

PAPER DETAILS

TITLE: ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK VE ÖĞRETİM PROGRAMINI UYARLAMA İKİLEMİNİ

ASMAK: BİR ÖĞRETMENİN ÖĞRETİM PROGRAMINI KULLANMA MODELİ

AUTHORS: Sibel GÜZEL YÜCE

PAGES: 1-21

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2134069>



Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Mustafa Kemal University Journal of the Faculty of Education
Yıl/Year: 2022 ♦ Cilt/Volume: 6 ♦ Sayı/Issue: 9, s. 1-21

ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK VE ÖĞRETİM PROGRAMINI UYARLAMA İKİLEMİNİ AŞMAK: BİR ÖĞRETMENİN ÖĞRETİM PROGRAMINI KULLANMA MODELİ ¹

Dr. Öğr. Üyesi Sibel GÜZEL YÜCE

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sguzel@mku.edu.tr

Orcid: 0000-0002-9816-1624

Özet

Bu çalışmada, bir felsefe öğretmenin öğretim programına bağlılığı ile programı uyarlama deneyimleri yoluyla öğretmenin öğretim programını kullanım modelinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Nitel fenomenolojik bir yaklaşım temelinde, tekli durum çalışması şeklinde tasarlanan çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde tümevarımsal içerik analizi kullanılmıştır. Bulgular; öğretimsel bağlam, öğretim programının özellikleri, program geliştirme süreci, örtük program, ders kitabı, öğretmen özellikleri ile öğretmen özerkliğinin öğretim programına bağlılık ve programı uyarlama sürecini etkilediğini göstermektedir. Elde edilen bulgular katılımcının öğretim programına bağlılığı açısından değerlendirildiğinde, katılımcının doğrudan öğretim programıyla etkileşime girmek yerine ders kitabındaki sıralama ile konu başlıklarına bağlı kaldığı ortaya çıkmıştır. Öğretim programını uyarlama bağlamında ise; öğrenciye, değişen dünya ve toplum koşullarına göre kitapta yer alan metin, etkinlik ve materyallerde uyarlamalar yaptığını, yaptığı uyarlamaların etkisine inandığını ve bu uyarlamaları daha çok öğretim sürecinde doğaçlama gerçekleştirdiğine dair görüş bildirmiştir. Ancak, bu uyarlamaları program geliştirme süreciyle ilgili kendini yetersiz hissetmesi dolayısıyla yıllık plana yansıtmadığını ifade etmiştir. Bu bağlamda, öğretim programını uyarlanmasına dönük öğretim programının uygulayıcı olan öğretmene program geliştirme uzmanları tarafından teorik ve uygulama temelli çalışmalar gerçekleştirilmesi önerilebilir. Bu süreçte, özellikle, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle program geliştirme uzmanı olma rollerinin de geliştirilmesi ve kanıta dayalı program geliştirme çalışmalarının gerçekleştirilmesi de göz önünde bulundurulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen kimliği, felsefe öğretim programı, öğretim programına bağlılık, öğretim programını uyarlama, Öğretim Programı Kullanım Modeli

GOING BEYOND THE CURRICULUM FIDELITY AND CURRICULUM ADAPTION DILEMMA: A TEACHER'S MODEL OF USING THE CURRICULUM

Abstract

This study was set out to reveal a model of teachers' curriculum implementation by scrutinizing a philosophy teacher's commitment to the curriculum and her experiences in curriculum adaptation. Informed by a qualitative phenomenological approach, this study adopted a single case study design, and data were collected utilizing the semi-structured interview technique. Inductive content analysis was employed to analyze the collected data. The results showed that class size, the structure of the curriculum, curriculum development process, hidden curriculum, teaching style, textbook, characteristics of teachers, and teacher autonomy affected the process of teachers' commitment to curriculum and curriculum adaptation. When evaluating the findings as to the participant's commitment to the curriculum, the participant aligned her teaching with the topics in the textbook rather than directly integrating with the curriculum. As for the curriculum adaptation, the teacher preferred to make certain adaptations to the text, activities, and materials in the textbook in line with the changing world and social conditions and believed in the strong effect of those adaptations on her teaching. She also stated that improvisation was much required in her teaching to make such adaptations. Moreover, the teacher was found not to reflect those adaptations to the annual plan because of her feeling of being inadequate in the curriculum development process. As such, this study suggested academicians and experts work with teachers in the process of curriculum development so as to more accurately address teachers' needs and more efficiently implement the curriculum.

Key Words: Teacher identity, philosophy curriculum, curriculum fidelity, curriculum adaptation, teacher's model of using the curriculum

¹ Bu çalışmanın Covid 19 pandemi sürecine dönük bulguları (üçüncü araştırma sorusuna dönük bulgular) EPÖDER ve Ege Üniversitesi işbirliğinde 04-06 Kasım 2021 tarihinde düzenlenen 9. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

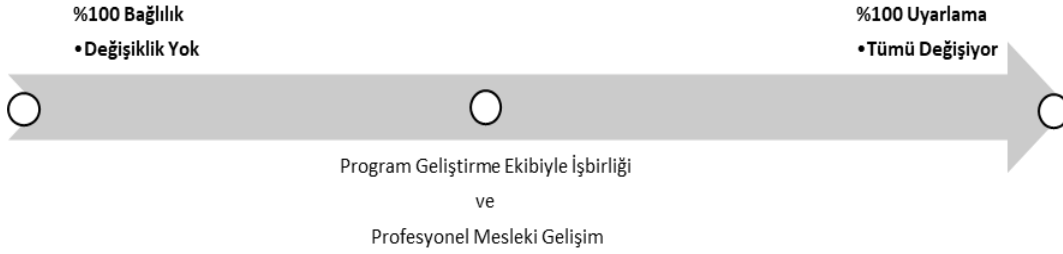
Eğitim programı, eğitim alanında yenilik yapmanın başlangıcı ve en işlevsel yolu olarak kabul edilir (Drayton, Bernstein, Schunn ve McKenney, 2020). Eğitim bilimlerinin bulgularını daha gerçekçi bir şekilde teoriden uygulamaya geçirmek amacıyla kullanılan ve eğitim politikaları ile uygulayıcı konumundaki öğretmen arasında köprü görevi görür. Eğitim politikaları ile öğretmen arasında köprü görevi görmesine rağmen eğitim programının etkililiğinin öğretmen özellikleri, öğretmenin sürece katılımı ve eylemselliği (teacher's agency) ile doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir (Grimmett ve Chinnery, 2009). Bir başka ifadeyle, eğitim programının somut şekli olan öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmen, eğitimsel dönüşümün araçları olarak görülür. Bu bağlamda, eğitimsel dönüşümün teorisinin/planının yer aldığı öğretim programı ile öğretmenin etkileşimi programın tasarımından, sunumuna, değerlendirilmesine ve geliştirilmesine kadar her aşamada öğretmenlerin aktif katılımını gerektirmektedir (Hızlı Alkan ve Priestley, 2019; Hughes ve Lewis, 2020). Bu bağlamda literatür incelendiğinde, özellikle 21. yüzyılda öğretmenlerin sadece programın uygulanmasından sorumlu teknisyenler olduğu anlayışından uzaklaşıldığı, öğretmen eğitiminde program geliştirme yoluyla öğretmenlerin güçlendirilmesine yönelik mesleki gelişim faaliyetlerinin planlanmasına dönük çalışmaların ön plana çıktığı görülmektedir (Tan-Şişman, 2021b, 100).

Alanyazın incelendiğinde eğitim programının; amaçlanan program, uygulanan program ve ulaşılan program olmak üzere üç farklı şekilde ele alınması bir öğretim programının tasarlandığı gibi uygulanamayacağını ve öğretmenin öğretim programını kullanma modelinin farklılık göstereceğinin bir kanıtı olarak yorumlanabilir (Tan-Şişman, 2021a). Ayrıca, Tan-Şişman'ın (2021a) vurguladığı gibi öğretim programı ve öğretmenin, nitelikli eğitimin gerçekleşmesinde birbirinin tamamlayıcısı olan iki temel dinamik olduğunun göstergesi olarak da düşünülebilir. Bu bağlamda, öğretmenin hem program geliştirmenin tüm süreçlerine aktif olarak katılımı hem de programı kendi öğrencilerine, sınıf ortamına ve diğer etmenlere göre düzenlemesi gerektiğinin bilinciyle hareket etmesi gerekliliği ön plana çıkmaktadır (Ertürk, 1972; Oliva ve Gordon, 2018). Bu bağlamda, öğretim programına bağlılık ve öğretim programının uyarlanması ulusal ve uluslararası literatürde son yıllarda dikkat çeken temel kavramlardır.

Öğretim programına bağlılık, *tasarlanan programın öğretmen/paydaşlar tarafından aslına sadık kalınarak uygulanması* olarak tanımlanabilir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014: 205). Alanyazında bu kavramın, öğretim programlarının kâğıt üzerinde kalmaması, öğretim programının etkililiğinin değerlendirilmesi ve programın tekrar geliştirilmesi açısından son derece önemli olduğu üzerinde durulur (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014; Burakgazi, 2019; Güzel-Yüce, 2021). Ayrıca, öğretmenin mesleki donanımına ilişkin çıkarımlar yapma imkânı tanınması ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde kalitenin sağlanması gibi sonuçlarından dolayı önemli bir değişken olduğu da söylenebilir (Burakgazi, 2019; Güzel Yüce, 2021). Öğretim programına bağlılık kavramının program geliştirme sürecinde göz ardı edilmesi, öğretmen tarafından öğretim programına bağlı kaldığının ve öğretim programının yerine getirildiği bir varsayımın ötesine gidemez (Vartuli ve Rohs, 2009). Programa bağlılık araştırmalarından yola çıkarak programı uygularken izledikleri yaklaşımlara göre öğretmenlerin; 'program geliştiriciler', 'program yapıcılar' veya 'program aktarıcılar' olarak tanımlandıkları da öğretmen ve öğretim programı etkileşiminin önemli bir göstergesidir (Shawer, 2017). Ancak, son yıllarda öğretim programına bağlılık kavramının yanı sıra öğretim programını öğretmen tarafından nasıl uyarlandığı üzerinde de durulduğu görülmektedir.

Öğretim programını uyarlama ile ilgili tüm uyarlamaların programdan sapma olarak düşünüldüğü veya uyarlamaların öğretim programının sonuçlarını iyileştirmek ile ilişkili bir durum olarak değerlendirildiği iki farklı anlayış söz konusudur (Elliott ve Mihalic, 2004; Durlak ve DuPre, 2008; Dusenbury ve diğerleri, 2005). Bu nedenle, bağlılık ve uyarlama kavramlarının, literatürde

bağıntısallıklarının yüksek olduğu üzerinde durulsa da zıt iki kavram olmadığı ve tartışmalı bir konu olduğu söylenebilir (Güzel Yüce, 2021). Ülke çapında kullanılmak üzere tasarlanmış resmi bir öğretim programının kelimesi kelimesine olduğu gibi sınıflarda uygulanamayacağı, öğretmenler tarafından atlama, ekleme, değiştirme veya revize etme gibi bazı değişikliklerin yapıldığı ve ilk resmi uyarlamanın kendini ünitelendirilmiş yıllık plan dahilinde gerçekleştirildiği bilinmektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014; Bümen ve Yazıcılar, 2020). Özellikle, programın uygulayıcısı konumunda olan öğretmenin programı kabul etmesi, reddetmesi, istediği yöntemi ve materyali kullanması, programı zenginleştirilmesi gibi durumlar uyarlama bağlamında değerlendirilebilir (Kılınç ve diğerleri, 2018; Güzel Yüce, 2021). Bu bağlamda, uygulanan öğretim programına öğretmenin ne düzeyde bağlılık gösterdiği ve öğretim programını nasıl yorumladığını gösteren uyarlama yapıp yapmadığı, uyarlamaları yapıyorsa neden, nasıl ve ne zaman yaptığı konusunda çalışmaların sayısı artmış olsa da yetersiz sayıda olduğu söylenebilir (Drayton, Bernstein, Schunn ve McKenney, 2020). Bu iki kavram öğretim programının öğretmenlerin ihtiyaçlarına ne düzeyde cevap verdiğinin göstergesi olarak ele alınmaktadır (DeBarger, Choppin, Beauvineau ve Moorthy, 2013; Drake ve Sherin, 2006).



