

## Türkiye’de İngilizce Dersi Öğretim Programlarındaki Değişim Üzerine Araştırmalar: Bir Meta-Sentez Çalışması

Yasemin Karsantık\*, Esed Yağcı\*\*

Makale Geliş Tarihi: 01/09/2020

Makale Kabul Tarihi: 01/04/2021

DOI: 10.35675/befdergi.789014

### Öz


*Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de İngilizce dersi öğretim programlarında yapılan değişiklikleri ele alan nitel araştırmaların bulgularını sentezleyerek programda gerçekleştirilen değişikliklerin araştırmalarda hangi boyutlarıyla ele alındığını ortaya koymaktır. Meta-sentez yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada Noblit ve Hare (1999) tarafından önerilen meta-sentez süreci izlenmiştir. Çalışmada ulusal ve uluslararası veri tabanlarından, çeşitli anahtar kelimeler kullanılarak belirli dahil etme-dışlama ölçütleri doğrultusunda elde edilen 10 nitel araştırma sistematik olarak incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğretim programlarında yapılan değişikliklere odaklanan araştırmaların üç boyutu ele aldığı ortaya konulmuştur. Değişen öğretim programını uygulama boyutunda öğretmenlerin aktarıcı, yorumlayıcı ve eklektik öğretmen profili sergilediği görülmüştür. Değişen öğretim programlarını uygulamayı etkileyen faktörler boyutunda araştırmaların öğretmen, öğrenci, öğretim programı, kaynaklar, okul-sınıf olanakları ve ders saati gibi diğer faktörlere odaklandığı belirlenmiştir. Son olarak bazı araştırmaların önceki öğretim programı ile yenilenen öğretim programını farklı boyutlarda karşılaştırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarının öğretim programlarındaki değişim sürecini daha iyi anlayabilmek için ihtiyaç duyulabilecek çalışma alanları konusunda yol gösterici olması beklenmektedir.*


**Anahtar Kelimeler:** İngilizce dersi öğretim programı, meta-sentez, öğretim programının değişimi, program uygulama

## Research on English Language Curriculum Change in Turkey: A Meta-Synthesis Study

### Abstract

*The purpose of the current study was to synthesize qualitative research findings on English language curriculum change in Turkey and find out which dimensions of curriculum change were addressed. Meta-synthesis process proposed by Noblit and Hare (1999) was followed in the study. 10 qualitative research obtained from national and international databases based on certain inclusion-exclusion criteria were systematically examined in the study. The results showed that qualitative research on English language curriculum change addressed three*

\* Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Trabzon, Türkiye, [ybaykin@trabzon.edu.tr](mailto:ybaykin@trabzon.edu.tr), ORCID: 0000-0002-5261-0295 

\*\* Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye, [esed@hacettepe.edu.tr](mailto:esed@hacettepe.edu.tr), ORCID: 0000-0002-5418-1172 

**Kaynak Gösterme:** Karsantık, Y., & Yağcı, E. (2021). Türkiye’de İngilizce dersi öğretim programlarındaki değişim üzerine araştırmalar: Bir meta-sentez çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 625-654.

*dimensions. In the dimension of curriculum implementation, teachers were found to have transmission-oriented, interpretive, and eclectic profiles. In the dimension of factors affecting implementation, the research was found to focus on factors related to teacher, student, curriculum, resources, school-classroom facilities, and others. The last dimension was found to be comparison of previous and the new curriculum. The results are expected to contribute to research areas which will be needed to better understand curriculum change process.*

**Keywords:** *Curriculum change, curriculum implementation, English language curriculum, meta-synthesis*

## **Giriş**

Değişim süreci kişisel veya kurumsal birçok boyutu barındıran karmaşık bir süreçtir (Lamie, 2004). Eğitim bağlamında ise değişim öğrencilerin ne öğreneceğinden nasıl öğreneceğine, öğrendiklerinin nasıl değerlendirileceğine ve değişimin nasıl yönetileceğine kadar çeşitlilik göstermektedir (Duke, 2004). Planlı eğitsel değişim; neyin değişeceğini, değişimin uygulanmasını etkileyen etkenleri, değişimin uygulanma sürecini ve değişimden elde edilen sonuçları kapsamaktadır (Fullan, 1983). Bununla birlikte eğitsel değişim, öğretmen ve öğrencilerin düşünce ve davranışlarının değişimini gerektirerek yenilikleri anlamlandırmalarını ve uygulamalarını sağlamaktadır (Freeman, 2013). Eğitim bağlamındaki değişim alanlarından biri de öğretim programlarında yapılan yenileme çalışmalarıdır (Bümen, Çakar & Yıldız, 2014). Bu yenileme çalışmaları temelde öğrencilerin öğrenme yaşantılarını iyileştirmek (Cheng, 1994) ve eğitimde niteliği artırmak (Pešková, Spurná & Knecht, 2019) için yapılmaktadır. Değişen toplumsal koşullar öğrencilerden beklentileri değiştirerek öğrencilerin yeni yeterlikler edinmelerini gerektirmektedir; böylelikle öğretim programlarının zaman zaman değiştirilmesi veya yenilenmesi bir gereklilik haline gelmektedir (Anderson-Allen, 2010; Voogt & Pelgrum, 2005).

Özellikle değişimin ilk dönemlerinde yenilenen öğretim programlarıyla ilgili çok sayıda araştırma yapıldığını söylemek mümkündür. Diğer öğretim programlarında olduğu gibi İngilizce dersi öğretim programları da belirli aralıklarla yenilenmekte ve yenilenen öğretim programlarını konu edinen araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçların bütüncül şekilde ele alınması ilgili konuya ilişkin resmin bütününe görmek ve sonuçların eğitimle ilgili paydaşlara ne söylediğini anlamak açısından önemli görülmektedir. Bu konuda Erarslan (2019) İngilizce dersi öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin birçok araştırmayı inceleyerek programların uygulanmasını etkileyen faktörleri özetlemiştir. Ayrıca yabancı dil alanında program değerlendirme çalışmalarındaki eğilimi inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır (Özudođru, 2018). Bununla birlikte Türkiye bağlamında alan yazında İngilizce öğretim programlarındaki değişime veya değişen programa odaklanan araştırmaları sistematik olarak inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Bu çalışmanın ise nitel araştırmalardan elde edilen bulguları sentezleme boyutuyla alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir. Daha detaylı ve zengin sonuçlar elde edilmesini sağlayan nitel araştırmaların sistematik olarak incelenmesi sayesinde öğretim programlarındaki

değişime yönelik kapsamlı bir anlayış kazanılacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı; Türkiye’de İngilizce dersi öğretim programlarında yapılan değişiklikleri farklı boyutlarıyla ele alan nitel araştırma bulgularını sentezleyerek programda gerçekleştirilen değişikliklerin araştırmalarda hangi boyutlarıyla ele alındığını ortaya koymaktır.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçların öğretim programlarındaki değişimi derinlemesine ele alan nitel araştırma bulgularının bütün olarak ne ifade ettiğini anlamak açısından alan yazına katkı sunması beklenmektedir. Çalışmada ulaşılan sonuçların, konuyla ilgili yapılmış olan nitel araştırmaların en çok hangi noktalara odaklandığını ve eksik olarak görülebilecek boyutların anlaşılmasını sağlayacağı ve değişim sürecini yöneten ve değişimi uygulayan politika yapımcılar ve öğretmenler gibi paydaşlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın öğretim programlarındaki değişim sürecini daha iyi anlayabilmek için ihtiyaç duyulabilecek çalışma alanları konusunda araştırmacılar için yol gösterici olacağı söylenebilir.

### **Öğretim Programlarında Değişim Süreci ve Modelleri**

Alan yazın incelendiğinde öğretim programları bağlamında bir değişikliği içeren araştırmalarda yenilik, değişim veya reform kavramlarına rastlanmaktadır. Hem yenilik hem reform kavramları değişimin bir türü olarak görülmektedir. Fullan ve Pomfret (1977) öğretim programlarının öğelerinin tamamen değiştirilmesini yenileme olarak görürken Horn (2002) reformu programla ilgili sorun alanlarını iyileştirmeye yönelik bir kavram olarak kullanmaktadır. McNeil (2009) ise değişimi daha genel anlamda ele almakta ve değişimin; içeriği değiştirme, var olan öğretim yöntemlerine yenilerini ekleme, programı bütün olarak yenileme gibi farklı şekillerde gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada da daha kapsayıcı olması bakımından değişim ifadesi tercih edilmiştir.

Değişim süreci genellikle başlama, uygulama ve sürdürme olmak üzere üç aşamadan oluşur (Berman & McLaughlin, 1975; Fullan, 2007). Değişime yönelik kararın verildiği başlama aşaması yeniliğin niteliği, yeniliğe erişim, merkezi yönetim ve okul yönetimi, öğretmen, eğitim politikaları (Fullan, 2007), mali destek, ihtiyaçlar (Berman & McLaughlin, 1975) gibi faktörlere göre şekillenir. Uygulama aşaması değişimin yaşandığı ilk iki-üç yıllık deneyimleri kapsayan bir keşfetme sürecidir (Fullan, 2007; van den Akker, 1988) ve programın açıklık, uygulanabilirlik gibi özelliklerinden; okul yöneticisi, öğretmen gibi yerel özelliklerden; kaynaklar, toplumsal değişimler gibi dışsal faktörlerden (Berman & McLaughlin, 1975; Fullan, 1983, 2007); profesyonel gelişim gibi faktörlerden (Fullan, 1983) ve öğretmenlerin değişime yönelik tutum ve inançlarından (Karavas-Doukas, 1995) etkilenir. Sürdürme aşaması ise değişikliklerin sistemin bir parçası olmasına veya sistemden çıkarılmasına karar verilen aşamadır (Berman & McLaughlin, 1975; Fullan, 2007) ve uygulamayı etkileyen faktörlere bağlı olarak şekillenir (Fullan, 2007).

Öğretim programlarında gerçekleştirilen değişiklikleri Macdonald (2003) merkezi, tabandan tavana ve ortaklık; Kennedy (2013) ise mekanik, bireysel ve ekolojik olmak üzere üç modelle açıklamaktadır. Merkezi eğitim sistemlerinde öğretim programlarında yapılan değişiklikler eğitim yöneticileri ve politika yapıcıların kararlarına bağlıdır. Tabandan tavana doğru yapılan değişiklikler öğretmenler tarafından gerçekleştirilir ve öğretmenlerin değişen öğretim programlarını sahiplenmelerini sağlar. Ortaklık modelinde ise öğretim programlarındaki değişim eğitim yöneticileri, politika yapıcılar, program geliştirme uzmanları, öğretmen eğitimcileri, öğretmenler, veliler gibi paydaşların iş birliğine dayalı olarak gerçekleştirilir (Macdonald, 2003). Benzer şekilde Kennedy’ye (2013) göre hiyerarşik rollere dayanan mekanik değişimde öğretim programlarında ulusal ve büyük çaplı değişiklikler yapılır. Sınıf içi uygulamalara dayanan bireysel modelde öğretmen ve öğrenciler değişimde etkin bir rol üstlenir ve bu durum değişimin uygulamada daha etkili olmasını sağlar. Ekolojik model ise mekanik ve bireysel modelin güçlü yönlerinden yararlanarak eğitim sisteminin çeşitli düzeylerinde uzmanlığa dayalı roller çerçevesinde birlikte çalışarak değişiklik yapılmasını kapsar (Kennedy, 2013). Öğretim programlarını geliştirme çalışmalarının merkezden yürütüldüğü Türkiye’de de öğretim programlarını yenileme çalışmaları merkezi ve mekanik modelle yürütülmektedir.

