development in the early years. *Early Child Development and Care*, 193(13-14), 1335-1349. doi: 10.1080/03004430.2023.2245575
- Wang, M. C. (1980), Adaptive instruction. Building on diversity. In: *Theory Into Practice*, 19 (2), 122-128. doi: 10.1080/00405848009542885
- Wadheefa, A., & Tee, M.Y. (2020b). Teachers' use of curriculum: A review of literature. *Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik*, 8(3), 39-48. Erişim adresi: <https://ejournal.um.edu.my/index.php/JUKU/article/view/25775>
- Yanık, E. A. (2007). *A study of English language curriculum implementation in 6th, 7th and 8th grades of public primary schools through teachers' and students' perceptions*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Middle East Technical University, Ankara, Türkiye.
- Yazıcılar, Ü. (2016). *Öğretmenlerin matematik dersi öğretim programını uyarlama sürecinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Yazıcılar N., Ü. (2021). *Öğretim programını sınıfa uyarlama becerilerine yönelik bir mesleki gelişim programının öğretmenlere katkılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Yazıcılar, Ü. & Bümen N.T. (2019). Crossing over the brick wall: Adapting the curriculum as a way out. *Issues in Educational Research*, 29(2), 583-609. Erişim adresi: <https://iier.org.au/iier29/yazicilar.pdf>
- Yazıcılar-Nalbantoğlu, Ü., Bümen N. T. ve Uslu, Ö. (2021). Teachers' curriculum adaptation patterns: A scale development study. *Teacher Development*. doi: 10.1080/13664530.2021.1996452
- Yeh, S. S. (2005). Limiting the unintended consequences of high-stakes testing. *Education Policy Analysis Archives*, (13), 43-43. doi:10.14507/epaa.v13n43.2005
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yücedağlar, A., & Tunç, B. (2022). Farklı Lise Türlerinde Öğrenim Gören Lise Öğrencilerinin Eğitim ve Gelecek Algılarının İncelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 9(3), 935-961. doi: 10.30900/kafkasegt.1095909
- Zumwalt, K., & Craig, E. (2008). Who is teaching? Does it matter? In M. Smith, S. Nemser & J. McIntyre (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.404-423). New York, NY: Routledge.



EKLER

EK 1. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi :14/01/2025

Toplantı Sayısı :1

Karar Sayısı :4

4-Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Fakültesi Dr. Öğr. Üyesi Asuman Fulya SOĞUKSU'un danışmanlığını yaptığı, yüksek lisans öğrencisi Vildan MUTLU'nun "Farklı Lise Türlerinde Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Uyarlamaları" başlıklı tezi Ankara Üniversitesi Senatosunun 25.09.2024 tarihli toplantısında 635/5996 sayılı kararı ile kabul edilen "Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" ne göre değerlendirilmiş ve incelenmiştir.

Yapılan değerlendirme ve inceleme sonucunda, Dr. Öğr. Üyesi Asuman Fulya SOĞUKSU'un danışmanlığını yaptığı, yüksek lisans öğrencisi Vildan MUTLU'nun "Farklı Lise Türlerinde Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Uyarlamaları" başlıklı tezi ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

**ASLININ AYNIDIR
14/01/2025**

**Prof. Dr. İnayet AYDIN
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu Başkanı**

EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni/Diğer Kurumlardan Alınan Araştırma İzinleri



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ



Başvuru No: MEB.TT.2025.017387

T.C. Kimlik No: 55xxxxxxxx68

Adı Soyadı: VİLDAN MUTLU

Araştırmanın Adı: Farklı Lise Türlerinde Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Uyarlamaları

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Veri Toplama Aracının Başlığı: Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği, Öğretim Programını Uyarlamaya İlişkin Görüşme Soruları

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 10.02.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 10.02.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

EK 3. Öğretim Programını Uyarlama Ölçeği Kullanım İzni



vildan baydur

Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği Kullanım İzni

oner.uslu

11 Kasım 2024 09:27

Alıcı: vildan baydur

Cc: nilay bumen

Vildan hanım merhabalar,
Ölçek kullanım iznine sahipsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Kimden: "vildan baydur"

Kime: "nilay bumen"

"oner uslu"

Gönderilenler: 10 Kasım Pazar 2024 17:02:37

Konu: Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği Kullanım İzni



vildan baydur

Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği Kullanım İzni

Nilay Bumen

11 Kasım 2024 09:46

Alıcı:

Cc:

Merhaba Vildan hanım,
Öncelikle çok memnun oldum. Güzel bir tez çalışmasına başlamışsınız, tebrik ederim. Uyarlanabilir öğretim programları hazırlanması için bu tür çalışmaların yol gösterici olacağını düşünüyorum. Elbette ölçeği kullanabilirsiniz. Sorularınız olursa yine görüşebiliriz. Başarılar diliyorum, sevgilerimle.
Prof. Dr. Nilay Bumen

vildan baydur

10 Kas 2024 Paz, 17:02 tarihinde şunu yazdı:



vildan baydur

Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği Kullanım İzni

ümran yazıcılar nalbantoğlu

11 Kasım 2024 09:49

Alıcı: vildan baydur

Cc: Nilay Bumen

Merhaba Vildan Hocam,

Çalışmanızda kolaylıklar diliyorum. Ölçeğe daha kolay ulaşabilmek için ekteki belgeyi de göndermek istedim.