Şekil 1. Öğretim Programına Bağlılık ve Öğretim Programını Uyarlama Dengesi

Şekil 1’de görüldüğü gibi bağlılıkla uyarlama literatürde çoğu zaman bir ikilem olarak yansıtılır. Ancak, öğretmenlerin program geliştirme sürecine ilişkin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, program geliştirme ekibiyle öğretmen arasındaki işbirliğinin artırılması ve öğretim programında bu süreçlere dönük stratejilerin açık bir şekilde yer almasının bu ikilemi ortadan kaldıracığına dair görüşler yayılmaktadır (Drake ve Sherin, 2006; Larsen ve Samdal, 2007; Maniates, 2010; Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014; Bümen ve Yazıcılar, 2020; Yazıcılar Nalbantoğlu, Bümen ve Uslu, 2021). Bu ikilemin ortadan kaldırılmasının ilk adımının, öğretmenlerin öğretim programını kullanma modelinin ortaya koyulmasıyla, yani, öğretim programı uyarlama örüntülerinin belirlenmesiyle (Yazıcılar Nalbantoğlu, Bümen ve Uslu, 2021) mümkün olacağı düşünülmektedir. Öğretim programında gerek bağlılık gerekse uyarlamanın kesişimi öğretim programıyla öğretmenin etkileşimidir. Bu nedenle, bağlılık ve uyarlama dengesinin sağlanabilmesinin öğretmen değişkeni üzerinden gerçekleşebileceği gerçeği dikkate alındığında program geliştirme ekibiyle öğretmenlerin işbirliği yapması ve öğretmenin profesyonel gelişiminin sağlanması bu dengenin kurulmasına destek olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin öğretim programını kullanma modellerinin ortaya konulması öğretmenlerin özelliklerinden, kültürden ve dönemsel koşullardan da etkilenen bir değişkendir. Özellikle Mart 2020’den itibaren içinde bulunduğumuz dönem, ilişkisel bir meslek olan öğretmenlik açısından kısa bir sürede köklü değişimlerin başlangıcı olarak ele alınmaktadır (Jones and Kessler, 2020; Spicksley, Kington and Watkins, 2021). Covid 19 pandemi süreci olarak adlandırılabilir bu dönemde; psikolojik, sosyal, felsefik, ekonomik, yönetsel vb. faktörlerden doğrudan etkilendiği düşünülen öğretmenin profesyonel mesleki kimlik gelişiminde geri dönüşü olmayan değişikliklerin oluşmasına zemin hazırladığı söylenebilir. Bu değişim, öncelikli olarak çok boyutlu olarak

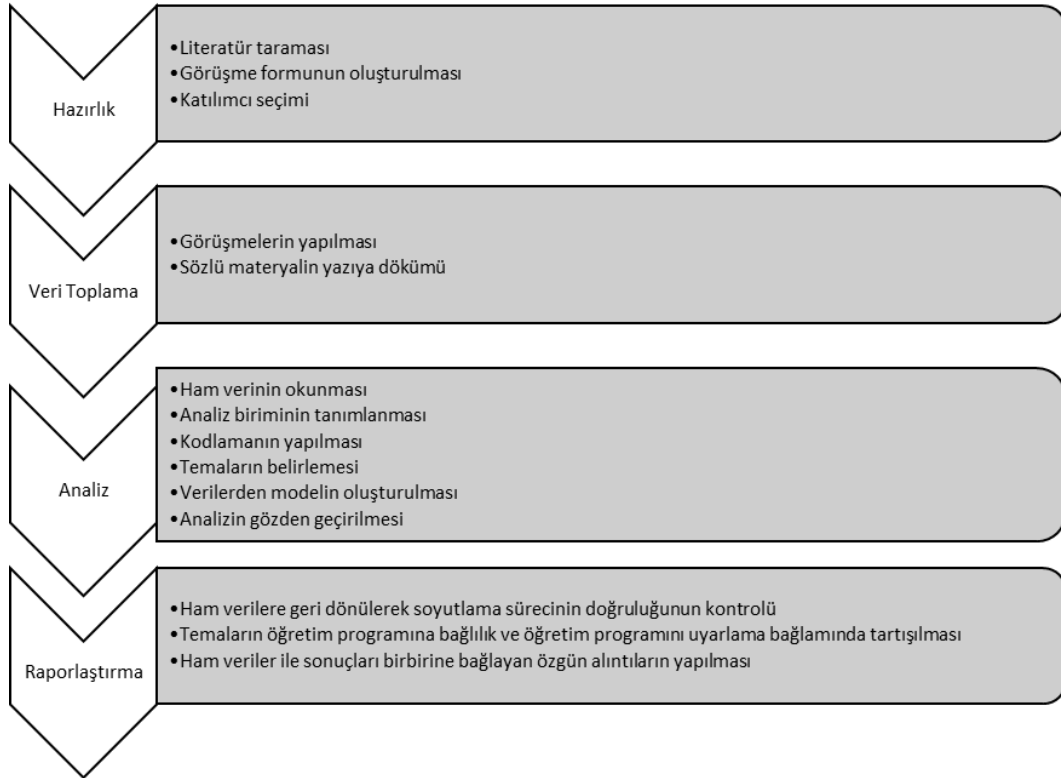
nitelenecek öğretmen kimliği bağlamında yönü belli olmayan kırılmaların yaşanmasına neden olması muhtemeldir. Dolayısıyla, öğretmen kimliğinin yanı sıra iletişim, öğretim programı, yönetim, pedagoji ve profesyonellik gibi birçok alanın pandemiden etkilenmesi de beklenmektedir. Bu doğrultuda, eğitim programları ve öğretim alanı literatüründe Covid-19 bağlamında, eğitim ve öğretim sürecinin yönetimi açısından öğretim programı, öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenin kimliği, özerkliği, öğretim programına bağlılığı ve programı uyarlaması vb. değişkenlerin incelendiği çalışmaların sayısı artmıştır (Jones ve Kessler, 2020; Kim ve Asbury, 2020; Spicksley, Kington ve Watkins, 2021; Tan-Şişman, 2021b). Daha açık bir ifadeyle, Covid-19 salgını, eğitim politikalarını, eğitim programlarını ve programın uygulayıcısı olan öğretmenle doğrudan ilişkili önemli değişkenleri (örneğin; öğretmen özerkliği, teknolojik alan yeterliliği, öğretim programı okuryazarlığı, program kullanım modeli/programa ilişkin davranış kalıpları, pedagojik tasarım kapasiteleri, kullandıkları öğretim stratejileri ile yöntemleri, öğretim materyalleri, ölçme değerlendirme yaklaşımları vb.) eleştirel bir şekilde yeniden değerlendirmeye zorlamıştır (Howe and Watson, 2021). Bu eleştirel bakış açısının en temelinde, öğretmenin eğitim programlarıyla olan etkileşiminin ortaya koyulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Öğretmenin eğitim programlarıyla olan etkileşiminin belirlenmesinde, öğretim süreciyle ilgili birçok kavramın kesişim alanı olarak ele alınabilecek öğretim programına bağlılık ve programı uyarlama dengesinin incelenmesi önemli bir başlangıç noktası olarak kabul edilebilir.

Literatürde, öğretim programına bağlılık ve programı uyarlama kavramları, birbirlerini ortogonal olarak tümleyen kavramlar olarak tanımlanmaktadır (Wallis, 2020). Eğitim/öğretim programın etkililiğini açıklayabilecek aracı (moderatör) değişken olma olasılığı üzerinde de durulan (Güzel Yüce, 2021) bu iki kavramın, bir ikilem olmaktan çıkması gerekliliğinden de söz edilebilir. Programa bağlılık ve programı uyarlama süreçlerinin kaynaştırılması, her iki süreci etkileyen değişkenlerin belirlenmesi (öğretim programı okuryazarlığı, pedagojik tasarım kapasitesi, program kullanım modeli vb.) ve öğretmenlerin program geliştirme uzmanı gibi çalışmalarıyla doğru orantılıdır (Bascia ve diğerleri, 2014). Bu açıklamalar doğrultusunda, bir felsefe öğretmenin Covid-19 sürecinde öğretim programına bağlılığı ve programı nasıl uyarladığı ortaya çıkarılarak bu değişkenlere etki eden faktörlerin belirlenmesinin yanı sıra öğretim programı kullanım modelinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Kısacası, araştırma sonunda Covid-19 pandemisi sürecinde bir felsefe öğretmenin öğretim programıyla nasıl etkileşim içinde olduğu ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Daha açık bir ifadeyle, Covid-19 sürecinde; programın geliştirilmesi, iyileştirilmesi ve uygulama kalitesinin belirlenmesinde programların orijinal plana bağlı kalınarak (yani sadakatle) uygulanıp uygulanmadığı, uygulanmamışsa uyarlama yapıp yapılmadığı, uyarlamaların nedeni, türü, zamanı ve derecesini de açıklayabilmek için öğretim programına bağlılık kavramının tam anlamıyla anlaşılmasına ihtiyaç vardır. Bu çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretim Programı, program Geliştirme, ünitelendirilmiş yıllık plan, öğretim programına bağlılık ve programı uyarlama bağlamında öğretmenin eğitim anlayışı nasıldır?
2. Öğretmen ünitelendirilmiş yıllık planını nasıl hazırlıyor?
3. Öğretmenin öğretim programına bağlılık ve programı uyarlama sürecini etkileyen değişkenler nelerdir?
4. Covid-19 pandemi süreci öğretmenin öğretim programına bağlılık ve programı uyarlama sürecini nasıl etkilemiştir?
5. Öğretmenin öğretim programına bağlılık ve programı uyarlama sürecine dönük görüşleri bağlamında öğretim programını kullanma modeli (öğretim programına dönük deneyimi/öğretim programıyla etkileşimi/öğretim programını uyarlama örüntüsü) nasıldır?

