



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü



**ÖĞRETMENLERİN YABANCI DİL AĞIRLIKLI BEŞİNCİ SINIF
İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMIYLA İLGİLİ
ENDİŞELERİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Zehra YEDİGÖZ KARA

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

İzmir

2019

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

**ÖĞRETMENLERİN YABANCI DİL AĞIRLIKLI BEŞİNCİ SINIF
İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMIYLA İLGİLİ
ENDİŞELERİNİN İNCELENMESİ**

Zehra YEDİGÖZ KARA

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Nilay BÜMEN

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim
Yüksek Lisans Programı

İzmir

2019

ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI

Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne sunduğum Öğretmenlerin Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programıyla İlgili Endişelerinin İncelenmesi adlı yüksek lisans tezinin tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları bibliyografyada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.

Zehra YEDİGÖZ KARA



YÜKSEK LİSANS TEZ SAVUNMA SINAVI JÜRİ TUTANAĞI

Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı'nda Prof. Dr. Nilay BÜMEN Danışmanlığında Zehra YEDİGÖZ KARA tarafından hazırlanan "Öğretmenlerin Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretimi Programıyla İlgili Endişelerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezini değerlendirmek ve adayı tez savunmasına tabi tutmak üzere, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nca oluşturulan jüri 12/12/2019 tarihinde saat 10.30'da Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Prof. Dr. Nilay BÜMEN Başkanlığında toplanmıştır.

Jüri üyeleri tarafından hazırlanan ve ekte sunulan kişisel raporlar ayrıntılı şekilde tartışılmış, intihal yazılım programında belirlenen benzerlik oranları incelenmiş ve aday tez savunma sınavına alınmıştır. Sonuçta tez oybirliği/~~oyçokluğu~~ ile **başarılı bulunarak kabul edilmiştir/ ~~başarısız bulunarak red edilmiştir/ düzeltme yapılmasına karar verilmiştir.~~**

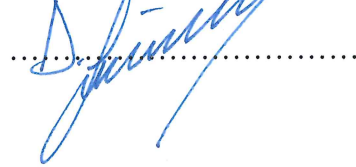
Jüri Başkanı (*)
Prof. Dr. Nilay BÜMEN



Üye
Doç. Dr. Gülsen ÜNVER



Üye
Doç. Dr. Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ



* Lisansüstü tez savunma sınavlarında danışman öğretim üyesi jüri başkanı olabileceği gibi jürinin kendi arasında seçeceği bir üye de başkan olabilir.

06.01.2020

Ulusal Tez Merkezi | Tez Form Yazdır

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

Referans No	10217854
Yazar Adı / Soyadı	ZEHRA YEDİGÖZ KARA
T.C.Kimlik No	10784371012
Telefon	5056327721
E-Posta	zyedigoz@yahoo.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Öğretmenlerin Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programıyla İlgili Endişelerinin İncelenmesi
Tezin Tercümesi	Teachers' Concerns About the Intensive English Language Curriculum for the Fifth Grade
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Ege Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı
Bilim Dalı	
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2019
Sayfa	151
Tez Danışmanları	PROF. DR. NİLAY BÜMEN
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	Endişe Temelli Benimseme Modeli, Endişe Aşamaları Anketi, öğretmen endişeleri, yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programı

06.01.2020

İmza: 

ÖNSÖZ

Öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programıyla ilgili endişelerini incelediğim bu çalışmada asıl amacım, bir öğretim programı yeniliği sürecini öğretmenlerin bakış açısından sunmaktır. Eğitimde yaşanan her olumsuzlukta ve akabinde gerçekleştirilen her reformda hedef kitle hale gelen öğretmenlerin reform sürecindeki yaşantılarını kavramsal bir çerçevede ortaya koymak istedim. Bu sebeple çalışmamda Endişe Temelli Benimseme Modeli çerçevesinde öğretmenlerin bir öğretim programı reformuyla ilgili endişe düzeylerini, endişelerini oluşturan etmenleri ve endişelerle baş etme yollarını anlamaya çalıştım. Bu anlamda veri toplama sürecinde gerçekleştirdiğim okul ziyaretlerinde biz öğretmenlerin neler hissettiğini ve yaşadığını görme şansım oldu. Aynı zamanda koşullar ne olursa olsun, mesleğini yerine getirmeye çalışan öğretmenlerin bir reform sürecindeki ihtiyaç ve beklentilerini ortaya çıkarma şansı elde ettim. Bu deneyimi bir bilimsel araştırmanın tüm kuralları ve etik çerçevesi içerisinde çalışmaya aktarmaya çalıştım. Bu süreçte öncelikle çalışmamda katılan ve çalışmamı gerçekleştirmem için çabalayan sevgili meslektaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim. Bununla birlikte bir tez yazım sürecinin her aşamasında yol gösterici üslubu, sevgisi ve sabrı ile beni daima destekleyen, Prof. Dr. Nilay Bümen'e ne kadar teşekkür etsem azdır. Ayrıca ihtiyaç duyduğum her konuda tereddütsüz danışabildiğim Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Programının değerli hocalarına da teşekkür ederim. Birlikte çıktığımız yüksek lisans serüveninde hem dost hem mentör olan sınıf arkadaşlarım Ecehan Atmaca ve Gözde Narin'e, hayattaki en büyük destekçilerim olan annem Ayşe Yedigöz'e, babam, Ramazan Yedigöz'e ve tabii ki sevgili eşim, Ahmet Kara'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZGEÇMİŞ

Zehra Yedigöz Kara, 2004 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliğinden mezun olduğundan beri İngilizce öğretmenliği yapmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının çeşitli kademelerinde İngilizce öğretmenliği görevinin yanı sıra, 2015 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığının farklı komisyon görevlerinde yer almıştır. Temmuz 2018 tarihinde eğitim aracı, Mayıs 2019 tarihinde ders kitabı olarak Tebliğler Dergisinde yayınlanan İngilizce 4 kitabının yazarı ve editörüdür. Halen İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Temel Eğitim Müdürlüğüne bağlı komisyonlarda görev yapmaktadır.



İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	vi
ÖZGEÇMİŞ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİL VE GRAFİK LİSTESİ	xii
EKLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
ÖZET.....	xv
ABSTRACT	xvi
I. BÖLÜM	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	5
1.3. Sayıtlar	7
1.4. Sınırlılıklar	7
1.5. Tanımlar	7
II. BÖLÜM	8
2.1. Yeniliklerin Yayılması Modeli	8
2.2. Eğitimsel Değişim	10
2.3. Bir Değişim Süreci Olarak Öğretim Programlarının Uygulaması	11
2.3.1. Program Uygulamasında Değişim Türleri	11
2.3.2. Öğretim Programının Uygulanmasında Değişimin Aşamaları	13
2.4. Öğretim Programı Uygulama Modelleri	14
2.4.1. Değişimde Direncin Üstesinden Gelme Modeli.....	14
2.4.2. Kurumsal-Gelişim Modeli.....	15
2.4.3. Sistem Modeli	15
2.4.4. Değişimde İletişim Modeli.....	15
2.5. Endişe Temelli Benimseme Modeli (ETB)	18
2.5.1. Endişe Aşamaları (Stages of Concerns).....	20
2.6. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi ve İngilizce Öğretim Programları	22
2.6.1. Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı	24
2.7. İlgili Araştırmalar	27
2.7.1. Türkiye’de Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Araştırmalar.....	27
2.7.2. Türkiye’de ETB Modeline Dayalı Olarak Yürütülen Araştırmalar	33

2.7.3. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar	36
III. BÖLÜM	47
YÖNTEM	47
3.1. Araştırmanın Deseni	47
3.2. Çalışma Grubu	49
3.3. Veri Toplama Araçları	53
3.3.1. Endişe Aşamaları Anketi (EAA).....	53
3.3.2. Görüşme Formu.....	55
3.4. Veri Toplama Süreci	56
3.5. Verilerin Analizi	57
3.5.1. Nicel Faz	58
3.5.2. Nitel Faz	59
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	60
3.7. Etik ve Araştırmacının Rolü	65
IV. BÖLÜM	68
BULGULAR VE YORUM	68
4.1. Birinci Soruya İlişkin Bulgular	68
4.1.1. Öğretmenlerin Grup Olarak Endişe Düzeylerine İlişkin Bulgular	68
4.1.2. Öğretmenlerin Bireysel Olarak Endişe Aşamalarına İlişkin Bulgular	71
4.1.3. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Endişe Aşamalarına İlişkin Bulgular	72
4.3. İkinci Soruya İlişkin Bulgular	73
4.4. Üçüncü Alt Soruya İlişkin Bulgular	92
V. BÖLÜM	98
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	98
5.1. Sonuçlar	98
5.2. Tartışma	100
5.2.1. Öğretmenlerin Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programına Yönelik Endişelerine İlişkin Tartışma.....	100
5.2.3. Öğretmenlerin Endişelerini Oluşturan Etmenlere İlişkin Tartışma.....	103
5.2.4. Öğretmenlerin İlgili Programa Yönelik Endişeleriyle Baş etme Yollarına İlişkin Tartışma.....	112
5.3. Öneriler	113
5.3.1. Uygulama Önerileri.....	113
5.3.2. Araştırma Önerileri	114
KAYNAKÇA	116



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Endişe Grupları, Endişe Aşamaları ve Olası İfadeleri	21
Tablo 2. Araştırmanın Alt Problemleri ve Veri Toplama Yöntemi Arasındaki İlişkiler	48
Tablo 3. Araştırmanın Ulaşılabilir Evreni	49
Tablo 4. Katılımcıların Demografik Özellikleri	50
Tablo 5. Nitel Fazda Görüşme Yapılan Öğretmen Özellikleri	52
Tablo 6. Endişe Aşamaları Anketi İçin İç Geçerlilik Katsayıları	53
Tablo 7. Görüşme Süreleri	57
Tablo 8. Katılımcı Öğretmenlerin Endişe Aşamaları Ortalama ve Yüzdeleri	69
Tablo 9. Katılımcı Öğretmenlerin Endişe Aşamaları Ait Frekansları	71
Tablo 10. Endişe Aşamaları Kullanıcı Profillerinin Frekansları	72

ŞEKİL VE GRAFİK LİSTESİ

Şekil 1. Çalışmada Kullanılan Araştırma Deseni	48
Şekil 2. Betimsel Analiz Temalarına Örnek	60
Grafik 1. Grup Analizinde Elde Edilen Endişe Aşamaları Grafiği	69
Grafik 2. Endişe Aşamalarının Denencel Gelişim Grafiği	70
Grafik 3. Grup Analizi Sonucunun Endişe Aşamaları Denencel Gelişimi Açısından Durumu	70
Şekil 3. Öğretmenlerin Endişelerini Oluşturan Etmenler	74
Şekil 4. Öğretmenlerin Endişeleriyle Baş Etme Yolları	93



EKLER LİSTESİ

Ek-1. Araştırma İzni Yazısı	122
Ek-2. Veri Toplama Aracı (Endişe Aşamaları Anketi Türkçe Versiyonu) İzni	123
Ek-3. Katılımcı Onam Formu	124
Ek-4. Endişe Aşamaları Anketi (SoCQ)	125
Ek-5. Görüşme Formu	129
Ek-6. Endişe Aşamaları Puanlama Cetveli	132
Ek-7. Katılımcı Endişe Aşamaları Yüzdelik Puanları	133



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ETB Modeli: Endişe Temelli Benimseme Modeli

EA A: Endişe Aşamaları Anketi

SoCQ: Stages of Concerns Questionnaire

EAPC: Endişe Aşamaları Anketi Puanlama Cetveli

MG: Mesleki Gelişim

MOE: Medya Okur Yazarlık Eğitimi



ÖZET

Bu çalışmanın amacı Endişe Temelli Benimseme (ETB) modeli temel alınarak, öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programıyla ilgili endişelerinin, bu endişelerini oluşturan etmenlerin ve endişelerle baş etme yollarının incelenmesidir. Çalışmada karma araştırma desenlerinden sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Çalışmanın genel evreni yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programı uygulayan İngilizce öğretmenleridir. İlgili öğretim programının uygulaması okulların ve zümrelerin kararına bırakıldığı için, araştırma ulaşılabilir evrende gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda çalışmanın nicel aşamasına 2018-2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde İzmir ilinde yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programı uygulayan İngilizce öğretmenleri (n=108) katılmış; öğretmenlerin öğretim programına ilişkin endişelerini belirlemek için Endişe Aşamaları Anketi (Stages of Concerns Questionnaire) kullanılmıştır. Endişe Aşamaları Anketi bir yeniliğe yönelik yedi endişe evresinin puanlanmasını sağlamak için Hall, Wallace ve Dossett (1973) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye uyarlaması Gökçek ve Baki (2008) tarafından yapılmıştır. Çalışmanın ikinci aşamasında öğretmenlerin endişelerini oluşturan etmenler ile bu endişelerle baş etme yollarının anlaşılması için, maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla seçilen katılımcılarla (n=17) yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bulgular, katılımcı öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf programına ilişkin endişelerinin, ilk evrelerde yer alan farkındalık (81), bilgisel (88) ve kişisel (87) endişe aşamalarında yüksek olduğunu, en düşük endişelerinin ise sonuç aşamasında (27) bulunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin endişe aşamalarında demografik özelliklerine göre (cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim düzeyi vb.) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan görüşmelere göre öğretmenlerin endişelerini oluşturan etmenler; öğretim programı, öğretim programı uygulamasında gerekli destekler ve alt yapı, okul ortamı, yeni iş yükü ve öğretmen rolü ile ilişkili görünmektedir. Öğretmenlerin endişelerle baş etme yolları ise çeşitli işbirlikleri kurmak (zümre, veli ve okul idaresi), teknolojik destekten yararlanmak, internet aracılığıyla diğer meslektaşlarına ulaşmak olarak belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Endişe Temelli Benimseme Modeli, Endişe Aşamaları Anketi, öğretmen endişeleri, yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programı

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the intensive fifth grades English curriculum teachers' concerns, factors underpinning their concerns and their ways of coping with those concerns by using Concern Based Adoption Model as a framework. The study is based on the explanatory sequential mixed method approach in which the data were collected through The Stages of Concern Questionnaire and semi-structured interviews. All the English teachers implementing the intensive fifth grades English language program in the academic year 2018-2019 in İzmir (n=108) participated in the quantitative phase, which was the accessible population of the study. For qualitative phase, 17 teachers were selected by using maximal variant sampling strategy. The teachers' concerns were uncovered using the Stages of Concerns Questionnaire (SoCQ), which was developed by Hall, Wallace and Dossett (1973) and translated into Turkish by Gökçek and Baki (2008). More in-depth information about the teachers' concerns, the factors underpinning their concerns and the ways of coping with those concerns were collected through semi-structured interviews. According to the findings of the SoCQ, the teachers' concerns relating with the intensive fifth grades English language curriculum were intense in the early stages as the highest percentile score of 88 at the informational stage and followed by the personal stage (87) and the awareness stage (81). On the other hand, the SoCQ results showed that the teachers had the lowest score at the consequence stage (27). According to the multivariate analysis of variance, there were no significant differences between the teachers' concerns and their demographic characteristics such as age, sex, the years of experience and the graduate program. Apart from these results, the qualitative phase revealed that the curriculum, the needed support and infrastructures during the implementation process, school setting, the workload and new teacher role could contribute to the teachers' concerns. Also, the findings indicated that the teachers had developed some ways to cope with their concerns, which were some collaborations (with colleagues, parents and principals) and using the technology to support their implementation as well as the internet to reach their colleagues in other schools.

Key Words: Concern Based Adoption Model, Stages of Concerns Questionnaire, Intensive Fifth Grades English Language Program, Teachers' concerns

I. BÖLÜM

Bu bölümde problem durumu, araştırma sorusu ve alt sorular belirlenerek; araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Hızla gelişen bilgi ve iletişim teknolojileriyle birlikte, hem ülkemiz hem de dünya genelinde eğitim alanında birçok reformlar gerçekleştirilmektedir. Yapılan tüm reformların temelinde hedef, öğrencileri geleceğin bilgi dünyasında yaşayabileceği şekilde donatmaktır. Bugünün toplumunda ekonomik, politik ve sosyal ilerlemede kilit noktanın Türk vatandaşlarının uluslararası düzeyde etkili bir şekilde iletişim kurabilmelerine bağlı olduğundan hiç şüphe yoktur. Bu yüzden İngilizcede yeterlilik bu süreçte anahtar role sahiptir (MEB, 2017, s. 4). Bu bağlamda bir arayış içerisinde olan ülkemizde, yabancı dil öğretiminde sürekli reform ve değişimler yaşanmaktadır. Demirpolat (2015) zaman içerisinde değişen ihtiyaçlara ve taleplere cevap verebilmek için yabancı dil eğitim programlarında nicelik ve nitelik açısından çeşitli değişiklikler yapıldığını; ancak eğitim programlarında yapılan değişikliklere rağmen Türkiye'nin yabancı dil öğretiminde başarıyı yakalayamadığını belirtmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) gerek eğitim programını değiştirerek gerek kullanılan ders materyallerinde değişiklik yaparak ve gerekse öğretmenlere bölge bölge hizmetiçi eğitim programları uygulayarak bu durumu değiştirme çabası içerisinde. Ancak yeni programın ve kaynakların etkili kullanılıp kullanılmadığına ve öğretmenlerin bu yeniliklere ne kadar uyum sağlayıp etkin ders yaptığına ve ne tür ölçme ve değerlendirme yaptığına dair hiç bir denetim yoktur (Paker, 2012). Bu başarısızlığın sebepleri ve çözüm yolları üzerine yapılan araştırmalar çoğunlukla öğretim programları, öğretmen eğitimleri ve fiziksel koşullar gibi mevcut durumların ve çalışmaların analizini sunmaktadır (Bayraktaroğlu, 2012; Canlier ve Bümen, 2018; Demirpolat, 2015; Haznedar, 2010; Gül, Çelik ve Yurdakul, 2016; Paker, 2012; Suna ve Durmuşçelebi, 2013; TEPAV, 2014; Yaman, 2018; Yücel, Dimici ve Bümen, 2017).

Oysa yaşanan bu başarısızlıklar için örnek bir uygulama önerisi veya farklı bir öğretim programı geliştirmekten ziyade, sunulan yeniliğin doğasının anlaşılması ve bu alanda araştırmalar yapılması gerekmektedir. Tek başına derinlemesine bir değişime sebep olacakmış gibi sadece yenilikçi uygulama örneklerini toplamaktan ziyade; yeniliğin doğasının daha derinlemesine anlaşılmasına, teşvik edilmesine, sürdürülebilirliğine, hatta bürokratikleşmesine ihtiyaç vardır (OECD/CERI, 2008). Aksi halde ileri sürülen bir değişim, diğer bir değişimi tetiklemekte ve sadece iyi örneklerin toplanması yoluyla öneriler sunulmaktadır. Bu noktada Bümen, Çakar ve Yıldız (2014), gündeme gelen yeniliklerin öğretmenler/paydaşlar tarafından ne kadar benimsendiğini anlamının öneminden bahsederek; benimsenmeyen yeniliklerin emek, zaman ve para kaybına sebep olduğunu vurgulamaktadır.

Eğitim reformlarının aktif uygulayıcılarının öğretmenler olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bir okuldaki değişim uygulamalarının başarısı büyük ölçüde öğretmenlerin değişimden yana olmaları, onu benimsemeleri ve uygulamaları ile olanaklıdır (Demirtaş, 2012). Yapılan araştırmalar öğretmenlerin bir reforma yönelik endişelerinin, değişimi benimsemelerinde ve uygulamalarında önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Yeniliklerin uygulanması sırasında öğretmenlerin endişelerinin belirlenmesi kritik bir öneme sahiptir ve bu sebeple hem ulusal hem de uluslararası alanyazında ilgi, öğretmenlerin endişe ve algıları üzerinedir (Berg ve Ros, 1999). Bu bağlamda son yıllarda öğretmenlerin yeni bir öğretim programının uygulanmasına yönelik endişelerinin incelendiği çalışmalar Amerika’da (Hao ve Lee, 2016; George, 2015; Gonzalez-Carriedo ve Tunks, 2015; Jennings, 2015), Orta Doğu’da (Al-Shabat, 2014; Gabby, Avargil, Herscovitza ve Dori, 2017), Avrupa’da (Byrne ve Prendergast, 2019; Peskova, Spurna ve Knecht, 2019), Asya’da (Kwok, 2014; Loh ve Tam, 2017; Meng, Sam ve Osman, 2015; Nawastheen, Puteh ve Meerah, 2014; Puteh, Abd Salam ve Jusoff, 2011; Thang, Lin, Mahmud, Ismail ve Zabidi, 2014; Zhang, Zhu ve Sang, 2014; Senin ve Nasri, 2019; Yoon ve Kang, 2018), Afrika’da (Amankwah, Baafi-Frimpong ve Sam, 2016; Cobbold ve Ani-Boi, 2011; Gudyanga ve Jita, 2018; Kuwarteng, 2016; Sarfo, Amankwah, Baafi-Frimpong ve Asomani, 2017) Avustralya’da (Saunders, 2012) ve Türkiye’de (Baki ve Gökçek, 2013; Baltacı-Göktalay, 2013; Çetinkaya, 2012; Baltacı- Göktalay, 2008; Kayaduman ve Delialioğlu, 2016; Yakın ve Sumuer, 2007) hızla artmıştır. Tüm bu çalışmaların

ortak amacı, eğitsel bir değişimin benimsenmesinde öğretmenlerin endişelerini ortaya çıkarmak ve buna göre çözüm önerileri sunmaktır. George (2015) öğretmenlerin hatta okul yöneticilerinin, herhangi bir değişim sürecinde endişelerinin incelenmesinin; okullarda değişim sürecini destekleyecek müdahalelerin yapılabileceği olası durumların belirlenmesinde yardımcı olacağını belirtmektedir.

1950’li yıllardan bu yana ülkemizde sürekli değişim ve reformun yaşandığı yabancı dil eğitiminde de böyle bir çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Uzun yıllardan beri yabancı dil öğretiminde başarıyı yakalamaya çalışan Türk eğitim sisteminde yapılan en son değişim, yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programıdır. Ornstein ve Hunkins (2009) uygulamada başarının sağlanmasında; değişimin planlanması ile kişiler, sistemler ve gruplar arasındaki ilişkinin anlaşılmasından bahsetmektedir. Bu ilişkinin anlaşılmasının en önemli yolu; değişimi uygulayacak olanların değişime karşı geliştirdikleri duygu, düşünce ve tavırların ortaya konmasıdır.

Bilindiği gibi okulda değişimi tetiklemek için belli politikalar kullanılır ve öğretim programları politikaların etkili olduğunu kanıtlayan araçlardan biridir (George, 2015). Eğitimcilerin öğretim programlarını uygulaması için belirli bir yaklaşımı veya yaklaşımlar kombinasyonunu seçmesi gerekmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2009). Bu yaklaşımlar değişimle ilgili varsayımlar, değişim sürecinde anahtar rol oynayan paydaşlar ve değişimin gerçekleşmesi için uygulanacak stratejiler bakımından farklılık gösteren program uygulama modelleridir. Ornstein ve Hunkins (2009) program uygulama modellerini şu şekilde özetlemiştir: Değişim sırasında öğretmenler tarafından geliştirilen dirence vurgu yapan *Değişime Karşı Direncin Üstesinden Gelme Modeli*, sürekli destek ve değişim gerekliliğini ileri süren *Kurumsal Destek Modeli*, tüm değişimlerin kişiden kaynaklandığını ve öğretmen değişirse değişimin de gerçekleşeceğini varsayan *Endişe Temelli Benimseme Modeli* ve son olarak değişimde tüm paydaşların kârlı çıkacağı mesajı verilirse değişimin gerçekleşeceğini ileri süren *Sistem Modeli*’dir.

Bu çalışmada Fuller tarafından geliştirilen ve değişimde ana rolün öğretmenler olduğunu ileri süren *Endişe Temelli Benimseme (ETB) Modeli* temele alınmıştır. ETB modeli tüm değişimlerin kaynağını bireyler olarak kabul eder ve birey değişirse değişimin uygulanacağı ve başarıya ulaşılacağı varsayımını ileri sürer. İlk olarak

Fuller tarafından 1969 yılında ortaya atılan bu model, daha sonra Hall, Wallace ve Dosset tarafından 1973 yılında kanıt temelli bir kavramsal çerçeve oluşturularak geliştirilmiştir. Bu modelde bahsedilen endişeler öğretmenlerin yeni durumlara veya değişen taleplere yönelik sahip olabileceği olası direnç, belirsizlik ve soruları anlatmaktadır. Öğretmenler, belirsizliklere yönelik duygu ve endişelerinin türlerine bağlı olarak, yenilikleri uygulamada veya benimsemelerde kendilerini yeterli veya yetersiz görebilmektedirler (Berg ve Ros, 1999). Bu da yeniliğin benimsenmesini ve uygulamasını etkilemektedir.

Türkiye’de yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programı 2017-2018 eğitim-öğretim yılında pilot olarak uygulanmaya başlanmış, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ise okulların kararına bırakılmıştır. Buna göre beşinci sınıflarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin 36 üniteden oluşan öğretim programını, haftada 15 ders saati ve 36 haftalık eğitim-öğretim süresi içerisinde, öğrencileri A1 dil yeterlik düzeyinden B1.1 düzeyine yükseltecek şekilde uygulamaları beklenmektedir. Bu bağlamda tasarlanan öğretim programı 540 saatlik sınıf uygulamaları içermekte; bu da öğretmenler açısından oldukça zorlu bir sürece işaret etmektedir. Program, mevcut 2-8. sınıf İngilizce öğretim programıyla paralellik gösterse de, hedeflediği dil yeterlilik seviyeleri ve kazanımları açısından farklılıklar içermektedir. İlkokul 2-4. sınıf öğretim programı İngilizce temel kullanıcı seviyesinde (A1), sadece dinleme ve konuşma becerileri üzerine kazanımlar sunarken; yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf öğretim programı dilin dört becerisinde B1 seviyesinde (bağımsız kullanıcı) bir dil yeterliliğini hedeflemektedir.

Yeni ve daha çok özen gerektiren bir öğretim programının benimsenmesi sırasında ortaya çıkan zorluklar; öğretmen ve öğrencilerin programı takip etme hızı, programın zorluk derecesi ve öğrenci hazırbulunuşluğudur (George, 2015). Yukarıda sözü edilen yeni öğretim programı İngilizcenin olabildiğince gerçek yaşama uygun, zengin materyal ve içeriklerle, küçük yaş grubu öğrencilerine öğretilmesini gerektirmektedir. Tüm bu zorlukların programı uygulayacak olan öğretmenlerde endişeye sebep olacağı düşünülmektedir. Zira öğretmenler değişimi çoğunlukla daha fazla iş yükünün işareti veya hali hazırda yüklü olan programlarına hiç zaman verilmeden eklenecek başka bir şeyler olarak görürler (Ornstein ve Hunkins, 2009). Kazanımların yeniliğine bağlı olarak, öğretmenler yeni içeriği, pedagojiyi ve

bağlantıları anlamaya çalışırken kendilerini izole hissedebilmektedirler. Ayrıca mesleki gelişim olanaklarının yetersizliği yüzünden de hüsrana uğramaktadırlar (Jennings, 2015). Bu anlamda öğretmenlerin endişelerinin derinlemesine ele alınması; bilgi tabanını genişletebilir, mevcut ve gelecekteki program uygulamaları hakkında bilgi edinmede yol gösterici olabilir (Gudyanga ve Jita, 2018). Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulama sürecine yönelik olan bu çalışmada, öğretmenlerin değişim sürecindeki endişelerinin incelenmesiyle bilgi tabanının genişletilerek, program çalışmalarına destek olunabileceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın temel amacı öğretim programı uygulama modellerinden ETB modeli temel alınarak, yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulanması sırasında öğretmenlerin endişe durumlarının, endişeyle ilişkili etmenlerin ve endişeyle baş etme yollarının incelenmesidir. İki aşamalı (nicel ve nitel) olarak yürütülen araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Okullarda görev yapan beşinci sınıf İngilizce öğretmenlerinin, yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik endişe düzeyleri nasıldır?
 - 1.a. Öğretmenlerin endişe aşamaları grup olarak nasıldır?
 - 1.b. Öğretmenlerin endişe aşamaları bireysel olarak nasıldır?
 - 1.c. Öğretmenlerin endişe aşamaları demografik özelliklerine (yaş, cinsiyet, deneyim, mezun olunan bölüm) göre değişmekte midir?
- 2- Öğretmenlerin yeni uyguladıkları öğretim programına yönelik endişe durumlarını oluşturan etmenler nelerdir?
- 3- Öğretmenlerin yeni uyguladıkları öğretim programına yönelik endişe durumlarıyla baş etme yolları nelerdir?

Çalışmanın, hem öğretim programının uygulanmasında öğretmenlerin endişelerinin rolünü ortaya koyarak, hem de karar vericilere öğretim programının uygulanması süreci hakkında bilgiler sunarak katkı getirici olacağı düşünülmektedir. Bu bilgiler; bir öğretim programı reformu sırasında öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu mesleki gelişim etkinlikleri, yaşanan sorunları ve gereksinimleri, okulların durumları ve kurumsal destekleri içermektedir. Böylece bir öğretim programı reformunun

uygulanması sürecinde yapılacak işler ve alınacak önlemler açısından önemli bilgiler elde edilerek, reformların başarısına katkı sağlanabileceği düşünülmüştür.

Dünya genelinde bu konuda birçok çalışma yapılmış olması (Al-Shabatat, 2014; Aziz, 2017; Bullard, Rutledge ve Evans, 2017; Byrne ve Prendergast, 2019; Gabby, Avargil, Hercovitz ve Dori, 2016; George, 2015; Gudyanga ve Jita, 2018; Gonzalez-Carriedo ve Tunks, 2015; Hao ve Lee, 2016; Kwarteng, 2016; Kwok, 2014; Mckinney, 2016; Jennings, 2015; Peskova, Spurna ve Knecht, 2019; Puteh, Abd Salam ve Jusoff, 2011; Puteh ve Nawastheen, 2013; Sarfo, Amankwah, Baafi-Frimpong ve Asomi, 2017; Saunders, 2012; Senin ve Nasri, 2019; Yoon ve Kang, 2018; Zhang, Zhu ve Sang, 2014), ancak ülkemizde sınırlı sayıda çalışmaya rastlanması, çalışmaların (Baltacı- Göktalay, 2013; Baltacı-Göktalay, 2008; Kayaduman ve Delialioğlu, 2016; Yakın ve Sumuer, 2007) çoğunlukla akademisyen ve yüksek öğrenim seviyesindeki öğrencilerle gerçekleşmiş olması ve sadece iki çalışmanın (Baki ve Gökçek, 2013; Çetinkaya, 2012) yeni bir öğretim programına ilişkin öğretmen endişelerini ortaya çıkarması; bu araştırmanın ülkemiz alanyazını açısından önemini göstermektedir. Yeni bir öğretim programına ilişkin endişelerin incelendiği iki çalışma da matematik öğretim programlarının uygulanmasına yöneliktir. Diğer taraftan, Kayaduman ve Delialioğlu (2016) İngilizce eğitimi üzerine çalışmıştır, ancak o çalışma da bir öğretim programı yeniliği üzerine değil, öğretmen adaylarının İngilizce eğitiminde kullanılacak bir uygulamaya yönelik endişelerini anlamak amacıyla yapılmıştır. İngilizce dersi öğretim programları üzerine yapılan araştırmaların ise (Cihan ve Gürten, 2009; Merter, Kartal ve Çağlar, 2012; Kandemir ve Tok, 2017; Kozikoğlu, 2014; Kurt, 2017; Küçüktepe, Küçüktepe ve Bayık, 2014; Seçkin, 2011; Yıldırım ve Tanrıseven, 2015) daha çok program değerlendirme çalışmaları olduğu görülmektedir. Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programına yönelik yapılan çalışmalara (Canlıer ve Bümen, 2018; Dincer ve Koç, 2019; Dilekli, 2018; Erdem ve Yücel, 2017; Özkan, Özdemir ve Tavşancıl, 2018; Şahin ve Göksoy, 2019; Yılmaz ve İnce, 2019) bakıldığında da benzer şekilde programın kendisine yönelik değerlendirme çalışmaları olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların önerileri incelendiğinde, öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin farklı araştırmaların yapılmasına ihtiyaç olduğu göze çarpmaktadır. Öğretim programlarının sıklıkla değiştiği Türkiye’de, özellikle yabancı dil eğitiminde yapılan değişimlerle ilgili farklı araştırmalar yapılmasına

ihtiyaç duyulmaktadır. Zira dil öğretim programları ve yöntemleri dünyadaki gelişmeler takip edilerek sürekli geliştirilirken; uygulama konusunda herhangi bir eğitim ve planlama çalışması olmadığından, programın esas uygulayıcıları olan dil öğretmenleri yeni uygulama ve eğilimlerden uzak, kendi tarzında öğretime devam etmektedir (Suna ve Durmuşçelebi, 2013). Daha önce belirtildiği gibi, alınan kararlardan doğrudan etkilenen ancak yabancı dil eğitimi konusunda karar alma süreçlerine doğrudan ya da kapsamlı bir biçimde dahil edilmeyen öğretmen kitlesi, bu akışta zorlanan grubu temsil etmektedir (Haznedar, 2010). Daha iyi sonuçlar elde etmek için eğitim politikalarının uygulanmasında anahtar role sahip olarak öğretmenler dikkatli dinlenmeli ve değişim politikası süreci onlarla birlikte hareket etmelidir (Dincer ve Koç, 2019). Bu anlamda yabancı dil eğitim reformunda öğretmenlerin endişelerini ve bu endişelerin yeniliğin uygulanmasındaki rolünü araştıran bu çalışmanın, hem ilgili alanyazına hem de eğitsel uygulamalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Sayıtlar

Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin, uygulanan anket ve görüşmelere içtenlikle yanıt verdikleri sayıtları vardır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma, İzmir ilinde bulunan 2018-2019 eğitim-öğretim yılında yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programını uygulayan ortaokulların İngilizce öğretmenleriyle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Yenilik: Kişi veya diğer benimseme elemanları tarafından yeni olarak algılanan bir fikir, uygulama veya nesne (Rogers, 1983).

Endişe: Belli bir konu veya iş hakkındaki duygu, tasa ve düşüncelerin karma temsili (Hall ve diğerleri, 1991).

Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı: 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında beşinci sınıflarda pilot olarak uygulanmaya başlanan, daha sonra 2018 yılında güncellenerek toplam 540 saatlik sınıf içi uygulama ile öğrencileri İngilizce'de B1.1 dil yeterlilik seviyesine getirmeyi hedefleyen İngilizce dersi öğretim programı (MEB, 2018).

II. BÖLÜM

KURAMSAL ARKAPLAN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışmayı destekleyen aynı zamanda verileri incelemek, bulguları tartışmak, sonuca varmak ve başka çalışmalara önerileri belirlemek için kullanılacak kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar üzerinde durulmaktadır.

2.1. Yeniliklerin Yayılması Modeli

Bu çalışma öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf programına ilişkin endişelerinin ve bu endişeleri oluşturan etmenlerle, onlarla baş etme yollarının neler olduğunu anlamak için yapılmıştır. Çalışmanın dayandığı kuram ve modeller öncelikle geniş bir çerçevede ele alınmış, ardından eğitimsel değişim kavramı ve yeni bir öğretim programını uygulama modelleri aşağıda sunulmuştur.

Rogers tarafından geliştirilen Yeniliklerin Yayılması Modeli, değişim alanında yapılmış ufuk açıcı çalışmalardandır (George, 2015). Rogers (2003) yeniliklerin yayılmasını, “sosyal sistem üyeleri arasında zaman içerisinde belli kanallar aracılığıyla değişim iletişiminin kurulması süreci” olarak tanımlamaktadır (Rogers, 2003, s.5). Rogers’a göre bir yeniliğin yayılması için önce değişimin olması, ikinci olarak belli iletişim kanallarının kullanılması, üçüncü olarak zamanın ve son olarak da sosyal bir sistemin olması gerekmektedir. George’a (2015) göre ise bu süreç karmaşık ve dinamik olup, yeniliklerin yayılması modelinde herhangi bir değişim çabasının desteklediği titiz bir anlayış vardır. Rogers’a (2003) göre yeniliğin beş özelliği, onun bireyler tarafından kabullenilme derecesini etkilemektedir. Bu özellikler *göreceli avantaj (relative advantage)*, *uyumluluk (compatibility)*, *karmaşıklık (complexity)*, *denenebilirlik (trialability)* ve *gözlenebilirliktir (observability)*. *Göreceli avantaj*, birey tarafından değişimin ne kadar avantajlı olduğu algısıdır. Eğer bir değişimin göreceli avantaj değeri düşükse, yayılması da düşük olacaktır (George, 2015). Bir yeniliğin algılanan göreceli avantajı ne kadar büyükse, o değişimin kabullenilme derecesi de o kadar çok olacaktır (Rogers, 2003). *Uyumluluk* özelliği yeniliğin bireylerin önceki deneyimleri, inançları ve değerleriyle olan tutarlılığın

ifade etmektedir. Eğer bir yenilik kullanıcıların mevcut inanç sistemleriyle uyumluysa, yeniliğin yayılma derecesi de artacaktır (George, 2015). Yeniliğin Rogers tarafından ileri sürülen üçüncü özelliği olan *karmaşıklık* ise yeniliğin kullanıcılar tarafından algılanan anlaşılma ve kullanılma zorluğunu anlatmaktadır. Kolaylıkla anlaşılan yeniliklerin kabullenilmesi ve yayılması da çok daha çabuk olmaktadır. *Denenebilirlik* ise yeniliğin kullanıcı tarafından belirli bir süre içerisinde denenip uygulanabilir özellikte olmasını göstermektedir. Birey bir yeniliğin önce denenebileceğini bilirse, o yeniliği kabul etmekte daha istekli olmaktadır. Bir yeniliğin son özelliği olan *gözlenebilirlik* ise yeniliğin sonuçlarının herkes tarafından görülebilecek olmasını ifade etmektedir. Bir yeniliğin sonucu ne kadar çabuk gözlenirse, o yeniliğin kabul edilmesi de o kadar çabuk olacaktır. Özetle; avantajlı olduğu düşünölen, gereksinimleri karşılayan, geçmiş deneyimlerle uyumlu, karmaşık olmayan, kolayca denenebilen, sonuçları başkaları tarafından kolayca gözlenip iletilebilen yenilikler, bireyler tarafından daha kolay kabul edilmektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014).

Yeniliklerin Yayılması Modelinde diğer bir önemli öğe olan iletişim kanalları; yeniliğin bireyler arasında aktarılmasını anlatmaktadır. Bu aktarılma işlemi medya ve iletişim araçları yoluyla olabileceği gibi, kişiler arası iletişimle de olabilmektedir. Rogers'a (2003) göre yeniliğin iletişim yoluyla yayılmasında *örnek* ve *yakın-akran (near-peer)* deneyimleri, bilimsel sonuçlardan daha etkindir. Başka bir deyişle, bir yeniliği deneyimlemiş bir kişinin yenilik hakkındaki öznel yargıları, bilimsel olarak ortaya konmuş sonuçlardan daha etkilidir.

Yeniliklerin yayılmasında etkili olan bir diğer unsur ise zamandır. Zaman, Rogers'ın (2003) kişinin bir yeniliğe karşı benimseme ya da reddetme gibi tepki durumlarını geliştirdiği karar verme süreci içerisinde önemli rol oynamaktadır. Karar verme süreci içerisinde *farkındalık*, *ikna*, *karar*, *uygulama* ve *doğrulama* adımları belli bir zamanlama sırasında gerçekleşmektedir. Bilgi arama ve bilgi işleme eylemlerini içeren karar verme süreci, kişinin yenilik hakkındaki belirsizlikleri en aza indirmesidir ve zaman da bu süreç içerisinde önemli bir faktördür.

Son olarak, bireyin içinde bulunduğu sosyal sistem de, yeniliklerin yayılmasında etkin bir unsurdur. Rogers'a göre (2003) bir yenilik sosyal çevre içerisinde oluşmaktadır çünkü sosyal sistem içerisindeki yapılar, yeniliklerin yayılmasını birçok yönden etkilemektedir. Bu yapılara normlar, sosyal iletişim

yapıları ve toplum tarafından belirlenmiş davranış örüntüleri örnek olarak verilebilir. Tüm bu yapılar bireyin ait olduğu toplum sistemini oluşturur ve bir yeniliği kabul veya reddetmede etkin rol oynamaktadır.

Rogers (2003) yeniliklerin yayılma modelini açıklarken, bunların yanında belli bireylerin yeniliklerin yayılmasında etkin roller oynadığından da bahsetmektedir. Rogers'ın *fikir liderleri ve değişim ajanları* diye adlandırdığı bu bireyler, yeniliklerin yayılmasını sağlamaktadırlar. Toplumun norm ve yapılarını çok iyi tanıyan *fikir liderleri*, yenilik hakkında başkalarını etkilemekte, ancak yenilik toplumun normuyla çatışırsa, bireyler normu ve toplumu tercih etmektedirler. *Değişim ajanları* ise daha çok eğitilmiş olan ve belirli sosyal statüye sahip bireylerdir ve yeniliklerin yayılmasında müşteri ile acente arasındaki iletişimi sağlamaktadırlar. Etkili ve çeşitli iletişim, zaman ve sosyal çevre; birçok bağlamda yeniliklerin yayılmasını destekleyen faktörlerdir (George, 2015).

2.2. Eğitimsel Değişim

Değişimin eğitim alanındaki başarısını sağlamak için öncelikle eğitimsel değişimin ne olduğu anlaşılmalıdır. Fullan (2007) eğitimdeki yenilik ve değişimlerin başarısızlığını, eğitimsel değişimin anlaşılıp, paylaşılmamasına bağlamakta ve çözümün öncelikle anlamakla, sonrasında da bunun paylaşılmasıyla olacağını ileri sürmektedir. Çözümler anlamın paylaşılıp gelişimiyle ortaya çıkar (Fullan, 2007, s. 9). Fullan'a göre (2007) eğitimsel değişimin anlamının hem ahlaki hem de entelektüel boyutları vardır. Öğrencilerin hayatlarında farklılık yapmak; o değişimin nasıl yapılacağını entelektüel açıdan bilmenin yanında dikkat, bağlılık ve tutku gerektirir. Ahlaki amaç ve bilgi ise başarıyı tetikleyen iki ana güçtür (Fullan, 2007, s. 20, 21).

Fullan (2007) eğitimsel değişimin ne olduğunu anlatırken, öncelikle eğitimsel değişimin nesnel bir anlamı, daha sonra da hedeflenen gerçekliği olduğunu söylemektedir. Eğitimsel değişimin nesnel anlamı, değişimin içerdiği kullanıcıların hali hazırda sahip olduğu değerleri, kültürü ve yargıları anlatmaktadır. Birçok reform stratejileri yapılara, formal gerekliliklere ve hatta birkaç mesleki gelişim etkinlikleri içeren aktivitelere odaklanır. Yeni değer ve pratiklerin istendiği mevcut kültürlerle doğrudan ilgilenmezler (Fullan, 2007). Bu noktada başarılı bir eğitimsel değişim, kullanıcıların (öğretmenlerin) kültürüne, yargılarına ve değerlerine uygun bir alt yapıda hazırlanmalıdır. Aksi halde değişimin nesnel anlamı göz ardı edilmiş olur ve

uygulamada başarısızlıklar yaşanabilir. Eğitimin hedeflenen gerçekliği ise uygulamada hangi boyutlarda eğitimsel değişimin gerçekleştiğinin anlaşılmasıdır. Sunulan bir yeniliği bazı öğretmenler kabul edip uygularken, bazıları bir kısmını değiştirmeyi, bazıları da uygulamayı tamamıyla ret etmeyi tercih edebilmektedirler. Bu durumun nedenlerinin anlaşılması gerekliliğinden bahseden Fullan (2007), böylelikle eğitimsel değişimin de anlaşılacağına inanmaktadır. O'na göre yenilik çok boyutludur. Yeni bir programı veya politikayı uygulama eşiğinde en azından üç boyut veya bileşen bulunmaktadır; (1) yeni veya güncellenmiş materyalin olası kullanımı (öğretim programı materyalleri veya teknolojileri gibi öğretim kaynakları), (2) yeni öğretme yaklaşımların olası kullanımı (yeni öğretme stratejileri ve etkinlikleri gibi), (3) inançların olası değişimi (yeni politika ve programların vurguladığı pedagojik varsayımlar ve teoriler gibi.) (Fullan, 2007). Bu noktada Fullan (2007) eğitimsel değişimin; materyal, öğretme yaklaşımları ile inanç ve düşüncelerde gerçekleşirse gerçekten başarılı bir değişim olmuş olacağına vurgu yapmaktadır.

2.3. Bir Değişim Süreci Olarak Öğretim Programlarının Uygulaması

Değişimin doğasının ve sürecinin anlaşılmasıyla birlikte bir öğretim programı reformundaki hedeflenen başarı da sağlanacaktır. Ornstein ve Hunkins (2009) bu noktada değişim kavramının ve türlerinin anlaşılmasının gerekliliğinden bahsetmektedir. Çünkü bunların anlaşılmasıyla değişimin kaynağı da anlaşılacak ve değişimi uygulayacak olanlar açısından (özellikle öğretmenler) değişim talebinin eğitimsel değeri de ortaya çıkacaktır. Değişim kavramının ve çeşitli değişim türlerinin anlaşılması, değişimin kaynağının belirlenmesine olanak sağlar. Bu durum ayrıca değişim taleplerinin eğitimsel değere mi, yoksa sırf politik çıkarılara mı sahip olduğunun belirlenmesine de yardımcı olur (Ornstein ve Hunkins, 2009).

2.3.1. Program Uygulamasında Değişim Türleri

Bir öğretim programı değişimi veya yeniliğinin uygulanması, program tasarımcıları ve politika belirleyicileri tarafından istenen ve hedeflenendir. Ancak bu durum hayata geçirildiğinde başarılı bir uygulamanın çok da mümkün olmadığı söylenebilir. Bu noktada Ornstein ve Hunkins (2009) uygulamadaki değişim türlerine vurgu yapmaktadır. Öncelikle Bennis'ten (1966) alıntı yaparak planlanmış değişim (*planned change*), zoraki değişim (*coercion*) ve etkileşimli değişim (*interaction*)

change) olmak üzere üç farklı değişim türüne değinmiş; ardından da gelişigüzel değişim (*random change*) olarak bir değişim türü daha olduğunu ortaya koymuşlardır.

