



The Change in the Curricula: Teachers' Perceptions

Serkan ÜNSAL^{a*}, Abdullah ÇETİN^b, Fahrettin KORKMAZ^c, Mikail AYDEMİR^d

^aDoç. Dr. Öğr. Üyesi, KSÜ., Eğitim Fakültesi, Kahramanmaraş/TÜRKİYE

^bDr. Öğr. KSÜ, Eğitim Fakültesi, Kahramanmaraş/TÜRKİYE

^cDr. MEB. Gaziantep/TÜRKİYE

^dMEB. Kahramanmaraş/TÜRKİYE



Article Info

DOI: 10.14812/cufej.479002

Article history:

Received 19.11.2018

Revised 28.03.2019

Accepted 12.04.2019

Keywords:

Change,
Perception towards change,
Curricula

Abstract

This research aims to explore how the changes made in the curricula are perceived by teachers, the reasons for the changes and their reflections on education. This study utilized "explanatory design" one of the mixed research models. The research sample held a total of 449 teachers working at primary, secondary and high schools located within the province of Kahramanmaraş during the 2017-2018 academic year. For the qualitative phase of the study, the working group of the study consisted of 11 teachers who were selected by the criterion sampling method. The study employed Curriculum Change Perception Scale (CCPS) which was developed by the researchers and semi-structured interview form. The quantitative research data was analyzed through the use of SPSS 21.0 package program, while content analysis for the qualitative data analysis. Research findings revealed that teachers' perceptions towards the changes in the curriculum are at the level of "Not sure", and that no significant difference was identified across teachers' perceptions towards the curriculum changes in terms of gender, teaching level and educational status, yet a statistically significant difference was found across seniority. The research also suggested the reasons for the changes in the curriculum as political reasons, the shortcomings arising from the previous curricula, adapting to the change and improving the education system. The considerations that should be paid attention in the implementation of the changes in the curriculum were determined as acting in accordance with the instructions and diversifying the teaching methods and techniques; whereas those by administrators were identified as preparing and implementing the changing plan, preparing material in accordance with the change and ensuring cooperation.

Öğretim Programlarında Değişim: Öğretmen Algıları

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cufej.479002

Makale Geçmişi:

Geliş 19.11.2018

Düzeltilme 28.03.2019

Kabul 12.04.2019

Anahtar Kelimeler:

Değişim,
Değişim algıları,
Öğretim programları

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretim programlarında yapılan değişikliklerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını, öğretim programının değişme nedenlerini ve eğitime yansımalarını ortaya çıkarmaktır. Karma araştırma modeli ile yürütülen bu çalışmada "açıklayıcı desen" kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kahramanmaraş'taki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında 2017-2018 eğitim öğretim yılında görev yapan 449 öğretmen oluştururken, nitel boyutu ile ilgili çalışma grubunu araştırmanın örnekleminde ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilen 11 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen Program Değişikliği Algılama Ölçeği (PDAÖ) ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma da nicel verilerin analizinde SPSS 21 paket programından nitel verilerin analizinde içerik analizinden faydalanılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda öğretim programı değişikliğine yönelik öğretmen algılarının "kararsızım" şeklinde orta düzeyde olduğu, öğretmenlerin öğretim programı değişikliklerini algılamalarında; cinsiyet, görev yapılan okul kademesi, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı, görev yapılan

* Author: serkan-unsal09@hotmail.com

kıdem yılı değişkenine göre anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programının değişmesinde politik nedenlerin, önceki programlardan kaynaklanan eksikliklerin, değişime ayak uydurma ve eğitim sistemini iyileştirme çabasının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programı değişikliğinin uygulanmasında öğretmenin dikkat etmesi gereken unsular yönergeye uygun hareket etme, öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirme gibi etkenlerken yöneticilerin dikkat etmesi gereken unsurlar değişim planını yapma ve uygulama, değişikliklere uygun materyal hazırlama, işbirliğini sağlama şeklindedir.

Introduction

The rapid change in today' world has led many countries around the world to move towards substantial changes in the qualities of the people they need (Voogt and Pelgrum, 2005; Çetin, 2017). Educational institutions play a significant role in the training of qualified individuals who will pioneer, keep up with and adapt to change. Therefore, educational institutions are the leading institutions that feel the need for continuous change (Caena, 2014). The fact that none of the curricula considered as a guide to education is inadequate and that they need continuous improvement depending on the changing conditions (Doğanay, 2008) necessitates drastic changes in the curricula of many countries (Voogt and Pelgrum, 2005). By not remain indifferent to the changes occurring in the world, Turkey has also adopted a constructive approach education in 2004 and it has gone through fundamental changes in accordance with the curriculum.

Numerous change initiatives have been carried out to develop innovative and research-based curricula with the aim of increasing the quality in all levels of education starting from preschool to higher education (Helvacı, 2010; Taş, 2009). The last of these changes was realized in 2018. Oruç and Ulusoy (2008) pointed out that these changes in the curriculum affect not only the lessons but also the students, teachers, parents, textbooks, in a nutshell, all in the education system. Teachers play a key role in the implementation of the curriculum (Karaca and Acar, 2010). Teachers can adopt the changes in the curriculum and apply it for the specified purpose or they can resist the changes by not implementing it effectively (Fullan, Hill and Crévola, 2006). Therefore, it is evident that no attempts towards change can be successful as long as the senior management plans the change attempts and the teachers do not adapt and resist (Çınar, 2005; Erdoğan, 2001; Helvacı, 2010). Tunçer (2011) stated that various factors play a significant role in teachers' failure to adopt change or to put up little or greater resistance towards change. These are; teachers are trying to protect the existing situation by maintaining their habits (Tunçer, 2011), the emergence of the possibility of the loss of their social status, the increase in their workloads, the idea of experiencing economic losses, fear of inspection, collective opposition, incomplete information, fear of failure in changing, lack of self-competence and woolly-mindedness (Çalık, 2003; Töremen, 2002).

The studies and researches aiming at increasing the quality of education from the beginning of the 2000s to the present day have mostly focused on curriculum and textbooks (Aybek, Çetin and Başarır, 2014; Çıray, Küçükylmaz and Güven, 2015; Feyzioğlu, 2014; Gömleksiz ve Bulut, 2007; Karaman and Karaman, 2016; Kırıkkaya, 2009; Tekbıyık and Akdeniz, 2008). However, teachers are the core figures with their thoughts, attitudes, and beliefs at the point where the changes in the curricula meet the students. The proper implementation and execution of the curriculum depend largely on the teachers (Tüm and Gültepe, 2016). In other words, success in change leans on what teachers think and do about it (Fullan, 2007; Quickley and Inos, 1995). Numerous studies have revealed that teachers' classroom practices vary depending on their attitudes and beliefs regarding education and that the most powerful transformation of change is realized when educators seek opportunities to learn, to share vision, and when they continuously do dynamic applications (Barber and Mourshed, 2007; Fullan, 2007; Guskey, 2002; Hanushek, 2003; Montgomery and Way, 1995; Okut, 2009; Schoenfeld, 1994).

Teachers hold important tasks during the successful implementation of the renewed curricula (Flores, 2005; Kirk and Macdonald, 2001), and their attitudes towards change significantly affect the implementation and adaptation process (Handal and Herrington 2003; Demirel, 2011). However, the

views of the teachers, who have critical importance in the success of the curricula, are frequently disregarded. The solutions realized by excluding the teacher factor cause failure in the curriculum change as well as money, time, energy loss (Ornstein and Hunkins, 2014). A successful curriculum change can only be achieved when teachers' beliefs and teaching practices are taken into account (Canlı, Demirtaş and Özer, 2015; Fullan, 2007; Handal and Herrington, 2003). Therefore, teachers' feelings, thoughts and attitudes towards curriculum must be considered before the launching any innovation. Kirk and Macdonald (2001) also emphasized that teachers' views are of great importance in the change of curricula; they argue that different problems will emerge when teachers' opinions are ignored. This research is paramount in terms of revealing teachers' views related to changes in the curriculum.

Upon analyzing the relevant literature, the curricula are not appropriately implemented by the teachers in accordance with the changes (Aykaç 2007; Çiftçi, Sünbül and Köksal, 2013; Dinç and Doğan, 2010; Doğan, 2010; Gelbal and Kellecioğlu 2007; Karacaoğlu and Acar, 2010; Korkmaz, 2006; Öztürk, 2003; Yapıcı and Leblebiciler, 2007). Therefore, it is more likely that the desired success in the change attempts is not achieved (Erdoğan, 2015). One of the most important reasons for this failure may be teachers' throwback in adopting changes (Güçlü, Yılmaz & Demirçelik, 2014; Erdoğan, 2015). Besides, teachers' lack of motivation to deal with change, lack of adequate in-service training activities for changes, lack of understanding of the philosophy and the logic of the changes by the teachers may result in the failure of the success of the changes in the curriculum. What is expected from the results of the study is to reveal the reason why the curriculum is not applied in accordance with the changes made in the curriculum.

There is a great need for exploring how teachers perceive the changes in their curricula and what they think about curriculum changing process in order to find responses to these questions "Will teachers support the changes in the curricula? Or will teachers resist the changes in the curricula?" Considering the studies in the related literature, no such a study has been specifically conducted on how the changes made in all curricula are perceived by teachers and what they think about the changes in the curricula. This was considered as a shortcoming by the researchers and such a study was conducted. The problem statement of the research is: "What are the teachers' views regarding the changes in curricula? Thus, answers to the following questions were sought:

- 1- How do teachers perceive the changes made in the curriculum?
- 2- Does teachers' perception towards the changes in the curricula significantly differ across their gender, seniority, teaching level, educational status?
3. What are the teachers' perceptions towards the reasons for the changes in the curricula?
4. What should be considered in the implementation of the changes in the curricula?
5. What are the reflections of the recent changes on curricula in terms of teachers' perceptions?

Method

This section covers information regarding the research model, population and sample, data collection tools, data analysis, validity, and reliability.

Research Model

Johnson and Onwuegbuzie (2004) defined mixed methods research as a combination of quantitative and qualitative research methods. Creswell (2006) described mixed-method research as the class of research where a researcher collects and analyzes qualitative and quantitative data together into a single study. This study utilized a mixed research model as the qualitative and quantitative research designs were used together. One of the mixed method research design, the explanatory design was deployed in the present study. This method is a two-phase design where the quantitative data is collected first followed by qualitative data collection for the purpose of using the qualitative results to

further explain the findings from the quantitative phase. At first, quantitative data were obtained in this study and then qualitative data were used to explain the data obtained from the quantitative phase.

Population and Sample

In the quantitative phase of the study, the population of the study was composed of teachers working at primary, middle school and high schools located within the province of Kahramanmaraş during the 2017- academic year. The research sample held a total of 449 teachers who were selected by random sampling method. Table 1 present demographic information regarding the participants.

Table 1.
Demographic Information regarding the Participants

	Variables	f	%
Gender	Female	209	46,5
	Male	240	53,5
Seniority	0-5 years	153	34,1
	6-10 years	120	26,7
	11-15 years	76	16,9
	16-20 years	59	13,2
	21 and over	41	9,1
Teaching level	Primary school	123	27,4
	Middle School	161	35,9
	High school	165	36,7
Educational status	Graduate	397	88,4
	Postgraduate	52	11,6
TOTAL		449	100

Table 1 portrays that 209 (46.5%) of the teachers were female and 240 (53.5%) were male. Considering the seniority of the teachers, the teachers had a seniority of maximum 0-5 years (f=153, 34.1%), and at least 21 years and over (f=41, 9.1%), while they mostly work at high school (f=165, 36.7%), and few at primary school (f=123, %27,4). Lastly, almost all of the teachers (f=397, 88.4%) were bachelor's degree graduates, while 52 of them (11.6%) were postgraduates.

For the qualitative phase of the study, the working group of the study consisted of teachers working in the province of Kahramanmaraş during the 2017-2018 academic year. The study utilized a criterion sampling method while determining the participants. The criteria were determined as; teachers must be from different teaching levels, changes must be made in their curricula, voluntary participation must be ensured and the contribution to the quantitative dimension of the research must be provided. The teachers were coded as T1....T11 in order to comply with ethical rules. Table 2 displays demographic information regarding the working group.

Table 2.
Demographic Information regarding the Interviewed Teachers

Teacher	Gender	Teaching level	Branch	Seniority
T1	Female	High school	Physics	6
T2	Male	Middle School	Turkish	12
T3	Female	Middle School	Mathematics	9
T4	Female	High school	Turkish Language and Literature	9
T5	Female	High school	Mathematics	5
T6	Male	High school	Geography	8
T7	Male	High school	Mathematics	20
T8	Male	High school	History	30

T9	Male	Middle School	Religious Culture and Moral Development	11
T10	Female	Primary school	Classroom Teacher	17
Ö11	Male	Primary school	Classroom Teacher	16

According to Table 2, more than half of the teachers were male (54%) and they worked at high schools (54%). The working group included four teachers (36%) with seniority between 6-11 years, the highest number belonged to mathematics teachers, that was three (27%).

Data Collection Tools

With a view to identifying how curriculum changes are perceived by teachers, the study employed Curriculum Change Perception Scale (CCPS) which was developed by the researchers and which included 21 items. The researchers have developed a 5-point Likert type scale ranging from totally agree (5), agree (4), not sure (3), disagree (2), totally disagree (1). The statistical procedures for the development of CCPS and the tables as well as comments related to the data were presented below. Besides, the study also deployed a semi-structured interview form consisting of three open-ended questions so as to learn more about how teachers perceive curriculum changes. The interview form was prepared by searching the literature related to change and curricula, and by using expert judges, who study on changes and curricula. The statistical procedures for the development of CCPS were;

Forming Item Pool

Items related to the topic were written by using the studies obtained as a result of the literature review. When the items were written, a pool of 38 items was created by taking into consideration the studies carried out by Çetin, 2017; Erdoğan, 2015. Then, content validity was ensured.

The use of Expert Judges

The items were presented to the faculty members who are experts in the field of measurement and assessment and curriculum and instruction. 2 items were removed from the scale as a result of evaluating experts' judges and some items were corrected. Afterward, these items were revised by two Turkish teachers in terms of spelling, punctuation and meaning.

Administration of the Scale to the Research Sample

The draft of the tool was administered to the research sample that consisted of 475 teachers working in primary, secondary and high schools in the 2017-2018 academic year in Kahramanmaraş. By checking the completed forms, 26 incomplete and incorrectly filled forms were omitted and the remaining 449 scales were taken into consideration.

Construct Validity and Conformance Validity

The construct validity is related to the degree to which a test measures what it claims or purports to be measuring (Büyüköztürk, 2017). Exploratory and confirmatory factor analysis was applied and the Varimax Rotation method was used in order to examine the construct validity of the scale.

Exploratory Factor Analysis

SPSS 21.0 package program was used for exploratory factor analysis (EFA). Kaiser-Meyer-Okin (KMO) and Barlett Sphericity tests were examined so as to determine whether the data set is suitable for factor analysis. That KMO is higher than 0.60 and Barlett test is significant indicates the data are suitable for factor analysis (Büyüköztürk, 2017; Pallant, 2005). This study found KMO as 0.936 and Barlett Sphericity test as significant ($p < .05$, $Df = 210$, $S^2 = 4339.903$). In this case, the sample was identified to be suitable for factor analysis since the KMO value calculated as 0,936 was higher and better than the proposed value in the literature, and Bartlett test was significant. The literature indicates that factor loads varying across 0.30 and 0.40 can be taken as the lower cut-off point in the formation of the factor pattern

(Büyüköztürk, 2017; Can, 2016). The lower cut-off point was accepted as 0.30. in the present study. EFA results suggested that 15 of 36 items were omitted from the scale because of low factor loadings. Factor loads of the remaining 21 items are presented in Table 3.

Table 3.
Factor Loads regarding CCPS

Items	Factor 1
I think the new curriculum satisfies the need.	,782
I find the changes in the new curriculum positive.	,778
I think the new curriculum compensates for the shortcomings of the previous curricula.	,753
I think the basic philosophy of the new curriculum is positive.	,742
I think the changes in the curriculum were made in accordance with the requirements of the age.	,721
I think the changes in the curriculum were made due to the need.	,708
I think the changes in the curriculum were prepared in accordance with the scientific principles.	,694
I think that the changes in the curriculum provide more convenience to students.	,676
I think that the changes in the curriculum will improve the quality of education.	,660
Curriculum change has been prepared to guide the teacher adequately.	,651
The changes in the curriculum attract my attention.	,638
I think the changes in the curriculum will have positive results for the students.	,623
I think teachers' views were also taken into consideration during curriculum change.	,618
I think the main purpose of the curriculum change is understood by the teachers.	,612
I think teachers will easily adapt to the curriculum changes.	,593
I think the reasons for the changes in the curricula are satisfied.	,584
I think the new curriculum is different from the previous one.	,554
I think the teacher can easily implement the new curriculum.	,534
It was very easy for me to adopt the changes made in the curriculum.	,459
I do really care about the curriculum change.	,393
I think the curriculum change is necessary.	,351
Eigenvalue 8,478	Total Variance %40.372

As is seen in Table 3, the EFA results revealed that 21 items were gathered under one dimension which explained 40.372% of the total variance and whose eigen value was 8,478. The factor loads of the items related to CCPS ranged from 0,351 to 0,782.

Confirmatory Factor Analysis

Confirmatory factor analysis (CFA) was applied to confirm the factors in the scale for the construct validity of CCPS. Mplus program was used for the calculations related to DFA. Path diagram and DFA results generated by the Mplus program are portrayed in Figure 1.