Yöntem

Araştırmada, “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alan nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır (Leylum, Odabaşı ve Kabakçı Yurdakul, 2017). Bu çalışmada, bir öğretmenin kendi gerçek yaşam çerçevesi içerisinde derinlemesine incelenmesi amaçlandığından, tekli durum çalışması (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Leylum, Odabaşı ve Kabakçı Yurdakul, 2017; Subaşı ve Okumuş, 2017) tercih edilmiştir. Çoklu vaka çalışmalarına göre tek bir vaka çalışması, ucuz, zaman alıcı olmaması, teori üretme ve araştırma konusu hakkında daha derin bir anlayışa sahip olma açısından daha güçlüdür (Gustafsson, 2017). Durum çalışması, gerçek yaşamdaki karmaşık sosyal durumları anlamada kullanılabilecek ve ne araştırmacı ne de okuyucunun çalışmayı tam olarak tekrarlaması mümkün olmayan bir desendir (Harland, 2014). Bu sosyal durum, belirli bir bağlamda tek bir katılımcının deneyimine dayalı olabileceği gibi birden fazla katılımcının deneyimine de odaklanılabilir. Bu desenin uygulanması sürecinde, anlam oluşturulurken kişisel teoriler inşa edildiği göz ardı edilmemelidir (Harland, 2014). Bu bağlamda, deneyimli bir felsefe öğretmenin Covid-19 sürecinde öğretim programına bağlılığı, programı nasıl uyarladığı ve programı kullanma modeline ilişkin sahip olduğu örüntü derinlemesine ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yorumlayıcı bir paradigma kullanılarak görüşme tekniğine dayalı veriler toplandığından yapılan bu çalışmanın olgubilimsel (fenomenolojik) desenle iç içe bir durum çalışması olduğu da söylenebilir. Tekli durum çalışmalarının fenomenin varlığını zengin bir şekilde tanımlayabilmesi ve gözlem tekniğinin çalışmada kullanılamaması dolayısıyla olgubilimsel desenle iç içe olduğu düşünülmektedir (Gustafsson, 2017). Araştırma süreci adım adım Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 2. Araştırma Süreci

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcısı, Oya olarak isimlendirilmiş olan felsefe öğretmeni, bir devlet okulunda öğretmenlik yapmaktadır. Katılımcı belirlenirken çalışmaya katılmaya gönüllü ve deneyimli olmasına önem verilmiştir. Öğretmen, Doğu Anadolu bölgesinde yer alan bir devlet üniversitesinden 1992-1996 yılında Fen edebiyat fakültesi Sosyoloji bölümünden mezun olmuştur. O dönemde pedagojik formasyon almıştır. Oya Hanım, 47 yaşında olup öğretmenlikte 25. yılını çalışmaktadır.

Katılımcının Çalıştığı Okul

Oya öğretmen, çalıştığı okulun demokratik bir atmosferi olduğunu ve olumlu bir örtük programa sahip olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere değer verdiği ve onlara yardımcı olmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Öğretmen niteliğinin yüksek olan okulun fiziki ortamının da iyi olduğu ve Erasmus programları dolayısıyla dış ülkelerle bağlantıları olduğu üzerinde durmuştur.

Veri Toplama Süreci

Katılımcıların duygularını, bakış açılarını, deneyimlerini ve düşüncelerini ortaya koymak amacıyla görüşme tekniği tercih edilmiştir (Bogdan ve Biklen, 1992). Görüşmelerin; derinlemesine bilgi toplamak amacıyla üç tur şeklinde gerçekleştirilmiştir. Her görüşmenin soruları bir önceki görüşme verilerine göre şekillendirilmiştir. Görüşmeler gerçekleştirilmeden önce her turdan önce görüşme formu yeniden yapılandırılmıştır. Süreçte, özellikle katılımcının çelişkili veya anlaşılmayan görüşlerine ilişkin sorular tekrar katılımcıya sorularak ve sonrasında daha önce verdiği cevap hatırlatılarak katılımcı teyidi alınmıştır. Süreç içinde şekillendirilen formlarla ilgili iki eğitim bilimleri uzmanından görüş alınmıştır. İlk aşamada, aynı kıdeme yakın bir başka felsefe öğretmeniyle pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Öğretmenle gerçekleştirilen görüşmeler ortalama 60 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri, tümevarımsal içerik analiz yaklaşımı kullanılarak çözümlenmiştir. Tümevarımsal içerik analizi, içeriğe duyarlı ve esnek bir yaklaşımla nitel verilerden kavramsal yapılar kullanılarak konuyu tanımlayan modeller ortaya koymak veya teori geliştirmek üzere kullanılan bir yaklaşımdır (Kyngäs 2020). Araştırma soruları doğrultusunda verilen yanıtlar ve çeşitli araştırmaların teorik çerçeveleri (Wallis, 2020; Bümen ve Yazıcılar, 2020; Burakgazi, 2020; Durlak ve DuPre, 2008; Shawer, 2017; Troyer, 2019a; Troyer, 2019b) dikkate alınarak bir kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Kodlama sürecinden önce görüşmelerin transkripti çıkarılmıştır. Transkript, araştırmacı tarafından ses kayıt cihazından kelime kelime Word ortamına aktarılmıştır. Yazı tipi olarak times new roman tercih edilmiş ve 12 punto yazı büyüklüğü ile tek satır aralığı kullanılarak 44 sayfa veri elde edilmiştir. Transkrip çıkarıldıktan sonra elde edilen veriler katılımcıya sunularak katılımcı teyidi alınmıştır. Katılımcı dökümleri okuyarak bütün ifadelerin kendisine ait olduğunu belirtmiştir. Elde edilen kodlar, kategorileştirilerek ayrıntılı olarak sunulmaya çalışılmıştır. Veri analizinin son aşamasında görüşmeden elde edilen metinler aracılığıyla katılımcının program kullanma modeli kavramsal düzeyde bir şema şeklinde görsel olarak ortaya konulmuştur.

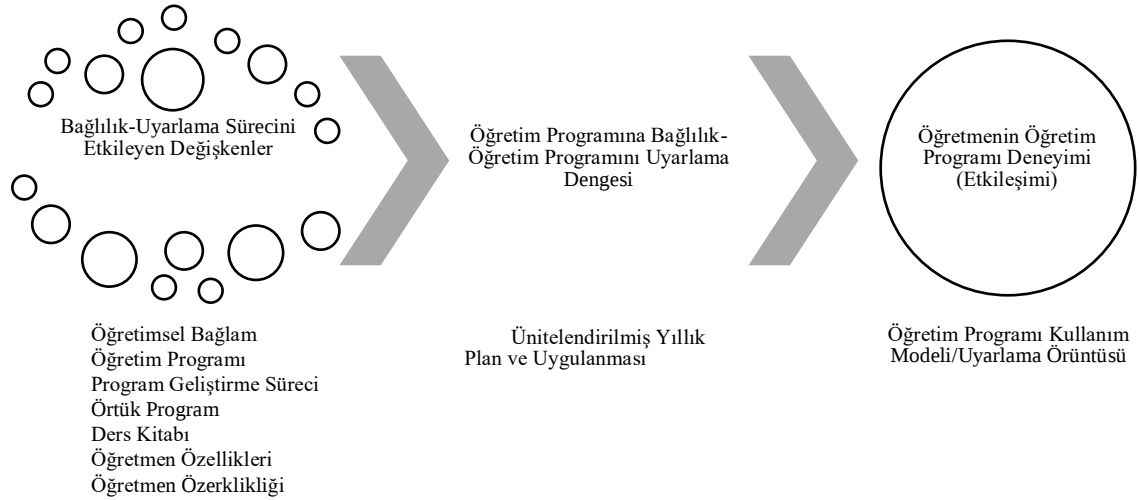
Geçerlik, Güvenirlik ve Etik Önlemler

Geçerlik ve güvenirlilik sürecine ilişkin alınan ilk önlem, araştırma süreci ile veri analizinin raporlanmasının başka araştırmacılar tarafından değerlendirilebilecek şekilde açıklanmaya çalışılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Ayrıca sunulan görüşe ilişkin doğrudan alıntılar yapılması da bu sürece katkı sağlamaktadır. Görüşmelere ilişkin yapılan transkriptin katılımcı tarafından kendisine ait olup olmadığını onaylaması ve araştırmaya gönüllü katılımının sağlanması da nitel araştırma açısından önemli bir etik kuraldır. Ayrıca, katılımcı için takma isim kullanılmış, katılımcının görüşlerine saygı duyulmuş ve soruların yönlendirici olmamasına özen gösterilmiştir (Hammersley & Traianou, 2017). Elde edilen görüşme verileri, öğretmenin gerçek deneyimini

ortaya çıkarabilmek ve çapraz kontrolün sağlanması amacıyla yapılan son görüşmeye dayalı olarak yapılandırılmaya çalışılmıştır. Görüşmeler, öğretmenle rahat etkileşim kurulabilecek şekilde, öğretmenin istediği günde, yerde ve saatte gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmada, geçerlik açısından araştırmacının deneyimi de önemli bir değişkendir (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020). Araştırmacı nitel araştırma konusunda doktora tez çalışmasını gerçekleştirmiş, bu alana ilişkin dersler ve seminerler almıştır. Yapılan kodlamanın güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla 6 hafta arayla araştırmacı tarafından kodlama yapılmış ve iki kodlama arasındaki uyum Miles ve Huberman (1994: 278-280) formülü kullanılarak (görüş birliği ve görüş ayrılığı) %94 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacı, görüş ayrılığına düştüğü kodlarla ilgili eğitim programları ve öğretim anabilim dalında görev yapan bir öğretim üyesine danışarak tekrar gözden geçirmiştir.

Bulgular

Bir öğretmenin öğretim programına bağlılığını ve öğretim programını uyarlama sürecini incelemek ve ortaya çıkan bulgular doğrultusunda öğretmenin öğretim programını kullanım modelini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın bulguları, araştırma soruları bağlamında raporlaştırılmıştır. Bulgular; öğretmenin kavramsal şeması doğrultusunda eğitim anlayışı, ünitelendirilmiş yıllık planı hazırlanma süreci, öğretim programına bağlılık ve öğretim programını uyarlama sürecini etkileyen değişkenler, Covid 19 pandemi sürecinde öğretim programına bağlılık ve öğretim programını uyarlama süreci ve öğretmenin öğretim programını kullanım modeli olmak üzere beş temada ele alınmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda temalara ilişkin görsel Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Araştırma Bulgularına Dayalı Kavramsal Model

1. Araştırma Bağlamına İlişkin Öğretmenin Kavramsal Şeması Üzerinden Eğitim Anlayışı

Elde edilen veriler doğrultusunda bu temada; öğretim programı, program geliştirme, öğretim programına bağlılık ve programı uyarlama terimlerine ilişkin öğretmenin kavramsal şeması bağlamında eğitim anlayışı değerlendirilmiştir. Öncelikli olarak öğretim programına ilişkin kavramsal şeması belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenle görüşmede, öğretim programını uygulamadan bağımsız düşündüğü ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretim programı çok evrensel, çok

idealist ve çok soyut bulduğunu belirtmenin yanı sıra programda mükemmel bir model çizildiğini vurgulamıştır. Öğretmen, asıl beklentisinin programı okuduğunda karşılaştığı sorunlara çözüm bulmak olduğunu ifade etmiştir. Öğretim programını yapboza (puzzle) benzeten öğretmen ideal olmasından çok gerçekçi olmasını istediğini vurgulayan öğretmen uzun vadede ulaşılmak istenen insan modelinin programda yer alabileceğini ancak bu insan tipine ulaştıracak koşulları programın sunması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen programa ilişkin bu görüşlerine aşağıdaki ifadesi örnek verilebilir:

Ben programı genel anlamda çok evrensel, çok idealist, çok soyut buluyorum. Yani mükemmel bir model çizilmiş ama bunu gerçeğe dökmeye geldiğiniz zaman orada biraz sıkıntılar var. Yani, bizim gerçekliğimizi çok fazla yansıtmadığını düşünüyorum (Görüşme 1; Sayfa 2).