Ornstein ve Hunkins'e göre (2009), planlanan değişim ideal olanıdır ve değişimin içerdiği bireyler arasında eşit bir güç dağılımı yapılmış; değişim sürecini tanımlamada ve takip etmede herkes etkin rol almıştır. Zoraki değişim ise bir grubun hedefleri belirlediği, kontrollü ele geçirdiği ve diğerlerini dışarıda bıraktığı değişim türüdür. Etkileşimli değişimde de, yine eşit bir güç dağılımından söz edilebilir ancak değişime dahil edilen bazı kişiler istenen değişimi uygulamakta kararsız kalabilirler.

Ornstein ve Hunkins (2009) tarafından eklenen dördüncü değişim türü ise gelişigüzel, herhangi bir hedefi veya arkasında düşüncesi olmadan ortaya atılmış değişim türüdür. Ornstein ve Hunkins'e (2009) göre bu değişim türü herhangi bir düzenleme veya bir grup tarafından ortaya koyulan baskı neticesinde öğretim programı değişikliklerinin yapılmasından dolayı okullarda çok yaygındır.

Ornstein ve Hunkins (2009) değişimin karmaşık yapısına vurgu yapmış; McNeil'den (2000) alıntı yaparak değişimin karmaşık türlerini sıralamıştır. Bunlar: yerine koyma (*substitution*), tadilat yapma (*alteration*), sarsmalar (*perturbation*), yeniden yapılandırma (*restructuring*) ile değer odaklı değişimlerdir (*value-orientation changes*) ve aşağıdaki şekilde özetlenebilir (McNeil, 2000, Akt. Ornstein ve Hunkins, 2009, s. 255):

1. En kolay ve en yaygın değişim türü olan yerine koymada, yeni bir öğenin başka bir öğe tarafından değiştirilmesi durumu anlatılmaktadır. Örneğin bir ders kitabı yerine başka bir ders kitabını kullanma gibi.
2. Tadilat yapma türü ise, mevcut olan öğretim programına veya materyale ufak değişimler ekleme durumudur. Bu tür değişimler küçük olduğu için benimsenme olasılığı yüksektir.
3. Sarsma türündeki değişim, okul müdürü veya başka bir program lideri tarafından mevcut bir öğretim programının kısa süreliğine ihlal edilmesi durumu söz konusudur. Kısa bir ihlalden sonra yeniden ayarlama yapılırsa da bir değişim söz konusudur.
4. Yeniden yapılandırmada ise sistemde bir değişim vardır. Öğretme rollerindeki yeni konsept denemeleri bunun için örnek verilebilir.

5. Değer odaklı değişimler ise program uygulayıcıları veya değişimdeki katılımcıların yaklaşım ve felsefelerindeki değişimi anlatmaktadır. Değişimi veya yeniliği ileri sürenler bunu kabul etmeli ve değişimde bu aşamayı sağlamaya çalışmalıdırlar. Çünkü herhangi bir öğretim programı değişiminde, öğretmenler kendi değer ve yargılarına değişimi uydurmazlarsa o değişim büyük bir ihtimalle kısa dönemli olacaktır.

2.3.2. Öğretim Programının Uygulanmasında Değişimin Aşamaları

Ornstein ve Hunkins'e (2009) göre yeni bir programın uygulanmasında üç aşama bulunmaktadır. Bunlar; başlatma (*initiation*), uygulama (*implementation*) ve sürdürme (*maintenance*) dir. Başlatma aşaması, değişimin uygulanmasına zemin hazırlanmasıdır. Başlatma, uygulama aşamasına ilerleyen kararları içeren bir süreçtir (Fullan, 2007). Değişimi planlayanlar bu aşamada değişim kimleri içerecek, ne derecede bir destek bekleniyor, insanlar yeniliğe karşı ne derece hazır gibi konuları ele alırlar (Ornstein ve Hunkins, 2009). Fullan (2007) başlatma aşamasını etkileyen sekiz etmenden bahsetmektedir. Bunlar; *yeniliğin varlığı ve kalitesi, bilgiye erişim, merkezi yönetimin taraftarlığı, öğretmenin taraftarlığı, dış değişim ajanları, toplum baskısı/ desteği/ ilgisizliği, yeni politikalar/ sermayeler ve problem çözme ile bürokratik oryantasyon*'dur.

Fullan (2007) bir yeniliğin pek çok formda oluşabileceğine vurgu yaparak, asıl olarak programın açıklığı ve kalitesinin başlatma aşamasını etkilediğini belirtmektedir. Bu noktada Ornstein ve Hunkins (2009) değişimin özelliklerine vurgu yaparak öğretim programının karmaşıklığı ve kullanışlılığından da bahsetmektedir. Bir yeniliği kabul etmek için, kişiler onu değerli, kaliteli ve kullanışlı bulmalıdırlar (Ornstein ve Hunkins, 2009).

Bilgiye erişim etmenini ise Fullan (2007), bir programın başlatılması aşamasında paydaşların ihtiyaç duyduğu iletişim, koordinasyon ve ağdan bahsederek açıklamaktadır. Yenilik gelişiminin temel kısmı ağların, ortaklıkların, işbirliklerinin, fırsatlara erişimin ve karşılıklı bir şekilde insanları başkalarıyla çalışmaya iten değişim ajanlarının çoğalmasına bağlıdır (Fullan, 2007).

Fullan (2007) öncelikle bir değişimi yönetecek kişilerin onu benimsemesi ve desteklemesi gerektiğini belirtmektedir. Bu durumu ise merkezi veya okul müdürlerinin taraftarlığı etmeni şeklinde adlandırmıştır. Başarılı bir uygulama için

öncelikle okul veya okul bölgesi yeterli desteği sağlamak üzere plan yapmalıdır (Ornstein ve Hunkins, 2009). Yönetici kadrolarındaki paydaşların taraftarlığının yanında, öğretmenlerin taraftarlığı da uygulamanın başlatılma aşamasını etkileyen faktörlerdendir. Öğretmenlere öğretim programını tanımaları; onu öğretmek için gerekli beceri ve yeterlilikleri kazanmaları ve başka okullardakiler de dahil olmak üzere, meslektaşları ile öğretimsel ve programa ilişkin kaygılarına yönelik iletişime geçmeleri için yeterli zaman verilmelidir (Schmoker, 2006, Akt. Ornstein ve Hunkins, 2009, s. 264).

Uygulama aşaması ise öğretim programının kullanıcılara sunulduğu aşamadır. Bu noktada Schmoker'dan (2006) aktaran Ornstein ve Hunkins (2009), etkili bir uygulama için öğretmenler arasında programı yayacak komisyonların etkililiğinden bahsetmektedir. Sürdürme aşaması ise bir öğretim programının sunulmasından sonra denetlenme sürecini anlatmaktadır. Sürdürme aşaması planlanmazsa, değişim ya kaybolur ya da varlığını durduracak bir dereceye kadar değiştirilir (Ornstein ve Hunkins, 2009, s. 59).

2.4. Öğretim Programı Uygulama Modelleri

Bir öğretim programının uygulanmasında eğitimciler ya da yeniliği ileri süren politikacıların bir program uygulama yaklaşımı veya yaklaşımlar kombinasyonunu seçmeleri gerekmektedir. Değişim sürecine ilişkin yaklaşım ve çerçeve sunan bu modeller şu şekilde özetlenebilir:

2.4.1. Değişimde Direncin Üstesinden Gelme Modeli

Neil Gross tarafından geliştirilen bu model şu varsayımı ileri sürmektedir: Temelde uygulama başarısı veya başarısızlığı, liderlerin program uygulayıcılarında ortaya çıkan dirençlerin üstesinden gelme becerilerine bağlıdır. Bu noktada Ornstein ve Hunkins (2009) yöneticiler ile öğretmenler arasında eşit güç dağılımı yapılmasını önermektedir. Çünkü bu modele göre değişimin kabul edilmesi kişisel boyuttan kurumsal boyuta doğru geçmektedir. Yöneticiler öğretmenlerin endişelerini, değerlerini ve inançlarını çok iyi anlamalı, onların görüş ve değerlerine önem verildiğini göstermelidir. Bu modele göre yöneticiler, müdürler, öğretmenler ve denetmenler program uygulamasında anahtar role sahiptirler.

2.4.2. Kurumsal-Gelişim Modeli

Bu model, 1970'lerde değişimin başarısızlığının; yöneticilerin değişimi rasyonel bir süreç olarak kabul ettiğinden ve daha çok yeniliğin teknik taraflarına odaklandığından kaynaklandığını ileri sürerek Richard Schmuck ve Mathew Miles tarafından geliştirilmiştir. Bu model, program uygulamasını devam eden ve etkileşimli bir süreç olarak kabul etmektedir. Ornstein ve Hunkins (2009, s. 261) bu modelde kurumsal kültür ve ekip çalışması vurgusu olduğunu belirtmiş; French ve Bell'den (1990) aktararak modelin geleneksel modellerden ayrıldığı noktaları şöyle açıklamıştır:

1. Sorunlara ele almada ekip işi vurgusu
2. Grup ve gruplar arası çalışma süreçlerine vurgu
3. Eylem araştırmaları kullanımı
4. Kurumla işbirliği vurgusu
5. Kurum kültürünün toplam sistemin bir parçası olarak algılanması gerektiğinin kavranması
6. Kurumda görevli olanların danışman ve uygulamayı yönlendirici olarak görev yaptığının kavranması
7. Sürekli değişen çevre içerisinde kurumun devam eden dinamiklerinin takdir edilmesi

Bu modele göre uygulamada anahtar role sahip olanlar ise yöneticiler, müdürler ve denetmenlerdir.

2.4.3. Sistem Modeli

Daha çok değişimde herkesin kârlı çıkacağı düşüncesinin vurgulanmasını ileri süren bu model, Rensis Likert ve Chris Angyris tarafından geliştirilmiştir. Ornstein ve Hunkins'e (2009) göre bu model bir kurumun birçok birimi ve parçası olduğunu, bu birim ve parçalar arasında iletişim ve koordinasyonunun programın uygulanmasında etken olduğunu ileri sürmektedir. Yöneticiler, müdürler, öğretmenler ve denetmenlerin aktif rol alan paydaşlar olduğu da belirtilmektedir.

2.4.4. Değişimde İletişim Modeli

Değişim çevresi (Elly, 2000), değişim ajanları (Fullan ve Stieglebauer, 1991), değişim süreci (Havelock ve Zlotolow, 1995) ve değişime direnç (Zaltman ve Duncan, 1977) gibi eğitimsel değişimlerle ilgili farklı modelleri bütünleştirip sunan değişimde

iletişim modeli, bir meta-modeldir ve Ellsworth (2000) tarafından geliştirilmiştir. Bu model yeniliklerin yayılması modeli gibi; değişimde iletişim, zaman ve sosyal çevrenin öneminin yanında, iletişim sırasında meydana gelebilecek dirençleri de göz önünde bulundurmaktadır. Özellikle eğitim alanında bir değişimin kabul edilmesi için tüm modellerin önemli noktalarının vurgusunu yapan Ellsworth, değişimde iletişim modelinde bunları bütünleştirmiştir. Değişimde iletişim modelini oluşturan unsurlar şunlardır:

Değişim Çevresi, değişimin bireye sunulduğu çevreyi ifade etmekte ve değişimin başarısında önemli rol oynamaktadır. Eğer değişim, 1) uygulayıcılara daha az rahatsızlık veriyorsa, 2) değişimi uygulayacaklar gerekli beceri ve bilgiye sahipse, 3) değişimi uygulamak için gerekli olanaklara kolaylıkla ulaşabiliyorsa, 4) uygulayıcılara karar verme, entegre etme, uygulama gibi süreçler için zaman tanınıyorsa, 5) katılımcılara ödül ve teşvik tedbirleri sunuluyorsa, 6) katılımcılar değişim sürecinde teşvik ediliyorsa, 7) paydaşlar ve değişimde anahtar rol oynayanlar tarafından değişim sürekli destekleniyorsa ve son olarak 8) değişim uygulamasının her sürecinde liderlik sunuluyorsa; o değişim çevresinin değişimin benimsenmesinde gerekli koşulları sağladığını göstermektedir (Elly, 1990; Ellsworth, 2000).

Değişim Ajanları öğretmen, öğrenciler, okul müdürü, veliler, gibi bir eğitim kurumundaki bütün paydaşları anlatmaktadır. Bütün potansiyel değişim ajanları bir değişimin uygulanmasında itici güç olabilir, ancak öğretmenler ve okul müdürleri birçok sistemik okul reformu çabasında öncü role sahiptir (George, 2015).

Değişim Süreci ise değişimin başarılı olabilmesi için gerekli olan evreleri tanımlamaktadır. Havelock ve Zlotolow (1995) tarafından geliştirilen iyi bir değişim sürecinin evreleri 0 ile 6 arasındadır ve bu evrelerde yapılması gereken eylemlerin baş harflerinden C-R-E-A-T-E-R (YARATICI) akrostişi oluşmaktadır. Ellsworth bunu şu şekilde özetlemiştir (2000, s. 140, 141):

0. Evre: Dikkat (Care) - Yanlış giden şeyin farkına var.
1. Evre: İlişkilendir (Relate) - Sistemdeki kim ve ne arasındaki ilişkiyi kur.
2. Evre: İncele (Examine) -Problemleri ve fırsatları tanıla.
3. Evre: Kabul Et (Acquire) - Başka bilgi kaynakları araştır.
4. Evre: Dene (Try) - Çözüm yollarını dene.
5. Evre: Genişlet (Extend) - Değişimi başkalarına da yay.

6. Evre: Yenile (Renew) - Değişimde sürekliliği sağla.

Değişime Direnç ise kültürel değerlerden, sosyal normlardan, kurumsal özelliklerden veya bireyin psikolojik durumundan kaynaklanan ve değişimin aktarılması sırasında ortaya çıkan engellerdir. Bu engellerin sebeplerini Ornstein ve Hunkins (2009, 257-258) Harvey'den (1990) alıntı yaparak belirtmektedir:

1. Sahiplenme eksikliği: Yasalarla ve düzenlemelerle ortaya atılmış yeniden yapılandırmalarda olduğu gibi, insanlar dışarıdan gelen bir değişimi kabul etmeyebilirler.
2. Fayda eksikliği: Eğer öğretmenler bir öğretim programının öğrenciler açısından faydalı olacağına inanmıyorlarsa, o öğretim programı değişikliğini kabul etmeyebilirler.
3. Artan iş yükü: Genellikle bir değişim daha fazla iş yükü anlamına gelmektedir ve bu durum o değişimin benimsenmesine dirence yol açabilir.
4. Yönetimsel destek eksikliği: Bir değişimi öne sürenler tarafından bir destek sağlanmazsa, o değişim de kabullenilmemektedir.
5. Yalnızlık: Bir değişimde işbirliği ve koordinasyon sağlanmazsa, o değişimde uygulayıcılar kendini yalnız hissedecek ve değişimi kabullenmek istemeyeceklerdir.
6. Güvensizlik: Öğretmenlerin yeni bir öğretim programı değişimini kendi meslek itibarına bir tehdit görme durumlarında olduğu gibi, insanlar kendi güvenliklerine karşı bir tehdit hissettiklerinde o değişimi istememektedirler.
7. İlke uyuşmazlığı: Yeni bir programın altında yatan varsayımlar onu uygulayacaklarla uyumlu olmalıdır. Öğretim programının felsefesinin kullanıcılara farklı ve tuhaf gelmemesi gerekmektedir.
8. Sıkıcılık: Yeni bir öğretim programı değişimi; ilgi çekici, eğlenceli ve motive edici bir şekilde sunulmalıdır. Sıkıcı bir şekilde sunulan program da kullanıcılarda direnç oluşturabilir.
9. Kaos: Yeni bir öğretim programı mevcut düzeni ve disiplini bozacak şekilde algılanırsa o programın kabullenilmesinde de problemler yaşanabilir.

10. Ayrımcılık sunan bilgi: Eğer bir değişimi ileri sürenlerin kullanıcılarından daha üst düzey bilgiye sahip olduğu şeklinde bir algı oluşursa, kullanıcılar o değişimi de kabullenmekte direnç gösterebilirler.
11. Ani toptan değişim: Kullanıcılar aniden başka bir yöne doğru bir değişimi kabul etmek istemeyebilirler.
12. Direncin özgün durumları: Bir değişimde her şey planlanamayabilir. Bazen beklenmedik olay ya da durumlar değişimin duraklamasına, kabullenilmemesine sebep olabilir.

Yukarıda bahsedilen sebeplerden dolayı kaynaklansın veya kaynaklanmasın direnç ortaya çıktığında; değişimin çevresini, değişimi kabul edecekleri veya değişim ajanlarını da etkilemektedir. Sonuç olarak, değişim başarısız olabilmektedir. Değişim çok yönlüdür ve değişime direnenler çeşitli ve karmaşıktır. Birçok durumda kişiler değişime direnç gösterdiklerinin farkında bile olmamaktadırlar (Ornstein ve Hunkins, 2009). Direnenler, değişimin yayılmasını da yavaşlatmaktadırlar (George, 2015).

Değişimde iletişim modelinin içerdiği başka bir model de bu çalışmada kullanılacak olan endişe temelli benimseme modelidir (ETB). Hall, Wallace ve Dossett (1973) tarafından kavramsal çerçevesi sunulan ETB Modeli, değişim iletişim modelinde değişimin doğası ve planlanan uygulayıcısı yönüyle Ellsworth tarafından da kullanılmıştır.

2.5. Endişe Temelli Benimseme Modeli (ETB)

Orijinal adı Concerns Based Adoption Model olan Endişe Temelli Benimseme modeli, Türkçe alanyazınında Kaygı Temelli Benimseme Modeli olarak çevrilmiştir (Baltacı-Göktalay, 2008; Baltacı-Göktalay ve Cangur, 2008; Köle, 2011; Pamuk, Çakır, Ergun, Yılmaz ve Ayas, 2013). Ancak bu çeviride “concern” ifadesinin karşılığı olarak kullanılan “kaygı” kelimesi, psikoloji alan yazınında “tehdit edici bir durum karşısında birey tarafından hissedilen huzursuzluk” gibi tanımlarla birlikte patolojik duygu durumları için kullanılmaktadır (Kara ve Acet, 2012). Endişe kelimesi ise “sonucu belirsiz ama bir veya daha fazla olumsuz sonuç doğurma olasılığı barındıran bir konu üzerinde problem çözme uğraşısına girilmesini temsil etmek” için kullanılmaktadır (Borkovec ve diğerleri, 1983, s. 10; Akt. Yılmaz, 2015). Model, öğretmenlerin eğitsel değişim sürecindeki tepkilerini, uğraşılarını anlamaya ve

ölçmeye yönelik olduğu için, bu çalışmada kullanılacak modeli ve modelin boyutu açıklanırken endişe kelimesi tercih edilmiştir.

Endişe Temelli Benimseme modeli, değişim süreci boyunca olası davranışları tanımlayan, açıklayan ve tahmin eden bir kavramsal çerçevedir (George, Hall ve Stiegelbauer, 2006, s.5). Bu model ilk olarak Frances F. Fuller tarafından 1969 yılında aday öğretmenlerin endişeleri üzerine yapılan bir çalışmayla ortaya atılmıştır. Yaptığı çalışmada Fuller (1969) aday öğretmenlerin endişelerinin genellikle kendileriyle ilgili endişelerden, öğretme ve öğrencilerle ilgili endişelere doğru ilerlediğini belirtmektedir. Fuller'a göre "... ilkel endişeler çözüldüğü zaman daha erişkin endişeler ortaya çıkacaktır." (Fuller, 1969, s. 223). Şahsi endişeler (self concerns) çözüldüğünde, birey işin doğasına ve işin performans kalitesine doğru endişelere ilerler (Hall, Wallace ve Dossett, 1973). Bu varsayımdan yola çıkarak Hall ve diğerleri, endişe temelli benimseme modelinin kanıt temelli çerçevesini oluşturmuşlardır. ETB modeli eğitim veya öğretim programı reformunun uygulanması boyunca bireylerin endişelerinin tanımlandığı kuramsal bir modeldir (Sarfo, Amankwah, Baafi-Frimpong ve Asomani, 2017). Model, öğretmenlerin değişim yönetimi ve anlayışını anlamayı sağlayan bir dizi araçtır (Gudyanga ve Jita, 2018). Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere ETB modeli, bir öğretim programı reformunun uygulanması sırasında öğretmenlerin reforma yönelik endişelerinin belirlenmesinde gerekli olan kavramsal çerçeveye birlikte, bunun için gerekli ölçme araçlarını da sunmaktadır. Model, yeni öğretim programı ve eğitim uygulamalarının uygulanma girişimlerinde bulunan öğretmenler tarafından deneyimlenmiş değişim sürecinin açıklanması, tanımlanması ve ölçülmesiyle ilgilidir (Anderson, 1997).

Anderson (1997) ETB modelinin değişim ile ilgili varsayımlarını şu şekilde özetlemektedir: 1) Değişim bir süreçtir, bir olay değildir. 2) Değişim bireyler tarafından başarılır. 3) Değişim kişisel bir deneyimdir. 4) Değişim duygu ve becerilerdeki gelişimsel büyümeyi içerir. 5) Değişim doğrudan bireylere, değişimlere ve içinde bulunduğu bağlama yönelik müdahalelerle kolaylaşabilir. Bu varsayımlardan yola çıkarak, ETB modeline göre değişimin başarısında; zamanı, bireylerin kendisini, değişimi sunan kaynakların desteğinin önemini yanında, değişim yoluyla beceri ve duygularda gelişim gerçekleştiğini söylemek mümkündür.

Bunların yanı sıra, ETB modeli değişimi ölçmek ve kavramsallaştırmak için üç boyut sunmaktadır. Bu boyutlar; *Endişe Aşamaları (Stages of Concerns)*, *Kullanma Seviyeleri (Levels of Use)* ve *Değişim Biçimleri (Innovation Configurations)*'dir. Bu boyutlar değişimin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını farklı boyutlarda biçimlendirmek için kullanılmaktadır. *Endişe Aşamaları* öğretmenlerin değişime karşı duyuşsal tavırlarını ifade ederken, *kullanma seviyeleri* değişimi davranışa dönüştürme süreçlerini anlatmaktadır. *Değişim biçimleri* ise aynı değişimi öğretmenlerin farklı şekilde uygulamasını açıklamak için kullanılmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin yeni uygulanan İngilizce öğretim programına yönelik endişe durumları incelendiği için, modelin Endişe Aşamaları boyutuna odaklanılmıştır.

2.5.1. Endişe Aşamaları (Stages of Concerns)

Endişe Aşamaları öğretim programlarının uygulanması sürecindeki öğretmenlerin çeşitli endişelerini ölçen ETB modelinin bir boyutudur. Endişe Aşamaları bir öğretmenin öğretim programı değişimi hakkında sahip olabileceği duyguları ve güdüleri tanımlayan bir çerçevedir (Anderson, 1997). Bu çerçeve öğretmenlerin duyuğ ve endişe durumlarını yedi farklı evrede sınıflamaktadır, ancak ilk evre 0'dan başlamaktadır. Bunlar; 0. Evre, Farkındalık (Awareness), 1. Evre, *Bilgisel (Informational)*, 2. Evre, *Kişisel (Personal)*, 3. Evre, *Yönetim (Management)*, 4. Evre, *Sonuç (Consequence)*, 5. Evre, *İşbirliği (Collaborative)* ve 6. Evre, *Yeniden Odaklanmadır (Refocusing)* (Anderson, 1997, s. 334).

Farkındalık evresinde öğretmenler yenilikle ilgili ya çok az bilgiye sahiptir ya da hiç bilgi ve ilgileri yoktur. Bu sebeple 0 kabul edilmiştir. *Bilgisel* evrede ise öğretmenler yenilik hakkında bilgi almakta istek gösterirler. *Kişisel* evresinde ise yeniliğin sonuçları, başarısı ve uygulanmasına yönelik endişe hissederler, ancak bu endişeler daha çok yeniliğin kendileri üzerinde yapacağı etkilere yöneliktir. *Yönetim* evresinde olan öğretmenler ise artık yeniliği uygulama deneyimindedirler ve yenilikle ilgili endişeleri, uygulama sırasındaki destek ve değişimin yeni davranışlara dökülmesi üzerindedir. *Sonuç* evresinde öğretmenlerin endişeleri yeniliğin öğrenciler üzerindeki etkisi ve sonucuna, hatta öğrenciler üzerindeki etkisini arttırmak için değişiklikler yapmaya yöneliktir. *İşbirliği* evresi öğretmenlerin yeniliğin uygulanması sırasında öğrenciler üzerindeki etkisini arttırmak için diğer öğretmenlerle işbirliği kurma çabasında olduğunu anlatmaktadır. Son evre olan *Yeniden Odaklanmada* ise

öğretmenler yeniliğin uygulanmasında büyük değişiklikler yapma, farklı uygulamalarla yeniden şekillendirme arayışındadır.

Söz konusu evreler ETB modelinin yeniliğe yönelik endişeleri; *ilgisiz (unconcerned)*, *şahsi endişeler (self-concerns)*, *görev endişeleri (task concerns)* ve *etki endişeleri (impact concerns)* olarak sınıflandığı gruplarla ilgilidir. *Farkındalık* evresi ilgisiz endişe grubunu, *bilgisel ve kişisel* evre şahsi endişeleri (*self concerns*) anlatırken, *yönetim* evresi görev endişelerini, *sonuç, işbirliği ve yeniden odaklanma* evreleri ise etki endişelerini ifade etmektedir. Endişe grupları ile Endişe Aşamalarını açıklayan olası ifadeler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Endişe Grupları, Endişe Aşamaları ve Olası İfadeleri

Gruplar	Evreler	Olası İfadeler	
İlgisiz	0	Farkındalık	Yenilikle ilgili endişem yok.
Şahsi Endişeler (Self Concerns)	1	Bilgisel	Yenilikle ilgili bir şeyler öğrenmek isterim.
	2	Kişisel	Yeniliği uygulamak beni nasıl etkileyecek?
Görev Endişeleri	3	Yönetim	Bütün zamanımı materyal hazırlamakla geçireceğim gibi geliyor.
Etki Endişeleri	4	Sonuç	Yeniliği uygulamak öğrencilerimi nasıl etkileyecek?
	5	İşbirliği	Yeniliğin etkisini en üst dereceye çıkarmak için başkaları ile işbirliği yapmak isterim.
	6	Yeniden Odaklanma	Yeniliğin daha iyi olabilmesi için bazı fikirlerim var.

Endişe Aşamaları çerçevesi, öğretmenlerin bir yenilik üzerine olası endişe ilerleyişini sunmaktadır. Öte yandan bütün öğretmenler yeniliği uygulama sırasında sonuç, işbirliği ve yeniden odaklanma evrelerine geçmemektedir (Anderson, 1997). Eğer yenilik bir şekilde rutinleşmeye başlarsa, dikkatler başka şeylere yönelmekte ve sonuç olarak endişelerinde azalma gözlenmektedir. Anderson’a (1997) göre bu durum; ilk evrelerde bulunan endişelerin çözümlenmesinin, her zaman sonraki evrelerdeki endişelerin ortaya çıkmasına sebep olmadığını göstermektedir. Hall ve diğerlerine (1973) göre ise kişilerin belli bir yeniliğe yönelik endişelerinin yoğunluk derecesi kişinin bilgi ve deneyimine bağlı olarak değişmektedir. Bir kişinin yeniliği kullanıp kullanmadığı ya da kullanmak için hazırlık yapıp yapmadığı veya yeniliği oldukça yetkin bir şekilde kullanması; endişe aşamalarının yoğunluğunda rol oynamaktadır. Bu sebeple, kişiler nadiren tek bir endişe aşamasında yüksek endişe sergilemektedirler

(Hall ve diğlerleri, 1973). Bu bağlamda öğretmenlerin endişe aşamalarının, yeniliğin kullanıcısı olup olmadıkları hakkında bilgi verebileceğinden bahsedilmektedir (Hall ve diğlerleri, 1973; George ve diğlerleri, 2006).

Eğer bir öğretmenin ilk üç aşamada (0, 1 ve 2) yüksek endişesi varsa, o öğretmenin programın/yeniliğin kullanıcısı olmadığı söylenmektedir (Hall ve diğlerleri, 1973; George ve diğlerleri, 2006). Çünkü Hall ve diğlerleri (1973) bu şekilde endişelere sahip bir öğretmenin yenilik hakkında daha fazla bilgi edinmek (1 bilgisel endişe) ve yeniliğin kendisini kişisel olarak nasıl etkileyeceği (2 kişisel endişe) yönünde endişeler yaşadığından bahsetmektedir. Oysa öğretmen yeniliği kullanmaya başladıkça yönetim endişesinde (3) yoğunluk sergilemektedir ve yenilik hakkında deneyim edindikçe endişeleri 4 (sonuç), 5 (işbirliği) ve 6. (yeniden odaklanma) aşamalarda yoğunlaşıp; 0, 1 ve 2 aşamalarında azalacaktır (Hall, George ve Rutherford, 1977 Akt. Hall ve diğlerleri, 1973). Bu durum Endişe Aşamalarının Denençel Gelişimi (Hypothesized Development of Stages of Concerns) olarak adlandırılmış ve kişilerin endişelerine göre kullanıcı olup olmadıklarını anlatmak için; kullanıcı olmayan profil, deneyimsiz kullanıcı profili, deneyimli kullanıcı profili ve yenileyici kullanıcı profili tanımlamaları yapılmıştır (Hall ve diğlerleri, 1973; George ve diğlerleri, 2006). Buna göre; farkındalık evresinde (0), bilgisel endişe (1) ve kişisel endişelere (2) sahip olanlar kullanıcı olmayan profil, yönetim endişesinde (3) olanlar deneyimsiz kullanıcı profili, sonuç (4) ve işbirliği endişelerine (5) sahip olanlar deneyimli kullanıcı profili ve son olarak da yeniden odaklanma endişesi (6) olanlar yenileyici kullanıcı profili sergilemektedir.

Bir öğretim programı ve eğitim reformunun uygulanmasına yönelik öğretmenlerin endişelerinin belirlenmesinde ise, Endişe Aşamaları Anketi (EAA) (Stages of Concerns Questionnaire) ile açık uçlu endişe ifadeleri prosedürü ve görüşmeler kullanılmaktadır. Alanyazını incelendiğinde daha çok EAA'nın kullanıldığı görülmektedir ve bu çalışmada da bu anket kullanılmıştır. Anketle ilgili bilgiler yöntem bölümünde sunulmaktadır.

2.6. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi ve İngilizce Öğretim Programları

İngilizce dersi Türkiye’de temel ve zorunlu öğretilen yabancı dil dersidir. İçinde yaşadığımız çağın bilimini öğrenmek, özümsemek ve dahası üretmek durumunda olan ve Avrupa Birliği üyesi olma yolunda hızlı adımlarla ilerleyen

Türkiye’de yabancı dil eğitimi, ciddiyetle ele alınması gereken önemli konuların en başında yer almaktadır (Haznedar, 2010). Türkiye İngilizcede hem temel eğitimde hem ortaöğretimde öğrencilerin dünya genelinde diğer kültür ve toplumlarla iletişim kurabilen dünya vatandaşları olabilmeleri, iş ve akademik yaşamın gerçekliği ve gerekliliğine hazır olabilmeleri için yüksek İngilizce yeterliliğiyle donatılmasının yollarını daima aramaktadır (MEB, 2017, s. 3). Tüm bu sebeplerden dolayı ülkemizde yabancı dil eğitiminde reformlar yapılmaktadır. Kırkgöz (2007) bu değişimlerin iki farklı zamanda gerçekleştiğini belirtmektedir. Bunlar; 1950’ler ile 1980’lerdir. 1955, ilk kez ortaokul seviyesinde Anadolu liselerinin açıldığı yıldır. Bilindiği üzere Anadolu Liseleri beş yıllık ilkokuldan sonra “hazırlık” adı altında bir yıllık yoğun İngilizce müfredatı olan okullardı (Demirpolat, 2015). Kırkgöz (2007), 1980’li yılların ortasını Türkiye’de küreselleşmenin etkisinin hissedildiği; bununla birlikte İngilizce dilinin artık yaygınlaşmaya başladığı dönem olarak ifade etmektedir. Bu dönemden itibaren Anadolu liseleri ile özel okulların sayısında büyük artış olmuştur. Hatta 1994 yılında Anadolu liseleri gibi bir yıl hazırlık programı uygulayacak olan Süper Liselerin açılması için yeni bir yasa çıkartılmıştır.

1997-1998 eğitim- öğretim yılında kesintisiz sekiz yıllık eğitim reformu getirilmiş ve ortaokul düzeyindeki hazırlık uygulaması lise düzeyine kaydırılmıştır. Hazırlık sınıflarının ortaokul düzeyinden kaldırılmasıyla birlikte ilkokul düzeyinde de İngilizce öğretiminde çeşitli değişikliklere gidilmiştir (Demirpolat, 2015). Buna göre, 1997 yılından itibaren yabancı dil dersi ilköğretim okullarının dördüncü sınıfından itibaren zorunlu olarak okutulmaya başlanmıştır. Ayrıca bu yıldan itibaren genel liselerin yabancı dil müfredatında da değişikliğe gidilmiş; haftada dört saat zorunlu olan İngilizce dersine iki saat seçmeli olarak İngilizce dersi eklenmiştir. Anadolu Liselerine alternatif olan Süper Liseler, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Anadolu lisesine dönüştürülmüş; ancak o yıl tüm liselerde hazırlık sınıfı uygulaması kaldırılmıştır. Genel olarak liselerden hazırlık sınıfının kaldırılmasındaki amaç, İngilizce öğretiminin zamana yayılarak gerçekleştirilmesidir (Demirpolat, 2015). Hazırlık sınıfının kaldırılmasıyla birlikte liselerde zorunlu olarak okutulan İngilizce derslerinin saatlerinde değişikliğe gidilmiş; 9. sınıflarda ilk olarak 10 saat verilen İngilizce dersi, daha sonra altıya ve 2017 yılında da dörde düşürülmüştür.

Yabancı dil eğitimiyle ilgili en önemli değişikliği getiren reformlardan bir diğeri, kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen ve zorunlu eğitimi 12 yıla çıkararak kanundur (Demirpolat, 2015). Bu kanun kapsamında İngilizce dersi ilköğretim seviyesinde 2. sınıftan itibaren okutulmaya başlanmıştır. Böylelikle öğrencilerin yabancı dil eğitimine daha erken bir yaşta başlamaları hedeflenmiştir.

Yabancı dil eğitiminde ülkemizde yapılan en son reform ise 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 81 ilde ve 620 okulda yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının pilot uygulamasına başlanmasıdır. İngilizce eğitimi adına olumlu bir deneyim olan bu uygulama, sekiz yıllık kesintisiz eğitimle birlikte hazırlık sınıfının lisenin başlangıç yılına çekilmesiyle ortadan kalkmış ve erken yaş avantajı da kaçırılmıştır. 2018 yılında planlaması yapılan 5. sınıflar için yoğun İngilizce programı, eski Anadolu Lisesi sisteminin esintilerini taşımaktadır (Yaman, 2018). Bu reform, küçük yaşta öğrencilere iyi yapılandırılmış, dengeli ve yoğun bir programla İngilizcenin öğretilmesini hedeflemektedir. Bununla birlikte yapılan tüm bu değişikliklere rağmen Türkiye’de İngilizce eğitimi istenen düzeyde değildir (Canlier ve Bümen, 2018). Doğal ortamında geliştirilme olanağı kısıtlı olan İngilizce becerileri, sık sık değişen sistemler nedeniyle arzu edilen seviyeye getirilememiştir (Yaman, 2018). Zira 2017 İngilizce Yeterlik İndeksi verilerine göre Türkiye 47.79 puanla (çok düşük yeterlik aralığında), indeksteki 29 Avrupa ülkesi arasında 28. sırada, toplam 80 ülke arasında ise 62. sırada yer almaktadır (EF-EPI, 2017). İngilizce öğretiminde yaşanan tüm bu değişiklikler, Türkiye yabancı dil öğretiminde çıkış yolu arandığını ve bunun çaresi olarak da öğretim programlarının, derse başlama zamanının ve dersin süresinin değiştirilmesi gibi yollar denendiğini göstermektedir.

2.6.1. Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı

2017-2018 Eğitim-öğretim yılında pilot uygulaması başlatılan ve sonraki yıllarda uygulanması okulların kararına bırakılan bu öğretim programı ülkemizde İngilizce eğitiminde yapılan en son reformdur. 2012 yılında hayata geçirilen ve 4+4+4 diye bilinen eğitim reformunun bir gerekliliği olarak tasarlanan öğretim programı önce 2017 yılında yayınlanmış, ardından güncellenerek 2 Ekim 2018 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü’nün duyurular sayfasında yayınlanmıştır. Öğretim programı, 5. sınıflarda yoğun bir şekilde ve devamında da 6, 7 ve 8. sınıflarda İngilizce öğretimini hedeflemektedir.

Öğretim programının açıklamalar metninde programın temel felsefesi, genel amacı, programda geçen anahtar yeterlilikler ve değerler, sınanma durumları gibi genel bilgiler yer almaktadır. Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programının genel hedefi, öğrencileri küresel dünya düzeninde diğer kültürlerle başarılı bir şekilde iletişim sağlayabilecek, dünya vatandaşı olmalarını ve iş ile akademik hayatın gerektirdiklerine hazır olmalarını sağlamak amacıyla yüksek İngilizce yeterlilikle donatmak olarak verilmiştir (MEB, 2018, s. 3). Bu anlamdaki bir uzak hedefin kaçınılmaz neticesi olarak dengeli ve iyi yapılandırılmış yoğun bir İngilizce programı olduğu söylenmiştir. Öğretim programı 2017 yılında haftalık 15 saat için toplam 550 saatlik bir uygulama olarak sunulmuş (MEB, 2017), ancak sonrasında güncelleme yapılmıştır. 2018 yılında yayınlanan güncellenmiş program beşinci sınıflarda yine haftalık 15 saatlik İngilizce dersi için toplam 540 saatlik bir İngilizce öğretimini sunarken, 6, 7 ve 8. sınıflarda ders saati genel İngilizce öğretim programında olduğu gibi haftada 3- 4 saat olacak şekilde planlanmıştır (MEB, 2018, s. 9). Ancak ders saatindeki azalmaya rağmen öğretim programının beşinci sınıftaki yoğun programla uyumlu bir şekilde takip edileceği vurgulanmıştır. Öğretim programın hedeflediği dil yeterlilik düzeyi beşinci sınıflar için B1 (Bağımsız kullanıcı) İngilizce yeterlilik düzeyinin başlangıcıdır. 6, 7 ve 8. sınıflarda ise bu yeterlilik düzeyinin B1.2'ye getirilmesi beklenmektedir. Dolayısıyla ortaokul 5. sınıfta yabancı dil ağırlıklı İngilizce dersi öğretim programına başlayan bir öğrencinin bir öğretim yılında A1 seviyesinden B1.1 seviyesine yükselmesi, 6-7 ve 8. sınıflarda ise B1.2 seviyesinde öğrenimine devam etmesi hedeflenmektedir.

Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programının (CEFR) dil öğretiminde, ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde sunduğu kaynakçaya bağlı kalarak hazırlanan program; “akıcılık, yeterlilik ve doğruluğu” sağlamak amacıyla öğrencilerin edindiklerini gerçek yaşam deneyimlerine aktarmalarını hedeflemektedir. Bu sebeple iletişimsel yaklaşımı benimseyerek otantik ortam ve bağlamda İngilizcenin sunulmasını talep etmektedir. Çalışılacak bir konu alanı olmaktan ziyade iletişim için İngilizceyi bir araç olarak gören öğretim programı, öğretim tekniklerinde eklektik olunmasına vurgu yapmaktadır. Bu sebeple, öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerini geliştirdikçe, dil öğrencileri olmalarından ziyade dil kullanıcısı olmalarını destekleyerek İngilizce kullanımını bütün sınıf içi etkileşim türlerinde önemle vurgulanmaktadır (CoE, 2001

Akt. MEB, 2018, s. 3). Bunların yanı sıra yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programı öğrenme süreci boyunca öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilmeleri için eğlenceli ve motive edici öğrenme ortamlarını da teşvik etmektedir. Bu sebeple öğretim programının sınıf dışı etkinlikler için somut örnekler sunduğu belirtilmiştir (MEB, 2018, s. 3).

Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programı dil bilgisi formlarının sınıflandırılması veya ikili yapılandırılmasına yönelik değil, dil becerileri ve işlevlerine dayanan öğrenme çıktıları sunmaktadır (MEB, 2018, s. 3, 4). Bu sebeple tematik ve iletişimsel bir öğretim programı yapısındadır. Ünite sayısı açısından da güncellenen öğretim programı beşinci sınıflarda birbiriyle ilişkili ancak bağımsız temalara sahip 36 ünite, devamında ise 6, 7 ve 8. sınıflarda 10 ünite olacak şekilde sunulmaktadır. Ayrıca program dilin kullanımı, işlevi ve öğrenme materyalleri olmak üzere üç ana öğrenme aşamasında yapılandırılmıştır. Dilin okuma, dinleme, konuşma ve yazma olmak üzere dört becerisinin bütünlük olarak ele alındığı programda, beşinci sınıfın 10. ünitesinden itibaren konuşma becerisi sözlü üretim (spoken production) ve sözlü etkileşim (spoken interaction) olarak iki gruba ayrılmaktadır. Bu noktanın altı çizilmiş ve uygulayıcıların derslerini buna göre planlamaları gerektiği belirtilmiştir. Programın sınav durumlarına ilişkin genel bilgilendirme kısmında ise programın biçimlendirici değerlendirme, sonuç değerlendirmesi veya süreç odaklı ölçme değerlendirme gibi bütün değerlendirme teknik ve ürünlerini desteklediği belirtilmiştir (MEB, 2018, s. 7). Ayrıca dil becerilerinin değerlendirilmesinde öneri niteliğinde kullanılacak ölçme teknikleri bir tablo halinde sunulmuştur (MEB, 2018, s. 8, 9). Bu tabloda her bir beceri için ayrı ayrı, bütünlük olarak becerilerin ölçülmesi için ayrı ve son olarak alternatif ölçmeler için örnek ölçme teknikleri ile dikkat edilmesi gereken hususlar belirtilmiştir.

Son olarak programın açıklamalar metninde öğretim programının 540 saatlik bir İngilizce öğretimi ve uygulama sunmasının öğrencilerde oluşturabileceği iş yükünden bahsedilmiş ve programın yoğun bir program olduğu vurgusu yapılmıştır. Bununla birlikte programın uygulanmasında dış etkenlerden (okul müdürleri, sınıf mevcutları, materyal ve kaynaklar, öğretmenler) söz edilmiş ve programın nihai başarısında dışarıdan desteğin, dikkatli planlamanın ve adanmış bir ortaklığın gerekliliği belirtilmiştir (MEB, 2018, s. 11).

Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programının açıklamalar metninden sonra programın beşinci sınıflar için tasarlanmış 36 ünitesi, dil işlevleri ve dil kullanımları, öğrenme çıktıları ve dil becerileri ile önerilen bağlam, görev ve ödevler başlıkları altında ayrı ayrı ele alınarak sunulmuştur (MEB, 2018, s. 16- 52). Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf programının devamı olarak tasarlanan 6. sınıf İngilizce öğretim programının sunuluş şeklinde ise farklılıklar bulunmaktadır. 6. sınıf İngilizce öğretim programında uygulama için önerilen temalar, bağlam, görev ve ödevlerin sıralandığı bir tablo verilmiş, ardından her bir ünite için ayrı ayrı dil işlevleri ve becerileri sunulmuştur (MEB, 2018, s. 53-59). Önerilen tema isimleri 40 adetken, dil işlev ve becerileri 10 ünite olacak şekilde tasarlanmıştır. Bu noktada beşinci sınıflar için hazırlanan programın daha ayrıntılı ve sınırları belirlenmiş bir durumda olduğu, devamı için tasarlanan 6. sınıf İngilizce öğretim programının ise öğretmene temaları seçme anlamında esneklik sağladığı söylenebilir. Programın devamında 7 ve 8. Sınıf İngilizce dersi öğretim programlarına ilişkin olarak ise sadece açıklamalar sunulmaktadır.

2.7. İlgili Araştırmalar

2.7.1. Türkiye’de Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Araştırmalar

Türkiye’de yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında da, bunların program tasarım ilkeleri açısından bir program analizi, öğretmen görüşlerine göre uygulama değerlendirmesi, uzman ve öğretmen görüşleri ile ihtiyaç analizi belirleme çalışması ve 5.sınıf öğretim programının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarı, tutum ve özyeterlik inançlarına olan etkisinin incelendiği bir tez olduğu görülmektedir (Canlier ve Bümen, 2018; Dilekli, 2018; Erdem ve Yücel, 2017; Özkan, Özdemir ve Tavşancıl, 2018; Şahin ve Göksoy, 2019; Yılmaz ve İnce, 2019).

Canlier ve Bümen (2018), yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programını program tasarım ilkeleri açısından değerlendirmiştir. Doküman incelemesi yoluyla ilgili program kapsam, aşamalılık, süreklilik, denge, kaynaşıklık ve esneklik açısından incelenmiştir. Çalışmada programın felsefesi, yapısı, genel hedefleri, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, programdaki temel yeterlikler, değerler eğitimi, önerilen ölçme teknikleri ve uygulama esasları ile ilgili çok genel, hatta yüzeysel bilgiler

verildiği belirtilmiştir. Program hedeflerinin programın temele aldığı yaklaşımlara uygun dil becerilerine göre düzenlendiği, dil becerileri için verilen öğrenme çıktılarının anlaşılır biçimde ifade edildiği söylenmiştir. Ancak programın hedeflediği dil yeterliliği açısından (A1 düzeyinden B1 düzeyine) üniteler arasında dil yeterlilik düzeyleri geçişlerinin verilmediği eklenmiştir. Hedeflerin sadece bilişsel alana ait olduğu, duyuşsal ve psiko-motor alanlara ait öğrenme çıktılarının olmadığı da belirtilmiştir. Programın önerdiği eğitim durumlarının bağlam ve etkinlik açısından çeşitli olduğu ancak bunların bütün üniteler için aynı olduğu, sadece ödev olarak düşünülen etkinliklerin farklı ve öğrenme çıktılarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Programın sınanma durumları Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programına uygun hazırlandığı ancak dört dil becerisinin ölçülmesine yönelik herhangi bir örneğin öğretmenlere sunulmadığı eklenmiştir. Öğretim programının uygulanacağı ders saatine ilişkin olarak ünite bazlı bir açıklamanın olmadığı da bu çalışmanın bulgularından birisidir. Aşamalılık açısından yapılan değerlendirmede ise programın temalar, içerik ve öğrenme çıktılarının somuttan soyuta, genelden özele, bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakın çevre ve zamandan uzağa doğru düzenlendiği belirtilmiştir. Ayrıca özellikle dil işlevlerinin giderek zorlaşarak sunulmasının programın aşamalılık ilkesine uygun olduğu belirtilmiştir. Ancak programın 15., 38. ve 40. ünitelerinde sunulan dil yapı ve kelimelerinin çok zor olduğu söylenmiştir.