Sevgiler.

Nilay Bumen

11 Kas 2024 Pzt, 08:46 tarihinde şunu yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]



Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği (1).pdf

170K

EK 4. Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği

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

EK 5. Aydınlatılmış Onam Formu

Araştırmanın Adı: Farklı Lise Türlerinde Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Uyarlamaları

A. Giriş Bölümü

Sayın Gönüllü,

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Dr. Öğretim Üyesi Asuman Fulya Soğuksu danışmanlığında Vildan Mutlu tarafından yürütülen yukarıda adı yazılmış yüksek lisans tez araştırmasına katılmak üzere davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmada yer almayı kabul etmeden önce, araştırmanın ne amaçla yapılmak istendiğini anlamanız ve kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz.

B. Bilgilendirme Bölümü

Araştırmanın amacı, farklı lise türlerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin program uyarlama örüntülerini belirlemek ve kullanılan örüntülerin sebeplerini derinlemesine incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın katılımcıları anadolu lisesi, anadolu imam hatip lisesi, fen lisesi, güzel sanatlar lisesi, mesleki ve teknik anadolu lisesi, sosyal bilimler lisesi ve spor lisesi olmak üzere yedi farklı okul türünde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinden oluşacaktır.

Araştırma kapsamında öncelikle yukarıda belirtilen farklı lise türlerinde görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerine “Öğretim Programını Uyarlama Örüntüleri Ölçeği” uygulanacaktır. Daha sonra ölçeği tamamlayan öğretmenler içinden her bir okul türünde görev yapmakta olan 2 kadın ve 2 erkek olmak üzere 4 öğretmen ile görüşmeler yürütülecektir.

Görüşmeler bireysel ve yüz yüze yürütülecektir. Görüşmelerin katılımcıların görev yapmakta olduğu okul ortamında, yaklaşık 45 dakika sürmesi planlanmaktadır. Görüşmelerin tamamı katılımcıların onayı alındıktan sonra ses kayıt cihazı ile kaydedilecektir, ancak kimlik bilgileri hiçbir şekilde kullanılmayacaktır.

Araştırmada yer almayı reddetmeniz ya da herhangi bir aşamada araştırmadan çekilmeniz durumunda olumsuz bir durum yaşanmayacaktır. Araştırma gönüllülük esasına dayalı olup size bir ücret verilmeyecek ya da sizden bir ücret talep edilmeyecektir.

C. Güvence Bölümü

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır.

Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayımlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

D. Onay Bölümü

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sesli olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacıya sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığımı kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı.

Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak şartıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

E. İmza Bölümü

İmza/Tarih

Gönüllünün Adı-Soyadı

İmza/Tarih

Araştırmacının Adı-Soyadı

Vildan Mutlu

EK 6. Görüşme Soruları

Eğitim Durumu ve Mesleki Deneyim

1. Hangi üniversiteden ve bölümden mezun oldunuz? Tamamladığınız/ yarım bıraktığınız/ devam ettiğiniz bir lisansüstü program var mı? Kısaca bilgi verebilir misiniz?
2. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz? Daha önce hangi okullarda görev yaptınız?

Mevcut Çalışma Ortamı ve Öğrenci Profili

3. Şu an görev yaptığınız okulda haftada kaç saat, hangi sınıf düzeylerinde derse giriyorsunuz?
4. Bu lisede İngilizce öğretmeni olarak çalışmanın çalıştığınız diğer liselerden/ lise türlerinden farklı olduğunu düşünüyor musunuz? Ne gibi farklılıklar ya da benzerlikler olduğunu örnek vererek anlatabilir misiniz?
5. Okulunuza öğrenci alımı nasıl gerçekleşiyor? Öğrencilerin ve ailelerin okulunuzu tercih etme nedenleri nelerdir?
6. Okulunuzun öğrenci profili hakkında bilgi verebilir misiniz? Öğrencileriniz nasıl ailelerden geliyor (ailelerin eğitim durumu, mesleği, gelir düzeyi vb.)?