Öğretmen niteliğinin önemli bir değişken olduğunu belirten öğretmen; öğretmenlerin üniversite eğitiminden sonra akademik anlamda geliştirilmesi gerektiğine inanıyor. Program geliştirme sürecinin teknik bir süreç olduğu ve uzmanlarla yürütülmesi gereken bir süreç olduğunu ifade ediyor. Hizmet içi eğitim sürecinde program geliştirme sürecine dönük bilgi ve becerilerin geliştirilmesi gerektiğini vurguluyor. Program geliştirmenin öğretmenlerin en eksik olduğu alan olduğunu belirtti.

Program geliştirmede en önemli şeydir öğretmen ve sürekli güncellenmesi gerekir. Bence öğretmen geliştirmelidir. Öğrenci, değişen ortam koşullar ve dünyaya yön veren şeyler değişiyor. Bunları yakalaya bilmemiz için çok daha esnek olması lazım öğretmenin. Bu yüzden de öğretmen bence en önemli parçası olmalı program geliştirmenin. Bir program geliştirme uzmanı gibi de hareket etmeli (Görüşme 1; Sayfa 25-26).

Öğretmenin ihtiyaçlarının karşılanmaması durumunda uyarılama yapacağını ifade eden katılımcı, bağıllık ve uyarılama arasında ters bir orantı olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen bağıllıkla ilgili değişkenleri açıklarken; programın sadece yetiştirilmek istenen insan tipini ortaya koyması gerektiğini konu, yöntem, teknik ve materyal seçimini öğretmene bırakılması durumunda programa bağıllığının artacağını belirtmiştir. Özellikle ders kitabı ve kaynak seçimini öğretmenin gerçekleştirilmesinden dolayı rahatsız olduğunu ifade eden katılımcı, programa bağıllığını yüzde olarak 60; 10 üzerinden ise 6 olarak belirtmiştir. Daha çok programın evrensel değerlerle ilgili bölümlerine bağlı kaldığını belirten öğretmen, programa %100 bağıllığın mümkün olmadığını ve öğretmenin bir robot gibi uygulama yapamayacağını vurgulamıştır.

Öğretmen sadece bilgi aktaran bir robot olmalı o zaman ya da tamamen bilgisayar üzerinden programlanmış bir metin okuyan bir kişi olur öğretmen. Tamamen bağıl kalmak mümkün değil öğretmeni de kendi değer yargıları duygularıyla fikirleriyle işin içindeki bunu çok daha anlamlı olduğunu düşünüyorum öğretmen yani öğretmenin burada biraz daha güven duymalı ve öğretmenin donanımlı olması gerekiyor ama tamamen bağıl olmak gerekmez bence (Görüşme 1; Sayfa 25).

Katılımcı, kendini programa bağıl hissetmesi için öğretmenlerin akademik dünya ile bağlantısının daha fazla olması gerektiğini ve özellikle birçok öğretmenin alan bilgisinde üniversiteden mezun oldukları bilgi düzeyi ile kalmaları dolayısıyla alan bilgisinde öğretmenlerin desteklenmesi gerektiği ifade ediliyor. Ayrıca, ölçme değerlendirme ögesine ilişkin ayrıca vurgu yapan öğretmen, derslerde yapılan yazılı sonuçlarının ve üniversite sınav sonuçlarıyla ilgili verilerin programın iyileştirilmesinde kullanılması durumunda programa bağıllığının artacağını belirtmiştir.

Program gerçeklikten kopuk olduğunu için programa bağıl kalmak zorlaşıyor. Programla ilgili görüşlerin alınması, istatistiklerin oluşturulması gerekiyor. Mesela bu derslerle ilgili yazılı sonuçlar dikkate alınabilir. E-okuldan çekilebilir. Üniversite sınavındaki başarı da veri olabilir. Gerçekliği yansıtmaması açısından uygulama kısmında bunların en azından bizi rahatlatacağını düşünüyorum. Programın biraz daha gerçek verilerden hareket etmesi gerektiğini

düşünüyorum. Hani madem program rehberlik yapacak ben böyle böyle sorunlar yaşıyorum programı okuduğum zaman ben bunu halledebilirdim (Görüşme 2; Sayfa 34-35).

Duruma göre içerikle ilgili uzatma ve kısaltmalar yaparak uyarlamalar yaptığını ifade eden katılımcı, öğrencinin ilgi ve özelliklerine göre uyarlamalar yaptığını ifade etmiş olması öğretmenin öğrenci merkezli bir eğitim anlayışına sahip olduğunu dile getirmiştir. Uyarlama yapmayla ilgili öğretmenlerin kendi alanıyla ilgili sürekli desteklenmesi gerektiğine inanan öğretmen, öğretim programını uyarlama işini öğretmenin kendi kişisel çabasına bırakılmaması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen; daha çok fikrini paylaşan, okuma alışkanlığı olan ve tartışmaya açık olan öğrencilerin yaptığı uyarlamalardan daha çok yararlandığını vurgulamıştır. Öğretmen yaptığı uyarlamalar sonucunda öğrencilerden olumlu geri bildirim aldığını da vurgulamıştır. Uyarlamaları yaparken siyasi, dini, mezhepsel, bireysel engelleri dikkate alan katılımcı, elden geldiğince uyarlamaları yaparken bir kontrol mekanizması (otokontrol) kullandığı dönemin siyasi şartlarına uygun materyaller seçmeye çalıştığını belirtmiştir.

2. Ünitelendirilmiş Yıllık Planının Hazırlanması

Ünitelendirilmiş Yıllık Planın sadece bir çerçeve olduğu, her sınıfta konu aynı kalsa da uygulama değişiyor. Sınıf içindeki atmosfere göre uygulanmanın değiştiği (öğrenci değişiyor, öğrencinin düzeyi değişiyor, koşullar değişiyor, problem değişiyor) Öğretmen sınıfa bir problem getirilmesini önemsiyor. Ünitelendirilmiş yıllık planı internette yer alan eğitim platformlarından indirdiğini belirtmiştir. Farklı platformları karşılaştırarak okul bağlamına ve materyal, yöntem-teknik ve kaynaklar açısından öğretim anlayışına en uygun yıllık planı seçtiğini ifade etmiştir. Öğretim programını doğrudan inceleyip hazırlamak yerine internette yer alan eğitim platformlarının uyarlamaları üzerinden bir uyarlama yaptığını ifade etmiştir. Ders kitabını programdan ayrı düşünemediğini dile getiren katılımcı, süreçte yıllık planı ve ders kitabını takip ettiğini ancak öğretim programını açıp bakmadığını belirtmiştir.

Ben programla kitabı ayrı düşünemiyorum. Çünkü, bizim için programın somut yansıması kitaptır. Çünkü kitap tamamen programa yönelik hazırlanıyor. Bizim elimizdeki en somut program parçasıdır. Normalde ben açıp programa bakmam. Yıllık plana bakarım. Kazanımlara bakarım. Kitapta bunun nasıl aktarıldığına bakarım. Yani teorik anlamda çok fazla program bizim elimizin altında olmuyor yıllık plan ve şey üzerinden bakıyoruz (Görüşme 2; Sayfa 20).

Yıllık planda odak noktasının kazanımların belirlenmesi olduğu ve kazanımların belirlenmesinden sonra özellikle öğretim sürecinde ve içeriğin sıralamada rehberin dest kitabı olduğunu ifade etmiştir. Sözel ve iletişime dayalı bir ders olması dolayısıyla kitap üzerinden süre, içerik ve yönetsel değişiklikler yaparak uyarlamalar yaptığını belirtmiştir. Gerek Covid 19 pandemi süreci gerekse daha önce ve sonrasında öğretim sürecinde yapılan uyarlamaları yıllık plana yansıtmadığını ve bu konuda teknik anlamda kendini yetersiz bulduğunu söylemiştir. Ayrıca ders kitabını bir çerçeve olarak gördüğünü de eklemiştir.

Uyarlamalar yapıyorum. Ama plana yazmıyoruz. Mesela konu aynıdır ama diyelim ki bir sınıfta daha ilk cümleyi kurar kurmaz tartışma başlıyor. Mesela geçen gün oldu. Daha ben tanımları yaparken sınıfta konu açıldı. Başka şeyler sormaya başladılar. O yüzden hani yıllık plan olsun ders kitabı olsun bizim için bir çerçeve sadece. Hani bu konuyu bitirelim, şunu yapalım, şu adımları izleyelim diyerek dersimiz için gerekli özellikleri kazandıramayız. O zaman, öğrenciyi boş bir küp gibi düşünüp, her şeyi içine atmak gibi bir şey olur. O etkileşimi yok saymak demek. Bunun da çok sağlıklı olduğunu düşünmüyorum. Öğrenme iki tarafında özellikle öğrencinin aktif katılımıyla çok daha etkili olacağı için öğrencinin yönlendirici olması gerekiyor (Görüşme 2; Sayfa 26).

3. Öğretmenin Öğretim Programına Bağlılık Ve Programı Uyarlama Sürecini Etkileyen Değişkenler

Öğretim programına bağlılık ve öğretim programını uyarlama sürecine ilişkin öğretmenle yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular dikkate alındığında bağlılık ve uyarlamaya ilişkin ayrı sorular yöneltilmesine rağmen her iki kavramı olumsuz ve zıt olarak kavramsallaştırmasına rağmen birleştirdiği (birlikte ele aldığı) görülmüştür. Bu nedenle öğretim programına bağlılık ve öğretim programını uyarlama sürecinin ayrı bir başlıkta birlikte ele alınması gerekliliği hissedilmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenin öğretim programına bağlılığını ve öğretim programını uyarlama sürecini etkileyen yedi kavramsal tema (öğretimsel bağlam, öğretim programının özellikleri, örtük program, program geliştirme süreci, ders kitabı, öğretmen özellikleri ve öğretmenin özerkliği) ortaya çıkmıştır. Bu temalara ilişkin açıklamalara ve alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

3.1. Öğretimsel Bağlam

Öğretimsel bağlam alt teması; öğretmenin programa bağlılık ve programı uyarlama sürecini etkilediğine ilişkin görüşlerini yansıtmaktadır. Öğretimsel bağlam kategorisinde ele alınabilecek okulun özellikleri, öğrencilerin ilgi ve özellikleri ile sınıf mevcududur. Oya öğretmen özellikle öğretim programına bağlılığı sınıf mevcudunun fazlalığının etkilediğini ifade etmiştir. Bu koda ilişkin ifade aşağıda sunulmuştur:

....17 kişilik sınıflarda da ben ders anlattım ama şimdi 40 kişi ve ben son 2-3 yıldır, mesela bu sınıfları 40 kişi olmasından sonra, daha önce öğrencilerin isimlerini öğrenirken şimdi öğrenemiyorum hiçbir şekilde. Yani çocukları ayırdığımız zaman bir kere çok sınırlı, iletişim ortamı çok sınırlı... Bu şekilde olan bir ortamda pek mümkün olmuyor açıkçası programa bağlı kalmak zorlaşıyor (Görüşme 3; Sayfa 35).

3.2. Öğretim Programının Özellikleri

Bu kategori, öğretmenin öğretim programının özelliklerine ilişkin görüşlerini yansıtmaktadır. Programın yetersiz olduğuna dair görüş belirten öğretmen, ders kitabını öğretim programının somut yansıması olarak görmektedir. Programın elinin altında olmadığını ve yıllık plan için kitaptan faydalandığını belirtmiştir. Programdaki konuların sıralamasının belli olduğu ve esnetmeye çok açık olmadığına dair de görüş belirtmiştir. Öğretmenin, öğretim programına bağlılık ve programını uyarlama dengesinin kurulabilmesi için aşağıdaki öğretim programı özellikleri üzerinde durduğu belirlenmiştir:

- Programın Ülkemizin gerçekliğine ve değişen dünya koşullarına uygun olması,
- Sahadan gelen dönütlere göre sürekli gözden geçirilmesi,
- Program sayesinde öğretmenin zamanı ve öğrencisini anlaması,
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları, ilgi ve beklentilerini dikkate alarak farklı öğrenci gruplarına göre uyarlama yapmayı kolaylaştırması,
- Teknoloji ile ilgili gelişmelere yer vermesi/bilgi vermesi,
- Sorgulama becerilerinin merkeze alınması,
- Çağdaş değerlerin öğretimi,
- Güncel yaklaşımları içermesi,
- Öğretmenin kendini geliştirmesine fırsat tanıması,
- Programın öğretmeni bilgi aktarıcı olarak görmeyi ötesine geçmesi,
- Programdaki konuların sıralamasının esnek olması,
- Disiplinler arası ilişkilere yer vermesi,

- Programın ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretmeni desteklemesi.

Katılımcı, özellikle mesleğin ilk yılları açısından programın bu özelliklere sahip olması gerektiğini ifade etmiştir. Programla ilgili olarak genel şablona alıştıktan sonra programın öğretmen üzerinde sınırlayıcı bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Pandemi sürecinde programı uygulamaya ilişkin bir yönerge bulunmaması ve açıklamaların sınırlı olmasına dair bir eleştiri yönetmiştir. Bu kategoriye aşağıdaki öğretmen ifadeleri örnek verilebilir:

Program öğretmeni bir bilgi aktarıcısı olarak düşünüp kolaylaştırıyor. Yani öğretmen 25 yıl aynı şeyleri aktarmamalı. Öğretmenin kendini geliştirmesi konusunda program rehberlik etmiyor (Görüşme 1; Sayfa 14).

3.3. Ders Kitabı

Ders kitabı, öğretmenle yapılan görüşmelerde programa bağlılık ve programı uyarlama bağlamında ön plana çıkan bir temadır. Ders kitabındaki örneklerin yetersiz ve tek tip olduğunu düşünen öğretmen, etkinliklerin ise sadece konuyu pekiştirmek amacıyla şekillendirildiğini belirtmiştir. İşlenişte kendisinin disiplinler arası ilişkiler kurduğu ve öğrencilere kurdurttuğunu söylemiştir. Kitaptaki etkinliklerin öğrencileri işbirliğine ve grupla tartışmaya yönlendirmede ve metinlerin güncel olmadığı üzerinde duran öğretmen, görsellerin de basit ve düzeye uygun olmadığını vurgulamıştır. Kitabın öğretim sürecini kolaylaştırıcı rolü olması gerektiğini ifade eden katılımcı, ders kitabının niteliğinin ve çeşitliliğinin artırılması ile kitap seçiminin öğretmene bırakılması gerektiğini önermiştir. Bu temaya aşağıdaki ifadeleri örnek gösterilebilir:

Kitapta tekipleştirme var. Mesela bütün öğrencilere aynı bilgilerin aktarılması, yani bütün öğrencilerin aynı sayılması tekipleşmesi söz konusu. Mesela ders kitaplarını seçememe bu anlamda çok rahatsız edicidir. Kaynak kitap seçemiyoruz, öneremiyoruz. Beni çok rahatsız ediyor. Programın belli bir kitap üzerinden uygulanması ve tek aktarıcı olması, onun dayatılmasını doğru bulmuyorum. Ama online süreçte de işimizi kolaylaştırdığını işimizi kolaylaştırdı. Hepimizin elindeki tek materyal o olduğu için öğrenciye somut şablon olan tek somut olan oydu. Yani zaten keyif almamamızın, kendinizi yetersiz ve eksik hissetmemizin temel sebebi de buydu: Çok fazla kitaba bağımlı kalmaktı (Görüşme 1, Sayfa 16).

3.4. Program Geliştirme Süreci

Bu kategori öğretmenin programa bağlılık ve programı uyarlama bağlamında kendini bir program geliştirme uzmanı olarak görme ve program geliştirme sürecine ilişkin görüşlerini yansıtmaktadır. Öğretmenle yapılan görüşmelerde programın sahadan gelen dönütlere göre sürekli gözden geçirilmesi/iyileştirilmesi gerektiğini ifade ederek öğretmenin bu süreçte aktif rol alması gerekliliğini vurgulamıştır. Özellikle, bu konuda hizmet içi eğitimlerde üniversite ile işbirliği yapılması gerekliliğini ifade etmiştir. Program geliştirme sürecinde, dünyayı yorumlayan aydın insanların yer alması gerekliliğini de belirtmiştir. Öğretmenle sürekli iletişim halinde olunması gerekliliği üzerinde durmuş ve bu konuda seminer döneminin düzgün planlanması gerektiğini ifade etmiştir. Bu kategoriye aşağıdaki öğretmen ifadeleri örnek verilebilir:

Programın hazırlanmasında açıkçası öğretmenin olması gerektiğini çok düşünüyorum öğretmenin en önemli parçası olduğunu düşünüyorum. Ama bizim öğretmenlerin bu süreçte çok aktif olduğunu düşünmüyorum (Görüşme 2, Sayfa 28).

3.5. Örtük Program

Bu kavramsal kategori, öğretmenle yapılan görüşmelerde örtük programın, programa bağlılık ve programı uyarlama sürecine etki eden bir değişken olduğuna dair görüşleri içermektedir. Öğretmen, yıllık planın uygulanmasını sınıf atmosferinin belirlediğini ifade etmesi

üzerine örtük programın bu süreci etkilediğini ifade etmiştir. Öğretmenin sınıf atmosferinin aktarılacak içeriği, sıralanışı ve niteliği etkilediğini vurgulamış olması ve online süreçte uyarlama yapılamama nedenini okulun olumlu örtük programından faydalanamama olarak yansıtması bu düşünceyi pekiştirmektedir. Saf bilgi aktarımının yapılmasını doğru bulmayan öğretmen örtük programla duyuşsal özelliklerin aktarılabilceğini vurgulamıştır. Bu kategoriye aşağıdaki öğretmen ifadeleri örnek verilebilir:

Uyarlama süreci, örtük programla ilgili, yani iletişimle ilgili ortamın nabzına göre mesela dün gündem pandemiydi. Aşı ile ilgili mesela gündem üzerinden konuşarak öğretimi gerçekleştirmek. Yani ben doğrudan bilgi aktarmayı çok doğru bulmuyorum. Öğrenciye yani duygu yükleyerek bilgi vermenin daha anlamlı olduğunu düşünüyorum (Görüşme 2, Sayfa 22).

3.6. Öğretmen Özellikleri

Öğretmenle yapılan görüşmede öğretmen özelliklerinin ve donanımının programa bağlılık ve programı uyarlama sürecine etki eden değişkenlerden biri olduğunu belirtmiştir. Bu kavramsal kategoride; öğretmenin programı uygulamaya koyma şekli, teknolojik donanımı, alan bilgisi, mesleki bilgi, duyarlılık, değişime ayak uydurma ve program geliştirme uzmanı olarak hizmet içinde sürekli eğitim gibi görüşler yer almaktadır. Bu kategoriye aşağıdaki öğretmen ifadeleri örnek verilebilir:

Öğretmenin hem mesleki anlamda hem genel kültür anlamında donanımı çok önemli, kendi çağının kendi alanını takip eden, yaşadığı dönemdeki önemli olaylara duyarlılık gösteren, hani o anlamda daha sorgulayan, araştıran kişidir. Bilgiyi aramaya isteklidir. Yani öğretmenin en önemli görevi bilgi edinmeye istekli kılmak olduğunu düşünüyorum. Bilgi edinmekten ziyade hani ona bir yol açmasını sağlamak ona yol göstermesini sağlamak (Görüşme 2, Sayfa 25).

3.7. Öğretmen Özerkliği

Bu kavramsal kategori, öğretmenin öğretimle ilgili zorunluluklardan rahatsız olması, kazanım dışındaki program unsurlarına öğretmenin karar vermesi gerektiğine ilişkindir. Programa bağlılık ve uyarlama sürecinde öğretmene özerklik tanınması gerekliliğini vurgulamıştır. Bu süreçte öğretmenin hizmet içinde eğitime ilişkin bir çalışma yapılması gerektiğini de ifade etmiştir. Öğretmenin özerkliğinin önündeki engellerin ise; siyaset, evrensel değerlerden kopma, değerlerin yukarıdan aşağıya dayatılması ve eğitimin siyasetten uzak olması gerektiğini belirtmekle ilişkili olduğunu söylemiştir. Bu kategoriye aşağıdaki öğretmen ifadeleri örnek verilebilir:

Yani ben bağlılık derken genel insan tipi neyse yetiştirmek istediği genel özellikler belirleyici çerçeveye o olmalı. Onun dışındaki konuları ben seçmeliyim, biraz daha özerk olmalıyım (Görüşme 2, Sayfa 24).

Başka ne dedik öğretmenle ilgili özellikle öğretmen özerk değil işte alandan alandaki akademisyenden akademik dünyadan kopması mesela öğretmenin akademi'den bağıni koparması (Görüşme 2, Sayfa 30).

Yani bu konu öğretmene daha fazla özerklik tanınması gerektiğini düşünüyorum ama tabii bunun için de öğretmenin alanda kendini yenileyecek bazı koşullara imkânlarla sahip olması gerektiğini düşünüyorum (Görüşme 3, Sayfa 41).

4. Pandemi Sürecinde Öğretmenin Öğretim Programına Bağlılık ve Programı Uyarlama Süreci

Çalışma verileri, Covid 19 virüsü dolayısıyla 15 Mart 2020 tarihinde uzaktan eğitime geçilmesinden sonra (Eylül-Ekim 2021 tarihinde) toplanmıştır. Bu durumun, öğretim programına bağlılık ve uyarlama sürecini doğrudan etkileyecek önemli bir değişken olması dolayısıyla ayrı bir araştırma sorusu olarak ele alınmıştır. Covid 19 pandemi sürecinin öğretim programa ilişkin bakış açısının değiştirmede, sadece uygulamada ve programı aktarmada sorunlar yaşamasına neden olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, bu süreçte umutsuzluk, kaygı ve belirsizliğin öğretme sürecini yönetmeyi olumsuz etkilediği ifade etmiştir. Pandemiye programa bağlı kalamadığını ve uyarlama yapmadığını belirtmiş ve konularla ilgili çıkarmalar/eksiltmeler yaptığını ifade etmesiyle birlikte sürece ilişkin öğretmenin yanıtlarından pandemi sürecinde %20 oranında programa bağlı kalarak konuları aktardığını ve buradan uyarlamanın planlı olmaktan çok doğaçlama ve çıkarma/eksilme şeklinde gerçekleştiği ortaya çıkıyor. Yöntem ve kaynak olarak (internetdeki sunu, videolardan faydalanma) dijital olanlardan faydalanma, etkileşin yoğun olduğu etkinlik ve yöntemleri (tatışmayı) çıkarma yoluna başvurduğunu dile getirmiştir. Yüz yüze olan süreçte, eksikleri kapatmak adına telafi yapıldığını ifade etmiştir. Online süreçte süreyi kısaltma durumunun olması, 30 dakikayı dolduramadığını ifade etmiştir. Dijital yeterlilikleriyle ilgili eksiklerinin farkına vardığını belirtmiştir. Yüz yüze süreçte bir şekilde sınıfa bir problem getirilmiş olması, yüz yüze süreçte dijital kaynakları kullanmama, daha çok öğrencinin kendi fikrini paylaşmasının daha önemli olduğunu ifade etmiştir. Online süreçte, daha önce dersine girdiği ve ilk defa dersine girdiği öğrenciler açısından farklılık oluştuğunu belirtmiştir. Özellikle iletişim ve etkileşim açısından bir sorun oluştuğu üzerinde durmuştur. Online süreçte, ölçme ve değerlendirme sürecinde zorluk çekme ve bilginin kalıcılığını değerlendirememesi (çok sık geribildirim konusuna değinme), konuları derinlikli ele alamama, içeriğin %20 sini aktarabilme gibi sorunlarla karşılaştığını ifade etmiştir. Online süreçte, öğrenciyle bağ kurmada ders kitabının önemli rol oynadığı, öğrenci ve öğretmen için ortak tek kaynak ve tek bağ olduğunu dile getirmiştir. Pandemiye kitap ön planda ve kitaba en bağlı olduğu dönem olarak bu dönemi betimlemiştir. Okulun olumlu örtük programından faydalanılamaası dolayısıyla online dönemde değer aktarımında sorunlar olduğunu belirtmiştir. Özellikle sınıf etkileşiminin olmamasını değer aktarımında çok ciddi bir engel olduğunu belirtmiştir. Yıllık plan hazırlama sürecinin pandemi açısından bir değişiklik oluşturmadığı (pandemi öncesinde hazırlanan plan ile sonraki planların aynı olduğu) Bakanlıktan ders süresi, uygulama ile ilgili açıklama ve uyarı gibi bir durum söz konusu olmadığından bir değişiklik yapmadığını belirtmiştir. Telafi yapmasına rağmen plana bunu yansıtmadığını söylemiş ve sınıf ortamında etkileşime dayalı yöntem, teknik ve etkinlikleri çıkarma, sınıf içi tartışmaların önemli olmasına rağmen Pandemi sürecinde online süreçte bunları çıkardığını belirtmiştir.

Katılımcı, Covid 19 sürecinde programa bağlılık ve programı uyarlama sürecini “online eğitim” ve “yüz yüze eğitim” olmak üzere iki döneme ayırmıştır. Oya öğretmen, “online eğitim” sürecini öğretim programına en çok bağlı olduğu ve uyarlama yapmadığı dönem olarak betimlemiştir. Online eğitim sürecinde; katılımı sağlamada ve iletişim kurmada zorlandığından konuyu genişletme ve sorgulamaya dayalı öğretim yapılamadığını söylemiştir. “Yüz yüze” eğitim süreci döneminde ise kendi mesleki bilgi ve deneyimleri, dünyada yaşanan güncel sorunlar, öğrencilerin bireysel farklılıkları/beklentileri ve ihtiyaçlarını dikkate alarak uyarlamalar yaptığını ifade etmiştir. Oya öğretmenin aşağıdaki ifadeleri bu kategoriye ilişkin örnek olarak verilebilir:

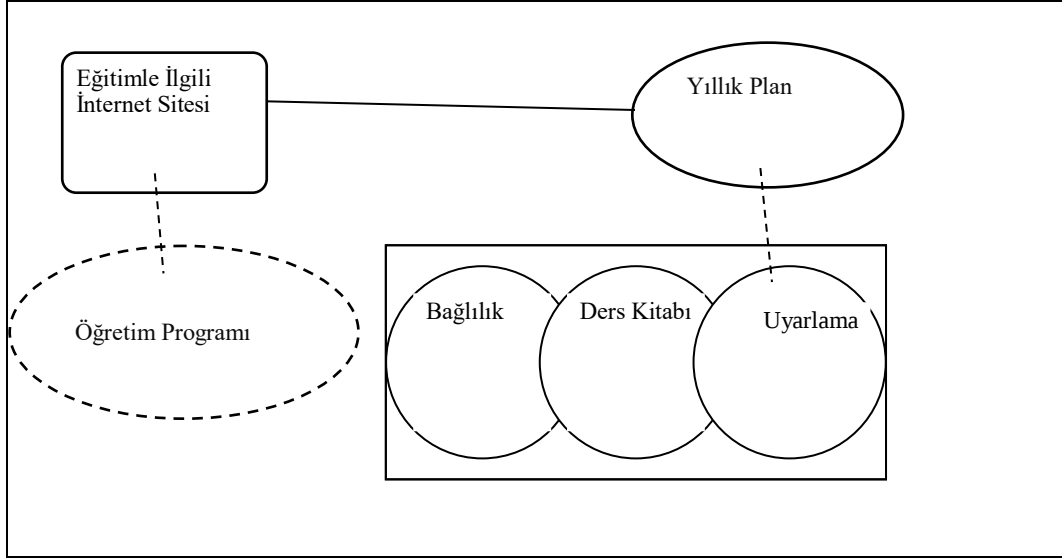
Online dönemde kitap somut tek materyaldi. Yüz yüze süreçte, kitabı konunun çerçevesini çizerken ana hatlarını çizerken kitaptan faydalaniyoruz, ama örnekleri sınıf o andaki öğrencinin ilgisine göre uyarlıyorum (Görüşme 2; Sayfa 21).

Online süreçte hiçbir uyarlama yapmamız mümkün olmadı. Sadece bilgi aktardık. Bir paylaşımımız olmadığı için tek paylaştığımız şey bilgi oldu ve karşılıklı bir düşünme

değerlendirme olmadı. Öğrenci çok basit bir alıcıydı. Ama sınıf ortamında aktif bir katılan bireye dönüşüyor öğrenci (Görüşme 3; Sayfa 41).

5. Öğretmenin Program Kullanım Modeli

Öğretim programına bağlılık ve programı uyarlama sürecine ilişkin öğretmenin sunduğu görüşler doğrultusunda öğretmenin programla etkileşimi, programı kullanma rutini belirlenmeye çalışılmıştır. Ortaya çıkan model Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 4: Öğretmenin Öğretim Programı Kullanım Modeli

Katılımcı öğretmenin; öğretim programının niteliği, ders kitabı, öğretmen özerkliği, geniş katımlı program geliştirme süreci ve öğretmenin üniversite ile işbirliği içerisinde program geliştirme uzmanı olarak hizmet içinde eğitilmesi gerekliliğine vurgu yapmıştır. Bu doğrultuda Şekil 2’de sunulduğu gibi öğretmenin öğretim programıyla doğrudan kullanmadığı ve ders kitabıyla programı aynı işlevde gördüğü ortaya çıkmıştır. Öğretmen ne pandemi öncesinde ne de pandemi sürecinde, felsefe öğretim programını doğrudan kullanmadığını yerine ders kitabını kullandığını belirtmiştir. Öğretmenin programa bağlılığının zayıf olduğu ve uyarlama sürecini yazılı/resmi hale getirilmemesi yıllık planının hazırlanması açısından da sınırlayıcı olabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın temel amacı, bir öğretmenin öğretim programına bağlılığını ve öğretim programını uyarlama sürecini incelemek ve ortaya çıkan bulgular doğrultusunda öğretmenin öğretim programını kullanım modelini belirlemektir. Eleştirel bir bakış açısıyla literatür incelendiğinde, öğretim programına bağlılık ve öğretim programını uyarlama sürecinin ayrı çalışılmış olması kavramsal yanılgılara neden olabileceği gibi iki kutuplu bir tartışma doğurmuş olabileceği çıkarımı yapılmıştır. Bu çıkarımdan hareketle, öğretim programına bağlılık ve öğretim programını uyarlama sürecinin zıt kavramlar olmaktan çok bu iki kavram arasında denge kurulması gerekliliği bu çalışmanın temel varsayımlarından biri olarak kabul edilmiştir. Daha açık bir ifadeyle, uyarlama yapmanın öğretim sürecinin doğal bir çıktısı olduğu ve program geliştirme uzmanları ile işbirliği kurularak yapılması veya profesyonel hizmet içi eğitimlerin verilmesinin bu uyarlamaların öğretim programına bağlılığı artırabileceği düşünülmektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız,

2014; Bümen, 2019; Bümen ve Yazıcılar, 2020; Tan-Şişman, 2021; Yazıcılar-Nalbant, Bümen ve Uslu, 2021; Akbulut-Taş, 2022).

Çalışmadan elde edilen ilk sonuç, öğretmenin öğretim programı ile program geliştirme sürecine ilişkin bilgisinin olduğu ve bu iki kavrama ilişkin tespitlerinin literatürle tutarlı olduğudur. Öğretmenin, teknik bir süreç olarak tanımladığı program geliştirme sürecinde öğretmenin önemine değinmesi ve öğretmenlerin bu konuda aktif kılınması gerekliliği ile hizmet içinde eğitim verilmesine ilişkin tespitleri doğrudan literatürle desteklenebilir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014; Bümen, 2019; Bümen ve Yazıcılar, 2020; Tan-Şişman, 2021; Yazıcılar-Nalbant, Bümen ve Uslu, 2021; Akbulut-Taş, 2022). Ancak, öğretim programını uygulamadan bağımsız düşünmesi, uyarlamaları daha çok ders kitabı üzerinden gerçekleştirmesi, ünitelendirilmiş yıllık planı internet sitelerinden uyarlayarak indirmesi öğretmenin öğretim programıyla doğrudan etkileşiminin az olduğu veya olmadığı sonucuna ulaşılmasına neden olmuştur. Hatta katılımcı program geliştirmenin öğretmenlerin en eksik olduğu alan olduğunu belirtmiş olması hizmet içi eğitimlerin hazırlanmasının gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Tan-Şişman (2021b) tarafından yapılan çalışmada benzer bir sonuç elde edilmiştir. Çalışma kapsamında öğretmenin öğretim programıyla etkileşime az girmesine/girmemesine ilişkin elde edine bu sonuç öğretim programlarının günümüzün teknoloji çağına uygun olmaması da olabilir (Twinn ve diğerleri, 2021). Daha açık bir ifadeyle program öğrencinin öğrenmesi kadar artık öğretmenin de öğrenmesini de dert etmelidir (Gouëdard, Pont, Hyttinen ve Huang, 2020).

Öğretmenin öğretim programına bağlılık ve öğretim programını uyarlama sürecini etkileyen yedi kavramsal temanın (öğretimsel bağlam, öğretim programının özellikleri, örtük program, program geliştirme süreci, ders kitabı, öğretmen özellikleri ve öğretmenin özerkliği) literatürle tutarlı olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Bu yedi kavramsal temadan öğretmenin özerkliğine sık sık değinmiş olması bağlılık-uyarlama ikileminin aşılmasında öğretmen özerkliğinin önemli bir değişken olduğunu düşündürmektedir. Öğretmen özerkliği öğretim programının etkililiği açısından literatürde sık vurgulanan önemli noktalardan biridir (Mausethagen ve Mølsted, 2015; Çolak ve Altinkurt, 2017; Hughes ve Lewis, 2020). Öğretim programına bağlılığın ve özellikle programı uyarlama sürecinin önünde bir engel olarak görülen öğretmenlere özerklik tanınmaması, öğretim programının esnekliğinin de göz ardı edilmesiyle ilişkilendirilmektedir (Kılınç, Bozkurt ve İlhan, 2018). Öğretmenlerin programı uygularken kendilerini özerk hissetmeleri durumunda programa bağlılıklarının artacağı ifade edilmektedir (Bishop, Pankratz, Hansen, Albritton, Albritton, & Strack, 2014). Ancak, öğretim programına bağlılığın özerkliğin yanı sıra öğretmenin yaratıcılığını da sınırlayabileceği göz ardı edilmemelidir.

Öğretmenin öğretim programına bağlılık ve programı uyarlama sürecini etkileyen yedi tema dikkate alındığında ulaşılan bir diğer sonuç ise, programa bağlılık ve programı uyarlama terimlerine ilişkin ayrı sorular yöneltilmesine rağmen, her iki kavramı birleştirme eğiliminde olduğu görülmüştür. Bu birleştirmeyi yaparken terimleri ters orantılı olarak betimlediği ve her iki kavramın gerekliliğine ilişkin olumsuz bir algısının olduğunun belirlenmesi öğretmenin bu süreçlere (programa bağlılık ve programı uyarlamaya) dair bilgi düzeyinin yetersiz olduğunu düşündürmüştür. Bu çıkarım, öğretmenlerin gerek hizmet öncesi süreçte gerekse hizmet içinde eğitimlerinin gerekliliğini destekler niteliktedir. Her eğitim-öğretim yılı başında öğretmenin ilk yaptığı uyarlamanın ünitelendirilmiş yıllık plan olduğu düşünüldüğünde bu süreçte program geliştirme uzmanları tarafından öğretmenlerin desteklenmesinin öğretim programını uygulamada etkililiğini artırabilir (Yazıcılar-Nalbant, Bümen ve Uslu, 2021; Tan-Şişman, 2021). Tan-Şişman'ın (2021) belirttiği gibi hizmet öncesinde de program geliştirme, programa bağlılık ve programı uyarlama süreçlerine ilişkin öğretmen adaylarının mikro öğretim destekli deneyimlerinin sürece katkı sağlaması da söz konusu olabilir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretim programı ve program geliştirme terimlerine ilişkin bilgilerinin tam olması maalesef uygulama garantisini yanında getirmemektedir. Bu nedenle öğretmenin öğretim programıyla etkileşimin artırılmasının

hizmet öncesi dönemde başlaması hizmet içi süreçte karşılaşılabilecek sorunların daha kolay aşılmasına katkı sağlayabilir.

Öğretmenle yapılan görüşmelerden, uyarlamayla ilgili öğretmenin teknik anlamda desteklenmesinin yanı sıra alan bilgisiyle ilgili de sürekli desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu destek, öğretmenin öğretim programına bağlılığını, programa güven duymasını, programı uyarlayarak değişiklikler yapmasını sağlamak için bir ön koşul olarak kabul edilebilir. Özellikle, öğretmenin programı kabul etmesi/reddetmemesi, istediği yöntemi/materyali kullanması ve programı zenginleştirilmesi açısından önemli bir gereklilik olarak karşımıza çıkar. Öğretmenin kitaptan yola çıkarak çıkarma/eksiltme şeklinde doğaçlama uyarlamalar yaptığı düşünüldüğünde bu uyarlamaların daha çok ders kitabının yetersizliği ile ilişkili olduğu, yıllık plana yansıtılmadığı, daha çok öğretim sırasında gerçekleştiği ve öğretmenin bu uyarlamaların etkililiğine inandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, katılımcının özellikle programın evrensel değerlerle ilgili bölümlerine bağlı kaldığını ifade etmiş olması öğretmenin dünya görüşüyle /politik duruşuyla ilişkili olabilir. Uyarlamaları yaparken siyasi, dini, mezhepsel, bireysel engelleri dikkate alan katılımcı, elden geldiğince uyarlamaları yaparken bir kontrol mekanizması (otokontrol) kullandığını belirtmiş olması ve dönemin siyasi şartlarına uygun materyaller seçmeye çalıştığını söylemesi bağlılık ve uyarlama süreçlerinin öğretmenin politik duruşundan bağımsız değerlendirilemeyeceğini düşündürmektedir. Bu nedenle, programa bağlılık ve programı uyarlama süreçlerinde öğretmenin deneyimi, profesyonel kimlik gelişimine de katkı sağlayabilir.

Öğretim programına bağlılık ve programı uyarlama sürecine ilişkin öğretmenin sunduğu görüşler doğrultusunda öğretmenin programla etkileşimi, programı kullanma rutini belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacı, bu örüntünün/rutinin ortaya koyulmasının bağlılık ve uyarlama dengesinin kurulmasına destek olacağı ve bu tartışmanın ötesine geçilmesine katkı sağlayacak bir durum olduğu kanısındadır. Başka bir ifadeyle, öğretmenin programı kullanmasına ilişkin bir örüntü bulunmasıyla iyileştirme için daha kolay ve daha doğru formüller bulunabileceği araştırmacı tarafından varsayılmıştır. Araştırmacının bu düşüncesi, öğretmenin; öğretim programının niteliği, ders kitabı, öğretmen özerkliği, geniş katılımlı program geliştirme süreci ve öğretmenin üniversite ile işbirliği içerisinde program geliştirme uzmanı olarak hizmet içinde eğitilmesi gerekliliğine vurgu yapması sonucunda pekişmiştir. Öğretmen ne pandemi öncesinde ne de pandemi sürecinde, felsefe öğretim programını doğrudan kullanmadığını yerine ders kitabını kullandığı, öğretmenin programa bağlılığının zayıf olduğu ve uyarlama sürecini yazılı/resmi hale getirilmemesi yıllık planının hazırlanması açısından da sınırlayıcı durumlar olarak kabul edilebilir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda MEB (öğretmenler) –Üniversite işbirliği içerisinde öğretim programın ve ders kitaplarının iyileştirilmesi ile bu iyileştirmelerin sürekliliğinin getirilmesi önerilebilir. Özellikle öğretmenin bu süreçte etkin rol oynamasına ve program geliştirmesi uzmanı gibi hizmet içinde eğitilmesine önem verilmelidir. Okul, bölge ve sınıflara özgü koşullar çerçevesinde programın nasıl uyarlanacağına dair önerilere ve öğretmen özerkliğini artıracak adımlara ihtiyaç vardır (Bümen, 2019: 183). Ayrıca, öğretmenlerin program okuyazarı olmalarına ve pedagojik tasarım kapasitesine dönük farkındalık, bilgi, beceri ve tutumlar geliştirmelerine, öğretmenlerin özgün ve üretken uyarlamalar yapmalarına ve program geliştirme uzmanı gibi çalışmalarına destek olunması gerekmektedir (Bascia ve diğerleri, 2014).

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlki, verilerin Covid 19 virüsü dolayısıyla 15 Mart 2020 tarihinde uzaktan eğitime geçilmesinden sonra (Eylül-Ekim 2021 tarihinde) toplanmasıdır. Bu dönemin; sosyal, ekonomik ve psikolojik açıdan birçok doğurgusu olması dolayısıyla çalışmanın bağlamını da etkileyebileceği düşünülmektedir. Her ne kadar araştırmada, programla yeterinde etkileşim kurulamaması dolayısıyla programa bağlı kalmadığı ve çıkarma/eksiltme şeklinde doğaçlama uyarlamalar yapıldığı sonucuna ulaşılmış olsa da bu süreçte yaşanan umutsuzluk, kaygı ve belirsizliğin öğretme sürecini yönetmeyi olumsuz etkilediği göz ardı edilmemelidir. Çalışmanın başlangıcında pandemi sürecinde öğretim programına bağlılık ve

uyarlama sürecini değerlendirmek amacıyla öğretmenle görüşmelere başlanmıştır. Ancak pandemi sürecine ilişkin yapılandırılan sorulara ilişkin katılımcının yanıtları belli bir süre sonra pandemi bağlamından uzaklaşıp genel bir değerlendirme formunu almıştır. Bu nedenle pandemi sürecine dönük olarak başlayan çalışma bir öğretmenin programa bağlılığı ve uyarlama süreci olarak raporlaştırılmıştır. Bu durumun bir sınırlılık oluşturmaması amacıyla pandemi sürecine dönük bulgular bir kategori olarak sunulmuştur.

İkinci sınırlılık ise verilerin bir öğretmen ve sadece görüşme tekniği ile toplanmış olmasıdır. Bu bağlamda farklı deneyimlere sahip öğretmenlerin de görüşlerinin ve gözlem gibi farklı veri çeşitliliğini artıracak tekniklere başvurularak veri üçgenlemesi kullanılmamış olması bilgi genişliğini ve derinliğini sınırlamıştır. Bu sınırlılığa rağmen, görüşme süresince öğretim programıyla ders kitabının birbirinin yerine kullanılması, ders kitabının rehberliğinin öğretim programın ötesine geçtiğinin tespit edilmesi önemli bir bulgudur. Bu araştırma bağlamında öğretmenin öğretim programıyla doğrudan etkileşim içerisinde olmadığı aşıkardır. Bu bağlamda öğretmen açısından öğretim programı, yıllık plan ve ders kitabı üçlünün bir öğretim çıkmazı yaratıp yaratmadığı, yaratıyorsa neden bu çıkmazı yarattığının ortaya çıkarılması uygulama sürecindeki birçok problemin aşılmasına yardımcı olabilir. Bu noktadan hareketle, öğretmenin öğretim programını kullanma modelinin/rutinini daha çok araştırılması ve tartışılması, öğretmene rehberlik için hazırlanan öğretim programının yıllık plan hazırlama sürecinde kendilerini yetersiz hissetme nedenlerinin belirlenmesi ve öğretim sürecini yönetme bağlamında öğretim programının öğretmenlerin başucu kaynağı olmasına dönük eylem araştırmalarının gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Akbulut-Taş, M. (2022). Dezavantajlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin program uyarlama çabalarının incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 12 (1), 10-24.
- Bascia, N., Carr-Harris, S., Fine-Meyer, R. ve Zurzolo, C. (2014). Teachers, curriculum innovation, and policy formation. *Curriculum Inquiry*, 44(2), 228-248.
- Bishop, D. C., Pankratz, M. M., Hansen, W. B., Albritton, J., Albritton, L., & Strack, J. (2014). Measuring fidelity and adaptation: reliability of a instrument for school-based prevention programs. *Evaluation & the health professions*, 37(2), 231-257.
- Bogdan, R. C. and S. K. Biklen. (1992). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Method*. Needham Heights: Allyn and Bacon Press.
- Burakgazi, S. G. (2019). Programa bağlılık: Kara kutuyu aralamak. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 236-249.
- Burakgazi, S. G. (2020). Curriculum adaptation and fidelity: A qualitative study on elementary teachers' classroom practices. *Issues in Educational Research*, 30(3), 920-942.
- Bümen, N. T. (2019). Türkiye’de merkeziyetçiliğe karşı özerklik kısılacında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 175-185.
- 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.
- Bümen, N. ve Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin Öğretim Programı Uyarlamaları Üzerine Bir Durum Çalışması: Devlet ve Özel Lise Farklılıkları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 183-224.
- Çolak, İ., & Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(1), 33-71.