Canlier ve Bümen (2018) süreklilik ilkesi açısından da programın dil işlevlerinin farklı bağlamlarda tekrar edildiğini; bunun kritik kavram ve becerilerin belli aralıklarla tekrarını sağladığını ve süreklilik ilkesine uygun olduğunu belirtmiştir. Denge ilkesi açısından programın öğrenci yaş, ilgi ve seviyesine uygun temalarla sunulduğunu ancak bazı ünitelerde kullanılan dil yapılarının öğrenci seviyesi ve hazırbulunuşluğunun üstünde olduğu belirtilmiştir. Bu anlamda denge ilkesinin kısmen gözetildiği tespit edilmiştir. Programın kaynaşıklık açısından değerlendirilmesinde diğer ilkelerin etkisinden bahsedilmiş; kapsamın geniş tutulmasının (dil yeterlilik düzeyleri; A1, B1) öğrenme ürünlerinin kararlılık ve devamlılığını tehdit edebileceği ve aşamalılık ile denge ilkelerinin de olumsuz etkilendiği ileri sürülmüştür. Bu nedenle kaynaşıklık ilkesinin de olumsuz etkilendiği belirtilmiştir. Son olarak programın esnekliğinin bireysel farklılıklara hizmet etmeye

olanak sunduğu ancak öğretmenlere herhangi bir kaynak desteğinin sağlanmadığı belirtilmiştir. Bu durumun program esnekliği açısından önemli bir eksiklik olduğu da vurgulanmıştır.

Dincer ve Koç (2019) durum çalışması olarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretime programına ilişkin öğretmen görüşlerini, öğretmenlerin programı uygulama sırasındaki karşılaştıkları engelleri ve bu engellere yönelik çözüm önerilerini araştırmıştır. Çalışmaya Erzincan ilinde programı uygulayan dört ortaokuldan 7 öğretmen katılmış ve bu öğretmenlere hem eğitim öğretim yılı başında hem de sonunda açık uçlu sorular uygulanmıştır. Elde ettikleri bulgulara göre öğretmenlerin programa ilişkin genel anlamda olumlu görüşleri olduğu ancak program uygulama sırasında bazı problemler yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu problemler; küçük yaş grubuna yoğun bir programın uygulanması, ders kitabı ve rehberlik eksikliği, yetersiz sınıf ortamları olarak belirlenmiştir. Öğretmenler bu problemlerin çözüme ilişkin olarak mesleki gelişim desteğinin yapılmasını, materyallerin öğrenci özelliklerine göre güncellenmesini ve velilerin bilgilendirmesini önermişlerdir.

Dilekli (2018), yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programının pilot uygulamasını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiştir. Durum çalışması deseninde yapılan araştırmaya pilot uygulamanın yapıldığı üç ortaokulun 17 İngilizce öğretmeni katılmış ve veriler yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu pilot uygulaması yapılan yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf programını, öğrencileri erken yaşta uzun süreli dile maruz bıraktığı için desteklemektedirler. Diğer taraftan sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve öğrencilerin bilişsel düzeylerindeki farklılıklardan dolayı araştırmaya katılan öğretmenlerden üçünün programı desteklemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple sınıf mevcutları ve öğrencilerin bilişsel düzeylerindeki farklılıklar göz önünde bulundurularak tasarlanacak bir programı, öğretmenlerin hepsinin destekleyeceği belirtilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin programa ilişkin ortak görüşlerinden birisi de programın kazanımlarının öğrencilerin bilişsel gelişim seviyelerinin üzerinde ve çok fazla olmasıdır. Bu durumun öğretmenlerin performansa dayalı öğretimden ziyade kuralları öğretmeye dönük bir öğretim yaklaşımı sergilemelerine yol açtığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin geç gelen ders kitaplarını bitirme baskısı hissettikleri, bunun

da süreci olumsuz etkilediği araştırmanın bir diğer sonucudur. Ayrıca kitapların içeriğindeki kelimelerin bazılarının günlük hayatla ilişkisinin olmadığı, kitapların sarmallık ilkesini gözetmediği ve görsel açıdan yetersiz olduğu da öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu çalışmada öğretmenler program öğeleri olan hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları arasındaki ilişkiyi yeterli ve bu öğeleri tutarlı bulmuşlardır.

Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programına yönelik başka bir çalışma da Erdem ve Yücel (2017) tarafından yapılmış bir ihtiyaç belirleme analizidir. Karma desenle yürütülen çalışmada, ihtiyaç analizi hem öğrenciler hem de programı uygulayacak olan İngilizce öğretmenleri temele alınarak, anket ve görüşme formlarıyla yapılmıştır. İhtiyaç belirleme anketi İstanbul, Pendik'te küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 173 yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf öğrencisine uygulanmış, üç İngilizce öğretmeni ile de yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bulgulara göre yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf programına katılan öğrencilerin İngilizce öğrenme sebepleri okul sınavlarında başarılı olmak, konuşma ve okuma becerilerini geliştirmek olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçlarına göre ise öğrencilerin İngilizce öğrenme sebepleri yurtdışına gidebilmek, yabancılarla konuşmak, iyi bir iş sahibi olmak ve okul sınavlarında başarılı olmaktır. Becerilere ilişkin elde edilen bulgulara göre konuşma becerisi öğrenciler için en önemli beceri olmakla birlikte, öğrencilerin bütün becerilerde kendilerini yetersiz hissettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler de benzer şekilde konuşma becerisinin öneminden bahsetmekle birlikte tüm becerilere eşit ağırlık verilmesinin gerektiğini vurgulamışlardır. Yöntem ve teknik açısından hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin oyunla öğretimi tercih ettikleri, en önemli kaynağın da akıllı tahtalar olarak görüldüğü belirlenmiştir. Ölçme ve değerlendirme açısından öğretmenlerle öğrenci görüşleri arasında bir farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilere göre en önemli ölçme aracı yazılı sınavlarken, öğretmenler ürün değerlendirmesinin yapılması gerektiğini söylemişlerdir. Son olarak, İngilizce öğretmenlerine göre yabancı dil ağırlıklı 5. sınıfların İngilizce derslerine giren öğretmenlerin sahip olması gereken öğretmen yeterlilikleri şu şekilde belirtmiştir: Öğretim yöntem ve tekniklerini etkili bir şekilde kullanabilme, teknolojiyi kullanabilme, görsel materyal kullanabilme, drama yeteneğine sahip olma, sabırlı ve özverili olma, iletişim becerilerine sahip olma ve

İngilizce konuşma becerisine sahip olma. Ayrıca Erdem ve Yücel (2017) çalıştıkları grubun yaşının küçük olmasından dolayı öğretmenlerin sabırlı, özverili ve iletişim becerilerine sahip olmasının önemini vurgulamıştır.

Alan yazınında yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programına yönelik yapılan çalışmalardan bir diğeri ise uzman görüşüne dayalı bir değerlendirme çalışmasıdır. Özkan, Özdemir ve Tavşancıl (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada İngilizce öğretmenleri, çocuk gelişimi ve dilbilim uzmanlarının beşinci sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilere yabancı dil ağırlıklı eğitim verilmesi hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya çocuk gelişimi ve dilbilim alanlarında çalışma yürüten yedi akademisyen ile beşinci sınıf düzeyinde İngilizce öğretmenliği yapan dört öğretmen katılmıştır. Verilerin yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edildiği çalışmada şu bulgulara rastlanmıştır: Hem öğretmenler hem de uzmanlar, yabancı dil eğitiminde başlangıç düzeyi olarak okulöncesi ve erken çocukluk dönemine işaret etmiş; bu süreçteki dil öğreniminin ilerleyen yaşlardaki öğrenimlere göre çok daha faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan bütün katılımcıların yabancı dil ağırlıklı eğitim gibi kapsamlı bir uygulama için gerekli altyapı özellikleri kapsamında MEB olanaklarının yeterli olmadığını düşündüklerini tespit edilmiştir. Buna ek olarak görüşme yapılan öğretmenler halihazırda beşinci sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin akademik yoğunluk ve ders saatlerinin fazla olmasından dolayı dil seviyelerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışmanın bir diğeri bulgusu da beşinci sınıfa kadar bu kadar yoğun yabancı dil eğitimi almamış öğrenciler için programın sıkıcı olabileceğidir. Beşinci sınıfta ders yoğunluğunun yabancı dile verilmesinin diğeri alanlardaki ders saatlerinde düşüşe yol açtığı; bunun da öğrencilerde akademik eksiklikler oluşmasına zemin hazırlayacağı belirtilmiştir. Özkan, Özdemir ve Tavşancıl (2018) söz konusu eğitim için geliştirilecek olan öğretim programının nitelikli ve yeterli, ilgili yaş grubunun gelişimsel özelliklerine uygun olmaması halinde de birtakım sorunlarla karşılaşılacağı uyarısında bulunmuştur. Son olarak araştırmaya katılan öğretmenler ve uzmanlar, yabancı dil ağırlıklı eğitim gibi ciddi sorumluluk ve yetkinlik gerektiren bir süreci yönetecek öğretmenlerin özelliklerinden bahsetmişlerdir. Buna göre ilgili programı uygulayacak öğretmenlerin, küçük yaş gruplarıyla çalışmalar gerçekleştirmiş ve bu

anlamda deneyimli, alan bilgisi anlamında ilgili yaş grubuna özel olarak donanımlı ve bu konuda çeşitli özel öğretim yöntem ve tekniklerini benimsemiş bireyler olmaları gerekmektedir.

Şahin ve Göksoy (2019) tarafından yapılan olgu desenindeki çalışmada, yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programının yabancı dil öğrenme konusunda öğrencilere ne derece katkı sağladığı, beşinci sınıflarda yabancı dil ağırlıklı sınıf uygulamasının olumlu ve olumsuz yönlerinin neler olduğu araştırılmıştır. Araştırmaya ilgili öğretim programını uygulayan 32 öğretmen katılmış ve bu öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programının öğrencilere derslerde İngilizce ders ve konularını tekrar etme şansı tanındığı, bilgilerin kalıcılığının artırıldığı, çeşitli aktiviteler yaptırıldığı, ders içerisinde farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı şekilde olumlu yönleri olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin öğrencilerle daha fazla zaman geçirdikleri ve bunun sonucunda etkinlik yapma konusunda daha rahat davranabildikleri tespit edilmiştir. Ancak öğretim programının planlanma ve uygulanma yönteminde bazı eksikler olduğu tespit edilmiştir. Şahin ve Göksoy (2019) bu eksikleri şu şekilde belirtmektedir: Okullarda materyal yetersizliği, yer/donanım sıkıntısı, programın öğretmenlere tanıtılmaması, öğretmen eksikliği, öğrencilerde ön bilgi eksikliği. Bunlarla birlikte yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programının uygulanmasıyla okullarda ortaya çıkan norm kadro değişikliğinden de söz edilmiştir. Okullarda özellikle görsel sanatlar ve müzik branşlarındaki öğretmenlerin norm kadro fazlalığı nedeniyle yer değiştirdiklerinin ve bu öğretmenlerin derslerine başka branş öğretmenlerinin girmek zorunda kaldığından bahsetmişlerdir. Okullara kaynak kitapların ikinci dönemde gelmesi ve bir yılda bitirilmesi gereken kitabın bir dönem içerisinde bitirmeye çalışılmasının öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olduğu da bu araştırmanın başka bir sonucudur. Özetle, Şahin ve Göksoy'a göre (2019) İngilizce kitapları ve materyallerinin okullara zamanında ulaşması ve ihtiyaca göre tasarlanması, kaynak konusunda öğretmenlerin desteklenmesi, okullarda seviye sınavlarının yapılması ve bu sınavı geçebilen öğrencilerin hazırlık sınıflarına alınması, istekli öğrencilerin hazırlık sınıflarına kabul edilmesi, okulların alt yapısının yeterli seviyeye çıkarılması,

dil sınıfları oluşturulması ve bu programın uygulandığı okullarda sınıf mevcutlarının azaltılması gerekmektedir.

Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarı, tutum ve öz yeterlik inançlarına olan etkisinin incelendiği tez çalışması da Yılmaz ve İnce (2019) tarafından betimsel tarama deseninde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 2018-2019 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde öğrenim gören 400 beşinci sınıf öğrencisi küme örnekleme yöntemiyle belirlenerek katılmıştır. Bu öğrencilere “İngilizce Dersi Özyeterlik Ölçeği”, “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Akademik Başarı Testi” uygulanmıştır. Buna ek olarak bu çalışmada ortaokul beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı (MEB, 2013) ile yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf programı (MEB, 2017) arasındaki farklılıklar da araştırılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre her iki öğretim programının da temel felsefeleri, amaçları ve eğitim-öğretim yaklaşımları açısından benzer olduğu bulunmuştur. Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf öğretim programında artan kazanımlarla birlikte ortaokul beşinci sınıf İngilizce öğretim programında yaşanan benzer kazanımların sık tekrarı durumunun üstesinden geldiği belirtilmiştir. Ayrıca haftalık ders saatinin artmasının (haftalık 3 saatten 15 saate yükseltilmesi) tüm dil becerilerini yerine getirme ve kazanımlarını edindirmeye yeterli zamanı sağladığı belirtilmiştir. Öğrencilere uygulanan ölçek ve testlere göre ise, öğrencilerin ön test ve son test puan farklılıklarının anlamlı olduğu; bunun da yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarı, tutum ve öz yeterlik inançlarında etkili olduğu anlamına geldiği ifade edilmiştir.

2.7.2. Türkiye’de ETB Modeline Dayalı Olarak Yürütülen Araştırmalar

Ülkemiz alanyazını incelendiğinde ETB modeli kavramsal çerçevesine dayalı EAA kullanılarak yapılmış sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmalardan ikisi (Yakın ve Sumuer, 2007; Kayaduman ve Delialioğlu, 2016) yüksek öğretim düzeyinde eğitim gören öğrencilerle, ikisi akademisyenlerle (Baltacı-Göktalay, 2008; Baltacı-Göktalay, 2013), diğerleri (Köle, 2011; Çetinkaya, 2012; Gökçek ve Baki, 2013) de öğretmenlerle gerçekleştirilmiş çalışmalardır. Bu çalışmalardan sadece bir tanesi (Kayaduman ve Delialioğlu, 2016) yabancı dil eğitimi üzerinedir ancak o da

İngilizce öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaları özetleyecek olursak şunlar söylenebilir:

Yakın ve Sumner (2007) bilgisayar ve öğretim teknolojileri alanında öğrenim gören öğrencilerle (aday öğretmen) yaptıkları çalışmada öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik endişelerini araştırmışlardır. Araştırmaya katılan 48 öğrenciye endişe aşamaları anketi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların farkındalık, bilgisel ve kişisel endişelerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda çalışmada katılımcıların öğrenci olmalarından dolayı e-öğrenmeye yönelik bilgisel ve kişisel endişe sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Baltacı-Göktalay (2008) bildiri özetinde, EAA kullanarak Türkiye'deki öğretim üyelerinin çevrimiçi teknolojilerin eğitime adaptasyonu hakkındaki endişelerinin daha çok bilgisel evrede, ardından da kişisel evrede endişelere sahip olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca bildiride çevrimiçi teknolojisinde daha az deneyimi olan öğretim üyelerinin daha deneyimlilere göre daha fazla endişe sergilediği de sunulmuştur. Baltacı-Göktalay (2008) aynı yıl bu araştırmada kullandığı endişe aşamaları anketinin Türkçe versiyonunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını yaparak "Assessing the Reliability and Validity of the Turkish Version of the Stages of Concern Questionnaire" adıyla yayınlamıştır. Bu çalışmada da yine ülkemizde bulunan bir üniversitenin 8 bölümünden 621 akademisyene endişe aşamaları anketi uygulanmış ve anketin Türkçe versiyonunun geçerlilik ve güvenilirliğini analiz etmek için hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre 16 maddeden oluşan ve değişkenleri 4 faktörde açıklayan bir model sunulmuştur.

Köle (2011) tarafından yapılan tez çalışmasında ise ETB modeli kullanarak öğretmenlerin Bilgisayar Destekli Eğitim Teknolojilerini benimseme düzeyleri incelenmiştir. Betimsel tarama deseninde yapılan çalışmada Köle (2010), Çorum ilinin bir ilçesinde çalışan 147 ilköğretim öğretmeninden veri toplamıştır. Öğretmenlerin endişe aşamalarının yanında bilgisayar destekli eğitim teknolojileri dersini kullanım düzeylerini ve bu kullanım düzeylerini etkileyen faktörler de incelenmiştir. Bulgulara göre öğretmenlerin kişisel endişeler sergiledikleri ve ilgili öğretim programını *mekanik düzeyde* kullandıkları tespit edilmiştir.

Ülkemiz alanyazını açısından önemli sayılabacak uluslararası düzeyde yayınlanmış iki araştırma ise aynı yıl ve aynı öğretim programı üzerine yapılmıştır. Ancak bu çalışmaların örnekleme farklılık göstermektedir. Çetinkaya (2012) tarafından matematik öğretmenlerinin ortaokul 6. sınıf matematik öğretim programına yönelik endişelerinin incelendiği çalışmada, Ankara ilinde bulunan 306 matematik öğretmenine EAA eğitim-öğretim yılının 2. döneminde uygulanmıştır. Elde edilen veriler ışığında matematik öğretmenlerinin yeni öğretim programına yönelik endişelerinin çoğunlukla bilgisayar ve işbirliği evrelerinde yoğunlaştığı, ancak yönetim evresinde daha düşük endişe durumlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet, mesleki deneyim ve eğitim durumlarının öğretim programı reformuna yönelik endişe durumlarında rolüne yönelik bulgularda ise, öğretmenlerin eğitim durumlarıyla ilgili mesleki deneyimlerinin programa yönelik endişelerinde açıklayıcı bir etkiye sahip olmadığı gözlemlenmiştir. Ancak çalışmaya katılan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha çok endişe sergilediği görülmüştür.

Benzer şekilde Baki ve Gökçek (2013) tarafından yapılan çalışmada ise sosyo-ekonomik gelişim indeksi göz önünde bulundurularak Türkiye'nin 14 ilinden 10 ortaokul seçilmiştir. Seçilen okullarda çalışan matematik öğretmenlerine EAA gönderilmiş ve anket iki farklı dönemde aynı gruptan 110 öğretmene uygulanmıştır. Bunun yanı sıra açık uçlu anketlerle de veri toplanmıştır. Bulgulara göre, öğretmenler bilgisayar, kişisel, yönetim ve işbirliği evrelerinde her iki dönemde birbirine yakın oranlarda endişe durumları sergilemiştir. Sonuç evresinde ise her iki dönemde düşük oranlarda endişe durumu belirlenmiştir.

Baltacı-Göktalay'ın (2013) 725 öğretim elemanı ile gerçekleştirdiği çalışmada, öğretim görevlilerinin yükseköğretimde çevrimiçi teknoloji eğitimine yönelik endişelerini ve bu eğitimi kullanma seviyelerini karma desende incelemiştir. Bu amaçla öncelikle öğretim elemanlarına EA anketi uygulamış, ardından kullanma seviyelerini anlamak için görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların EA'nın ilk evrelerinde (farkındalık, bilgisayar, kişisel) endişe sergiledikleri, endişe aşamalarıyla yeniliği kullanma seviyeleri arasında ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle, çevrimiçi teknolojileri eğitiminde deneyim kazandıkça kullanıcıların endişelerinde şahsi endişelerden (self concerns) etki endişelerine doğru bir ilerleme olduğu görülmüştür. Bununla birlikte yenilik sırasında

destek eksikliğinin katılımcıların çevrimiçi teknoloji eğitimini kullanmalarında engel oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu modeli temele alınarak yapılmış son çalışma ise Kayaduman ve Delialioğlu (2016) tarafından İngilizce aday öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanmalarına yönelik endişelerinin incelenmesidir. Bu amaçla İngilizce öğretmenliği ikinci sınıfta okuyan 14 aday öğretmene, üç haftalık Web 2.0 araçları kullanım dersi öncesi ve sonrası endişe aşamaları anketi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre aday öğretmenler uygulamanın başlangıcında daha çok şahsi endişeler (self concerns) sergilemişlerdir. Ancak yapılan son test sonuçları aday öğretmenlerin sonuç ve işbirliği endişelerinde anlamlı bir farklılık ortaya koymuştur.

Ülkemizde bu konuda yapılan sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. İncelenen iki öncü çalışmada da öğretmenlerin yeni öğretim programları ile ilgili endişe yaşadıkları ortaya konmuştur.

2.7.3. Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Ülkemizin aksine, yurtdışında ETB modeli esas alınarak ve EAA kullanılarak öğretmenlerin öğretim programı reformunun uygulanmasına yönelik endişelerinin incelendiği birçok çalışma (Puteh ve diğerleri, 2011; Saunders, 2012; Puteh ve Nawastheen, 2013; Puteh ve Meerah, 2014; Al-Shabatat, 2014; Kwok, 2014; Thang, Lin, Mahmud, Ismail ve Zabidi, 2014; Zhang, Zhu ve Sang, 2014; Jennings, 2015; George, 2015; Gonzalez-Carriedo ve Tunks, 2015; Hao ve Lee, 2016; Kwarteng, 2016; Sarfo, Amankwa, Baafi-Frimpong ve Asomani, 2016; Aziz, 2017; Bullard, Rutledge ve Kohler-Evans, 2017; Gabby, Avargil, Herscovitza ve Dori, 2017; Gudyanga ve Jita, 2018; Yoon ve Kang, 2018; Byrne ve Prendergast, 2019; Peskova, Spurna ve Knecht, 2019; Senin ve Nasri, 2019) bulunmaktadır. Bu araştırmalar şöyle özetlenebilir:

Puteh ve diğerleri (2011) tarafından karma yöntemle Malezya'da yapılan çalışmada, anaokulu öğretmenlerinin anaokulu eğitimi reformuna yönelik endişe durumları ETB modelinin diğer boyutları (kullanma seviyeleri ve değişim biçimleri) kullanılarak incelenmiştir. Çalışmanın katılımcıları nicel fazda bölge ve demografik özelliklere göre seçilmiş 369 anaokulu öğretmeni ile nitel fazda durum çalışmasının yapıldığı 8 anaokulu öğretmenidir. Nicel fazda uygulanan EA anketine göre öğretmenlerin program reformuna yönelik endişelerinde kişisel, bilgisayar ve sonuç evrelerinde yükseklik olduğu, yönetim ve yeniden odaklanma evrelerinde ise düşük

endişe durumlarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim durumları ile çalıştıkları bölgelere göre endişelerinde bir değişiklik olup olmadığı araştırmanın bir diğer yanıt aradığı sorulardandır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin eğitim durumları ile çalıştıkları bölgelere göre sergiledikleri endişe durumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Derinlemesine yapılan durum çalışmasında ise öğretmenlerin kişisel ve görev endişelerinde yoğunlaştıkları ve bunun sonucu olarak da daha çok planlama ve günlük sınıf içi öğretim ve öğrenme sürecine doğru yöneldikleri tespit edilmiştir.

Saunders (2012) Avusturalya’da gerçekleştirdiği çalışmasında karma desen kullanmış ve endişe aşamaları anketi yoluyla öğretmenlerin değişimde duygularının rollerini incelemiştir. 35 meslek dersi öğretmeniyle yaptığı çalışmasında mesleki gelişim etkinliğinin endişelerdeki etkisini de araştırmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında endişe aşamaları anketi, ikinci aşamasında ise öyküleyici görüşme tekniği kullanmıştır. Öyküleyici görüşme tekniğinde katılımcılarla açık uçlu görüşmeler gerçekleştirmiş ve duygularını öyküler yardımıyla anlatmalarını sağlamıştır. Araştırma sonucunda katılımcılar MG (mesleki gelişim) öncesinde daha çok şahsi endişeleri (self concerns) ve görev endişeleri yaşamakta ve bunlara “kaygı ve stres” duyguları eşlik etmiştir. MG sonrasında ise katılımcıların daha çok sonuç ve yeniden odaklanma endişelerine doğru ilerlediklerini ve bunlara “güven ve haz” duygularının eşlik ettiği belirtilmiştir. Bunlara ek olarak, Saunders MG etkinliği tasarımcıları ile yeniliği ileri süren politikacılara öğretmenlerin endişe ve duygularına önem verilmesinin gerekliliğinden bahsetmektedir.

Puteh ve Nawastheen (2013) Sri Lanka’da 5E modelinin uygulanmasına yönelik 303 coğrafya öğretmenin endişelerini EA anketi kullanarak araştırmıştır. Öğretmen endişelerinin yanı sıra öğretmenlerin endişeleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişkiler de incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen endişelerinin iki grupta toplandığını tespit etmiştir. Bunlar daha çok bilgi almak isteyen ve de aynı zaman da kişisel endişeler yaşayan öğretmenler, diğeri de etki endişeleri yaşayan sonuç ve işbirliği endişeleri yüksek öğretmenlerdir. Öğretmenlerin özellikle okul türlerine göre kişisel, yönetim, sonuç ve işbirliği endişelerinde farklılıklar olduğu da araştırmanın bir diğer sonucudur. Puteh ve Nawastheen (2013) öğretmenlerin genel

olarak 5E modeline ilgileri olduğunu ancak kişisel endişelerinden dolayı ilerlemeleri için motivasyona ve müdahalelere gerek duyduklarını belirtmiştir.

Al-Shabatat'ın (2014), Ürdün'de üstün yetenekli öğretmenlerin e-öğrenme uygulamasına yönelik endişelerini incelediği araştırmada karma desen kullanılmış ve EA anketi 22 öğretmene uygulanmıştır. Buna göre; öğretmenlerin e-öğrenme uygulamasına yönelik daha çok farkındalık, bilgisel ve kişisel evrelerde endişe durumlarına sahip olduğu, en düşük olarak da sonuç evresinde endişe gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin endişe durumlarında cinsiyete göre de farklılık olduğu; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla e-öğrenme uygulamalarına karşı daha fazla endişe taşıdığı saptanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin endişelerini derinlemesine anlamak için görüşmeler de yapılmıştır. Buna göre araştırmanın birinci aşamasında EA ile ortaya çıkan bulgularla tutarlı olarak; öğretmenlerin görev endişeleri yaşadıklarını tespit edilmiştir.

Kwok (2014), karma desenle yaptığı çalışmada Hong Konglu öğretmenlerin yeni öğretim programının uygulanmasına ilişkin endişelerini EA anketi uygulayarak araştırmış, ardından EA anketi bulguları ile öğretmenlerin uygulanan yeni öğretim programıyla ilgili aldıkları eğitim ve mesleki deneyimlerinin ilişkisini incelemiştir. Böylelikle çalışmasında öğretmenlerin yeni bir öğretim programını uygularken yaşadıkları endişeleri ve bunların arkasındaki faktörleri ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Araştırmaya nicel fazda 635 öğretmen, nitel fazda ise 15 öğretmen katılmıştır. EA anketi bulgularına göre öğretmenlerin bütün evrelerde yoğun endişe durumlarına sahip olduğu; bu durumun da “Reform Sendromu” şeklinde tarif edilebileceği belirtilmiştir. Ayrıca nitel verilerden elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin yeni öğretim programını kişisel algıladıkları ve mesleki anlamda güvensizlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve açık uçlu anket ifadeleri yoluyla da bu sonuçlar desteklenmiştir. Son olarak öğretmenlerin aldıkları sertifika programının endişeleri üzerinde etkisi olduğu, bunların öğretmenlerin endişelerinin üstesinden gelmede rol oynadıklarını tespit etmiştir.

Thang, Lin, Mahmud, Ismail ve Zabidi (2014) İngilizce öğretmenlerinin dijital uygulamaların İngilizce öğretimine entegrasyonuna (DST) yönelik endişelerini araştırmıştır. Malezya'da gerçekleştirilen çalışma karma desenle yapılmış ve 4 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Çalışmada ilk aşamada EA anketi uygulanmış sonra

katılımcılarla DST uygulama süreçlerini anlamak için görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin hem uygulama öncesindeki hem de uygulama sonundaki yeniden odaklanma endişeleri yüksekliği sergilemeleri öğretmenlerin DST uygulamasına yönelik direnç gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç öğretmenlerle yapılan görüşme bulgularıyla desteklenmiştir. Araştırmada uygulama her ne iyi planlansa ve desteklense de eğer teknoloji uygulamaları gibi belli yeniliklere karşı direnç varsa kullanıcılarda başarısızlıklar olabileceği de belirtilmiştir.

Zhang ve diğerleri (2014) medya okuryazarlığı eğitime (MOE) yönelik endişeleri, öğretmenlerin MOE ihtiyacı algısı ve MOE'nin öğretim programına entegrasyonu ile okulların durumunu araştırmıştır. Bu amaçla Pekin'de farklı ekonomik bölgelerden 392 katılımcıya ulaşılmış ve veri toplama aracı olarak endişe aşamaları anketi kullanılmıştır. 35 maddelik ankete ek olarak öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin maddelerle öğretmenlerin MOE ihtiyacı algısı, MOE'nin programlarına entegrasyonu ve okul bağlamında faktörlerine yönelik maddeler eklenmiş ve anket toplam 84 madde olarak uygulanmıştır. Bu nedenle Zhang ve diğerleri (2014) betimsel istatistiklerle birlikte regresyon ve korelasyon analizleri de yapmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin MOE endişelerinin bilgisel ve kişisel endişe evrelerinde olduğu ancak branş ve endişeler arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Buna göre Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin en düşük endişelerinin farkındalık evresinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer çarpıcı bulgusu ise yaşı 50-59 arasındaki katılımcıların gençlere oranla MOE ile daha ilgisiz olduğudur. Diğer taraftan araştırmada öğretmenlerin endişe aşamaları ile MOE ihtiyacı algıları ve MOE'nin entegrasyonu arasında bir ilişkiye de bakılmış; farkındalık evresi hariç, öğretmenlerin bütün endişe aşamalarıyla MOE ihtiyacı algısı ve MOE'nin entegrasyonu arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin MOE'ni öğretim programına entegre etmelerinde iç ve dış faktörlerinin etkisi araştırılmış ve hem iç (kazanımlar, içerik vb.) hem de dış faktörlerin (mesleki gelişim etkinlikleri ve destek) MOE'nin entegrasyonunda belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özetle Zhang ve diğerleri (2014) öğretmenlerin MOE için bilgi ve beceriye ihtiyaç duyduğunu ve MOE'ni uygulamak için endişeler yaşadığını, bununla birlikte MOE'nin gelişimi için öğretmenlerin etkili ve sistematik mesleki gelişimlerle desteklenmesinin gerekliliğini belirtmiştir.

George (2015), *Benim Matematiğim (My Math)* adlı eğitim reformunun uygulanmasına ilişkin öğretmenlerin ve okul müdürlerinin endişe durumlarını araştırdığı çalışmasında karma deseni kullanmış; beş okul müdürü ve 12 matematik öğretmeniyle çalışmıştır. Çalışmanın nicel kısmında EAA'nın yanı sıra bu anketin genişletilmiş versiyonu olan *Değişim Kolaylaştırıcısı Endişe Aşamaları Anketini (Change Facilitator Stages of Concerns Questionnaire)* yıl içerisinde üç farklı dönemde uygulanırken, nitel kısımda ise açık uçlu anket, odak grup görüşmesi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin toplu olarak değerlendirildiği EAA verilerine göre; “Benim Matematiğim” reformu kapsamında uygulanan matematik öğretim programına ilk olarak farkındalık evresinde, sonrasında kişisel evrede ve üçüncü olarak da işbirliği evresinde en yüksek endişe düzeyine sahip olduğu, ancak 4. evre olan sonuç içinse en düşük endişe seviyesi görüldüğü tespit edilmiştir. Bireysel anlamda öğretmenlerin EAA verilerine bakıldığında ise en çok işbirliği evresinde yüksek endişe düzeyine sahip oldukları ve bu düzeye sahip olan öğretmenlerin de mesleki deneyiminin oldukça fazla olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın nitel bulguları, öğretmenlerin endişelerinin yıl boyunca 3 ve 4. evreler olan “yönetim” ve “sonuç” evrelerinde hakim olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin dikkati, öğrencilerin öğrenme ilerleyişi ve çıktılarının yanında, değişimin alışkanlıkları ve alt yapı ve desteğine odaklanmıştır (George, 2015).

Gonzalez-Carrido ve Tunks (2015) de farklı ortamlarda (Guatemala’da özel okul-Amerika’da devlet okulu) bulunan matematik öğretmenlerinin endişelerini incelediği çalışmasında çoklu durum desenini kullanmıştır. Guatemala ve Amerika arasında kültür ve matematik öğretme yöntemlerinin anlaşılması amacıyla, öğretmen değişimi uygulamasını; ETB modelinin hem endişe aşamalarını hem de kullanma seviyeleri boyutlarını kavramsal çerçeve olarak kullanmışlardır. Bu amaçla her iki ülkeden toplam altı öğretmen araştırmaya katılmıştır. Katılımcılar farklı ortamlardan gelse de ortak noktaları göçmen öğrencilere matematik öğretmeleridir. Araştırmada endişe aşamaları anketinin yanı sıra ETB modelinin diğer boyutlarına yönelik değişim biçimleri haritası ve kullanma seviyeleri matrisi gibi araçlarla görüşme, gözlem ve eylem araştırması planı gibi birçok veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda genel olarak öğretmenlerin şahsi endişeler (self concerns) sergiledikleri, kullanma seviyesi olarak rutin olarak adlandırılan uygulama seviyesinde olduklarını

tespit etmiştir. Öğretmenlerin öğretmen değişim uygulamasının öğrenci üzerinde etkili olacağına inandıklarını ve bu anlamda ileri sürülen yeniliği kabul ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Jennings (2015), Amerika'daki matematik öğretmenlerinin matematik öğretim programına yönelik endişelerini ve bu endişe durumlarının aldıkları mesleki gelişim çalışmasına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Bu çalışmada öğretmenler matematik öğretim programının uygulanmasına yönelik aldıkları mesleki gelişim (MG) etkinliğine göre hiç MG almamış, okul koçu, bölge uzmanı tarafından sağlanan ve devam eden MG alanlar, yoğun MG alanlar ve düzensiz olarak MG alanlar olarak sınıflandırılmıştır. Buna göre; hiç MG almayan öğretmenlerin EAA'nın 1, 2, 3 ve 6 evrelerinde düşük derecede endişe sergiledikleri, devam eden bir MG alanların endişelerinin 0 ve 5 evrelerinde olduğu, yoğun bir MG alanların ise 4. evrede düşük endişe gösterdikleri belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin yüksek endişe durumlarıyla ilgili ise, az oranda MG alanlarda 0 ve 1 evrelerinde, düzensiz MG alanların 2, 3 ve 6. evrelerde, devam eden bir MG alanların evre 4'te ve yoğun MG alanların ise 5. evrede olduğu vurgulanmıştır. Bu çalışmada öğretim programının uygulanmasına yönelik yoğun bir şekilde mesleki gelişim etkinliğine katılan öğretmenlerin işbirliği evresinde yüksek endişe göstermeleri ilginç bulunmuştur. Çünkü öğretmenlerin aldıkları eğitimlerde okul koçlarıyla, bölge uzmanlarıyla sürekli işbirliği içerisinde olduğu belirtilmiştir.

Hao ve Lee (2016) aday öğretmenlerin öz yeterlilikleri ve teknoloji entegre edilmiş dönüştürülmüş sınıf uygulamalarına yönelik endişelerinin incelikleri çalışmalarında, yine EAA kullanarak 502 aday öğretmenle Tayvan'da çalışmışlardır. Bulgulara göre aday öğretmenler, farkındalık yani değişime yönelik ilgi evresinde en düşük endişe durumuna sahipken, bir sonraki evre olan bilgisel evrede oldukça yüksek endişe durumu sergilemişlerdir. Bu da aday öğretmenlerin dönüştürülmüş sınıf uygulamasına yönelik bilgi sahibi olmak istediklerini göstermektedir.

Kwarteng (2016) araştırmasını 2009 (Kwarteng, 2009) ve 2010 (Ankomah ve Kwarteng, 2010) yıllarında aynı eğitim reformuna yönelik öğretmen endişelerinde bir değişiklik olup olmadığını anlamak için gerçekleştirmiştir. Her iki çalışmada da öğretmenlerin kullanıcı olmayan profili (farkındalık, bilgisel ve kişisel endişe yükseliği) sergiledikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Kwarteng (2016) altı yıl sonra 159

öğretmenle gerçekleştirdiği bu çalışmasında da benzer sonuçlar elde edilmiş; öğretmenlerin endişelerinde bir çözümlenme olmadığını; öğretmenlerin önceki çalışmalarda olduğu gibi kullanıcı olmayan profil sergilediklerini ortaya koymuştur.

McKinney (2016) doktora tezinde eğitimde iyileştirme çalışması olan RTI (*Response to Instruction and Intervention*) programına yönelik 87 öğretmenin endişelerini betimsel tarama deseninde incelemiştir. Araştırma sonucunda farklı endişe aşamaları sergilenen özellikle belirli alan derslerinde (resim, sınıf öğretmenliği) öğretmenlerin endişelerinde farklılıklar tespit edilmiştir. RTI programına daha çok dahil olan resim öğretmeni, özel eğitim öğretmeni gibi öğretmenlerin etki endişelerinin çok olduğu, sınıf öğretmenlerinin ise daha çok görev endişesi olan yönetim endişesi yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Sarfo ve diğerleri (2016), bilgi iletişim teknolojileri öğretim programının uygulanmasına ilişkin endişeleri incelemek için Gana'da 390 öğretmenle tarama deseninde yaptıkları çalışmada EAA'yı uygulamışlardır. Bulgulara göre öğretmenlerin endişelerinin daha çok sonuç ve sonrasında da bilgisel evrede yoğunlaştığını belirtmişlerdir. En düşük endişe seviyesinin ise farkındalık evresinde olduğu görülmüştür. Bu da öğretmenlerin yeni öğretim programından kendilerine yönelik endişelerinden çok, programın öğrenciler üzerindeki etkisinden endişe duyduklarını göstermiştir. Ayrıca bu çalışmada Sarfo ve diğerleri (2016) öğretmenlerin yeni öğretim programına yönelik endişelerinde cinsiyetlerine göre farklılık olup olmadığına bakmışlar ve sonuç olarak belirgin bir farklılığın olmadığını tespit etmişlerdir.

Aziz (2017) Malezya'da İngilizce öğretiminde teknolojinin entegrasyonuna yönelik öğretmenlerin (n=518) endişelerini ve programı benimseme durumlarını araştırmıştır. Betimsel tarama deseninde yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin tipik kullanıcı olmayan profilinde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin daha çok şahsi endişelerle (self concerns) ilgilendikleri, bunların çözümlenmesinden sonra etki endişelerine doğru ilerleyecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte araştırmada öğretmenlerin demografik özelliklerine (öğretmenlik deneyimi, mesleki gelişim etkinliği alıp almamak) göre endişelerinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Bullard ve diğerleri (2017) öğretmen ve öğretmen adaylarında mesleki gelişim etkinliğinin etkisini endişe aşamaları anketini kullanarak incelemiştir. 22 katılımcının

olduğu çalışmada endişe aşamaları anketi mesleki gelişim etkinliği öncesi ve sonrası olmak üzere iki defa uygulanmıştır. Sonuçlar her iki katılımcı grubu (ğretmenler ve ğretmen adayları) için ayrı olarak önce ve sonra şeklinde sınıflandırılmıştır. Buna göre; hem öğretmenler hem de aday öğretmenler endişe aşamaları anketinde benzer sonuçlar vermiştir. Çok az ğretmen ve aday ğretmen mesleki gelişim etkinliği sonunda tıpkı ilk etkinlik öncesinde olduğu gibi farkındalık, bilgisel, kişisel ve yönetim endişesi sergilemişlerdir. Ayrıca aday öğretmenler etkinlik sonunda sonuç, işbirliği ve yeniden odaklanma evrelerinde yüksek endişe sergilemişlerdir. Özellikle yeniden odaklanma evresinde aday öğretmenlerde görülen yüksek endişenin gerçek sınıf ortamlarını bilmemelerinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın en önemli bulgusu, mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmenlerin bir yeniliğe karşı geliştirdikleri endişelerini azaltmada etkili olduğunu ortaya koymasıdır.

Gabby ve diğerleri (2017) tarafından İsrail’de yapılan bir diğer çalışmada ise lise ve ortaokul ğretmenlerinin teknolojinin uygulanmasına yönelik endişeleri araştırılmıştır. Görüşme ve EAA’nın kullanıldığı bu durum çalışmasına, sekiz lise ve altı ortaokul kimya ğretmeni katılmıştır. Lise ğretmenlerinin daha çok etki endişeleri kategorisindeki evrelerde yüksek puanlar aldıkları, ancak ortaokul ğretmenlerinin daha çok kişisel endişeler kategorisindeki evrelerde oldukları tespit edilmiştir. Bu durumda lise ğretmenlerinin endişelerinin yeni ğretim programının öğrencilerin başarisına nasıl etki edeceği ynndeleyen, ortaokul öğretmenleri yeni ğretim programının kendilerini nasıl etkileyeceğini ve bunun endişesini duydukları belirlenmiştir.

Gudyanga ve Jita (2018), Güney Afrika’daki fizik ğretmenlerinin yeni ğretim programına yönelik endişe durumlarını ve bu endişe durumlarıyla demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 81 öğretmenin katıldığı çalışmada genel olarak öğretmenlerin ilk evre olan farkındalık evresinde endişe yaşadıkları, hatta sonraki yüksek puanların da yine kişisel evrede olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple, öğretmenlerin yeni ğretim programıyla ilgili olarak daha çok kendilerini nasıl etkileyeceği yönünde endişelere sahip olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin eğitim durumları, mesleki deneyimleri ve ğretim programını öğretme yıllarıyla endişe durumları arasında bir ilişkinin olmadığı da, bu çalışmanın bir diğer sonucudur.

Yoon ve Kang (2018) eğitimde mobil uygulama kullanımına yönelik verilen eğitim sırasında öğretmenlerin eğitimde mobil uygulama kullanılmasına ilişkin endişelerini araştırmıştır. Araştırmaya toplam 23 öğretmen katılmış ve endişe aşamaları anketi uygulanmıştır. Elde ettikleri bulgulara göre öğretmenlerin en yüksek farkındalık evresinde endişe sergiledikleri ancak en düşük olarak sonuç endişesi yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerdeki farkındalık evresi endişesinin temel nedeninin öğretmenlerin yeterli bilgi sahibi olmaması olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Byrne ve Prendergast (2019) son 12 yıl içerisinde farklı zamanlarda İrlanda'da İngilizce, matematik - tasarım ve iletişim grafikleri alanlarında yapılan eğitim programı reformlarının muhatabı olan öğretmenlerin endişelerini incelemiştir. Her bir konu alanının eğitim programı reformu farklı yıllarda (İngilizce 2014, Matematik 2010 ve tasarım ve iletişim grafikleri 2007) gerçekleşmiş, ancak eğitim programlarına yönelik öğretmen endişelerinin incelendiği bu çalışma 2015 yılında yapılmıştır. Çalışmada toplam 723 ortaokuldan olasılığa dayalı örnekleme yöntemiyle 100 ortaokul belirlenmiştir. Bu okullardan her bir ders alanında toplam 265 öğretmene ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler üç farklı alanın öğretmeni olmalarına rağmen EAA'da benzer sonuçlar sergilemişlerdir. Üç gruptaki öğretmenler de kişisel aşamada en yüksek, yönetim aşamasında ikinci en yüksek endişeyi gösterirken, sonuç aşamasında en düşük endişeyi göstermişlerdir. Bu çalışmanın bir diğer sonucu da; uygulanan reform ile öğretmenlerin endişelerinin belirlenmesi arasında zaman farkı olmasına rağmen, öğretmenlerin çoğunlukla kişisel endişeler sergilemiş olmalarıdır. Her bir konu alanına ilişkin sonuçlar detaylandırılırsa; matematik eğitim programı reformu 2010 yılında gerçekleşmiş olmasına rağmen 2015 yılında uygulanan EA anketi bulgularına göre öğretmenler kişisel ve bilgisel endişelere sahiptirler ki, bu da öğretmenlerin reforma yönelik hâlâ tereddütleri olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde tasarım ve iletişim grafikleri öğretmenleri de eğitim programının uzun süreli kullanıcıları olmalarına rağmen hâlâ kişisel endişelere sahiptir. Bunun yanı sıra işbirliği endişelerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yine öğretmenlerin reforma yönelik bazı tereddütleri olduğu sonucu çıkartılmıştır. Bu çalışmaya katılan İngilizce öğretmenleri iki grupta toplanmıştır; bunlardan birisi reformu hemen uygulayanlar, diğeri de reformu reddedip, grevlere katılan ve eski eğitim programını uygulamaya devam edenlerdir. Bu durum, Byrne

ve Prendergast'a (2019) iki grup İngilizce öğretmenlerinin endişe durumlarını karşılaştırma olanağı tanımıştır. Bulgulara göre öğretim programını hemen uygulamaya başlayan öğretmenler, programı reddeden öğretmenlere oranla daha düşük kişisel endişeler sergilemişlerdir. George ve diğerlerine (2006) göre öğretmenlerin endişeleri zamanla şahsi endişelerden (self concerns) görev ve etki endişelerine doğru ilerlemektedir. Ancak bu araştırma zaman kavramının bir öğretim programını uygulayan öğretmenlerin endişelerinde bir değişim veya ilerleme için tek başına yeterli olmadığını göstermiştir. Ayrıca karar verici ve reform geliştiriciler açısından bir öğretim programı reformu sırasında öğretmenlerin desteklenmesinin gerekliliği ve önemi ortaya konmuştur.