### **Türkiye’de İngilizce Öğretim Programlarında Yapılan Yenileme Çalışmaları**

Türkiye’de genel anlamda öğretim programlarında yapılan yenileme çalışmalarının son 25 yılı incelendiğinde hem eğitim sisteminde yapılan değişikliklerin öğretim programlarına yansıdığı hem de öğretim programlarının iyileştirilmesine yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. 18 Ağustos 1997 tarihli resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren kanunla sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz eğitime geçilmesi (T.C. Resmi Gazete, 1997) ve 2012 yılında çıkarılan 6287 sayılı yasa ile eğitimde 4+4+4 düzenlemesiyle zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012) gibi sistemle ilgili değişiklikler öğretim programlarında birtakım değişiklikler yapılmasına yol açmıştır. 2004 yılında ise doğrudan ilköğretim programlarını yenilemeye dönük çalışmalar başlatılmış; programların temel yaklaşımı ve tüm öğelerinden büyük çaplı değişiklikler gerçekleştirilerek (Aşkar, Paykoç, Korkut, Olkun, Yangın & Çakıroğlu, 2005) yenilenen öğretim programlarının ilk olarak 9 il ve 120 okulda pilot uygulaması yapıldıktan sonra uygulamaya konulması sağlanmıştır (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi [EARGED] Başkanlığı, 2005). Son olarak 2017 yılı başında öğretim programlarının ilköğretim, ortaokul ve lise düzeylerinde güncellenmesi için programlar kamuoyu görüşüne sunulmuş ve gerçekleştirilen düzenlemelerin ardından uygulanmaya başlamıştır (MEB, 2017). İngilizce dersi öğretim programlarında da bu bağlamda çeşitli yenileme çalışmaları yapılmıştır.

1997 yılında 8 yıllık zorunlu eğitime geçişle birlikte İngilizce dersi dört ve beşinci sınıflarda zorunlu ders haline getirilmiş ve İngilizce öğretim programlarında iletişim odaklılık vurgulanarak (Haznedar, 2010; Kirkgoz, 2007; Kırkgöz, 2008a) öğrencilerin dördüncü ve beşinci sınıftan itibaren yabancı dil öğrenmeye yönelik ilgi ve motivasyonlarının artırılması amaçlanmıştır (Kırkgöz, 2008a). Ardından 1997 yılı İngilizce öğretim programı Avrupa Birliği standartlarına göre gözden geçirilerek (Kırkgöz, 2007) 2006 yılında yenilenen İngilizce öğretim programında İngilizce öğrenme ve öğretme süreçlerinin yeni yaklaşımlarla çağdaş hale getirilmesi amaçlanmıştır (Haznedar, 2010). 2012 yılında 4+4+4 düzenlemesiyle birlikte İngilizce öğretiminin ikinci sınıftan itibaren başlamasına karar verilmiş ve İngilizce öğretim programları buna göre düzenlenmiştir (MEB, 2013). Son olarak 2017 yılında diğer tüm öğretim programları gibi kamuoyu görüşleri için askıya çıkarılan İngilizce dersi öğretim programları öğretmen, veli, akademisyen gibi paydaşların görüş ve önerileri doğrultusunda yenilenerek uygulamaya konulmuştur (MEB, 2017).

İngilizce dersi öğretim programlarında ne tür değişiklikler yapıldığını incelediği araştırmasında Civriz (2019) ortaöğretim 2002-2011-2014 ve 2017 İngilizce öğretim programlarında genel olarak konu-tema sayılarının ve ders saatlerinin azaltılması, programların yaklaşım, önerilen materyal ve yöntemlerinde değişiklikler yapılması, programda teknolojiye yer verilmesi gibi değişiklikler yapıldığını belirtmektedir. Yücel, Dimici, Yıldız ve Bümen (2017) son 15 yılda uygulanan İngilizce öğretim programlarını program tasarım ilkeleri açısından inceledikleri çalışmada hem ilköğretim hem de ortaöğretim düzeyinde uygulanan öğretim programlarına dil eğitimi konusunda dünyadaki gelişmelerin yansıtılmaya çalışıldığı; ilköğretim programlarının esneklik dışındaki tasarım ilkelerine uygun olduğu ancak ders saatlerinin yetersiz olduğu; ortaöğretim programlarının ise iletişim odaklı yaklaşımı benimsemesine rağmen bu yaklaşımın uygulamaya yansıtılmadığı; esneklik, kapsam ve kullanılabilirlik gibi ilkelerin dikkate alınmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Değişen öğretim programlarının uygulamaya nasıl yansıdığı ise çeşitli araştırmalar tarafından ortaya konulmaktadır.

### **Türkiye’de yenilenen İngilizce dersi öğretim programlarının uygulanması**

Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişikliklere verdikleri tepkiler kişisel özelliklerinden, yenilikle ilgili farkındalık düzeylerinden, aldıkları eğitim ve dönütlerden, uygulamadaki sınırlılıklardan ve dış etkenlerden etkilenmektedir (Lamie, 2004). Değişime yönelik bu tepkilerin uygulamalara yansıdığı görülmektedir. Erarslan (2019) incelediği araştırmalara dayalı olarak Türkiye’de İngilizce dersi öğretim programlarının uygulanmasını etkileyen faktörleri; öğretmenle ilgili faktörler (program bilgisi, hizmet içi öğretmen eğitimi, öğretmen yeterliği), öğrenme-öğretme sürecine ilişkin faktörler (öğretmen-öğrenci merkezlilik, etkinlik çeşitliliği, verimlilik) ve zaman sınırlılıkları, kalabalık sınıflar ve anadil kullanımı gibi diğer faktörler şeklinde özetlemektedir.

Kirkgöz (2010) 2005 yılında başlatılan program reformu bağlamında yenilenen İngilizce öğretim programlarının ortaöğretimdeki etkilerini incelediği araştırmasında öğretmenlerin ders saatlerinin artırılması gibi öneriler sunarak yeni öğretim programının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabileceğini düşündüklerini ve yenilenen programı kendileri için profesyonel gelişim fırsatı olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Karaca (2018) 2013 yılında yenilenen İngilizce öğretim programının öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmesi, küçük yaş grubundaki öğrenci ihtiyaç ve özelliklerini dikkate alması, öğrenci merkezli olması, etkinlik, öğretim stratejileri ve değerlendirme açısından çeşitlilik sunması açısından olumlu bulunduğunu belirtmiştir. Gürsoy ve Eken (2018) 4+4+4 sistemiyle birlikte 2013 yılında uygulamaya konulan ve çocuklara İngilizce öğretimini kapsayan program değişikliğine yönelik öğretmenlerin görüş ve uygulamalarını inceledikleri çalışmada öğretmenlerin yenilenen öğretim programı konusunda programla uyumlu anlayışlara sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak öğretmenlerin programdaki değişime olumlu tepkiler verdikleri görülmektedir.

Diğer yandan Karaca (2018) 2013 yılında yenilenen İngilizce öğretim programının uygulanmasında, öğrencilerin motivasyon eksikliği ve dil öğrenmeye yönelik olumsuz tutumları, kalabalık sınıflar, ders saatinin yetersizliği, hizmet içi eğitim olanaklarının yetersizliği gibi sorunlar olduğunu; 2017 yılında program yenilenirken bu sorunların dikkate alınmadığını belirtmiştir. İnceçay (2012) İngilizce öğretmenlerinin 1997 yılında uygulamaya geçirilen yabancı dil politikasının uygulanmasında karşılaşılan zorlukları; kalabalık sınıflar ve gerekli kaynakların sağlanamaması gibi uygulamaya dönük zorluklar olarak ortaya koymuştur. Son olarak Çarıkcioğlu (2019) 2017 yılında yenilenen ortaöğretim İngilizce öğretim programının uygulanmasını öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla incelediği çalışmada öğrencilerin motivasyon eksikliği, derse karşı ilgisizliği, ders kitaplarından duyulan memnuniyetsizlik, sınıf içinde ana dil kullanımı ve İngilizcenin günlük hayatta kullanılamaması gibi sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak alan yazında yer alan çalışmalarda İngilizce dersi öğretim programlarına yönelik değişikliklerin genellikle olumlu karşılanmasına rağmen değişen İngilizce öğretim programlarının uygulanmasında sorunlar yaşandığı görülmektedir.

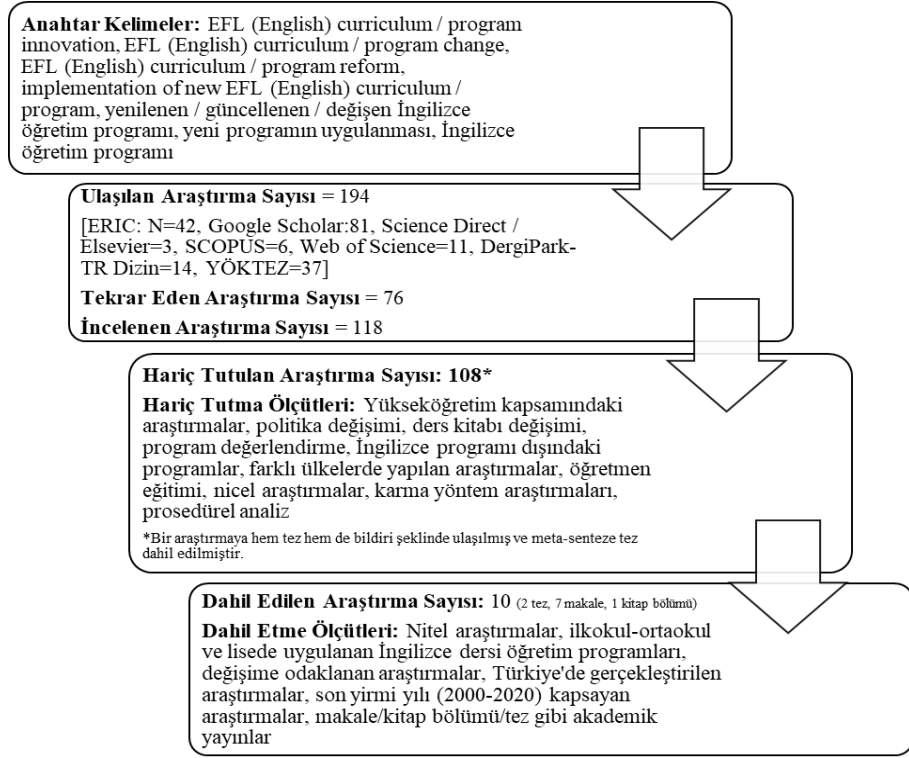
### **Yöntem**

Türkiye’de İngilizce dersi öğretim programlarındaki değişime yönelik nitel araştırmaların incelendiği bu çalışmada meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalardan elde edilen bilgi birikiminin bütüncül olarak anlaşılması bakımından önemli görülen meta-sentez (Erwin, Brotherson & Summers, 2011; Noblit & Hare, 1999), bir konu hakkında ortaya konulan nitel araştırma bulgularını sentezleyen (Zimmer, 2006) “keşfedici ve tümevarımsal araştırma deseni” (Hoon, 2013, s.523) olarak tanımlanmaktadır. Meta-sentez nitel kanıtları analiz etmeyi ve sentezlemeyi hedefleyen bir nitel araştırma türüdür (Hoon, 2013).

Noblit ve Hare (1999) meta-sentezin bir konu veya soruna duyulan ilgi ile başladığını, bu doğrultuda genel bir konu belirlemenin ardından nitel araştırma bulgularının birbirlerine dönüştürülmesi yoluyla sistematik karşılaştırmalar yapıldığını ifade etmektedir. Buna göre meta-sentez süreci (1) başlangıç-hazırlık, (2) ilgili araştırmalara karar verme, (3) araştırmaları okuma, (4) araştırmaların birbirleriyle ilişkilerini belirleme, (5) araştırmaları birbirine aktarma ve dönüştürme, (6) araştırmaları sentezleme ve (7) sentezi ifade etme üzere yedi aşamadan oluşmaktadır (ss. 110-113). Bu çalışmada başlangıç için konu, Türkiye’de İngilizce dersi öğretim programlarındaki değişim hakkında yapılan nitel araştırmalar olarak belirlenmiştir. İlgili araştırmalara karar vermek için dahil etme-dışlama ölçütleri belirlenerek çeşitli veri tabanlarından alan yazın taraması yapılmıştır. Bu ölçütler doğrultusunda elde edilen araştırmalar çalışma kapsamında okunmuş, araştırmaların bulguları detaylı şekilde sayfa numaralarıyla not edilmiştir. Ardından nitel bulgular arasında benzerlik ve farklılıklara göre ilişkiler kurularak tema oluşturma yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda nitel bulguları bütünleştirme ve karşılaştırma yoluyla üç tema oluşturulmuştur (Şekil 2). Temaların açıklamaları çalışmaya dahil edilen nitel araştırmalardan yapılan alıntılarla desteklenmiştir. Çalışma kapsamında izlenen adımlarla ilgili detaylı bilgilere veri toplama süreci-veri kaynakları ve veri analizi başlıkları altında yer verilmiş; bulgular bölümünde ise sentez ifade edilmiştir.