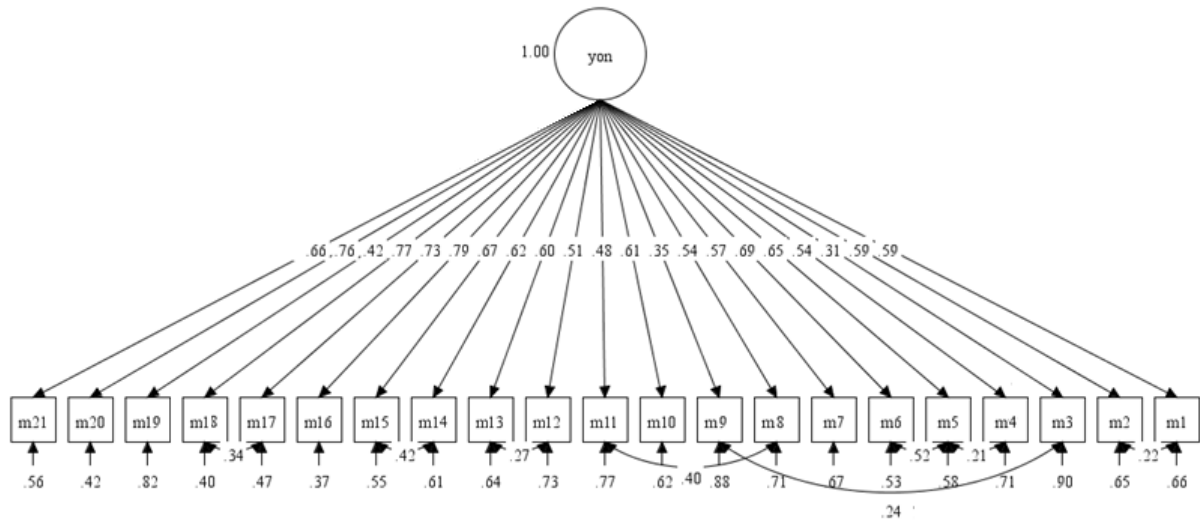


Figure 1. Path Diagram and DFA Results of the Curriculum Changes Perception Scale

The first fit index of the model obtained from CFA is the chi-square statistic (χ^2). However, it is not evaluated alone. Therefore, it is evaluated by proportioning with the degree of freedom (df). If the χ^2/df ratio is less than 3, the fit is excellent; If it is below 5, the fit is acceptable. Accordingly, χ^2/df ratio ($535,601 / 201 = 2.664$) can be stated to give excellent fit value for the analysis (Sümer, 2000).

Table 4.
Fit Indexes of CCPS

The Examined Fit Indexes	Excellent Fit	Acceptable Values	The fit values of the scale
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	0.921
NNFI(TLI)	$0.95 \leq NNFI(TLI) \leq 1.00$	$0.90 \leq NNFI(TLI) \leq 0.95$	0.909
SRMR	$0.00 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.049
RMSEA	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.061

Upon examining the fit indexes in Table 4, the *Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)* was found to be 0.049, referring to an excellent fit value. The *Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)* showed 0.061 fit index. Yılmaz and Çelik (2009) indicated that the model is acceptable if the RMSEA value is lower than 0.08. As for the *Non-Normalized Fit Index (NNFI)* and *Comparative Fit Index (CFI)*, NNFI was identified to be 0.909 and CFI was 0.921. If the NNFI and CFI values are over 0.95, the fit is excellent and if it is over 0.90, it is acceptable (Sümer, 2000). Thus, it is likely that NNFI and CFI showed an acceptable fit value for the analysis. The fit indexes of CCPS suggested that the indexes are excellent or acceptable. These results can be regarded as an indicator that the construct validity and fit validity of the scale were ensured.

Reliability

The alpha model was used for reliability. Cronbach’s Alpha is the correlation value between the questions. Cronbach's Alpha value shows the reliability level of the questions gathered under the factor (Sipahi, Yurtkoru, Zinc, 2006; Büyüköztürk, 2017; Can, 2016). The Cronbach’s Alpha reliability value of the scale was determined as .922. The scale can be considered as a very reliable measurement instrument. Table 5 depicts each item-total correlation values of CCPS.

Table 5.
Item-Total Correlation Values related to CCPS

Item No		Corrected Item-Total Correlation
1	I think that teachers' views were also taken into consideration during curriculum change.	,560
2	I think the changes in the curriculum will have positive results for the students.	,575
3	I think the curriculum change is necessary.	,326
4	I think the reasons for the changes in the curricula are satisfied.	,538
5	I think the changes in the curriculum were prepared in accordance with the scientific principles.	,637
6	I think the changes in the curriculum were made in accordance with the requirements of the age.	,664
7	I think the main purpose of the curriculum change is understood by the teachers.	,560
8	I think that teachers will easily adapt to the curriculum changes.	,550
9	I do really care about the curriculum change.	,359
10	Curriculum change has been prepared to guide the teacher adequately.	,602
11	I think the teacher can easily implement the new curriculum.	,492
12	I think the new curriculum is different from the previous one.	,508
13	The changes in the curriculum attract my attention.	,595
14	I think the changes in the curriculum will improve the quality of education.	,612
15	I think the changes in the curriculum were made due to the need.	,666
16	I think the new curriculum satisfies the need.	,727
17	I think the basic philosophy of the new curriculum is positive.	,686
18	I find the changes in the new curriculum positive.	,728
19	It was very easy for me to adopt the changes made in the curriculum.	,419
20	I think the new curriculum compensates for the shortcomings of the previous curricula.	,701
21	I think the changes in the curriculum provide more convenience to students.	,625

When the item-total correlation of PDQI was examined in Table 5, the values were distributed across 0,326 and 0,728. Since there was no correlation value under the lower cut-off value of 0,300, no item was omitted from the scale.

Data Analysis

The research data were analyzed through the use of SPSS.21 package program and content analysis. Before the analysis of the quantitative data, the results of Levene's Homogeneity Test of Variances which tests the homogeneity of the distribution were examined, and accordingly it was determined that the homogeneity of the variances was met ($F=0.698$, $p>0.05$). Kolmogorov-Smirnov test was used to determine whether the data demonstrated normal distribution. The analysis results suggested that the research data were distributed normally (Kolmogorov-Smirnov $z=0,200$ $p> 0.05$). As the normality distribution and homogeneity of variances were carried out in the study, the data transferred to SPSS within the scope of the research was analyzed and descriptive statistics were performed. Frequency, percentage, mean, t-test for independent groups, t-test for dependent groups and one-way analysis of variance (ANOVA) were used during data analysis. The mean score of the related item in the scale was evaluated by taking into account the range scores such as between 1.00 - 1.80 "totally disagree", between 1.81 - 2.60 "disagree", between 3-2.61 - 3.40 "not sure", between 4- 3.41 - 4.20 "agree", between 5- 4.21 - 5.00 "totally agree".

Content analysis was used to analyze the data obtained from the semi-structured interview form. At first, codes were determined and then themes (categories) were created depending on these codes (Creswell, 2016; Patton, 2014; Merriam, 2013; Berg and Lune, 2015). Two researchers coded the same data set separately and the agreement between the codes was calculated by using Miles and Huberman's (1994, s. 64) formula ($\text{Reliability} = \frac{\text{Agreement}}{\text{Agreement} + \text{Disagreement}} \times 100$). The agreement between the codes of the two researchers was found to be .90. In the case of different codings, the researchers have discussed and agreed on the codes (Silverman, 2005). Finally, the codes were tabulated, frequency values were presented, and direct quotations were given. In order to warrant the validity and reliability of the qualitative data, all stages of the research were described in detail, participant confirmation was ensured, direct quotations from the interviews were given, and all data and stages of the study were stored on a computer for confirmation. In addition, the codes were submitted to the participants, their approval was obtained and volunteer participants were selected in order to comply with the ethical rules.

Findings

This section includes the findings obtained by applying different data collection tools. The findings were presented in accordance with the sub-problems of the research in order to ensure integrity. The first question the research was seeking is how teachers perceive the changes in the curriculum. Hence, Table 6 displays the findings related to 449 teachers' perceptions towards changes in the curriculum.

Table 6.
Mean, Standard Deviations and Participation Levels of the Scores related to CCPS Items

Item No	Items	\bar{X}	Sd	Participation level
1	I think teachers' views were also taken into consideration during curriculum change.	2,34	1,224	Disagree
2	I think the changes in the curriculum will have positive results for the students.	3,17	1,026	Not Sure
3	I think the curriculum change is necessary.	3,89	1,047	Agree
4	I think the reasons for the changes in the curricula are satisfied.	2,85	1,205	Not Sure
5	I think the changes in the curriculum were prepared in accordance with the scientific principles.	2,79	1,096	Not Sure
6	I think the changes in the curriculum were made in accordance with the requirements of the age.	2,87	1,127	Not Sure
7	I think the main purpose of the curriculum change is understood by the teachers.	2,74	1,140	Not Sure
8	I think teachers will easily adapt to the curriculum changes.	3,10	1,139	Not Sure
9	I do really care about the curriculum change.	3,67	1,165	Agree
10	Curriculum change has been prepared to guide the teacher adequately.	2,60	1,136	Not Sure
11	I think the teacher can easily implement the new curriculum.	3,25	1,099	Not Sure
12	I think the new curriculum is different from the previous one.	3,36	1,068	Not Sure
13	The changes in the curriculum attract my attention.	3,38	1,157	Not Sure
14	I think the changes in the curriculum will improve the quality of education.	3,02	1,215	Not Sure
15	I think the changes in the curriculum were made due to the need.	3,23	1,235	Not Sure
16	I think the new curriculum satisfies the need.	2,68	1,072	Not Sure
17	I think the basic philosophy of the new curriculum is positive.	3,16	1,098	Not Sure
18	I find the changes in the new curriculum positive.	3,12	1,067	Not Sure
19	It was very easy for me to adopt the changes made in the	3,27	1,115	Not Sure

	curriculum.			
20	I think the new curriculum compensates for the shortcomings of the previous curricula.	2,88	1,091	Not Sure
21	I think that the changes in the curriculum provide more convenience to students.	2,93	1,134	Not Sure
TOTAL		3,06	0,705	Not Sure

Table 6 suggests that participants' perception levels towards CCPS are "Not sure" in eighteen items, "Agree" in two items and "Disagree" in one item. When their perceptions towards the whole scale were examined, they were found to have perception at the level of "Not sure" ($\bar{X}=3.06$). The highest perceived item by the participants was "I think the curriculum change is necessary. ($\bar{X}=3.89$)", while the lowest was "I think that teachers' views were also taken into consideration during curriculum change. ($\bar{X}=2.34$)".

The second sub-problem that the research was seeking an answer was to determine whether teachers' perceptions towards the changes in the curriculum vary across their gender, seniority, teaching level, and educational status. Table 7 presents mean and standard deviations of the scores as well as the independent samples t-test results.

Table 7.
Independent Samples t-Test Results related to Teachers' CCPS Scores by Gender

Gender	N	\bar{X}	Sd	df	t	p
Female	209	2,95	,675			
Male	240	3,16	,718	447	-3,112	,234

As is observed in Table 7, no significant difference was identified across teachers' perceptions towards the changes in the curriculum in terms of their gender ($p=0,234>0,05$).

The mean, standard deviations and the results of the one-way variance of analysis (ANOVA) conducted to determine whether teachers' perceptions towards the changes in the curriculum differ across their seniority were presented in Table 8.

Table 8.
ANOVA Results of the Teachers' CCPS Scores by Seniority

Seniority	N	\bar{X}	Sd	Sum of Squares	df	Mean of Squares	F	p	Significant Difference (Scheffe-Dunnnett-C)
(1) 0-5 years	153	3,17	,676						
(2) 6-10 years	120	2,95	,715	9,678	4	2,41			1-5
(3) 11-15 years	76	3,16	,702	213,40	444	,481	5,034	,001	3-5
(4) 16-20 years	59	3,13	,673	3					4-5
(5) 21 and over	41	2,70	,698						
TOTAL	449	3,06	,705	223,08	448				

Table 8 reveals that there is a statistically significant difference among the scores regarding teachers' perceptions towards the changes in the curriculum in terms of their seniority ($p=0,001<0,05$). Scheffe and Dunnnett-C multiple comparison tests were performed to determine the significant differences among the teachers by seniority. The results of Scheffe and Dunnnett-C tests showed that teachers with 21 years and over seniority ($\bar{X} = 2.70$) had much more negative perceptions towards the curriculum changes compared to those with 0-5 years ($\bar{X} = 3,17$), 11-15 years ($\bar{X} = 3,16$) and 16-20 years ($\bar{X} = 3,13$) of seniority.

The mean, standard deviations and the results of the one-way variance of analysis (ANOVA) conducted to determine whether teachers' perceptions towards the changes in the curriculum differ across their teaching level were given in Table 9.

Table 9.
ANOVA Results of the Teachers' CCPS Scores by Teaching Level

Teaching Level	N	\bar{X}	Sd	df	Mean of Squares	F	p
Primary school	123	2,95	,701	2	,975	1,967	,141
Secondary school	161	3,11	,736	446	,496		
High school	165	3,08	,672				
TOTAL	449	3,06	,705	448			

As is seen in Table 9, no significant difference was identified across teachers' perceptions towards the changes in the curriculum in terms of their teaching level ($p=0,141>0,05$).

Table 10 presents mean and standard deviations of the scores as well as the independent samples t-test results related to the teachers' perceptions towards the curriculum changes in terms of educational status.

Table 10.
Independent Samples t-Test Results related to Teachers' CCPS Scores by Educational Status

Educational Status	N	\bar{X}	Sd	df	t	p
Graduate	397	3,04	,702	447	-1,104	0,836
Postgraduate	52	3,16	,728			
TOTAL	449	3,06	,705			

Table 10 reveals no significant difference across teachers' perceptions towards the changes in the curriculum in terms of their educational status ($p=0,836>0,05$).

The third sub-problem of the study is to reveal the reasons for the changes in the curriculum. In this context, the findings from the teacher interviews are presented in the form of themes and codes in Figure 2.

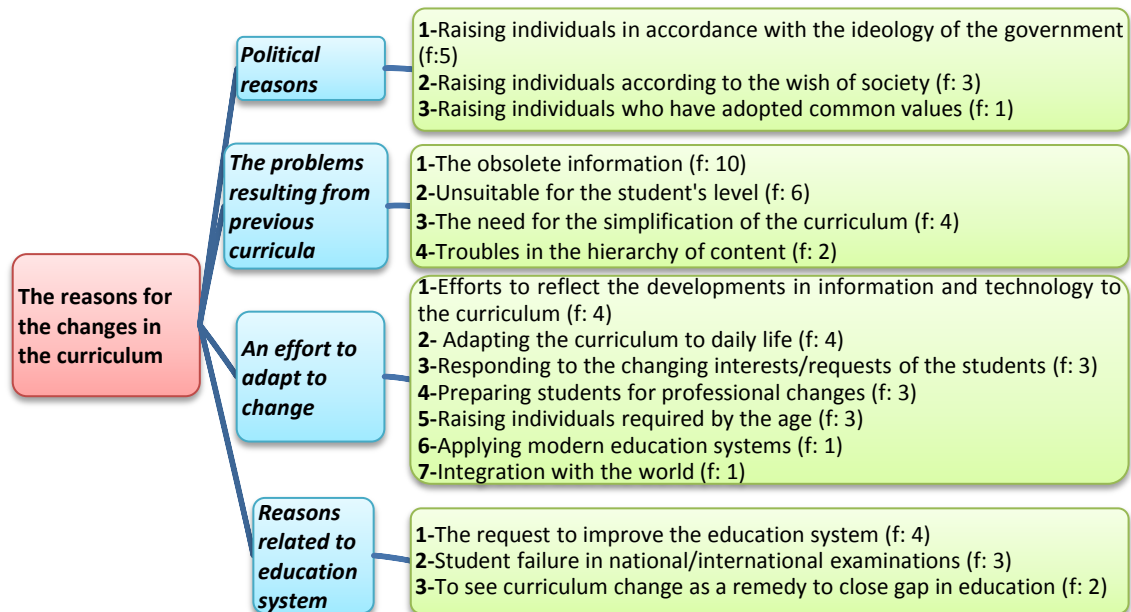


Figure 2. *The Reasons for the Changes in the Curriculum*

Figure 2 illustrates that teachers' views on the reasons for the change in the curricula are gathered under four themes: political reasons, the problems resulting from previous curricula, efforts to adapt to the change and reasons related to the education system. The most expressed reason under the theme of political reasons was determined as raising individuals in accordance with the ideology of the government (T1, T2, T8, T9, T10), while the least expressed reason was raising individuals who have adopted common values (T10). The other reason under this theme is to raise individuals according to the wishes of the society (T4, T8, T9). In this regard, the reason for raising individuals in accordance with the ideology of the government was explained by T8 as, *“Curricula of social lessons such as my own course are especially changed in accordance with the prevailing ideologies of the rulers of the country.”*, while T1 expressed that *“...changes may have been done due to some political reasons of the government.”* T8 explained the reason for raising individuals according to the wish of society as *“...the social events required the need to changes in the curricula in order to raise individuals both in the professional and in the ideological sense.”* The view of T10 saying that curriculum changed so as to raise individuals who have adopted common values was as such *“...the aim of creating common values like human rights and animal love may be one of the reasons for the change in the curriculum.”*