Peskova, Spurna ve Knecht (2019), Çekya'daki ilkököl ve ortaokul seviyelerinde uygulanan bir öğretim programı reformunun 10 yıllık bir süre sonrasında öğretmenler tarafından benimsenip benimsenmediğini ETB modeli kullanarak araştırmışlardır. Araştırmalarında ETB modelinin endişe aşamaları ile kullanım seviyeleri boyutlarını birleştirmişlerdir. Çalışmalarında veri toplama aracı olarak bir anket geliştirmişler, bu anket EA anketi ile birlikte öğretmenlerin tutumları ve kullanım durumlarını ortaya çıkarmıştır. Toplam 91 maddeden oluşan anket olasılığa dayalı örnekleme yöntemiyle belirlenmiş okullarda çalışan 701 öğretmen tarafından yanıtlanmıştır. Çalışmanın ilk bulgusu öğretmenlerin yeniliğe yönelik tutumlarının belirsiz olduğu, tam bir netlik içermediğidir. Yazarlar bu durumu öğretmenlerin reformu değerlendirecek kadar anlamlı bulmadıklarını veya reformu reddetmiş olabilecekleri şeklinde açıklamaktadır. Öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ve öğretim programı dokümanlarını kullanma durumlarına yönelik bulguda ise, öz yeterliliği yüksek olan ve öğretim programı dokümanlarını düzenli kullanan öğretmenlerin öğretim programını benimsemeye yüksek eğilim sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin eğitim verdikleri okul kademesi, öğretim programına yönelik tutumları ve öğretim programını uygulamadaki rolleri ise öğretim programını benimsemelerinde rol oynayan diğer faktörler olarak belirlenmiştir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin 10 yıllık bir süre sonunda bile söz konusu eğitim reformuna karşı direnç gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu durum 10 yıllık bir sürenin öğretmenlerin bir öğretim programı değişikliğini benimsemelerinde yeterli bir süre olmadığı sonucuna işaret etmektedir.

Senin ve Nasri (2019) Malezya'nın bir bölgesinde betimsel tarama deseninde yaptıkları çalışmada öğretmenlerin bilgisayar teknolojilerini kullanma endişelerini incelemişlerdir. Toplam 564 katılımcının bütün yaş gruplarında en yüksek endişesi farkındalık, ardından da yönetim endişesi evrelerindedir. Yönetim endişesini bilgisel endişe evresi takip etmektedir. Ayrıca katılımcılar bilgisayar teknolojileri becerilerinin derslerine entegrasyonu noktasında çok az ilgiye sahiptirler ancak bu becerilerini derslere nasıl entegre edileceği hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaya ilgileri vardır (Senin ve Nasri, 2019).

Bu çalışmaları genel olarak özetleyecek olursak; genellikle tarama deseninde yapıldığı (Puteh ve Nawastheen, 2013; Puteh ve Meerah, 2014; Al-Shabatat, 2014; Zhang, Zhu ve Sang, 2014; Jennings, 2015; Hao ve Lee, 2016; Kwarteng, 2016; Sarfo, Amankwa, Baafi-Frimpong ve Asomani, 2016; Aziz, 2017; Bullard, Rutledge ve Kohler-Evans, 2017; Gabby, Avargil, Herscovitza ve Dori, 2017; Gudyanga ve Jita, 2018; Byrne ve Prendergast, 2019; Peskova, Spurna ve Knecht, 2019; Senin ve Nasri, 2019) görülmektedir. Farklı branşlardan öğretmenlerin endişelerinin araştırıldığı çalışmalarda (Zhang ve diğerleri, 2014; McKinney, 2016; Gabby ve diğerleri 2017) ise branşlar veya öğretimin yapıldığı okul seviyeleri ile öğretmenlerin endişeleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmen endişelerinin farklı zaman diliminde farklılık gösterip göstermediğine yönelik çalışmalar (Kwarteng, 2016; Byrne ve Prendergast, 2019; Peskova, Spurna ve Knecht, 2019) da ise genel olarak zamanın endişelerin çözümlenmesinde tek başına yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Karma desende yapılmış çalışmalarda (Saunders, 2012; Kwok, 2014; Thang ve diğerleri, 2014 George, 2015) ise EA anketi sonrasında öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir bu çalışmalarda genel olarak görüşmeler sonucunda öğretmenlerin endişe durumlarına ilişkin açıklayıcı bulgular ortaya çıkarılmıştır. Sadece Kwok (2014) çalışmasında öğretmenlerin endişelerini oluşturan etmenleri incelemiştir.

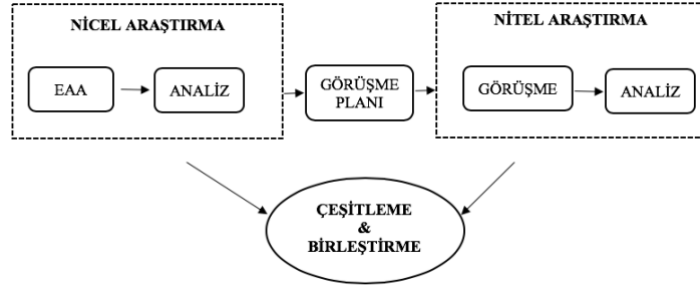
III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama teknikleri ve kullanılan araçlar, veri analizi, araştırmanın geçerlik ve güvenirliği ile araştırmacı rolüne ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Deseni

ETB modeli kullanılarak yeni bir öğretim programının uygulanması sırasında öğretmenlerin endişe durumlarının incelendiği bu çalışmada, nicel ve nitel verinin birlikte kullanıldığı karma yöntem temele alınmıştır. Karma desen, araştırmacının araştırma problemlerini anlamak için hem nicel verileri hem de nitel verileri topladığı, iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı; sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2017). Bu çalışmada karma araştırma desenlerinden sıralı açıklayıcı desen tercih edilmiştir. Sıralı açıklayıcı desen, nicel verilerin toplanıp analiz edilmesinin ardından nitel verilerin toplanıp analiz edilmesi olarak nitelendirilmektedir. Öncelik genellikle nicel verilere verilir ve araştırmanın yorumlanması aşamasında her iki araştırma yöntemi de kullanılır (Tashakkori ve Teddlie, 2011, s. 223). Sıralı açıklayıcı karma desenin amacı genellikle ilk olarak uygulanan nicel araştırma yönteminin bulgularının yorumlanması ve açıklanmasında yardımcı olması için nitel verileri kullanmaktır (Tashakkori ve Teddlie, 2011). Şekil 1’ de bu çalışmada kullanılan sıralı açıklayıcı araştırma deseninin şeması verilmiştir.



Şekil 1. Çalışmada Kullanılan Araştırma Deseni (Wu, 2011)

Şekil 1’de görüldüğü gibi; öncelikle EAA kullanılarak nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiş, ardından derinlemesine bir çalışma için nicel veri analizi doğrultusunda görüşme yapılacak öğretmenler seçilmiştir. Araştırma kapsamında cevap aranan soruların yanıtlanabilmesi için verilerin nasıl toplandığı ise Tablo 2’de açıklanmıştır:

Tablo 2. Araştırmanın Alt Problemleri ve Veri Toplama Yöntemi Arasındaki İlişkiler

Araştırmanın Soruları	Veri Toplama Yöntemi
1. Okullarda görev yapan beşinci sınıf İngilizce öğretmenlerinin, yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik endişe düzeyleri nasıldır?	Endişe Aşamaları Anketi
2. Öğretmenlerin yeni uygulanan öğretim programına yönelik endişe durumlarını oluşturan etmenler nelerdir?	Yarı-Yapılandırılmış Görüşmeler
3. Öğretmenlerin yeni uygulanan öğretim programına yönelik endişe durumlarıyla baş etme yolları nelerdir?	Yarı-Yapılandırılmış Görüşmeler

Endişeler kişiye özgü ve tektir; dolayısıyla tek bir araştırma yöntemi kullanmak, bulgulardan ortaya çıkarılacak geçerli genellemeleri sınırlamış olacaktır (George, 2015). Bu bağlamda çalışmada, öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik endişe durumlarının belirlenmesinin ardından, endişeyi oluşturan etmenlerin ve bunlarla baş etme yollarının nitel veriler aracılığıyla anlaşılması, ele alınan konunun daha derinlemesine açıklanmasına katkı sağlamıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın nicel aşamasında genel evren, Türkiye’de 2018-2019 eğitim-öğretim yılında yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programını uygulayan öğretmenlerdir. Fraenkel ve Wallen (2009, s.91), araştırma sonuçlarının genellenmesi hedeflenen evrenin nadiren ulaşılabilen özellikte olduğunu, bu yüzden araştırmacının genellemeyi yapabileceği evrene “ulaşılabilir evren” denildiğini belirtmektedir. MEB’in 14.08.2018 tarihinde yayımladığı karara göre, ilgili öğretim programının uygulanması; okul müdürlükleri, yabancı dil zümre öğretmenleri ile veli ve öğrencilerin kararına bırakılmıştır (MEB, 2018). Bu yüzden uygulama yapan okulların belirlenmesi için öncelikle il milli eğitim müdürlüğüyle irtibata geçilmiş; İzmir’de toplam 40 okulun ilgili öğretim programını uyguladığı saptanmıştır. Ancak araştırmanın nicel verilerini toplama aşamasında bu okullardan üçünün ilgili öğretim programını 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulamadıkları tespit edilmiştir. Dolayısıyla yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce öğretim programının uygulanması okulların ve zümrelerinin kararına bırakıldığı için, ilgili İngilizce öğretmenlerinin tümüne ulaşmak zordur. Bu bağlamda araştırmada ulaşılabilir evren İzmir ilinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programını uygulayan ortaokulların İngilizce öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Fraenkel ve Wallen’a (2009) göre mümkün olduğu durumlarda araştırmacılar ilgilendiği evrenin hepsi ile çalışmayı tercih edebilmektedirler. Bu sebeple bu çalışmanın nicel aşamasında ulaşılabilir evreni oluşturan, İzmir ilinde bulunan ve yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce dersini uygulayan tüm öğretmenlere ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin görev yaptığı okullar ve bağlı oldukları ilçeler Tablo 3’te verilmiştir. Buna göre Tablo 3’te belirtilen okullarda görev yapan toplam 108 beşinci sınıf İngilizce öğretmeni araştırmanın birinci (nicel) aşamasına katılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri ise Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 3. Araştırmanın Ulaşılabilir Evreni

No	İLÇE	OKUL ADI
1.	Bayraklı	Mustafa Uygur Ortaokulu
2.	Bergama	Aşağıbey Ortaokulu
3.	Bergama	Ayaskent İrfan Kırdar Ortaokulu
4.	Bergama	Bölcek Ortaokulu
5.	Bergama	Göçbeyli Ortaokulu
6.	Bergama	Bergamalı Kadri Anadolu İmam Hatip Lisesi
7.	Bergama	Ulubatlı Hasan Ortaokulu

8.	Bergama	Aşağıcuma Ortaokulu
9.	Bergama	Tepeköy Ortaokulu
10.	Bergama	Şehit Üstteğmen Cemil Canan Çiçek İmam Hatip Ortaokulu
11.	Bornova	Şehit Onbaşı Ali Güner Yeşilbağ Ortaokulu
12.	Buca	Ege İhracatçı Birlikleri Ortaokulu
13.	Buca	Şehit Üsteğmen Konuralp Özcan Ortaokulu
14.	Çiğli	Çiğli Şehit Samet Çakır Ortaokulu
15.	Çiğli	Gülen Kora Ortaokulu
16.	Çiğli	Çiğli Şehit Astsubay Özgür Erdoğan İmam Hatip Ortaokulu
17.	Çiğli	Ali Şir Nevai Ortaokulu
18.	Çeşme	Mehmet Akpınar Ortaokulu
19.	Dikili	Can Rüştü Tüfekçioğlu Ortaokulu
20.	Gaziemir	Atatürk Ortaokulu
21.	Gaziemir	Yahya Kemal Beyatlı Ortaokulu
22.	Gaziemir	Nevvar Salih İşgören Ortaokulu
23.	Gaziemir	Gazi Umurbey Ortaokulu
24.	Güzelbahçe	Şehit Abdullah Tayyip Olçok Anadolu İmam Hatip Lisesi
25.	Güzelbahçe	Dr Güngör Özbek Ortaokulu
26.	Karabağlar	Cemil Meriç Ortaokulu
27.	Karabağlar	15 Temmuz Şehitleri Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi
28.	Karabağlar	Akşemsettin Ortaokulu
29.	Karabağlar	Kazım Karabekir Ortaokulu
30.	Karşıyaka	Şehit Ahmet Oruç Ortaokulu
31.	Konak	Şehit Ömer Halis Demir Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi
32.	Konak	Güzelyalı Ortaokulu
33.	Menemen	Şehit Hakan Gülşen Anadolu İmam Hatip Lisesi
34.	Seferihisar	Uluslararası Seferihisar İMKB Anadolu İmam Hatip Lisesi
35.	Selçuk	19 Mayıs Ortaokulu
36.	Torbalı	Şehit Uzman Onbaşı Mustafa Eser İmam Hatip Ortaokulu
37.	Torbalı	Torbalı Ticaret Odası 80. Yıl Ortaokulu

Tablo 4. Katılımcıların Demografik Özellikleri (n=108)

Değişken		n	%
Okul Türü	İmam Hatip Ortaokulu	21	80.6
	Ortaokul	87	19.4
Cinsiyet	Kadın	92	88.9
	Erkek	12	11.1
Yaş	20-29	12	11.1
	30-39	56	51.9
	40-49	36	33.3
	50-59	4	3.7
Öğretmenlik Deneyimi (Yıl)	4 ve Altı	2	1.9
	5-10	24	22.2
	11-15	33	30.6
	16-20	31	28.7
	21 ve Üzeri	18	16.7

	Eğitim Fak/ İng. Öğrt	63	58.3
	Fen ve Edeb. Fak. / İng. Dili ve Edeb.	27	25
	Fen Edeb. Fak. / İng. Dili Böl.	2	1.9
Lisans Mezuniyeti	Fen Edeb. Fak. / Amerikan Kültür ve Edeb.	10	9.3
	Fen Edeb. Fak./ Müter. Terc.	3	2.8
	Diğer	3	2.8
En Son Mezun Olunan Derece	Lisans	99	91.7
	Yüksek Lisans	8	7.4
	Doktora	1	0.9

Çalışmanın ikinci (nitel) aşamasında görüşme yapılacak öğretmenler, EAA verilerine göre maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç, genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değildir, tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın nicel aşamasında uygulanan Endişe Aşamaları anketinin verilerine göre öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf öğretim programının uygulanmasına yönelik endişe düzeyleri temalar kullanılarak sınıflandırılmıştır. Bu ankete göre teorik olarak kişiler “kullanıcı olmayan”dan “sınırlı miktarda yeniliğin farkında olan başlangıç seviyesi”ndeki kullanıcılara, en sonunda da “daha sofistike kullanıcılar”a doğru ilerlerler (George ve diğerleri, 2006). Buna göre araştırmanın nicel aşamasına katılan öğretmenler; “kullanıcı olmayan öğretmenler”, “kullanıcı olmayan ancak işbirliği endişesi yüksek olanlar”, “kullanıcı olmayan ancak programı geliştirici yaklaşım ve fikirleri olanlar”, “başlangıç seviyesinde kullanıcılar”, “sadece kişisel ve işbirliği endişesi yüksek olanlar”, “sadece işbirliği evresinde yüksek endişe gösterenler”, “ilgisiz olanlar”, “net veri vermeyenler” ve “sonuç aşaması hariç her evrede yüksek endişe eğiliminde olanlar” şeklinde alt gruplara ayrılmıştır. Öğretmenlerin yeni bir öğretim programına yönelik endişe durumlarını oluşturan etmenleri ve bu endişelerle nasıl başa çıktıklarını derinlemesine anlayabilmek için, araştırmanın ikinci (nitel) aşamasında her bir alt gruptan en az iki öğretmenle yarı-

yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Buna göre her bir alt gruptan ve farklı demografik özelliklere sahip toplam 17 öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ancak bu gruplardan “ilgisiz olanlar” ile “net veri sağlamayanlar” araştırmanın ikinci aşamasında çalışma grubuna katılmak istememişlerdir. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin yapıldığı öğretmenlerin, EAA verilerine göre ait oldukları alt gruplar ve demografik özellikleri Tablo 5’te verilmiştir:

Tablo 5. Nitel Fazda Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Özellikleri

EA Verilerine Göre Kullanıcı Profili	Kod	İlçe	Okul Türü	Deneyim (Yıl)	Cinsiyet	Mezuniyeti	Haftalık Ders Saati
0-Kullanıcı Olmayanlar	K1	Çiğli	Ortaokul	13	Kadın	Lisans/ İng. Öğr.	13
	K2	Güzelbahçe	Ortaokul	15	Erkek	Lisans/İng. Öğr.	11
	K3	Karabağlar	İmam Hatip OO	11	Kadın	Lisans/ İng. Öğr.	10
1-Kullanıcı Olmayan Aynı zamanda İşbirliği Endişesi Sergileyenler	K4	Bayraklı	Ortaokul	23	Kadın	Lisans/ Sınıf Öğr.	11
	K5	Çiğli	Ortaokul	7	Kadın	Lisans/ İng. Öğr.	13
2-Kullanıcı Olmayan Aynı zamanda Yeniden Odaklanma Endişesi Sergileyenler	K6	Buca	Ortaokul	9	Erkek	Lisans/ İng. Dil ve Ed.	11
	K7	Karabağlar	İmam Hatip OO	17	Kadın	Lisans/ İng. Dil ve Ed.	10
3-Başlangıç seviyesinde olanlar	K8	Bayraklı	Ortaokul	11	Erkek	Lisans/ İng. Öğr.	11
	K9	Buca	Ortaokul	6	Kadın	Lisans/ İngiliz Dil Bil.	11
	K10	Buca	Ortaokul	24	Kadın	Lisans/ İng. Öğr.	13
4-Sadece kişisel ve işbirliği endişesi sergileyenler	K11	Gaziemir	Ortaokul	23	Kadın	Lisans/ İng. Öğr.	11
	K12	Konak	İmam Hatip OO	13	Kadın	Yüksek Lisans	10
5-Sadece işbirliği endişesi yüksek olanlar	K13	Güzelbahçe	Ortaokul	14	Kadın	Yüksek Lisans	11
	K14	Torbalı	İmam Hatip OO	22	Kadın	Lisans/ İng. Dili ve Ed.	10
6-Her aşamada yüksek endişe sergileyenler	K15	Güzelbahçe	Ortaokulu	24	Kadın	Lisans/ İng. Dili ve Ed.	11
	K16	Güzelbahçe	Ortaokul	11	Kadın	Lisans/ Açıköğretim İng. Öğr.	11
	K17	Çiğli	Ortaokul	16	Kadın	Lisans/ İng. Öğr.	13

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Endişe Aşamaları Anketi (EAA)

Bu çalışmanın ilk aşaması olan nicel fazda, Endişe Aşamaları Anketi (EAA) kullanılmıştır. Endişe Aşamaları Anketi bir yeniliğe yönelik yedi endişe evresinin hızlıca puanlanmasını sağlamak için geliştirilmiştir (George, Hall ve Stiegelbauer, 2006). Anketin geliştirilme çalışmaları 1973 yılında başlamış; güvenilirlik, iç tutarlık ve geçerlilik için birçok örnekleme ve 11 yenilik üzerinde denenmiştir. Anketi geliştirenler öncelikle ETB modelinin varsayımları ile Hall, Wallace ve Dossett (1973) tarafından oluşturulan kavramsal çerçeveyi dikkate alarak bir yeniliğe yönelik endişe ifadeleri oluşturmuşlardır. Yazılan 544 endişe ifadesi ETB modelinin Endişe Aşamalarıyla ilişkilendirilmiş; ifadeler düzenlenmiş ve 195 ifadeye düşürülmüştür. Ardından 195 ifade 1974 yılında temel eğitim ve üniversite düzeyinde çalışan eğitimcilere gönderilmiş ve iki farklı yenilik üzerine endişelerinin belirlenme çalışması yapılmıştır. Yapılan çalışmada madde korelasyonu ve faktör analizi, yedi faktörün toplam varyansın %60'dan fazlasını açıkladığını göstermiştir. Ayrıca geçerlilik testi için anketi cevaplayanlarla görüşmeler yapılmış; her bir bireyin sınıfladığı endişelerin ankette bulunan endişe düzeyleriyle paralellik gösterdiği belirlenmiştir. Bunların devamında orijinal anket her bir endişe evresi için beş maddeden oluşan toplam 35 maddelik haline dönüştürülmüştür. Anketin yayınlanmasından sonra farklı yazarlar tarafından güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları yapılmıştır (Hall, Georger ve Rutherford, 1979; Van Den Berg ve Vandenberghe, 1981; Kolb, 1983; Barucky, 1984; Jordan-Marsh, 1985; Martin, 1989; Hall, Newlove, Rutherford ve Hord, 1991). Bu çalışmalarda elde edilmiş iç geçerlilik katsayıları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. EAA için İç Geçerlilik Katsayıları (George, Hall ve Stiegelbauer, 2006)

Çalışmalar	N	Endişe Aşamaları						
		0	1	2	3	4	5	6
Hall, Georger & Rutherford, 1979	830	.64	.78	.83	.75	.76	.82	.71
Van Den Berg & Vandenberghe, 1981	1585	.77	.79	.86	.80	.84	.80	.76/.73*
Kolb, 1983	718	.75	.87	.72	.84	.79	.81	.82
Barucky, 1984	614	.60	.74	.81	.79	.81	.79	.72
Jordan-Marsh, 1985	214	.50	.78	.77	.82	.77	.81	.65

Martin, 1989	388	.78	.78	.73	.65	.71/78*	.83	.76
Hall, Newlove, Rutherford & Hord, 1991	750	.63	.86	.65	.73	.74	.79	.81

* Bu çalışmada, araştırmacılar orijinal KE ölçeğinin yerine iki alt ölçek önermiştir.

Orijinal anket katılımcılardan her bir maddeyi, yenilik hakkında o anda neler hissettiklerine göre 0-7 arasında aralığında puanlamalarını istemektedir (George ve diğerleri, 2006). 0-7’li Likert tipindeki ankette 0 “ilgisi yok”, 1-2 “bu ifade benim için doğru değil”, 3-4 “bu ifade benim için kısmen doğru” ve 6-7 “bu ifade benim için doğru” anlamına gelmektedir.

Orijinal anketin Türkçeye uyarlanması çalışması ülkemizde Baltacı-Göktalay ve Cangur (2008) ile Gökçek ve Baki (2008) tarafından yapılmıştır. Baltacı-Göktalay ve Cangur (2008) anketi uyarlama çalışmasında öğretim üyelerinin bir eğitim uygulamasını benimsemesine yönelik endişelerini tespit etmek amacıyla kullanmıştır. Gökçek ve Baki (2008) ise anketi 6. sınıf öğretmenlerinin yeni matematik öğretim programının uygulanmasına yönelik endişelerini ortaya çıkarmak amacıyla kullanmıştır. Bu çalışmada da İngilizce öğretmenlerinin yabancı dil ağırlıklı İngilizce öğretim programını uygulamasına yönelik endişeleri araştırılacağı için, Gökçek ve Baki (2008) tarafından uyarlanması yapılan Endişe Aşamaları Anketi kullanılmıştır.

Gökçek ve Baki (2008) EAA için dil geçerliliği, kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği ve güvenirlik çalışması yapmıştır. Buna göre; SoCQ için anket ifadesi kullanılmış ve Türkçeye EAA olarak çevrilmiştir. Ayrıca anketin dil geçerliliği için hem iki taraflı (*back translation*) hem de heyet çevirisi yöntemine dayalı merkezsizleştirme (*decentering*) çeviri tekniği kullanılmıştır. İki taraflı çeviri tekniği olarak hem İngilizce hem de Türkçe’yi çok iyi derecede bilen akademisyenlere başvurulmuştur. Öncelikle iki akademisyen tarafından anket Türkçe’ye çevrilmiş, ardından başka iki akademisyen tarafından da İngilizce’ye tekrar çevrilmiştir. Bununla birlikte çeviride kültürel farklılıkları en aza indirmek için ikinci çeviri tekniği olarak kelime anlamı “merkezsizleştirme” olan “decentering” kullanılmıştır. Bu çalışmada araştırmacı ve çevirmenler bir araya gelmiş; anlam ve kelimelerin kullanımında uzlaşmaya varmışlardır.

Anketin kapsam geçerliliği içinse; 35 maddelik EA anketi Karadeniz Teknik Üniversitesinde alan uzmanı 15 akademisyenin görüşüne sunulmuş, sonrasında Trabzon ilinde görev yapan 25 ilköğretim öğretmenine okutularak anket maddelerinde anlaşılmayan veya anlam bozukluğu olduğunu düşündükleri kısımları belirlemeleri istenmiştir. Bunlara göre EA anketinin ifadelerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

EA anketinin yapı geçerliliği ile güvenilirlik çalışması için de 2005-2006 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Trabzon ilinde görev yapan 190 matematik öğretmenine anket uygulanmıştır. Yapı geçerliliğinin tespiti için faktör analizi yapılmıştır. Buna göre; anketin verilerinin faktör analizine uygunluğunu bulmak için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testleri yapılmıştır. KMO değeri 0.845 olarak, Barlett testi sonuçları ise istatistiki açıdan anlamlı bulunmuş ve anket verilerine faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda toplam varyansın %63'ünün üç faktör tarafından açıklandığı sonucu elde edilmiştir. Ancak bu sonuç, anketin bir yeniliği ilk kez kullananların oluşturduğu bir örnekleme uygulandığında, ileri aşamada endişelere sahip bireyleri içermeyeceğinden, verilere faktör analizi yapmanın uygun olmayacağı; faktör analizi yapıldığında ise sonuçların bir veya iki faktör üzerine yoğunlaşp, diğer aşamaları ayırt edemeyeceğinden dolayı yeterli görülmiştir (George ve diğerlerinden, 2006 aktaran Gökçek ve Baki, 2008). Tüm maddelerin faktör yük değerinin 0.32'den büyük olması sebebiyle, herhangi bir maddenin anketten çıkarılmasına ihtiyaç duyulmamıştır. Son olarak EA anketinin Cronbach alfa katsayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır.

EAA'da faktör analizi yapılması için büyük sayıda örneklem gerekmektedir. Küçük örneklemlerde uygulandığında, faktör yük değeri anketin bir veya iki aşamasında olacaktır ve diğer aşamaları ayırt edici yeterli veri elde edilemeyecektir (George ve diğerleri, 2006). Bu çalışmada EA anketi küçük bir örnekleme (n=108) uygulandığı için, faktör analizi yapılamamış ve sadece güvenilirlik incelemesi yapılmıştır. Buna göre EA anketinin Cronbach alfa (α) sayısı 0.88 olarak hesaplanmıştır.

3.3.2. Görüşme Formu

Çalışmanın ikinci aşamasında EAA'dan elde edilen verilere göre öğretmenlerin öğretim programının uygulanmasına yönelik endişe durumlarının altında yatan etmenler ve bu endişelerle baş etme yolları incelenmiştir. Bu amaçla

maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenen öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli cevaplamaı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012). Görüşme formunun geliştirilmesinde George (2015) ile Gökçek ve Baki (2008) tarafından tasarlanan görüşme formları ve açık uçlu anket ifadelerinden yararlanılmıştır. EA anketinin bütün aşamaları dikkate alınarak hazırlanan görüşme formunda ilk etapta 15 madde oluşturulmuştur. Oluşturulan form uzman kanısı almak için Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan üç öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Uzman kanısı sonucunda gözlem formundaki maddelerde değişiklik yapılarak 11 madde yer almasına karar verilmiştir. Hazırlanan görüşme formu için uzman kanısı aldıktan sonra bir deneme görüşmesi yapılmıştır. Form araştırmacının iki arkadaşına uygulanmış; katılımcılar görüşme sorularının yeterince açık ve net olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle görüşme formunda pilot deneme sonucunda bir değişiklik yapılamamış sadece görüşmelerin ortalama 20-30 dakika süreceği var sayılıp, bu bilgi görüşme formuna eklenmiştir. Çalışmada kullanılan görüşme formu ek-4'te sunulmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Bu çalışmanın ilk aşaması olan nicel fazda Gökçek ve Baki (2008) tarafından uyarlaması yapılan anket kullanılmıştır. Anketin yazarlarından Tuğba Gökçek ile yazışma yapılarak anketi kullanmak üzere yazılı izni alınmıştır (bkz. Ek-2). Hem elektronik ortamda hem de basılı olarak hazırlanan anket, ilgili kurumlardan gerekli izinler (bkz. Ek-1) alındıktan sonra, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı içerisinde Aralık ve Mart ayları arasında öğretmenlere ulaştırılmıştır. EA anketi, çoğunlukla okul ziyaretleri yapılarak araştırmacı tarafından bizzat uygulanmıştır, ancak araştırmacının ulaşamadığı uzak ilçelerin bazı okullarına (Bergama, Çeşme ve Torbalı) elektronik ortamda gönderilmiştir. Elektronik ortamda 16 öğretmen, basılı olarak 92 öğretmen anketi doldurmuştur. Anketlerin uygulanması ve toplanması Mart ayına kadar sürmüştür. Nisan ayı içerisinde anket verilerinin analizi yapılmış ve araştırmanın ikinci aşaması olan nitel fazda görüşme yapılacak öğretmenlere karar verilerek, görüşme formunun hazırlanmasına başlanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşaması için verilerin toplanması (yarı-yapılandırılmış görüşmeler) Mayıs ve Haziran aylarında gerçekleştirilmiştir. Öğretmen görüşmeleri okul ziyaretleri yapılarak öğretmenlerin uygun olduğu saatlerde; okulların boş sınıf, rehberlik odası, öğretmenler odası gibi uygun yerlerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcılara kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı bilgisi verilerek ses kaydına alınmıştır. Görüşmeye katılan 17 öğretmenden sadece bir tanesi görüşmenin ses kaydının yapılmasına izin vermemiştir. Bu sebeple araştırmacı bu görüşmeyi not olarak gerçekleştirmiş ve görüşme yaklaşık 50 dakika sürmüştür. Tüm görüşmelerin süreleri Tablo 7’de gösterilmiştir:

Tablo 7. Görüşme süreleri

Katılımcı	Görüşme Süresi (Dakika)
K1	50
K2	23.39
K3	23.58
K4	21.56
K5	23.06
K6	17.34
K7	18.54
K8	18.59
K9	19.15
K10	28.10
K11	16.42
K12	24.01
K13	13.48
K14	21.16
K15	20.01
K16	21.06
K17	20.02

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın hem nicel hem de nitel fazında verilerin analizi ve yorumlanmasında George ve diğerleri (2006) tarafından önerilen EAPC adlı kılavuz dikkate alınmıştır. Bu kılavuzda temel ilkeler şu şekildedir:

- Daima her bir Endişe Aşaması için aşamanın tanımlandığı bölümlere bakmak,
- Bütüncül bir bakış açısı oluşturmak,
- Yüksek ve düşük puanlara bakmak,
- Gerektiğinde katılımcıların maddelere verdikleri cevaplara bakmak.

Ayrıca bunlara ek olarak George ve diğerleri (2006) dikkat edilecek bazı hususlar belirtmiştir. Bunlar:

- Bulguların yorumlanmasında dikkatli olunmalıdır.
- Bulgulara birer varsayım olarak yaklaşılmalıdır.
- Bulguların doğruluğu katılımcılar tarafından teyit ettirilmelidir.
- Grup verilerin yorumlanmasında yüzdeler puanların ortalamasının alınmasından kaçınılmalıdır.
- Grup verilerinde toplam ham puanların ortalaması alınmalı ve elde edilen ortalamalar EAPC’de verilen yüzdeler puanlarına dönüştürülmelidir.

3.5.1. Nicel Faz

Araştırma kapsamında öğretmenlere uygulanan EAA’dan elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde, SPSS 22 paket programından faydalanılarak frekans, toplam ve ortalama gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. 35 maddelik EA anketinde katılımcılar her bir maddeyi endişelerine göre 0 ile 7 arasında derecelendirerek cevaplamıştır. Katılımcı öğretmenlerin anketleri George ve diğerleri (2006) tarafından geliştirilen SoCQ Quick Scoring Device ve Gökçek (2008) tarafından “Endişe Aşamaları Puanlama Cetveli” (bkz. Ek-6) olarak Türkçeye çevirilen formun orijinal hali kullanılarak puanlanmıştır. Ankette cevaplanmamış, boş bırakılmış maddeler orijinal puanlamada 0 cevabı olarak hesaplanmıştır. Toplam ham puanların hesaplanması, herhangi cevaplanmamış bir maddeyi tahmin etmek için o puanlamadaki işaretlenmiş puanların ortalaması alınarak yeniden düzenlenmiştir (George, Hall ve Stiegelbauer, 2006). Araştırmada toplam 5 katılımcının bazı maddeleri cevaplamadığı fark edilmiştir. Bu katılımcılara ait cevaplanmamış veya atlanmış maddeler için, ait olduğu endişe aşamasına katılımcının verdiği puanlamalarının ortalamaları alınmış (George, Hall ve Stiegelbauer, 2006), böylelikle cevaplanmamış maddenin puanı hesaplanmıştır. EA anketinin puanlanmasında katılımcı sayısı az olduğu için öncelikle manuel hesaplama yöntemi tercih edilmiştir. Ardından puanlamaların kontrolü için SPSS 22 paket programı kullanılarak katılımcıların her bir maddeye verdikleri cevaplar girilmiş ve her bir endişe aşamasındaki toplam ham puanları hesaplanmış; elle yapılan hesaplamaların doğruluğu kontrol edilmiştir. Sonrasında elde edilen toplam ham puanlar EAPC’de

verilen endişe aşaması yüzdeliğine dönüştürülmüştür. Bu yüzdelikler 1974 yılında tamamlanan 35 maddelik orijinal anketin 830 katılımcının cevapları baz alınarak oluşturulmuştur (George, Hall ve Stiegelbauer, 2006). EA anketi verilerinden katılımcıların 7 endişe aşamasındaki yüzdelik puanları ek-6'da verilmiştir.

Yüzdelik puanların elde edilmesinden sonra katılımcıların sergiledikleri endişeler yüksek ve düşük olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada George ve diğerlerinin (2006) belirlediği ölçütlerden faydalanılmıştır. Yüksek ve düşük endişe aşamalarının belirlenmesinden sonra yüksek endişe aşamalarının frekans dağılımı hesaplanmıştır. Ardından araştırmanın ikinci sorusunu yanıtlamak için katılımcıların demografik özelliklerinin frekansları belirlenmiş ve MANOVA yapılmıştır.

3.5.2. Nitel Faz

Araştırmanın nitel problemlerine ilişkin yanıtlar bulmak için yarı-yapılandırılmış görüşmelerin analizinde ise betimsel analiz tekniği uygulanmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Araştırmanın sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme veya gözlemlerde yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada kullanılan ETB modeli ve araştırmanın soruları kullanılarak görüşmelerin analizinde kullanılmak üzere bir çerçeve oluşturulmuştur. Öncelikle ses kaydı halindeki görüşmeler yazıya dökülerek dokümanlaştırılmıştır. Miles ve Huberman (1994) nitel verilerin analizinde üç bileşenden bahsetmektedir, bunlar; verilerin indirgenmesi, verilerin sunuluşu ve sonuca varmadır. Verilerin indirgenmesi yazılı formdaki verilerin ayıklanma, basitleştirme, soyutlaştırma ve dönüştürme sürecini anlatmaktadır. Bu durumu Yıldırım ve Şimşek (2012) betimsel analizde; betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamadan bahsederek açıklamaktadır. Bu çalışmada da dokümanlaştırılan görüşme kayıtları önce katılımcıların demografik özellikleri ile EA anketi verilerine göre ait oldukları alt grupları açısından tablolandırılmıştır (bkz. Tablo 5). Ardından bu veriler betimsel analiz için hazırlanan çerçeveye eklenmiştir. Oluşturulan çerçevede; katılımcının EA profili, endişelerini oluşturan etmenler, bu endişelerin üstesinden nasıl geldiğine ilişkin temalar ortaya çıkartılmıştır. Bu temalara ilişkin bir örnek Şekil 2'de sunulmuştur.

EA Verilerine Göre Kullanıcı Profili	Kod	Bilgisel Endişe Nedenleri	Kişisel Endişe Nedenleri	Bilgisel ve Kişisel Endişelerle Baş Etme Yolları	Yönetim Endişesi Nedenleri	Yönetim Endişesi ile Baş Etme Yolları	Düşük Sonuç Endişesi Nedenleri	İşbirliği Endişesi Nedenleri	İşbirliği Endişesi ile Baş Etme Yolları	Yeniden Odaklanma Endişesi Nedenleri
0-Kullanıcı Olmayanlar	K1	Programın Yoğunluğu Materyal ihtiyacı Devamlılık talebi	İş yükü Ders programı	Ek kaynak alma Veli ve zümre işbirliği Teknolojik destek				Bilgisel endişenin üstesinde n gelmek	Okul içerisinde zümre İnternet Sosyal medya	Öğretimsel yaklaşım (sadeleştirme)
	K2	Programın Yoğunluğu Devamlılık talebi	İş yükü	Ek kaynak alma Veli ve zümre işbirliği Teknolojik destek			Ders saati Mesleki tatmin	Bilgisel endişenin üstesinde n gelmek	Okul içerisinde zümre	Fikri yok
	K3	Zümre odası ihtiyacı Nasıl seçilecek (ders saati)	İş yükü (sınav)	Ek kaynak alma Veli ve zümre işbirliği Teknolojik destek	İki farklı öğretmen şeklinde uygulama (skills+ main course)	İdare işbirliği	Ders saati	Bilgisel endişenin üstesinde n gelmek	Okul içerisinde zümre	Fikri yok
1-Kullanıcı Olmayan Aynı zamanda İşbirliği Endişesi Sergileyenler	K4	Devamlılık talebi Materyal ihtiyacı Nasıl uygulanır desteği	İş yükü (kaynak eksikliğinden kaynaklı) Rol değişikliği (geleneksel öğretmen rolünden çıkma) Belirsizlik	Ek kaynak alma Veli ve zümre işbirliği Teknolojik destek	İki farklı öğretmen şeklinde uygulama (skills+ main course)	İdare işbirliği	Ders saati	Bilgisel endişenin üstesinde n gelmek	Okul içerisinde zümre	Öğretimsel yaklaşım (Listening ağırlıklı)
	K5	Devamlılık talebi Yetersiz Eğitim ortamı	İş yükünü azalttığı	Ek kaynak alma			Mesleki tatmin	Bilgisel endişenin	Okul içerisinde zümre	Fikri yok

Şekil 2. Betimsel Analiz Temalarına Örnek

Nitel bulguların sunulmasında Şekil 2’de örneği gösterilen tablodan faydalanılmış ve betimsel analizde ikinci aşama olan tematik çerçeveye göre verilerin okunması ve düzenlenmesi yapılmıştır. Ardından düzenlenen veriler tanımlanmış ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Ayrıca tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması ile bulguların yorumlanmasına özen gösterilmiştir. Nitel araştırmanın doğası gereği verilerin analizinde üçüncü bileşen olan sonuca varma aşamasından önce sürekli verilerin indirgenmesi, sunulması bileşenlerine başvurulmuş; EA anket verilerinin sonuçlarına ve katılımcıların yazıya dönüştürülmüş görüşme kayıtlarına tekrar tekrar bakılmıştır. Ayrıca, nitel verilerden elde edilen bulgular Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından Copley’den (1995) aktararak ileri sürülen beş özelliğe göre raporlandırılmıştır. Bunlar; akla yatkınlık, bireylerin deneyimlerine uygunluk, inandırıcılık, önem ve okunurluktur. Bulgular betimsel çerçevede belirlenen ve kuramsal alt yapıyı destekleyecek, yeni açılımlar getirecek, uygulayıcıların deneyimleri açısından anlamlı olacak, alanyazınına katkı sağlayacak ve mantıklı, açık ve akıcı şekilde, toplanan verilere sadık kalınarak yorumlanmıştır.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenilirlik araştırmalarda sonuçların inandırıcılığı açısından kabul edilen en önemli iki ölçüttür. Geçerlik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu

biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller akt., 1987, Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 269). Yıldırım ve Şimşek'in (2016) de belirttiği gibi, bu çalışmada kullanılan betimsel analizde doğrudan alıntılara yer verilmiş ve bunlardan yola çıkarak sonuçlar açıklanmıştır. Ayrıca Yıldırım ve Şimşek (2016) iç geçerlik ve dış geçerlik için bir takım stratejiler sunmaktadır. İç geçerlik araştırmacı olarak gözlemlediğimizi sandığımız olaylara ya da anladığımızı düşündüğümüz olgulara ilişkin yorumlarımızın doğruluğu yansıtıp yansıtmadığıyla ilgilidir. Bu durumu anlayabilmek için Miles ve Huberman'dan (1994) aktaran Yıldırım ve Şimşek (2016) araştırmacının anlamlılık ve ortama bağlılık, bulguların kendi içinde tutarlılığı, farklı veri kaynakları kullanılarak teyit etme, kavramsal çerçeveye uygunluk, bulguları teyit etmede kullanılan strateji ve kurallar, açık olmayan olguların belirlenip sunulması, bulguları açıklamada alternatif yaklaşımların kullanılması, bulguların araştırmacılar tarafından teyit edilmesi ve son olarak bulgulardan yola çıkılarak yapılan tahmin ve genellemelerin tutarlılığı açısından yanıtlaması gereken bazı sorular olduğundan bahsetmektedir. Buna göre; iç geçerliği artırmak üzere bu çalışmada şunlar yapılmıştır:

1. Bulgular, verilerin elde edildiği ortam dikkate alındığında anlamlıdır ve bu ortama bağlı olarak tanımlanmıştır. Bu nedenle araştırmanın ikinci aşamasındaki çalışma grubu ayrıntılı olarak tanımlanmış ve bulguların sunumunda doğrudan alıntılara yer verilmiştir.
2. Bulguların kendi içinde tutarlı ve anlamlı olmasına dikkat edilmiştir. EA anketi verileri sonucunda çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını anlamak için maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Böylece araştırmanın birinci aşamasında (EA anketi bulguları) elde edilen bulguların hem derinlemesine anlaşılması için hem de ortak ve paylaşılan durumların ortaya çıkarılması için öğretmen görüşmeleri yapılmıştır.
3. Karma yöntemlerden sıralı açıklayıcı araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışmada uygulanan EA anketi bulgularının yorumlanması ve açıklanmasında yardımcı olması için yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Böylelikle araştırmada elde edilen bulguların farklı veri

toplama yöntemleri ve farklı analiz stratejileri kullanılarak teyidi sağlanmıştır.

4. Araştırmanın bütün aşamaları (araştırma sorularının, veri toplama araçlarının oluşturulması, veri toplama kaynaklarına karar verilmesi, analiz ve bulguların teyidi vb.) ETB modelinin kavramsal çerçevesi ve alanyazını dikkate alınarak hazırlanmış ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bunlara bağlı olarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. ETB modelinin kavramsal çerçevesi ve alanyazını dikkate alınarak hazırlanan betimsel analiz çerçevesi, görüşme bulgularının sunulmasında ve yorumlanmasında kullanılmıştır.
5. Bulguların sunumunda açık olmayan olgular ve olaylar net bir şekilde ifade edilmiş; alanyazından faydalanılarak bu olguların neden açıklanamadığı yorumlanmaya çalışılmıştır.
6. Görüşmeler sonunda isteyen katılımcılarla EA anketi verilerinin sonucu paylaşılmış ve dileyenlerin görüşme yanıtlarında ekleme ve çıkarma yapmalarına olanak tanınmıştır. Katılımcıların daha çok ekleme yaptığı gözlemlenmiştir.
7. Ulaşılan sonuçların tutarlılığı uzman (danışman) görüşüne sunulmuş ve sonuçlardaki tutarlılık birlikte değerlendirilmiştir.

İç geçerliğin haricinde dış geçerliğin de sağlanmasına özen gösterilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre dış geçerlik bir araştırma sonuçlarının benzer ortamlara genellenebilmesi durumunu anlatmaktadır. Ancak nitel araştırmalarda genelleme, deneyimler ve örnekler biçiminde dolaylı yoldan yapılmaktadır. Miles ve Huberman (1994)'dan aktaran Yıldırım ve Şimşek (2016), araştırmacının dış geçerlik için araştırma örnekleminin, ortamının ve süreç özelliklerinin başka örneklemlerle karşılaştırma yapılabilecek düzeyde ayrıntılı tanımlanmasına, araştırma raporunun genelleme konusunda olası engelleri tartışabilmesine, örneklemin genellemeyi sağlayabilecek derecede çeşitlendirilmiş olmasına, araştırmanın kapsamlı bir tartışma sunmasına, okuyucunun araştırma sonuçlarını kendi deneyimiyle ilişkilendirebilmesine, araştırma sonuçlarının araştırma sorusu ile ilgili kuramlarla tutarlılığına, başka araştırmalarla test edilebilmesine ilişkin açıklamaların yapılmasına ve araştırma bulgularının benzer ortamlarda kolaylıkla test edilebilmesine yönelik bazı

soruların yanıtlanması gerektiğinden bahsetmektedir. Buna göre bu araştırmada dış geçerliği artırmak üzere şunlar yapılmıştır:

1. Araştırmada alışma grubu ve ğretim programına ilişkin gerekli açıklamalar tüm detaylarıyla verilmiş ve araştırma örnekleminin ve özelliklerinin başka örneklemlerle karşılaştırılması sağlanmaya çalışılmıştır.
2. Araştırma raporunda sınırlılıklarla birlikte çalışma evreni, çalışma grubu ve çalışılan ğretim programının olası sınırlayıcı etkenleri açıkça belirtilmiştir.
3. Hem araştırmacının ulaşabildiği çalışma evreni hem de birinci fazda ortaya çıkan bütün farklı durum ve özelliklerin ikinci fazda veri toplama sürecine dahil edilmesiyle, bu çalışmada kullanılan örneklemler genellemeye izin verecek lde çeşitlendirilmiştir.
4. Araştırmada olası genellemelere olanak verecek bütün tanımlar kapsamlı bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır.
5. Gerekli tüm açıklama ve örneklendirmeler verilerek, okuyucunun bulguları kendi deneyimleriyle ilişkilendirebilme olanağının sunulmasına zen gösterilmiştir.
6. Araştırma sonuçları ETB modeline uygun olarak hazırlanmış araştırma soruları ve alanyazını ile tutarlı bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır.
7. Araştırmanın sonuç bölümünde çalışmanın başka araştırmalarda test edilebilmesi için gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Araştırmalarda güvenirlik için, sonuçlardaki tutarlılık ve sonuçların her ölçmede aynı özellikleri göstermesine işaret eden tanımlamalar yapılmaktadır. Yıldırım ve şimşek (2016) bu durumun nitel araştırmaların doğası ile eşittiğinden, ancak yine de nitel araştırmalarda hem iç hem de dış güvenirlik için alınması gereken önlemler olduğundan bahsetmektedir. Ayrıca tutarlığı sağlama için kullanılan i güvenirliğin ve tarafsız, yansız olarak tekrar edilebilirliği anlatan dış güvenirliğin daha çok nicel araştırmalar için uygun olduğunu belirtmekte, bunların yerine Erlandson, Harris, Skipper ve Allen (1993)'ten aktararak tutarlılık ve teyit edilebilirlik terimlerini kullanmaktadır. Buna göre tutarlılık için tutarlılık incelemesi, teyit edilebilirlik içinse teyit incelemesi yapılmalıdır.