### **Veri Toplama Süreci ve Veri Kaynakları**

Bu meta-sentez çalışmasında İngilizce dersi öğretim programlarındaki değişime yönelik nitel araştırmalar sistematik olarak incelenmiştir. Bu bağlamda Ocak-Şubat 2020 tarihlerinde ilgili araştırmalar için tarama yapılmış; ERIC (Educational Resources Information Center), Google Scholar, Science Direct/Elsevier, SCOPUS, Web of Science, DergiPark-TR Dizin ve YÖKTEZ veri tabanlarından “EFL (English) curriculum / program innovation, EFL (English) curriculum / program change, EFL (English) curriculum / program reform, implementation of new EFL (English) curriculum / program, yenilenen / güncellenen / değişen İngilizce öğretim programı, yeni programın uygulanması, İngilizce öğretim programı” anahtar kelimeleri kullanılarak arama yapılmıştır. Çalışma kapsamında Türkiye’de yürütülen araştırmalar ele alındığından ERIC, Web of Science, Scopus ve Science Direct / Elsevier veri tabanlarında Türkiye filtresi kullanılmış; diğer veri tabanlarında Türkçe arama yapılmış veya Turkey ifadesi aramaya eklenmiştir. Son olarak zaman aralığı son yirmi yılı kapsayacak şekilde 2000-2020 olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda ulaşılan araştırmalara ve dahil etme-dışlama ölçütleri doğrultusunda örnekleme alınan araştırma sayısına nasıl ulaşıldığına dair bilgilere Şekil 1’de yer verilmiştir:



Şekil 1. Veri kaynaklarına ulaşma süreci

Meta-sentez çalışmalarında örneklem (veri kaynakları) araştırma konusuyla ilişkisi doğrultusunda seçilen nitel araştırmalardır (Zimmer, 2006). Meta-sentez çalışmalarında ideal olan; meta-sentezin amacı kapsamında incelenecek olguyla ilgili nitel araştırmalardan bir örneklem alma yoluna gitmektense ilgili tüm araştırmaları meta-senteze dahil etmektir (Barroso, Gollop, Sandelowski, Meynell, Pearce & Collins, 2003). Ancak nitel araştırmalar doğası gereği zengin bilgiler sunduğundan meta-senteze çok sayıda araştırmının dahil edilmesi derinlemesine analiz yapılmasına engel olabilmekte ve bulguların yorumlanmasında geçerliği tehdit edebilmektedir; bu bağlamda meta-senteze 10 araştırmadan fazlasını dahil edecek araştırmacıların daha katı sınırlar doğrultusunda araştırmaları incelemeleri gerekmektedir (Sandelowski Docherty & Emden, 1997). Benzer şekilde Bondas ve Hall (2007) nitel araştırmaların veri derinliği ve zenginliğini dikkate alarak araştırmacıların 10 ila 12 kadar nitel araştırmayı meta-sentez için örneklem büyüklüğü olarak yeterli gördüklerini belirtmektedir. Bu çalışma kapsamında incelenen 10 nitel araştırmının meta-sentez için uygun sayıda olduğu görülmektedir.



Noblit ve Hare (1999) meta-sentezde yapılan yorumların genellenebileceğini, ancak “bir konunun kültürel bağlamlar arasında benzerlik ve farklılıklarını basit bir şekilde bir araya getirmenin anlamlı olmayacağını” (s. 110) belirtmektedir. Bu nedenle bu çalışmada değişen İngilizce dersi öğretim programlarına yönelik nitel araştırmalar Türkiye bağlamından seçilerek yorumlanmıştır. Son olarak Finlayson ve Dixon (2008) meta-sentez çalışmalarında zaman aralığı ve yayın türü (tez, makale, vb.) gibi konularda verilen kararların çalışmaya dahil edilecek nitel araştırmaların sayısını etkileyeceğini ifade etmektedir. Meta-senteze dahil edilecek araştırmaların seçimi için yapılan alan yazın taramasında yalnızca makalelere ulaşmak yeterli olmayabilmektedir; tam metin raporlar, tezler, kitap bölümleri gibi türlerde yayınlara ulaşmak meta-sentezin derinliği açısından önemli görülmektedir (Walsh & Downe, 2005). Bu çalışmada ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler dışında iki tez ve bir kitap bölümüne de ulaşılarak çeşitliliğe gidilmiştir. Bu doğrultuda çalışmaya dahil edilen nitel araştırmalara yönelik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1.

*Meta-senteze Dahil Edilen Nitel Araştırmalar*

Araştırma	Araştırmanın Amacı	Öğretim Programı	Çalışma Grubu	Veri Toplama Araçları	Veri Analizi	Yayın Türü
Kırkgöz (2008a)	İngilizce öğretmenlerinin iletişim odaklı program değişikliğini nasıl uyguladıklarını ve uygulamalarını etkileyen faktörleri belirlemek	1997 (4. ve 5. sınıflar)	İlköğretim düzeyinde devlet okullarında görev yapan 50 İngilizce öğretmeni	Anket* Gözlem Görüşme	Tümevarım (Bilgileri düzenleme, sınıflama, kodlama, betimleme)	Makale
Kırkgöz (2008b)	İngilizce öğretmenlerinin 2003-2005 yılları arasında iletişim odaklı program değişikliğine yönelik öğretim uygulamalarını ve anlayış ve eğitimlerinin uygulamaları üzerindeki etkisini incelemek	1997 (4. ve 5. sınıflar)	İlköğretim düzeyinde devlet okullarında görev yapan 32 İngilizce öğretmeni	Görüşme Gözlem	Tümevarım (Bilgileri düzenleme, sınıflama, kodlama, betimleme, sentez)	Makale
Yeni-Palabıyık ve Daloğlu (2016)	İngilizce öğretmenlerinin eylem odaklı yaklaşıma dayalı program değişikliğini nasıl	2012 (2. ve 3. sınıf)	İlköğretim düzeyinde devlet okullarında görev yapan 4 öğretmen	Gözlem Görüşme Doküman İnceleme si	Sürekli karşılaştırm a yöntemi	Makale

	uyguladıklarını keşfetmek					
Kırkgöz (2012)	İngilizce öğretmenlerinin değişen programla ilgili algılarını ve yeni programı nasıl uyguladıklarını incelemek	2005 (4. ve 5. sınıf)	İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda görev yapan 60 İngilizce öğretmeni	Anket** Gözlem Görüşme	Tümevarım	Kitap bölümü
Çelik ve Kasapoğlu (2014)	Okul yöneticilerinin çocuklara İngilizce öğretimi kapsamındaki program değişikliği konusundaki tutumlarını belirlemek	2012	İlkokulda görev yapan dokuz okul yöneticisi	Görüşme	Tümevarım	Makale
Demirtaş ve Erdem (2015)	Yenilenen 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı (2013-2014) ile önceki 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programını (2008-2009) karşılaştırmak ve yeni programa ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemek	2006 ve 2013 (5. sınıf)	2006 ve 2013 İngilizce öğretim programı 19 İngilizce öğretmeni	Doküman İncelemesi Görüşme	Betimsel analiz	Makale
Ocak, Boyraz ve Kizilkaya (2013)	4. ve 5. sınıflarda uygulanan (1997 ve 2005 yılları) iki İngilizce öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek	1997 ve 2005 (4. ve 5. sınıflar)	1997 ve 2005 İngilizce öğretim programını 4. ve 5. sınıflarda uygulayan 10 İngilizce öğretmeni	Yapılandırılmış Görüşme	İçerik analizi	Makale
Koç (2019)	2017-2018 eğitim-öğretim yılında güncellenen 9. sınıf İngilizce öğretim programını eski programla öğretmen görüşlerine göre karşılaştırmak	2018 (9. sınıf)	MEB’e bağlı ortaöğretim kurumlarının da görev yapan 10 İngilizce öğretmeni	Görüşme	İçerik analizi	Yüksek lisans tezi

Dönmez (2010)	Öğretmen ve öğrencilerin yeni 8. sınıf İngilizce öğretim programı hakkındaki görüşlerini ve uygulama sürecinde karşılaştıkları zorlukları belirlemek	2005 (8. sınıf)	10 İngilizce öğretmeni, 73 8. sınıf öğrencisi	Bireysel Görüşme (Öğretmen) Odak Grup Görüşmesi (Öğrenci)	İçerik analizi	Yüksek lisans tezi
Acar (2019)	2018 İngilizce öğretim programının 2013 programına kıyasla hangi yenilikleri getirdiğini araştırmak için Türkiye'deki 2013 ve 2018 ilkokullar ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programlarını karşılaştırmak	2003 ve 2008 (7. sınıf)	2003 ve 2008 (7. sınıf) İngilizce öğretim programları	Doküman İncelemesi	İçerik analizi	Makale

\*Bu çalışmada kullanılan anket, öğretmenlerin kullandıkları yöntemlere yöneliktir.

\*\* Bu çalışmada kullanılan anket, öğretmenlerin demografik bilgileri ile dört açık uçlu soruyu kapsamaktadır.

### Verilerin Analizi

Meta-sentez, nicel araştırmaların verilerini sayısal olarak tek bir birime indirgeyen meta-analizden farklılaşmaktadır (Zimmer, 2006). Yorumlayıcı ve tümevarımsal bir özellik taşıyan meta-sentez (Noblit & Hare, 1999), nitel araştırmalarda toplanan ham verilerin yeniden kullanılmasını değil, elde edilen bulguların bütünleştirilmesini ve yorumlanmasını amaçlamaktadır (Hoon, 2013). Diğer bir ifadeyle meta-sentez, yorumlama yoluyla daha genel ve kapsamlı anlamlar oluşturmak için nitel araştırmaları sentezleme sürecidir ve belirli bir konuda tek bir nitel araştırmayla ulaşılması zor olan daha derin anlamlara ulaşma fırsatı sunmaktadır (Erwin vd., 2011).

Sentez sürecinde izlenen adımlar şu şekildedir: (1) Metinler okunurken bulgular ortak tema veya formatta standart hale getirilir. Hiçbir bulgunun gözden kaçırılmaması için tüm detaylara dikkat etmek gerekir. (2) Her bir grupta yer alan araştırmalar sentez için bir araya getirilerek aralarında ilişki kurulur; kavramlar, fikirler, temalar veya kategoriler listelenir. (3) Araştırmalar birbirlerine çevrilir; her bir araştırma için listelenen temel kavram, fikir, tema veya kategoriler diğer araştırmalardakilerle ilişkilendirilir. (4) Bu tür çevirmelerden elde edilen veriler sentezlenir, kümeler daha arındırılmış hale gelir ve böylelikle olgular resmedilir (Jensen & Allen, 1996, ss. 555-556)

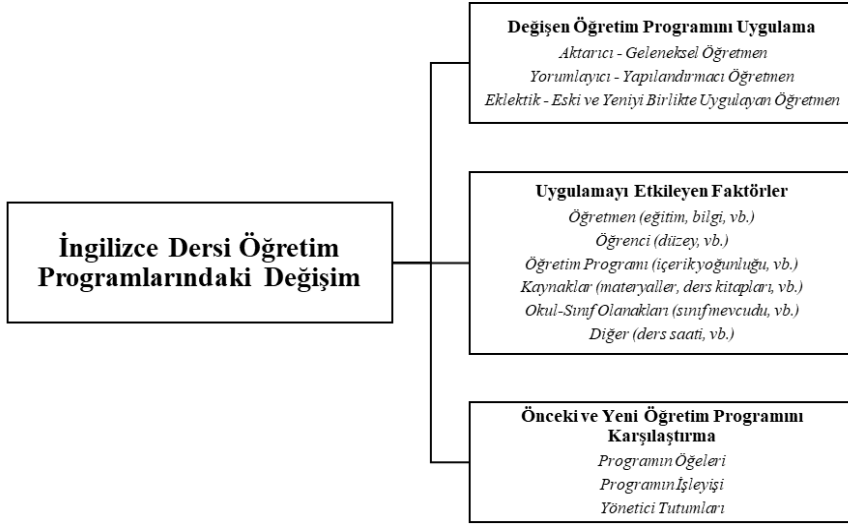
Bu bağlamda bu çalışmada dahil etme-dışlama ölçütleri doğrultusunda belirlenen 10 nitel araştırma Mart-Nisan 2020 aylarında ayrı ayrı okunarak araştırmalar amaç ve konularına göre sınıflandırılmıştır. Ardından araştırmaların tüm bulguları sayfa numaraları ve alıntlarıyla birlikte detaylı şekilde not edilmiştir. Ardından araştırmacılar tarafından her bir araştırmacının bulgularında yer alan temalar listelenerek diğer araştırma bulgularıyla ilişkilendirilmiştir. İlişkiler sonucunda elde edilen veriler sentezlenerek ortak özellikleri doğrultusunda isimlendirilmiş ve üst temalara ulaşılmıştır. İki araştırmacı tarafından sentez sonucunda elde edilen üst temalar karşılaştırılmış ve görüş birliğine göre senteze son hali verilmiştir. Temalara ilişkin kanıtlar ise incelenen araştırmalardan yapılan doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

### **Geçerlik ve Güvenilirlik**

Meta-sentez çalışmaları orijinal verilere dayandığı için aslına bağlı kalınarak sunulduğu ve yorumlandığı takdirde güvenilirdir (Jensen & Allen, 1996). Hoon (2013) meta-sentez çalışmalarında açık, sistematik ve şeffaf raporlamanın güvenilirliği artırdığını belirtmektedir. Bu çalışmada da tüm araştırma süreci ve araştırma bulguları açık, şeffaf ve detaylı şekilde raporlanmıştır. Finfgeld-Connett (2010) ise örnekleme alınan nitel araştırmaların sistematik seçiminin meta-sentez araştırmalarında genellenebilirlik ve aktarılabilirlik için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmada da veri kaynağı olan nitel araştırmaların hangi ölçütler doğrultusunda nasıl belirlendiğine açıkça yer verilmiştir. Ayrıca meta-senteze dahil edilen araştırmalardan örnekler sunulması, diğer bir ifadeyle katılımcıların görüş ve deneyimlerine doğrudan alıntılarla yer verilmesi güvenilir yorumlara ulaşmayı sağlamaktadır (Jensen & Allen, 1996). Bu çalışmada da ulaşılan her temaya yönelik kanıtlar, ilgili tüm araştırmalardan yapılan alıntılarla desteklenmiştir. Son olarak araştırmacılar arasındaki kodlamanın uyumu için ise incelenen araştırmalardan ikisi (Kırkgöz, 2008a; 2008b) araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve uyum Miles ve Huberman (1994) formülüyle  $\%79 [(19/19+5)*100]$  olarak hesaplanmıştır.

### **Bulgular ve Yorum**

Çalışmaya dahil edilen nitel araştırmalar incelendiğinde üç boyuta odaklanıldığı görülmektedir. İlk olarak değişen öğretim programını uygulama boyutu, öğretmenlerin uygulamalarındaki ortak özellikleri bağlamında ele alınmaktadır (Dönmez, 2010; Kırkgöz, 2008a, 2008b; Kırkgöz, 2012; Yeni-Palabıyık & Daloğlu, 2016). Ortaya çıkan ikinci boyut, değişen İngilizce dersi öğretim programlarını uygulamayı etkileyen faktörlere odaklanmaktadır (Demirtaş & Erdem, 2015; Dönmez, 2010; Kırkgöz, 2008a, 2008b; Kırkgöz, 2012; Koç, 2019; Yeni-Palabıyık & Daloğlu, 2016). Son boyut ise önceki ve yeni öğretim programının karşılaştırılmasını kapsamaktadır (Acar, 2019; Çelik & Kasapoğlu, 2014; Demirtaş & Erdem, 2015; Dönmez, 2010; Koç, 2019; Ocak vd., 2013). Şekil 2’de İngilizce dersi öğretim programlarındaki değişime yönelik boyutlara yer verilmiştir:



**Şekil 2.** İngilizce dersi öğretim programlarındaki değişimin boyutları

### Değişen Öğretim Programını Uygulama

Değişen İngilizce dersi öğretim programını uygulamaya yönelik nitel araştırma bulgularına dayalı olarak aktarıcı (geleneksel) öğretmen, yorumlayıcı (yapılandırmacı) öğretmen ve eklektik (eski ve yeni birlikte uygulayan) öğretmen olmak üzere üç öğretmen profili ortaya çıkmaktadır. Aktarıcı (geleneksel) öğretmen önceki programla ilgili alışkanlıklarını devam ettirir. Yorumlayıcı (yapılandırmacı) öğretmen değişen programı programın belirlediği şekilde uygular. Eklektik (eski ve yeni birlikte uygulayan) öğretmen ise önceki programla ilgili alışkanlıklarını sürdürürken uygulamalarını yeni programa göre çeşitlendirir (Kırkgöz, 2008a, 2008b; Kırkgöz, 2012; Yeni-Palabıyık & Daloğlu, 2016). Tablo 2’de üç farklı profil sınıfında yer alan öğretmenlerin uygulamalarına ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir:

Tablo 2.  
*Öğretmen Profilleri ve Uygulamaları*

Öğretmen Profili	Uygulama	Kırkgöz (2008a)	Kırkgöz (2008b)	Dönmez (2010)	Kırkgöz (2012)	Yeni-Palabıyık ve Daloğlu (2016)
Aktarıcı (Geleneksel) Öğretmen	Dilbilgisi-çeviri yöntemi	+	+	+	+	+
	Öğretmen merkezli	+	+	+	+	+
	İletişim odaklı olmayan etkinlikler (alıştırma)	+	+	+	+	+

	Sınıfta ders anlatma, bireysel alıştırma	+	+	+
	Sınav odaklı	+	+	
	Kelime, okuma ve basit yazma becerisi odaklı		+	+
	Çoğunlukla anadil (Türkçe) kullanımı	+	+	+
	İletişim odaklı yöntem	+	+	+
	Öğrenen merkezli	+	+	+
Yorumlayıcı (Yapılandırmacı) Öğretmen	İletişim odaklı etkinlikler (oyun, şarkı, vb.)	+	+	+
	İşbirliğine dayalı ikili ve grup çalışmaları		+	
	Etkinlik odaklı		+	+
	Otantik materyaller		+	+
	Çoğunlukla hedef dil (İngilizce) kullanımı	+	+	+
Eklektik (Eski ve Yeni) Birlikte Uygulayan Öğretmen	Çoğunlukla geleneksel - daha az iletişim odaklı	+		+
	Dilbilgisi/kelime öğretimi -kelime oyunları - şarkılar		+	+
	Görsel kullanarak pekiştirme		+	
	Sınav + sınıf çalışması + bireysel alıştırma			+
	Çoğunlukla anadil (Türkçe) kullanımı	+		+

Kırkgöz (2008b) aktarıcı (geleneksel) öğretmenlerin 1997 yılında uygulamaya konulan çocuklara İngilizce öğretimine yönelik ve iletişim odaklı program değişikliğini nasıl uyguladıklarıyla ilgili gözlem notlarını şu şekilde aktarmıştır<sup>1</sup>:

(...) [Öğretmen] doğrudan dilbilgisi öğretimini (satr 14-16), iletişim odaklı olmayan etkinlikleri (satr 1-3, 34-36) ve çalışma kitabındaki alıştırmalar gibi alıştırmaların doğru yapılıp yapılmadığına odaklanmıştır. Etkinlik odaklı yaklaşım yerine öğretmenin tahtada ders anlattığı geleneksel yaklaşım çocuklara İngilizce öğretiminde ve sınavlarda iyi performans sergilemede daha etkili görülüyordu. Öğrenciler derse aktif şekilde katılmadan öğreniyordu (s. 1868).

Benzer şekilde Dönmez (2010) 2005-2006 öğretim yılında yenilenen İngilizce dersi öğretim programına yönelik görüş ve uygulamaları incelediği araştırmasında aktarıcı (geleneksel) öğretmenlerin öğretim programını uyarlayarak programın gerektirdiği konuşma ve dinleme becerileri yerine kelime, okuma ve yazma becerilerine odaklandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda yapılan görüşmeye katılan öğretmenlerden biri (T09) uygulamalarını şu şekilde aktarmıştır: “En büyük eksiklik konuşma etkinliklerini yaptırılamamam. Öğrencileri konuşmadan önce yazmaya yönlendiriyorum çünkü hemen konuşmıyorlar. [...] Tüm öğrenciler performans çalışmalarını yapamıyor. Bu nedenle uyarlamak durumunda kalıyorum,

<sup>1</sup> Çalışma kapsamında incelenen ve yazım dili İngilizce olan nitel araştırmalardan yapılan doğrudan alıntılar araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilmiş; yapılan çeviriler bir devlet üniversitesinin İngilizce Öğretmenliği bölümünde görevli bir uzman tarafından teyit edilmiştir.

mümkün olduğunca basitleştirmeye çalışıyoruz ama kelime ve okuma parçaları seviyelerinin üzerinde kalıyor [...] (s. 65)

Kırkgöz (2008a) tarafından gerçekleştirilen ve öğretmenlerin 1997 yılındaki program değişikliğine yönelik uygulamalarının incelendiği araştırmada, yorumlayıcı öğretmenlerin uygulamalarına dair gözlem notları şu şekilde aktarılmıştır:

(...) Öğrenciler zengin girdiler sunularak hedef dile maruz bırakılıyor ve öğretmen tarafından düzenlenen oyunlar, şarkılar ve kısa diyaloglar yoluyla hedef dili kullanarak iletişim kuruyorlar. Öğretmen öğrencilerin anlayabilmesi için açık ve basit İngilizce kullanıyor ve konuşmalarını bilgi kartları, resimler gibi görseller ve mimikleriyle destekliyor. Öğrenenler hedef dili edinirken aynı zamanda dersten keyif alıyor (s. 316).

Yeni-Palabıyık ve Daloğlu (2016) öğretmenlerin 2012 yılında gerçekleştirilen eylem odaklı program değişikliğine yönelik uygulamalarını inceledikleri araştırmalarında ortaya koydukları yorumlayıcı-yapılandırıcı öğretmenlerden Duru adını verdikleri öğretmenle ilgili gözlemlerini şu şekilde aktarmışlardır:

Duru, öğrencilerinin tahtadaki bilgi kartlarını kullanarak kendi şarkılarını oluşturup söylemelerini istedi (...) Uygulamalı bir alıştırmaya öğrencilerden meyve sepetini doldurmalarını istedi (...) Meyvelerle ilgili kartları göstererek derse başladı ve bunların ne olduğunu İngilizce konuşarak sordu (...) Öğrenciler meyve adlarını söyledikten sonra tahtaya hiçbir şey yazmadan kartları yapıştırdı (s. 51-52).

Kırkgöz (2012) 2005-2006 öğretim yılında yenilenen öğretim programına yönelik öğretmen uygulamalarını incelediği araştırmada geleneksel dil öğretimi yaklaşımıyla birlikte değişen programa uygun uygulamalar da gerçekleştirdiklerini ortaya koymuştur. Bu doğrultuda çoğunlukla dilbilgisi-çeviri yöntemini kullanan fakat derslerini resim ve oyunlarla destekleyen eklektik yaklaşıma sahip öğretmenlerin uygulamalarına yönelik gözlem notları şu şekildedir:

Konu meslekler... Öğretmen resimlerle her bir mesleği tanıtır. Öncelikle tahtaya farklı mesleklerin resimlerini yapıştırır. Sonra resimlerin altına öğrencilerin adını yazarak her öğrenciye hayali bir meslek atar. Sonra her bir öğrencinin soru sorup yanıtlamasını ister, örneğin Cem'in mesleği ne? Cem doktordur. Hastalara yardım eder. Alıştırma bu şekilde ilerler. Dersin sonunda tüm resimleri toplar. Öğrencilerin anlayıp anlamadığını kontrol etmek için sorular sorar. Sınıfta internet bağlantısı, bilgisayar ve projektör var. Önceden tanıtılan meslekleri tekrar etmek için projektörü kullanarak öğrencilere görsel ve işitsel destek sağlar, telaffuza yardımcı olur. Öğrenciler dersten keyif alır ve herkes etkinliklere katılır. (s. 190)

### **Değişen Öğretim Programını Uygulamayı Etkileyen Faktörler**

İncelenen nitel araştırma bulgularına göre değişen İngilizce dersi öğretim programını uygulamayı etkileyen faktörler; öğretmen, öğrenci, öğretim programı, kaynaklar, okul ve sınıf olanakları ile ders süresinin yetersizliği gibi diğer faktörler olarak

sıralanmakta ve genellikle olumsuz boyutlara (sorunlara) odaklanmaktadır. Tablo 3’te uygulamayı etkileyen faktörlere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir:

Tablo 3.  
*Değişen İngilizce Dersi Öğretim Programını Uygulamayı Etkileyen Faktörler*

Uygulamayı Etkileyen Faktörler		Kırkgöz (2008a)	Kırkgöz (2008b)	Dönmez (2010)	Kırkgöz (2012)	Demirtaş ve Erdem (2015)	Yeni-Palabıyık ve Daloğlu (2016)	Koç (2019)
Öğretmen	Yeniliğe yönelik bilgi ve anlayış	+	+		+			+
	Hazırlanma süresi	+						
	Hizmet öncesi öğretmen eğitimi	+	+					+
	Hizmet içi öğretmen eğitimi	+	+		+	+		+
	Bilgi (program, konu alanı, hedef kitle)						+	
	Öğretmen yeterlilikleri						+	+
	Yeni programa hemen uyum sağlayamama							+
Öğrenci	Seviye-hazırbulunuşluk			+		+		+
	Güdülenme-motivasyon							+
Öğretim Programı	İçerik (yoğunluk, ilgi çekicilik)			+		+		
	Etkinlikler (miktar, ilgi çekicilik)					+		
	Yöntem-teknikler (uygulanabilirlik)					+		
Kaynaklar	Öğretmen kılavuzu eksikliği	+		+				
	Ders kitaplarının etkisi	+			+	+		
	Materyaller (erişim, etkililik)	+		+		+		
Okul-Sınıf Olanakları	Sınıf mevcudu (kalabalık sınıflar)			+		+		
	Okul-sınıfın fiziki olanakları (akıllı tahta, vb.)							+
Diğer	Ders saatinin yetersizliği	+		+	+	+		+
	Sınav (SBS)			+				
	Programın hemen uygulamaya geçirilmesi				+			

Kırkgöz (2008a) yeni programın uygulanmasını etkileyen faktörlerden öğretmenlerin yenilikle ilgili bilgi ve anlayışları konusunda yorumlayıcı öğretmen görüşlerini “[Çocuklara yabancı dil öğretiminin] amaçlarından biri öğrenmeyi oyunlar, şarkı ve etkinlikler aracılığıyla öğrenmeyi eğlenceli hale getirmek, öğrencileri dilbilgisini vurgulamadan öğrenme sürecine dahil etmektir.” (s. 317) şeklinde aktarmıştır. Kırkgöz (2008b) ise öğretmenle ilgili faktörlerden öğretmen eğitiminin etkisini ortaya koyarken bir öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Bu yaş grubuna İngilizce öğretmekte zorluk yaşıyorum. Bu düzeyde öğretim yapabilmek için özel bir eğitim almak gerekir, böylelikle öğrencilerin aktif olmalarını ve güdülenmelerini sağlayabilirim. Eğitim programında çocuk psikolojisi, bu yaş



grubunun özellikleri ve bu yaş grubuna uygun öğretim tekniklerini kullanma konularını içermelidir. (49 yaşında kadın öğretmen) (s.1873)

Yeni-Palabıyık ve Daloğlu (2016) öğretmenle ilgili faktörlerden biri olan program bilgisini hata düzeltme örneği üzerinden sunarak gözlemlerini yapılandırmacı öğretmen Duru'nun hataları dolaylı olarak "Duru: Üç ne? Öğrenci: Portakal. Duru: Portakallar, evet portakallar çizin." (s.49) şeklinde; geleneksel öğretmen Mete'nin ise hataları doğrudan ve anında "Bir öğrenci 'İki portakal (two oranges) var' dediğinde [Mete] hemen hatayı düzeltip "Portakallar, sonunda -s takısı var. (s. 50)" şeklinde düzelttiğini belirtmiştir.

Dönmez (2010) yeni programın uygulanmasını etkileyen faktörlerden biri olan kaynaklarla ilgili öğretmen kılavuzu eksikliğini bir öğretmenin (T09) görüşüyle "Önceki okuluma program kılavuzunu il milli eğitim müdürlüğünden almamız istenmişti ama bu okulda [program kılavuzu] verilmedi." (s. 116) şeklinde aktarıırken; merkezi sınavların etkisine yönelik bir öğretmenin görüşünü ise şu şekilde bildirmiştir:

[Sınav] sistemi ve uygulama farklı (...) Dil becerilerine önem vermek açısından hem öğrenciler hem de veliler SBS'yi [programın hedeflerinden daha çok] önemsiyorlar. Sınavda yazma ve dinleme olsaydı, öğrenciler bunlara daha fazla ağırlık verecekti. Bu sınav sistemi dil becerilerinin popülerliğini azalttı. (T01) (s. 97)

Yenilenen öğretim programını uygulamayı etkileyen faktörlerden biri olan öğrencilerle (seviye-hazırlanış düzeyleri ve motivasyon eksikliği) ilgili olarak Koç (2019) bir öğretmenin görüşünü "Yeni program derste öğrenciyi aktif hale getirecek şekilde tasarlanmış. Yani öğrencinin ders boyunca aktif olması gerektiğini belirtmektedir. Ancak bizim öğrencilerimizin hazırlanış seviyeleri çok düşük. Derse katılmak istemiyorlar. İngilizce dersini gereksiz bir ders gibi görüyorlar. Derse katılımı sağlamakta sıkıntı yaşıyorum." (E5) (s. 43) şeklinde rapor etmiştir.

Demirtaş ve Erdem (2015) yenilenen programları uygulamayı etkileyen faktörlerden öğretim programıyla ilgili olarak programın yoğunluğunu ve ilgi çekici olmadığını bir öğretmenin görüşleri aracılığıyla bildirmiştir: "Yoğun ve gereksiz konulara yer verilen bir program olduğunu düşünüyorum. Bu seviyeye ve bu ilgi grubuna ait öğrencilere hitap etmeyen bir program olduğunu düşünüyorum." (Ö3) (s. 67).

Son olarak Kırkgöz (2012) ders saatinin yetersizliğini program değişikliğinin uygulanmasını etkileyen faktörlerden biri olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: "Öğretmenlerin çoğu ders saatindeki artışı olumlu karşılarsa da yoğunluğu (56) özellikle kalabalık sınıflarda hala iletişim odaklı etkinlikleri gerçekleştirmek için ders saatinin yetersiz bulmuştur. Öğretmenler daha etkili dersler için 1-2 saatlik daha artışı olması beklentilerini dile getirmiştir" (s. 188).

## Eski ve Yeni Öğretim Programını Karşılaştırma

İncelenen nitel araştırma bulgularına göre önceki ve yeni İngilizce dersi öğretim programları öğretim programının yapısı, öğretim programının işleyişi ve yönetici tutumları boyutları açısından karşılaştırılmaktadır. Tablo 4’te öğretim programlarının karşılaştırıldığı boyutlara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir:

Tablo 4.

Önceki ve Yeni Öğretim Programlarının Karşılaştırılan Boyutları

Eski ve Yeni Öğretim Programlarının Karşılaştırılan Boyutları	Dönmez (2010)	Ocak, Boyraz ve Kızılkaya	Çelik ve Kasanoğlu	Demirtaş ve Erdem (2015)	Acar (2019)	Koç (2019)
Öğretim Programının Yapısı	İhtiyaç analizi				+	
	Programın amaçları, beceri ve kazanımlar	+		+	+	+
	İçerik (Üniteler, öğrenciye uygunluk, hayatilik)	+		+	+	+
	Öğretim yaklaşımı, yöntem-teknikler	+		+	+	+
	Materyal, araç-gereçler	+		+	+	+
	Öğrenci merkezlilik	+	+			+
	Sınıf düzeni (grup çalışması, vb.)					+
	Öğretim dili (anadil ve hedef dil)				+	+
Ölçme-değerlendirme	+			+	+	+
Öğretim Programının İşleyişi	Programın uygulamaya başlandığı sınıf		+	+		
	Programı uygulama kolaylığı		+			
	Programın etkililiği ve başarısı		+			
	Haftalık ders saati			+	+	
	Uygulamayı zorlaştıran etmenler					+
Yönetici Tutumları	Önceki programa yönelik olumsuz tutum		+			
	Değişikliğe yönelik olumlu tutum		+			

Önceki ve yeni öğretim programlarının karşılaştırıldığı boyutlardan biri öğretim programının yapısıyla ilgilidir. Koç (2019) 2018 yılı programını beceriler açısından önceki programla karşılaştıran öğretmen görüşünü şu şekilde rapor etmiştir:

Eski programla kıyaslandığında ben dört temel becerinin kazandırılması konusunda çok büyük farklılıklar göremiyorum. Dört temel becerinin kazandırılması eski programda da yeni programda da temel esaslardan birisiydi. Ancak etkinlikler çeşitlendirilmiş diyebilirim. Öğrencileri daha çok aktif olacakları yazma ve konuşma etkinliklerine daha çok yer verilmiş. ... (E5) (s. 36)

Acar (2019) 2013 ve 2018 programlarını karşılaştırırken materyal ve araç gereçlere ilişkin 2013 programından "... bunun için ders planları, basılı materyaller, görsel-işitsel materyaller ve bilgi kartları gibi materyalleri barındıran öğretmen kaynak paketleri, özellikle 2., 3. ve 4. sınıflarda ders kitapları yerine kullanılacaktır (p. IV)" şeklinde bir doğrudan alıntıya yer vererek 2018 programında da aynı cümlenin geçtiğini (s. 316) belirtmiştir. Dönmez (2010) 2006 programını önceki programla karşılaştırırken öğrenci merkezlilikle ilişkili farklılığı vurgulamak için bir öğretmenin görüşünü "[Önceki program] [yeni programdan] çok farklıydı. [Yeni programda] rol oynama vurgulanıyor. Çok etkinlik var. Her ünite sonunda görevler var. Öğrenciler çok aktif. Öncekinde öğretmen aktarıcıyken şimdi rehber rolünde [...]" (T05) (s. 62) şeklinde aktarırken; ölçme-değerlendirme konusundaki farklılıkla ilişkili bir öğretmen görüşünü "[...] önceki programda yıllık ödevler varken şimdi performans ve proje görevleri var." (T09) (s. 62) şeklinde bildirmiştir.

Önceki ve yeni öğretim programlarının karşılaştırıldığı boyutlardan bir diğeri ise öğretim programının işleyişiyle ilgilidir. Bu konuda Ocak ve diğerleri (2013) 1997 ve 2005 programlarını uygulama etkililiği ve başarısı açısından karşılaştıran öğretmenlerden birinin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

...Diğer yandan bizim için 2005 programına uyum sağlamak daha kolay oldu, çünkü değişikliği önceden biliyorduk. Bazı toplantılarda konuşulmuştu. Ve durum böyle olunca diyebilirim ki bu program öncekinden daha etkili ve başarılıydı. Her ne kadar öğretmen ve öğrenciyi daha fazla çalışması için zorlasa da sonuçta daha fazla çalışmak gerekliydi. (A5) (s. 99).

Demirtaş ve Erdem (2015) ise öğretim programının uygulamaya başlandığı sınıf ile haftalık ders saati açısından 2006 ve 2013 programlarını şu şekilde karşılaştırmıştır:

... 2006 İngilizce dersi öğretim programında İngilizce, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki devlet okullarında 4. sınıfta ilk defa ders olarak yer alırken, 2013 programında İngilizce derslerinin 2. sınıfta başladığı görülmektedir. ... İngilizce öğrenme yaşının daha küçük yaşlara çekilmesinin yanı sıra; 2013 İngilizce dersi öğretim programıyla birlikte haftalık ders saatleri de değişmiştir. 2006 öğretim programında 4. ve 5. sınıflarda haftalık 2 saat zorunlu 2 saat seçmeli; 6., 7. ve 8. sınıflarda haftalık 4 saat zorunlu, 2 saat seçmeli İngilizce dersi yer almaktadır. 2013 öğretim programında ise 2., 3. ve 4. sınıf seviyesinde haftalık 2 saat zorunlu, 5. ve 6. sınıflarda haftalık 3 saat zorunlu, 2 saat seçmeli, 7. ve 8. sınıflarda haftalık 4 saat zorunlu, 2 saat seçmeli İngilizce dersi yer almaktadır. (ss. 58-59)

Önceki ve yeni öğretim programlarının karşılaştırıldığı son boyut ise yönetici tutum ve desteğini kapsamaktadır. Önceki programa yönelik olumsuz tutumlarla ilgili olarak Çelik ve Kasapoğlu (2014) okul yöneticilerinin önceki programa eleştirel yaklaşıtlarını belirterek (s. 8) katılımcılardan birinin görüşlerini "[Önceki] programın ... yeterli olmadığına inanıyorum. (...) İngilizce ders kitabından okuyarak

veya ders anlatan öğretmeni dinleyerek öğrenilemez. Dili iletişim amaçlı kullanmak İngilizce öğretiminde önemlidir. ...” (s. 8) şeklinde belirtmiştir:

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

İngilizce dersi öğretim programlarında yapılan değişikliklere odaklanan nitel araştırma bulgularının sentezlenerek bütüncül resmi ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, değişim odaklı yapılan araştırmaların temelde üç boyutu ele aldığı ortaya koymuştur. İlk olarak değişen İngilizce öğretim programlarını uygulama boyutunda öğretmenlerin farklı uygulamalar gerçekleştirerek aktarıcı, yorumlayıcı ve eklektik öğretmen profili sergilediği görülmüştür. Bu bağlamda ortaya çıkan farklılıkların ise değişiklikleri uygulamayı etkileyen öğretmen, öğrenci, öğretim programı, kaynaklar, okul-sınıf olanakları ve sınavların etkisi gibi diğer faktörlere bağlı olarak şekillendiği belirlenmiştir. Son olarak önceki ve yenilenen İngilizce öğretim programlarının karşılaştırıldığı araştırmalarda bu karşılaştırmaların öğretim programının yapısı, işleyişi ve yönetici tutumları boyutunda yapıldığı belirtilmiştir.

Dünyanın her yerinde İngilizce öğretimine yönelik uygulamalar belirli jeopolitik bağlamlarda kurgulanmakta; ayrıca uygulamaların ve uygulamalardaki değişimin ardındaki dinamikler de bu bağlamlara göre şekillenmektedir (Liu, 2016). Alan yazın incelendiğinde farklı ülkelerde gerçekleştirilen İngilizce öğretim programındaki değişikliklerin farklı boyutlara odaklandığı görülmektedir. Norveç’te İngilizce öğretim programları dahil tüm programlarda değişimin odağında öğretmenlere özgürlük tanımak ve içerik odaklıdan öğrenme çıktısı odaklı programlara geçiş bulunmaktadır (Mellegård & Pettersen, 2016). Özellikle İran (Ostovar-Namaghi, 2017), Mısır (Shawer, 2010), Tayland (de Segovia & Hardison, 2009), Bangladeş (Rahman, Pandian & Kaur, 2018), Çin (Yan, 2012), Japonya (Lamie, 2004) ve Malezya (Hardman & A-Rahman, 2014) gibi Asya ülkelerinde ise İngilizce öğretim programlarında iletişim odaklı değişim öne çıkarken; Türkiye’de de İngilizce öğretim programlarında iletişim odaklı değişiklikler yapılmaktadır (Kırkgöz, 2007, 2008a, 2008b, 2012).

Çalışmadan elde edilen bulgular Türkiye’de değişen İngilizce dersi öğretim programlarının uygulanmasında aktarıcı, yorumlayıcı ve eklektik olmak üzere üç öğretmen profili bulunduğunu ortaya koymaktadır (Kırkgöz, 2008a, 2008b; Kırkgöz, 2012; Yeni-Palabıyık & Daloğlu, 2016). Özellikle iletişim odaklı program değişikliklerinin yapıldığı Asya ülkelerinde gerçekleştirilen çalışmalarda da öğretmenlerin dilbilgisi-çeviri yöntemi kullanmaları (Rahman vd., 2018; Shawer, 2010; Yan, 2012; Zhang & Liu, 2014), öğretmen merkezli öğretim gerçekleştirmeleri (Rahman vd., 2018; Zhang & Liu, 2014), iletişim odaklı olmayan etkinlikler yapturtmaları (de Segovia & Hardison, 2009; Rahman vd., 2018; Zhang & Liu, 2014), dinleme ve konuşma becerilerine yönelik etkinlikleri uygulamamaları (Rahman vd., 2018), dersleri sınav odaklı yürütmeleri ve dersi çoğunlukla anadil kullanarak işlemeleri (Rahman vd., 2018) gibi davranışları açısından aktarıcı (geleneksel)

öğretmen özelliklerini taşıdıkları görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin öğretim programındaki değişimin gereklerini tam olarak yerine getirememeleri açısından ulusal ve uluslararası araştırma bulguları benzerlik göstermektedir.

Yan (2012) Çin’de gerçekleştirilen iletişim odaklı İngilizce programı değişikliğinin uygulanmasına yönelik araştırmasında öğretmenlerin dil bilgisi kuralları, kelime öğrenme gibi dilin yapısıyla ilgili bilgileri anadilde aktardığı, fakat derste İngilizceyi de kullandığı; derslerin çoğunlukla öğretmen-öğrenci etkileşimine dayalı olduğu ve çok az grup çalışmasına yer verildiği ve dinleme, konuşma ve yazma becerilerine çok az yer vererek okuma becerisine odaklandığı bulgularına ulaşmıştır. Wang ve Cheng (2009) İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretim programını uygularken hem iletişim odaklı yaklaşımı hem de dilbilgisi-çeviri yöntemini kullanarak eklettik uygulamalar yaptıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgular ulusal alan yazındaki eklettik öğretmen profiliyle örtüşmektedir. Eklettik öğretmenler çoğunlukla önceki öğretim programını uygulama alışkanlıklarını devam ettirseler de yeni öğretim programını da uygulamaya çalışmaktadır (Kırkgöz, 2008a, 2008b; Kırkgöz, 2012; Yeni-Palabıyık & Daloğlu, 2016). Ayrıca Yan (2012) mesleki deneyimi yüksek olan öğretmenlerin geleneksel öğretmen merkezli öğretim alışkanlıklarından vazgeçemediklerini ortaya koymuştur. Her ne kadar bu çalışmada mesleki deneyim uygulamada bir değişken olarak ele alınmamış olsa da kıdemin yenilenen İngilizce öğretim programını uygulama sürecinde etkili olduğunu söylenebilir. Diğer yandan Rahman ve diğerleri (2018) ise kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin daha çok iletişim odaklı olmayan önceki programı devam ettirdiğini; kentlerde görev yapan öğretmenlerin programın iletişim odaklı gerekliliklerini yerine getirebildiklerini belirtmektedir. Bu bulgu sosyo-ekonomik durumun öğretmenlerin değişen öğretim programını bağlılıkla uygulamasında bir gösterge olarak değerlendirilebilir.

Fullan (1997) uygulamayı bir kara kutuya benzeterek bu kara kutuda ne olduğunu bilmeden değişimin sonuçlarını yorumlamamak gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda değişen öğretim programlarının uygulanma sürecini incelemek önemli görülmektedir. Ulusal ve uluslararası alan yazında aktarıcı (geleneksel) öğretmen uygulamalarına yönelik bulguların benzerlik göstermesine dayalı olarak öğretim programlarındaki değişimin öğretmenlerin uygulamalarında doğrudan bir değişimi garanti etmediği söylenebilir. Birçok araştırma öğretmenlerin değişen İngilizce dersi öğretim programlarını programda belirtildiği şekilde uygulamadıklarını ortaya koymaktadır (Intansari, 2013; Karavas- Doukas, 1995; Yan, 2012). Ancak Türkiye bağlamındaki araştırmalarda bazı öğretmenlerin İngilizce öğretim programlarındaki değişiklikleri uygulayabildiği yorumlayıcı (yapılandırmacı) öğretmen profili ortaya konulmuştur (Kırkgöz, 2008a, 2008b; Kırkgöz, 2012; Yeni-Palabıyık & Daloğlu, 2016). Benzer şekilde bazı araştırmalar öğretmenlerin İngilizce dersi öğretim programındaki değişiklikleri uygulayabildiklerini göstermektedir (Carless, 1998). Değişen öğretim programlarının uygulanmasındaki farklılıkların çeşitli nedenlerden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Öncelikle öğretmenler kendi deneyimleri

dışına çıkmadan değişime yönelik algı ve inançlarına dayalı olarak yeni öğretim programını farklı şekillerde uygulayabilmektedir (Duffee & Aikenhead, 1992; Swann & Brown, 1997). Ayrıca öğretmenlerin değişime yönelik tutumları; eğitim geçmişleri, öğrenme ve öğretme yaşantıları gibi değişkenlerden etkilenerek değişen öğretim programını uygulamalarına olumlu veya olumsuz şekilde yansımaktadır (Carless, 1998). Son olarak öğretmenlerin değişimi benimseme ve sahiplenme durumları değişen programı nasıl uygulamaya dönüştürdüklerinden etkilenmektedir (Waugh & Godfrey, 1993).

Kırkgöz (2008a, 2008b), Kırkgöz (2012), Yeni-Palabıyık ve Daloğlu (2016) ile benzer bir çalışma yürüten Shower (2010) değişen programı uygulayan iki ayrı öğretmen profili ortaya koymuştur. Buna göre değişen programın iletişim odaklı, öğrenci merkezli yapısını yansıtan öğretmen sınıfta İngilizce iletişim kurma, iş birliğine dayalı etkinlikler yapma, otantik materyaller kullanma, dilin yapısını bağlam içerisinde öğretme gibi uygulamalar yaparken; iletişim odaklı dil öğretiminin önemli olduğunu düşünen ancak bunu uygulamalarına yansıtmayan öğretmen dilin yapısını soyut şekilde öğretme, dilbilgisi alıştırmaları yaptırma gibi uygulamalar gerçekleştirmektedir. Bu doğrultuda, değişen programın gerekliliklerini yerine getirme noktasında hem ulusal hem uluslararası bağlamda öğretmenlerin farklı uygulamalar yaptıkları görülmektedir. Bu durumun nedenlerinden birinin öğretim programındaki değişimin odağında dil öğretimi yaklaşımındaki değişim olduğu düşünülebilir. Öğretim programlarının iletişim odaklı hale getirilmesi, öğretmen veya öğrenci merkezlikten öğretimde vurgulanan becerilere kadar birçok değişikliği beraberinde getirdiğinden (Richards, 2006) bu çok boyutlu değişimin öğretmen davranışlarına farklı şekilde yansıtacağını söylemek mümkündür. Bu nedenle farklı öğretmen profillerinin ortaya çıkmasının olası olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada yenilenen İngilizce dersi öğretim programlarının uygulanmasını etkileyen faktörlerin öğretmen, öğrenci, öğretim programı, kaynaklar, okul-sınıf olanakları ve ders saati, sınavlar gibi diğer faktörler olduğu; bu faktörlerin çoğunlukla sorun olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Bu faktörler uluslararası bağlamda yürütülen araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmen boyutunda öğretmenlerin yeniliğe yönelik tutum ve anlayışları ile yenilenen programlara yönelik yargıları (Karavas- Doukas, 1995), öğretmen eğitiminin yetersizliği (de Segovia & Hardison, 2009; Karavas- Doukas, 1995; Lamie, 2004; Rahman vd., 2018; Yan, 2012); öğretmeni geliştirme olanakları (de Segovia & Hardison, 2009; Rahman vd., 2018; Wang & Cheng, 2009; Waters & Vilches, 2008), öğretmenlerin konu alanı, öğrenci, içerik geliştirme bilgisi (Jiang, Zhang, May & Qin, 2018); öğretmenlerin iş yükleri (Ostovar-Namaghi, 2017; Yan, 2012), öğretmenlerin dil yeterliği (de Segovia & Hardison, 2009; Wang & Cheng, 2009) ve öğretmenlerin değişime hemen uyum sağlayamayarak desteğe ihtiyaç duymaları (Rahman vd., 2018) gibi faktörlerin yenilenen İngilizce dersi öğretim programlarının uygulanmasında etkili olduğu ortaya konulmuştur. Öğrenciler açısından İngilizce öğrenmede isteksizliğin olduğu görülmüştür (de Segovia & Hardison, 2009; Yan, 2012). Öğretim programı açısından

ise programdaki öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanabilirliğinin uygulamayı etkilediği rapor edilmiştir (Wang & Cheng, 2009).

Alan yazında yer alan araştırmalar kaynaklar açısından incelendiğinde kaynakların yetersizliği (de Segovia & Hardison, 2009; Karavas- Doukas, 1995; Rahman vd., 2018; Waters & Vilches, 2008) öne çıkarken araştırmalarda materyallerin (Lamie, 2004; Ostovar-Namaghi, 2017; Solikhah, 2020) ve ders kitaplarının (Lamie, 2004; Ostovar-Namaghi, 2017; Rahman vd., 2018) uygulamayı etkilediği belirtilmiştir. Okul-sınıf olanakları ve diğer faktörler açısından sınıfın fiziki olanaklarının yetersizliği (Rahman vd., 2018), kalabalık sınıflar (Lamie, 2004; Karavas- Doukas, 1995; Rahman vd., 2018; Yan, 2012), ders saatinin yetersizliği (Karavas- Doukas, 1995; Ostovar-Namaghi, 2017; Rahman vd., 2018) ve sınav kültürünün (Lamie, 2004; Yan, 2012) de yenilenen İngilizce öğretim programlarının uygulanmasını olumsuz etkilediği görülmüştür. Bu durum öğretim programlarında yapılacak değişiklikleri planlama ve uygulama boyutlarında okulların fiziki koşulları, kaynak ve materyaller bakımından donanımı, öğrenci sayısı ve öğretmenlerin çalışma olanakları açısından iyileştirilmeye ihtiyaç duyulduğunu (Kirk & MacDonald, 2001) ortaya koymuştur.

Yenilenen İngilizce öğretim programlarının uygulanmasını etkileyen faktörler açısından ulusal ve uluslararası bulguların büyük ölçüde benzerlik göstermesi uygulama dinamiklerinin benzer faktörlerden etkilendiğinin göstergesi olarak değerlendirilebilir. Uygulamayı etkileyen faktörlerin yapılan değişikliklerin amacına ulaşmasını kolaylaştırdığını veya zorlaştırdığını söylemek mümkündür. Özellikle uygulamayı olumsuz etkileyen faktörlerin iletişim odaklı program değişikliklerinin gerçekleştirildiği ülkelerdeki araştırma bulgularıyla benzerlik göstermesi bu yöndeki değişikliklerin uygulama sorunlarını beraberinde getirdiğini düşündürmektedir. Ayrıca Karaca (2018) Türkiye’de İngilizce öğretim programlarını güncelleme çalışmaları yapılırken önceki programın uygulanmasında karşılaşılan sorunların dikkate alınmadığını belirtmektedir. Diğer yandan uygulamayı etkileyen faktörlerin dikkate alınmadığı durumlarda özellikle olumsuz faktörlerin sürekli devam edeceğini ve değişimin amacına ulaşmasına engel olacağını söylemek mümkündür.

Bu çalışma; önceki ve yeni İngilizce öğretim programlarının karşılaştırıldığı nitel araştırmalardan elde edilen bulguların öğretim programının yapısı, öğretim programının işleyişi ve yönetici tutumları açısından ele alındığını ortaya koymuştur. Bu bulguyu değişimin hangi boyutlarda yapıldığının bir göstergesi olarak değerlendirmek mümkündür. Uluslararası alan yazında Rahman ve diğerleri (2018) öğretim programlarının ölçme-değerlendirme ve öğretim yöntemleri açısından böyle bir karşılaştırma yapmıştır. Öğretmen merkezli öğrenci merkezli uygulamalara geçiş (de Segovia & Hardison, 2009; Rahman vd., 2018; Yan, 2012), içerik odaklıdan öğrenme çıktısı ve beceri odaklı programlara geçiş (Mellegård & Pettersen, 2016) ve ders kitaplarındaki değişim (Alwan, 2006) açısından da ulusal ve uluslararası alan yazında benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bu çalışmada ele alınan bir araştırmada (Çelik & Kasapoğlu, 2014) okul yöneticilerinin önceki İngilizce öğretim programına kıyasla

yeni programa yönelik daha olumlu tutum sergilediği görülmüştür. Lamie (2004) ve Yan (2012) meslektaş ve okul yöneticilerinin destek ve dönütlerinin uygulamayı etkilediğini bildirmiştir. Özellikle okul yöneticilerinin desteği olmadığında öğretmenlerin pedagojik değişikliklere bağlılığı olumsuz etkilenme eğilimindedir (Yan, 2012). Değişimin okul düzeyinde yönetilmesinde okul yöneticilerinin etkili olduğu (Carless, 1998) göz önüne alındığında Türkiye bağlamında okul yöneticilerinin değişen İngilizce dersi öğretim programlarına yönelik olumlu tutumlarının program uygulamalarını olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak çeşitli öneriler öne çıkmaktadır. İngilizce öğretim programlarındaki değişiklikleri uygulamayı etkileyen faktörler; bundan sonraki program değişikliklerinin daha sistematik ve sorunları en aza indirecek şekilde yapılması açısından yol gösterici olabilir. Öğretmenlerin öğretim programlarını farklı şekillerde uygulamaları da genellikle bu faktörlerden kaynaklandığı için değişim sürecinde bunların dikkate alınması değişimin başarısını da olumlu yönde etkileyebilecektir. Ayrıca, çalışmada incelenen nitel araştırmaların çalışma gruplarının genellikle öğretmenler olduğu; yalnızca bir araştırmada okul yöneticileriyle, bir çalışmada da öğrencilerle çalışıldığı görülmüştür. Bu durumun öğretmenlerin öğretim programlarının değişim sürecinden doğrudan etkilenen paydaşlar olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Politika yapımcılar tarafından öğretim programlarında yapılan değişikliklerin sınıf içinde uygulanma durumunu belirleme noktasında öğretmenler önemli bir rol oynamaktadır (Wang & Cheng, 2009). Bununla birlikte değişim sürecinden etkilenen ve değişim sürecini etkileyen okul yöneticileri, öğrenciler, program geliştirme sürecinde görev alan uzmanlar, ders kitabı gibi materyallerin tasarımcıları, veliler gibi paydaşlarla da çalışılmasının konuyu çok boyutlu olarak açıklamanın bir yolu olarak görülebilir. Bu bağlamda bu tarz araştırmalara da ihtiyaç duyulduğunu söylemek mümkündür.

### **Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi**

Yazarlar, aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve çalışmaya eşit oranda katkı sunduklarını beyan etmiştir. Yazarlar, tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

### **Kaynakça**

- \*Acar, A. (2019). Türkiye’deki 2013 ve 2018 ilkokullar ve ortaokullar İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırılması: 7. sınıf izlencelerinin analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(224), 299-325.
- Alwan, F.H. (2006). *An analysis of English language teachers’ perceptions of curriculum change in the United Arab Emirates* (ED503767) [Doctoral dissertation, The University of Exeter-United Kingdom]. <https://eric.ed.gov/?id=ED503767>
- Anderson-Allen, L. (2010). Curriculum change. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 196-197). SAGE Publications, Inc.
- Aşkar, P., Paykoç, F., Korkut, F., Olkun, S., Yangın, B., & Çakıroğlu, J. (2005). *Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu*. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038362/5000037218>



- Barroso, J., Gollop, C.J., Sandelowski, M., Meynell, J., Pearce, P.F., & Collins, L.J. (2003). The challenges of searching for and retrieving qualitative studies. *Western Journal of Nursing Research*, 25(2), 153-178. <https://doi.org/10.1177/0193945902250034>
- Berman, P., & McLaughlin, M.W. (1975). *Federal programs supporting educational change*, Vol. 4: The findings in review. RAND Corporation. ED03350.
- Bondas, T., & Hall, E.O.C. (2007). Challenges in approaching metasynthesis research. *Qualitative Health Research*, 17(1), 113-121.
- Bümen, N.T., Çakar, E., & Yıldız, D.G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri [Educational Sciences: Theory & Practice]*, 14(1), 203-228. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020>
- Carless, D.R. (1998). A case study of curriculum implementation in Hong Kong. *System*, 26, 353-368.
- Cheng, Y.C. (1994). Effectiveness of curriculum change in school: An organizational perspective. *International Journal of Educational Management*, 8(3), 26-34.
- Civriş, E. (2019). *Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri* (Tez No. 600891) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Çarıkcıoğlu, M. (2019). *2018 ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Tez No. 590611) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- \*Çelik, S., & Kasapoğlu, H. (2014). Implementing the recent curricular changes to English language instruction in Turkey: Opinions and concerns of elementary school administrators. *South African Journal of Education*, 34(2), 1-14.
- De Segovia, L.P., & Hardison, D.M. (2009). Implementing education reform: EFL teachers’ perspectives. *ELT Journal*, 63(2), 154-162. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn024>
- \*Demirtaş, Z., & Erdem, S. (2015). 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı: Güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 55-80.
- \*Dönmez, Ö. (2010). *Implementation of the new eighth grade English language curriculum from the perspectives of teachers and students* (Tez No. 277958) [Yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Duffee, L., & Aikenhead, G. (1992). Curriculum change, student evaluation, and teacher practical knowledge. *Science Education*, 76(5), 493-506.
- Duke, D. (2004). *The challenges of educational change*. Pearson.
- EARGED. (2005). *PISA 2003 projesi: Ulusal nihai rapor*. Milli Eğitim Basımevi.
- Erarslan, A. (2019). Factors affecting the implementation of primary school English language teaching programs in Turkey. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 9(2), 7-22.
- Erwin, E.J., Brotherson, M.J., & Summers, J.A. (2011). Understanding qualitative metasynthesis: Issues and opportunities in early childhood intervention research. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 186-200. <https://doi.org/10.1177/1053815111425493>
- Finfgeld-Connett, D. (2010). Generalizability and transferability of meta- synthesis research findings. *Journal of Advanced Nursing*, 66(2), 246-254. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2009.05250.x>
- Finlayson, K., & Dixon, A. (2008). Qualitative meta-synthesis: A guide for the novice. *Nurse Researcher*, 15(2), 59-71. <https://doi.org/10.7748/nr2008.01.15.2.59.c6330>
- Freeman, D. (2013). Teacher thinking, learning, and identity in the process of educational change. In K. Hyland & L.C.L. Wong (Eds.), *Innovation and change in English language education* (pp. 123-136). Routledge.

- Fullan, M. (1983). Evaluating program implementation: What can be learned from follow through. *Curriculum Inquiry*, 13(2), 215-227.
- Fullan, M. (1997). *Successful school improvement: The implementation perspective and beyond*. Open University Press.
- Fullan, M. (2007). *The NEW meaning of educational change* (4th edition). Teachers College Press.
- Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(2), 335-397.
- Gürsoy, E., & Eken, E. (2018). English teachers’ understanding of the new English language teaching program and their classroom implementations. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 18-33.
- Hardman, J., & A-Rahman, N. (2014). Teachers and the implementation of a new English curriculum in Malaysia. *Language, Culture and Curriculum*, 27(3), 260-277. <https://doi.org/10.1080/07908318.2014.980826>
- Haznedar, B. (2010, November). Türkiye’de yabancı dil eğitimi: Reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz. In *Proceedings of International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 747-755), Antalya.
- Hoon, C. (2013). Meta-synthesis of qualitative case studies: An approach to theory building. *Organizational Research Methods*, 16(4), 522-556. <https://doi.org/10.1177/1094428113484969>
- Horn, R. (2002). *Understanding educational reform*. ABC Clío.
- Intansari, R. (2013). Teachers’ strategy in implementing English curriculum in a junior high school in Indonesia. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 2(2), 226-235.
- İnceçay, G. (2012). Turkey’s foreign language policy at primary level: Challenges in practice. *ELT Research Journal*, 1(1), 53-62.
- Jensen, L.A., & Allen, M.N. (1996). Meta-synthesis of qualitative findings. *Qualitative Health Research*, 6(4), 553-560.
- Jiang, A.L., Zhang, L.J., May, S., & Qin, L.T. (2020). Understanding novice teachers’ perceived challenges and needs as a prerequisite for English curriculum innovation. *Language, Culture and Curriculum*, 33(1), 15-31. <https://doi.org/10.1080/07908318.2018.1518452>
- Karaca, B. (2018). *A study of Turkey’s primary and middle school English curricula: Teachers’ and program designers’ perceptions* (Tez No. 510654) [Doctoral dissertation, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Karavas- Doukas, E. (1995). Teacher identified factors affecting the implementation of an EFL innovation in Greek public secondary schools. *Language, Culture and Curriculum*, 8(1), 53-68. <https://doi.org/10.1080/07908319509525188>
- Kennedy, C. (2013). Models of change and innovation. In K. Hyland & L.C.L. Wong (Eds.), *Innovation and change in English language education* (pp. 13-27). Routledge.
- \*Kırkgöz, Y. (2008a). Curriculum innovation in Turkish primary education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(4), 309-322. <https://doi.org/10.1080/13598660802376204>
- \*Kırkgöz, Y. (2008b). A case study of teachers’ implementation of curriculum innovation in English language teaching in Turkish primary education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1859-1875. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.007>
- \*Kırkgöz, Y. (2012). Exploring teachers’ implementation of the recent curriculum innovation in ELT in Turkish primary education. In T. Muller, S., Herder, J. Adamson, & P.S. Brown (Eds.), *Innovating EFL teaching in Asia* (pp. 181-195). Palgrave Macmillan.
- Kirk, D., & MacDonald, D. (2001). Teacher voice and ownership of curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, 33(5), 551-567. <https://doi.org/10.1080/00220270010016874>

- Kirkgoz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *Regional Language Centre Journal*, 38(2), 216-228. <https://doi.org/10.1177/0033688207079696>
- Kirkgöz, Y. (2010). Evaluating curriculum reform in Turkish secondary education. In L.E. Kattington (Ed.), *Handbook of curriculum development* (pp 455-463). Nova Science Publishers, Inc.
- \*Koç, N. (2019). *Güncellenen 9. sınıf İngilizce öğretim programının eski programla öğretmen görüşlerine göre karşılaştırılması*. (Tez No. 588786) [Yüksek lisans tezi, Sütçü İmam Üniversitesi-Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Lamie, J.M. (2004). Presenting a model of change. *Language Teaching Research*, 8(2), 115-142.
- Liu, W. (2016). The changing pedagogical discourses in China: the case of the foreign language curriculum change and its controversies. *English Teaching: Practice & Critique*, 15(1), 74-90. <https://doi.org/10.1108/ETPC-05-2015-0042>
- Macdonald, D. (2003). Curriculum change and the post-modern world: Is the school curriculum-reform movement an anachronism?. *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 139-149. <https://doi.org/10.1080/00220270210157605>
- McNeil, J.D. (2009). *Contemporary curriculum: In thought and action*. John Wiley and Sons.
- MEB. (2012). *12 yıl zorunlu eğitim: Sorular – cevaplar*. [https://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil\\_Soru\\_Cevaplar.pdf](https://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf)
- MEB. (2013). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ilköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- MEB. (2017). *Sıkça sorulan sorular*. <http://mufredat.meb.gov.tr/SSS.aspx>
- Mellegård, I., & Pettersen, K.D. (2016). Teachers' response to curriculum change: Balancing external and internal change forces. *Teacher Development*, 20(2), 181-196. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1143871>
- Miles, M., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Noblit, G.W., & Hare, R.D. (1999). Chapter 5: Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies. *Counterpoints*, 44, 93-123.
- \*Ocak, G., Boyraz, S., & Kizilkaya, H. (2013). Comparing 1997 and 2005 English curricula applied in 4th and 5th grades in Turkey. *Problems of Education in the 21st Century*, 56, 93-104.
- Ostovar-Namaghi, S.A. (2017). Language teachers' evaluation of curriculum change: A qualitative study. *The Qualitative Report*, 22(2), 391-409.
- Özüdoğru, F. (2018). Analysis of curriculum evaluation studies conducted in foreign language education: 2005-2016. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 113-134.
- Pešková, K., Spurná, M., & Knecht, P. (2019). Teachers' acceptance of curriculum reform in the Czech Republic: One decade later. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(2), 73-97. <https://doi.org/10.26529/cepsj.560>
- Rahman, M.M., Pandian, A., & Kaur, M. (2018). Factors affecting teachers' implementation of communicative language teaching curriculum in secondary schools in Bangladesh. *The Qualitative Report*, 23(5), 1104-1126.
- Richards, J.C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Sandelowski, M., Docherty, S., & Emden, C. (1997). Focus on qualitative methods. Qualitative metasynthesis: Issues and techniques. *Research in Nursing & Health*, 20, 365-371.
- Shawer, S. (2010). Communicative-based curriculum innovations between theory and practice: Implications for EFL curriculum development and student cognitive and affective change. *The Curriculum Journal*, 21(3), 333-359. <https://doi.org/10.1080/09585176.2010.506802>
- Solikhah, I. (2020). Teacher beliefs about the 2013 curriculum reform in English lesson for secondary school in Indonesia. *The Asian ESP Journal*, 16(1.2), 184-206.

- Swann, J., & Brown, S. (1997). The implementation of a national curriculum and teachers’ classroom thinking. *Research Papers in Education*, 12(1), 91-114. <https://doi.org/10.1080/0267152970120106>
- T.C. Resmi Gazete (18 Ağustos 1997). İlköğretim ve eğitim kanunu, milli eğitim temel kanunu, çıraklık ve meslek eğitimi kanunu, Milli Eğitim bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kanun ile 24.3.1988 tarihli ve 3418 sayılı kanunda değişiklik yapılması ve bazı kağıt ve işlemlerden eğitime katkı payı alınması hakkında kanun. Kanun No: 4306, Kabul Tarihi:16.8.1997. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4306.pdf>
- van den Akker, J.J. (1988). The teacher as learner in curriculum implementation. *Journal of Curriculum Studies*, 20(1), 47-55. <https://doi.org/10.1080/0022027880200104>
- Voogt, J., & Pelgrum, H. (2005). ICT and curriculum change. *Human Technology: An Interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments*, 1(2), 157-175.
- Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211.
- Wang, H., & Cheng, L. (2009). Factors affecting teachers’ curriculum implementation. *The Linguistics Journal*, 4(2), 135-166.
- Waters, A., & Vilches, M.L.C. (2008). Factors affecting ELT reforms: The case of the Philippines basic education curriculum. *Regional Language Centre Journal*, 39(1), 5-24. <https://doi.org/10.1177/0033688208091138>
- Waugh, R., & Godfrey, J. (1993). Teacher receptivity to system-wide change in the implementation stage. *British Educational Research Journal*, 19(5), 565-578.
- Yan, C. (2012). ‘We can only change in a small way’: A study of secondary English teachers’ implementation of curriculum reform in China. *Journal of Educational Change*, 13, 431-447. <https://doi.org/10.1007/s10833-012-9186-1>
- \*Yeni-Palabıyık, P., & Daloğlu, A. (2016). English language teachers’ implementation of curriculum with action-oriented approach in Turkish primary education classrooms. *i-Manager’s Journal on English Language Teaching*, 6(2), 45-57.
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B., & Bümen, N. T. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702-737.
- Zhang, F., & Liu, Y. (2014). A study of secondary school English teachers’ beliefs in the context of curriculum reform in China. *Language Teaching Research*, 18(2), 187-204. <https://doi.org/10.1177/1362168813505940>
- Zimmer, L. (2006). Qualitative meta-synthesis: A question of dialoguing with texts. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 311-318. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03721.x>

### Extended Abstract

As a complicated process, educational change incorporates what to change, factors affecting implementation of change, implementation process and consequences of change (Fullan, 1983) Curriculum change is one of the components of educational change (Bümen et al., 2014). In broader sense, the purpose of endeavours for curriculum change or innovation is to increase quality in education (Pešková et al., 2019). Curriculum change turns into a requirement when several social conditions change the expectations from students such as acquiring new competencies (Anderson-Allen, 2010).

In Turkey, it may be asserted that changes in education system are reflected into curriculum innovation studies on the one hand, while attempts for curriculum innovation are maintained on the other. System-wide change occurs in curriculum both in general terms and in curriculum specific to English language. The introduction of 8-year compulsory education (Kırkgöz, 2008a), transition to constructivism (Haznedar, 2010), introduction of 4+4+4 education system model (MoNE, 2013) and the recent curriculum update endeavours (MoNE, 2017) have led to changes in English language curriculum in large or small scale. Research has been conducted on English language curriculum in the times of change. Addressing the results of those research in an integrated way is important to see the whole picture and to understand what those results say to all stakeholders in education. However, there seems lack of research synthesizing qualitative results solely on English language curriculum change in literature in Turkey. Therefore, the purpose of the current study is to synthesize the results of qualitative research investigating different dimensions of English language curriculum change in Turkey and present which dimensions of curriculum change are addressed in the related research.

The current study was designed based on meta-synthesis method to address the qualitative research on English language curriculum change in Turkey. Meta-synthesis is a “exploratory and inductive research method” (Hoon, 2013, s.523) which synthesizes qualitative research findings on an issue (Zimmer, 2006) to understand accumulation of knowledge obtained from qualitative research holistically (Noblit & Hare, 1999) and to obtain more detailed and comprehensive meanings (Erwin et al., 2011). The current meta-synthesis is a systematic review of qualitative research on English language curriculum change. To this end, the steps proposed by Noblit and Hare (1999) were followed. Firstly, databases such as ERIC, Web of Science, TR-Dizin, YOKTEZ, Google Scholar were searched for obtaining related research by using the keywords such as EFL curriculum innovation/change/reform, new EFL curriculum/program, implementation of new EFL curriculum/program. Secondly, several inclusion and exclusion criteria were set for including the obtained research in meta-synthesis. Of the criteria, being qualitative research and focusing on change are the important ones. Thirdly, the candidate research was read through carefully by considering the criteria and 10 qualitative research were decided to be included in the study for meta-synthesis. Considering the steps for meta-synthesis proposed by Jensen and Allen (1996), those research findings were read several times and noted in detail with page numbers by each of the researchers. Then, qualitative findings were associated according to similarities and differences to create themes and three themes were obtained through comparing and integrating the qualitative findings. The themes created by each researcher were compared and synthesis was completed based on the agreement of researchers. When reporting, the final themes were further explained with quotations from the qualitative research. Last, the obtained synthesis was presented in the results section of the current study.

The results of the current meta-synthesis study showed that qualitative research on English language curriculum change in Turkey focused on three dimensions as (1) implementation of new curriculum, (2) factors affecting implementation and (3) comparison of previous and new curriculum. Considering implementation, teacher profiles were found as transmission-oriented (traditional), interpretive (constructivist) and eclectic teachers. Transmission-oriented teachers maintain teaching habits based on the previous curriculum while interpretive teachers implement the new curriculum with fidelity. Eclectic teachers, however, implement elements of both previous and new curriculum (see Dönmez, 2010; Kırkgöz, 2008a, 2008b; Kırkgöz, 2012; Yeni-Palabıyık & Daloğlu, 2016). Considering factors affecting implementation of the new English language curriculum, teacher factors (such as training, understanding of innovation and teacher competencies), student factors (such as motivation and readiness), curriculum-related factors (such as content and methods), resources (such as lack of teacher guide), school and classroom facilities (such as number of students and physical factors) and other factors (such as high-stake examinations) were emphasized in the qualitative research on English language curriculum change (see Demirtaş & Erdem, 2015; Dönmez, 2010; Kırkgöz, 2008a, 2008b; Kırkgöz, 2012; Koç, 2019; Yeni-Palabıyık & Daloğlu, 2016). Considering the third theme, the previous and new English language curricula were compared in terms of the structure of curriculum (such as objectives, content, materials and evaluation), function of curriculum (such as weekly course schedule and easiness of implementation) and school administrators’ attitudes (see Acar, 2019; Çelik & Kasapoğlu, 2014; Demirtaş & Erdem, 2015; Dönmez, 2010; Koç, 2019; Ocak et al., 2013).

The results of the current study show similarities with the research results in both national and international contexts. In terms of curriculum implementation, transmission-oriented teachers were one of the teacher profiles found out in the studies particularly in Asian countries where communication-based curriculum change was implemented (see Rahman et al., 2018; Zhang & Liu, 2014). Regarding factors affecting implementation, the results of the studies were found to be similar in several studies in terms of teacher-related factors (see de Segovia & Hardison, 2009; Karavas- Doukas, 1995; Lamie, 2004), student-related factors (see de Segovia & Hardison, 2009; Yan, 2012), resources (see Rahman et al., 2018; Waters & Vilches, 2008), school-classroom factors (see Lamie, 2004; Karavas- Doukas, 1995) and other factors such as examinations (Lamie, 2004; Yan, 2012). Last, in terms of comparison of previous and new curriculum, transition from teacher-centred to student-centred curriculum (de Segovia & Hardison, 2009; Rahman et al., 2018; Yan, 2012) and transition from content-based to skill-based curriculum (Mellegård & Pettersen, 2016) may be considered to have similar results. The current study is expected to contribute to the literature and future research by showing which points should be considered more in curriculum change process in practical terms.