Teachers indicating that the curriculum has changed due to problems arising from the previous curriculum listed the reasons in order of frequency as; the obsolete information (T1, T2, T3, Ö4, T5, T6, T8, T9, T10, T11), unsuitable for the student's level (T3, T5, T7, T9, T10, T11), the need for the simplification of the curriculum (T5, T6, T7, T10), and the troubles in the hierarchy of content (T3, T7). T9 explained the obsolete information as *“...the curricula have been changed in order to make the subjects suitable for all levels of the student, and the scientific developments as well as the change of scientific knowledge.”*, whereas T7 explained the troubles in the hierarchy of content as *“...there has been a need to change the curricula in order to make them suitable for the student level by omitting the topics or the acquisitions that students have difficulty, changing their places on a class basis.”* T3 stated the curriculum's unsuitability for the student's level as *“The subjects and acquisitions in the previous curriculum are not suitable for the student level...”*, and T5 explained the need for the simplification of the curriculum as *“...It seems to be changed for the simplification or removal of difficult subjects or acquisitions.”* Besides, T6 expressed the simplification as *“to clarify some of the subjects that will not be practical for the students...”*

Seven reasons were created for the change in the curriculum under the theme of an effort to adapt to change. While the most expressed of these reasons is the efforts to reflect the developments in information and technology to the curriculum (T4, T9, T10, T11), the least expressed is applying modern education systems (T1) and integration with the world (T10). T4 expressed the efforts to reflect the developments in information and technology to the curriculum as *“The scientific and technological developments in the world and in our country affect the qualifications required by the students. It is impossible to be indifferent and insensitive towards these developments. Therefore, information on developments in the curriculum will help students adapt to the period they live in and prepare the infrastructure for their professional life.”* On the other, T1 explained applying modern education systems as *“...it may be related to keeping up with the contemporary education systems with the desire to improve the situation of the country in the exam achievements.”* As for the theme of adaptation to change, three teachers explained the other reasons as responding to the changing interests/requests of the students (T2, T4, T9), four teachers as adapting the curriculum to daily life (T2, T4, T6, T9), and three teachers as preparing students for professional changes (T4, T9, T10) and raising individuals required by the age (T4, T9, T10). T2 explained responding to the changing interests/requests of the students as *“...changes in the interests and requests of the students may be the reasons for the change of the curricula.”*, while T9 expressed adapting the curriculum to daily life as *“... curricula may have been changed in order to include the topics that will be useful in daily life in the curriculum...”*. Besides, T4 explained preparing students for professional changes and raising individuals required by the age as *“The scientific and technological developments in the world and in our country affect the qualifications required by the students. It is impossible to be indifferent and insensitive towards these developments.”*

Therefore, information on developments in the curriculum will help students adapt to the period they live in and prepare the infrastructure for their professional life.”

Under the theme of education system-related reasons, four teachers stated that the curricula was changed due to the request to improve the education system (T1, T9, T10, Ö11), student failure in national/international examinations (T1, T3, T7), to see curriculum change as a remedy to close gap in education (T10, T11). T1 explained the request to improve the education system and the reason for student failure in national/international examinations as follows *“One of the reasons of the recent curriculum changes, is the request to improve the education system especially in the evaluation of exams held both on a national and international basis, and to catch up with the modern education systems.”* On the other hand, T11 explained the reason to see curriculum change as a remedy to close the gap in education as such *“The lack of desired success in education may be due to the fact that change is seen as a way out.”*

Another question to be sought in the study is related to what should be considered in the implementation of the changes in the curriculum. In this regard, the findings obtained from the teachers’ views are presented in Figure 3 as the theme, code, and frequency.

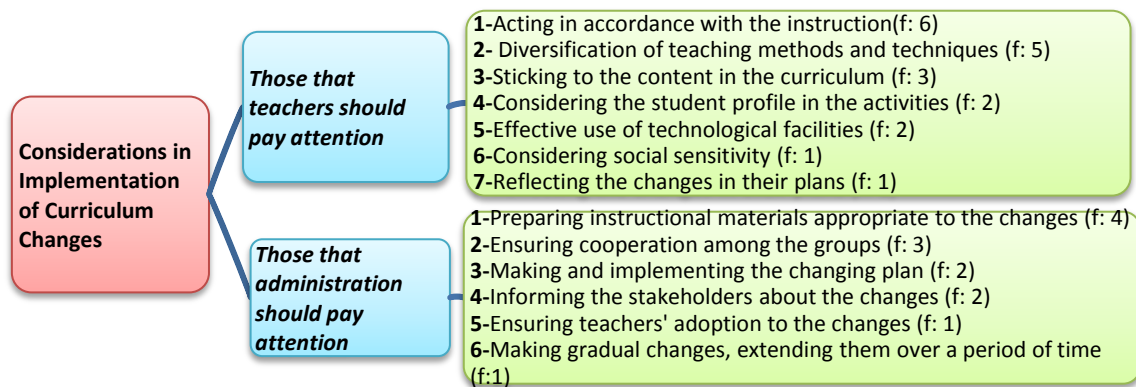


Figure 3. Considerations in the Implementation of Curriculum Changes

Figure 3 reveals that teachers’ views regarding the consideration in the implementation of the changes in the curriculum were gathered under two themes: those that teachers should pay attention and those that administration should pay attention. Six teachers expressed their views regarding the considerations teachers should pay attention as acting in accordance with the instruction (T1, T2, T5, T6, T7, T9), five teachers as diversification of teaching methods and techniques (T3, T6, T7, T8, T9), three teachers as sticking to the content in the curriculum (T1, T4, T7), two each expressed the consideration as considering the student profile in the activities (T3, T9) and effective use of technological facilities (T4, T7), and one each considered the situation as considering social sensitivity (T9) and reflecting the changes in their plans (T10). T5 explained that teachers should act in accordance with the instruction with these words, *“Changes should be applied taking into account the methods and instructions included in the curricula.”*, and T9 expressed considering social sensitivity as *“Social sensitivity and student profile should be taken into consideration when applying the changes.”*. Besides, T3 stated the need for the diversification of teaching methods and techniques as such *“Teaching should be diversified, choices should be made in accordance with the subjects that are exposed to change.”* T7 expressed sticking to the content in the curriculum as *“It should not be gone beyond the subjects of the curriculum, that is the changes.”* T3 mentions considering the student profile in the activities as *“Student level should be taken into account while the changes are applied, subjects should be concretized in a way that attracts the attention of the students.”* Last but not least, T4 explained the effects of technological facilities as *“Effective teaching material should be used. Technological opportunities such as a tablet, smart board, etc. should be utilized in the best way.”*

Four of the teachers expressed the considerations that administration should pay attention as preparing instructional materials appropriate to the changes (T4, T8, T10, T11), three teachers as ensuring cooperation among the groups (T4, T10, T11), two teachers as making and implementing the changing plan (T10, T11) and informing the stakeholders about the changes (T10, T11). T8 explained the need for the administration to prepare instructional materials appropriate to the changes as *“Technological equipment and materials should be provided and adapted in accordance with the changes.”* T11 expressed administrators’ ensuring cooperation among the groups as *“The groups should come together in order to decide on the changes and how they are implemented.”* T10 explained making and implementing the changing plan as *“Change requires planning.”*, and T11 stated the need for informing the stakeholders about the changes as *“Teachers should be informed at all times about how to implement changes and they should be in contact with one another.”* T10 expressed making gradual changes, extending them over a period of time as *“Changes should be made gradually, they should not be made suddenly and rapidly. Teachers should adopt the changes.”*

The fifth research question is related to explore the reflections of the changes in the curriculum on education. In this regard, the findings obtained from the teachers’ views are presented in Figure 4 as themes, codes, and frequencies.

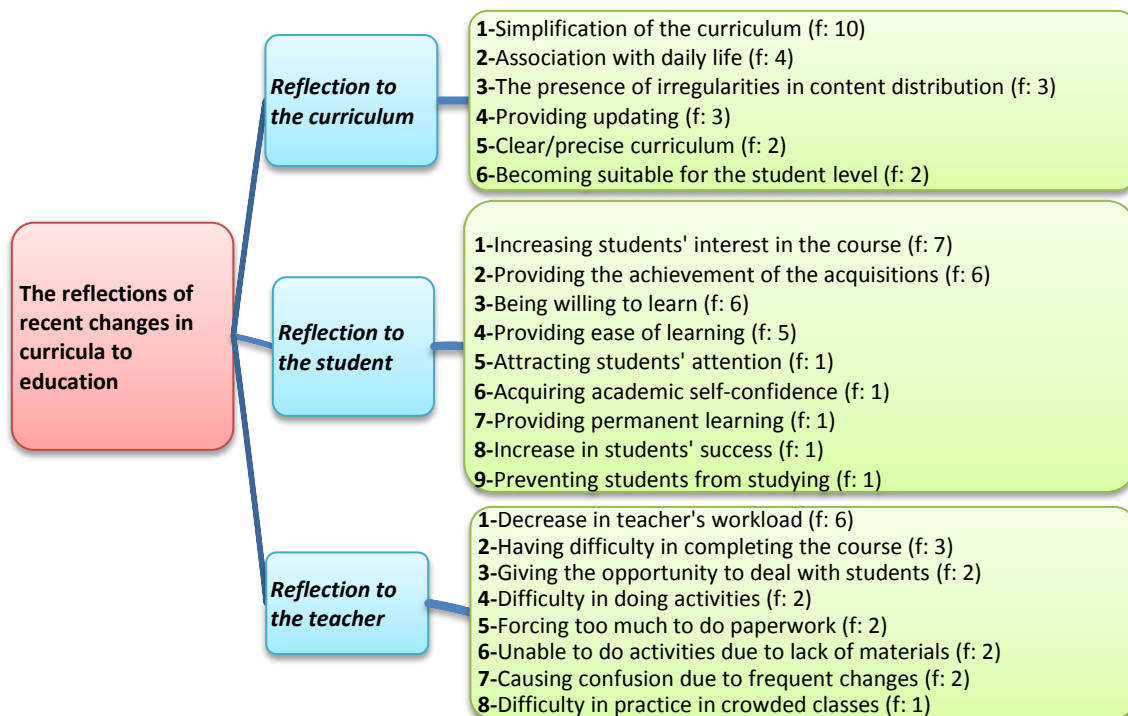


Figure 4. The Reflections of the *Changes in the Curriculum on Education*

Figure 4 illustrates that the reflections of the recent changes in the curricula on education are gathered under three themes such as the reflections on the curriculum, students, and teachers. Almost all the teachers expressed their views regarding the reflection of the changes on the curricula by indicating the simplification of the curriculum (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T7, T9, T10, T11). Besides, four of the teachers emphasized the association with daily life (T6, T9, T10, T11), three of them put forward the presence of irregularities in content distribution (T4, T5, T7) and providing updating (T3, T10, T11). Each two expressed that the curriculum is clearer/preciser (T2, T3) and it is suitable for the student level (T4, T7). T5 explained the simplification of the curricula as *“It was perfect to purify the curriculum by omitting the knowledge that students will not encounter much their daily lives.”* T6 expressed his/her view

regarding the association with daily life as *“The integration of knowledge related to daily life into lessons may be said to raise students’ interest.”*; T4 clarified the presence of irregularities in content distribution with such words *“I think the subjects are not distributed regularly by grade or year.”*; T11 put emphasis on the provision of updating by indicating *“The updated curriculum attracts students’ attention.”*. Moreover, T2 pointed to the fact that the curriculum is precise and clear as follows *“The preparation of the curriculum in a clear and understood way can be considered as positive for teachers.”*; T4 stated that the curriculum is appropriate for the student level with such words *“Making the acquisitions suitable for the student level has been able to overcome some problems previously experienced. It is easier for the teacher to make students acquire the acquisitions.”*

Under the theme of the reflections of the changes in the curriculum on education, the most expressed teacher opinion was determined to be the increase in the interest of the students (T1, T3, T6, T7, T9, T10, Ö11). The other views regarding this theme are to provide the achievement of the acquisitions (T2, T3, T4, T5, T6, T7), being willing to learn (T1, T6, T7, T9, T10, T11), providing ease of learning (T1, T2, T3, T10, T11) and attracting students' attention (T10, T11). For instance, T7 referred to the increase in the students’ interest with these words *“Students’ interest has increased as they learn useful knowledge rather than those that are unnecessary.”*; T2 expressed that the changes in the curriculum provided the ease of learning by stressing *“It is more effective than the previous curriculum. There has been an increase in the success level, that is achieving the acquisitions.”*; T10 explained that the changes in the curriculum increased students’ willingness to learn as follows *“That the curriculum is correlated with daily life arises students’ interest.”*; T1 expressed that *“Omitting the acquisitions that are mostly based on numerical knowledge in the physics lesson is beneficial for the teachers and weak students.”*. T11 stated the new curriculum attracts students’ attention as *“The updated program attracts students’ attention.”* T6 explained that the changes made the students' acquire academic self-esteem by indicating *“The fears related to the course partially decreased.”*; T3 supported that the changes in the curriculum provided permanent learning with these words *“The inclusion of the acquisitions supported by concrete examples provided easy and permanent learning.”*; T4 thought that the changes increased students’ success by saying *“Omitting and simplifying difficult subjects might lead to even more successful results.”* As a negative view related to this theme, T1 explained that the changes prevented students from studying as *“The simplification of the subjects and acquisitions in the curricula prevented the students from studying. It created a student profile that has shallow thinking skill, unable to think elaborately, and that has poor interpretation ability.”*

As for the reflections of the changes in the curriculum to the teacher; six teachers expressed that the changes decreased their workloads (T1, T4, T5, T6, T10, T11), three teachers found that they had difficulty in completing the course (T4, T6, T7), two teachers had the opportunity to deal with students (T10, T11), difficulty in doing activities (T10, T11), forced too much to do paperwork, unable to do activities due to lack of materials (T10, T11), confused due to frequent changes (T3, T7). To illustrate, T5 explained the changes provided decrease in their workloads with this sentence *“We, as teachers, had a lot of trouble making the students acquire the knowledge. In the new program, the acquisitions are much more easily acquired, though not entirely.”* T6 clarified his view on the difficulty in completing the course by indicating that *“The curriculum includes lots of information and the course hours are inadequate, so it's hard to complete all subjects in the curriculum.”*; T10 asserted that the curriculum gives the opportunity to deal with students with these words *“You can solve more examples about the same subject, the time is adequate because the course hours are increased, so you have the opportunity to deal with all the students.”*; T11 explained the difficulty in doing activities, forced too much to do paperwork and unable to do activities due to lack of materials by indicating that *“We cannot do some activities as they no longer give guide books, no information is given about the changes and there are no suitable materials. It's a waste of time since we're preparing the activities, which increases workload. We are having a hard time doing some activities. We are forced to do too much paperwork. We are fed up. We are not informed about the changes till we face the changes.”*; T3 expressed that the changes lead to confusion because of frequent changes as *“Frequent changes of programs lead teachers to face some problems. For instance, to me, I have a problem of adaptation to the program. Sometimes, I don't know*

what to teach as I am thinking about the old curricula.” T11 stated that they have difficulty in implementing the curriculum in the crowded classes as “We have difficulty in implementing the curriculum in the crowded classes.”

Results, Discussion and Recommendations

Research results revealed that the teachers' perceptions regarding the changes in the curriculum were at the “not sure” level. Besides, no significant difference was identified across teachers' perceptions towards the curriculum changes in terms of gender, teaching level and educational status, yet a statistically significant difference was found across seniority. The curriculum change was determined to be affected by political, the shortcomings arising from the previous curricula, adapting to the change and improving the education system. The results also suggested many considerations that need to be paid attention by both teachers and administrators in the implementation of the curriculum change, and that the changes have various reflections on the curriculum, teachers, and students.

It is noteworthy that teachers' perception levels related to the curriculum were at the “not sure” level. Unlike this study, Akpınar and Aydın (2007) concluded that primary education teachers found the changes in education as positive. Besides, the studies showed that teachers are “not sure” about the effectiveness, adequacy and applicability of different curricula (Erçapan and Erzen, 2008; Gömleksiz and Bulut, 2007; Karaer, 2006; Dindar and Yangın, 2007; Tekbıyık and Akdeniz, 2008; Bal, 2008; Aksu, 2008; Seferoğlu, 2007; Arslan, Ercan and Tekbıyık, 2012). This study emphasized that the reasons for the teachers' being unsure towards the curriculum change may be due to the difficulties they face in applying the curriculum, the failure in believing that the change will bring success, the lack of knowledge of the curriculum philosophy. It may also be that teachers' hesitations in the functioning of their curricula bear a concern that they will show in the following changes. This concern can be interpreted as the reason why teachers perceive the change in the curriculum indecisively. Fullan, Hill and Crévolagra (2006) noted that curriculum changes bring about resistance to teachers, giving up some habits, adaptation to the new curriculum. In this study, teachers may have developed an indecisive attitude towards the curriculum changes due to the reasons such as the uncertainties, the failure to predict the end of the change, the effort of individuals to protect the existing situation, unable to give up habits, the possibility of loss in social status, insecurity, economic loss, increase in workload, feeling incompetent, incomplete information (Çetin, 2017; Çalık, 2003; Töremen, 2002; Tunçer, 2011; Zengin, 2010).