Yıldım ve Şimşek'e (2012) göre nicel araştırmada tekrar edilebilirliği ön plana çıkaran "güvenirlik" kavramı yerine, nitel araştırmada olay ve olguların değişkenliğini kabul eden ve bu değişkenliği araştırmaya tutarlı bir biçimde yansıtabilen bir yaklaşım vardır. Bunu sağlamak için de tutarlılık incelemesi yapılmalıdır. Tutarlılık incelemesinde araştırmacının araştırmanın bütün etkinliklerinde tutarlı davranışlar sergileyip sergilemediğine bakılır. Bu çalışmanın tutarlılığının sağlanması için şu çalışmalar yapılmıştır:

1. Araştırmanın yöntemi ve aşamaları, açık ve ayrıntılı bir şekilde verilmesine özen gösterilmiştir.
2. Veri toplama, işleme, analiz etme, yorumlama ve sonuçlara ulaşma konularında neler yapıldığı adım adım anlatılmıştır.
3. Sonuçlar, ortaya konan verilerle ilişkilendirilmeye çalışılmıştır.
4. Örneklem seçimi, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi kapsamlı, açık ve ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır.
5. Araştırmacının rolü anlatılarak, araştırmacının varsayımlarının, önyargılarının ve yönelimlerinin araştırmaya nasıl yansıdığı konusunda bilgi verilmiştir.
6. Araştırmada farklı görüş ve alternatif açıklamalara değinilmiştir.
7. Araştırmanın ham verileri başkaları tarafından incelenecek şekilde saklanmıştır.

Yıldım ve Şimşek (2012) nicel araştırmalarda nesnellik olarak nitelendirilen dış güvenilirlik kavramını nitel araştırmalarda tam nesnelliğin mümkün olmamasından dolayı, Guba ve Lincoln (1993)'den aktararak "teyit edilebilirlik" kavramıyla açıklamaktadır. Bunun sağlanması için de teyit incelemesinin yapılması gerektiğini söylemektedir. Teyit incelemesi bir araştırmada dışardan bir uzman tarafından ham verilere tekrardan ulaşıldığında, ulaşılan yorum, sonuç ve önerilerin teyit edilme durumudur. Bu çalışmanın teyit incelemesi içinse aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

1. Araştırma soruları açık bir biçimde ifade edilmiş ve araştırmanın bütün aşamaları sorularla tutarlı bir şekilde sunulmasına özen gösterilmiştir.
2. Araştırmacı araştırmadaki konumunu, temel bakış açısı ve araştırmaya yaklaşımını açıkça anlatmıştır.

3. Araştırmanın sonuçları verilerle ve kavramsal çerçeve ile uyumlu bir şekilde sunulmuştur.
4. Veriler araştırma sorularının gerektirdiği biçimde ayrıntılı ve amacına uygun bir şekilde toplanmasına dikkat edilmiştir.
5. Verilerin analizinde, önyargılar, yanlış anlaşılmalara, gerçek dışı veriler hem araştırmacı hem de uzman (danışman) tarafından değerlendirilip, ayıklanmasına dikkat edilmiştir.
6. Araştırma bir araştırmacı ile yürütülmüş; araştırmanın tüm etkinlik ve aşamalarında uzman (danışman) görüşü alınmıştır.

3.7. Etik ve Araştırmacının Rolü

Davranışların etik değerlere uygunluğunu sağlamak, insanların toplumlar halinde yaşamaya başladıkları günden bugüne kadar her zaman önemli bir konu olmuştur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Araştırmalarda etiği ise genel olarak, bir araştırmanın aşama ve boyutlarında araştırmacının dikkat etmesi gereken şeyler olarak tanımlanabilir. Yıldırım ve Şimşek (2016) bir araştırma sırasında, deneysel süreçlerde ya da araştırma sahasında izlenmesi gereken açık veya örtük kural ve ilkelerin varlığından söz etmektedir. Her araştırmada araştırma yönteminin doğasına ve tanımına uygun etik teoriler seçilmeli ve uygulanmalıdır. Yıldırım ve Şimşek (2016) dikkat edilmesi gereken etik ilkelerini şu şekilde sıralamaktadır: Bilinçli onay, gizlilik, özel hayata saygı ve zarar vermemek, aldatmama/yanıltmama, verilere sadık kalma.

Bilinçli onay, "...herhangi bir araştırmaya dahil edilecek bireylerin araştırma başlamadan önce araştırma hakkında ayrıntılı bilgilendirmeye dayalı olarak araştırmaya kendi rızasıyla ve gönüllü olarak katılmasını sağlamaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.108). Bu çalışmada ise araştırmanın hem nicel fazında hem de nitel fazında katılımcılara araştırma hakkında gerekli bilgiler verilmiş; gönüllü olarak katılmak isteyenler araştırmaya dahil edilmiştir. Ayrıca katılımcıların araştırma sırasında kendi özgür iradeleri doğrultusunda araştırmadan ayrılacakları de garantisi de verilmiştir. Tüm bunlar hem sözlü hem de yazılı olarak katılımcılara sunulmuştur.

Gizlilik, özel hayata saygı ve zarar vermemek ilkeleri ise katılımcılara ve ortamlara ilişkin tüm verilerin gizliliğinin önemini vurgulandığını, katılımcıların ve onları tanımlayıcı, ortaya çıkarıcı bütün verilerin korunmasının esas olduğunu

anlatmaktadır. Bu çalışmaya katılan bütün katılımcıların bilgileri gizli tutulmuş, araştırma raporu katılımcılara kod verilerek hazırlanmıştır.

Aldatmama/yanıltmama ilkesi de araştırma sonucunda ortaya çıkacak toplumsal faydaya bakmaksızın katılımcıların kandırılmamasını, yanıltılmamasını vurgulamakta ve kişinin hak ve hürriyetine verilen önemi göstermektedir. Bu çalışmaya katılan bütün katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı hakkında detaylı bilgi verilerek, katılımcıların manipüle edilmeden araştırmaya katılımları sağlanmıştır.

Verilere sadık kalma ilkesi ise, sosyal bilim araştırmalarında verilerin özenle toplanması, sistematik bir şekilde analiz edilmesi ve sonuçlarının yazılması ve paylaşılmasında “verilere sadık kalma”ya işaret etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada toplanan tüm veriler özenle analiz edilmiş, verilerin analizinde kavramsal çerçeve ve katılımcı görüşlerinin dışına asla çıkılmamıştır. Ayrıca toplanan tüm veriler özenle saklanmaktadır.

Araştırmada önemli bir diğer noktada da araştırmacının rolüdür. Yıldırım ve Şimşek’e (2016) göre hem tutarlılık hem de teyit edilebilirlik açısından araştırmacının rolünü, araştırmaya yaklaşımını, önyargılarını ve araştırmanın çeşitli aşamalarında yaptığı kontrolleri anlatması gerekmektedir. Bu çalışmayı yürüten araştırmacı, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda İngilizce öğretmeni olarak yaklaşık 13 senedir görev yapmaktadır. İngilizce öğretmenliği sırasında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan çeşitli komisyonlarda (öğretim programı güncelleme çalışmaları, kitap yazma, içerik ve materyal hazırlama) çalışmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü 2018-2019 yılları arasında da İzmir İl Milli Eğitim (Temel Eğitim) Müdürlüğünde kitap yazma komisyonunda görev yapmıştır. Bu bağlamda yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programının materyal geliştirme çalışmasına katılmış; hazırlanan materyallerin basılmadan -sadece elektronik ortamda- kullanıcılara sunulduğuna şahit olmuştur. Ayrıca öğretim programının amacı ve uygulanma esaslarına yönelik detaylı bilgisi mevcuttur. Böyle bir öğretim programının sınıflarda nasıl uygulandığı veya uygulama sürecine ilişkin bir ilgisi ve merakı vardır. Bunlara ek olarak, araştırmacının da öğretmen olması sebebiyle öğretmenlerin yeni bir öğretim programına ilişkin deneyimlerinin bir kurama ve kavramsal çerçeveye oturtulup araştırılması gerektiğini düşünmektedir. Çünkü bir programın uygulanmasında okul müdürleri, öğrenciler ve veliler gibi paydaşlar olması yanında, asıl rolün

öğretmenlerde olduğuna inanmaktadır. Araştırmacı, birçok öğretim programı değişikliği ve uygulama süreci deneyimlemiş birisi olarak, değişim ve yenilikte kullanıcıların endişe ve ilgilerine önem vermekte; değişimde yaşanan dirençlerin ve yeniliklerin benimsenmeme sebeplerini merak etmektedir. Bununla birlikte araştırmacının katılımcılarla hiçbir şekilde ilişkisi yoktur. Veri toplama aşamasında yapılan okul ziyaretlerinde katılımcılara, kendisi ve çalışması hakkında detaylı bilgi vermiştir. Araştırmacının çalışma evreninin bağlı olduğu il milli eğitim müdürlüğünde görev yapması nedeniyle katılımcıların gönüllülüğünün arttığı izlenimi oluşmuştur. Destek veya yardım alabilecekleri düşüncesiyle, katılımcıların yaşadıkları süreçte ilişkin çok açık sözlü oldukları ve sorulara istekli bir şekilde cevap verdikleri gözlemlenmiştir. Özellikle bazı katılımcıların işbirliğine yönelik endişeleri olması nedeniyle, öğretim programının uygulanmasına yönelik hem dikey hem de yatay iletişim kurma çabası sergiledikleri düşünülmektedir. Bu sebeple araştırmacının yaptığı görevin, araştırma açısından bir dezavantaj oluşturmadığı; aksine katılımcıların ihtiyaç ve uygulama sürecindeki deneyimlerini açık bir şekilde dile getirmelerine katkıda bulunduğu söylenebilir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, yapılan analizler sonucunda önce nicel daha sonra nitel bulgular sunularak yorumlanmıştır. Bu bulgular nicel fazda uygulanan EA anketinin verileri, nitel fazda ise katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen verilere dayalı olarak, alt sorulara göre sunulmuştur.

4.1. Birinci Soruya İlişkin Bulgular

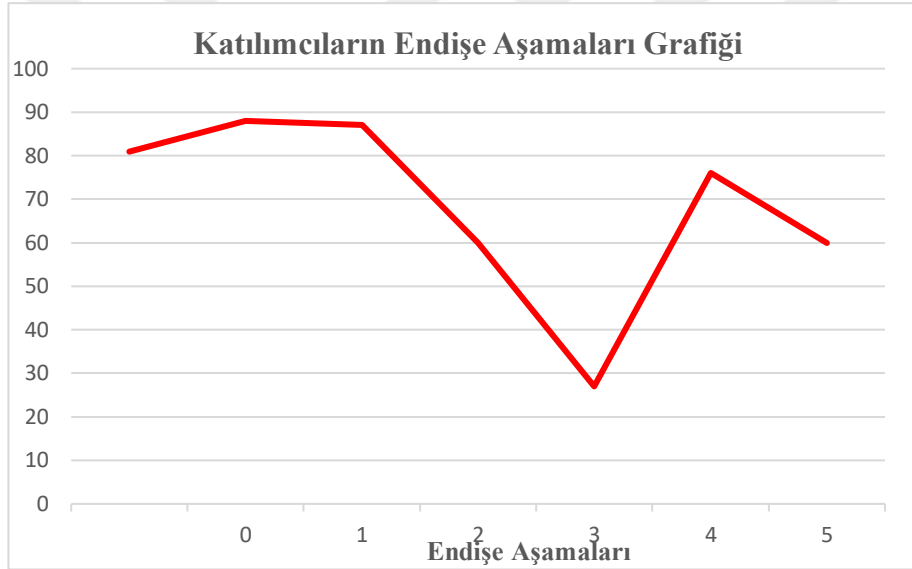
Araştırmanın birinci sorusu olan “Beşinci sınıf İngilizce öğretmenlerinin, yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik endişe düzeyleri nasıldır?” sorusuna cevap bulmak için uygulanan EA anketine göre, 108 katılımcı öğretmenin her bir endişe aşaması için verdikleri cevaplar toplanmış, daha sonra puanlama cetvelinde (EAPC) verilen yüzdeler puanlara (Gökçek ve Baki, 2008) dönüştürülmüştür. Buna göre öğretmenlerin bireysel olarak sergiledikleri endişe aşamaları yüzdeler puanları Ek-7’de sunulmuştur.

4.1.1. Öğretmenlerin Grup Olarak Endişe Düzeylerine İlişkin Bulgular

EA anketi verilerinin grup olarak analizinde yüzdeler puanların ortalamasının alınmasından kaçınılmış, onun yerine George ve diğerlerinin (2006) önerdiği toplam ham puanların ortalamasının alınması ve elde edilen ortalamaların EAPC’de verilen yüzdeler puanlarına dönüştürülmesi tekniği kullanılmıştır. Buna göre EA anketine katılan 108 öğretmenin grup olarak analizi yapıldığında sergiledikleri endişe aşamaları ve grafiği Tablo 8 ve Grafik 1’de sunulmuştur.

Tablo 8. Katılımcı Öğretmenlerin Endişe Aşamaları Ortalamaları ve Yüzdeleri

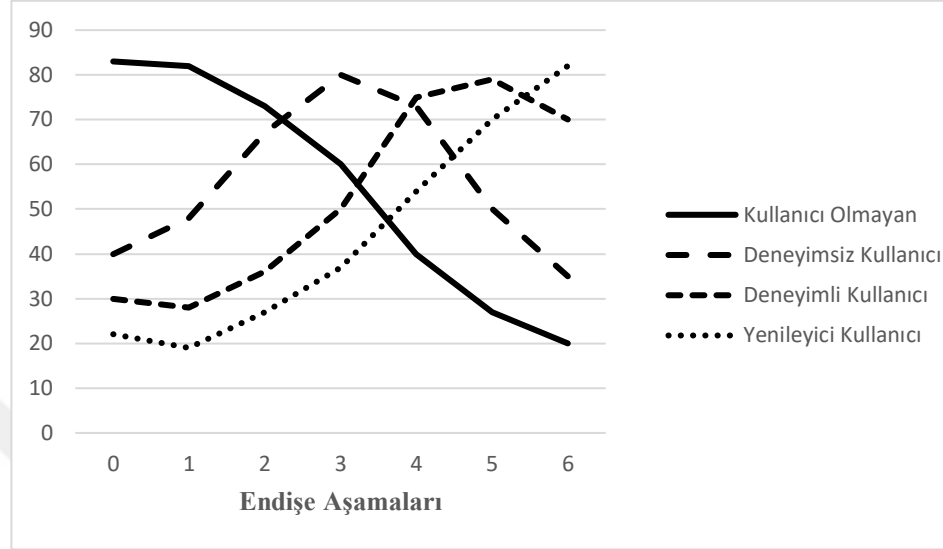
	Endişe Aşamaları						
	(0) İlgisiz	(1) Bilgisel Endişe	(2) Kişisel Endişe	(3) Yönetim Endişesi	(4) Sonuç Endişesi	(5) İşbirliği Endişesi	(6) Yeniden Odaklanma Endişesi
Toplam ham puanların ortalaması	14	24	26	16	19	27	19
Endişe Aşaması Yüzdeleri	81	88	87	60	27	76	60



Grafik 1. Grup Analizinde Elde Edilen Endişe Aşamaları Grafiği

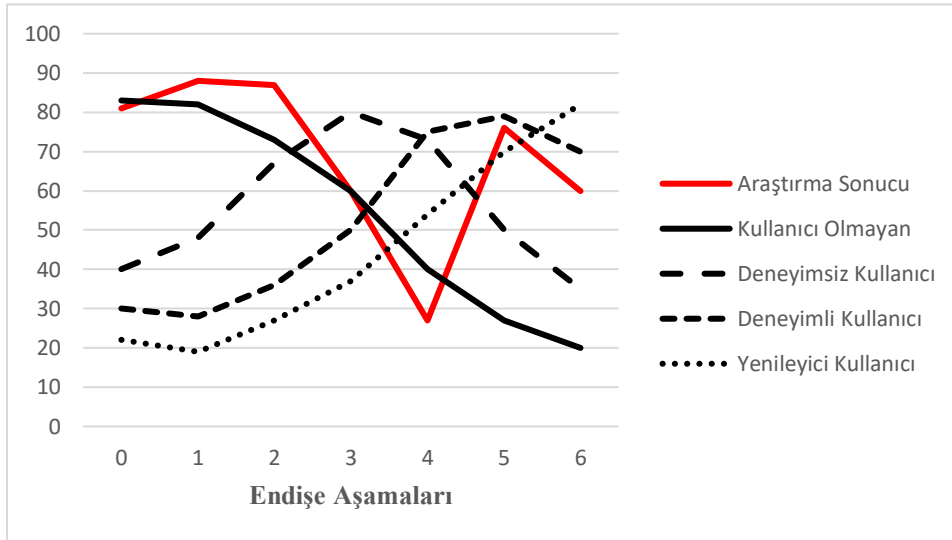
Teorik olarak EA anketine göre, kişiler “kullanıcı olmayan”dan sınırlı miktarda yeniliğin farkında olan “başlangıç” seviyesindeki kullanıcılara, en sonunda da “daha sofistike kullanıcılara” doğru ilerlerler (George ve diğerleri, 2006). Bu noktada George ve diğerleri (2006) öğretmenler tarafından sergilenen Endişelerin Denençel Gelişiminden (Hypothesized Development of Stages of Concern) bahsetmekte ve EA anketi verilerinin analizinde bir profil yorumlaması sunmaktadır. Buna göre, eğer yenilik uygunsa, iyi tasarlanmış ve uygulanması için yeterli destek sağlanmışsa, öğretmenlerin endişe aşamalarındaki yığılma soldan sağa doğru ilerlemektedir. Başka bir deyişle, önceleri öğretmenler daha çok 0, 1 ve 2 endişe aşamasında yoğun endişe

gösterirken, zamanla bu endişeler 3. aşamaya ve daha sonra da 4, 5 ve 6. aşamalara doğru ilerlemektedir. George ve diğerleri (2006) bu durumu Grafik 2’de sunulduğu gibi göstermektedir.



Grafik 2. Endişe Aşamalarının Denençel Gelişimi (Hypothesized Development of Stages of Concern) (George ve diğerleri, 2006, sf. 36).

Bu araştırmada, grup analizinde ortaya çıkan endişe aşamaları grafiği, George ve diğerleri (2006) tarafından ileri sürülen endişe aşamalarının denençel gelişim grafiği temele alınarak incelendiğinde elde edilen sonuç Grafik 3’te sunulmuştur.



Grafik 3. Grup Analizi Sonucunun Endişe Aşamalarının Denençel Gelişimi Açısından Durumu

Grafik 3'ten anlaşılacağı üzere, bir öğretim programı kullanıcılarının endişe profilleri şartlara ve kullanım sürelerine bağlı olarak zamanla soldan sağa doğru bir dalgalanma sergilemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel grup analizinde daha çok “kullanıcı olmayan” profili sergiledikleri görülmektedir. Kullanıcı olmayanların endişeleri genellikle 0, 1 ve 2 aşamalarda en yüksek iken, 4, 5 ve 6 aşamalarında en düşüktür (George ve diğerleri, 2006, s. 37). Ancak George ve diğerlerine (2006) göre, yeniliğe ve şartlara bağlı olarak endişe aşamalarının yoğunluğunda bazı değişkenlikler olabilir. Yenilik, bazı katılımcılara bir şey ifade etmemekte veya yenilikle ilgili kararsızlık veya karmaşıklık yaşanabilirken, bazı katılımcılar da yenilikle ilgili yüksek derecede endişeye sahip olabilirler.

4.1.2 Öğretmenlerin Bireysel Olarak Endişe Aşamalarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin EA anketi verilerinin bireysel olarak incelenmesinde, öncelikle endişe aşamaları yüksek ve düşük olarak belirlenmiş, sonra frekansları hesaplanmıştır. Yüksek ve düşük endişelerin belirlenmesinde George ve diğerlerinin (2006) belirttiği gibi, “en yüksek puanlamanın 20 puan altında olan puanlar” düşük olarak kabul edilmiştir. Buna göre Tablo 9’da endişe aşamalarının yüksek ve düşük frekansları sunulmuştur.

Tablo 9. Katılımcı Öğretmenlerin Endişe Aşamalarına Ait Frekansları

	Endişe Aşamaları						
	(0) İlgisiz	(1) Bilgisel Endişe	(2) Kişisel Endişe	(3) Yönetim Endişesi	(4) Sonuç Endişesi	(5) İşbirliği Endişesi	(6) Yeniden Odaklanma Endişesi
Yüksek (f)	71	94	90	39	1	67	44
%	65.7	87	83.3	36.1	0.9	62	40.7
Düşük (f)	37	14	18	69	107	42	64
%	34.3	13.0	16.7	63.9	99.1	38.9	59.3

Öğretmenlerin endişe aşamalarının frekansları incelendiğinde, grup analizinde ortaya çıkan endişe aşamaları yüzdelerine benzer şekilde; en yüksek endişelerin “bilgisel” ve “kişisel endişelerde”, en düşük endişelerin de “sonuç” aşamasında dağıldığı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bireysel analizleri George ve diğerleri tarafından geliştirilen Endişelerin Denencel Gelişimine (Hypothesized Development of Stages of Concern) göre yorumlanırsa; bireysel analizlerin grup analizinde ortaya

çıkan kullanıcı profiline yakın sonuçlar verdiği söylenebilir. Buna göre öğretmenler, ilk üç aşamada yüksek endişe sergileyen “kullanıcı olmayan profil”, yeniliğin çok az farkında olan ve 1.- 2. aşamalarda yüksek endişe sergileyen “başlangıç seviyesindeki kullanıcılar”, “sadece bir veya iki aşamada yüksek endişe gösterenler” ve hemen hemen bütün aşamalarda yüksek endişe sergileyen “yüksek endişe eğilimliler” olarak gruplandırılmıştır. Bunlara ek olarak sadece 0 endişe aşamasında yüksek endişe sergileyenler için ilgisiz ve anlamlı bir sonuç çıkarılamayacak kadar her aşamada düşük endişe puanına sahipler için de “belirsiz” (not clear) olarak bir sınıflandırma daha yapılmıştır. Tüm bu gruplara ait frekanslar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Endişe Aşamaları Kullanıcı Profillerinin Frekansları

		Endişe Aşamaları						
	Kullanıcı Olmayanlar	Başlangıç Seviyesi	Kişisel Endişe	İşbirliği Endişesi	Kişisel ve İşbirliği Endişeleri	Yüksek Endişe Eğilimli	İlgisiz	Belirsiz
f	49	31	2	1	2	17	5	1
%	45.4	28.7	1.9	0.9	1.9	15.7	4.6	0.9

4.1.3. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Endişe Aşamalarına İlişkin Bulgular

Araştırmada EA anketi kullanılarak cevabı aranan bir diğer alt soru ise, endişe aşamalarının öğretmenlerin demografik özelliklerine (okul türü, cinsiyet, yaş, deneyim, lisans mezuniyet, en son mezun olunan program) göre değişiklik gösterip göstermediğidir. Bu amaçla yapılan analiz (MANOVA) sonuçları şu şekildedir:

- Öğretmenlerin cinsiyetleri ile endişe aşamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır: Wilks’ $\Lambda = 0.869$; $p > 0.05$ (cinsiyet ve farkındalık evresi; $p = 0.692$, cinsiyet ve bilgisayar endişesi; $p = 0.152$, cinsiyet ve kişisel endişesi; $p = 0.387$, cinsiyet ve yönetim endişesi; $p = 0.773$, cinsiyet ve sonuç endişesi; $p = 0.415$, cinsiyet ve işbirliği endişesi; $p = 0.563$, cinsiyet ve yeniden odaklanma endişesi; $p = 0.198$).
- Öğretmenlerin yaşı ile endişe aşamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır: Wilks’ $\Lambda = 0.696$; $p > 0.05$ (yaş ve farkındalık evresi; $p = 0.661$, yaş ve bilgisayar endişesi; $p = 0.335$, yaş ve kişisel endişesi; $p = 0.812$, yaş ve yönetim endişesi; $p = 0.294$, yaş ve sonuç endişesi; $p = 0.413$, yaş

ve işbirliği endişesi; $p=0.771$, yaş ve yeniden odaklanma endişesi; $p=0.315$).

- Öğretmenlerin mesleki deneyimi (yıl) ile endişe aşamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır: Wilks' $\Lambda =0.675$; $p>0.05$ (deneyim ve farkındalık evresi; $p=0.969$, deneyim ve bilgisel endişe; $p=0.329$, deneyim ve kişisel endişe; $p=0.819$, deneyim ve yönetim endişesi; $p=0.375$, deneyim ve sonuç endişesi; $p=0.105$, deneyim ve işbirliği endişesi; $p=0.372$, deneyim ve yeniden odaklanma endişesi; $p=0.775$).
- Öğretmenlerin mezun olduğu lisans programı ile endişe aşamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır: Wilks' $\Lambda =0.636$; $p>0.05$ (lisans programı ve farkındalık evresi; $p=0.244$, lisans programı ve bilgisel endişe; $p=0.256$, lisans programı ve kişisel endişe; $p=0.444$, lisans programı ve yönetim endişesi; $p=0.172$, lisans programı ve sonuç endişesi; $p=0.662$, lisans programı ve işbirliği endişesi; $p=0.238$, lisans programı ve yeniden odaklanma endişesi; $p=0.525$).

Özetle bulgulara göre, öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin endişeleri; cinsiyetlerine, yaşlarına, deneyimlerine, lisans mezuniyet programlarına göre değişmemektedir.

4.3. İkinci Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci (nitel) aşamasında yanıt aranan ilk soru, öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik endişe durumlarını oluşturan etmenlerin neler olduğudur. Yapılan görüşmelerden elde edilen bulguların, EA anketine göre ortaya çıkan yüksek ve düşük endişe aşamaları bulgularını destekler nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplardan her bir endişe aşamasına ilişkin tema ve yorumlar çıkartılmış ve her bir endişe aşamasını oluşturan etmenler tespit edilmiştir. Bu etmenler Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Öğretmenlerin Endişelerini Oluşturan Etmenler

Farkındalık (0)

Bu endişe aşamasının frekanslarına bakılınca 108 katılımcının 71'nin bu aşamada yüksek endişe sergilediği görülmektedir (bkz. Tablo 9). George ve diğerlerine (2006) göre, *farkındalık* (0) aşamasında gösterilen yüksek endişe; yeniliğin katılımcının tek ilgisi veya endişesi olmadığı, katılımcıyı meşgul eden başka görev ve sorumlulukların varlığının işaretidir. Ayrıca tek başına bu veriyi kullanarak katılımcının programın kullanıcısı olmadığı kararının verilmemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplara bakıldığında, ETB modelinin değişimin bir olaydan ziyade süreç olduğu görüşünü destekler nitelikte, diğer endişe aşamalarının kaynağını işaret eden temalar ortaya çıkmıştır. Bunlar yetersiz bilgi, materyal ve eğitim ortamlarının yanı sıra, öğrencilerin hazırbulunuşluğu ve motivasyonu, kaynaştırma öğrencileri, öğrencilere rehberlik etme, velilerin beklentilerini karşılama, okul giriş-çıkış saatleri, sınıf yönetimi ve

merkezi sınavlara öğrencileri hazırlama gibi sınıflanabilir. Başka bir deyişle, öğretmenler yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik endişelerin yanı sıra, sözü edilen konularla da meşgul olmaktadır. Programı uygularken tipik bir günlerinin nasıl olduğu sorusuna K3, yabancı dil ağırlıklı bir beşinci sınıf İngilizce öğretmenin ilgilenebileceği başka noktalar olduğunu şöyle ifade etmiştir:

Çocuklarla ... sürekli iç içeyiz. Biraz da yaşları minik olduğu için diğer çocuklara göre ilk başlarda onlarla aynı zamanda okula uyum, alışmaları, ilkokuldan çıktıkları için o ayrımın farkına varmaları için çok fazla birlikte olduk yani. Tenefüslerde de hep uğrayıp çocuklar napıyorsunuz, nasıl gidiyor, var mı sorun ya da kendi aralarındaki uyum problemleriyle de çok uğraştık.

K8 ise aynı soruya yanıt verirken daha çok öğrenci motivasyonu vurgusu yapmıştır:

Sınıfa girdikten sonra çocukların dikkatini çekmemiz biraz zaman alıyor. Beşinci sınıflar... ee dış etkenlerden çok fazla etkileniyorlar. İşte birbirleriyle olan etkileşimleri, şikayetleri, iletişimleri vs. Ondan sonra derse geçtiğimizde de onları çok fazla... ee yoğun tutamıyoruz derste. Mesela bir video izletiyoruz. Videoyu eğlenceli buluyorlar. Ama bir derste üç tane video izletirsek bundan sıkılıyorlar. Oyun oynatıyoruz, oyunu eğlenceli buluyorlar ama oyun uzadığında sıkılıyorlar. O yüzden... ee aynı gün içerisinde farklı etkinlikler yapmaya çalışıyoruz.

Yabancı dil ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce öğretmeni olarak ihtiyaçlarının ne olduğu sorulduğunda, K15 “hani bizim okulumuzda... biraz yani veliler sürekli kıyaslıyorlar. İkiz öğrencimiz çöktü bu sene mesela. İkiz öğrenciler farklı sınıfta olunca, onu şey yapıyorlar... eu kıyaslama oluyo, yani öğretmenler arası.” derken; K16, “(bir velinin) 11 saat görüyor benim çocuğum, İngilizce konuşmalı artık diyo veli de mesela. Öyle düşünüyorum.” sözlerini aktararak programla birlikte veli beklentisinin de varlığına işaret etmektedir. K17 ise kişisel endişelerin de varlığını gösteren iş yükünden; bu durumun özel hayatını nasıl etkilediğinden ve kendisinde yarattığı karmaşıklıktan bahsetmiştir:

Çocuklarım var küçük... eu sonuçta eve gittiğimde okulda yoğun bir program eve gittiğimde önceliğim onlar oluyor. İşte bakımları, temel ihtiyaçları, onların dersleri tabi ki az bir süre kalıyor kendime. Hani okula hazırlanmam için. Yani kafam karışıyor aslında bazen hangisine yetişiyim diye.

Aynı katılımcı konuşmasına yeni bir öğretim programını uygularken ilgilenebileceği gereken diğer bir noktanın da kaynaştırma öğrencileri olduğunu belirtmiştir:

Bazı öğrenciler şey zaten hani bu sisteme uygun çocuklar yok. Hani mecburen dahil edilmiş çocuklarımız var. İngilizceden muaf bir öğrencim vardı bu yıl sınıfta

(kaynaştırma öğrencisi olduğu için). *Okuma yazma bilmeyen bir çocuğumuz vardı 5. sınıfta.*

K5 de

yani ikili bir okul olduğumuz için saat 7.30'da derse başlıyoruz. Bu, kışın çok büyük bi eziyet oluyor aslında bize. En büyük sorunum bu her halde şu anda... Karanlıkta geliyoruz, iki ders yapıyoruz, hala karanlık. Ee benim bile çok, e şeyim karışıyor yani algılarım karışıyor.

diyerek kişisel ihtiyaçlarından bahsetmiş; okul giriş-çıkış saatlerinin bile bir öğretmenin ilgilendiği, zihnini meşgul ettiği bir konu olabileceğini belirtmiştir.

Bilgisel Endişe (1)

EA anketi sonuçlarına göre bu aşamada 108 katılımcının 94'ü yüksek ve 14'ü düşük endişe aşaması frekansı sergilemiştir (bkz. Tablo 9). George ve diğerleri (2006), yüksek *bilgisel endişenin* öğretmenlerin yeni öğretim programı hakkındaki mevcut bilgi durumlarını değil de, aslında o program hakkında daha çok bilgi sahibi olmak istediklerini gösterdiğini belirtmiştir. Ayrıca bu aşamada öğretmenlerin yeniliğin özellikleri, etkileri veya gerçekleştirilmesi için gerekli olanlar gibi, yeniliğin bütün asli yönleri üzerine bir ilgi ve endişeye sahip olduklarını ileri sürmektedir. Görüşme yapılan bütün öğretmenler de benzer şekilde yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce öğretim programının nasıl uygulanacağı, nasıl planlanacağı, bir üst sınıf seviyesinde nasıl devam edeceği yönündeki endişelerinden bahsetmişlerdir. Kwok'a (2014) göre öğretmenlerin bu aşamada sergiledikleri endişenin temel kaynağı; alan bilgisi ve öğretim materyalleridir. Eğer öğretim programı öğretmenden çok şey talep ediyorsa, öğretmenlerin bu programı nasıl uygulayacakları hakkında endişeler yaşadığını belirtmiştir. Yine reform niteliğinde bir öğretim programı sunulurken bununla birlikte materyallerin de sürekli güncellenmesi gerektiğinden bahsetmiş; bu durumun öğretmenler üzerinde yine bir endişe oluşturduğunu ileri sürmüştür. Bu çalışmada görüşmeye katılan öğretmenlerin de benzer şekilde programın planlanması, uygulanması, bir üst sınıf seviyesinde nasıl devam edeceği konularında endişe yaşadıkları ve bu konularda daha çok bilgi sahibi olmak istedikleri ortaya çıkmıştır. Bunların temel kaynağının ise programın yoğunluğu, yetersiz materyal, yetersiz eğitim ortamı ve yetersiz destek olduğu söylenebilir. Görüşmeye katılan dokuz öğretmen programın yoğunluğundan bahsederken; tamamı materyal eksikliğinden, 14'ü programın bir üst sınıf seviyesinde nasıl devam edeceğinden, dört tanesi yetersiz

fiziksel ortamından ve dokuz tanesi de yetersiz desteği işaret eden bir seminer veya bilgilendirilmenin yapılması gerekliliğinden bahsetmiştir. Bu durumları destekleyen katılımcı görüşleri, EA anketi verileri farklı kullanıcı profillerinden birer kişi olacak şekilde aşağıda sunulmuştur:

K1,

5. sınıf İngilizce öğretmeni olarak ihtiyacınız nelerdir?” sorusuna “Programın sadeleşmesine ihtiyacımız var. Çocukların konuşması isteniyor ama konular çok ağır. Relative clause bile var. Az konu, çok etkinlik olmalı. Pratik fazla yapılamıyor konu yetiştiricem derdinden.

şeklinde, K7 ise *“Daha eğlenceli bi kitap, daha az bi müfredat, daha relaxed, daha böyle esnek, İngilizce konuşabilme ve yaşayabilme olanağı.”* şeklinde cevaplamıştır.

K10 *“Hani şey ilk kez yaptık, yoğun bir programdı.”* derken, K12 programın yoğunluğunu hedeflediği dil seviyesine vurgu yaparak;

B1’e çıkarmak biraz zor zaten çocukların zihinsel gelişimleri açısından da zor, yaşları itibariyle. Ee gerçi hani çok soyut olan şeyleri çok somutlaştırarak anlatmaya çalışıyorsunuz falan filan ama. Bayağı bi sıkıntı yaşıyoruz belli başlı ünitelerde. ... 40 saatlik (ünitelik) plan biraz daha lise çağındaki çocukların bilişsel seviyesine göre hazırlanmış gibi geliyor bana. O anlamda o yüzden problem yaşıyoruz.

şeklinde açıklamıştır. K17 ise programla ilgili bilgiye ihtiyaç duyduysanız mu, duyduysanız nelerdir sorusuna; *“Program zaten yoğun, 40 ünite var. Bence gereksiz yoğun.”* diyerek sözlerine başlamıştır.

Yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce öğretim programına yönelik bir ders kitabı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından basılı olarak okullara gönderilmemiş; sadece Ekim ayında elektronik olarak hazırlanan bir kaynak öğretmenlere sunulmuştur (MEB, 2018). Bu durum görüşmeye katılan öğretmenler tarafından da belirtilmiş; en büyük ihtiyaçlarının yoğun ve talepkar bir öğretim programına uygun bir ders kitabı ve materyal olduğunu söylemişlerdir. Bu durumu K13 *“Ee bir kere milli eğitimde henüz 11 saat, 16 saat kapsayan bir yayın yok. O yüzden de biz hep dışardan kendimiz bir yayın bulmak zorundayız.”*, K14 *“Kitap, kaynak keşke hazır gelse. Yani en büyük şeyi bu. Yani bunu okutacaksınız, üniteler belli, planlar belli hani.”* K17 *“hani o kadar yoğun bir programa materyal göndermiyor Milli Eğitim.”* diye ifade etmişlerdir. K1 *“Kendi materyalimizi kendimiz bulmak zorundayız bir çerçeve var. O çerçeve dışına çıkmadan eğlenceli hale getirmeye çalışıyoruz.”* derken; K6 *“Çerçeve bir program var*

ama çerçeve çok soyut kalıyor. Ona uygun kitaplar bulmak, ona uygun materyaller bulmak. O timeline ile uğraşmak yani uydurmak biraz can sıkıcı olabiliyor.” demiştir. Benzer şekilde materyal ihtiyacındaki sıkıntıyı, K4 “Birinci ihtiyacımız kaynak kitapların temin edilmesi öğrencilere. İkincisi ders kitaplarının içeriğinin değiştirilmesiydi. En büyük sıkıntıyı biz ders kitaplarında yaşadık.” şeklinde anlatırken K9 şu şekilde açıklamıştır:

...yani bazen ee MEB’in verdiği kitaplar (genel 5. Sınıf İngilizce öğretim programına göre hazırlanmış ders kitabı) yetersiz kalabiliyor. Çünkü daha yoğun ders işlediğimiz için eee sınırlı kalıyo yani. Her konuyu vermiyor. Kaynak olduğu sürece çok bi sıkıntımız yok.

Katılımcılar yetersiz ders kitabı ve kaynağın yanı sıra eğitim ortamlarının yetersizliğinden de bahsetmişlerdir. Ornstein ve Hunkins (2009) eğitim ortamlarını “öğrencilerin ve öğretmenlerin konu hakkında karşılıklı iletişimde olduğu ve anlamlı tecrübeleri kazanmak için teknolojik programlar ve eğitim materyalleri ile karşılıklı katılımlarının olduğu sosyal bir çevre” (s. 328) şeklinde tanımlamaktadır. Yine Ornstein ve Hunkins (2009), Brian Castaldi’dan aktararak eğitim ortamlarının tasarlanmasında yeterlilik, uygunluk, etkililik ve ekonomiklik olmak üzere dört temel kriterden bahsetmektedir. Yeterlilik kriteri daha çok öğretim programının uygulanacağı sınıf ortamlarının özelliklerini tanımlamak için kullanılmaktadır. Bu noktada belirtilen katılımcı görüşleri şu şekildedir: K5 “... sınıfı mesela istediğim gibi kullanabilmek isterdim. Biz gidiyoruz, 8. Sınıflar geliyor. Eee ve ben sınıf duvarlarını, panolarını istediğim gibi kullanamıyorum. Ya da kullansam bile zarar veriyorlar.” K8 ise;

Ya ihtiyaçlarımız olarak, materyal ama materyalden kastım kitap veya televizyon değil, bizim sürekli aslında çocuklara bişeyler yaptırmamız gerekiyor. Ya mesela eu kıyafetleri öğretirken çocuklara aslında kıyafetlerle ilgili elimizde kıyafet bulunması gerekiyor. Bunların bir kısmını çocuklardan temin ediyoruz ama temin ettiğimizde de sınıf içerisindeki alanımız kısıtlı olduğu için çok fazla oyun kurmaya alanımız kalmıyor. Ya bizim aslında daha geniş bir alan ve eu bu konuda daha fazla materyallere ihtiyacımız var.

K14, “Ama internet sıkıntısı oluyor işte. Okullardaki bizim mesela okulumuzda bunların (eski tip akıllı tahtayı gösteriyor) normal akıllı tahtaya çevrilmesinden yanayım.” derken K15 şunu demiştir:

İşte internet bağlantım olsaydı ya da mesela ses tertibatı olsaydı, özel sınıf olsaydı mesela, bize ait özel bi sınıf daha güzel olurdu diye düşünüyorum. Yani hani

yabancılardaki gibi. Çünkü niye o sınıfı ben kendim istediğim gibi dekore edebilirim. O başka bir sınıf, başkalarının kullandığı bir sınıfın ya kayboluyor ya yırtılıyor. Hani posterin, posteri asmaya cesaret edemiyorsun. Ne bileyim bi takım sıkıntılar oluyor yani.

Bilgisel endişe aşamasının bir diğer kaynağı olabilecek yetersiz destek için katılımcı öğretmenler programın uygulanmasına yönelik bir bilgilendirmenin veya seminerin verilmesi gerektiğinden bahsetmişlerdir. Ornstein ve Hunkins (2009) bir öğretim programının uygulanmasında program tasarımcılarının önerilen yenilik ve değişiklik için gerekli desteği sağlamalarının gerekliliğinden bahsetmektedir. Bu desteğin de hizmet-içi eğitim veya mesleki gelişim etkinlikleri şeklinde olabileceğini belirtmişlerdir. Katılımcılar tarafından bir seminer, toplantı veya bilgilendirmenin yapılması gerekliliği vurgulanmış; bu da öğretim programının uygulanmasında bir destek ihtiyacının varlığına işaret etmiştir. Bu ifadeler şu şekilde örneklendirilebilir:

Ama belki şey olabilirdi. Okula başlamadan önce belki ilin düzenlediği ya da belki bir ilçenin düzenlediği bir bilgilendirme semineriyle. İşte biz yapıyoruz, 5. sınıflarda neler yapılıyor gibi ya da proje okullarında ya da yabancı dil ağırlıklı ortaokullarda nasıl bir sistem izleniyo, bir genel bilgi verilebilirdi tabi ki. Bunun okulla değil, tamamıyla il ya da ilçeye alakalı olduğunu düşünüyorum. Eee böyle bir eğitim verilebilirdi. Biraz kendimiz öğrenmeye çalıştık yani. Ortaokul sistemini, işte ders seçim nasıl olacak, kaç saat seçebiliyoruz... (K3)

evet programın nasıl uygulanması gerektiği konusunda sene başında bilgilendirilseydik, daha iyi olacaktı bizim için. Eii burda biraz sıkıntılarımız oldu. Öğrencileri hani nereye getirmemiz gerekiyor, nasıl çalışmalar yapmamız gerekiyor, bu yolda nasıl gitmemiz gerekiyor, hangi beceriye kaç saat ayırmamız gerekiyor, bunlarda sıkıntı vardı. (K4)

Yani öğretmenlere ayrıyeten seminerler de verilebilir bence hani bu konuyla ilgili. Bu durumla ilgili daha fazla bilgi de verilebilir. Ya da bi toplantılar yapılabilir. Aylık toplantılar... Yani programın işleyişi konusunda tam bi net bilgi yok zaten Türkiye'de. Hani nasıl olacak? Hani mesela kitap alınmış bizde. Hani programla uyuyuyo mu, yüzde yüz uyuyuyo mu, orası şüpheli aslında. (K6)

Bilgi almak istesem? şeyi merak ederim muhtemelen diğer okullarda süreç nasıl işliyor. Ee yetiştirebiliyorlar mı, ne kadar bi konu üzerinde ne kadar duruyorlar? Onun dışında hani kendimle ilgili çok fazla endişem olmasa da diğer imkânı olmayan okullarla ilgili materyal, destekleme problemleri olabilir. (K12)

Son olarak, katılımcılar yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce öğretim programının ortaokulun diğer sınıf düzeylerinde (6, 7 ve 8. sınıflar) devam etmediğine ilişkin endişelerinden de bahsetmiştir. Bu duruma yönelik katılımcı ifadeleri şu

şekildedir: K2 “6. sınıfa geçtiğinde 6. sınıfta biz devlet kitabıyla devam ediyoruz.”, K4 “Evet burada süreklilik esas. ... Ama 6. sınıf ve devamında eğer bu proje devam etmezse, o zaman 5. sınıftaki çalışmalar çok fazla işe yaramayacak.” K7 “Eeu bi de şu var aslında, mesela 6’da yok bu programın devamı. En büyük sıkıntılardan biri devamı yok.” K13 “ben 11 saatlik ders sisteminden sonra, programından sonra çocukların 6 ve 7’de derslerinin hani 3 saate düşmesinden dolayı üzgünüm tabi ki”, K16 “Daha da artsın. 6’lara, 7’lere de gelsin. Devamı olsun.”

Kişisel Endişe (2)

Endişe Aşamalarının frekansına bakıldığında kişisel endişe aşamasında 91 katılımcının yüksek endişeye sahip olduğu gözlenmektedir (bkz Tablo 9). George ve diğerleri (2006) kişisel endişe aşamasında bireyin yeniliğin taleplerini karşılamakta kararsız olduğunu ve yenilikle ilgili ilişkisini analiz ettiğini belirtmektedirler. Ayrıca bu aşamada yüksek endişe sergileyen katılımcıların daha çok statü, ödül ve yeniliğin onların hayatını nasıl etkileyeceği konusunda endişeli olduklarından bahsetmektedirler. Kwok (2014), kişisel endişenin kaynağının rollerdeki değişim, iş yükü ve planlamadaki belirsizlikler olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde görüşmeye katılan öğretmenlerin 14’ü programı uygularken ortaya çıkan iş yükünden, altısı programın devamına ilişkin belirsizlikten, biri belirsizlikle birlikte ortaya çıkabilecek norm kadro fazlalığı durumundan, üçü de öğretmen rolünden bahsetmişlerdir. Bunlara ek olarak katılımcıların görüşme yanıtları incelendiğinde, ders programlarından (n=2) bahsedildiği ve bu durumun öğretmenlerde kişisel endişelere yol açabileceği tespit edilmiştir.

Öğretmenler materyal eksikliğinden, sınıfların kalabalık olmasından, öğrenci yaş ve ilgisinden, sınıfların farklı seviyedeki öğrencilerden oluşmasından, öğretim programının öğretmene esneklik tanımamasından kaynaklı bir iş yükünden bahsetmektedirler. K3 kodlu katılımcı bu durumu “Bence sınav hazırlamak ya da quiz hazırlamak oldukça zaman alan bi iş. Aynı zamanda işte sınıfın düzeyine göre hazırlamak da bi yerde zordur.” diye açıklarken, K4 ise materyal eksikliğinden kaynaklı iş yükünü şöyle ifade etmektedir:

Yani siz 11 saat diyorsunuz, elimize bizim içi boş bi kitap veriyorsunuz. Boş dediğim, 11 saate göre bir kitap değil. Artı bir workbook’umuz yok. Tek kitap. Ya burda öğrenciyle diyo ki sana; sen artık naparsın sınıfta, eu tamam eba’yi

kullandın, intelyoutube'ı kullandın, en diğerk kaynakları kullandın, ama elinde olmadığı sürece çocuğun bi işe yaramıyor. Çocuk okuması gerekiyor, bu yüzden ben en büyük sıkıntıyı kitapta yaşadım.

K7 ise programın uygulanmasında esneklik sağlanmamasından dolayı ortaya çıkan iş yükünü “*Rahat bıraksalar. Ama rahat bıraksalar derken de bu müfredatı kast ediyorum. Biz onu yetiştirmek için canımız çıkıyor. Evet, çok yoğun çünkü.*” diyerek açıklamıştır. K8 de öğrencilerin seviyesine uygun materyaller hazırlamanın oluşturduğu iş yükünü şu şekilde ifade etmiştir: “*İş yükü olarak bizim açımızdan biraz daha zor. Çünkü sürekli çocukların seviyesine uygun yeni bir şeyler bulmaya çalışıyorsun. Sürekli oyunlar oynatmaya çalışıyorsun.*” K8 bununla birlikte iş yükü ve ders saatleri arasındaki ilişkiye değinmiştir:

15 saat derse girince, daha az derse girince bizim kişisel olarak bir şeye ihtiyacımız kalmıyor çok fazla, çünkü kendimize ayıracağımız derse hazırlanmaya ayıracağımız zaman artıyor. Ama bu artarken tabi ki daha fazla derse girmediğimiz için ek ders yönünde bir azalma oluyor. Ücret açısından azalma olunca tabi o biraz bizi sıkıntıya düşürüyor. Fazla derse girdiğimizde bu sefer onların hepsine hazırlanmamız zor oluyor. Ücret olarak tatmin oluyoruz. Az derse girince ee okulla ilgili ihtiyaçlarımız karşılanıyor zaman ihtiyacımız. (Daha az ders saatiyle birlikte derse hazırlanma için yeterli zamanın olması durumunda) O zaman da ücret olarak tatmin olmuyoruz. (Daha az ders saatiyle birlikte daha az ek ders ücretinin olması)

K11 de yoğun bir öğretim programının öğretmenlerin mevcut ders saatlerinde de yoğunluğa yol açtığı ve bu da yine öğretmenlerde bir iş yükü oluşturduğunu “*Okulumuzda ders programı yoğun. 30 saat derse girdiğim için ben. Boşluklarımız olmadığı için bizim için yorucu bir program ilerlemesine rağmen... ee...*” diyerek belirtmiştir. K13 materyal eksikliğinden kaynaklı iş yükünün kişisel hayatını nasıl etkilediğine vurgu yapmış;

O yüzden ee benim en büyük eksiğim; bu materyalleri daha böyle geniş kapsamlı hazır bulabileceğim şeyler olursa, ee daha rahatlamış olurum. O açıdan hani bi de okul sonrasında ev hayatında da hep bunlar için zaman harcıyorum. Harcamaktan da mutluyum ama bi öğretmene tabi ki bu anlamda rahatlatmak çok iyi olur.

demiştir. Benzer şekilde K17 de şunu söylemiştir:

Çocuklarım var küçük... en sonuçta eve gittiğimde okulda yoğun bir program eve gittiğimde önceliğim onlar oluyor ee işte bakımları temel ihtiyaçları, onların dersleri tabi ki az bir süre kalıyor kendime. Hani okula hazırlamam için. Yani kafam karışıyor aslında bazen hangisine yetişiyim diye.

Ornstein ve Hunkins (2009) bir öğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörleri anlatırken netlik (clarity) ilkesinden bahsetmektedir. Netlik bir yeniliğin

amacının ve neler içereceğinin açıkça uygulayıcılara iletilmesini anlatmaktadır. Görüşmeye katılan öğretmenlerden beşi yabancı dil ağırlıklı programın işleyişi, nasıl devam edeceği yönünde bir belirsizlik olduğundan ve bu sebeple endişeler yaşadıklarından bahsetmişlerdir. K4 bu durumu, “*Şimdi bu sene müdür bey bize tekrar şunu söyledi; 5.sınıflar olur mu olmaz mı bilmiyorum dedi.*” şeklinde, K6 “*Yani bizim mesela okulumuzda gelecek sene 5. sınıflarda (yoğun İngilizce dersi) olup olmayacağı, ya da kaç sınıf olacağı, kaç saat olacağı... Hiç bişey belli değil.*” şeklinde açıklarken, K13 “*En büyük korkum programın kaldırılması. Başka bir endişem yok. Yani biz sadece pilot okullarda uygulayabiliyoruz, bütün okullar... yani şimdi de kaldırıyoruz derlerse benim için gerçekten meslek hayatımın en mutsuz anı olur diyebilirim.*” diyerek belirsizliğin kendisinde yaşattığı durumu anlatmıştır. K14 ise “*... materyalin, hazır gelsin isterdim. Ne yapacağımızı hani en azından hangi kitabı okutacağımızı bilirdik. Hani her okulda sanırım bu sıkıntı oluyordur. Napacaz, ne okutacaz? Hani.*” demiştir. K16 ise yenilikte netlik ihtiyacını işaret eden şu açıklamayı yapmıştır:

Hiç bilinmeyen ya da yeni olan bişey ortaya koyup, bunu yapacaksın demek. Hani bu çocuğa da şey; düşünsenize yeni bir konuyu şey yapıyorsunuz, hadi bunu şey yap. E bana yardımcı olan kimse yok demez mi çocuk? Bana rehberlik eden kimse yok. Tamam sen öğretmensin ama sürekli gelişim, bu da yeni bişey bu da bi gelişim...

K17 ise durumu bir kaosa benzetmiş ve şöyle söylemiştir:

Eee kitap yok, ne yapacağını bilmiyosun bir kargaşa-kaos var. Hani kitap seçmeye çalışıyorsun bu da yine yasak biliyorsunuz. Kaynak kitap aldırarak. Aldırsak mı aldırmasak mı arasında gidip gelirken işte gizli saklı yapıyoruz. Ama hani bunların hepsi çocuklar için.

Katılımcılardan bir tanesi de belirsizlikle birlikte ortaya çıkabilecek norm kadro fazlalığından bahsetmişlerdir. Norm kadro, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında bulunması gereken yönetici ve öğretmen sayısını anlatmaktadır (MEB, 2019). Buna göre, bir okulda bulunması gereken öğretmen sayısı, o okulda okutulan dersler ve ders saatleriyle ilişkilidir. Yabancı dil ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce öğretim programının uygulanmasına ilişkin bir belirsizlik, İngilizce öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki norm kadrolarındaki belirsizliği ortaya çıkarmakta, bu da öğretmenlerde bir endişe oluşturmaktadır. Bu durumu K6 “*Yani bizim mesela okulumuzda gelecek sene 5. Sınıflarda olup*

olmayacağı, ya da kaç sınıf olacağı, kaç saat olacağı... Hiç bişey belli değil. Tabii bundan normlar da etkilendiği için yani sıkıntı olabiliyor.” şeklinde dile getirmiştir.

Kwok (2014), öğretmenlerin yeni programla birlikte ortaya çıkan rollerine adapte olmaları için zaman ve çaba gerektiği, bunun da öğretmenlerde kişisel endişelere yol açtığını belirtmiştir. Yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı da iletişimsel yaklaşım benimsenerek öğrencilerin dilin dört temel becerisinde bağımsız kullanıcılar haline gelmesini hedeflemektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin üçü yeni ve yoğun programla birlikte ortaya çıkan yeni öğretmen rolünden bahsetmişlerdir. Örneğin, K4 yoğun ders saatlerinden bahsederek küçük yaştaki öğrenci gruplarında klasik öğretim yöntemlerinden kurtulmak gerektiğini vurgulamıştır:

Ama normal klasik metotlarla İngilizceyi öğrettiğinizde hadi açıyoruz parçayı, yazıyoruz çocuklar sonra kelimeler dediğiniz zaman bir tık geride duruyor öğrenci. Ama 11 saatte siz bunu yapamıyorsunuz, öğrenciyi daha aktif hale getirmek için, işte kelime oyunları olabiliyor: Adam asmaca, Craneler, jeopardyler vs, quizlerle öğrenciyi içinde tuttuğunuz zaman eeı daha keyifli oluyor.

K5 ise sınıfların kalabalık olması nedeniyle yeni öğretmen rolünde yaşadığı güçlüğü şu şekilde anlatmıştır:

Gerçekten 30 öğrenciyle, ki çağımızın öğrencileri çok şey, şımarık, hareketli, enerjileri çok yüksek. Bu açıdan bence çok sıkıntı oluyor. Yani hani şey bi öğretmen olmak durumunda kalıyorsun bazen. Hani yapılandırmacı yaklaşıma ters düşen bir öğretmen. Yani bazen sesini yükseltmek zorunda kalıyorsun. Yoksa gerçekten kontrolden çıkıyorlar. Bu sefer de şey oluyorsun hani işini yapamayan bir öğretmen gibi.

K9 da yoğun bir programla birlikte ortaya çıkan sınıf yönetimi sorunlarını işaret eden şu açıklamayı yapmıştır: *“Bu programın başarısında... au öncelikle eeim nasıl söylüyim, öğretmene olan saygının olması gerekiyor. Saygı olmazsa diğer kaynaklar falan hiçbir şekilde verimli olmaz. Öncelikle ee disiplinli bir sınıf olması gerekiyor yani.”*

Bunların dışında öğretmenlerin kişisel endişe sergilemelerine sebep olabileceği tespit edilen bir diğer başlık da haftalık ders programlarıdır. Öğretmenlerin ikisi ders programlarının istedikleri saatlere göre hazırlanmasının öneminden bahsetmişlerdir. K1 *“Mesela ilk üç saat ders olması güzel oldu bu yıl. O nedenle güzel oldu. Ders saatleri de güzel dağılmış yoğun değil. Bir sonraki dersi planlamayı yapıyoruz. Ders*

programı daha öncelikli, benim de bir aile hayatım var.” derken, K12 kodlu katılımcı bu durumu şöyle ifade etmiştir:

Kendime yönelik şöyle bişiy var o anlamda da okul destekliyo zaten. Ben sabahları enerjik bi insanım. O yüzden sabahları 5. Sınıflara dersim olduğu zaman daha verimli geçiyo derslerimiz o anlamda okul yardımcı oluyor... Aynı verimi alamam. Öğleden sonra bayağı düşüyo şeyim enerjim. Ama şey sabahları bayağı sabah insanıyım ben.

Yönetim Endişesi (4)

Tablo 9’da sunulduğu gibi, 108 katılımcıdan 40’ının yönetim endişesi aşamasında yüksek endişe frekansı sergilediği ortaya çıkmıştır. George ve diğerleri (2006) yönetim aşamasında endişesi olan bireylerin yeniliğin sürecine, yeniliği ve kaynaklarını en iyi şekilde kullanmaya odaklandıklarından, bu aşamadaki yüksek endişenin yeniliğin yönetilmesi ve zamanlanmasından kaynaklandığından bahsetmektedir. Kwok (2014), bu aşamadaki endişelerin kaynağının kişiler arasındaki koordinasyon ve programın belli bir zaman çizelgesine (time-tabling) oturtulması olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmanın görüşme verileri incelendiğinde ise, öğretmenlerin bazılarının öğretim programının iki farklı öğretmen tarafından uygulanması gerektiğinden veya uygulandığından ve bununla birlikte dilin dört becerilerinin öğretiminin planlanmasında, ölçülmesinde yaşanan sıkıntılardan bahsettiği görülmüştür. Bu durumun yönetim endişesinin kaynağı olabileceği düşünülmektedir. Katılımcıların sekizi öğretim programını uygularken dört becerinin planlanması, ayrılması veya ölçülmesi konusuna değinmiştir. Becerilerin programda nasıl işleneceğine dair süreci K4, *“Biz iki arkadaş girdik derslere. Eu skillslere bir arkadaşım girdi, ben pratik kısmındaydım daha çok. Konuyla ilgili bizde bir planlama, saat, ders saati, skills ’lar için özellikle eu verilirse, biz de yolumuzu ona göre çizeriz.”* şeklinde anlatırken, K6 programın sınama boyutunda yaşanan durumu *“Bir MEB sınavı yapıyoruz bir de main course sınavı yapıyoruz. Main course sınavının %70’ini alıyoruz. MEB’in %30’unu. Çünkü bi not var şeyde e-okulda. Ayrı bi ders olmadığı için. O main course sınavında da tüm becerileri sormaya çalışıyoruz.”* şeklinde açıklamıştır. K7 ise becerilerin öğretilmesinde yaşanan güçlüğü vurgu yapmış ve şöyle demiştir:

Speaking ve writing dışındaki aslında çok hassasız bu konuda, özellikle writing konusunda. Çok iyi oturmadığını düşünüyorum, artık biz de speaking konularını başka başka yerlerden, başka türlü... eeeum şey yapmaya çalıştık, toparlamaya

çalıştık. Ama çok iyi oturmadığını düşünüyorum. Ee yani biliyor musunuz? Vakit de olmuyor yani. Gönül istiyor ki mesela bi saatimiz speaking club olsun, eu o konuyla ilgili konuşalım, ama yetmiyor. Çünkü yetiştirmem gereken bir müfredat var. Sınıf zaten hani çok dengeli olmuyor bazen. Öbür çocuk da öbür çocuk seviyesine getirene kadar geçiyor.

K10 kodlu katılımcı ise programın uygulanmasında becerilerin ayrılarak farklı öğretmenler tarafından uygulanması gerektiğini belirtmiş ve bununla ilgili taleplerini şöyle ifade etmiştir: *“Dedik ki yani 13 saat ders saati var, atıyorum işte iki öğretmen girebilir. Skills ve main course gibi eskiden ayrıldığı gibi. Onda işte milli eğitimden biraz sıkıntılar olduğunu söylediler tek öğretmen olarak aldık.”*

Okul idaresi bize soruyor kaç öğretmen girebilir diye biz de hani tek öğretmenin bir öğrenci için dezavantaj olduğunu düşündüğümüz için iki öğretmen şeklinde giriyoruz. 6 ve 5 saat şeklinde işte speaking, reading’i birine, grammer ve writing’i bir öğretmene bölerek seçmeli İngilizce adı altında ee şey yapıyoruz. (K11)

K13 de aynı şekilde bir talepleri olduğunu

önümüzdeki yıldaki tek hedefim, ee reading- writing- speaking olarak dersleri dört beceri halinde bölmek ve sadece 5-A sınıfının İngilizce öğretmeni ben olmak istemiyorum. Ben istiyorum ki; reading’te o sınıfa gireyim, speaking’de öbür sınıfa gireyim. Bence bu öğretmenin verimini daha da arttırır. Bu şekilde bir planlama yapmak istiyoruz zümre arkadaşlarımla.

diyerek dile getirmiştir. K16 da dört becerinin uygulanması ve planlanmasında yaşadığı süreci şu şekilde anlatmıştır: *“Ama dört yetenek işte ben mesela bu, hani bu dört yeteneği bu 11 saatte konuların dağılımı olarak da değerlendirdiğin zaman... hani orda biraz hani ben acaba, soru işaretleri(m var), nasıl, bir yetersizlik mi falan diye bi düşündüğüm oluyo.”*

Sonuç Endişesi (4)

Bu aşamada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun düşük endişe sergiledikleri belirlenmiştir (Tablo 9). Katılımcıların sadece birisi bu aşamada yüksek endişe sergilerken, diğer 107 kişi diğer endişe aşamalarına oranla en düşük yüzdelerle puanı sergilemişlerdir. George ve diğerlerine (2006) göre sonuç aşamasındaki bireyler, yeniliğin öğrenci üzerindeki sonucuna, yeniliğin öğrenci için uygunluğuna odaklanmaktadır. Bu aşamada yüksek puan yeniliğin çocuk üzerindeki sonuçlarında yoğun bir endişenin varlığını gösterirken, düşük puan ise yeniliğin öğrenci üzerindeki sonuçlarında asgari düzeyde bir endişenin varlığına işaret etmektedir. Kwok (2014)

ise yüksek sonuç endişesinin kaynaklarını öğrencilerin akademik yetenekleri, tavırları ve motivasyonları gibi değerlendirme sorunları olarak belirtmiştir. Ancak bu çalışmada görüşmeye katılan bütün öğretmenler düşük endişe puanına sahiptirler ve görüşmelerde hepsi programın uygulanmasını desteklediklerini, programın öğrenci üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Sadece iki öğretmen yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulanması için müzik, beden eğitimi veya görsel sanatlar gibi derslerin seçilmesinin engellendiği; bunun da öğrencilerin sosyalleşmeleri açısından olumsuz etki yarattığını söylemiştir. Öğretmenlerin düşük sonuç endişesi sergilemesinin sebebi olarak, öğretim programının ders saatindeki fazlalığı ve mesleki açıdan tatmin olma gibi durumlar akla gelmektedir. Görüşmeye katılan dokuz öğretmen olumlu düşüncelerinin sebebini ders saatindeki fazlalık olarak belirtirken, üç öğretmen de programa olan inancın sebebi sayılabilecek mesleki doyuma ilişkin ifadelerde bulunmuştur. Beş öğretmen ise programın olumlu etkisinin sebebi sayılabilecek herhangi bir şey ifade etmemişlerdir.

Yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı öğrencilere haftada 10, 11, 13 saat gibi sürelerde İngilizce öğretimi sağlamaktadır. Bu durum öğrencilerin diğer öğretim programlarına nazaran İngilizce diliyle daha fazla temasına olanak sağlamaktadır. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğu bunu dile maruz bırakmak olarak ifade etmiştir. Maruz bırakmak daha çok sınıf dışında öğrencinin öğrendiği dille temasını anlatmaktadır (BBC Teaching English, t.y.). Bu nedenle bu çalışmada maruz bırakmak yerine ders saati temasının kullanılması tercih edilmiştir. Bu durumu K2,

Yani üç saatlik normal devletin uyguladığı programdan tabi ki de başarılı olacak. Çünkü farklı yayın kullanıyorsun, ders saati farklı.” derken, K3 “Tabi çocukları daha çok İngilizceye maruz bırakıyoruz... zaten aldıkları ders saati çok fazla ve biz de bunu çok yönlü olarak her beceriyi çocuğa vermeye çalışarak çocuklarda bir öğretim gerçekleştirilmeye çalışıyoruz.

şeklinde açıklamıştır. K4 ise programın etkisinden bahsederken “11 saat ister istemez en vasat öğrencide bile, olumlu etkiler oluşturdu.” demiştir. Benzer şekilde K8 ise bu durumu şu şekilde detaylandırmıştır:

Çocuk ister istemez bi sene boyunca evde hiçbir şey yapmasa bile, okulda 11 saat boyunca o videoları zaten biliyorsunuz; İngilizcede anlamaya çalışsanız bile o sesi açıp da arka planda bir yerde çalsa siz hiç dönüp bakmasanız bile o kulakta yer ediyor. E bu çocuklar da haftada 11 saat boyunca o sesi sürekli duyuyorlar. Yani sınıfın en vasat öğrencisinin bile telaffuzu geliyor ister istemez. Bazı yapıları

ister istemez öğreniyorlar. Düzgün cümle kuramaları da aslında... eee sıfır da kalmıyorlar yani. Haftada üç saat İngilizce gören bir öğrenciyle kesinlikle eşit tutulamazlar.

Yani haftanın üç saatiyle olabilecek bir şey değil... Ee gerçek yaşamla bütünleştirmesi açısından farkındalığı çok yüksek. Hayatlarına katabilme ihtimalleri daha da artıyor ve ben daha çok sevdiğime tanık oldum.” demiştir. K16; “Hani biraz maruz bırakıyoruz. Aslında da hani sene başından sene sonuna şöyle baktığın zaman hiç belki dört saatte bir şey veremeyeceğin ya da geri dönüt alamayacağın çocuklardan o 11 saati çocuk belki farkında bile olmadan bir şey anlatıyo. (K13)

Öğretmenlerin programın öğrencilere olumlu etkisi olacağına ilişkin inançlarına sebep sayılabilecek bir diğer tema da, mesleki açıdan tatmin olma olarak düşünülebilir. Öğretmenlerden üçü programı ve süreci değerlendirirken, programın kendilerinde ve meslektaşlarında yarattığı mesleki doyumu açıklamıştır. Mesleki doyum (iş doyumunu), çalışanların işini ve iş ortamını değerlendirmesi yoluyla geliştirdiği duygusal bir tepki olarak tanımlanabilir (TEDMEM, 2014). Bu durumu K2 “*Au öğretmen olarak da İngilizce öğretmeni olarak da ağırlıklı bi dil sınıfında çalışmak her zaman daha iyidir yani. Benim açımdan da kişisel gelişimim, İngilizceyle olan ilişkimle ilgili.*” şeklinde ifade ederken, K10 “*Hani onlar da bi yandan şey yapıyorlar işte nasıl gidiyor, napıyorsun? Çünkü hani herkesin tatması gereken bir şey diye düşünüyorum ben.*” diyerek yabancı dil ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce öğretim programını uygulamayan İngilizce öğretmeni meslektaşlarının da olumlu tepkisini dile getirmiştir. İş doyumunu dile getiren bir diğer öğretmen olan K5 ise şunları söylemiştir: “*Yani daha bu yaşlarda çok da öğrenme, dil öğrenme kolay olduğu için güzel bir sonuç aldık. Yani geçen sene yarı dönemde geldiğim için bu kadar pozitif geri dönüş alamamıştım ama bu sene ben çok kendi mesleki doyum açısından da çok iyi hissettim.*”

İşbirliği Endişesi (5)

Endişe aşamalarının 5. Aşaması olan işbirliği endişesinde öğretmenlerin 67’sinin yüksek endişe frekansına sahip olduğu, kalan 41’nin ise düşük endişe frekansına sahip olduğu belirlenmiştir (bkz. Tablo 9). George ve diğerleri (2006), işbirliği endişesini bireyin yeniliğin kullanılmasına yönelik başkalarıyla işbirliği ve koordinasyonu olarak açıklamakta, bu aşamada yüksek endişenin ise oldukça

karmaşık olabileceğine dikkat çekmektedir. Bu aşamadaki yüksek endişenin diğer aşamalarda endişelere göre yorumlanması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Eğer katılımcı sadece bu aşamada yüksek endişe sergilemişse, bu onun koordinatör, takım lideri veya yönetici olma isteğine sahip olabileceği anlamına gelebilmektedir. Yönetim, sonuç ve yeniden odaklanma aşamalarıyla birlikte işbirliği endişesinin yüksekliği ise; katılımcının yeniliğin ilerlemesi için bir işbirliği yapma ihtiyacı olarak yorumlanmaktadır. Ancak işbirliği aşaması ile birlikte bilgisel endişedeki yüksekliğin, katılımcının yeniliğin geliştirilmesinden ziyade başkaları neler yapıyor bilgisini alma, öğrenme isteği olarak yorumlanabileceği belirtilmektedir. Kwok (2014) ise işbirliği endişesinin temel sebebinin ağ kurma ve ortaklık oluşturma olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenler yeniliğin uygulamasında destek amacıyla meslektaşlarına ulaşmanın şahsi endişeleri (self concerns) azaltacağına inanabilmektedirler (George, 2015). Diğer taraftan bu çalışmada öğretmenlerin işbirliği endişelerinin yanı sıra, bilgisel ve kişisel endişelerde de yüksek endişe sergiledikleri tespit edilmiştir. Bu sebeple öğretmenlerin işbirliği endişelerinin temel nedeninin, bilgisel endişelerinin üstesinden gelmek, diğer meslektaş veya okulların neler yaptığını öğrenmek ve onlarla ortak hareket etmek olduğu söylenebilir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 16'sı bilgisel endişelerinin üstesinden gelmek için bir işbirliği arayışında olduklarına dair ifadelerde bulunurken, biri imkânı olmayan başka okullar ne yapıyor diye merak ettiğini dile getirmiştir. Ayrıca 16 öğretmenden biri bilgisel endişesinin üstesinden gelmenin yanında, veli beklentisinden dolayı ortak hareket etme isteğinden bahsetmiştir.

Ornstein ve Hunkins (2009), yeni bir öğretim programının uygulanmasında yeterli iletişimin kurulmasından bahsederek; bu iletişimin dikey ve yatay olabileceğini belirtmektedir. Dikey iletişim hiyerarşik olarak farklı statüdeki kişiler arasındaki iletişimken, yatay iletişim hiyerarşik olarak aynı statüdeki kişiler arasındaki iletişimdir. Katılımcıların yanıtları incelendiğinde öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programını uygulanmasına ilişkin bilgi almak amacıyla yatay iletişim kurmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Bu iletişim aynı zamanda katılımcıların işbirliği yapma ihtiyacı ve endişesini de göstermektedir. İşbirliği endişesinin temel sebebi sayılabilecek bilgisel endişelerin üstesinden gelme durumunu destekleyen katılımcı ifadeleri incelendiğinde, bazı öğretmenlerin kendi okulu

içerisinde, bazılarının sosyal medya aracılığıyla farklı okullardan öğretmenlerle iletişim kurduğu tespit edilmiştir. Buna ilişkin örnekler şöyledir:

İnternet sağolsun. 5. Sınıf grubu var (sosyal medya). Gerçi gruptakilerin de pek bilgisi yok ama. En azından konularla ilgili materyaller falan yüklüyorlar. Birbirimizden yardım alıyoruz. Biri bir video yüklüyor. Biri fotokopi (worksheet). Sınavlarımız ortak paralel gitmek zorundayız. Herkes farklı ünitelerde oluyor grupta. Herkesin 40 üniteyi yapma durumuna göre değişiyor. (K1)

Ya zümreyle işbirliği yapıyorum, arkadaşlarımızla sürekli irtibat halindeyiz. Hangi ünitedesin, nasıl yaptın, nasıl verdin, worksheet dağıttın mı? Dağıttıysak bir birimizle paylaşıyoruz. Her hangi bir çalışma yaptıysak, ya da müfredat dışında birşey verdiysek bak ben bunu da verdim, istiyorsanız siz de verin gibi sürekli biz zümre arkadaşlarıyla iletişim içerisindeyiz zaten. (K2)

El yordamıyla, internetten, sosyal medyadan, aynı durumda olan meslektaşlarımızdan. Çok yazıştık inanın, geçen sene özellikle sosyal medyadan tanımadığım yüzlerce İngilizce öğretmeniyle yazıştım ve dosya paylaştık birbirimizle, materyal paylaştık. Bu şekilde bence onlar da ben de biz de hepimiz de el yordamıyla yaptık bunu. Sen şurdasın, siz hangi ünitedesiniz, işte Kocaeli'nden bir öğretmen, atıyorum Konya'dan başka bir öğretmen. Nerdesiniz, orda mısınız, bunu nasıl verdiniz? Bu şekilde. (K7)

Diğer bir katılımcı da benzer şekilde ihtiyaç duyduğu bilgiyi karşılarken interneti kullandığını ve zümreleriyle görüşüğünü anlatmış, ayrıca böyle bir platform oluşturulması talebinde de bulunmuştur:

Daha çok zümrelerimden ve internetten karşıladım. İnternette de tabi net bi bilgi yok ama dediğim gibi bunu yapan özel bir portal yapılırsa eba da olabilir ya da bi site yapılırsa. Hani bi klavuz olsa orda hani bi tane klavuz var da orda açıkçası o da çok. Çerçeve olarak bahsetmişler. Hani şöyle yapılır, böyle yapılır. Şuna önem verilir şeklinde. Hani haftalık ya da tema tema bi yönerge olsa. Daha iyi olabilir.(K6)

Bilgisel endişesinin üstesinden gelmek için işbirliği kurmaya çalışan diğer katılımcılar da yukarıdaki ifadelere benzer ifadelerle ihtiyaç duydukları bilgiyi karşıladıklarını söylemişlerdir. Hatta, K7 kodlu katılımcı,

Ara ara eu milli eğitimden birtakım anketler geliyor, bunları eu lütfen cevaplayın diye. Cevaplıyoruz bu kadar. Yani milli eğitimin bizimle bu durumda iletişimi bu kadar sadece. Eu mesela bunu isterdim daha sıkı iletişim kurulması. Eu birilerinin gelmesi veya bizim çalıştaylara gitmemiz. En azından birimizin gitmesi.

diyerek dikey iletişim ihtiyacına da vurgu yapmıştır. Sadece işbirliği yüksek olan bir katılımcı işbirliğine deneyimsiz, yeni başlayan öğretmenlerin ihtiyaç duyabileceğini dile getirmiş; “Bu işe yeni başlayanların biraz daha zorlanabileceğini düşünmüştüm.”

demiş ve öğretim programının nasıl planlanacağı konusunda öğretmenlerin zorlanabileceğine dikkat çekmiştir: “Şimdi belki bizim belli bir yıllık tecrübemizle ilgili, konuyu dağıtıp 10 saatte sıkıştırabileceğimiz, öğretebileceğimiz şeyleri planlayabiliyoruz artık. Belli bir yıl geçince ama yeni başlayan bir arkadaşımız onda zorlanabilir.” Bununla birlikte bir katılımcı çalıştığı okulun velilerinin beklentilerinden dolayı ortak hareket etmeleri gerektiğini söylemiştir:

Biz işbirliği yapıyoruz zaten yani hani bi sınıfta ne uygulanıyorsa diğer üç sınıfta da dört sınıfta da aynı şey uygulanıyor. Ya ortaya yani bi birimiz mesela bi materyal kullanırsak diğerlerinin de haberi oluyo mutlaka eeu uygulayıp uygulamamak onlara kalıyo ama genelde hepimiz aynı ödevleri veriyoruz aynı şeyi veriyoruz. Çünkü hani bizim okulumuzda biraz yani veliler sürekli kıyaslıyorlar. (K15)

George ve diğerlerinin (2006) ileri sürdüğü gibi, hem kişisel endişesi yüksek hem de işbirliği endişesi taşıyan bir katılımcı, kendi okulunun imkanının çok iyi olduğunu, başka okulların bu imkansızlıkta neler yaptıklarını merak ettiğini söylemiştir:

Muhtemelen şey... diğer okulların neler yaptığını bilmek isterdim. Gerçi onu da hani gruplardan (sosyal medyadaki) falan takip etmeye insanlar neler yapıyorlar neredeler ama. Belki böyle bi buluşma, kaynaşma gibi bişey olsa atölye vs gibi tarzı daha tatlı olabilir... Onun dışında hani kendimle ilgili çok fazla endişem olmasa da, diğer imkanı olmayan okullarla ilgili materyal, destekleme problemleri olabilir. (K12)

Yeniden Odaklanma Endişesi (6)

Endişe aşamalarının sonuncusu olan yeniden odaklanma aşamasında EA anketi katılımcılarının 45’i yüksek endişe sergilemişlerdir (bkz Tablo 9). “Yeniden odaklanma”, etki endişeleri grubuna aittir ve birey büyük değişiklikler yapmak ya da daha güçlü bir alternatifleriyle değiştirmek gibi yenilikten daha büyük boyutlarda fayda sağlamanın yollarını arar. Buna ek olarak bu aşamadaki yüksek puanın diğer puanlarla birlikte değerlendirilebileceğini belirten George ve diğerleri (2006), “kullanıcı olmayan” yani ilk üç endişe aşamasında yoğun endişe sergileyen kullanıcıların ayrıca yeniden odaklanma aşamasında yüksek endişe sergilemesi durumunda, kullanıcıların yeniliği daha farklı nasıl yapılabileceği hakkında güçlü fikirleri olduğunu ancak yeniliğin kendisi hakkında olumsuz düşündüklerini belirtmektedir. Kwok (2014) ise yeniden odaklanma endişesinin temel sebebinin geçmiş deneyimler ve geliştirici öğretimsel yaklaşımlara sahip olmak olduğunu ifade etmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin hepsinin öğretim programını desteklediği, aynı zamanda EA anketi

verilerinde de en düşük endişe aşamasının sonuç aşamasında olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere yeniden odaklanma endişesinin nedenlerini anlamak amacıyla sorulan “Seneye programı uygularken neleri değiştirerek uygulama yapmayı planlıyorsunuz?” sorusunun yanıtları incelendiğinde ise katılımcıların yedisinin öğretimsel yaklaşımlardan, birinin geçmiş yaşam deneyimlerinden, birinin destekten, birinin de program özerkliği ihtiyacından bahsettiği ortaya çıkmıştır. Kalan yedi katılımcının ise herhangi bir fikri olmadığı belirlenmiştir.

Öğretimsel yaklaşıma yönelik açıklamalarda bulunan öğretmenlerin aslında programın yoğunluğuna ilişkin bir eleştiride bulunduğu ve bu durumun da bilgisel endişelerinin kaynağını teşkil ettiği belirlenmiştir. K1 kodlu katılımcı, “*Ama ideal olanı daha sade bir program. Mesela 10 ünite olacak. Bol aktiviteli, bol konuşmalı gramer konularının yapılmadığı.*” diye bu durumu belirtirken “*Listening ağırlıklı yine diğer becerilerde dört skills, dört beceriyi esas alarak ama dediğim gibi bu listeningin açığının kapatılması gerekiyor, çocuğun kulağının duyması gerekiyor.*” ifadelerini kullanarak K4 öğretim programında dinleme becerisine ağırlık vererek bir değişiklik yapabileceğini anlatmıştır.

K6 ise kelime öğretimi ve konuşma becerisine yönelik bir öğretimsel yaklaşımdan bahsetmiş ve “*Yani kaynak aldırıp, daha çok kelime bilgisi ve konuşmaya önem vermeyi düşünüyorum.*” demiştir. Benzer şekilde K15 kodlu katılımcı “*Speaking’e daha çok ağırlık verdim. Bu sefer baştan başlayacağım yani. Hani baştan speakingle başlayacak ve kesinlikle Türkçe konuşmaları yasak olacak yani arada Türkçe konuşmalarına izin veriyordum. Kesinlikle konuşamayacaklar yani.*” ifadelerini kullanmıştır. Yine daha çok konuşma becerisine odaklanan bir öğretimsel yaklaşımı K17 “*Hani temel şeyleri öğrenmeleri daha çok konuşmaya yönelik. Eee kendini ifade etmeye yönelik bir program olsa hani daha çok diyalog üzerine daha az gramer konusuyla dil bilgisi dil bilgisi acayip yoğun hani 40 ünite.*” şeklinde ifade etmiştir.

Bununla birlikte aslında bilgisel endişenin kaynağını oluşturan program yoğunluğuna vurgu yapan katılımcı ifadeleri de şu şekildedir: “*Kazanımlar açısından şeyleri çıkartırım muhtemelen. Eee passive voice falan vardı galiba o program içerisinde.*” (K12) “*Ama müfredatta da belki bi takım şeyler 5’ler için uygun görmediğim onlara ağır gelebilecek konular vardı. Onları değiştiririm.*” (K13)

Öğretimsel yaklaşım ifadelerinin dışında bir öğretmen (K9) mevcut yeniliği eleştirmiş ve geçmiş yaşam deneyimlerini yansıtmıştır. Bu öğretmenin ifadeleri şu şekildedir:

Eu bizim, ben mesela eu dil sınıfı mezunuyum. Lise hazırlık sınıfları vardı bizim zamanımızda öyle bir sistem olsa daha, daha verimli olur diye düşünüyorum. Yani bir sene boyunca başka sadece Türkçe dersi görüp diğer derslerin hiç birisi olmadan yaparak yaşayarak öğrenme.

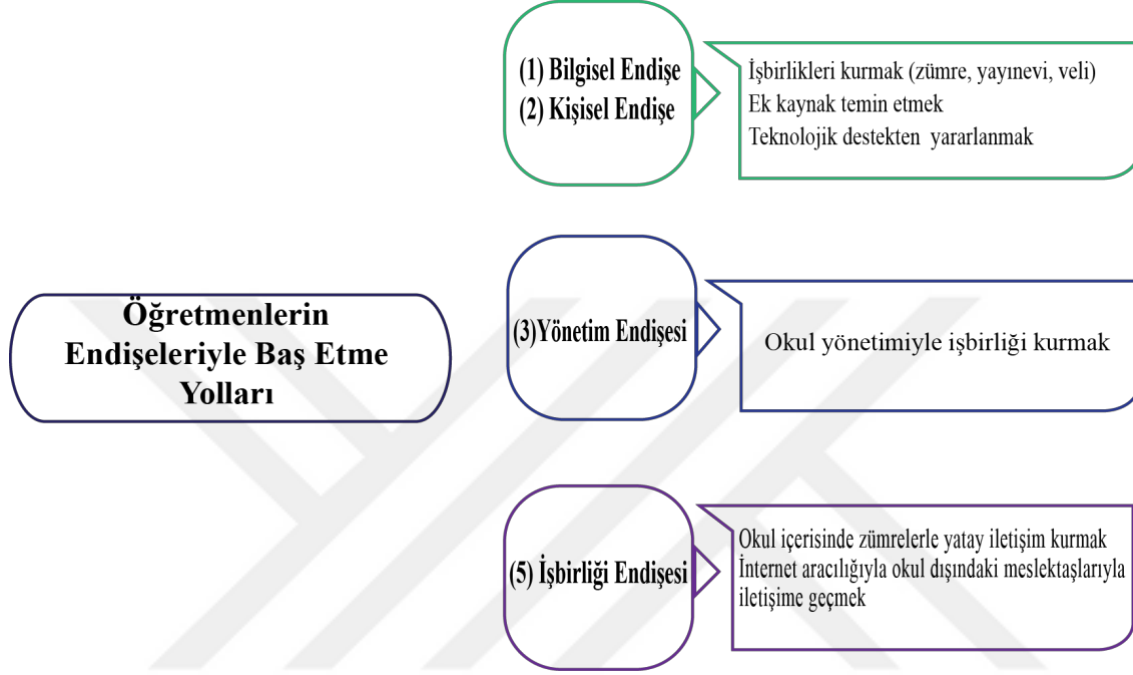
K8 kodlu katılımcı da yeterli destek ve alt yapının hazırlanmadan öğretim programının sunulduğuna ilişkin bir yorumda bulunmuş ve şunları söylemiştir: “*Ya ben programdan ziyade ilk önce zemin oluşturulması gerektiğini düşünüyorum. Yani bir eğitim programına geçmeden önce onun bütün alt yapısının hazırlanmasını gerektiğini düşünüyorum.*”

Son olarak, bir katılımcı da (K7), “*5. sınıf bittiğinde bu programda biz sizden şunları istiyoruz arkadaş ... öğretmen rahat bırakılmalı diye düşünüyorum. Rahat bırakılma derken, demek istediğim; hani naparsan yap değil de.*” ifadelerini kullanarak öğretim programını bir eğitim-öğretim yılında bitirme telaşından bahsetmiş; bu duruma yönelik endişesini dile getirmiştir.

4.4. Üçüncü Alt Soruya İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci (nitel) aşamasında yanıt aranan diğer soru, öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik endişe durumlarıyla baş etme yollarının neler olduğudur. Katılımcılar endişelerinden ve bunlarla baş etme yollarından bahsederken ağırlıklı olarak ilk evrelere (0, 1, 2) ait endişelere vurgu yapmışlardır. Hatta katılımcıların Endişe Aşamalarında ileriki evre (5) olan işbirliği endişesinin temel nedeninin de şahsi endişeler (*self concerns*) grubuna ait endişelerin üstesinden gelmek olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar, endişe aşamalarının sonuncusu olan yeniden odaklanma aşamasının nedenlerini ifade ederken, bununla baş etme yollarına ilişkin bir ifadede bulunmamışlardır. Bu nedenle bu çalışmada öğretmenlerin şahsi endişeler (*self concerns*) grubuna ait endişe aşamaları (1 ve 2) birlikte ele alınmış ve diğer endişelerden yönetim (3) ve işbirliği (5) endişeleri ayrı olarak sunulmuştur. Öğretmenlerin sonuç (4) aşamasına ilişkin düşük endişe sergilemeleri nedeniyle bu endişe aşamasıyla baş etme yollarına ilişkin herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Buna göre; öğretmenlerin ilk üç endişeye ilişkin

yaşadıkları problemleri zümre, yayınevi ve veli işbirlikleri kurarak, ek kaynak temin ederek, teknolojik destek kullanarak çözmeye çalıştığı, yönetim endişesine yönelik idare ile işbirliği kurdukları, işbirliği endişesi için okul içi zümrelerle yatay iletişim kurdukları ve sosyal medyadan faydalandıkları ortaya çıkmıştır. Bu bulgular Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Öğretmenlerin Endişeleriyle Baş Etme Yolları

Ornstein ve Hunkins (2009) bir öğretim programının başarılı bir şekilde uygulanmasında hedefe adım adım yaklaşmak gerekliliğinin dışında, iletişim ve destekten de bahsetmektedir. İletişimde öğretmenlerden dönütler alınmasının öneminden ve öğretmenlerin programı tartışmak için bir araya getirilmesi gerektiğinden bahsedilmektedir. İletişimin yanı sıra, öğretmenler hem mesleki gelişim etkinlikleriyle hem de yeterli finansal destek ve materyallerle de desteklenmelidir. Öğretmenlerin yoğun program, yetersiz kaynak, eğitim ortamı ve destek, yeni iş yükü, norm kadrolardaki belirsizlik nedenlerinden dolayı endişe yaşadıkları ve bu konularla birlikte rehberlik, okul giriş-çıkış saati, veli beklentisi gibi farklı konularla da meşgul oldukları bulunmuştur. Katılımcı öğretmenlerin ifadelerinden tüm bunlarla başa çıkmak için velilerle, yayınevleriyle işbirliği kurarak ek kaynak temin ettikleri, zümre ile işbirliği kurarak bilgi ve materyal paylaştıkları, teknolojik destek kullanarak eğitim ortamlarını zenginleştirdikleri tespit edilmiştir. Bu yollarla yoğun bir programın

getirdiği yeni iş yükünü de azaltmış oldukları söylenebilir. Katılımcı ifadelerine bakılırsa, öğretmenlerden 16'sının veli- zümre işbirliği kurduğu ve kaynak temin ettiği, teknolojik desteklerden faydalandığı, sadece bir tanesinin bunlara ek olarak yayınevi ve akademisyen işbirliğine gittiği, kalan bir katılımcının da sadece zümre işbirliği kurduğu görülmüştür. Velilerle işbirliği kurarak kaynak teminini sağlayan bir katılımcı; *“Şimdi bununla ilgili okul aile birliği ile veliler kendi iletişim halindeler. Bunla ilgili kendileri bazı kaynaklar sağlıyorlar.”* (K3), ifadesinde bulunurken diğer katılımcılar da benzer açıklamalarda bulunmuştur: *“Kitap, yani zaten bi kitap almıştık, yılın başında. İşimizi kolaylaştırmak adına velilerle sürekli işbirliği yaptık.”* (K5), *“Veliler hani işbirliği açısından ödevleri yaptırma, gerekli kaynakları aldırma, ödev takibi konusunda iş birliği içindeler.”* (K6)

Ayrıca biz kitap aldırдық zaten. Kullandığımız kitaplar çok güzeldi. Çok verimliydi. Eee teacher's book'ı da olduğu için... İnternet üzerinden, kitabın zaten kendi e-book'ı var. Kitap şeyden kullandığımız. Eei sonra oyun alanı var oyun şeyi, interaktif olarak kullandığımız. Ya yorulmadım diyeyim sadece.” (K10)

K14 kodlu katılımcı haricinde diğer bütün katılımcıların yukarıdaki ifadelere benzer yanıtlar verdiği ve yardımcı kaynak, ders kitabı temin etmek için velilerle işbirliği kurdukları bulunmuştur. K14 kodlu katılımcı ise ekonomik durumlarının kötü olduğunu bu sebeple ek kaynak alamadıklarını *“Biraz daha ekonomik durumumuz olsa, daha çok materyal almak isterdik”* diyerek ifade etmiştir. Aynı katılımcı daha çok zümre işbirliği yaptıklarını söylemiştir. Öğretmenlerin bilgi almak, materyal paylaşmak adına yaptıkları zümre işbirliği ise şu şekilde örneklendirilebilir: *“Zümre arkadaşlarımızın, daha önce hazırlık okutan arkadaşlarımızın fikirlerine danışarak, eeu onun dışında bizim müdür yardımcımız da İngilizceci, ... Onla zaman zaman paylaşımlarda bulunarak. Yani böyle bir yol haritası çizdik.”* (K4). Diğer taraftan K17 kodlu katılımcı *“Ya aslında birazcık da zümre olarak birbirimize yardımcı oluyoruz. Hani benim eksik kaldığım noktalarda ya da hazırlayamadığım şeylerde arkadaşlar yardımcı oluyor. Yani tek başıma yaptığım bişey de yok bişey getirince zümre olarak paylaşıyoruz.”* diyerek yetersiz materyalden kaynaklı endişesini nasıl giderdiğini anlatmıştır.

Hem kişisel endişesi hem de işbirliği endişesi yüksek olan K13 kodlu katılımcı, veli ve zümre işbirliğinin yanı sıra yayınevleri ve akademisyenlerle de işbirliği yaptığını şu şekilde açıklamıştır: *“Yayınevleriyle görüşüyorum yenilikler hakkında*

bilgi alıyorum. Üniversitede hoca olan öğretmen arkadaşlarım var onlarla eu irtibat halindeyim.”.

Son olarak öğretmenlerin teknolojik destekler kullanarak, yetersiz eğitim ortamları ve materyallerden kaynaklı kişisel endişelerinin üstesinden geldikleri bulunmuştur. K1, “Okulda akıllı tahta, internet olması avantaj oldu. Sınıflarda internet olması iyi oldu.” derken K8 ,“ben interneti iyi kullanıyorum, ya internette, özellikle youtube’den sürekli videolar indiriyorum çocuklara izletebilmek için.” diyerek, K15 ise baş etme yollarını şu ifadelerle açıklamıştır:

İnternette sürekli şeyleri takip ediyorum ayrıyeten. Grupları olsun, işte ee youtube’daki youtuberları olsun. Ee her gün bi farklılık görüyorum kendimde. Öğrencilere de yansıtmaya çalışıyorum. Projeler yapıyoruz değişik. Değişik projeler yapıyoruz çocuklarla.

Katılımcı öğretmenlerin yönetim endişesinin nedeni olarak, yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce öğretim programının bütünleşik olarak ele aldığı dört dil becerisinin içerik dağılımının planlanması, uygulanması ve ölçülmesi tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden bu durumu çözmeye yönelik okul yönetimi ile işbirliği kurduğu anlaşılmıştır. Ornstein ve Hunkins’e (2009) göre okul müdürlerinin liderliği başarılı bir program uygulamasında kritik öneme sahiptir. Nitekim öğretmenlerin yönetim endişelerinin üstesinden gelmek için başarılı bir program uygulamasını etkileyen iletişim kanallarından birisi olan dikey iletişime (hiyerarşik olarak farklı statüler arasındaki iletişim) başvurduğu söylenebilir. Zira görüşmeye katılan altı öğretmenin yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce öğretim programının uygulanmasında okul yönetimiyle işbirliğine giderek, iki farklı öğretmen derse girecek şekilde bir düzenleme yapıldığı, bir öğretmenin de böyle bir düzenleme için idare ile görüşme yaptığı ve bir öğretmenin de böyle bir işbirliği için talepte bulunacağı belirlenmiştir. K3 kodlu katılımcı ders saatlerinin nasıl planlanacağı konusunu anlatırken “biraz idareyle biz kendi aramızda halletmeye çalıştık.” demiş ve “Hani 7 saat bir öğretmen, 3 saat bir öğretmen paylaşıyoruz bir sınıfı.” şeklinde öğretim programının iki farklı ders saati şeklinde uygulandığını söylemiştir. Benzer şekilde K4 işlerini kolaylaştırmak adına yaptıkları işbirliklerini açıklarken okul yönetimi ile olan işbirliğini “Bizim müdür yardımcımız da İngilizceci, ... hanım da İngilizceci. Onla zaman zaman paylaşımlarda bulunarak. Yani böyle bir yol haritası çizdik.” diyerek tanımlamış ve programı uygulama şekillerini de şu şekilde anlatmıştır: “Biz iki

arkadaş girdik derslere. Eu skillslere bir arkadaşım girdi ben pratik kısmındaydım daha çok.” Yine öğretim programının uygulanmasının zamanlanmasını idare ile işbirliği yaparak belirlediklerini anlatan K11 de

Okul idaresi bize soruyor kaç öğretmen girebilir diye, biz de hani tek öğretmenin bir öğrenci için dezavantaj olduğunu düşündüğümüz için iki öğretmen şeklinde giriyoruz. 6 ve 5 saat şeklinde işte speaking, reading’i birine, grammer ve writing’i bir öğretmene bölerek seçmeli İngilizce adı altında ee şey (düzenleme) yapıyoruz.

demiştir. K10 kodlu katılımcının da öğretim programının organize edilip, bir planlamaya oturtulmasında yaşanan yönetim endişesinin üstesinden gelmek için idare ile görüşme yaptığı ve K13 kodlu katılımcının önümüzdeki yıl için böyle bir şey için iletişime geçeceği belirlenmiştir: “Dedik ki yani 13 saat ders saati var, atıyorum işte 2 öğretmen girebilir. Skills ve main course gibi eskiden ayrıldığı gibi. Onda işte milli eğitimden biraz sıkıntılar olduğunu söylediler tek öğretmen olarak aldık.” (K10)

Onları değiştiririm ve önümüzdeki yıldaki tek hedefim ee reading writing speaking olarak dersleri dört beceri halinde bölmek ve sadece 5-A sınıfının sınıf, İngilizce öğretmeni ben olmak istemiyorum. Ben istiyorum ki; reading’te o sınıfa gireyim, speaking’de öbür sınıfa gireyim. Bence bu öğretmenin verimini daha da arttırır. Bu şekilde bir planlama yapmak istiyoruz zümre arkadaşlarımla. (K13)

Bu araştırmada elde edilen bir diğer bulgu da endişe aşamalarının ileriki evresi olmasına rağmen işbirliği endişesinin, katılımcıların işbirliği ihtiyacının bilgisel endişelerinin üstesinden gelmek için ortaya çıkmasıdır. Başka bir deyişle, bu aşamada katılımcıların yetersiz bilgi ve kaynaktan kaynaklı bilgisel endişeleriyle baş etmek için çeşitli işbirlikleri kurduğu belirlenmiştir. Bu işbirliklerini oluşturmak için başvurdukları yöntemler ise okul içerisindeki zümrelerle yatay iletişim kurma ve internet aracılığıyla okul dışındaki meslektaşlarıyla iletişime geçmedir. Katılımcılardan 11’i hem okul içerisindeki zümrelerle hem de internet aracılığıyla okul dışı meslektaşlarıyla yatay iletişim, beşi sadece okul içerisinde yatay iletişimi ve bir tanesi de interneti kurduğunu ifade etmiştir.

İhtiyaç duydukları bilgiyi hem okul içerisinde hem de internet aracılığıyla işbirliği kurarak edindiklerinden bahseden katılımcılar için verilebilecek en tipik ifade örnekleri şu şekildedir: “İnternette. İnternet sağolsun. (Sosyal medyada) 5. Sınıf grubu var var. Gerçi gruptakilerin de pek bilgisi yok ama. En azından konularla ilgili materyaller falan yüklüyorlar. Birbirimizden yardım alıyoruz.” (K1)

Biçok gruba üyeyim şu an sayısını hatırlamıyorum ya da çok beğendiğim öğretmenler var onları takip ediyorum. Ders iş, esnasında çekile videolarını falan paylaşıyorlar zaman zaman onları takip ediyoruz evet. Hepimiz arkadaşlarla beraber. Üzerinde de konuşuyoruz. (K5)

“Daha çok zümrelerimden ve internetten karşıladım. İnternette de tabi net bi bilgi yok ama” (K6) “Yine internette de İngilizce öğretmenlerinin paylaşım siteleri çok fazla onlardan bulduğum birçok kaynağı kullanabiliyorum.” (K8)

Yani öğretmen siteleri çok, paylaşım siteleri çok. Yani şimdi özel isim vermiyim hadi. O sitelerden de girdiğimizde sınavlarla da ilgili olsa, worksheet de olsa herşey bulabiliyoruz artık. Zümrede hani her şey kadar hani fikir alabiliyoruz. Aa bak onlar bunu düşünmüş; biz de aa bak bunu da yazayım ekleyeyim dosyama ya da bunu da yapayım, bunu da uygulayayım diyebilme şansımız var. Hani bilgiye çok kolay ulaşıyoruz artık. (K14)

Yukarıdaki ifadelerle benzer olarak K13 kodlu katılımcı aynı zamanda yayınevlerinden ve akademisyenlerden de destek aldığını “Ben de eei internet, üniversite hocaları, ve aynı zamanda da yayınevlerinden destek alıyorum.” diyerek belirtmiştir. İşbirliği endişeleriyle okul içerisinde kurdukları yatay iletişim yoluyla baş eden katılımcı ifadelerini ise şu şekilde örneklendirebiliriz: “Zümremizle çok iş birliği içindeyiz biz yıllardır. O konuda birbirimize destek veriyoruz.” (K11)

Ya zümreyle iş birliği yapıyorum, arkadaşlarımızla sürekli irtibat halindeyiz. Hangi ünitedesin, nasıl yaptın, nasıl verdin, worksheet dağıttın mı? Dağıttıysak bir birimizle paylaşıyoruz. Her hangi bir çalışma yaptıysak, ya da müfredat dışında bişey verdiysek bak ben bunu da verdim, istiyorsanız siz de verin gibi sürekli biz zümre arkadaşlarıyla iletişim içerisindeyiz zaten. (K3)

Zümre işbirliğimiz de çok güzeldi. Ben ee bu sene ilk defa İngilizce sınıfı okutuyorum geçen sene yoktu ama geçen sene olan arkadaşlardan genelde hep yardımcı, yardım aldım onlar hep yardımcı oldular. Sınavlar konusunda ya da işte süreç içinde her ders zorluk yaşadığımda onlardan yardım istedim. Onlar da hep yardım ettiler. İş birliğimiz güzeldi yani. (K9)

Son olarak, sadece kişisel ve işbirliği endişeleri sergileyen K12 kodlu katılımcı başka okulların neler yaptığı hakkındaki bilgileri internet yoluyla edindiğini “Muhtemelen şey diğer okulların neler yaptığını bilmek isterdim. Gerçi onu da hani facebook gruplarından falan takip etmeye, (çalışıyorum) insanlar neler yapıyorlar neredeler.” diyerek açıklamıştır.

V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yabancı dil ağırlıklı beşinci İngilizce öğretim programına ilişkin öğretmenlerin endişelerinin ve bu endişelerini oluşturan etmenler ile öğretmenlerin bu endişelerle baş etme yollarının ETB modeli temel alınarak incelendiği çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın problem ve alt sorularına yönelik ulaşılan sonuçlar sunulmuştur. Sonuçlar ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılmış; uygulama ve araştırmaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin endişelerinin grup değerlendirmesinde, en yüksek endişe puanlarının bilgisel endişe (88), kişisel endişe (87) ve farkındalık endişesi (81) aşamalarında olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin grup olarak en düşük endişeye sahip oldukları aşama ise etki endişelerinden biri olan sonuç endişesidir (27). Katılımcıların bireysel anlamda sergiledikleri endişelerin de yine grup sonuçlarına yakın olduğu; öğretmenlerin % 87'sinin yüksek bilgisel endişe, % 83'ünün yüksek kişisel endişe; % 99'unun düşük sonuç endişesine sahip olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra iki katılımcının sadece kişisel endişe aşamasında, bir katılımcının sadece işbirliği endişesinde ve iki katılımcının da hem kişisel hem de işbirliği endişelerinde yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Ayrıca katılımcıların % 15'nin sonuç endişesi hariç, diğer endişe aşamalarının hepsinde yüksek endişe eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Bu sonuçlar, katılımcı öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin daha fazla bilgi edinme konusunda ve bu programın kendi kişisel hayatlarını nasıl etkileyeceği yönünde endişeler yaşadıklarını göstermektedir. Bu durumda ilgili öğretim programının öğrencileri nasıl etkileyeceği konusunda fazla endişe yaşamadıkları ve programı destekledikleri söylenebilir. Endişelerin Denencel Gelişimine (Hypothesized Development of Stages of Concern) göre ortaya çıkan “öğretim programı kullanıcı profilleri” ise, katılımcı öğretmenlerin hem grup hem de bireysel olarak “kullanıcı olmayan profile” sahip olduklarını göstermektedir.

Dolayısıyla öğretmenlerin ilgili öğretim programı hakkında daha fazla destek, bilgi ve yardıma ihtiyaç duydukları; bu bilgi, destek ve yardımla birlikte öğretim programının kullanıcıları haline gelebilecekleri söylenebilir. Katılımcı öğretmenlerin demografik özelliklerine göre endişe aşamalarının (cinsiyet, yaş, deneyim, lisans mezuniyet türü) anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Katılımcı öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, her bir endişe evresine dair endişe sebepleri şöyledir:

Farkındalık evresinin nedenleri; “öğrencilerin hazırbulunuşluğu ve motivasyonu, kaynaştırma öğrencileri, öğrencilere rehberlik etme, velilerin beklentilerini karşılama, okul giriş-çıkış saatleri, sınıf yönetimi ve merkezi sınavlara öğrencileri hazırlama” olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programı haricinde, zihinlerini meşgul eden ve dikkatlerini çeken noktaların varlığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmada hem grup analizlerinde hem de bireysel analizlerde ortaya çıkan yüksek bilgisel endişenin nedenleri; “öğretim programının yoğunluğu, yetersiz materyal, yetersiz fiziki ortam, yetersiz destek ve programın devamlılığına ilişkin beklentiler” olarak tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkında daha fazla bilgi sahibi olmayı talep ettiklerini düşündürmektedir.

Öğretmenlerin öğretim programıyla ilgili kişisel endişelerinin sebepleri olarak; “yeni iş yükü, programın devamına ilişkin belirsizlik, belirsizlikle birlikte ortaya çıkabilecek norm kadro fazlalığı, öğretim programının talep ettiği yeni öğretmen rolü ve haftalık ders programları” gibi nedenler tespit edilmiştir. Bu sebeplerden dolayı öğretmenlerin yeni öğretim programının kişisel hayatlarını nasıl etkilediği yönünde analizler yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yönetim endişesi; öğretmenlerin yeni öğretim programının sürecine, programı ve kaynaklarını en iyi şekilde kullanmaya odaklandıklarını göstermektedir. Araştırmada öğretmenlerin becerilerin öğretiminde içerik dağılımını, planlanmasını ve ölçme değerlendirilmesini öğretim programının sunduğu bütünleşik yapıdan farklı olarak ele aldıkları tespit edilmiş; bu durumun yönetim endişesi kaynağı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda ortaya çıkan en düşük sonuç endişesinin kaynağı; “öğretim programının ders saatindeki fazlalık ve mesleki doyum” olarak belirlenmiştir. Öğretmenler öğretim programının ders saatindeki fazlalıktan dolayı öğretim programının öğrenci üzerinde etkili olacağını ve artan ders saatiyle birlikte mesleki anlamda tatmin ve daha çok motive olduklarını dile getirmişlerdir.

Araştırma sonucunda yüksek şahsi endişelerle (self concerns) ile birlikte ortaya çıkan işbirliği endişesinin kaynağı; “bilgisel endişelerinin üstesinden gelme, imkânı olmayan okulların neler yaptığını öğrenme isteği ve veli beklentisini karşılamak için ortak hareket etme gerekliliği” olarak tespit edilmiştir.

Araştırmada “öğretimsel yaklaşımlar, geçmiş yaşam deneyimleri ve yetersiz alt yapının” kullanıcı olmayan endişe profiline sahip öğretmenlerin, yüksek yeniden odaklanma endişesi kaynakları olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin her bir endişe evresiyle baş etme yollarına ilişkin sonuçlara da ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenlerin farkındalık evresi, bilgisel ve kişisel endişelerinin üstesinden gelmek için çeşitli işbirlikleri kurdukları ve teknolojik destekten faydalandıkları ortaya çıkmıştır. Bu işbirlikleri; çeşitli kaynak temini için veli ve yayınevi işbirliği, kaynak ve bilgi paylaşımı ile ortaya çıkan iş yükünü azaltmak için zümre işbirliğidir. İşbirliklerinin yanı sıra öğretmenler materyal zenginleştirmek ve temin etmek için teknolojik destekten faydalanmaktadır. Araştırmada ortaya çıkan bir diğer işbirliği de okul idaresi ile yapılan işbirliğidir. Öğretmenler yönetim endişelerinin üstesinden gelmek için okul idaresi ile dikey iletişim kurmakta ve işbirliği yapmaktadırlar. Öğretmenlerin işbirliği endişesiyle baş etmek üzere; okul zümresi ile yatay iletişim, internet ve sosyal medya aracılığıyla okul haricindeki meslektaşlara ulaşmak gibi yollar kullandığı belirlenmiştir.

5.2. Tartışma

5.2.1. Öğretmenlerin Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Öğretim Programına Yönelik Endişelerine İlişkin Tartışma

Daha önce belirtildiği gibi, EA anketi bulgularına göre bu araştırmada öğretmenlerin en yüksek endişe puanları bilgisel, kişisel ve farkındalık evresindeki endişelerdedir. Farkındalık aşaması öğretmenlerin yeni öğretim programına karşı ilgisinin veya bilgisinin olmadığını; yeni öğretim programının haricinde öğretmenlerin zihinlerini meşgul eden başka sorunların varlığını işaret etmektedir (George ve

diğerleri, 2006). ETB modeline göre bu aşamadaki bireyler yenilikle ilgili bir şeyler öğrenmekle meşguldürler ve aynı zamanda yeniliğin uygulanmasının kendilerini nasıl etkileyeceği yönünde analizler yapmaktadırlar (George ve diğerleri, 2006). Bu sonuçlara dayanarak öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce programına ilişkin daha fazla bilgiye ihtiyaç duydukları ve öğretim programının kendi hayatlarını nasıl etkileyeceği yönünde endişeler yaşadıkları tespit edilmiştir. Başka bir deyişle öğretmenlerin yeni öğretim programını sindirmekte olduğu, endişe aşamalarının ilk evreleriyle daha çok meşgul oldukları söylenebilir. Gökçek ve Baki (2007) bilgisayar endişeleri, öğretmenlerin öğretim programı yeniliği hakkında kafa karışıklığı yaşadığı, öğretim programının felsefesini, içeriğini, uygulama yollarını ve öğretim programıyla birlikte gelen değişiklikleri anlamadıkları şeklinde yorumlamaktadır. Öte yandan George ve diğerleri (2006) ise bilgisayar endişe puanı yüksekliğinin öğretmenlerin yenilik hakkında ne kadar bilgi sahibi olduklarını değil, yenilik hakkında daha fazla bilgi edinmek isteyip istemediklerini gösterdiğini belirtmektedir. Ayrıca endişelerin derinlemesine anlaşılması amacıyla yapılan görüşmelerde öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programını kişisel bir tehdit olarak algılamadıkları, bilgisayar endişe ile bunu oluşturan etmenlerden kaynaklı kişisel endişeler yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Hatta bazı katılımcılarda etki endişeleri grubuna ait işbirliği endişesinin varlığı da ortaya çıkmıştır. Bu endişenin varlığı ETB modelinin önerdiği gibi (George ve diğerleri, 2006) bireyin yeniliğin kullanılmasına yönelik başkalarıyla işbirliği ve koordinasyon ihtiyacından değil, şahsi endişeler (self concerns) grubundaki endişelerinin çözümlenmesi ihtiyacından ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler yeniliğin uygulamasında destek amacıyla meslektaşlarına ulaşmanın şahsi endişelerini (self concerns) azaltacağına inanabilmektedirler (George, 2015). Zira şahsi endişeleri (self concerns) çözüldüğünde, birey işin doğasına ve kalitesine doğru endişelere ilerler (Hall, Wallace ve Dossett, 1973). Hem EA anketi bulgularına bakıldığında, hem de öğretmenlerin endişe durumlarını oluşturan faktörler incelendiğinde, öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programına (yeniliğe) karşı bir direnç göstermediği, daha çok kullanıcı olmayan profil sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bu noktada öğretmenlerin yeniliği (öğretim programını) anlamaya ve benimsemeye çalıştıkları söylenebilir. Öğretmenlerin en düşük endişelerinin sonuç endişesi

grubunda olması; öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programının öğrencileri olumlu yönde etkileyeceği inancı taşımaları da bu durumu destekler niteliktedir.

Ancak ETB modeline göre, değişim duygularında (Endişe Aşamaları) ve becerilerde (Kullanma Seviyeleri) gelişimsel bir ilerlemeyi içeren oldukça kişisel bir deneyimdir (Loucks-Harsley, 1996). Bir yeniliğe yönelik endişe aşamaları çok az veya hiç ilgiden, şahsi endişelere (self concerns); oradan da yeniliğin benimsenmesine yönelik endişelere ve son olarak da yeniliğin etkilerine yönelik endişelere doğru bir ilerleme gösterir. Yeniliklere yönelik endişelerin ortaya çıkması ve çözümlenmesi gelişimsel görünmektedir; ilk evrelerdeki endişeler sonraki endişeler ortaya çıkmadan çözümlenmelidir (George ve diğerleri, 2006). Bu noktada Ornstein ve Hunkins (2009), bir öğretim programının başarılı bir şekilde uygulanmasında hedefe adım adım yaklaşmaktan (*incrementalism*) bahsetmiş; öğretmenlerin bir öğretim programını içine sindirdikçe, öğrencilere daha faydalı olması için kendi eğitim felsefelerine göre onu şekillendireceklerini belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin yeni sisteme (öğretim programına) alışması, öğrenci ve veli alışkanlıklarının kırılması ve sistemin sürdürülebilirliğinin yerleşmesi için biraz sabır ve zamana ihtiyaç vardır (Yaman, 2018). Diğer bir taraftan Byrne ve Prendergast (2019) da değişim sürecinde öğretmenlerin endişelerinin ilerlemesinde zamanın tek başına yeterli bir etmen olmadığını, destek - düzeltme ve geliştirme çalışmaları olmazsa, yıllar sonra bile öğretmenlerin hala belirli endişeleri taşıyacağını belirtmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin öğretim programını benimsemelerinde zamanla birlikte, gerek mesleki etkinlikler anlamında gerekse de materyal ve uygulama için yeterli alt yapı hazırlama anlamında bir desteğin gerekliliğinden söz edilebilir (George ve diğerleri, 2006; Fullan, 2007; Ornstein ve Hunkins, 2009).

Bununla birlikte, George ve diğerleri (2006) yeniliğin uygulaması sırasındaki müdahale ve şartların öğretmenlerin endişelerinde demografik özelliklerden daha kritik değişkenler olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin yaş, deneyim, cinsiyet gibi demografik özelliklerinin bir yeniliğe nasıl tepki vereceklerine karar vermede açık bir rol oynamadığını belirtmektedir. Bu anlamda araştırmada ortaya çıkan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre öğretim programı endişelerinde farklılık olmadığı sonucu bu görüşü destekler niteliktedir. Alanyazındaki bazı çalışmalarda da

(Puteh ve diğeri, 2011; Sarfo ve diğeri, 2016; Aziz, 2017; Gudyanga ve Jita, 2018) benzer sonuçlar görülmektedir. Öğretmenlerin endişeleri ile demografik özellikleri arasındaki farklılığın bulunduğu çalışmalara bakıldığında ise, bunların daha çok belli bir etkinliğe (Kwok, 2014; Jennings, 2015) veya yeni bir eğitim uygulamasına (teknoloji entegrasyonu, medya okuryazarlığı vb.) yönelik endişelerle ilgili olduğu görülmektedir (Zhang ve diğeri, 2014; McKinney, 2016; Gabby ve diğeri, 2017). Dolayısıyla ETB modelinde denencel olarak verildiği gibi, öğretmenlerin endişelerinde demografik özelliklerinden ziyade uygulama sırasında yapılan müdahaleler ve şartlar belirleyici olmaktadır (George ve diğeri, 2006). Araştırmanın nitel aşamasında da bu durumu destekler nitelikte bulgular elde edilmiştir. Nitekim öğretmenlerin endişelerini oluşturan etmenlere ilişkin bulgular incelendiğinde, yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programının uygulandığı ortam ve şartların, endişeleri oluşturan etmenlerde daha belirleyici olduğu görülmektedir.

5.2.3. Öğretmenlerin Endişelerini Oluşturan Etmenlere İlişkin Tartışma

Araştırmanın bir diğer amacı da öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin endişelerini oluşturan etmenlerin neler olduğunu anlamaktır. Bu amaçla yapılan görüşmelerin bulguları; öğretmenlerin endişelerini oluşturan etmenlerin temelde öğretim programının başarılı bir şekilde uygulanmasında etkili olan faktörlerin göz ardı edilmesi olduğunu göstermektedir. Başarılı bir öğretim programı uygulaması kişiler, program ve süreç olmak üzere üç faktöre odaklanan özenli bir planlamadan ortaya çıkar (Ornstein ve Hunkins, 2009, s. 250). Eğer bir yenilik uygunsa ve iyi tasarlanmışsa, uygulanması için yeterli destek varsa, zaman içerisinde bireylerin endişeleri ilk aşamalardan ileriki aşamalara doğru ilerler (George ve diğeri, 2006). Bu noktada öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programına ilişkin endişelerini oluşturan etmenlerin, öğretim sürecinin planlanması ve desteklenmesi konularına işaret ettiği söylenebilir. Bu sonuç, ilgili öğretim programına yönelik yapılan çalışmalarda (Dincer ve Koç, 2019; Dilekli, 2018; Erdem ve Yücel; 2017; Özkan ve diğeri, 2018; Şahin ve Göksoy, 2019) elde edilen bulgularla tutarlılık görünmektedir. Örneğin ilgili programın kullanımına Eylül ayının başında başlanması ve okulların bu konuda hiçbir hazırlığının olmaması birçok probleme neden olmuştur (Şahin ve Göksoy, 2019). Dilekli (2018) de öğretim

programının öğrenci hazırbulunuşluğuna göre yeniden gözden geçirilmesini önermiş, programda istenen başarının bu şekilde sağlanacağını belirtmiştir. Zira olumsuz durumlara ilişkin önlemlerin sürecin başında alınması, uygulamanın sağlıklı bir biçimde yürütülebilmesi için büyük önem taşımaktadır (Özkan ve diğerleri, 2018).

Öğretmenlerin ilgili öğretim programını uygularken, yetersiz bilgi, materyal ve eğitim ortamlarının yanı sıra öğrencilere rehberlik etme, hazırbulunuşluk ve motivasyon, kaynaştırma öğrencileri, velilerin beklentilerini karşılama, okul giriş-çıkış saatleri, sınıf yönetimi ve merkezi sınavlara öğrencileri hazırlama gibi konularla da ilgilendikleri ve bu nedenle farkındalık aşamasında endişe yaşadıkları sonucu çıkmıştır. Bu noktada yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programının, öğretmenlerin ilgilendikleri veya endişe duydukları tek şey olmadığı söylenebilir ancak bu durum öğretmenlerin öğretim programının kullanıcıları olmadığını da göstermemektedir. Nitekim George ve diğerleri (2006), farkındalık evresinde ortaya çıkan endişelerde, öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin verilerle gözlem, görüşme yollarıyla elde edilecek bilgilerin katılımcıların yeniliği kullanıp kullanmadıklarını anlamak için gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda yapılan görüşmeler, öğretmenlerin, öğretim programının kullanıcıları olmak için çaba gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Program uygulamasında önemli faktörler olan destek ve iletişim ihtiyaçlarından dolayı şahsi endişeler (self concerns) yaşadıkları düşünülmektedir. Zira programla ilgili önceki çalışmalarda (Dincer ve Koç, 2019; Dilekli, 2018; Şahin ve Göksoy, 2019) olduğu gibi, öğretmenler program hakkında olumlu düşünmekte ve uygulamayı desteklemektedir. Bu çalışmada sonuç endişelerinin düşük olması da bu yorumu güçlendirmektedir.

Öğretmenlerin bilgisel endişelerinin kaynağına ilişkin bulgular incelendiğinde ise öğretim programının yoğunluğu, yetersiz materyal, yetersiz fiziki ortam, yetersiz destek ve programın devamlılığına ilişkin talepler göze çarpmaktadır. Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programının içerik ve kazanım açısından yoğunluğu, özellikle programın dil öğretimini hedeflediği öğrenci yaş grubu düşünülünce, öğretmenlerden birçok alanda bilgi sahibi olmalarını talep etmektedir. Ele alınan programın yoğun ve talepkâr olması durumu, önceki çalışmalarda da belirtilmektedir (Canlıer ve Bümen, 2018; Dincer ve Koç, 2019; Dilekli, 2018; Erdem ve Yücel; 2017; Özkan ve diğerleri, 2018; Şahin ve Göksoy, 2019). Bununla birlikte

Özkan ve diğerleri (2018) öğretim programının yoğunluğu konusuna başka bir açıdan yaklaşmış ve beşinci sınıfa kadar yoğun bir şekilde yabancı dil eğitimi almamış bir öğrenci için programın sıkıcı olabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin küçük yaş grubuna hitap eden yoğun bir programın öğrencilerin dikkatini toplayacak şekilde verilmesine yönelik bilgisel endişe yaşamaları da bu görüşle ilişkilendirilebilir. Küçük yaş grubu öğrencilerine bir yıl içerisinde tüm dil becerilerinde İngilizce öğretmek, öğretmenlerde bilgisel endişeler oluşturabilecek bir durumdur.

Dincer ve Koç (2019) ise programı tanımlarken “karmaşık ve kafa karıştırıcı” ifadelerini kullanarak, öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeyi nasıl yapacakları veya dersi etkili bir şekilde nasıl planlayacakları konusunda sorunlar yaşadıklarından bahsetmiştir. Yeni bir öğretim programının kullanışlı, açık ve net olması, onun uygulanmasının başlatılmasında önemli rol oynamaktadır (Fullan, 2007; Ornstein ve Hunkins, 2009). Dolayısıyla bilgisel endişelerin altında yatan yoğun ve talepkâr program eleştirilerinin yanı sıra, yeniliğin (öğretim programı) benimsenmesinde önerilen “öğretim programının öğretmenler tarafından anlaşılır, kolay, açık ve kullanışlı bulunması” gerekliliğini de ortaya koyduğu söylenebilir.

Diğer taraftan araştırmada yoğun ve talepkâr bir öğretim programının yetersiz kaynak ve fiziki ortamlarda uygulanmaya çalışılmasının, öğretmenlerin bilgisel endişesini arttırabileceği ortaya çıkmıştır. Bilgisel endişe nedeni olarak ortaya çıkan yetersiz materyal bulgusu, diğer çalışmaların (Dincer ve Koç, 2019; Dilekli, 2018; Erdem ve Yücel; 2017; Özkan ve diğerleri, 2018; Şahin ve Göksoy, 2019) sonuçlarını destekler niteliktedir. Yabancı dil hazırlık sınıfı olan okullarda; materyal yetersizliği, yer/donanım sıkıntısı, projenin (programın) öğretmenlere tanıtılmaması, öğretmen eksikliği, öğrencilerde ön bilgi eksikliği gibi sorunlar yaşandığı belirtilmektedir (Şahin ve Göksoy, 2019). İlgili programa yönelik basılı bir ders kitabının olmaması da öğretim sürecinde öğretmenlerin daha çok bilgiye ihtiyaç duymalarına yol açmaktadır. Görsel ve işitsel materyaller dil öğretiminde büyük önem taşısa da, günümüzde dil öğretiminde hâlâ ders kitapları hakimdir (Demirpolat, 2015). Dil öğretiminin daha çok ders kitaplarıyla yapıldığı ülkemizde, yoğun ve talepkâr bir programa yönelik ders kitabının okullara gönderilmemesi, öğretim programına yönelik endişelerin ortaya çıkmasında büyük bir etkidir. Demirpolat’a (2015) göre Türkiye’deki okullarda

öğrenciler için yardımcı materyalleri çoğaltmanın ekonomik olmaması, yeni materyaller geliştirmenin zaman alması ve öğretmenlerin materyal geliştirme ve uyarlama konusunda yetersizlikleri, tek bir materyale-ders kitabına bağımlılığı devam etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programını uygularken materyalleri nasıl seçeceklerine veya geliştireceklerine ilişkin daha fazla bilgi ve yardıma ihtiyaç duydukları ve bu anlamda endişe yaşadıkları söylenebilir.

Materyal ve ders kitabıyla birlikte, fiziki ortamlardaki yetersizlikler de öğretmenlerin öğretim programının uygulanmasına ilişkin bilgisel endişelerini oluşturan etmenler arasında yer almaktadır. Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programı üzerine yapılan çalışmaların (Dincer ve Koç, 2019; Özkan ve diğerleri, 2018; Şahin ve Göksoy, 2019) çoğunda olduğu gibi bu araştırmada da, öğretim programının uygulandığı sınıflar fiziki açıdan yeterli bulunmamıştır.

Araştırmada bilgisel endişenin kaynağı olarak ortaya çıkan bir diğer bulgu da, öğretim programının uygulanması sırasında öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duymalarıdır. Yenilik olarak sunulmuş bir öğretim programının hem başlangıç aşamasında hem de devamlılığının sağlanmasında desteğin önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir (George ve diğerleri, 2006; Fullan, 2007; Ornstein ve Hunkins, 2009). Bu anlamda öğretmenler yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programının planlanması ve uygulanması için bir bilgilendirme seminerinin, çalıştayının veya toplantılarının yapılması yönünde taleplerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Dincer ve Koç (2019), uygulamadaki rehberlik eksikliğiyle birlikte küçük yaş grubuna uygun olmayan materyal ve fiziki şartlardan dolayı, yoğun olan bu programın uygulanmasında öğretmenlerin problemler yaşadığını ve bu sorunların çözülmesi için öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleriyle desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Yine öğretim programı üzerine yapılan diğer çalışmalarda bu duruma ilişkin çeşitli öneriler (hedef yaş grubunun bilişsel ve gelişimsel özelliklerine dönük mesleki gelişim etkinlikleri göze çarpmaktadır (Erdem ve Yücel, 2017; Özkan ve diğerleri, 2018). Genel anlamda ülkemizdeki yabancı dil eğitimindeki başarısızlıkların temel nedenleri arasında, dil öğretmenlerinin ve mesleki gelişim etkinliklerinin niteliği gösterilmektedir (Demirpolat, 2015; Suna ve Durmuşçelebi, 2013; Paker, 2012).

Dolayısıyla sürdürülebilir bir destek olmadan, reform niteliğinde bir öğretim programının benimsenmesinin mümkün olmadığı söylenebilir.

Özetle, yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programı üzerine yapılmış çalışmalara bakıldığında, hem mesleki gelişim (Dincer ve Koç, 2019; Özkan ve diğerleri, 2018) hem de alt yapı ve materyal desteklerinin gerekliliğinden (Dilekli, 2018; Erdem ve Yücel; 2017; Şahin ve Göksoy, 2019) bahsedildiği görülmektedir. Öğretmenlerin bilgisel endişelerinin yüksek olması, programın uygulanması sürecindeki kaynak ve rehberlik yetersizliği nedenleriyle yüksek kaygı ve stres yaşandığına ilişkin bulguları (Dincer ve Koç, 2019) desteklemektedir. Özkan ve diğerlerine (2018) göre, yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programı uygulaması kapsamında görev verilecek öğretmenlere mesleki gelişim desteği verilerek, öğretim programının kendilerine tanıtılması ve ilgili yaş grubunun bilişsel ve gelişimsel özelliklerine dönük alan ve mesleki yeterliliklerinin güçlendirilmesi gerekmektedir. ETB modelinin “*Değişim doğrudan bireylere, değişimlere ve içinde bulunduğu bağlama yönelik müdahalelerle kolaylaşabilir.*” (Anderson, 1997) varsayımından yola çıkılarak, yeniliğinin (yeni öğretim programının) benimsenmesinde hem materyal hem de mesleki gelişim etkinlikleri anlamında öğretmenlere destek olunması gerekmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin bilgisel endişelerinin nedeni olarak belirlenen son tema ise, öğretim programının ortaokulun diğer sınıf düzeylerinde (6, 7 ve 8. sınıflarda) devam etmesine ilişkin taleplerdir. Öğretim programı bu anlamda incelendiğinde programın beşinci sınıflarda haftalık 15 saat olacak şekilde toplam 540 saatlik bir İngilizce öğretimini sunduğu, 6, 7 ve 8. sınıflardaki ders saatinin ise genel İngilizce öğretim programında olduğu gibi haftada 3- 4 saat olacak şekilde planlandığı (MEB, 2018, s. 9) görülmüştür. Ayrıca hedeflenen dil yeterlilik düzeyinin (B 1.2) korunarak devam edeceği de belirtilmektedir. Ancak programın her sınıf düzeyinde ayrıntılarına bakıldığında, sadece 5 ve 6. sınıf düzeylerine dair bilgiler sunulmakta, 7. ve 8. sınıf öğretim programlarına ilişkin bilgi verilmemektedir. Dolayısıyla öğretmenler öğretim programının ortaokul kademesinde nasıl devam edeceği ve öğrencilere İngilizce öğretiminin nasıl yapılacağı anlamında bilgisel bir endişe yaşamaktadırlar. Şahin ve Göksoy (2019) da programın 6. sınıfta devam etmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda ortaokulun ilk yılında yoğun bir İngilizce

eğitiminin ardından sürecin nasıl devam edeceğine dair stratejilerin kamuoyu ile paylaşılmasının, bilgisel endişeleri azaltabileceği söylenebilir.

ETB modelinin “*Değişim kişisel bir deneyimdir.*” (Anderson, 1997) varsayımından hareketle, yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programının benimsenmesinde öğretmenlerin kişisel endişelerinin ve bunları oluşturan etmenlerin de anlaşılması gerekmektedir. Katılımcı öğretmenlerin kişisel endişe nedenlerine bakıldığında, bunların bilgisel endişe kaynaklarını işaret ettiği söylenebilir. Zira bunlar yeni iş yükü, programın devamına ilişkin belirsizlik, belirsizlikle birlikte ortaya çıkabilecek norm kadro fazlalığı, yeni öğretmen rolü ve haftalık ders programları olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde Kwok (2014) tarafından yapılan bir çalışmada da kişisel endişenin kaynağı rollerdeki değişim, iş yükü ve planlamadaki belirsizlikler olarak verilmiştir. Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programının hedefler ve içerik açısından yoğun olması ve aynı zamanda programın bir ders kitabı ve kaynaklarla desteklenmeden, herhangi bir bilgilendirme veya mesleki gelişim faaliyeti yapılmadan sunulması öğretmenlere yeni iş yükü getirmektedir. Bu iş yükü öğretmenlerin öğretim programının kendi hayatlarını nasıl etkilediği yönünde analizler yapmasına, bu durum da kişisel endişelere neden olmaktadır.

Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programının ortaokulun tüm sınıf düzeyinde nasıl devam edeceğine ilişkin yeterli desteğin ve bilginin olmaması öğretim programının uygulanmasında bir belirsizlik doğurmaktadır. Bu belirsizlikle birlikte bir okuldaki öğretmen kadrosunun da bu durumdan etkileneceği düşüncesi oluşmakta; bu da kişisel endişelere yol açmaktadır. Rogers (2003) yeniliklerin yayılması modelinde, kişinin yeniliği kullanmadaki karar verme sürecinde belirsizlikleri en aza indirmek istediğinden bahsetmektedir. Öğretmenler yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programının ortaokulun diğer sınıf düzeylerinde devam etmemesi durumunda başarısız bir programmış gibi algılanacağı ve bu sebeple uygulamanın kaldırılacağı endişesi yaşamaktadırlar. Bunun sonucunda da ders saatlerinde değişiklik olacağı ve öğretmenlerin kadro fazlası konumuna düşeceği ihtimali oluşmaktadır. Şahin ve Göksoy (2019) ise okullardaki öğretmen kadrosunu başka bir açıdan ele almış ve yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programıyla birlikte ders saatlerinde değişiklik oluştuğunu, resim ve müzik

gibi branşlarda ders saatlerinin azalmasına bağlı olarak bu öğretmenlerin okul değiştirmek zorunda kaldığını belirtmiştir. Bu durumun da o derslere farklı branşlardan öğretmenlerin girmesine yol açtığı ve nihayetinde projenin (yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı uygulaması) aksadığı vurgulanmıştır. Bu anlamda bir öğretim programının tasarlanmasında öğretmen istihdamı açısından her türlü durumun ve olasılığın göz önünde bulundurulmasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Kwok (2014) bir öğretim programı yeniliğinin öğretmen rollerinde değişime sebep olabileceğini, bunun da öğretmenler tarafından benimsenmesinin zaman alabileceğini belirtmektedir. Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programı küçük yaş grubu öğrencilerine toplam 540 saatlik bir İngilizce öğretimini iletişimsel yaklaşım benimsenerek verilmesini hedeflemektedir. Okulların fiziki şartları ve sınıf mevcutları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin bu yaklaşımı benimseyerek yeni rollerini uygulamada problemler yaşadıkları söylenebilir. Yetenek öğretimi yapılan bu alanda (dil öğretimi) sınıf mevcudu çok önemlidir ve öğrenci sayısının 20'yi geçmemesi tavsiye edilmektedir. Ancak mevcut şartlar altında Türkiye'de sınıf mevcutlarının 20'nin altında olması mümkün değildir (Demirpolat, 2015). Dolayısıyla programla birlikte oluşan yeni öğretmen rolünün benimsenebilmesi ve endişelerin azalabilmesi için okulların fiziki şartlarının ve sınıf mevcutlarının iyileştirilmesinde yarar vardır. Dilekli (2018) de yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programındaki kazanımların fazlalığı nedeniyle öğretmenlerin performansa dönük bir dil öğretimi yerine, kuralları öğrenmeye yönelik (grammar-based approach) bir dil öğretimine yöneldiklerini tespit etmiştir. Ayrıca eğitimsel değişimlerde kullanıcıların (öğretmenlerin) kültürlerine, yargılarına ve değerlerine uygun bir alt yapı sunulması önerildiğinden (Fullan, 2007), haftalık ders programlarının hazırlanmasında öğretmenlerin taleplerinin dikkate alınması da kişisel endişeleri azaltabilir.

Katılımcıların yönetimsel endişe nedenlerine bakıldığında ise, öğretmenlerin ilgili öğretim programının uygulanması ve zamanlamasına ilişkin yöntemler geliştirdikleri veya bunu talep ettikleri görülmektedir. Araştırmada dilin dört becerisinin öğretilmesini ve ölçülmesini bütünlük olarak ele alan yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programının, iki farklı öğretmen tarafından bazı

beceriler ayrılarak uygulandığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu şekilde uygulama yapılmayan okullarda buna yönelik bir isteğin okul yönetimine iletiildiği öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Benzer şekilde Şahin ve Göksoy (2019) da dilin dört becerisinin farklı öğretmenler tarafından öğretilmesinin gerekliliğini ileri sürmüştür. Öğretmenlerin bu anlamda bir taleplerinin olmasının, onların yönetsel endişeler yaşamalarına sebep olduğu tahmin edilebilir.

Araştırma sonucunda, endişe aşamalarından yeniliğin öğrenci üzerindeki etkisine ilişkin endişelerin gösterildiği sonuç aşamasında öğretmenlerin endişe yaşamadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler çoğunlukla bilgisel ve kişisel endişeler yaşamalarına rağmen, öğretim programını desteklemektedir. Bu anlamda araştırma, yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programı üzerine yapılmış diğer çalışmalarla (Dilekli, 2018; Dincer ve Koç, 2019; Şahin ve Göksoy, 2019) tutarlı bir sonuç vermiştir. Araştırmada öğretmenlerin sonuç endişesinin düşük olmasının temel kaynağı, öğretim programının İngilizce ders saatlerinde artış olarak belirlenmiştir. Öğretmenler artan ders saati ile birlikte öğrencilerin İngilizce diline daha fazla maruz kaldıklarını, böylelikle öğretim programının farklı etkinlikler yapabilmelerine olanak tanıdığını ifade etmişlerdir. Bunun sonucu olarak da öğrencilerin hem İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarında hem de İngilizce becerilerinde olumlu gelişme olduğunu söylemişlerdir. Dilekli'nin (2018) çalışmasında da öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olması ve erken yaşta uzun süreli olarak hedef dile maruz kalmanın getireceği avantajlara bağlı olarak öğretmenler yeni programı desteklemektedir. Şahin ve Göksoy (2019), öğretmenlerin öğrencilerle daha fazla zaman geçirdikleri ve bunun sonucunda etkinlik yapma konusunda daha rahat davranabildiklerini ortaya koymuştur. Dincer ve Koç (2019) ise bu nedenlerin yanı sıra, öğretmenler programı çok geniş bir ölçüde kullandıkları ve öğretme becerilerini geliştirdikleri için motive olduklarından bahsetmiştir. Bu bulgular, çalışmaya katılan öğretmenlerin sonuç endişelerinin düşük olmasını açıklamaktadır. Araştırmada öğretmenler öğretim programının mesleki ve kişisel anlamda gelişimlerine katkı sağladığından ve bu programı uygularken kendilerini iyi hissettiklerinden bahsetmişlerdir. Bu noktada yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programı daha çok ders saati sunmakta; bu da öğretmenlerde programın öğrenci

üzerindeki etkisinin olumlu olacağı düşüncesini doğurmakta ve motivasyonlarını artırarak mesleki açıdan kendilerini iyi hissetmelerini sağlamaktadır.

Araştırmanın ortaya çıkardığı başka bir çarpıcı sonuç ise, öğretmenlerin sergiledikleri işbirliği endişesi sebeplerinin bilgisel endişelerin üstesinden gelmek olmasıdır. ETB modelinde işbirliği endişesi, etki endişeleri grubuna aittir ve bu aşamadaki endişe; kullanıcıların yeniliğin etkisini arttırmak için birlikte çalışma isteği taşıdıklarını göstermektedir (George ve diğerleri, 2006). Bununla birlikte bu aşamadaki endişe yüksekliği şahsi endişeler (self concerns) grubundaki endişelerle birlikte değerlendirilmiş ve aslında öğretmenlerin şahsi endişelerinin üstesinden gelmek için işbirliği endişesi yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç George (2015) tarafından ileri sürülen “*Öğretmenler yeniliğin uygulamasında destek almak amacıyla meslektaşlarına ulaşmanın şahsi endişelerini azaltacağına inanabilmektedirler.*” görüşünü destekler niteliktedir. İşbirliği endişesinin nedenlerini ortaya çıkaran bulgulara dayanarak, bazı öğretmenlerin kendi okulu içerisinde, bazılarının sosyal medya aracılığıyla farklı okullardan öğretmenlerle iletişim kurdukları, bu yolla ihtiyaç duydukları bilgileri edindikleri tespit edilmiştir. Yenilikle ilgili kuramlar da yeniliğin gerek yayılmasında gerekse hayata geçirilmesinde iletişimin öneminden bahsetmektedir (Fullan, 2007; Rogers, 1993; Orstein ve Hunkins, 2009).

Endişe aşamalarında son evre olan yeniden odaklanma evresi, kullanıcıların yenilikte büyük değişiklikler yapmak ya da onu daha güçlü bir alternatiffiyle değiştirmek gibi yenilikten daha büyük boyutlarda fayda sağlamanın yollarını aradığına yönelik bilgi verir (George ve diğerleri, 2006). EA anketi bulguları, öğretmenlerin çoğunlukla ilk evrelerde (farkındalık, bilgisel ve kişisel) endişeler yaşadıklarını; bazı katılımcıların ise bu evrede de yüksek olmamakla birlikte endişeyi işaret eden bir puan sergiledikleri ortaya çıkarmıştır. George ve diğerleri (2006) kullanıcı olmayan profildeki katılımcılar için bu aşamada bir endişe bulgusunun, değişime karşı bir direncin işareti olabileceğini belirtmektedir. Ancak bu çalışmada katılımcıların sonuç endişesi ve yeniden odaklanma endişesi aşamalarında düşük puanlar almış olması, yeniliğe (yeni öğretim programına) karşı direnç içinde olmadıklarını, aksine onu desteklediğini ortaya koymaktadır. Nitekim öğretmenlerin yeniden odaklanma endişeleri, geçmiş deneyimler ve geliştirici öğretimsel

yaklaşımlardan dolayı artmaktadır (Kwok, 2014). Bu çalışmada ise böyle bir durum söz konusu değildir. Dolayısıyla araştırmancın bu sonuçları, bir direnci işaret etmese de öğretim programına yönelik bir takım eleştiriler olduğunu akla getirmektedir. Zira öğretmenlerden kendi lise eğitimindeki İngilizce hazırlık programının (geçmiş deneyimler) daha iyi olduğuna ilişkin açıklamalarda bulunanlar olmuş, ancak programın bazı eksikliklerine rağmen öğrencileri geliştireceği belirtilmiştir. Uztosun'un (2017) çalışmasına katılan öğretmenlerin de İngilizce öğretiminin geliştirilmesi için hazırlık sınıflarının yeniden açılmasını önerdiği (n=176) görülmektedir. Diğer taraftan öğretimsel yaklaşımlar sunarak öğretim programında değişiklikler yapılmasını öneren katılımcılar da tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenler yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce programını her ne kadar destekleseler de, uygulamada yaşanan problemlerden dolayı öğretim programında bir takım değişikliklerin yapılmasını önermektedir.

5.2.4. Öğretmenlerin İlgili Programa Yönelik Endişeleriyle Baş etme Yollarına İlişkin Tartışma

Araştırma bulguları; öğretmenlerin farkındalık endişeleri, bilgisel endişeler, kişisel endişeler, yönetsel endişeler ve işbirliği endişelerine yönelik çözüm yolları geliştirdiklerini göstermektedir. Eğitimde işbirliğine yönelik varsayımlara bakıldığında işbirliğinin 1) problem çözme süreci ve 2) bir gelişme süreci olduğu görülmektedir (Risko ve Bromly, 2001, Akt. Irwin ve Farr, 2004). Bu noktada öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri çeşitli işbirlikleri kurarak çözmeye çalıştıkları söylenebilir. Alanyazında işbirliği üzerine yapılan çalışmalarda özellikle zümre işbirliğine gidilmesinin mesleki gelişim, moral ve materyal desteği sağlama ve iş yükünü azaltma gibi konulardaki faydalarından bahsedilmektedir (Hargreaves, 1994; Shakenova, 2017; Vangrieken, Raes, Dochy ve Kyndt, 2015). Bu anlamda yetersiz destek ve materyalden kaynaklı bilgisel endişe ile iş yükünden kaynaklı kişisel endişelerin üstesinden gelmede zümre işbirliğinin kullanılması, işbirliği üzerine yapılmış çalışmalarla örtüşmektedir. Bununla birlikte bir değişim sürecinin başarısında öğretmenlerin yanı sıra veli ve okul yöneticilerinin de rol oynadığı ve öğretmenlerin en önemli destekçileri oldukları da belirtilmektedir (Fullan, 2007; Ornstein ve Hunkins, 2009). Aynı zamanda öğretmenlerin endişeleriyle baş etme yolları geliştirmeleri, yeniliği (öğretim programı) benimsemeye çalıştıklarının bir

göstergesi olarak düşünülebilir. “İlkel endişeler (şahsi endişeler) çözüldüğü zaman daha erişkin endişeler ortaya çıkacaktır.” (Fuller, 1969, s. 223). Değişim de duygu ve becerilerdeki gelişimsel büyümeyi içerir (Anderson, 1997). Bu bağlamda öğretmenlerin daha çok bilgisel ve kişisel endişelere yoğunlaşarak bunlarla baş etmeye çalıştığı, bunları çözdükten sonra öğretim programının geliştirilmesi ve sürdürülmesi aşamasına doğru ilerleyecekleri tahmin edilebilir. Bu noktada değişimi yöneten karar vericilere önemli görevler düşmektedir. Çünkü paydaşlar ve değişimde anahtar rol oynayanlar tarafından değişim sürekli destekleniyorsa ve değişim uygulamasının her sürecinde liderlik sunuluyorsa; o değişim çevresi değişimin benimsenmesi için gerekli koşulları sağlamaktadır (Elly, 1990; Ellsworth, 2000). Şahin ve Göksoy (2019) projenin (yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programı uygulaması) olması gereken bir girişim olduğunu; ancak projenin alt bileşenlerine (okullar ve öğretmenler) bakılmadığı, alt bileşenlerden (okullardan ve öğretmenlerden) dönütler alınmadığı için başarı düzeyinin düştüğünü vurgulamaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin öğretim programı endişeleriyle baş etme yollarının anlaşılması ya da incelenmesi önem kazanmaktadır.

5.3. Öneriler

Bu bölümde, çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen uygulama ve araştırma önerilerine yer verilmiştir.

5.3.1. Uygulama Önerileri

Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programının benimsenmesi ve başarılı bir değişim uygulaması olması için öneriler öğretim programının tasarlanmasına, öğretim programının desteklenmesine ve öğretim programı uygulamasının sürdürülebilirliğinin artırılmasına yönelik olarak ele alınmıştır:

- Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programına dair endişelerin azalması için program; açık, net, kullanışlı ve kolay anlaşılabilirlik bakımlarından yeniden düzenlenmelidir.
- Hedeflediği öğrencilerin yaş grubu ve gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak, öğretim programının kazanım ve içerikleri yeniden gözden geçirilmelidir.
- Öğretim programının farklı okul türlerinde farklı ders saatlerine göre nasıl planlanacağına ilişkin açıklayıcı bilgiler verilmelidir.

- Öğretim programı, dilin dört becerisinin bütünleşik olarak ele alınmasında planlamanın ve ölçme-değerlendirmenin nasıl yapılacağı daha detaylı bir biçimde açıklanmalıdır.
- Tasarlanan programın ortaokulun tüm sınıflarında nasıl devam edeceğine ilişkin bilgilendirmeler, her sınıf seviyesinde tutarlı ve ayrıntılı bir şekilde verilmelidir.
- Öğretim programının uygulanmasına yönelik bilgilendirici seminerler, toplantı ve çalıştaylar; mutlaka program uygulamaya başlamadan önce, her eğitim-öğretim yılının başlangıcında hem okul idarecilerine hem de öğretmenlere verilmelidir.
- Buna ek olarak öğretmenlere dört dil becerisinin bütünleşik öğretimi ve ölçülmesinde kullanılacak yöntem ve tekniklerle ilgili mesleki gelişim etkinlikleri düzenlenmelidir.
- Öğretim programını destekleyici ders kitapları, farklı okul türlerinde farklı ders saatlerine göre uygulanacak şekilde ve çeşitlilikte hazırlanmalı ve uygulama başlamadan önce basılı olarak okullara gönderilmelidir.
- Öğretim programını destekleyici ek materyaller oluşturulmalı ve bunların güncellemeleri sürekli yapılmalıdır.
- Okulların fiziki şartları (sınıflar, sınıf mevcutları) geliştirilmeli ve İngilizce öğretiminde beceri atölyelerinin oluşturulması sağlanmalıdır.
- Uygulamaya yönelik değerlendirme çalışmaları nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılarak belirli aralıklarla yapılmalı, veriler doğrultusunda öğretim programında güncellemeler yapılmalı ve paydaşlarla paylaşılmalıdır.
- Öğretim programının her aşamasında tüm iletişim kanalları açık tutulmalı ve iletişimin devamlılığı dönütlerle oluşturulmalıdır.

5.3.2. Araştırma Önerileri

- Bu araştırmanın nicel fazında ilgili öğretim programının uygulanması okulların isteği ve kararına bırakıldığı için, çalışma grubu olarak ulaşılabilir evren tercih edilmiş, sınırlı sayıda katılımcıya ulaşılmıştır. Bu anlamda daha geniş bir örnekleme araştırma yeniden

gerçekleştirilebilir. Bu şekilde elde edilecek bulgular öğretmenlerin yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce öğretim programı endişelerinin genellenmesine katkı sağlayabilir.

- Araştırmada çalışma evreninin belirlenmesi ve gerekli izinlerin alınması uzun sürmüştür, bundan dolayı Endişe Aşamaları Anketi öğretmenlere sadece bir defa (ilk dönemin sonunda) uygulanmıştır. Oysa bazı çalışmalarda olduğu gibi (Gökçek ve Baki, 2008) öğretim programı uygulamasının başında, ortasında ve/veya sonunda bu anket uygulanarak, öğretmenlerin endişelerindeki zamansal değişim incelenebilir.
- Bu araştırma belirli bir süre sonra aynı çalışma evreninde tekrarlanabilir. Böylelikle öğretmenlerin öğretim programının uygulanmasını benimseme durumlarında ve endişelerinde değişiklik olup olmadığı incelenebilir.
- Araştırmada kullanılan ölçme aracı (Endişe Aşamaları Anketi) sınırlı sayıda katılımcıya uygulandığı için faktör analizi yapılamamıştır. İlgili ölçme aracının açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları yapılması ülkemiz alanyazınına katkı sağlayacaktır.
- Ülkemizde öğretim programları sıklıkla değiştiğinden, bu değişimlerin öğretmenlerde ne gibi endişeler oluşturduğu farklı dersler (özellikle Türkçe, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler vb.) üzerinde incelenebilir.
- ETB modelinin diğer boyutları olan Kullanım Seviyeleri (*Levels of Use*) ve Değişim Biçimlerine (*Innovation Configurations*) yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir. Böylelikle öğretmenlerin değişime yönelik davranışlarında ve yeniliği uygulama şekillerindeki farklılıklar ortaya çıkarılabilir.

KAYNAKÇA

- Al-Shabatat, A. M. (2014). Gifted' teachers stages of concerns for integrating e-learning in the gifted schools in Jordan. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(2), 79-87.
- Amankwah, F., Baafi-Frimpong, S., & Sam, F. (2016). Teachers' concerns towards the implementation of ICT curriculum in basic schools in Kumasi metropolis. *Journal of Information Engineering and Application*, 6(9), 53-61.
- Anderson, S. E. (1997). Understanding teacher change: Revisiting the concerns based adoption model. *Curriculum Inquiry*, 27(3), 331-367.
- Aziz, N. A. (2017). Taking concerns into account: Understanding the technology adoption process from the ESL teachers' point of view. *The English Teacher*, 37, 76-89.
- Baltacı Göktaş, Ş. (2008). Çevrimiçi teknoloji adaptasyonu – Türkiye'deki öğretim üyelerinin karşılaştıkları zorluklar. E. Ü. Bölümü (Dü.), *Sempozyum: II. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*. içinde İzmir: Pegem.Net.
- Baltacı Göktaş, Ş. (2013). Challenges facing higher education: Faculty's concerns about technologies of social media. *International Journal Continuing Engineering Education and Life-Long Learning*, 23(1), 67-90.
- Baltacı Göktaş, Ş., & Cangur, Ş. (2008). Assessing the reliability and validity of the Turkish version of the stages of concern questionnaire. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*(33), 55-72.
- Baltacı Göktaş, Ş., & Cangur, Ş. (2008). Kaygı evreleri anketi Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*(33), 55-72.
- BBC. (2019, Ekim 29). *Exposure*. Teaching English: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/exposure> adresinden alındı. Erişim tarihi: 09.11.2019
- Berg, R. V., & Ros, A. (1999). The Permanent Importance of Subjective Reality of Teachers During Educational Innovation: A Concerns Based Approach. *American Educational Research Journal*, 36(4), 879-906.
- BiZkettE1. *Modern bussiness infographic*. [vektör]. https://www.freepik.com/free-vector/modern-business-infographic_2400627.htm#page=1&query=graphs&position=46 adresinden alındı. Erişim tarihi: 19.12.2019
- Breakspear, S. (2012). The Policy Impact of PISA: An Exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance. *OECD Education Working Papers No. 71*. Paris: OECD Publishing .
- Bullard, M. B., Rutledge, C. D., & Kohler-Evans, P. (2017). Using the stages of concern questionnaire to ensure professional development with teachers and teacher candidates. *International Research in Higher Education*, 2(4), 50-57.
- Bümen, N. T., Çakar, E., & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Byrne, C., & Prendergast, M. (2019). Investigating the concerns of secondary school teachers towards the curriculum reform. *Journal of Curriculum Studies*.
- Canlier, D., & Bümen, N. (2018). Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının program tasarım ilkeleri açısından analizi. 161-178.
- Canlier, D., & Bümen, N. T. (2018). Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının tasarım ilkeleri açısından analizi. 27. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*. Antalya.
- Cardno, C. (2006, Kasım). Leading change from within: Action research to strengthen curriculum leadership in a primary school. *School Leadership & Management*, 26(5), 453-471.
- Cetinkaya, B. (2012). Understanding teachers in the midst of reform: Teachers' concerns about reformed sixth grade mathematics curriculum in Turkey. *Euroasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*(8), 155-166.
- Cihan, T., & Gürlen, E. (2009). İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 131-146.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirpolat, B. Ç. (2015, Temmuz). *Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihani Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. İstanbul: SETA.
- Demirtaş, Hasan. (2012). İlköğretim okullarının değişime açıklığı. *Elementary Education Online*, 11(1), 18-34
- Dilekli, Y. (2018). Ortaokul İngilizce hazırlık sınıfı programı pilot uygulamasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi (OPUS)*, 8(15), 1400-1425.
- Dincer, A., & Koç, H. (2019). Türkiye'de yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf öğretim programının uygulanması: Nitel bir değerlendirme. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(1), 25-43.
- Drew, V., Priestly, M., & Michael, M. K. (2016). Curriculum development through critical collaborative professional enquiry. *Journal of Professional Capital and Community*, 92-106.
- EF-EPI. (2017). *Education First English Proficiency Index*. Ağustos 2018 tarihinde <https://www.ef.com.tr/epi/> adresinden alındı
- Ellsworth, J. B. (2000). *Surviving Change: A Survey of Educational Change Models*. New York: ERIC Clearinghouse on Information & Technology, Syracuse University.
- Erdem, S., & Yücel-Toy, B. (2017). Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce programına yönelik ihtiyaçların belirlenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages and History of Turkish or Turkic*, 12(28), 259-280.
- Erdem, S., & Yücel, B. T. (2017). Yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce programına yönelik ihtiyaçların belirlenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 12(28), 259-280.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1996). *How to Design and Evaluate Research In Education*. USA: Mc. Graw Hill. Inc.

- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Gabby, S., Avargil, S., Hercovitz, O., & Dori, Y. J. (2016). The case of middle and high school chemistry teachers implementing technology: Using the Concerns-based Adoption Model to Assess Change Process. *Chemistry Education Research and Practice*, 18, 214-232.
- George, A. A., Hall, G. E., & Stiegelbauer, S. M. (2006). *Measuring Implementation in Schools: The Stages of Concern Questionnaire*. Ağustos 2018 tarihinde http://www.sedl.org/cbam/socq_manual_201410.pdf adresinden alındı
- George, L. J. (2015). Concerns of elementary school leaders and teachers when implementing a common core aligned mathematics program. *Dissertations-ALL. Paper 209*.
- Gonzalez-Carriedo, R., & Tunks, J. (2015). Mathematics teachers' change process: CBAM applied to the international teacher to teacher action research project. *Revista Educacion y Desarrollo Social*, 10(1), 148-169.
- Gökçek, T., & Baki, A. (2013). Turkish mathematics teachers' concerns about the curriculum reform in the first year of implementation. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 9(2), 177-190.
- Gudyanga, R., & Jita, L. C. (2018). Mapping physical science teachers' concerns regarding the new curriculum. *Issues In Educational Research*, 28(2), 405-421.
- Hall, G. E., Jr. Wallace, R. C., & Dossett, W. F. (1973). *A Developmental Conceptualization of the Adoption Process Within Educational Institutions*. Texas: Research and Development Center For Teacher Education The University of Texas At Austin.
- Hall, G. E., Newlove, B. W., George, A. A., Rutherford, W. L., & Hord, S. M. (1991). *Measuring Change Facilitator Stages of Concern: A Manual for Use of the CFSoc Questionnaire*. Colorado: Center For Research on Teaching and Learning.
- Hao, Y., & Lee, K. S. (2016). Teaching in flipped classrooms: Exploring pre-service teachers' concerns. *Computers in Human Behaviour*, 57, 250-260.
- Haznedar, B. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. *International Conference on New Trends in Educations and Their Implications* (s. 747-755). Antalya: Iconte.
- Irwin, J. W., & Farr, W. (2004). Collaborative school communities that support teaching and learning. *Reading & Writing Quarterly*, 20, 343-363.
- Jennings, S. T. (2015). What concerns are secondary mathematics teachers experiencing with the implementation of the common core state standards for mathematics and is there a relationship between concerns and professional development? *Dissertations*. 116.
- Kandemir, A., & Tok, Ş. (2017). İlkokul ikinci sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*(215), 27-67.
- Kara, H., & Acet, M. (2012). Spor yöneticilerinde durumluluk kaygısının otomatik düşünceler üzerindeki etkisinin incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(4), 244-258.

- Kayaduman, H., & Delialioğlu, Ö. (2016). İngilizce öğretmen adaylarının wiki kullanımına yönelik kaygı aşamalarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 588-600.
- Kırkgöz, Y. (2007). English Language Teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RECL Journal*, 38(2), 216-228.
- Kozikoğlu, İ. (2014). Ortaokul 7. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi*, 361-375.
- Kurt, A. (2017). 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün modeline göre değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(30), 508-524.
- Kuwarteng, J. T. (2016). Concerns of accounting teachers in implementing Ghana's 2007 education reform: Revisited. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 3(3), 212-216.
- Küçüktepe, Ç., Küçüktepe, S. E., & Baykın, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi ve programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 55-78.
- Kwok, P.-W. (2014). The role of context in teachers' concerns about the implementation of an innovative curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 38, 44-55.
- McKinney, D. E. (2016, Ağustos). Assessing teacher concerns regarding response to instruction and intervention. Dissertation.
- Merter, F., Kartal, Ş., & Çağlar, İ. (2012). Ortaöğretim İngilizce dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43-58.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: SAGE Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Askıya Çıkarılan Programlarımız Hakkında*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Yabancı dil Ağırlıklı 5. sınıf İngilizce öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- OECD/CERI. (2008). 21st century learning: Research, innovation and policy. *OECD*. Paris.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum Foundations, Principles, And Issues*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Özer, B., & Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi*(67), 59-84.
- Özkan, M., Benli-Özdemir, E., & Tavşancıl, E. (2018, Haziran). Beşinci sınıf düzeyinde yabancı dil ağırlıklı eğitim verilmesine ilişkin görüşler. *Tarih Okulu Dergisi*(34), 1293-1311.
- Paker, T. (2012). Türkiye'de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(32), 89-94.
- Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz, B. H., & Ayas, C. (2013). Öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla tablet PC ve etkileşimli tahta kullanımı: Fatih projesi değerlendirmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(19), 1799-1822.
- Peery, A. B. (2004). *Deep Change: Professional Development From The Inside Out*. Maryland: Scarecrow Education.

- Peskova, K., Spurna, M., & Knecht, P. (2019). Teachers' acceptance of curriculum reform in the Czech Republic: One decade later. *C-E-P-S Journal*, 9(2), 73-97.
- Puteh, S. n., & Nawastheen, F. M. (2013). An evaluation on the implementation of 5E instructional model in teaching geography in Sri Lanka. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 16(5), 721-728.
- Puteh, S. N., Abd Salam, K. A., & Jusoff, K. (2011). Using CBAM to evaluate teachers' concerns in science literature for human capital development at the preschool. *World Applied Science Journal*, 14, 81-87.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations 5th Edition*. New York: Free Press.
- Sarfo, F. K., Amankwah, F., Baafi-Frimpong, S., & Asomi, J. (2017). Concerns of teachers about the implementation of information and communication technology curriculum in basic education in Ghana. *Contemporary Educational Technology*, 8(2), 103-118.
- Saunders, R. (2012). The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development. *Journal of Education Change*.
- Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 550-577.
- Senin, S., & Nasri, N. M. (2019). Teachers' concerns towards applying computational thinking skills in teaching and learning. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(1), 296-310.
- Suna, Y., & Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye'de yabancı dil öğrenme-öğretmen problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 7*24.
- Şahin, F., & Göksoy, S. (2019, Haziran). Ortaokul beşinci sınıflarda yabancı dil ağırlıklı eğitim uygulamasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 11(42), 180-189.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2011). *The Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oak, CA: SAGE Publications.
- Thang, S. M., Lin, L. K., Mahmud, N., Ismail, K., & Zabidi, A. (2014). Technology integration in the form of digital storytelling: Mapping the concerns of four Malaysian ESL instructors. *Computer Assisted Language Learning*, 27(4), 311-329.
- Tyre, A. D., Feuerborn, L. L., & Woods, L. (2018). Staff concerns in schools planning for and implementing school-wide positive behavior interventions and supports. *Contemporary School Psychology*, 22(1), 77-89.
- Uztosun, M. S. (2018). In-service teacher education in Turkey: English language teachers' perspective. *Professional Development in Education*, 44(4), 557-569.
- Wu, P. (2011). *A Mixed Methods Approach to Technology Acceptance Research* (Cilt 13). Journal of the Associations for Information Systems.
- Yakın, İ., & Sumuer, E. (2007). An analysis of prospective E-learning change agents' concerns toward E-learning in Turkey: A case study from computer education instructional technology department in Ankara. Online Submission.
- Yaman, İ. (2018, Nisan). Türkiye'de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 161-175.

- Yıldıran, Ç., & Tanrıseven, I. (2015). Teachers' opinions on the english curriculum of the 2nd grade primary education. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 210-223.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. E. (2015). Endişe ve ruminasyonun kaygı ve depresyon belirtileri üzerindeki rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 26(2), 107-115.
- Yoon, S., & Kang, W. (2018). An analysis of the stages of teachers' concerns regarding education on mobile application development: An application of CBAM. *EdMedia+Innovate Learning* (s. 1441-1448). Amsterdam: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Zhang, H., Zhu, C., & Sang, G. (2014). Teachers' stages of concerns for media literacy education and the integration of MLE in Chinese primary schools. *Asia Pasific Education Review*, 15(3), 459-471.



EKLER

EK-1
Araştırma İzni Resmi Yazısı



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.01-E.23102417
Konu : Zehra KARA'nın
Araştırma İzni

30/11/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 355862610.06-E.12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) Zehra KARA'nın 13/11/2018 tarihli dilekçesi.

Ege Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD Doktora öğrencisi Zehra KARA'nın "Öğretmenlerin Yabancı Dil Ağırlıklı 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programıyla İlgili Endişelerinin İncelenmesi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüze bağlı Ek-1 Listede belirtilen okullarda uygulama isteği ilgi (b) dilekçe ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen okulda 2018-2019 Eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarımızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarımıza arz ederim.

Harun YAZAR
Millî Eğitim Müdür V.

Ek:
1- Araştırma Değerlendirme Formu
2- Anket Formları
3- Liste

OLUR
30/11/2018
Ahmet Ali BARIŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Fevzi Paşa Mh. 452 Sk.No:15 Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR Ayrıntılı bilgi için: N.GÖR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr Tel: (0232) 2803631
e-posta: strateji35_iz@meb.gov.tr

Bu evrak gıvanlı elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://e-sikisorgu.meb.gov.tr> adresinden: 8e1a-cdd8-31f0-8110-98fC koda ile teyit edilebilir.

EK-2

Veri Toplama Aracı (Endişe Aşamaları Türkçe Versiyonu) İzni

Tuba GÖKÇEK

Kime: zehra yedigöz

Ynt: Ynt: Ynt: SoCQ Turkish Mathematics Teachers' Concerns about the Curriculum Reform in the First Year of Implementation

8 Ekim 2018 19:51
Gelen Kutusu - Yahoo! 

Zehra Merhaba;

2008 yılında kendi tezimde öğretmenlerim matematik öğretim programı hakkındaki endişelerini ölçmede kullandığım SoCQ ölçme aracını benim tezimi ve çıkan yayınları da kaynak göstermen koşuluyla kendi tezinde veri toplamak amacıyla kullanmada bir sakınca yoktur.

Başka bir şekilde ve yayın, proje yapmak amaçlı iznim olmadan kullanılmamasını rica ediyorum.

Tezim: "6. Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programına Uyum Sürecinin İncelenmesi"

Makalem:

Gökçek, T., & Baki, A. (2013). Turkish Mathematics Teachers' Concerns about the Curriculum Reform in the First Year of Implementation, *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 9 (2), 177-190. DOI: 10.12973/eurasia.2013.928a (**SSCI, ERIC, DOAJ**), Education Research Index, Index Copernicus, Scopus)

Not: Dosya word formatında, sen İngilizce dersi öğretim programına göre cümlelerde değişiklik yapabilirsin. Şahsi fikrim kendi örneklemin için de ölçme geçerlik güvenilirliğini kontrol etmemdir.

Başarılar..

Tuba GÖKÇEK (Doç.Dr.)

Gönderen: zehra yedigöz <zyedigöz@yahoo.com>

Gönderildi: 30 Eylül 2018 Pazar 21:36:21

Kime: Tuba GÖKÇEK

Konu: Re: Ynt: Ynt: SoCQ Turkish Mathematics Teachers' Concerns about the Curriculum Reform in the First Year of Implementation

[zehra yedigöz adlı kişiye ait metnin Daha Fazlasını Gör](#)



Tez-Ekler.doc

EK-3

Katılımcı Onam Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “Öğretmenlerin Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programıyla İlgili Endişelerinin İncelenmesi” adıyla, Ege Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından Eylül 2018-Haziran 2019 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Endişe Temelli Benimseme modeli temel alınarak, yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulanması sırasında öğretmenlerin endişe durumlarının, endişeyle ilişkili etmenlerin ve endişeyle baş etme yollarının incelenmesidir.

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yerler: İzmir

Araştırma Uygulaması: Anket

Görüşme

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Zehra KARA

İletişim Bilgileri : Tel: +905056327721 e-posta: zyedigoz@yahoo.com

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

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

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK-4

Endişe AŞamaları Anketi (SoCQ)
Değerli Öğretmenler,

Bu anketin amacı; *yabancı dil ağırlıklı beşinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının* uygulanması ve benimsenmesi sırasında oluşabilecek endişeleri ortaya çıkarmaktır. Ankette kişisel bilgileriniz ile toplam 41 madde yer almaktadır. Anketin cevaplanma süresi yaklaşık olarak 15-20 dakika sürmektedir. Kişi bilgileri saklı kalmak kaydıyla anketten elde edilen veriler, Ege Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı kapsamında yapılmakta olan bir araştırmada kullanılacaktır. Bu nedenle, anketi içtenlikle ve önemseyerek doldurmanızı dilerim. Vakit ayırdığınız için teşekkür ederim.

Zehra YEDİGÖZ KARA
Ege Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D. Yüksek Lisans Öğrencisi

A. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Çalıştığınız Okul: _____
2. Cinsiyet:
Kadın Erkek
3. Yaş Aralığınız:
20-29 30-39 40-49 50-59
4. Öğretmenlik Deneyiminiz:
4 ve Altı 5- 10 11-15 16-20 21 ve Üzeri
5. Lisans Mezuniyetiniz:
Eğitim Fakóltesi/ İngilizce Öğretmenliği
Fen Edebiyat Fakóltesi/ İngiliz Dili ve Edebiyatı
Fen Edebiyat Fakóltesi/ İngiliz Dili Bölümü
Fen Edebiyat Fakóltesi/ Amerikan Kóltür ve Edebiyatı
Fen Edebiyat Fakóltesi/ Mütercim Tercümanlık
6. En Son Mezun Olduğunuz Okul/ Derece:
Lisans Yüksek Lisans Doktora

B. Lütfen aşağıda aşağıdaki ifadeleri beşinci sınıfta yabancı dil ağırlıklı İngilizce dersi öğretim programının uygulanması ve benimsenmesi sürecinde neler hissettiğinize göre iŐaretleyiniz. Size göre *tamamıyla ilgisiz* olan maddeler için 0 iŐaretleyiniz. Diğer maddeler endişe durumlarınızın yoğunluğuna göre ölçekte artan bir şekilde puanlanacaktır. Örneğin;

Bu ifade şu anda benim için çok doğru.	0	1	2	3	4	5	6	⑦
Bu ifade şu anda benim için kısmen doğru.	0	1	2	3	④	5	6	7
Şu anda bu ifade benim için doğru değil.	0	①	2	3	4	5	6	7
Bu ifadenin benimle ilgisi yok.	①	1	2	3	4	5	6	7

0	1	2	3	4	5	6	7
<i>İlgisi Yok</i>	<i>Bu İfade Benim İçin Doğru Değil</i>		<i>Bu İfade Benim İçin Kısmen Doğru</i>			<i>Bu İfade Benim İçin Çok Doğru</i>	

1. Yeni programa karşı öğrencilerin tutumları hakkında endişeliyim.	0	1	2	3	4	5	6	7
2. Yeni programdakinden daha iyi işleyeceğini düşündüğüm bazı yaklaşımlar biliyorum	0	1	2	3	4	5	6	7
3. Yeni program dışındaki diğer değişiklikler (okul ortamı, sınıf seviyesi, öğrenciler) hakkında daha çok endişe taşıyorum.	0	1	2	3	4	5	6	7
4. Derslere hazırlanırken yeterince zaman bulamamaktan endişeliyim.	0	1	2	3	4	5	6	7
5. Okuldaki diğer öğretmenlere yeni programı kullanmaları hususunda yardım etmek isterim.	0	1	2	3	4	5	6	7
6. Yeni öğretim programı hakkında çok az bilgiye sahibiyim	0	1	2	3	4	5	6	7
7. Yeni programların benim mesleki kariyerime etkisini bilmek isterim.	0	1	2	3	4	5	6	7
8. Programı uygularken, yapmak istediklerim ve yapmak zorunda olduğum şeyler (sorumluluklarım) arasında çelişkide kalıyorum.	0	1	2	3	4	5	6	7
9. Yeni programı uygulama biçimimi zamanla yenileyebilmem hakkında endişeliyim. (değiştirmek zorunda kalmaktan)	0	1	2	3	4	5	6	7
10. Yeni programı kullanırken hem okulumdaki hem de okul dışındaki kişilerle (öğretmen, akademisyen gibi) işbirliği yapmak isterim.	0	1	2	3	4	5	6	7
11. Yeni programın öğrencileri nasıl etkileyeceği konusunda endişeliyim.	0	1	2	3	4	5	6	7
12. Yeni programla ilgili şu anda bir endişe taşımıyorum.	0	1	2	3	4	5	6	7
13. Yeni gelen sistemde kararları kimlerin alacağını bilmek isterim.	0	1	2	3	4	5	6	7

0	1	2	3	4	5	6	7
<i>İlgisi Yok</i>	<i>Bu İfade Benim İçin Doğru Değil</i>		<i>Bu İfade Benim İçin Kısmen Doğru</i>		<i>Bu İfade Benim İçin Çok Doğru</i>		

14. Yeni programların kullanılabilirliğini tartışmak isterim.	0	1	2	3	4	5	6	7
15. Yeni programı uygulamaya başlamadan önce, hangi kaynakları (ders kitabı, çalışma kitapları vs.) kullanabileceğimi bilmek isterdim.	0	1	2	3	4	5	6	7
16. Yeni programın getirdiği tüm yenilikleri uygulayabilmekte yetersiz olabileceğimi düşünüyorum.	0	1	2	3	4	5	6	7
17. Yeni programla birlikte öğretim yöntemlerim ve sınıf yönetimimde ne tür değişiklikler olması gerektiğini bilmek isterim.	0	1	2	3	4	5	6	7
18. Yeni programı daha önceden kullanmaya başlamış kişi ve kurumları (okul-öğretmen) tanımak isterim.	0	1	2	3	4	5	6	7
19. Yeni programı uygulamamın öğrencilerim üzerinde nasıl bir etki bıraktığını değerlendirme konusunda endişeliyim.	0	1	2	3	4	5	6	7
20. Yeni programın dayandığı yaklaşımı (yani felsefesini) yeniden gözden geçirip değişiklikler yapmak isterim.	0	1	2	3	4	5	6	7
21. Yeni programdan ziyade özel yaşamımdaki veya okuldaki diğer işlerle daha çok meşgulüm.	0	1	2	3	4	5	6	7
22. Öğrencilerimden edindiğim deneyimler doğrultusunda, programı kullanım şeklimi değiştirmek isterim.	0	1	2	3	4	5	6	7
23. Yeni program hakkında düşünmek için çok az zaman harcıyorum.	0	1	2	3	4	5	6	7
24. Öğrencilerime, yeni program içindeki rollerini anlatarak, onları programa motive etmek (heveslendirmek) isterim.	0	1	2	3	4	5	6	7
25. Yeni programla ilgili ders dışı problemlere (materyal temin etmek, fotokopi işleri, formları doldurmak gibi) zaman harcamaktan endişeliyim.	0	1	2	3	4	5	6	7
26. Yeni programı uygulamanın yakın gelecekte neler gerektireceğini bilmek isterim.	0	1	2	3	4	5	6	7
27. Yeni programın etkililiğini en üst düzeye çıkarmak için meslektaşlarımla iletişim kurarak, iş birliği içinde çalışmak isterim.	0	1	2	3	4	5	6	7

0	1	2	3	4	5	6	7
<i>İlgisi Yok</i>	<i>Bu İfade Benim İçin Doğru Değil</i>		<i>Bu İfade Benim İçin Kısmen Doğru</i>			<i>Bu İfade Benim İçin Çok Doğru</i>	

28. Yeni programa ne kadar zaman ve enerji harcayacağım hakkında daha fazla bilgi edinmek isterim.	0	1	2	3	4	5	6	7
29. Programın işleyişiyle ilgili diğer meslektaşlarımla neler yaptıklarını bilmek isterim.	0	1	2	3	4	5	6	7
30. Şu anda, hayatımdaki diğer öncelikler yeni programlara dikkatimi vermeme engel oluyor.	0	1	2	3	4	5	6	7
31. Yeni programın eksiklerini nasıl gidereceğimi, niteliğini nasıl zenginleştireceğimi ya da nasıl değiştireceğimi kendim belirlemek isterim.	0	1	2	3	4	5	6	7
32. Yeni programı geliştirebilmek için öğrencilerden alacağım görüşlerden faydalanmayı isterim.	0	1	2	3	4	5	6	7
33. Yeni programı kullanırken, sınıftaki rolümün nasıl değişeceğini bilmek isterim.	0	1	2	3	4	5	6	7
34. Programı uygularken, öğrencilerin ve sınıf içinde yapılacak işlerin ayarlanması çok zamanımı alıyor.	0	1	2	3	4	5	6	7
35. Yeni programın hangi yönleriyle geçmiş yıllarda kullandığımız programlardan daha iyi olduğunu bilmek isterim.	0	1	2	3	4	5	6	7

EK-5

Görüşme Formu

Öğretmen Görüşme Formu

Araştırma Soruları

1. Öğretmenlerin yeni uygulanan öğretim programına yönelik endişe durumlarını oluşturan etmenler nelerdir?
2. Öğretmenlerin yeni uyguladıkları öğretim programına yönelik endişe durumlarıyla baş etme yolları nelerdir?

Okul:

Tarih ve Saat (başlangıç-bitiş):

Görüşmeci:

Giriş

Merhaba, benim adım Zehra YEDİGÖZ KARA. Ege Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. “Öğretmenlerin Yabancı Dil Ağırlıklı Beşinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programıyla İlgili Endişelerinin İncelenmesi” adıyla, Ege Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından yürütülen yüksek lisans tezi araştırması için sizinle görüşmek istiyorum. Bu görüşmede amacım, bu yıl uygulamaya başladığımız öğretim programına ilişkin endişelerinizi ve bu endişelerle baş etme yollarınızı öğrenmektir. Bu süreçte yaşadığınız deneyimleriniz ve/veya görüşleriniz çalışmam için çok değerlidir.

Bu çalışmasının sonuçlarının, bundan sonra yapılacak öğretim programı reformlarının niteliğinin artırılmasına katkıda bulunacağımı ümit ediyorum.

- Görüşmemiz süresince söyleyeceklerinizin tümü gizli kalacaktır. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Araştırma raporunda isminiz ve kimliğiniz ile ilgili hiçbir bilgi yer almayacaktır.
- Başlamadan önce belirtmek istediğiniz bir husus var mı?
- Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizin için bir sakıncası var mı?
- Görüşmemizin yaklaşık ... süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.
- Lütfen İsmınızı söylemeden kendinizi kısaca tanıtır mısınız?

- Hangi üniversite/fakülte/bölümden mezun oldunuz? Kaç yıldır bu mesleği yapıyorsunuz?
- Haftada kaç saat bu programı uyguluyorsunuz?

Görüşme Soruları

1. Anketimize katıldığımızdan bu yana, yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin düşüncelerinizde herhangi bir değişiklik oldu mu? Olduysa, ne gibi değişiklikler oldu?

2. Yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programını şimdiye kadarki uygulama sürecinizi tanımlayacak olsanız neler söylersiniz?

3. Programı uygularken tipik bir gününüzü nasıl anlatırsınız?

Alternatif: Yıl boyunca programı uygulamada nasıl bir yol izlediniz?

4. Yabancı dil ağırlıklı 5. sınıf İngilizce dersini yürüten bir öğretmen olarak ihtiyaçlarınızı/önceliklerinizi nelerdir?

4.1. Kişisel ihtiyaç/ öncelikler (ders saati, ders programı, zamanlama, sınıftaki rol)

4.2. Öğretim programına yönelik bilimsel ihtiyaçlar/ öncelikler

4.3. Öğretim programının uygulanması ve yürütülmesine yönelik ihtiyaçlar/ öncelikler

4.4. Bu ihtiyaç/önceliklerin arasında en öncelikli olanı sizce hangisidir? Neden?

5. Programla ilgili bilgi almak istediğiniz konular var mı? Varsa nelerdir?

Alternatif: Öğretim programının hangi yönleri hakkında daha fazla bilgiye ihtiyaç duyduğunuzu hissediyorsunuz?

5.1. Programın boyutları

5.2. Programı uygulamadaki rol

5.3. Ders kitabı ve kaynaklar

5.4. Uygulama ve planlama

5.5. Diğer programlardan farkı

6. Programla ilgili ihtiyaç duyduğunuz bilgiyi/ yardımı nasıl karşılıyorsunuz?

7. Programı uygularken karşılaştığınız engeller nelerdir?

7.1. Yetersiz bilgi ve paylaşım

7.2. Yetersiz kaynak ve ders kitapları

7.3. İdare ve yönetim desteğinde eksiklik

7.4. Öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumu

7.5. Velilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumu

8. Öğretim programını uygularken işlerinizi kolaylaştırmak için neler yapıyorsunuz?

8.1. Zümrelerle işbirliği

8.2. Okul idaresi ile işbirliği

8.3. Velilerle işbirliği

8.4. Yardımcı kaynak desteği

8.5. Teknolojik destek

9. Programın öğrenciyi nasıl etkilediğini/etkileyeceğini düşünüyorsunuz?

10.1. İngilizce başarısı (okuma, dinleme, konuşma ve yazma açısından)

10.2. İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlar, ilgi, motivasyon vb.

10. Tüm bu uygulama sürecinizi düşünecek olursanız, yeni bir öğretim programının uygulanmasına yönelik yaşadığınız endişeleriniz (concerns) nelerdir? Bu endişelerin üstesinden nasıl geliyorsunuz?

10.1. Kişisel ihtiyaçlarınız ve programın uygulanmasına yönelik endişeler

10.2. Öğretim programına yönelik bilgisel endişeler

10.3. Öğretim programının planlanması, yürütülmesine yönelik endişeler

10.4. Öğretim programının öğrenci üzerindeki etkilerine yönelik endişeler

10.5. Öğretim programının geliştirilip uygulanması için işbirliği yapma endişeleri

10.6. Öğretim programının geliştirilip yeniden düzenlenmesine yönelik endişeler

11. Seneye programı uygularken nasıl bir yol izlemeyi planlıyorsunuz?

Alternatif: Seneye programı uygularken neleri değiştirerek uygulama yapmayı planlıyorsunuz?

EK-6

Endişe Aşamaları Puanlama Cetveli (Stages of Concern Questionnaire Quick Scoring Device) (George ve diğerleri, 2006)

A Date: _____
Site: _____ SS#: _____
Innovation: _____

B

Stage	0	1	2	3	4	5	6
1	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
2	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
3	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
4	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
5	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
6	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____

C Raw Score Totals _____
E Percentile Scores _____

D

Stage	0	1	2	3	4	5	6	Total
1								
2								
3								
4								
5								
6								

F

RELATIVE INTENSITY

100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0

INFORMATION PERSONAL MANAGEMENT CONSEQUENCE COLLABORATION REFOCUSING

0 1 2 3 4 5 6

EK-7

EA Anketi Katılımcı Endişe Aşamaları Yüzdeler Puanları

Katılımcı	Endişe Aşamaları						
	(0) İlgisiz	(1) Bilgisel Endişe	(2) Kişisel Endişe	(3) Yönetim Endişesi	(4) Sonuç Endişesi	(5) İşbirliği Endişesi	(6) Yeniden Odaklanma Endişesi
K1	87	95	91	52	38	40	65
K2	99	84	78	80	27	48	65
K3	81	88	89	56	21	84	87
K4	75	96	96	69	82	98	96
K5	91	75	78	73	21	31	34
K6	81	96	99	43	21	98	65
K7	94	91	85	90	43	76	77
K8	48	84	96	34	9	93	77
K9	75	99	97	60	11	88	96
K10	98	99	99	94	59	97	92
K11	75	54	63	30	13	28	22
K12	99	93	99	92	21	91	90
K13	94	90	85	56	30	76	65
K14	99	90	96	77	19	97	81
K15	31	63	97	11	21	84	34
K16	31	93	97	43	76	91	84
K17	61	95	96	27	30	80	99
K18	91	84	91	47	11	68	26
K19	96	98	95	73	27	95	84
K20	69	66	78	60	16	40	52
K21	48	84	96	77	30	97	69
K22	61	91	99	11	16	93	42
K23	75	69	59	30	19	59	20
K24	81	27	52	95	27	4	52
K25	99	96	87	77	59	98	65
K26	87	93	96	77	9	95	42
K27	99	99	97	98	54	91	97
K28	87	91	78	83	63	80	77
K29	87	95	83	88	16	80	20
K30	97	98	94	65	43	84	30
K31	31	75	89	65	27	95	87
K32	75	90	70	73	27	76	52
K33	99	88	94	60	21	88	60
K34	94	91	95	60	48	91	84
K35	55	84	80	56	13	72	22
K36	40	91	55	11	9	44	65

K37	55	96	95	52	66	95	90
K38	48	95	99	39	24	84	84
K39	81	54	91	52	4	25	38
K40	96	93	92	15	7	88	81
K41	48	75	95	52	30	97	34
K42	94	90	94	95	33	84	92
K43	97	95	78	80	43	48	60
K44	61	84	87	39	27	48	60
K45	98	90	89	83	33	55	65
K46	69	96	87	65	54	99	94
K47	99	69	85	73	30	76	60
K48	99	91	99	52	33	98	90
K49	94	91	87	85	13	72	38
K50	96	91	87	90	27	76	87
K51	81	88	45	27	33	98	84
K52	75	57	52	7	11	80	69
K53	99	99	95	88	66	84	96
K54	87	93	72	69	24	68	60
K55	69	88	31	27	19	84	77
K56	55	45	48	34	9	22	26
K57	61	99	99	52	38	98	87
K58	81	72	55	27	38	59	34
K59	94	75	70	56	11	80	47
K60	96	96	96	88	21	93	94
K61	96	95	91	77	33	59	69
K62	99	99	96	60	27	93	69
K63	61	63	72	34	21	19	60
K64	91	96	97	77	21	98	77
K65	96	69	72	69	33	52	60
K66	55	84	85	39	7	64	60
K67	7	90	99	11	59	98	26
K68	55	88	97	9	13	98	90
K69	99	99	96	65	24	68	22
K70	22	84	91	34	13	98	22
K71	99	97	92	80	76	72	92
K72	69	90	72	90	33	44	57
K73	75	84	83	69	11	59	65
K74	31	43	35	2	5	48	30
K75	69	57	63	52	27	36	47
K76	75	90	72	34	13	64	30
K77	99	98	99	47	54	98	90
K78	69	88	94	15	24	72	20
K79	75	96	85	69	33	98	30
K80	99	93	83	90	48	72	87

K82	22	97	94	56	76	76	47
K82	48	27	67	2	9	80	11
K83	61	66	41	15	13	88	11
K84	98	90	72	60	19	62	42
K85	81	91	96	65	43	84	52
K86	4	72	99	39	8	98	87
K87	61	40	31	27	11	12	14
K88	48	96	96	60	48	91	60
K89	94	90	87	77	48	91	81
K90	87	99	92	90	30	97	81
K91	99	99	99	98	63	91	90
K92	97	80	89	60	24	72	60
K93	96	99	96	83	16	88	69
K94	99	98	97	95	48	64	81
K95	99	99	99	97	59	95	90
K96	96	97	92	92	66	84	81
K97	48	63	70	23	8	48	34
K98	40	97	97	65	71	98	77
K99	96	91	91	83	24	40	81
K100	61	84	92	77	21	95	65
K101	61	27	5	11	27	3	38
K102	48	97	96	88	30	97	60
K103	48	66	45	73	38	76	65
K104	0	90	78	1	24	98	60
K105	94	80	95	97	30	97	84
K106	94	98	72	60	27	68	57
K107	81	99	96	69	16	93	73
K108	69	97	99	33	27	72	73