- Debarger, A. H., Choppin, J., Beauvineau, Y., & Moorthy, S. (2013). Designing for productive adaptations of curriculum interventions. *Teachers College Record*, 115(14), 298-319.
- Drake, C., & Sherin, M. G. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics education reform. *Curriculum Inquiry*, 36, 153-187.
- Drayton, B., Bernstein, D., Schunn, C. & McKenney, S. (2020). Consequences of curricular adaptation strategies for implementation at scale. *Science Education*, 104, 983-1007.
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American journal of community psychology*, 41(3), 327-350.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Hansen, W. B., Walsh, J., & Falco, M. (2005). Quality of implementation: developing measures crucial to understanding the diffusion of preventive interventions. *Health education research*, 20(3), 308-313.
- Elliott, D. S., & Mihalic, S. (2004). Issues in disseminating and replicating effective prevention programs. *Prevention Science*, 5(1), 47-53.
- Cherney, A., & Head, B. (2010). Kanıta Dayalı Politika ve Uygulama: iyileştirme için temel zorluklar. *Avustralya Sosyal Sorunlar Dergisi*, 45 (4), 509-526.
- Ertürk, S. (1972). Eğitimde" Program. *Geliştirme, Ankara: Yelken-tepe Yayınları*.
- Grimmett, P.P. & Chinnery, A. (2009) Bridging Policy and Professional Pedagogy in Teaching and Teacher Education: Buffering Learning by Educating Teachers as Curriculum Makers, *Curriculum Inquiry*, 39:1, 125-143.
- Gustafsson, J. (2017). Single Case Studies vs. Multiple Case Studies: A Comparative Study. Academy of Business, Engineering and Science, Halmstad University, Halmstad, Sweden. 15 Mayıs 2022 tarihinde https://mpira.ub.uni-muenchen.de/85654/1/mpira_paper_85654.pdf adresinden erişilmiştir.
- Güzel Yüce, S. (2021). Eğitim Programı Okuryazarlığı Yolunda Teori ve Uygulamayı Birleştirme: Programa Bağlılık ve Programı Uyarılama Dengesi, Y. Bolat içinde *Eğitim Programı Okuyazarlığı* (s.30-58) Ankara: Pegem Akademi.
- Hammersley, M. & Traianou, A. (2017). Nitel Araştırmalarda Etik: İhtilaflı Konular ve Bağlam (Çev. S. Balcı & B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Harland, T (2014). Learning about case study methodology to research higher education, *Higher Education Research & Development*, 33:6, 1113-1122.
- Hızlı Alkan, S. ve Priestley, M. (2019) Teacher mediation of curriculum making: the role of reflexivity, *Journal of Curriculum Studies*, 51(5), 737-754.
- Howe, E. R., & Watson, G. C. (2021). Finding Our Way Through a Pandemic: Teaching in Alternate Modes of Delivery. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 187). Frontiers.
- Hughes, S., & Lewis, H. (2020). Tensions in current curriculum reform and the development of teachers' professional autonomy. *The curriculum journal*, 31(2), 290-302.
- Gouëdard, P., Pont, B., Hyttinen, S., & Huang, O. (2020). Curriculum reform: A literature review to support effective implementation. OECD Working Paper No. 239. OECD.
- Jones, A. L., & Kessler, M. A. (2020). Teachers' emotion and identity work during a pandemic. *Frontiers in Education*, 5, 1-9.
- Kılınç, A. Ç., Bozkurt, E. ve İlhan, H. (2018). Öğretmen özerkliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(18), 77-98.

Kim, L.E. and Asbury, K. (2020), “‘Like a rug had been pulled from under you’: the impact of COVID19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown”, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 90 No. 4, pp. 1062-1083.

Kyngäs, H. (2020). Inductive Content Analysis. In: Kyngäs, H., Mikkonen, K., Kääriäinen, M. (eds) *The Application of Content Analysis in Nursing Science Research*. Springer, Cham. 15 Mayıs 2022 tarihinde https://doi.org/10.1007/978-3-030-30199-6_2 adresinden erişilmiştir.

Larsen, T. & Samdal, O. (2007). Implementing Second Step: Balancing Fidelity and Program Adaptation, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17:1, 1-29.

Leylum, O. Ş., Odabaşı, H. F., & Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 369-385.

Maniates, H. (2010). When highly qualified teachers use prescriptive curriculum: Tensions between fidelity and adaptation to local context (Unpublished doctoral dissertation). Berkeley: University of California.

Mausethagen, S., & Mølsted, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 30-41.

Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994) *Qualitative Data Analysis—An Expanded Sourcebook*, 2nd edn. Thousand Oaks, CA: Sage.

Oliva, P.F. & Gordon, W.R. (2018). Program Geliştirme. Kerim Gündoğdu (Çev Ed.). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Shawer, S. F. (2017). Teacher-driven curriculum development at the classroom level: Implications for curriculum, pedagogy and teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 63, 296-313.

Spicksley, K., Kington, A., & Watkins, M. (2021). “We Will Appreciate Each Other More After This”: Teachers' Construction of Collective and Personal Identities During Lockdown. *Frontiers in Psychology*, 3614.

Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.

Tan-Şişman, G. (2021a). Acquisition of the curriculum development knowledge in pre-service teacher education. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(1), 355-400.

Tan-Şişman, G. (2021b). Öğretmenlerin Öğretim Programına Yönelik Görüşleri ve Deneyimleri. In *The Ninth International Congress on Curriculum and Instruction Conference Proceedings* (p.92-104), İzmir. 10 Haziran 2022 tarihinde https://icci-epok.ege.edu.tr/files/icci-epok/icerik/Icci_Epok_2021_Proceedings.pdf#page=94 adresinden erişilmiştir.

Tekindal, M. & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 20 (1), 153- 182.

Troyer, M. (2019a) Teachers’ adaptations to and orientations towards an adolescent literacy curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 51(2), 202-228.

Troyer, M. (2019b). “And Then My Creativity Took Over”: Productivity of Teacher Adaptations to an Adolescent Literacy Curriculum. *The Elementary School Journal*, 119(3), 351-385.

Twining, P., Butler, D., Fisser, P., Leahy, M., Shelton, C., Forget-Dubois, N., & Lacasse, M. (2021). Developing a quality curriculum in a technological era. *Educational Technology Research and Development*, 69(4), 2285–2308

Vartuli, S., & Rohs, J. (2009). Assurance of outcome evaluation: Curriculum fidelity. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 502-512.

Wallis, S. E. (2020). Orthogonality: Developing a structural/perspectival approach for improving theoretical models. *Systems Research and Behavioral Science*, 37(2), 345-359.

Yazıcılar Nalbant, Ü., Bümen, N. T., & Uslu, Ö. (2021). Teachers' curriculum adaptation patterns: a scale development study. *Teacher Development*, AHEAD-OF-PRINT, 1-23.

Yıldırım, A. ve Şimşek, A. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

There is a growing body of literature focusing on how teachers' implementation of curriculum, their fidelity to this curriculum, and the possible ways and reasons for their curriculum adaption to have a deep understanding of the quality of the curriculum (Burakgazi, 2020; Durlak & DuPre, 2008; Shawer, 2017; Taş, et al. 2022; Troyer, 2019; Wallis, 2020; Yazıcılar and Bümen, 2020; Yazıcılar Nalbantoğlu, Bümen & Uslu, 2021). In particular, the necessity of curriculum adaptation during the COVID-19 pandemic process reveals the importance of those concepts once again. Guided by two orthogonal concepts in the literature (Wallis, 2020), curriculum fidelity and curriculum adaptation. This study attempted to propose a model of curriculum implementation by scrutinizing why and how a philosophy teacher adapts the curriculum. To this end, this study tried to answer the following questions:

1. How did the teacher's view of education in the context of the curriculum, curriculum development, unitized annual plan, fidelity and adaptation of the curriculum?
2. How did the teacher prepare her unitized annual plan?
3. What are the variables affecting the teacher's fidelity to the curriculum and the process of adapting the curriculum?
4. How did the Covid-19 pandemic affect the teacher's fidelity to the curriculum and the process of adapting the curriculum?
5. How is the model of using the curriculum (the experience of the curriculum / interaction with the curriculum / the pattern of adapting the curriculum) in the context of the teacher's commitment to the curriculum fidelity and adapting the curriculum?

Methodology

This study adopted a single case study design (Yıldırım & Şimşek, 2013; Leylum, Odabaşı & Kabakçı Yurdakul, 2017; Subaşı & Okumuş, 2017) with the aim of having a deep understanding of a teacher's experience within the frame of her real life. This study can be stated to be a case study intertwined with a phenomenological design considering the fact that this study adopts an interpretive paradigm to understand a teacher's teaching experiences through employing the interview technique. The participant, who is a philosophy teacher, teaches at a public school. Two conditions, being a volunteer and an experienced teacher, was given utmost importance in selecting participant. Interviews were employed in three rounds to collect in-depth information. The interview questions were shaped and reshaped according to the previous interview data in each round. The interviews approximately lasted sixty minutes. The collected data were analyzed by inductive content analysis. In the data analysis, a coding frame was generated taking into account the answers given in this study and the theoretical frameworks of various researches (Burakgazi, 2020; Durlak & DuPre, 2008; Shawer, 2017; Troyer, 2019; Wallis, 2020; Yazıcılar &

Bümen, 2020; Yazıcılar Nalbantoğlu, Bümen & Uslu, 2021). In the last stage of data analysis, the participant's model of curriculum implementation was presented visually in the form of a schema at the conceptual level.

Findings

Referring to the common points revealed in the interview with the teacher in terms of curriculum commitment and adaptation, seven conceptual categories emerged in this study: instructional context, characteristics of the curriculum, hidden curriculum, curriculum development process, textbook, characteristics of teachers, and teacher autonomy. The participant stated that she adapted the curriculum by making additions and subtractions from the textbook to address students' needs. The findings showed that the teacher did not directly implement the curriculum and viewed that textbook and curriculum had the same function. To put it more clearly, the teacher stated that she used the textbook as the main reference tool both before the pandemic and during the pandemic period. The participant emphasized the necessity of conducting curriculum development studies and the necessity of in-service training about curriculum development to teachers with the cooperation of academicians and experts.

Results, Discussion, and Implications

With a holistic understanding of a philosophy teacher's experience of curriculum fidelity and adaptation, the teacher was found to be more reliant on textbooks rather than the curriculum. Wherefore, the teacher's adaptation and fidelity can be stated to be more to the textbook, especially because the teacher was observed downloading annual plans from the internet and adapting to the school context rather than actively interacting with the curriculum. On the other hand, the teacher was observed to have a commitment to the achievements, the subject order, and universal values when describing her experiences of curriculum adaptation and fidelity. She also expressed that he made adaptations by using different materials (text, video, film, etc.) due to the inadequacy of the textbook (not addressing learner characteristics, not addressing current situations and social problems, etc.). Regarding the participant's emphasis on autonomy, teachers can be stated to be autonomous in implementing curriculum if their commitment to the curriculum can be fostered rather than taking textbooks as a reference source in their teachings (Bishop, Pankratz, Hansen, Albritton, Albritton, & Strack, 2014). As such, those findings reveals the necessity of fostering teacher autonomy (Çolak, & Altınkurt, 2017; Kılınc, Bozkurt, & İlhan, 2018).

The findings also revealed that teachers' active role in the process of curriculum development and in-service training on curriculum implementation and adaptation. Thus, there is a need for suggestions on how to adapt the curriculum within the framework of school, region, and class-specific conditions, and steps to increase teacher autonomy (Bümen, 2019: 183). In addition, it is necessary to support teachers to become curriculum literate, develop awareness, knowledge, skills, and attitudes towards pedagogical design capacity, make original and productive adaptations, and work as curriculum development experts (Bascia et al., 2014). The results of the present study reveal the complexity of determining the types of teachers' curriculum adaptation and the model of curriculum implementation, as the teacher improvises the curriculum in the classroom. For this reason, this study, which is limited to one teacher, is suggested to be conducted again in different contexts by combining quantitative and qualitative methods.