Research results revealed no significant difference across teachers' perceptions towards the curriculum changes in terms of gender, teaching level and educational status, yet a statistically significant difference was found across seniority. The result of the study is in line with those of the studies in the relevant literature (Akpınar and Aydın, 2007; Çetin and Yoğurtçu, 2015). Teachers with fewer seniority years were found to have more positive attitudes towards the change than those with more years. This may be due to the fact that teachers who have been working as a teacher for a long time have turned some behaviors into habits and that they do not want to give up these habits. Indeed, as emphasized in the study conducted by Taş (2009), it is quite difficult to change attitudes and habits.

The study suggested that teachers explained the reasons for the changes in the curriculum as political reasons, the shortcomings arising from the previous curricula, adapting to the change and improving the education system. In their studies, Gerek (2006), Dinç and Doğan (2010) found similar results such as the shortcomings arising from the previous curricula and unable to meet the need. A similar result emerged in the study conducted by Gülersoy (2010). Seferoğlu (2007) indicated that the change in the curriculum results from the rapid realization and dissemination of the changes as in this study. The presence of politics among the reasons for the changes in the curriculum could be the perception that the changes served the government's ideology. Decisions made by MoNE may have led to a perception that the changes serve the ideology of the government.

This study concluded that the teachers should act in accordance with the instructions, they should diversify the teaching methods and techniques, they should use the technological facilities effectively and reflect the changes on their plans. The most leading factor in the implementation of the

changes is the teacher. Teachers' views and beliefs play a significant role in the success of the changes (Akpınar and Aydın, 2007; Çınar, 2005; Duru and Korkmaz, 2010; Erdoğan, 2001; Gömleksiz, 2007; Helvacı, 2010). Changes do not appear to be able to achieve success if teachers continue their habits by ignoring the changes in the curriculum. Helvacı (2010) emphasized that the administrators' attitudes and the physical conditions of the school are significant in the realization of the curriculum changes in an effective way. Another result of the study is that administrators should serve as pioneers in these subjects such as preparing instructional materials appropriate to the changes, ensuring cooperation among the groups, making and implementing the changing plan, informing the stakeholders about the changes. The administrators caring out the change process effectively can reduce employees' resistance to change from the beginning by organizing training that will increase their morale and motivation and contribute to their development instead of forcing them to change, and they can also enable the employees to focus on the change and the product (Çınar, 2005). Kırıkkaya (2009) determined that teachers faced serious problems in using the methods and techniques in the new curriculum and that they needed in-service training in order to disregard the methods and techniques used in the existing curriculum. This result is consistent with that of the present study, indicating the considerations that should be paid attention by teachers and administrators. The studies showed that teachers did not have enough knowledge about the new curriculum (Çiftçi, Akgün and Deniz, 2013; Kırmızı and Akkaya, 2009; Korkmaz, 2006), and that they did not use active learning methods (Aykaç, 2007; Aksu, 2008; Karakuyu, 2008). This is similar to that of this study.

Research results suggested that the recent changes in the curricula have many reflections on the curriculum, students and teachers. The reflections on the curriculum were determined as simplification, updating and contact with daily life. Similar results emerged in the studies carried out by Alkan and Arslan (2014); Arslan, Ercan and Tekbıyık (2012). According to the results of this study, the recent changes in the curriculum provided the students with increasing their interest in the course, being more willing, the obtaining of the acquisitions easily, and the permanence of learning. Adıgüzel (2009) concluded that all dimensions of the renewed primary education curriculum are largely in line with the student levels, which supports the results of this research. In addition, the results of the studies conducted by Aksu (2008), Arslan, Ercan and Tekbıyık (2012), Alkan and Arslan (2014) and Adıgüzel (2009) were in parallel to those of this study. However, Kırmızı and Akkaya (2009) indicated that the acquisitions in the new curriculum are not appropriate for each student's level. Research results also portrayed that the recent changes in the curricula have positive effects such as reducing the workload of the teacher in the lesson, getting more interested in the students, while there also emerged negative reflections such as difficulty in applying the lesson due to the activities, excessive paperwork, lack of material and the inability to implement the program due to the crowded classes, confusion due to frequent changes. The studies conducted in the literature found similar results such as the excessive paperwork (Çetin, 2017; Yanık, Bağdat, Gelici and Taştebe, 2016), and the failure in the implementation of the curriculum due to the lack of material and the crowded classes (Doğan, 2010; Geçer and Özel, 2012; Feyzioğlu, 2014; Karaman and Karaman, 2016; Kırmızı and Akkaya 2009) and the frequent changes (Çetin, 2017).

MoNE should inform all relevant sectors, especially teachers, about the changes in the curricula, and should clearly state the rationale and objectives of the changes and what will be achieved as a result of them.

The process of change should be managed by following the scientific stages, orientation training should be taken into consideration for the adaptation process to be realized in a short time, the resistance factors of teachers should be eliminated and teachers should be convinced for changes.

The physical infrastructure required by the change must be adapted to the changes in order for the changes in the curriculum to be carried out effectively.

MoNE should provide teachers with personal and professional development as well as opportunities for teachers to increase their competencies.

The reasons for how change processes are managed, the factors of resistance to change and the reasons for not being adopted by teachers should be examined separately.

Türkçe Sürümü

Giriş

Günümüz dünyasında gerçekleşen hızlı değişim, ülkelerin ihtiyaç duydukları insanların niteliklerini de hızla değiştirmektedir (Voogt ve Pelgrum, 2005; Çetin, 2017). Değişime öncülük edecek, ayak uyduracak, uyum sağlayacak nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir. Bu yüzden değişim ihtiyacını sürekli hisseden kurumların başında eğitim kurumları gelmektedir (Caena, 2014). Eğitimin kılavuzu olarak kabul edilen öğretim programlarının hiçbirinin mükemmel olmaması ve değişen koşullara göre sürekli geliştirmeye muhtaç olması (Doğanay, 2008), birçok ülkenin öğretim programında köklü değişikliklerin gerçekleşmesini zorunlu kılmaktadır (Voogt ve Pelgrum, 2005). Türkiye’de dünyada meydana gelen değişimlere kayıtsız kalamayarak 2004 yılında yapılandırıcı yaklaşıma uygun eğitimi benimsemiş ve buna uygun olarak öğretim programlarında köklü değişikliklere gitmiştir.

Okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar eğitimin her kademesinde kaliteyi artırma amacıyla, yenilikçi ve araştırmacılığı esas alan eğitim programlarını geliştirmeye yönelik çok sayıda değişim girişimi gerçekleştirilmiştir (Helvacı, 2010; Taş, 2009). Bu değişimlerden sonuncusu ise 2018 yılında gerçekleştirilmiştir. Oruç ve Ulusoy’a (2008) göre programda yapılan bu değişiklikler sadece dersleri değil aynı zamanda öğrencileri, öğretmenleri, velileri, ders kitaplarını kısaca eğitim sisteminde bulunan her şeyi etkilemektedir. Öğretim programının uygulanmasında öğretmenler anahtar rol oynamaktadırlar (Karaca ve Acar, 2010). Öğretmenler öğretim programında yapılan değişiklikleri benimseyerek belirlenen amaç doğrultusunda öğretim programını uygulayabilirler ya da yapılan değişiklikleri benimsemeyip öğretim programını etkili bir şekilde uygulamayarak yapılan değişikliklere direnç gösterebilirler (Fullan, Hill ve Crévola, 2006). Bu yüzden üst yönetim hangi değişim girişimini planlarsa planlasın öğretmenlerin benimsemediği ve direnç gösterdiği hiç bir değişim girişiminin başarılı olamayacağı açıktır (Çınar, 2005; Erdoğan, 2001; Helvacı, 2010). Tunçer’e (2011) göre öğretmenlerin değişimi benimsememeleri veya değişime karşı küçük ya da büyük direnç göstermelerinde birçok faktör rol oynamaktadır. Bunlar; öğretmenlerin alışkanlıklarından vazgeçemeyerek var olan durumu koruma çabası içine girmeleri (Tunçer, 2011), sosyal statülerinde kayıp olacağı ihtimalinin ortaya çıkması, iş yüklerinin artması, ekonomik kayıplar yaşanacağı düşüncesi, denetlenme korkusu, toplu muhalefet, eksik bilgi, değişimi başaramama korkusu, kendini yetkin hissetmeme, ne yapacağını bilememe şeklinde olabilir (Çalık, 2003; Töremen, 2002).

2000’li yılların başından günümüze eğitimin kalitesini artırmaya yönelik çalışmaların ve araştırmaların daha çok öğretim programları ve ders kitaplarına odaklandığı görülmektedir (Aybek, Çetin ve Başarır, 2014; Çıray, Küçükylmaz ve Güven, 2015; Feyzioğlu, 2014; Gömleksiz ve Bulut, 2007; Karaman ve Karaman, 2016; Kırıkkaya, 2009; Tekbıyık ve Akdeniz, 2008). Oysa öğretim programlarındaki değişikliklerin öğrenci ile buluştuğu noktada bu buluşmayı anlamlı kılan/kılacak olan kişi düşünce, tutum ve inançlarıyla öğretmenlerdir. Öğretim programın amacına uygun bir şekilde uygulanması, yürütülmesi öğretmenlere bağlıdır (Bütün ve Gültepe, 2016). Bir diğer ifadeyle değişimdeki başarı, öğretmenlerin değişim hakkında ne düşünüp ne yaptıklarına bağlıdır (Fullan, 2007; Quickley ve Inos, 1995). Birçok araştırma öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının eğitime yönelik tutum ve inançlarına bağlı olarak değiştiğini, değişim yönünde en güçlü dönüşümün eğitimcilerin; düşünmek, öğrenmek, vizyonu paylaşmak için olanaklar aradıklarında ve sürekli dinamik uygulamalar yaptıklarında gerçekleştiğini göstermektedir (Barber ve Mourshed, 2007; Fullan, 2007; Guskey, 2002; Hanushek, 2003; Montgomery ve Way, 1995; Okut, 2009; Schoenfeld, 1994).

Yenilenen öğretim programlarının başarıyla uygulanmasında öğretmenlere önemli görevler düşmekte (Flores, 2005; Kirk ve Macdonald, 2001), öğretmenlerin değişiklik hakkındaki tutumları ise uygulama ve uyum hızlarını önemli derecede etkilemektedir (Handal ve Herrington 2003; Demirel, 2011). Ancak öğretim programlarının başarıya ulaşmasında kritik bir öneme sahip olan öğretmenlerin

düşünceleri sıklıkla göz ardı edilmektedir. Öğretmen faktörünü dışarıda bırakarak gerçekleştirilen çözümler para, zaman, enerji kaybının yanında öğretim programının da yapılan değişikliğin başarısız olmasına neden olmaktadır (Ornstein ve Hunkins (2014). Başarılı bir öğretim programı değişikliği ancak öğretmenlerin inançları, öğretim uygulamaları hesaba katıldığı zaman amacına ulaşabilir (Canlı, Demirtaş ve Özer, 2015; Fullan, 2007; Handal ve Herrington, 2003). Bu yüzden herhangi bir öğretim programı değişikliğinde öncelikle, program değişikliğine karşı öğretmenlerin duygu, düşünce ve tutumlarının incelenmesi gerekir. Kirk ve Macdonald (2001), benzer şekilde öğretim programları değişikliğinde öğretmenlerin görüşlerinin alınmasının önemli olduğuna dikkat çekmekte; öğretmen görüşlerinin göz ardı edildiğinde farklı problemlerle karşı karşıya gelineceğini ifade etmektedirler. Bu araştırma öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişimler hakkındaki düşüncelerini ortaya koyması açısından önemlidir.

İlgili alanyazın incelendiğinde öğretim programlarının yapılan değişiklikler doğrultusunda amacına uygun bir şekilde öğretmenler tarafından uygulanmadığı görülmektedir (Aykaç 2007; Çiftçi, Sünbül ve Köksal, 2013; Dinç ve Doğan, 2010; Doğan, 2010; Gelbal ve Kellecioğlu 2007; Karacaoğlu ve Acar, 2010; Korkmaz; 2006; Öztürk 2003; Yapıcı ve Leblebiciler, 2007). Bu yüzden yapılan değişim girişimlerinden beklenen başarının elde edilemediği söylenebilir (Erdoğan, 2015). Bu başarısızlığın en önemli nedenlerinden birisi öğretmenlerin değişimi benimsememesi olabilir (Güçlü, Yılmaz ve Demircelik, 2014; Erdoğan, 2015). Bunun yanında öğretmenlerin değişimi yönetmek için gerekli motivasyona sahip olmaması, değişiklikler konusunda yeterli hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmemesi, yapılan değişikliklerin felsefesinin ve mantığının öğretmenler tarafından tam anlamıyla anlaşılması öğretim programında yapılan değişikliklerden beklenen başarının gerçekleşmemesine neden olabilir. Bu araştırmanın sonuçlarından beklenen öğretim programlarında yapılan değişikliklere uygun olarak öğretim programının uygulanmamasının nedenini ortaya çıkarmasıdır.

“Öğretmenler, öğretim programı değişikliklerini destekleyecekler mi? Yoksa öğretmenler öğretim programlarında yapılan değişikliklere direnç mi gösterecekler?” bu soruların cevabını bulmak için öğretmenlerin kendi branşındaki öğretim programlarındaki değişimi nasıl algıladıkları ve program değişim süreciyle ilgili neler düşündükleri ortaya konmalıdır. Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde, tüm branşlarda öğretim programlarında yapılan değişikliklerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı, öğretim programları değişiklikleri hakkında öğretmenlerin neler düşündüğünü belirlemeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum araştırmacılar tarafından eksiklik olarak görülmüş ve araştırmaya karar verilmiştir. Araştırmanın problem cümlesi “Öğretim programı değişikliklerine yönelik öğretmenlerin düşünceleri nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Öğretmenler öğretim programında yapılan değişiklikleri nasıl algılamaktadır?
- 2- Öğretmenlerin öğretim programı değişikliklerini algılamalarında; cinsiyet, kıdem, görev yapılan okul kademesi, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık var mıdır?
3. Öğretmen algılarına göre öğretim programlarının değişme nedenleri nelerdir?
4. Öğretim programlarındaki değişikliklerin uygulanmasında nelere dikkat edilmelidir?
5. Öğretmen algılarına göre öğretim programlarında yapılan son değişikliklerin eğitime yansımaları nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Johnson ve Onwuegbuzie (2004), karma yöntem araştırmalarını, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir araştırmada birlikte kullanılması şeklinde açıklarken, Creswell (2006) karma yöntem

araştırmasını, bir araştırma sürecinde nitel ve nicel verilerin birlikte toplanması, analiz edilmesi şeklinde açıklamaktadır. Bu çalışmada nitel ve nicel araştırma desenleri birlikte kullanıldığından, araştırma karma araştırma modelinde yürütülmüş bir çalışmadır. Bu çalışmada karma yöntem araştırmalarından olana açıklayıcı desen kullanılmıştır. Bu karma araştırma türünde öncelikli olarak nicel veriler toplanır daha sonra ise nitel veriler nicel verileri açıklamak için kullanılır (Creswell, 2003). Bu çalışmada öncelikle nicel veriler elde edilmiş, daha sonra nicel yöntemden elde edilen verileri açıklamak için nitel verilerden yararlanılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Çalışmanın nicel bölümünde araştırmanın evrenini, Kahramanmaraş'ta yer alan ve ilkokul, ortaokul ile liselerde 2017-2018 eğitim öğretim yılında görev yapan tüm öğretmenler oluştururken örneklemi ise evren içerisinde tesadüfi seçilen 449 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneğine ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Araştırmanın Örneklemine Ait Demografik Bilgiler

	<i>Değişkenler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	209	46,5
	Erkek	240	53,5
Kıdem Yılı	0-5 yıl	153	34,1
	6-10 yıl	120	26,7
	11-15 yıl	76	16,9
	16-20 yıl	59	13,2
	21 ve fazlası yıl	41	9,1
Görev Yapılan Okul Kademesi	İlkokul	123	27,4
	Ortaokul	161	35,9
	Lise	165	36,7
En Son Öğrenim Durumu	Lisans	397	88,4
	Lisansüstü	52	11,6
TOPLAM		449	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 209'u (%46,5) kadın, 240'ı (%53,5) erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem yılları incelendiğinde, öğretmenler en fazla 0-5 yıl (f=153, %34,1), en az 21 yıl ve fazlası (f=41, %9,1) kıdem yılına sahip iken, görev yapılan okul kademesi değişkenine göre ise en fazla lise (f=165, %36,7) ve en az ilkokul (f=123, %27,4) kademelerinde görev yapmaktadırlar. Son olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını (f=397, %88,4) lisans mezunu iken 52'si (%11,6) lisansüstü öğrenim mezunudur.

Araştırmanın nitel bölümüyle ilgili çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılında Kahramanmaraş ilinde görev yapan 11 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yönteminden ölçüt örnekleme yöntemine göre oluşturulmuştur. Araştırmada öğretmenlerin; farklı okul kademelerinde görev yapıyor olması, branşlarının öğretim programlarında değişiklik yapılmış olması, gönüllü katılım sağlanması, araştırmanın nicel boyutuna katkı sunması ölçüt olarak alınmıştır. Katılımcı öğretmenler etik kurallarına uymak adına Ö1...Ö11 şeklinde kodlanmıştır. Çalışma grubunda bulunan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Görüşme Yapılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Öğretmen	Cinsiyet	Okul Kademesi	Branş	Kıdem yılı
Ö1	Kadın	Lise	Fizik	6
Ö2	Erkek	Ortaokul	Türkçe	12
Ö3	Kadın	Ortaokul	Matematik	9
Ö4	Kadın	Lise	Türk Dili ve Edebiyatı	9
Ö5	Kadın	Lise	Matematik	5
Ö6	Erkek	Lise	Coğrafya	8
Ö7	Erkek	Lise	Matematik	20
Ö8	Erkek	Lise	Tarih	30
Ö9	Erkek	Ortaokul	DKAB	11
Ö10	Kadın	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	17
Ö11	Erkek	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	16

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmacının çalışma grubunda görüşme yapılan öğretmenlerin yarısından fazlası erkek (%54) ve lisede görev yapmaktadır (%54). Çalışma grubunda 6-11 yılları arasında kıdeme sahip dört öğretmen (%36) bulunurken, en fazla öğretmen matematik branşından olup sayısı üçtür (%27).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin öğretim programı değişikliklerini nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 21 sorudan oluşan Program Değişikliği Algılama Ölçeği (PDAÖ) kullanılmıştır. PDAÖ 5'li likert tipinde kesinlikle katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde geliştirilmiştir. Aşağıda PDAÖ geliştirilmesine yönelik istatistiksel işlemler ve bu işlemler sonucunda elde edilen verilere ait tablo ve yorumlar yer almaktadır. Diğer taraftan öğretmenlerin program değişikliklerini nasıl algıladıklarını daha detaylı öğrenmek amacıyla üç adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Açık uçlu sorular, değişim ve öğretim programları ile ilgili literatür taraması yapılarak, aynı zamanda değişim ve öğretim programları konusunda çalışmaları olan iki uzman görüşüne başvurulmuş ve hazırlanmıştır. PDAÖ'nin geliştirilmesine yönelik istatistiksel işlemler;

Madde Havuzunun Oluşturulması

Alanyazın taraması sonucu ulaşılan çalışmalardan yararlanılarak konuyla ilgili maddeler yazılmıştır. Maddeler yazılırken (Çetin, 2017; Erdoğan, 2015) tarafından yapılan çalışmalar da dikkate alınarak 38 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Uzman Görüşlerinin Alınması

Oluşturulan maddeler ölçme değerlendirme uzmanı ile eğitim programları ve öğretim anabilim dalında uzman öğretim üyelerinin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda 2 madde ölçekten çıkarılmış, bazı maddelerde düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra bu maddeler iki Türkçe öğretmeni tarafından imlâ, noktalama ve anlam bakımından incelenmiştir.

Ölçeğin Araştırma Örneğine Uygulanması

Hazırlanan PDAÖ taslağı, Kahramanmaraş'ta 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 475 öğretmenden oluşan araştırmacının örneğine uygulanmıştır. Öğretmenler tarafından doldurulan PDAÖ taslak formu kontrol edilerek eksik ve hatalı doldurulan 26 form elenerek, geriye kalan 449 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

Yapı Geçerliliği ve Uyum Geçerliliği

Yapı geçerliliği testten elde edilen puanların test ile ölçülmek istenen kavramın (yapının) gerçekte ne derece ölçülebildiği ile ilgilidir (Büyüköztürk, 2017). Ölçeğin yapı geçerliliğinin incelenmesi amacıyla

açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuş ve Varimax Döndürme (Rotation) metodu kullanılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi (AFA) için SPSS 21.0 paket programından yararlanılmıştır. Veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığının belirlemek için Kaiser-Meyer-Oklin (KMO) ve Barlett Sphericity testlerine bakılmıştır. KMO 0.60'dan yüksek ve Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizine uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2017; Pallant, 2005). Bu çalışmada KMO 0,936 ve Barlett Sphericity testi anlamlı ($p < .05$, $df=210$, $\chi^2 = 4339,903$) bulunmuştur. Bu durumda 0,936 olarak hesaplanan KMO değerinin alanyazında önerilen KMO değerinden yüksek ve iyi olması ayrıca Bartlett testinin anlamlı çıkması örneklemin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. Alanyazında faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0,30 ile 0,40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2017; Can, 2016). Bu araştırmada alt kesme noktası 0,30 olarak kabul edilmiştir. Bu nedenle AFA sonucunda, 36 maddeden 15 madde faktör yükleri zayıf olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 21 maddenin faktör yükleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.

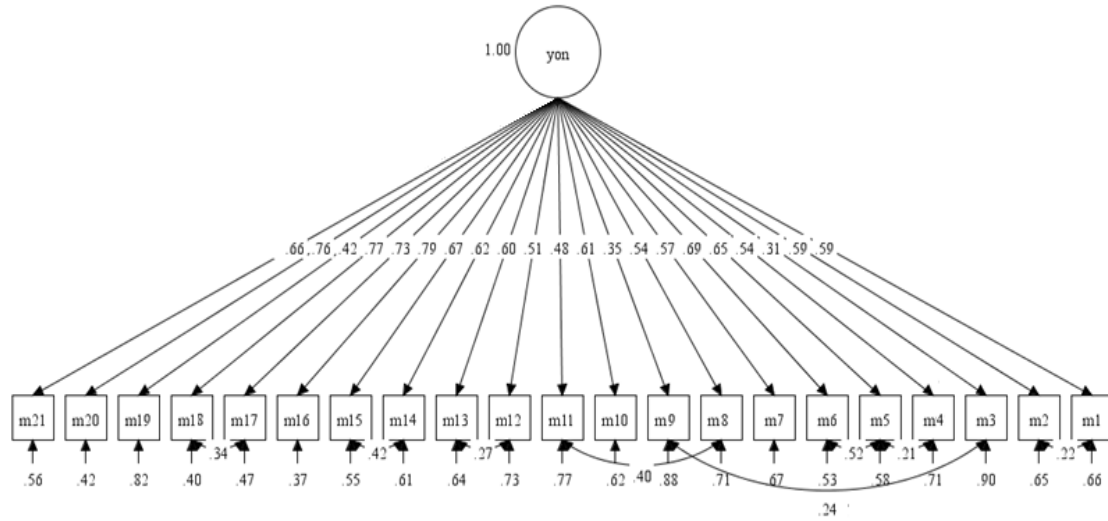
PDAÖ'ye Ait Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör 1
Yeni programın ihtiyaca cevap verdiğini düşünüyorum.	,782
Yeni programla yapılan değişiklikleri olumlu buluyorum.	,778
Yeni programın önceki programların eksikliklerini giderdiğini düşünüyorum.	,753
Yeni programın temel felsefesinin olumlu olduğunu düşünüyorum.	,742
Program değişikliğinin çağın gereklerine uygun olarak yapıldığını düşünüyorum.	,721
Program değişikliklerinin ihtiyaçtan kaynaklandığını düşünüyorum.	,708
Program değişikliklerinin bilimsel temellere uygun olarak hazırlandığını düşünüyorum.	,694
Program değişikliklerinin öğrencilere daha çok kolaylıklar sağladığını düşünüyorum.	,676
Program değişikliklerinin eğitimin kalitesini arttıracaklarını düşünüyorum.	,660
Program değişikliği öğretmene yeterince rehberlik edecek şekilde hazırlanmıştır.	,651
Programda yapılan değişiklikler ilgimi çekmektedir.	,638
Program değişikliğinin öğrenci açısından olumlu sonuçlarının olacağını düşünüyorum.	,623
Program değişikliğinde öğretmen görüşlerinin yeteri kadar dikkate alındığını düşünüyorum.	,618
Program değişikliğinin temel amacının öğretmenler tarafından anlaşıldığını düşünüyorum.	,612
Program değişimlerine öğretmenlerin rahat uyum sağlayacağını düşünüyorum.	,593
Programların değişiklik gerekçelerinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	,584
Yeni programın önceki programdan farklı olduğunu düşünüyorum.	,554
Öğretmenin yeni programı kolaylıkla uygulayabileceğini düşünüyorum.	,534
Programda yapılan değişiklikleri benimsemem çok kolay oldu.	,459
Program değişikliği konusunu çok önemsiyorum.	,393
Program değişikliğinin gerekli olduğunu düşünüyorum.	,351
Özdeğer 8,478	Toplam Varyans %40.372

Tablo 3 incelendiğinde AFA sonucuna göre, 21 madde toplam varyansın %40.372'sini açıklayan ve özdeğeri 8,478 olan tek boyut altında toplanmıştır. PDAÖ'ye ait maddelerin faktör yükleri 0,351 ile 0,782 değerleri arasında dağılım göstermektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

PDAÖ'nin yapı geçerliği için ölçekteki faktörlerin doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA ile ilgili hesaplamalar için Mplus programından yararlanılmıştır. Mplus programı ile oluşturulan Path diyagramı ve DFA sonuçları Şekil 1' de görülmektedir.



Şekil 1. Öğretim Programı Değişikliklerini Algılama Ölçeğinin Path Diyagramı ve DFA Sonuçları

DFA'dan elde edilen modele ait uyum indekslerinden ilki ki-kare istatistiği (χ^2)'dir. Ancak tek başına değerlendirilen bir istatistik değildir. Bu nedenle serbestlik derecesi (sd) ile oranlanarak değerlendirmeye alınır. χ^2/sd oranı 3'ten küçük ise, uyum mükemmel; 5'in altında ise uyum kabul edilebilir düzeydedir. Buna göre, yapılan analiz için χ^2/sd oranının ($535,601 / 201 = 2.664$) mükemmel düzeyde uyum değeri verdiği ifade edilebilir (Sümer, 2000).

Tablo 4.
PDAÖ'nün Uyum İndeksleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Değerleri	Ölçeğin Uyum Değerleri
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	0.921
NNFI(TLI)	$0.95 \leq NNFI(TLI) \leq 1.00$	$0.90 \leq NNFI(TLI) \leq 0.95$	0.909
SRMR	$0.00 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$	0.049
RMSEA	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.061

Tablo 4' te yer alan uyum indeksleri incelendiğinde *Standardize Edilmiş Kök Ortalama Kare Artık (SRMR)* 0.049 olduğu ve mükemmel düzeyde uyum değeri verdiği görülmektedir. *Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)* incelendiğinde ise 0.061 düzeyinde bir uyum indeksi elde edildiği görülmektedir. Yılmaz ve Çelik (2009) RMSEA değerinin 0.08'den küçük olmasının modelin kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiğini belirtmektedir. Uyum indekslerinin incelenmesine devam edildiğinde, *Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI)* ve *Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)* incelendiğinde, NNFI'nin 0.909 ve CFI'nin 0.921 olduğu görülmektedir. NNFI ve CFI değerleri 0.95'in üzerinde ise uyum mükemmel, 0.90'ın üzerinde ise uyum kabul edilebilirdir (Sümer, 2000). Buna göre, yapılan analiz için NNFI ve CFI'nin kabul edilebilir bir uyum değeri verdiği söylenebilir. PDAÖ'nün uyum indeksleri incelendiğinde indekslerin mükemmel veya kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak ölçeğin yapı geçerliğinin ve uyum geçerliğinin sağlandığı ifade edilebilir.

Güvenirlilik

Güvenirlilik çalışması yapılırken, Alpha modeli kullanılmıştır. Cronbach's Alpha sorular arası korelasyona bağlı uyum değeridir. Cronbach's Alpha değeri faktör altındaki soruların toplamdaki güvenirlilik seviyesini göstermektedir (Sipahi, Yurtkoru, Çinko, 2006; Büyükoztürk, 2017; Can, 2016). Ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlilik değeri .922 çıkmıştır. Ölçek bu haliyle oldukça güvenilir bir ölçme aracıdır. PDAÖ'ye ait her bir madde-toplam korelasyon değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
PDAÖ'ye ait Madde-Toplam Korelasyon Değerleri

Madde No		Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu
1	Program değişikliğinde öğretmen görüşlerinin yeteri kadar dikkate alındığını düşünüyorum.	,560
2	Program değişikliğinin öğrenci açısından olumlu sonuçlarının olacağını düşünüyorum.	,575
3	Program değişikliğinin gerekli olduğunu düşünüyorum.	,326
4	Programların değişiklik gerekçelerinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	,538
5	Program değişikliklerinin bilimsel temellere uygun olarak hazırlandığını düşünüyorum.	,637
6	Program değişikliğinin çağın gereklerine uygun olarak yapıldığını düşünüyorum.	,664
7	Program değişikliğinin temel amacının öğretmenler tarafından anlaşıldığını düşünüyorum.	,560
8	Program değişimlerine öğretmenlerin rahat uyum sağlayacağını düşünüyorum.	,550
9	Program değişikliği konusunu çok önemsiyorum.	,359
10	Program değişikliği öğretmene yeterince rehberlik edecek şekilde hazırlanmıştır.	,602
11	Öğretmenin yeni programı kolaylıkla uygulayabileceğini düşünüyorum.	,492
12	Yeni programın önceki programdan farklı olduğunu düşünüyorum.	,508
13	Programda yapılan değişiklikler ilgimi çekmektedir.	,595
14	Program değişikliklerinin eğitimin kalitesini arttıracığını düşünüyorum.	,612
15	Program değişikliklerinin ihtiyaçtan kaynaklandığını düşünüyorum.	,666
16	Yeni programın ihtiyaca cevap verdiğini düşünüyorum.	,727
17	Yeni programın temel felsefesinin olumlu olduğunu düşünüyorum.	,686
18	Yeni programla yapılan değişiklikleri olumlu buluyorum.	,728
19	Programda yapılan değişiklikleri benimsemem çok kolay oldu.	,419
20	Yeni programın önceki programların eksikliklerini giderdiğini düşünüyorum.	,701
21	Program değişikliklerinin öğrencilere daha çok kolaylıklar sağladığını düşünüyorum.	,625

Tablo 5'de PDAÖ'ye ait madde toplam korelasyonu incelendiğinde değerler 0,326 ile 0,728 arasında dağılım göstermiştir. Alt kesme değeri olan 0,300 altında korelasyon değeri bulunmadığı için ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS.21 paket programından ve içerik analizinden faydalanılmıştır. Araştırmaya ilişkin elde edilen nicel verilerin analizleri öncesinde dağılımın homojen olup olmadığını test eden Levene'nin Varyansların Homojenliği Testi sonuçları tabakalı, araştırmada varyansların homojenliği varsayımının karşılandığı belirlenmiştir ($F=0,698$, $p>0.05$). Çalışmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine Kolmogorov-Smirnov testi ile bakılmış, verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir (Kolmogorov-Smirnov $z= 0,200$ $p>0.05$). Araştırmada normallik dağılımı ve varyansların homojenliği varsayımları yerine getirildiğinden, araştırmanın amaçları kapsamında SPSS'e aktarılan verilerin analizine geçilmiş, ilk olarak betimsel istatistikler gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, bağımsız gruplar için t-testi, bağımlı gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ölçekte yer alan ilgili maddenin aritmetik ortalama puanı, 1.00 - 1.80 arası "kesinlikle katılmıyorum", 1.81 - 2.60 arası "katılmıyorum", 3- 2.61 - 3.40 arası "kararsızım", 4- 3.41 - 4.20 arası "katılıyorum", 5- 4.21 - 5.00 arası "kesinlikle katılıyorum" şeklindeki puan aralıkları dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden faydalanılmıştır. Öncelikle kodlar çıkartılmış, sonra bu kodlar doğrultusunda temalar (kategoriler) oluşturulmuştur (Creswell, 2016; Patton, 2014; Merriam, 2013; Berg ve Lune, 2015). Bu araştırmada iki araştırmacı ayrı ayrı kodlama yaparak, kodlar arasındaki uyum Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) formülü (Güvenirlik= Görüş birliği/Görüş birliği+Görüş ayrılığı X 100) kullanılarak hesaplanmıştır. İki araştırmacının kodları arasındaki uyum .90 olarak bulunmuştur. Farklı kodlamaların olduğu durumlarda araştırmacılar tartışarak ortak karara varmışlardır (Silverman, 2005). Son olarak kodlar tablolaştırılmış, frekans değerleri verilmiş, öğretmen görüşlerinden direkt alıntılara yer verilmiştir. Nitel verilerin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için ayrıca araştırmacının tüm aşamaları ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş, katılımcı teyidi alınmış, görüşmelerden direkt alıntılara yer verilmiş, çalışmanın tüm verileri ve aşamaları teyit edilebilirlik için bilgisayar ortamında saklanmıştır. Ayrıca etik kurallara uymak için katılımcılara kodlar verilmiş, katılımcı teyidi alınmış ve katılımcıların gönüllü olmasına özen gösterilmiştir.

Bulgular

Araştırmacının bu bölümünde farklı veri toplama araçlarının uygulanmasıyla elde edilen bulgular yer almaktadır. Bütünlüğü sağlayabilmek amacıyla bulgular araştırmacının alt amaçları doğrultusunda sunulmuştur. Araştırmacının cevap aradığı birinci soru öğretmenlerin öğretim programında yapılan değişiklikleri nasıl algıladıklarıdır. Bu amaçla araştırmaya katılan 449 öğretmene PDAÖ uygulanmış elde edilen bulgular Tablo 6'de verilmiştir.

Tablo 6.
PDAÖ Maddelerinden Alınan Puanların Aritmetik Ortalama, Standart Sapmaları ve Katılım Düzeyleri

Madde No	Maddeler	\bar{X}	Ss	Katılım düzeyi
1	Program değişikliğinde öğretmen görüşlerinin yeteri kadar dikkate alındığını düşünüyorum.	2,34	1,224	Katılmıyorum
2	Program değişikliğinin öğrenci açısından olumlu sonuçlarının olacağını düşünüyorum.	3,17	1,026	Kararsızım
3	Program değişikliğinin gerekli olduğunu düşünüyorum.	3,89	1,047	Katılıyorum
4	Programların değişiklik gerekçelerinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	2,85	1,205	Kararsızım
5	Program değişikliklerinin bilimsel temellere uygun olarak hazırlandığını düşünüyorum.	2,79	1,096	Kararsızım
6	Program değişikliğinin çağın gereklerine uygun olarak yapıldığını düşünüyorum.	2,87	1,127	Kararsızım
7	Program değişikliğinin temel amacının öğretmenler tarafından anlaşıldığını düşünüyorum.	2,74	1,140	Kararsızım
8	Program değişimlerine öğretmenlerin rahat uyum sağlayacağını düşünüyorum.	3,10	1,139	Kararsızım
9	Program değişikliği konusunu çok önemsiyorum.	3,67	1,165	Katılıyorum
10	Program değişikliği öğretmene yeterince rehberlik edecek şekilde hazırlanmıştır.	2,60	1,136	Kararsızım
11	Öğretmenin yeni programı kolaylıkla uygulayabileceğini düşünüyorum.	3,25	1,099	Kararsızım
12	Yeni programın önceki programdan farklı olduğunu düşünüyorum.	3,36	1,068	Kararsızım
13	Programda yapılan değişiklikler ilgimi çekmektedir.	3,38	1,157	Kararsızım
14	Program değişikliklerinin eğitimin kalitesini arttıracığını düşünüyorum.	3,02	1,215	Kararsızım
15	Program değişikliklerinin ihtiyaçtan kaynaklandığını düşünüyorum.	3,23	1,235	Kararsızım
16	Yeni programın ihtiyaca cevap verdiğini düşünüyorum.	2,68	1,072	Kararsızım

17	Yeni programın temel felsefesinin olumlu olduğunu düşünüyorum.	3,16	1,098	Kararsızım
18	Yeni programla yapılan değişiklikleri olumlu buluyorum.	3,12	1,067	Kararsızım
19	Programda yapılan değişiklikleri benimsemem çok kolay oldu.	3,27	1,115	Kararsızım
20	Yeni programın önceki programların eksikliklerini giderdiğini düşünüyorum.	2,88	1,091	Kararsızım
21	Program değişikliklerinin öğrencilere daha çok kolaylıklar sağladığını düşünüyorum.	2,93	1,134	Kararsızım
TOPLAM		3,06	0,705	Kararsızım

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların PDAÖ maddelerine yönelik algıları, on sekiz maddede “Kararsızım”, iki maddede “Katılıyorum”, bir madde de “Katılmıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamına yönelik algıları incelendiğinde ise “Kararsızım” düzeyinde algıya sahip oldukları görülmektedir ($\bar{X}=3.06$). Katılımcılar tarafından en yüksek algılanan madde “Program değişikliğinin gerekli olduğunu düşünüyorum. ($\bar{X}=3.89$)” iken, en düşük ortalamaya sahip olan madde “Program değişikliğinde öğretmen görüşlerinin yeteri kadar dikkate alındığını düşünüyorum. ($\bar{X}=2.34$)” olduğu görülmektedir.

Araştırmancın cevap aradığı ikinci soru öğretmenlerin öğretim programı değişikliklerini algılamalarında cinsiyet, kıdem, görev yapılan okul kademesi, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farkın olup olmadığını belirlemektir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin öğretim programı değişikliklerini algılamalarına ilişkin bulgular olan, puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları ile puanlarda farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için gerçekleştirilen ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğretmenlerin PDAÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklem için t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Kız	209	2,95	,675	447	-3,112	,234
Erkek	240	3,16	,718			

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programı değişikliklerini algılamalarına ilişkin kadın ve erkek olma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p=0,234>0,05$).

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin öğretim programı değişikliklerini algılamalarına ilişkin puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ile puanlarda farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için gerçekleştirilen tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin PDAÖ Puanlarının Kıdem Yılı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe-Dunnett-C)
(6) 0-5 yıl	153	3,17	,676						
(7) 6-10 yıl	120	2,95	,715	9,678	4	2,419	5,034	,001	1-5
(8) 11-15 yıl	76	3,16	,702	213,40	444	,481			3-5
(9) 16-20 yıl	59	3,13	,673						4-5
(10) 21 ve fazlası yıl	41	2,70	,698						
TOPLAM	449	3,06	,705	223,01	448				

Tablo 8 incelendiğinde, kıdem değişkenine göre öğretmenlerin öğretim programı değişikliklerini algılamalarına ilişkin puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($p=0,001<0,05$). Anlamlı farklılıkların hangi kıdem yıllarına sahip öğretmenler arasında olduğunu

belirlemek amacıyla Scheffe ve Dunnett-C çoklu karşılaştırma testleri yapılmıştır. Scheffe ve Dunnett-C testleri sonuçlarına göre, 21 yıl ve fazlası ($\bar{X} = 2,70$) kıdeme sahip öğretmenlerin, 0-5 yıl ($\bar{X} = 3,17$), 11-15 yıl ($\bar{X} = 3,16$) ve 16-20 yıl ($\bar{X} = 3,13$) kıdemlerine sahip öğretmenlere göre öğretim programı değişiklikleri hakkında daha olumsuz bir düşünce ye sahiptirler.

Görev yapılan okul kademesi değişkenine göre öğretmenlerin öğretim programı değişikliklerini algılamalarına ilişkin bulgular olan, puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ile puanlarda farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için gerçekleştirilen tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.
Öğretmenlerin PDAÖ Puanlarının Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Okul Kademesi	N	\bar{X}	Ss	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İlkokul	123	2,95	,701	2	,975		
Ortaokul	161	3,11	,736	446	,496	1,967	,141
Lise	165	3,08	,672				
TOPLAM	449	3,06	,705	448			

Tablo 9 incelendiğinde, görev yapılan okul kademesi değişkenine göre öğretmenlerin öğretim programı değişikliklerini algılamalarına ilişkin puanlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p=0,141>0,05$).

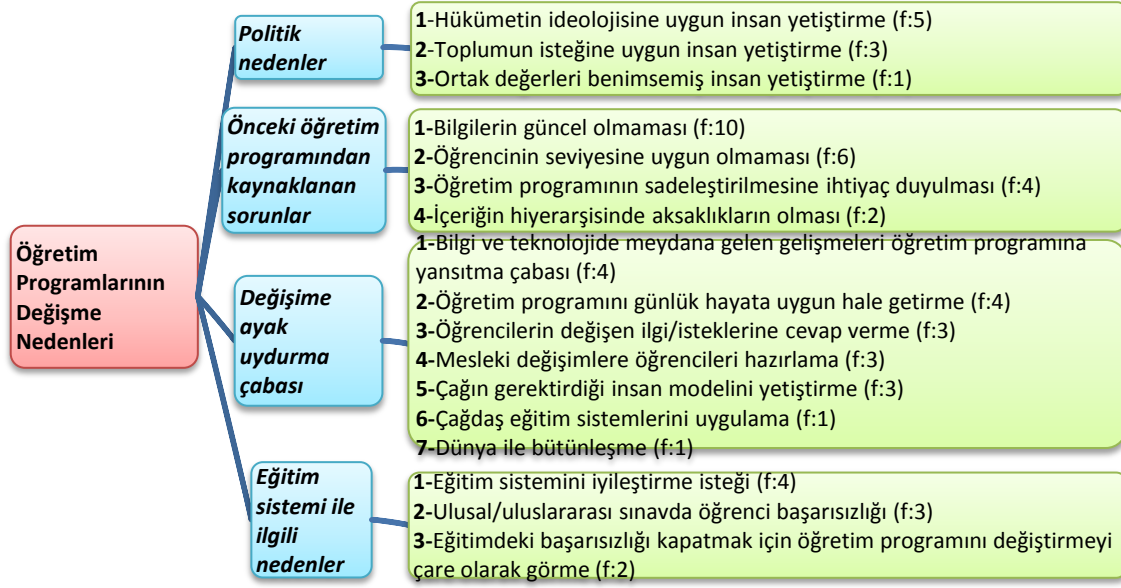
Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin öğretim programı değişikliklerini algılamalarına ilişkin bulgular olan, puanların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ile puanlarda farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi için gerçekleştirilen ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.
Öğretmenlerin PDAÖ Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklem İçin t-Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Lisans	397	3,04	,702	447	-1,104	0,836
Lisansüstü	52	3,16	,728			
TOPLAM	449	3,06	,705			

Tablo 11 incelendiğinde, en son öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin öğretim programı değişikliklerini algılamalarına ilişkin puanlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p=0,836>0,05$).

Araştırmanın üçüncü alt amacı öğretim programlarının değişme nedenlerini ortaya çıkarmaktır. Bu bağlamda öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular tema ve kodlar şeklinde Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2.Öğretim Programlarının Değişme Nedenleri

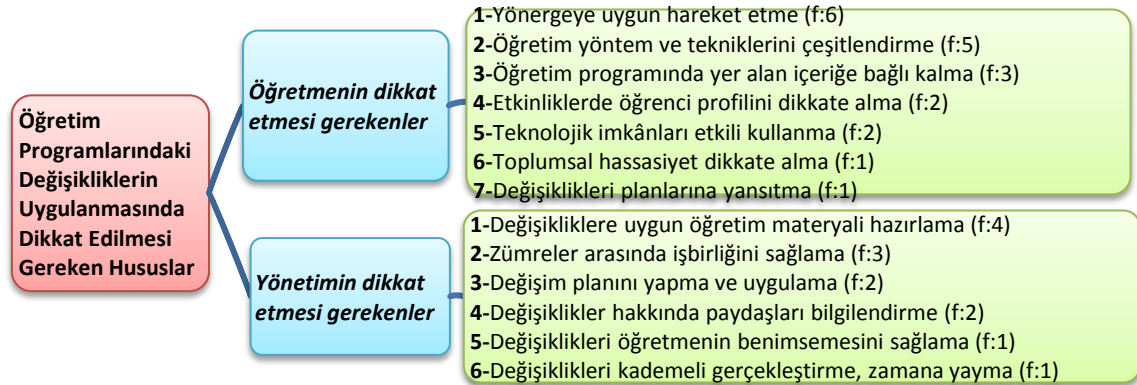
Şekil 2 incelendiğinde, öğretim programlarının değişme nedenlerine ilişkin öğretmen görüşleri politik nedenler, önceki öğretim programından kaynaklanan sorunlar, değişime ayak uydurma çabası ve eğitim sistemi ile ilgili nedenler olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Politik nedenler teması altında en fazla ifade edilen neden, hükümetin ideolojisine uygun insan yetiştirme (Ö1, Ö2, Ö8, Ö9, Ö10), en az ifade edilen neden ise ortak değerleri benimsemiş insan yetiştirme (Ö10) şeklindedir. Bu tema altındaki diğer neden ise toplumun isteğine uygun insan yetiştirmedir (Ö4, Ö8, Ö9). Bu kapsamda hükümetin ideolojisine uygun insan yetiştirme nedenini Ö8, “*Özellikle benim kendi dersim gibi sosyal anlam taşıyan derslerin programları, ülkeyi yönetenlerin hâkim ideolojilerine uygun olarak değiştirilmektedir.*” şeklinde ifade ederken, Ö1, “*...hükümetin bazı politik nedenlerinden dolayı da değişiklik yapılmış olabilir.*” şeklinde ifade etmiştir. Toplumun isteğine uygun insan yetiştirme nedenini Ö8, “*...toplumun ihtiyacı olan hem mesleki anlamda hem de ideolojik anlamda bireyler yetiştirmek için, yaşanan bazı toplumsal olaylar programları değiştirme gereği hissettirmiştir.*” şeklinde ifade etmiştir. Ortak değerleri benimsemiş insan yetiştirmek için programda değişikliğe gidildiğini söyleyen Ö10’un görüşü, “*...insan hakları, hayvan sevgisi gibi ortak değerler oluşturma amacı programın değişme nedenlerinden biri olabilir.*” şeklindedir.

Önceki öğretim programından kaynaklanan sorunlar yüzünden programın değiştiğini belirten öğretmenler; nedenleri sıklık sırasına göre bilgilerin güncel olmaması(Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11), öğrencinin seviyesine uygun olmaması(Ö3, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11), öğretim programının sadeleştirilmesine ihtiyaç duyulması (Ö5, Ö6, Ö7, Ö10), içeriğin hiyerarşisinde aksaklıkların olması (Ö3, Ö7) şeklinde sıralamışlardır. Bilgilerin güncel olmamasını Ö9, “*... bilimsel gelişmelerden ve bilimsel bilgilerin değişmesinden dolayı ve konuları öğrencinin her anlamda seviyesine uygun hale getirmek için programlar değiştirilmiştir.*” şeklinde ifade ederken, içeriğin hiyerarşisinde aksaklıkların olmasını Ö7, “*... öğrencilerin öğrenmekte zorlandığı konular ya da kazanımlar çıkarılarak, basite indirilerek veya sınıf bazında yerleri değiştirilerek öğrenci seviyesine uygun hale getirmek için programlarda değişikliğe gidilme ihtiyacı doğmuştur.*” şeklinde ifade etmiştir. Öğrencinin seviyesine uygun olmamasını Ö3, “*Önceki programda yer alan konu ve kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmaması...*” şeklinde belirtmiş ve öğretim programının sadeleştirilmesine ihtiyaç duyulmasını Ö5, “*...zor olan konu ya da kazanımların sadeleştirilmesi veya çıkarılması için değiştirilmiş gibi gözüküyor.*” şeklinde açıklarken Ö6 ise “*Öğrencinin çokta işine yaramayacak bazı konuların ayrıntılarını çıkararak sadeleştirmek için...*” ifadesiyle açıklamıştır.

Değişime ayak uydurma çabası teması altında öğretim programındaki değişim için yedi neden oluşturulmuştur. Bu nedenlerden en fazla ifade edileni, bilgi ve teknolojiye meydana gelen gelişmeleri öğretim programına yansıtma çabası (Ö4,Ö9,Ö10,Ö11)iken, en az ifade edilenler ise, çağdaş eğitim sistemlerini uygulama (Ö1) ve dünya ile bütünleşme (Ö10) olduğu görülmektedir. Bilgi ve teknolojiye meydana gelen gelişmeleri öğretim programına yansıtma çabasını Ö4, “*Dünyada ve ülkemizde yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler öğrenciliğin gerektirdiği vasıfları etkilemektedir. Bu gelişmeler karşısında duyarsız ve ilgisiz kalınmaz. Bu nedenle gelişmelere ilişkin bilgilerin, öğretim programında yer alması öğrencilerin yaşadığı döneme uyum sağlamasına yardımcı olur ve mesleki hayatına alt yapı hazırlar.*” şeklinde ifade ederken çağdaş eğitim sistemlerini uygulamayı Ö1, “*...sınav başarılarında ülkenin durumunu iyileştirme isteği ile birlikte çağdaş eğitim sistemlerini yakalamak olabilir.*” şeklinde açıklamıştır. Ayrıca değişime ayak uydurma teması altındaki diğer nedenleri üç öğretmen, öğrencilerin değişen ilgi/isteklerine cevap verme (Ö2,Ö4,Ö9), dört öğretmen öğretim programını günlük hayata uygun hale getirme (Ö2, Ö4, Ö6,Ö9), üç öğretmen mesleki değişimlere öğrencileri hazırlama (Ö4,Ö9, Ö10) ve çağın gerektirdiği insan modelini yetiştirme (Ö4, Ö9, Ö10) şeklinde belirtmişlerdir. Öğrencilerin değişen ilgi/isteklerine cevap vermeyi Ö2, “*... programları günün şartlarına uyarlama ve öğrencilerin ilgi ve isteklerindeki değişimler programların değişme nedenleri olabilir.*” şeklinde, öğretim programını günlük hayata uygun hale getirmeyi Ö9, “*...günlük hayatta işe yarayacak ve çağa uygun konuların programa yerleştirilmesi için... programlarda değişiklik yapılmış olabilir.*” şeklinde, mesleki değişimlere öğrencileri hazırlamayı ve çağın gerektirdiği insan modelini yetiştirmeyi Ö4, “*Dünyada ve ülkemizde yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler öğrenciliğin gerektirdiği vasıfları etkilemektedir. Bu gelişmeler karşısında duyarsız ve ilgisiz kalınmaz. Bu nedenle gelişmelere ilişkin bilgilerin, öğretim programında yer alması öğrencilerin yaşadığı döneme uyum sağlamasına yardımcı olur ve mesleki hayatına alt yapı hazırlar.*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Eğitim sistemi ile ilgili nedenler teması altında dört öğretmen eğitim sistemini iyileştirme isteğinin (Ö1, Ö9, Ö10, Ö11), üç öğretmen ulusal/uluslararası sınavda öğrenci başarısızlığının (Ö1,Ö3, Ö7), iki öğretmen(Ö10,Ö11) eğitimdeki başarısızlığı kapatmak için öğretim programının değiştirildiğini belirtmişlerdir. Eğitim sistemini iyileştirme isteği ile ulusal/uluslararası sınavlarda öğrenci başarısızlığı nedenlerini Ö1, “*Özellikle son yapılan program değişikliklerinin nedenlerinden biri, hem ulusal hem de uluslararası bazda yapılan ders değerlendirmelerinde ve sınav başarılarında ülkenin durumunu iyileştirme isteği ile birlikte çağdaş eğitim sistemlerini yakalamak olabilir.*” şeklinde belirtirken, eğitimde başarısızlığı kapatma için öğretim programını değiştirmeyi çare olarak görme Ö11 tarafından “*Eğitimde başarının istenen seviyede olmaması değişimi bir çıkış yolu olarak görülmesinden kaynaklı olabilir.*” şeklinde açıklanmıştır.

Araştırmada cevap aranan bir diğer soru ise öğretim programlarındaki değişikliklerin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken hususların neler olduğudur. Bu kapsamda öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular tema, kod ve frekans olarak Şekil 3’de sunulmuştur.

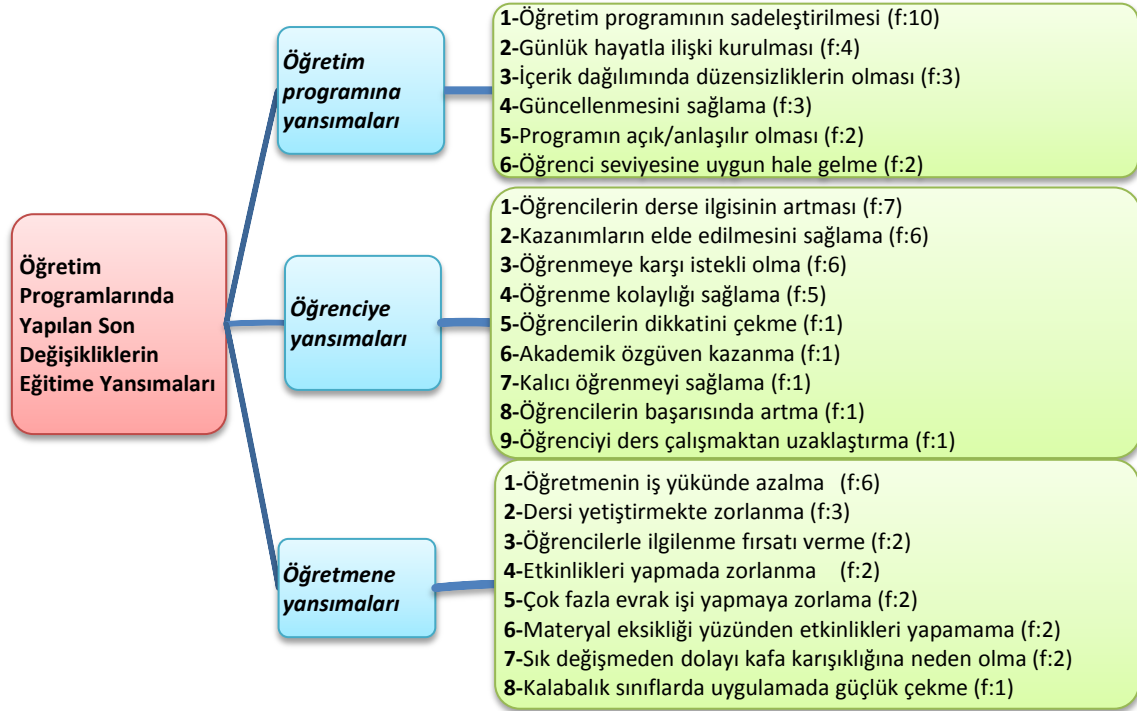


Şekil 3. Öğretim Programlarının Uygulanmasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar

Şekil 3 incelendiğinde, öğretim programlarındaki değişikliklerin uygulanmasında dikkat edilmesi gereken hususlara ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenin dikkat etmesi gerekenler ve yönetimin dikkat etmesi gerekenler şeklinde iki temadan oluşmaktadır. Öğretmenin dikkat etmesi gerekenleri altı öğretmen yönergeye uygun hareket etmeliler (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9), beş öğretmen öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirmeliler (Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9), üç öğretmen öğretim programında yer alan içeriğe bağlı kalmalılar (Ö1, Ö4, Ö7)”, ikişer öğretmen etkinliklerde öğrenci profilini dikkate almalılar (Ö3, Ö9)ve teknolojik imkânları etkili kullanmalılar (Ö4, Ö7), birer öğretmen ise toplumsal hassasiyeti dikkate almalılar (Ö9) ve değişiklikleri planlarına yansıtmalılar (Ö10) şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yönergeye uygun hareket etmesi gerektiğini Ö5, “*Öğretim programlarında yer alan yöntem ve yönergeler dikkate alınarak değişiklikler uygulanmalıdır.*” şeklinde söylerken, değişiklikleri uygularken toplumsal hassasiyeti dikkate almanın gerektiğini Ö9, “*Toplumsal hassasiyet ve öğrenci profili dikkate alınmalıdır.*” şeklinde ifade etmiştir. Öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirmesi gerektiğini Ö3, “*Öğretim yöntem ve teknikler çeşitlendirilerek, değişiklik yapılan konulara uygun şekilde seçimler yapılmalıdır.*” şeklinde, öğretim programında yer alan içeriğe bağlı kalmayı Ö7, “*Programda yer alan konuların yani değişikliklerin dışına çıkılmamalı...*” şeklinde, etkinliklerde öğrenci profilini dikkate almayı Ö3, “*Değişiklikler uygulanırken öğrenci seviyesi dikkate alınmalı, öğrencilerde dikkatini çekecek şekilde konular somutlaştırılmalıdır.*” şeklinde, teknolojik imkânları etkili kullanmayı Ö4, “*Etkili ders materyalleri kullanılmalı. Tablet, akıllı tahta vb teknolojik imkânlardan en iyi şekilde faydalanılmalı.*” şeklinde ifade etmişlerdir.

Yönetimin dikkat etmesi gerekenleri dört öğretmen değişikliklere uygun öğretim materyali hazırlama (Ö4, Ö8, Ö10, Ö11), üç öğretmen zümreler arasında işbirliğini sağlama (Ö4, Ö10, Ö11), ikişer öğretmen değişim planını yapma ve uygulama (Ö10, Ö11) ve değişiklikler hakkında paydaşları bilgilendirme (Ö10, Ö11) şeklinde belirtmişlerdir. Yönetimin değişikliklere uygun öğretim materyali hazır hale getirmesi gerektiğini Ö8, “*Teknolojik donanım ve materyaller değişikliklere uygun şekilde temin edilmeli ve uyarlanmalıdır.*” şeklinde ifade etmiştir. Yöneticilerin; zümreler arasında işbirliğini sağlaması gerektiğini Ö11, “*Zümreler bir araya gelerek değişikliklerin neler olduğu ve nasıl uygulanacağına karar vermelidir.*” şeklinde, değişim planını yapması gerektiğini Ö10, “*Değişimin planı olmalıdır.*” şeklinde, değişiklikler hakkında paydaşları bilgilendirmesi gerektiğini Ö11, “*Değişikliklerin neler olduğu ve nasıl uygulanacağı konusunda öğretmenler her an bilgilendirilmelidir ve öğretmenlerle sık sık iletişim kurulmalıdır.*” şeklinde dile getirmişlerdir. Değişiklikleri kademeli gerçekleştirmeyi ve değişiklikleri öğretmenin benimsemesini sağlamayı Ö10, “*Değişiklikler kademeli olarak gerçekleştirilmeli zamana yayılmalı, ani ve hızlı yapılmamalıdır. Değişiklikleri öğretmenlerin benimsemesi sağlanmalıdır.*” şeklinde açıklamıştır.

Araştırmanın beşinci alt amacı öğretim programlarında yapılan son değişikliklerin eğitime yansımalarının neler olduğunu ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular, tema ve kodlar halinde frekans değerleri verilerek Şekil 4’de sunulmuştur.



Şekil 4. Öğretim Programlarındaki Değişikliklerin Eğitime Yansımaları

Şekil 4 incelendiğinde, öğretim programlarında yapılan son değişikliklerin eğitime yansımaları; öğretim programına yansımaları, öğrenciye yansımaları ve öğretmene yansımaları olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Yapılan değişikliklerin öğretim programlarına yansımaları, öğretmenlerin tamamına yakını Ö8 hariç, öğretim programının sadeleştiğini (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7, Ö9, Ö10,Ö11) belirterek açıklamıştır. Dört öğretmen günlük hayatla ilişki kurulduğunu (Ö6, Ö9, Ö10, Ö11), üç öğretmen olumsuz olarak içerik dağılımında düzensizliklerin olduğunu (Ö4, Ö5, Ö7), üç öğretmen güncellenmesini sağlandığını (Ö3, Ö10, Ö11), ikişer öğretmen programın açık/anlaşılır (Ö2, Ö3) ve öğrenci seviyesine uygun hale getirildiğini (Ö4, Ö7) belirtmişlerdir. Öğretim programının sadeleştirilmesini Ö5, “*Kendi dersim matematik için söylersem, öğrencinin ileriki eğitim öğretim hayatında ya da günlük yaşamında pekte karşılaşmayacağı diğer bir ifadeyle kullanmayacağı fazla bilgilerden programın arındırılması bence isabet olmuş.*” şeklinde ifade etmiştir. Yapılan değişikliklerle öğretim programında; günlük hayatla ilişki kurulduğunu Ö6, “*Özellikle günlük hayatta öğrencinin kullanacağı bilgilerin derslerde verilmesi öğrencide derse karşı ilgi ve öğrenme isteği uyandırdığı söylenebilir.*” şeklinde, içerik dağılımında düzensizliklerin olduğunu Ö4, “*Konuların sınıf kademelerine veya yıllara göre dağılımında bana göre düzensizlik var.*” şeklinde, güncellenmesini sağlandığını Ö11, “*Programın güncel olması öğrencilerin dikkatini çekiyor.*” şeklinde ifade etmişlerdir. Programın açık/ anlaşılır olmasını Ö2, “*Programın açık ve anlaşılır şekilde hazırlanması öğretmen açısından olumlu olduğu düşünülebilir.*” şeklinde ifade ederken, öğrenci seviyesine uygun hale gelmeyi Ö4, “*Önceki programlara göre kazanımların öğrenci seviyesine uygun hale getirilmesi önceden yaşanan bazı sıkıntıları giderebilmiştir. Öğretmen açısından kazanımları kazandırmak daha kolay oluyor.*” şeklinde açıklamıştır.

Öğretim programında yapılan değişikliklerin öğrenciye yansımaları teması altında en fazla ifade edilen öğretmen görüşü öğrencilerin derse ilgisinin artmasıdır(Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11). Bu temaya ait diğer görüşler ise kazanımların elde edilmesini sağlama (Ö2, Ö3, Ö4,Ö5, Ö6, Ö7), öğrenmeye karşı istekli olma (Ö1, Ö6, Ö7,Ö9, Ö10, Ö11), öğrenme kolaylığı sağlama (Ö1, Ö2, Ö3, Ö10, Ö11) ve öğrencilerin dikkatini çekmedir (Ö10, Ö11). Örneğin öğrencilerin derse ilgisinin artmasını Ö7, “*Öğrencinin kullanmayacağı bilgilerin yerini kullanabileceği bilgilerin alması derse karşı ilgi uyandırmıştır.*” şeklindeki cümlesiyle ifade etmiştir. Öğretim programında yapılan değişikliklerin;

kazanımların elde edilmesini sağladığını Ö2, “*Önceki programa göre daha etkili bir program olmuş. Başarı seviyesinde yani kazanımların elde edilmesinde artış sağlanmıştır.*” şeklinde, öğrenmeye karşı istekli olmayı artırdığını Ö10, “*Programın hayata dönük olması öğrencilerde öğrenme isteği oluşturuyor.*” şeklinde, öğrenme kolaylığı sağladığını Ö1, “*Fizik dersinin programında konulardaki ağır sayısal bilgi gerektiren kazanımların çıkarılması özellikle hem sayısal yeteneği zayıf öğrenciler açısından hem de öğretmen açısından kolaylık sağlamaktadır.*” şeklinde açıklarken, öğrencilerin dikkatini çekmeyi sağladığını Ö11, “*Programın güncel olması öğrencilerin dikkatini çekiyor.*” şeklinde ifade etmişlerdir. Ö6 yapılan değişikliklerin öğrencilerde akademik özgüven oluşturduğunu “*Derse ilişkin korkular kısmen azaldı.*” şeklindeki, Ö3 değişikliklerin kalıcı öğrenmeyi sağladığını “*Konuların anlatımında somut örnekler verilebilecek kazanımların olması kolay ve kalıcı öğrenmeyi sağladı.*” şeklindeki, Ö4 değişikliklerin öğrencilerin başarısını artırdığını “*Öğrenci açısından da zor konuların çıkarılması veya sadeleştirilmesi sanki daha başarılı sonuçlar doğurmuştur.*” şeklindeki cümlesiyle açıklamışlardır. Bu tema altında olumsuz görüş olarak Ö1, değişikliklerin öğrencileri ders çalışmaktan uzaklaştırdığını “*Programlardaki konu ve kazanımların sadeleştirilmesi sanıldığı aksine başarıyı arttırmamış öğrenciyi ders çalışmaktan uzaklaştırmıştır. Sığ düşünen, derine inemeyen, yorumlama kabiliyeti zayıf olan öğrenci profili ortaya çıkarmıştır.*” şeklindeki cümlesiyle açıklamıştır.

Öğretim programındaki değişikliklerin öğretmene yansımalarını; altı öğretmen iş yüklerinin azaldığını (Ö1,Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö11), üç öğretmen dersi yetiştirmekte zorlandığını (Ö4, Ö6, Ö7), ikişer öğretmen öğrencilerle ilgilenme fırsatı bulduğunu (Ö10,Ö11), etkinlikleri yapmada zorlandığını (Ö10, Ö11), çok fazla evrak işi yapmaya zorlandığını, materyal eksikliği yüzünden etkinlikleri yapamadığını (Ö10, Ö11), sık değişmeden dolayı kafa karışıklığı yaşadığını (Ö3, Ö7) belirtmişlerdir. Örneğin yapılan değişikliklerin öğretmenin iş yükünde azalmayı sağladığını Ö5, “*Biz öğretmenlerde bu bilgilerin öğrencilere kazandırılmasında çok sıkıntılar çekiyorduk. Yeni programda tamamen olmasa da kazanımlar daha rahat elde ediliyor.*” şeklinde cümlesiyle açıklamıştır. Konu ile ilgili dersi yetiştirmekte zorlandığını Ö6, “*Bilgiler çok ders saati sayısı yetersiz bu nedenle programdaki konuları yetiştirmek zor oluyor.*” şeklinde, öğrencilerle ilgilenme fırsatı vermeyi Ö10, “*Aynı konu ile ilgili daha çok örnek çözebiliyorsun, ders saati artırıldığı için zaman fazla oluyor ve bu sayede tüm öğrencilerle ilgilenme fırsatı oluyor.*” şeklinde, etkinlikleri yapmada zorlanmayı, çok fazla evrak işi yapmaya zorlamayı ve materyal eksikliği yüzünden etkinlikleri yapamamayı Ö11, “*Kılavuz kitaplarının kaldırılması önemli bir olumsuzluk, değişiklikler hakkında bilgi verilmediği ve uygun materyal olmadığı için bazı etkinlikleri yapamıyoruz. Etkinlikleri araştırdığımız için zaman kaybı oluyor. İş yoğunluğunu artırıyor. Bazı etkinlikleri anlayamıyor yapmakta zorlanıyoruz. Çok fazla evrak işi oluyor. Bıkıyoruz. Yapılan değişiklikler hakkında bilgi verilmediği için ancak değişikliklerle karşılaşınca anlıyoruz.*” şeklinde, sık değişmeden dolayı kafa karışıklığına neden olmayı Ö3, “*Programların sık sık değişmesi öğretmenlerin programı uygulamada bazı sorunlara yol açıyor. Kendi adıma söylersem mesela programa uyum sorunu yaşıyorum. Neyi anlatıp neyi anlatmamam konusunda bazen eski programlara aklım kayıyor.*” şeklinde açıklamışlardır. Ö11, kalabalık sınıflarda öğretim programını uygulamada güçlük çektiğini “*Programı kalabalık sınıflarda uygulamakta güçlük çekiyoruz.*” şeklinde ifade etmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın sonucunda öğretim programı değişikliğine yönelik öğretmen algılarının “kararsızım” şeklinde orta düzeyde olduğu, öğretmenlerin öğretim programı değişikliklerini algılamalarında; cinsiyet, görev yapılan okul kademesi, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı, görev yapılan kıdem yılı değişkenine göre anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programının değişmesinde politik, önceki programlardan kaynaklanan eksikliklerin, değişime ayak uydurma ve eğitim sistemini iyileştirme çabasının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programı değişikliğinin uygulanmasında öğretmen ve yöneticilerin dikkat etmesi gereken birçok unsur olduğu, değişikliklerin öğretim programına, öğretmenlere ve öğrencilere birçok yansımalarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öğretim programı değişikliklerini algılama düzeylerinin “kararsızım” düzeyinde çıkması dikkat çekicidir. Akpınar ve Aydın (2007) yaptığı çalışmada bu araştırmadan farklı olarak ilköğretim öğretmenlerinin eğitimde yaşanan değişimleri olumlu bulduğu

sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında alanyazında yapılan çalışmalarda farklı öğretim programlarının etkinliği, yeterliliği, uygulanabilirliği konusunda öğretmenlerin kararsızlık gösterdiği görülmektedir (Erçapan ve Erzen, 2008; Gömleksiz ve Bulut, 2007; Karaer, 2006; Dindar ve Yangın, 2007; Tekbıyık ve Akdeniz, 2008; Bal, 2008; Aksu, 2008; Seferoğlu, 2007; Arslan, Ercan ve Tekbıyık, 2012). Bu araştırma da öğretmenlerin öğretim programı değişim algılarının kararsızlık çıkmasının sebepleri öğretim programını uygulama konusunda sıkıntılar yaşamalarından, değişimin başarı getireceğine inanmamalarından, öğretim programının felsefesini bilmemelerinden kaynaklanabilir. Öğretmenlerin öğretim programlarının işleyişinde yaşadıkları kararsızlıkların, bundan sonraki değişikliklerde de kendini göstereceği şeklinde bir endişeyi taşımalarına da neden olmuş olabilir. Bu endişede öğretmenlerin öğretim programı değişikliğini kararsızlık içinde algılamalarının sebebi olarak yorumlanabilir. Fullan, Hill ve Crévola'a (2006) göre program değişiklikleri, öğretmenler açısından direnci, bazı alışkanlıklardan vazgeçmeyi, yeni programa uyumu beraberinde getirmektedir. Bu çalışmada da değişimle birlikte belirsizliklerin kendini hissettirmesi, değişimin sonunun kestirilememesi, bireylerin var olan durumu koruma çabası içine girmesi, alışkanlıklarından vazgeçilememesi, sosyal statüde kayıp ihtimali, güvensizlik, ekonomik kayıp, iş yükünde artma, kendini yetkin hissetmeme, eksik bilgi gibi nedenlerden (Çetin, 2017; Çalık, 2003; Töremen, 2002; Tunçer, 2011; Zengin, 2010) dolayı öğretmenler öğretim programı değişikliklerine karşı kararsız tutum geliştirmiş olabilirler.

Öğretmenlerin öğretim programı değişikliklerini algılamalarında; cinsiyet, görev yapılan okul kademesi, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı, kıdem yılı değişkenine göre anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kıdem yılı ile ilgili bu araştırmanın sonucunu alanyazında yapılan çalışmalar desteklemektedir (Akpınar ve Aydın, 2007; Çetin ve Yoğurtçu, 2015). Bu çalışmada az kıdem yılına sahip öğretmenlerin çok kıdem yılına sahip öğretmenlere göre değişim konusunda daha olumlu tutuma sahiptir. Bunun nedeni, meslekte uzun süre çalışan öğretmenlerin bazı davranışları alışkanlık haline getirmiş olmaları ve bu alışkanlıklarından vazgeçmek istememelerinden kaynaklanabilir. Nitekim Taş'ın (2009) yaptığı çalışmada vurguladığı gibi tutum ve alışkanlıkların değiştirilmesi oldukça zordur.

Bu çalışmada öğretmenler öğretim programında yapılan değişikliklerin nedenlerini politik nedenler, önceki öğretim programından kaynaklanan sorunlar, değişime, çağa ayak uydurma ve eğitim sistemi iyileştirme çabası şeklinde açıklamışlardır. Gerek (2006), Dinç ve Doğan (2010) yaptıkları çalışmada öğretim programlarının değişimine denini bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde önceki öğretim programında görülen aksaklıklar ve ihtiyaca cevap vermemesi şeklinde açıklamıştır. Bu araştırmanın öğretim programının değişmesi nedenleri arasında yer alan mevcut öğretim programının çağın gereksinimlerine cevap vermemesi sonucu Gülersoy (2010) yaptığı çalışmayla örtüşmektedir. Seferoğlu'na (2007) göre öğretim programının değişmesinin nedeni bu araştırmanın sonucunda olduğu gibi değişimlerin hızlı gerçekleşmesi ve yayılmasıdır. Öğretim programının değişme nedenleri arasında politik nedenlerin gösterilmesinin nedeni yapılan değişikliklerin hükümetin ideolojisine hizmet ettiği algısının oluşmasından kaynaklanabilir. Yapılan değişikliklere MEB'in karar vermesi, değişikliklerin hükümetin ideolojisine hizmet ettiği şeklinde bir algısının oluşmasına sebep olmuş olabilir.

Bu çalışmada öğretmenlerin yönergeye uygun hareket etmeleri, öğretim yöntem ve tekniklerini çeşitlendirmeleri, teknolojik imkânları etkili kullanmaları, değişimleri planlarına yansıtmaları gibi konularda dikkat etmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programlarındaki değişikliklerin uygulanmasında en önemli faktörlerin başında öğretmen gelmektedir. Değişikliklerin başarıya ulaşmasında öğretmen görüş ve inançları önemli rol oynamaktadır (Akpınar ve Aydın, 2007; Çınar, 2005; Duru ve Korkmaz, 2010; Erdoğan, 2001; Gömleksiz 2007; Helvacı, 2010). Öğretmenler öğretim programdaki değişiklikleri göz ardı ederek, alışkanlıklarına devam ederlerse değişiminden beklenen başarının elde edilmesi mümkün görünmemektedir. Helvacı (2010) eğitimdeki değişimlerin başarıyla gerçekleştirilmesinde yöneticilerin tutumu ve okulun fiziki koşullarının da önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmada yöneticilerin değişikliklere uygun materyal hazırlama, zümreler arasında işbirliği sağlama, değişim planı yapma ve uygulama, değişiklikler hakkında paydaşları bilgilendirme gibi konularda öncülük yapması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Değişim sürecini etkili bir

şekilde yürüten yöneticiler, çalışanlarını değişime zorlamak yerine onların moral ve motivasyonunu artıracak ve gelişimlerine katkı sunacak eğitimler düzenleyerek, değişime karşı direnci daha başlangıçta azaltabilir, çalışanın değişime ve ürüne odaklanmalarını sağlayabilirler (Çınar, 2005). Kırıkkaya (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin mevcut programda kullanmış oldukları yöntem ve teknikleri bırakmada, yeni programa özgü yöntem ve teknikleri kullanmada ciddi problemler yaşadığı ve bunun için hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğu sonucu, bu araştırmanın değişimi gerçekleştirme de öğretmen ve yöneticilerin dikkat etmesi gereken etkenler sonucunu desteklemektedir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin yeni öğretim programı hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı (Çiftçi, Akgün ve Deniz, 2013; Kırmızı ve Akkaya, 2009; Korkmaz, 2006), aktif öğrenme yöntemlerini kullanmadığı (Aykaç, 2007; Aksu, 2008; Karakuyu, 2008) sonucu bu araştırmanın öğretmen ve yöneticilerin dikkat etmesi gereken sonucunu destekler niteliktedir.

Bu çalışmada öğretim programlarında yapılan son değişikliklerin öğretim programına, öğrenciye ve öğretmenlere birçok yansımalarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim programına yansımaları sadeleşme, güncellenme ve günlük hayatla ilişki kurulma şeklinde gerçekleşmiştir. Araştırmanın bu sonucunu alanyazında yapılan çalışmalar desteklemektedir (Alkan ve Arslan, 2014; Arslan, Ercan ve Tekbıyık, 2012). Bu araştırmanın sonucuna göre öğretim programında yapılan son değişiklikler öğrencilerin derse ilgisinin artmasına, öğrencilerin daha istekli olmasına, kazanımların kolay elde edilmesine, öğrenilenin kalıcı olmasına neden olmuştur. Adıgüzel (2009) yaptığı çalışmada bu araştırmanın sonucunu destekler biçimde yenilenen ilköğretim programının tüm boyutlarının öğrenci düzeylerine büyük oranda uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Aksu (2008), Arslan, Ercan ve Tekbıyık (2012), Alkan ve Arslan (2014) ve Adıgüzel (2009) tarafından yapılan çalışma sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik gösterirken, Kırmızı ve Akkaya'nın (2009) yaptıkları çalışmanın, yeni programdaki kazanımların her öğrencinin düzeyine uygun olmadığını sonucu, bu araştırmanın sonucuyla farklılaştığı söylenebilir. Bu çalışmada öğretim programlarında yapılan son değişikliklerin öğretmene dersi uygulamada iş yükünü azaltma, öğrencilerle daha fazla ilgilenme gibi olumlu yansımaları olduğu, etkinliklerden dolayı dersi yetiştirmekte uygulamada zorlanma, fazla evrak işi yapma, materyal eksikliği ve sınıfların kalabalık olması yüzünden programı uygulayamama, sık değişikliklerden dolayı kafa karışıklığı yaşama gibi olumsuz yansımalarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında yapılan çalışmalar bu araştırmanın evrak işinin fazla olduğu (Çetin, 2017; Yanık, Bağdat, Gelici ve Taştebe, 2016), materyal eksikliği ve sınıfların kalabalık olması yüzünden programın uygulanmadığı (Doğan, 2010; Geçer ve Özel, 2012; Feyzioglu, 2014; Karaman ve Karaman, 2016; Kırmızı ve Akkaya 2009), değişikliklerin sık yapıldığı (Çetin, 2017) sonucu ile benzerlik göstermektedir. Araştırmanın sonucunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

MEB, öğretim programlarında yapılan değişiklikler konusunda öğretmenler başta olmak üzere ilgili tüm kesimleri bilgilendirmeli, değişimin gerekçesini ve amaçlarını, değişimin sonucunda nelerin elde edileceğini açıkça belirtmelidir.

Değişim süreci bilimsel aşamaları izlenerek yönetilmeli, değişime uyum sürecinin kısa sürede ve sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için oryantasyon eğitimlerine özen gösterilmeli, öğretmenlerin direnç faktörleri ortadan kaldırılmalı, öğretmenler değişime ikna edilmelidir.

Öğretim programındaki değişikliklerin etkin bir şekilde gerçekleşmesi için değişimin gerektirdiği fiziki alt yapı değişimlere uygun hale getirilmelidir.

MEB, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamaları, yeterliklerini artırmaları için öğretmenlere imkânlar sunmalıdır.

Değişim süreçlerinin nasıl yönetildiği, değişime direnç faktörleri ve değişimin öğretmenler tarafından benimsenmemesinin nedenleri ayrıca araştırılmalıdır.

References

- Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 77-94.
- Akpınar, B. & Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim* 32(144), 71-80.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik programına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-10.
- Alkan, M. F. & Arslan, M. (2014). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları* 4(7), 87-99.
- Arslan, A., Ercan, O. & Tekbıyık, A. (2012). Fizik dersi yeni öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. X. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 27-30 Haziran 2012*. Niğde, Türkiye.
- Aybek, B., Çetin, A., & Başarır, F., (2014). Fen ve teknoloji ders kitabının eleştirel düşünme standartları doğrultusunda analiz edilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 2014.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim programında yer alan etkinliklerin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Sinop ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), 19-35.
- Bal, A. P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 53-68.
- Balbağ, M. Z. & Karaer, G. (2016). Fen bilgisi öğretmenlerinin fen öğretiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 1-11.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Berg L. B & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Çev. Ed. H. Aydın)*. Ankara: Eğitim Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (23. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caena, F. (2014). Teacher competence frame works in europe: policy-as-discourse and policy-as-practice. *Francesca European Journal of Education*, 49(3), 311-331.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canlı, S., Demirtaş H. & Özer N. (2015). Okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimleri. *İlköğretim Online* 634-646, <http://dx.doi.org/10.17051/10.2015.88636>.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thous and Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2006). Undur standing mixed method sresearch, (Chapter 1). Available at: http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (Çeviri Ed. M. Bütün ve S. B. Demir)* Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çalık, T. (2003). Eğitimde değişimin yönetimi: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(4), 536-557.
- Çetin, A. (2017). *Özel dersanelerden resmi okullara atanan ilköğretim fen bilimleri öğretmenleri üzerine bir durum çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova üniversitesi, Adana.
- Çetin, A. & Yoğurtçu, M. (2015). Investigation in different variables by being identified the innovative tendencies of teachers about their professions. *The 3rd International Congress On Curriculum and Instruction 22-24 October 2015*. Çukurova University, Adana.

- Çınar, İ. (2005). İnsan kaynağını geliştirme bağlamında değişim yönetimi. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(1).
- Çıray, F., Küçükıylmaz, E. A. & Güven, M. (2015). Ortaokullar için güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 31-56.
- Çiftçi, S., Sünbül, A. M. & Köksal, O. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 281-295.
- Çiftçi, Z. B., Akgün, L. & Deniz, D. (2013). Dokuzuncu sınıf matematik öğretim programı ile ilgili uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm önerileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 1-21.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme* (17. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dinç, E. & Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-49.
- Dindar, H. & Yangın, S. (2007). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programına geçiş sürecinde öğretmenlerin bakış açılarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 185-198.
- Doğan, Y. (2010). Fen ve teknoloji dersi programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 86-106.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Duru, A. & Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 38, 67-81.
- Erçapan, C. & Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe ders öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 199-200.
- Erdoğan, İ (2001). Değişim yönetimi: ders geçme ve kredili sistem üzerine bir araştırma. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 73-98.
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde değişim yönetimi* (4.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Feyzioğlu, B. (2014). Dokuzuncu sınıf kimya dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri: Aydın ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 231-260.
- Flores, M.A. (2005). Teachers' views on recent curriculum changes: Tensions and challenges. *Curriculum journal*, 16(3), 401-413.
- Fullan, M. G. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York, NY: Teachers College Press
- Fullan, M., Hill, P. & Crévola, C. (2006). *Break through*. California: Corwin Press.
- Geçer, A. & Özel, R. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1-26.
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145.
- Gerek, Ö. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programı hakkındaki görüş değerlendirme ve yeterlilikleri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gömlüksiz, M. N. (2007). Yeni İlköğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 27, 69-82.

- Gömlüksiz, M. N. & Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 53- 68.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 8(3), 381-391.
- Güçlü, N., Yılmaz, G. & Demirçelik, E. (2014). İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan yöneticilerin Türk Eğitim Sisteminde yapılan değişikliklere ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39,85-95.
- Gülersoy, A. E. (2010). Eski ve yeni 9-10. sınıf coğrafya öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 163-173.
- Handal, B. & Herrington, A. (2003). Mathematics teachers' beliefs and curriculum reform. *Mathematics Education Research Journal*, 15(1), 59-69.
- Hanushek, E. A. (2003). The failure of input-based schooling policies. *Economic Journal*, 113, 64–98.
- İrez, S. & Yavuz, G. (2009). Biyoloji öğretmenlerinin yeni öğretim programlarının getirdiği değerlendirme yaklaşımları hakkındaki görüş ve uygulamaları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30, 137 - 158.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33 (7), 14-26.
- Karaca, C.Ö. & Acar, E. (201).Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi* 7(1), 45-58
- Karacaoğlu, Ö. C. & Esin, A.(2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.
- Karaer, H. (2006). Fen bilgisi öğretmenlerinin ilköğretim II. kademedeki fen bilgisi öğretimi hakkındaki görüşleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1), 97-111.
- Karakuyu, Y. (2008). Fizik öğretmenlerinin fizik eğitiminde karşılaştığı sorunlar: Afyonkarahisar örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 147-159.
- Karaman, P. & Karaman, A. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri öğretim programına yönelik görüşleri. *Journal of EducationFaculty*, 18(1), 243-269.
- Kırıkkaya, E. B. (2009). İlköğretim okullarındaki fen öğretmenlerinin fen ve teknoloji programına ilişkin görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(6), 133-148.
- Kırmızı, F. S. & Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 42-54.
- Kirk, D. & Mac Donald, D. (2001). Teacher voice and ownership of curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, 33(5), 551-567.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,16, 419-431.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*(3. Baskı), (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book. (2nd Edition)*.California: SAGE Publications.
- Montgomery, B. & Way, L. W. (1995). *Lost and foundvoices in the processof curriculum change*. The Annual Meeting of the American Vocational Association Convention, Denver, CO.
- Ornstein, A. C. & Hunkin, F. P. (2014). *Eğitim Programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar*. (Çev. Ed. Asım Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Oruç, Ş. & Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılan tez çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 121-132.

- Öztürk, E. (2003). *An assessment of high school biology curriculum implementation*. Ph. D. Thesis, The Middle East Technical University, Ankara
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çeviri Ed. M. Bütün ve S. B. Demir) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Quickley, M. Velnos, R. (1995). Synthesis of the research on educational change. part:4 the teacher's role. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED387855.pdf> adresinden 17.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Schoenfeld, A. H. (1994). "Reflections on doing and teaching mathematics", *Mathematical thinking and problem solving. The Study Of Mathematical Thinking And Learning, Lawrence Erlbaum*, (pp. 53–75). Hillsdale, NJ.
- Seferoğlu, S. S. (2007). İlköğretim bilgisayar dersi öğretim programı: Eleştirel bir bakış ve uygulamada yaşanan sorunlar. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 29, 99-111.
- Semenderoğlu, A. & Gülersoy, A. E. (2010). Eski ve yeni 4-5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 141-152.
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Sage Publication
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. & Çinko M. (2006). *Sosyal bilimlerde Spss'le veri analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Taş A. (2009). Ortaöğretim okulu müdürlerinin değişimi yönetme davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 10(2), 1–18
- Tekbiyık, A. & Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*. 2(2), 23-37.
- Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 185-202
- Tunçer, P. (2011). Örgütsel değişim ve liderlik. *Sayıştay Dergisi*, 80, 57-83.
- Voogt, J. & Pelgrum H. (2005). ICT and curriculum change. *Human Technology; An Inter disciplinary Journal on Humans in ICT Environments*, 1(2), 157-175
- Yanık, B.H., Bağdat, O., Gelici, Ö. & Taştepe, M. (2016). Göreve yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 130-152.
- Yapıcı, M. & Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212.
- Yapıcı, M. & Leblebici, N. H. (2007). Öğretmenlerin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(3), 480-490.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H., (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zengin, M. (2010). Yeni ilköğretim DKAB öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (SAUIFD)*, 12(22), 121-160.