Okulda İngilizce Dersinin Konumu ve Öğrenci Performansı

7. Okulunuzda İngilizce dersinin konumunu diğer derslerle karşılaştırdığınızda nasıl görüyorsunuz? Sizce bunun nedeni nedir? İngilizce dersinin bu konumu, diğer liselerle/ lise türleri ile karşılaştırıldığında farklılık gösteriyor mu? Bunu neye bağlıyorsunuz?
8. Öğrencilerinizin İngilizce öğrenmeye nasıl bir anlam yüklediğini düşünüyorsunuz? Bunun nedeni nedir?
9. Okulunuzdaki öğrencilerin bu bağlamda diğer liselerdeki/ lise türlerindeki öğrencilerden farklı olduğunu düşünüyor musunuz?
10. Sizce öğrencilerinizin aileleri çocuklarının İngilizce öğrenmesine nasıl bir anlam yüklüyor? Bunun nedeni nedir? Aileler İngilizce öğrenme sürecinde çocuklarını ne kadar ve hangi yollarla destekliyor?
11. Bir öğrencinin okulunuzda öğrenim görmeye başladığında ve öğrenimini tamamladığında İngilizce yeterliği bakımından neler yapabiliyor olmasını beklersiniz? Okulunuzun öğrenciden beklenen yeterlikler bakımından diğer okullardan/ okul türlerinden farklı olduğunu düşünüyor musunuz?
12. Öğrencilerinizin İngilizce dersindeki performansını nasıl değerlendiriyorsunuz? Sınıflarınızda İngilizce öğrenme konusunda iyi, orta ve zayıf performans gösteren öğrencilerin özelliklerini kısaca açıklayabilir misiniz?

Planlama Süreci

13. Derslerinizi nasıl planlarsınız?

a. Yıllık planınızı nasıl hazırlarsınız? Kendiniz mi hazırlarsınız yoksa hazır bir plan mı kullanırsınız? Neden? Planınızı hazırlarken/ seçerken nelere dikkat edersiniz?

b. Günlük planlama yapar mısınız?/ Her ders öncesinde ne gibi hazırlıklar yaparsınız? Günlük planlamada neleri dikkate alırsınız?

c. Okulda bir İngilizce zümresi var mı? Derslerinizi planlarken zümre olarak çalışmalar yürütür müsünüz?

14. Derslerinizi planlarken hangi kaynaklardan yararlanırsınız? Öğretim programından yararlanır mısınız? Nasıl? Planlama sürecinde programın hangi noktalarına dikkat edersiniz?

Ders Uygulamaları ve Uyarlamalar

15. Dersleriniz için planlama yaparken öğretim programının sınıflarınızda uygulanabilir olması için uyarlamalar yapmaya gereksinim duyuyor musunuz? Ne gibi uyarlamalar yapıyorsunuz?

a. Eklemeler yaptığınız oluyor mu? Hangi noktalarda (kazanımlar, içerik, etkinlikler, öğretim materyalleri, değerlendirme) buna gereksinim duyuyorsunuz? Neden?

b. Bazı şeyleri çıkarttığınız oluyor mu? Hangi noktalarda buna gereksinim duyuyorsunuz? Neden?

c. Bazı şeyleri değiştirdiğiniz oluyor mu? Hangi noktalarda buna gereksinim duyuyorsunuz? Neden?

16. Eğer uyarlama yapıyorsanız ders öncesi yaptığınız uyarlamaları sınıf içinde uygularken yeniden birtakım uyarlamalar yapmaya gereksinim duyuyor musunuz? Hangi durumlarda ne gibi uyarlamalar yaptığınızı örneklendirebilir misiniz?

17. Daha önce çalıştığınız liselerde/lise türlerinde de benzer uyarlamalara ihtiyaç duyuyor muydunuz? Yaptığınız uyarlamalar açısından diğer liseler/lise türleri arasında farklar olduğunu düşünüyor musunuz?

Program Uyarlamaları Yapılırken Yaşanılan Sorunlar, Alınan Tepkiler ve Öneriler

18. Uyarlama yaparken yaşadığınız sorunlar oluyor mu? Örnekler vererek açıklayabilir misiniz?

19. Uyarlamalar yaparken aldığınız tepkiler (okul yönetimi, zümre ve diğer meslektaş, öğrenci ve veli) sizi etkiliyor mu? Örnekler vererek açıklayabilir misiniz?

20. Uyarlamalarınızın, öğrencilerin sınav başarısı veya ders hedeflerine ulaşması üzerinde olumsuz etkisi olabileceğinden endişe duyuyor musunuz?

21. Uyarlama yaparken yaşadığınız sorunların çözümü için önerileriniz nelerdir?

22. Sormak ya da eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Farklı Lise Türlerinde Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Programı Uyarlama Örüntüleri” başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler” (2) “Kaynaklar” (3) “Doğrudan alıntılar” ve (4) “Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	:28.09.2025
Gönderim Numarası	:2716719820
Sayfa Sayısı	:97
Sözcük Sayısı	:27418
Karakter Sayısı	:195763
Benzerlik Oranı	:%8
Savunma Tarihi	:05.09.2025

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Vildan Mutlu

Tarih:

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı :Vildan Mutlu

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
İngilizce Öğretmeni	Millî Eğitim Bakanlığı	2021-...

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Yüksek Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim	Ankara Üniversitesi	2022-2025
Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Boğaziçi Üniversitesi	2016-2020

Yayınlar: