



DOI: 10.18039/ajesi.1677291

Examining The Relationship Between Adaptation to Curriculum Change and Autonomy on Curriculum of the Teachers with Canonical Correlation Analysis

Akın KARAKUYU¹

Date Submitted: 16.04.2025

Date Accepted: 08.08.2025

Type²: Research Article

Abstract

In this study, it was aimed to examine the relationship between teachers' adaptation to change in curricula and their curriculum autonomy by considering change, which is one of the inevitable phenomena of today, in the context of curricula. For this purpose, the study was conducted with relational survey method. The study group consisted of 276 teachers from each branch and level determined by appropriate sampling technique. The data were collected with adaptation to curriculum change and curriculum autonomy scales. Mean, Pearson correlation, regression and canonical correlation analyses were used to analyse the data. According to the findings of the study, both adaptation to change in curricula and curriculum autonomy levels of teachers were found to be high. There is a moderate and positive relationship between adaptation to change in curricula and curriculum autonomy. In addition, a positive canonical relationship was found between teachers' adaptation to change in curricula and their curriculum autonomy ($r = 0.67$).

Keywords: Adaptation to change, curriculum, curriculum autonomy

Cite: Karakuyu, A. (2025). Examining the relationship between adaptation to curriculum change and autonomy on curriculum of the teachers with canonical correlation analysis. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(3), 1045-1064. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1677291>



¹ (Corresponding author) Lecturer Dr., Hatay Mustafa Kemal University, Antakya Vocational School, Türkiye, karakuyuakin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7370-5464>

² This research study was conducted with Research Ethics Committee approval of Hatay Mustafa Kemal University, dated 05.12.2024 and issue number 18.



DOI: 10.18039/ajesi.1677291

Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyumluları ile Program Özerklikleri Arasındaki İlişkinin Kanonik Korelasyon Analiziyle İncelenmesi

Akın KARAKUYU¹

Gönderim Tarihi: 16.04.2025

Kabul Tarihi: 08.08.2025

Türü²: Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmada günümüzün önüne geçilemez olgularından olan değişimin öğretim programları bağlamında ele alınarak öğretmenlerin programlardaki değişime uyumlarının program özerklikleri ile ilişkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma ilişkisel tarama yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışma grubu, her branş ve kademedен uygun örnekleme tekniği ile belirlenen 276 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler öğretim programlarındaki değişime uyum ve program özerkliği ölçekleri ile toplanmıştır. Verilerin analizinde ortalama, pearson korelasyon, regresyon ve kanonik korelasyon analizleri kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin hem öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyleri hem de program özerklikleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretim programlarındaki değişime uyum ile program özerklikleri arasında orta düzeyli ve pozitif yönlü bir ilişki vardır. Ayrıca öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyumları ile program özerklikleri arasında pozitif yönde bir kanonik ilişki bulunmuştur ($r = 0.67$).

Anahtar kelimeler: Değişime uyum, öğretim programı, program özerkliği

Atıf: Karakuyu, A. (2025). Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyumları ile program özerklikleri arasındaki ilişkinin kanonik korelasyon analiziyle incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 15(3), 1045-1064. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1677291>

¹ (Sorumlu Yazar) Öğr. Gör. Dr. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Antakya Meslek Yüksekokulu, Türkiye, karakuyuakin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7370-5464>

² Bu çalışma Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi'nin 05.12.2024 tarih ve 18 sayılı Etik Kurul Onayı alınarak gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Hızlı değişim ve dönüşümlerin yaşandığı bilgi çağında, birey ve toplumun ihtiyaçları da sürekli olarak değişmektedir. Bireylerin, toplumun ve konu alanının ihtiyaçlarını karşılamak gibi görevi olan eğitim programları da bu değişim ve dönüşümden nasibini almaktadır. Buradan hareketle programların uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerin programlar üzerindeki özerklikleri ve dönüşüme uyumları programların uygulanabilirliği açısından önemlidir.

Eğitimde özerklik kavramı ile ilgili olarak alan yazında öğrenci (Chan, 2001; Holec, 1981; Smith, 2008) okul temelli (McCutcheon ve Jung, 2012; Kahramanoğlu, 2017; Tanner ve Tanner, 2007; Özyurt, Demir ve Seyran, 2016) ve öğretmen (Çakır ve Balçıkanlı, 2012; Hong ve Youngs, 2016; Lasky, 2005; Sahlberg, 2011) boyutlarıyla ele alındığı söylenebilir. Yolcu ve Akar Vural (2020) program özerkliğini, öğretmen özerkliğinin özel bir alt boyutu olarak ifade etmişlerdir.

LaCoe (2006) program özerkliğini, pedagojik özerklik ve değerlendirme özerkliği ile birlikte öğretmen özerkliğinin bir alt boyutu olarak ele alarak, program özerkliğini öğretmenlerin sınıfta uyguladıkları programın içerik ve eğitim durumlarını belirlemeleri olarak tanımlamıştır. Yıldırım (2022) öğretim programı özerkliğini, öğretmenlerin programı uygulama sürecinde öğretimi daha nitelikli hale getirmek için neyi, ne zaman ve nasıl öğreteceği konusunda karar vermesi olarak açıklamıştır. Bu kapsamda, öğretim programı özerkliği öğretmenleri süreç içerisinde bir uygulayıcıdan ziyade bir tasarımcı konumuna taşımaktadır (Alvunger, 2020). Öğretim programı özerkliği, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tasarlanan öğretim programlarındaki hedef ve amaçlara uygun olarak öğretmenlerin okul, sınıf ve öğrencilerin şartlarına göre içeriği, materyali, yöntem, teknik ve değerlendirme biçimlerini seçmeleri olarak ifade edilebilir.

Program özerkliğinin özellikleri, profesyonel karar alma, esneklik, hesap verebilirlik ve öğrenciye yönelik odaklanma şeklinde alan yazında sıralanmıştır. Profesyonel karar alma, öğretmenlerin uzmanlık alanlarına ve sınıflarının ihtiyaçlarına göre kararlar alarak öğretme süreçlerini düzenleme ve uygulama imkânı tanır (Leithwood ve Riehl, 2003). Esneklik, öğretmenlerin sınıf dinamiklerine ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretim programlarını uyarlayabilmelerini ifade eder (Köroğlu, 2022). Hesap verebilirlik, öğretmenlerin süreçte aldıkları kararlar ve yaptığı değişiklikler hakkında sorumluluk alarak geri bildirim yapma yükümlülüğüdür (Yazıcılar ve Bümen, 2019).

Eğitimde öğretmen özerkliği ve program uyarlama arasında sıkı bir ilişki vardır (Bümen, 2019). Öğretim sürecinde kendi davranışlarını yönetebilen öğretmen yeni girişim ve faaliyetler başlatarak bunları değişen şartlara karşı uyarlamak için değişiklikler yapabilir (Yolcu ve Akar Vural, 2020). Bu değişiklikler öğretmenlerin program üzerindeki özerkliklerini kullanmalarını ve onlara profesyonellik kazandırılması imkânını vererek bu sayede programdaki değişikliklere daha kolay uyum sağlamalarına yardımcı olabilecektir (Hargreaves ve Fullan, 2012). Programların uygulanması sürecinde, programın tasarımına, öğrencilerin öğrenme performanslarına ve programın ders programlarına uyumunun sağlanması önemlidir (Ornstein ve Hunkins, 2016). Bu bilgilerden hareketle öğretmenlerin program üzerindeki özerklikleri programlardaki değişime uyum düzeylerini etkileyen bir faktördür diyebiliriz.

Doğası gereği insan sürekli değişim ve gelişim içerisindedir. İnsanlara bağlı olarak toplumlar sürekli değişim eğilimindedir. Bu durum ülkelerin eğitim sistemlerinde ve öğretim programlarında değişiklikler yapmalarını zorunlu kılmaktadır. Eğitim programlarının özelliklerinden biride dinamikliktir. Dinamiklik, günün değişen şartlarına göre öğretim

programlarının kendini güncellemesidir (Fırat Durdukoca, 2022). Bu açıdan programlar zaman zaman güncellenmektedir.

Öğretim programlarındaki değişime uyum, eğitimdeki yeniliklere ve günün değişen şartlarına göre öğretmenlerin öğretim süreçlerini güncellemesi sürecidir (Fullan, 2007). Karakütük (2018) ise programlardaki değişime uyumu, eğitimdeki yenilik ve gelişmelere adapte olma olarak tanımlar. Karakütük, değişim ve uyumun sadece program üzerinde olmayacağı aynı zamanda ders içeriği, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları, kullanmaları gereken yöntem ve teknikler ile öğrenci değerlendirme yaklaşımlarını da kapsadığını belirtir.

McNeil (2009) Öğretim programlarındaki değişikliği, ekleme-çıkarma, yerini alma ve yeniden yapılandırma olmak üzere üç şekilde açıklar. Ekleme-çıkarma, programa içerik veya materyal gibi yeni öğeler eklenmesi veya var olanı çıkarma şeklinde yapılan değişikliklerdir. Yerini alma, programdaki içerik gibi bir öğenin yeni bir öğe ile değiştirilmesi şeklinde yapılan değişikliklerdir. Yeniden yapılandırma, programların felsefe, psikolojik ve toplumsal temel gibi köklü değişikliklerin yapıldığı yani yeni bir öğretim programı tasarlandığında gerçekleşen değişikliklerdir. Bu açıdan detaylı ve uyum sürecinin daha uzun ve zor olduğu değişimdir.

Programlardaki değişimin başarıya ulaşabilmesi için programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin programlardaki değişime yönelik bilgi, duygu ve tutumlarının yüksek olması oldukça önemlidir (Harris ve Graham, 2019). Değişime açık öğretmenler eğitim alanındaki gelişmeleri takip ederek yeni öğretim strateji ve teknolojilerini programlarına daha çabuk entegre edebileceklerdir (Demirtaş, 2017). Değişime karşı dirençli tutum sergileyen öğretmenler ise yeni değişim ve öğrenci ihtiyaçlarını öğretim programlarına entegre etme yerine geleneksel yaklaşımlara bağlı kalabilir (Çetin, 2019).

Problem Durumu

2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen reformlarla eğitimde yapılandırıcı yaklaşım benimsenerek öğretmen merkezli eğitimden öğrenci merkezli eğitime geçilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlere rol model olma sorumluluğu yüklenmiştir. Ayrıca 2013 ve 2017 yıllarında öğretim programlarında yapılan güncellemelerle öğretmenlere planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde özerklik olanakları tanımlanmıştır (Yolcu ve Akar-Vural, 2020). Bunlara ilaveten 2024 yılında güncellenen öğretim programlarında da okul temelli planlama, zümre öğretmenleri tarafından dersle ilgili okul dışı öğrenme, gezi, gözlem, araştırma, yerel çalışma, okuma, sosyal etkinlik vb. çalışmalar için ayrı ders saatleri ayrılmıştır (MEB, 2024a).

Çağın şartlarına uygun yeniliklerin yaşandığı günümüzde eğitim sistemlerinin bu yeniliklere seyirci kalması beklenemez. Bu bağlamda öğretim programlarının da değişimlere uyum sağlaması kritik öneme sahiptir. Bu değişimlere daha kolay uyum sağlanabilmesi için öğretim programlarındaki değişime uyum ile program özerkliği arasındaki ilişki ele alınması gereken bir konudur. Çalışmada genel araştırma sorusu öğretmenlerin program özerklikleri ile programlardaki değişimlere uyum süreçleri arasında yordayıcı doğrusal ilişki var mıdır? olarak belirlenmiştir.

Genel araştırma problemine bağlı olarak şu alt problemler belirlenmiştir.

1-Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum ve alt boyutlarının düzeyleri nedir?

- 2-Öğretmenlerin program özerklikleri ve alt boyutlarının düzeyi nedir?
- 3-Öğretmenlerin program özerklikleri ile programlardaki değişimlere uyum süreçleri ve alt boyutları arasında ilişki var mıdır?
- 4- Öğretmenlerin program özerklikleri ile programlardaki değişimlere uyum süreçleri arasında yordayıcı doğrusal ilişki var mıdır?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğretmenler sınıf içindeki şartları tanıyan ve programların uygulanmasında işin mutfağında olan kişiler olarak program yenileme çalışmalarında önemli paydaşlardan biridir (Fullan, 2007; Kilpatrick, 2009). Yaşanan toplumsal değişimler öğrencileri her geçen gün yeni beceri ve yeterlikler edinmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu durum ise öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verme becerilerini geliştirmelerini gerektirir (Friedman ve Hargreaves, 2020). Öğretim programı özerkliği öğretmen ve okullara daha fazla esneklik ve sorumluluk yüklediğinden programlardaki değişikliklere daha kolay uyum sağlanmasına yardımcı olabilir. Alan yazında bu iki değişkenin ilişkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu kapsamda çalışma, öğretim programı özerkliğinin programlardaki değişime uyumu sağlamadaki rolünün anlaşılması bakımından önemlidir. Bu çalışmada öğretmenlerin uygulayıcısı oldukları öğretim programları ile ilgili özerklikleri ve değişime uyumlarını değişkenlerin alt boyutları ile birlikte kanonik korelasyon analiziyle incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışmada öğretmenlerin öğretim programı özerklikleri ile öğretim programlarındaki değişime uyumları arasındaki ilişkiyi alt boyutları ile birlikte incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama yöntemi, en az iki tane ölçülebilir değişken arasındaki ilişkinin derecesini, yönünü ve varlığını belirlemek için kullanılan yöntemdir (McMillan & Schumacher, 2014).

Çalışma Grubu

Çalışma İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir ilde görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Katılımcılara dijital ortamda oluşturulan veri toplama formuna ait link gönderilerek ulaşılmıştır. Çalışma grubu uygun örnekleme tekniği ile belirlenen 276 öğretmenden oluşmaktadır. Uygun örnekleme tekniği, evrenin özelliklerini temsil ettiği düşünülen katılımcıların örnekleme alınarak oluşturulduğu seçkisiz olmayan örnekleme tekniğidir (Johnson ve Christensen, 2014). Bu örnekleme türü katılımcıların en hızlı ve en kolay seçildiği, zaman, bütçe ve lojistik gibi kısıtlamaların olduğu durumlarda özellikle saha araştırmalarında yaygın olarak kullanılmaktadır (Etikan, Musa & Alkassim, 2016). Sonuçların genellenebilmesi adına daha fazla sayıda katılımcıya ulaşmak için bu örneklem tekniği seçilmiştir. Uygun örnekleme için kriter olarak katılımcıların en hızlı, kolay ve gönüllü olarak çalışmaya katılmış olması kriterleri aranmıştır. 276 kişilik örneklem, $r = 0,461$ düzeyinde korelasyon ve $\alpha = 0,05$ anlamlılık düzeyinde yapılan güç analizine göre örneklemin istatistiksel

gücü %99.9'dan yüksek bir güç ($1 - \beta > .999$) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, örneklem büyüklüğünün belirlenen etki büyüklüğünü yüksek bir güvenle hesaplamak için yeterli olduğunu göstermektedir. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcılara Ait Demografik Özellikler

Değişken	Alt grup	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	161	58.7
	Erkek	115	41.3
Kıdem	0-12 yıl	84	30.4
	13-25 yıl	138	50.0
	26 ve üstü	54	19.6
Mezun olunan fakülte	Eğitim	213	77.1
	Fen edebiyat	36	13.0
	Diğer	27	9.9

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veriler öğretim programlarındaki değişime uyum ve program özerklik ölçekleri ile toplanmıştır.

Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği: Ölçek öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyumlarını belirlemek amacıyla Karsantık ve Yağcı (2022) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 253 öğretmenden elde edilen verilerle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin 29 madde ve 7 alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Yedi boyutun toplam varyansı açıklama oranı % 68.68' dir. Ölçekten alınabilecek puanlar 29 ile 145 arasındadır. Ölçekteki, 12, 7, 13, 15, 17, 24 ve 10 numaralı maddeler ters puanlıdır. Ölçek daha sonra 303 kişiye uygulanarak doğrulaması yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda X^2/df oranı 2.11 RMSEA değeri 0.06 hesaplanarak doğrulaması yapılmıştır.

Program Özerklik Ölçeği: Ölçek, Yolcu ve Akar Vural (2020) tarafından geliştirilmiştir. Öncelikle 50 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş uzman görüşü ve pilot uygulama sonunda 29 maddeye düşürülmüştür. Ölçek, 178 öğretmene uygulanmış ve elde edilen verilerle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin 13 madde ve 4 alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçekte ters puanlı madde yoktur. Ölçekten alınabilecek puanlar 13-65 arasında değişmektedir. Dört boyutun toplam varyansı açıklama oranı % 67.40' dır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda X^2/df oranı 1.47 RMSEA değeri 0.52 hesaplanarak doğrulaması yapılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri 15 Aralık 2024 ile 10 Mart 2025 tarihleri arasında çevrimiçi ortamda Google Formlar aracılığı ile toplanmıştır. Katılımcılara veri toplama araçlarının yer aldığı formun linki dijital ortamlar üzerinden iletilerek ulaşılmıştır.

Veri Analizi

Verilerin analizinde öncelikle her değişken için normallikler kontrol edilmiştir. İki veri seti ve alt boyutları için çarpıklık basıklık değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Değişkenlere Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişken	Alt grup	Çarpıklık	Basıklık
Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum	İş Birliği	-0.474	-0.524
	Değişimi Yönetme	-0.445	-0.058
	Değişim Endişesi	0.177	0.467
	Değişimin Etkisi	-0.579	1.156
	Bilgi Edinme	-0.953	0.648
	Değişim Farkındalığı	-0.444	-0.362
	Geribildirim	-1.051	1.194
	Ölçeğin Geneli	-0.042	-0.545
	Mesleki Gelişim Özerkliği	-0.265	-0.556
	Süreç Özerkliği	0.038	-0.325
Program Özerkliği	Değerlendirme Özerkliği	-0.398	-0.337
	Planlama Özerkliği	-0.626	0.862
	Ölçeğin Geneli	-0.165	-0.407

Tablo 2’de ki verilere göre ölçekler ve alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile 1.5 arasında değişmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile 1.5 arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir (Tabachnik ve Fidell, 2013). Verilerin normalliği için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk değerleri kontrol edilmiş ve anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Programlardaki değişime uyum ölçeği için Kolmogorov-Smirnov değeri (0,129) ve Shapiro-Wilk değeri (0,976) program özerkliği ölçeği için Kolmogorov-Smirnov değeri (0,078) ve Shapiro-Wilk değeri (0,973) olarak hesaplanmıştır. Ayrıca Q-Q plot grafiği her iki ölçek içinde kontrol edilmiş ve noktaların yaklaşık olarak doğrusal bir çizgi üzerinde toplandığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar ve değerlere göre verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Çalışmada değişkenlerin düzeyini belirlemek için ortalama, frekans ve yüzde analizleri kullanılmıştır. Program özerkliği ile öğretim programlarındaki değişime uyum ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda değişkenler arasındaki modeli test etmek için kanonik korelasyon analizine başvurulmuştur. Kanonik korelasyon, iki ana veri seti ve bunların alt boyutları arasındaki doğrusal ilişkilerin gücünü gösteren analizdir (Kaba, 2017).

Geçerlik / Güvenirlik

Çalışmada kullanılan her iki ölçek için geliştirme aşamasında araştırmacılar tarafından AFA analizi ve sonucunda geçerliğini sağlamak için DFA analizi yapılmıştır. Öğretim

programlarındaki değişime uyum ölçeğinin toplam varyansı açıklama oranı % 68.68' dir. Program özerkliği için ise %67.40 dir. Bu oranın %50 den fazla olması ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğunu ve test edilen kavramları yeterli ölçüde açıklayabildiğini gösterir (Floyd ve Widaman, 1995).

Öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeğinin cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.858 dir. Bu çalışmadaki örneklem için ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.897 dir. Program özerkliği ölçeği için cronbach alfa değeri 0.82 dir. Bu çalışmadaki örneklem için ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.889 dur. Bu değerlere göre çalışmadaki örneklem için değerlerin yüksek olduğu söylenebilir.

Etik Konular

Bu araştırma için Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 05.12.2024 tarih ve 18 no'lu karar ile etik kurul izni alınmıştır. Ayrıca veri toplama forumunda araştırmanın amacı, katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu ve kişisel bilgilerle ilgili soru yer almadığı hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci problemi olan öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişimlere uyum düzeylerini belirlemek için katılımcıların ölçekten aldıkları puanların ortalamalarına bakılmıştır. Katılımcıların betimsel istatistiklerine Tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Programlardaki Değişime Uyum ve Alt Boyutlarına ait Betimsel İstatistikler

Değişken	N	Min.	Max.	X	SS	Düzye
İş Birliği	276	15	30	25.45	3.99	Yüksek
Değişimi Yönetme	276	11	25	20.43	3.41	Yüksek
Değişim Endişesi	276	4	20	11.26	3.25	Orta
Değişimin Etkisi	276	5	25	17.84	3.94	Orta
Bilgi Edinme	276	7	15	12.82	2.13	Yüksek
Değişim Farkındalığı	276	4	15	10.84	2.74	Orta
Geribildirim	276	3	15	11.45	2.59	Yüksek
Ölçeğin Geneli	276	76	138	110.13	14.02	Yüksek

Ölçeğin geneli ve alt boyutları için düzey belirlenirken alınabilecek en yüksek puan ile en düşük puanın farkı alınarak üç düzeye ayrıldığı için 3'e bölünmüştür. İş birliği boyutu için alınabilecek puanlar 6-30 puan aralığındadır. 6-13 puan aralığı düşük, 14-21 puan aralığı orta ve 22-30 puan aralığı yüksek düzeydir. Bu boyutun ortalaması 25.45 olduğu için düzeyi yüksektir. Değişimi yönetme ve değişimin etkisi boyutları için alınabilecek puanlar 5-25 puan aralığındadır. 5-11 puan aralığı düşük, 12-18 puan aralığı orta ve 19-25 puan aralığı yüksek düzeydir. Bu aralıklara göre değişimi yönetme boyutunun düzeyi yüksek değişimin etkisi boyutu ise orta düzeydir. Değişim endişesi boyutu için alınabilecek puanlar 4-20 arasındadır.

4-9 puan aralığı düşük, 10-14 puan aralığı orta ve 15-20 puan aralığı yüksek düzeydir. Bu boyutun ortalamasının 11.26 olması düzeyinin orta düzey olduğuna işaret etmektedir. Bilgi edinme, Değişimin farkındalığı ve Geribildirim boyutları için alınabilecek puanlar 3-15 arasındadır. 3-6 puan aralığı düşük, 7-10 puan aralığı orta ve 11-15 puan aralığı yüksek düzeydir. Bu aralıklara göre bilgi edinme boyutu yüksek, değişim farkındalığı orta ve geribildirim boyutunun düzeyi yüksek düzeydir. Ölçeğin tamamı için alınabilecek puanlar 29-145 puan aralığındadır. 29-68 puan aralığı düşük, 68-106 puan aralığı orta ve 107-145 puan aralığı yüksek düzeydir. Öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların ortalaması 110.13 olduğu için öğretim programlarındaki değişime uyumları yüksek düzeydedir.

Araştırmanın ikinci problemi olan öğretmenlerin program özerklikleri düzeylerini belirlemek için katılımcıların ölçekten aldıkları puanların ortalamalarına bakılmıştır. Katılımcıların betimsel istatistiklerine Tablo 4’de yer verilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Program Özerklikleri ve Alt Boyutlarına ait Betimsel İstatistikler

Değişken	N	Min.	Max.	X	SS	Düzyey
Mesleki Gelişim Özerkliği	276	6	15	10.69	2.29	Orta
Süreç Özerkliği	276	12	20	16.45	1.87	Yüksek
Değerlendirme Özerkliği	276	5	15	11.71	2.50	Yüksek
Planlama Özerkliği	276	4	15	11.28	2.26	Yüksek
Ölçeğin Geneli	276	38	63	50.15	6.16	Yüksek

Mesleki gelişim özerkliği boyutu için alınabilecek puanlar 3-15 puan aralığındadır. 3-6 puan aralığı düşük, 7-10 puan aralığı orta ve 11-15 puan aralığı yüksek düzeydir. Bu boyutun ortalamasının 10.69 olması nedeniyle düzeyi orta düzeydir. Süreç özerkliği boyutu için alınabilecek puanlar 4-20 arasındadır. 4-9 puan aralığı düşük, 10-14 puan aralığı orta ve 15-20 puan aralığı yüksek düzeydir. Bu boyutun ortalamasının 16.45 olması düzeyinin yüksek düzey olduğuna işaret etmektedir. Değerlendirme ve planlama özerkliği boyutları için alınabilecek puanlar 3-15 puan aralığındadır. 3-6 puan aralığı düşük, 7-10 puan aralığı orta ve 11-15 puan aralığı yüksek düzeydir. Bu değerlere göre her iki boyutun ortalaması da yüksektir. Ölçeğin tamamı için alınabilecek puanlar 13-65 puan aralığındadır. 13-30 puan aralığı düşük, 31-47 puan aralığı orta ve 48-65 puan aralığı yüksek düzeydir. Öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların ortalaması 50.15 olduğu için program özerklikleri yüksek düzeydedir.

Araştırmanın üçüncü problemi Öğretmenlerin program özerklikleri ile programlardaki değişimlere uyum süreçleri ve alt boyutları arasında ilişkiyi incelemek için pearson korelasyon ve yordama gücünü belirlemek için regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Programlardaki Değişime Uyum ve Program Özerklikleri ile Alt Boyutları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	Mesleki Gelişim Özerkliği	Süreç özerkliği	Değerlendirme özerkliği	Planlama özerkliği	Program özerkliği	R ²
İş Birliği	0.410**	0.350**	0.273**	0.301**	0.481**	0.232**
Değişimi Yönetme	0.298**	0.181**	0.167**	0.266**	0.301**	0.091**
Değişim Endişesi	0.363**	0.223**	-0.140**	-0.199**	0.128**	0.016**
Değişimin Etkisi	0.378**	-0.110**	0.206**	0.183**	0.288**	0.083**
Bilgi Edinme	0.524**	0.232**	0.154**	0.200**	0.402**	0.162**
Değişim Farkındalığı	0.221**	0.390**	-0.090**	-0.067**	0.173**	0.030**
Geribildirim	0.239**	0.172**	0.017**	0.252**	0.241**	0.058**
Prg.Değişime Uyum	0.547**	0.312**	0.200**	0.220**	0.461**	0.213**

**p<0.01

Tablo 5'te öğretmenlerin program özerklikleri ile programlardaki değişimlere uyum süreçleri ve alt boyutları arasında ilişkiler verilmiştir. Öğretim programlarındaki değişime uyum ile program özerklikleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyli bir ilişki vardır ($r=0.461$, $p<0.01$). Regresyon analizi sonucunda ise öğretmenlerin program özerkliklerinin programdaki değişime uyumlarını yordama gücü %21.3'tür.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan öğretmenlerin program özerklikleri ile programlardaki değişimlere uyum süreçleri arasında yordayıcı doğrusal ilişkiyi belirlemek için kanonik korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlara Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6

Kanonik Korelasyon Analizi Sonuçları

Kök No	Kanonik Korelasyon	Kanonik Korelasyon Karesi	Wilks' Lambda	Chi-SQ	Sd	p
1	0.674	0.45	0.294	329.760	28	0.000**
2	0.570	0.32	0.538	166.811	18	0.000**
3	0.392	0.15	0.797	60.963	10	0.000**
4	0.241	0.05	0.942	16.064	4	0.003*

**p<0.01; *p<0.05

Tablo 6'da görüldüğü gibi veri setlerinden biri 4 diğeri 7 alt boyutlu olduğu için 4 tane kanonik varyans hesaplanmış ve hepsi anlamlı bulunmuştur. Kanonik korelasyonların karelerine bakıldığında birinci kök toplam varyansın yaklaşık yarısını %45'ini açıklamaktadır. Ayrıca Wilks' Lambda değerlerine bakıldığında birinci kök hariç diğer köklerin Wilks' Lambda değerleri 0.4'den fazladır. Wilks' Lambda değerinin 0.4'den az olması anlamlı farkın güçlü

olduğunu ifade eder (Field, 2013). Bu kapsamda ilk kanonik varyansın hem istatistiksel hem de pratik anlamda anlamlı ve kullanılabilir olduğuna karar verilmiştir.

Veri setlerindeki değişkenlerin, bir standart sapmalık artışlarının veri seti içerisinde oluşturduğu artış veya azalışı gösteren standardize edilmiş kanonik korelasyon katsayılarına ve kanonik varyanstaki yük değerlerine Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7

Değişkenlere Ait Alt Boyutların Kanonik Korelasyon Katsayıları ve Yük Değerleri

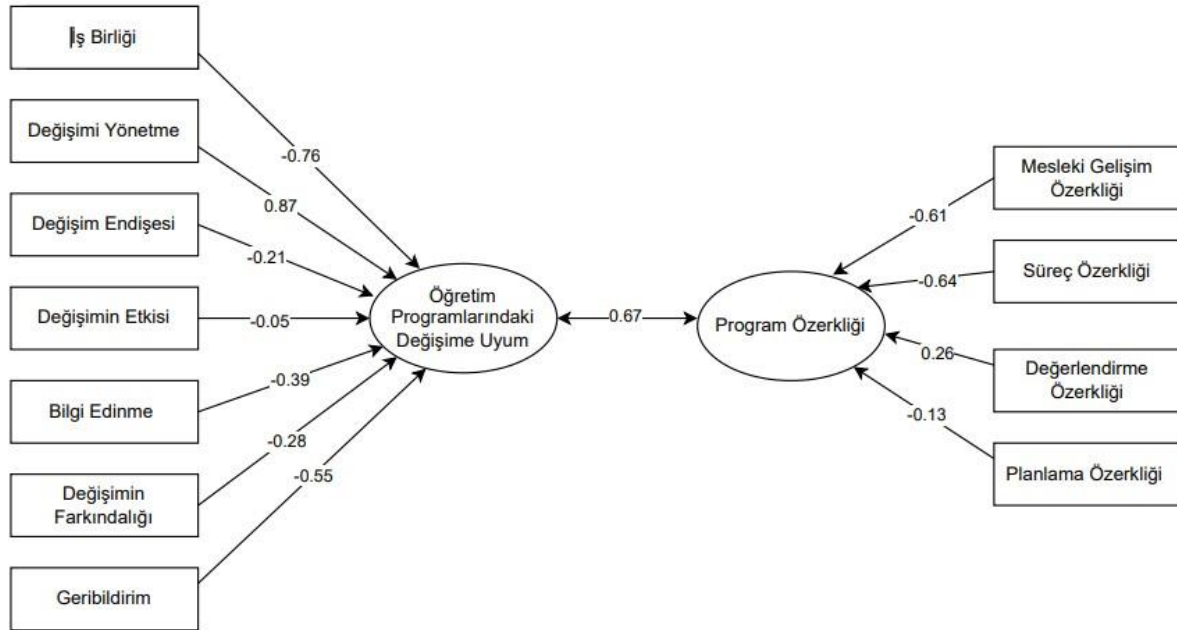
Değişkenler	Korelasyon Katsayısı	Yük Değeri
Programlardaki Değişime Uyum		
İş Birliği	-0.761	-0.666
Değişimi Yönetme	0.873	-0.339
Değişim Endişesi	-0.214	-0.507
Değişimin Etkisi	-0.051	-0.311
Bilgi Edinme	-0.392	-0.682
Değişim Farkındalığı	-0.280	-0.567
Geribildirim	-0.559	-0.429
Program Özerkliği		
Mesleki Gelişim Özerkliği	-0.617	-0.816
Süreç Özerkliği	-0.647	-0.800
Değerlendirme Özerkliği	0.266	-0.305
Planlama Özerkliği	-0.138	-0.344

Tablo 7’e göre alt boyutlardaki bir standart sapmalık artış, iş birliği boyutunda 0.76 azalışa, değişimi yönetmede 0.87 artışa, değişim endişesinde 0.21 azalışa, değişimin etkisinde 0.05 azalışa, bilgi edinmede 0.39 azalışa, değişimin farkındalığında 0.28 azalışa ve geri bildirim boyutunda 0.55 azalışa neden olmaktadır. Öğretim programlarındaki değişime uyumda en büyük katkıyı değişimi yönetme boyutu en az katkıyı ise değişimin etkisi boyutu vermiştir. Mesleki gelişim özerkliğinde 0.61 azalışa, süreç özerkliğinde 0.64 azalışa, değerlendirme özerkliğinde 0.26 artışa ve planlama özerkliğine 0.13 azalışa yol açmaktadır. Program özerkliğinde en fazla katkıyı süreç özerkliği boyutu en az katkıyı ise planlama özerkliği boyutu sunmuştur.

Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyumları ile program özerklikleri arasındaki ve alt boyutları ile olan etkileşimleri Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1

Öğretmenlerin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyumları ile Program Özerklikleri Arasındaki Model



Şekil 1 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyumları ile program özerklikleri arasındaki kanonik korelasyon değerinin 0.67 olduğu görülmektedir. Veri setleri şu şekilde formüle edilebilir;

$U1 = \text{Değişimi yönetme} \cdot 0.87 - \text{İşbirliği} \cdot 0.76 - \text{Değişimin etkisi} \cdot 0.05 - \text{Bilgi edinme} \cdot 0.39 - \text{Değişim farkındalığı} \cdot 0.28 - \text{Geribildirim} \cdot 0.55$

$V1 = \text{Değerlendirme özerkliği} \cdot 0.26 - \text{Mesleki gelişim özerkliği} \cdot 0.61 - \text{Süreç özerkliği} \cdot 0.64 - \text{Planlama özerkliği} \cdot 0.13$

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmenlerin öğretim programlardaki değişime uyumlarının program özerklikleri ile ilişkisi incelenmiştir. İlişkisel tarama yöntemi ile yürütülen çalışmada veriler ölçeklerle toplanmıştır. Toplanan veriler, ortalama, pearson korelasyon, regresyon ve kanonik korelasyon analizleri ile analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyumlarının düzeyi yüksektir. Bu sonuç öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin, değişen öğretim programlarını anlama, benimseme ve uygulama konusunda yüksek olduğu söylenebilir. Eğitim sistemi sosyo-kültürel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak sürekli kendini güncellemesi gereken bir sistemdir. Aksi takdirde bireyin, toplumun ve günün şartlarına uygun bireyler yetiştiremeyecektir. Günümüzde özellikle bilgi, iletişim, dijitalleşme ve teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişmeler bireylerden beklenen bilgi, beceri ve değerlerin dönüşümünü zorunlu hale getirmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2016). Bu açıdan günümüzde öğretim programları ihtiyaca dayalı ve öğreneni merkeze alan 21.yy becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır (Drake, Reid ve Kolohon, 2014). Türkiye’de 2013, 2017 ve 2024 yıllarında öğretim programlarında yapılan güncellemelerle 21.yy becerilerine öncelik verilmiştir. Değişimlere uyum sağlanıp eğitim

sistemlerinde kullanılabilmesinde öğretmenlerin rolü büyüktür. Öğretmenlerin programlardaki değişime uyum düzeylerinin yüksek olması, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından güncellenen programlardaki değişiklikleri ve yenilikleri öğretmenlerin takip ettikleri bu yönde kendilerini güncellediklerini ortaya koymaktadır. Yılmaz ve Kılıç (2020) Türkiye’de öğretmenlerin programlardaki yeniliklere karşı ılımlı olduklarını fakat uygulamada bazı sorunlarla karşılaştıklarını belirlemişlerdir. Fırat Durdukoca, Aras ve Tatlı (2023) sınıf öğretmenleri ile yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişim uyum düzeylerini bu çalışmadaki sonuca benzer şekilde yüksek olarak bulmuşlardır. Bir başka çalışmada Huyen ve Yen (2022) Vietnam’da öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişim uyumlarını orta düzey olarak tespit etmişlerdir. Türkiye’deki sonuçların aksi yönde olması Vietnam’daki merkeziyetçi yapı ve geleneksel eğitim anlayışının daha baskın olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Öğretmenlerin program özerkliklerinin düzeyleri yüksek düzey olarak belirlenmiştir. Bu bulgu öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde kendi pedagojik yaklaşımlarını, sınıfın ve okulun özelliklerini dikkate alarak hareket ettiklerini göstermektedir. Nitekim Bümen (2019) benzer şekilde öğretmenlerin okulun ve sınıfın özelliklerini dikkate alarak öğretim programlarını uyarladıklarını belirtmiştir. Türkiye’de öğretim programları MEB tarafından merkeziyetçi bir anlayışla geliştirilmektedir. Bu anlamda okullara ve öğretmenlere aktif bir rol verilmemektedir (Akpınar, 2012). Buna karşın 2005 yılında eğitim felsefesinin değiştirilip yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesiyle birlikte 2013 ve 2017 yıllarında güncellenen öğretim programlarında öğretmenlere planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini yönetme noktasında esneklikler tanımlanmıştır (Yolcu ve Akar-Vural, 2020). Benzer şekilde 2024 fen bilimleri öğretim programı öğretmenlere, pedagojik zenginleştirme ve öğrencilerin ön öğrenmelerine göre derste uyarlama yapma olanağı sağlamıştır (Bilir, 2025). Programların tasarlama ile uygulama süreçleri arasındaki kopukluk yerine artık öğretmenlerin süreçlerde daha aktif olduğu okul temelli program geliştirme anlayışı ön plana çıkmaktadır (Kahramanoğlu, 2017). 2024 öğretim programlarındaki güncellemelerde öğretmenlerin atölye çalışmalarıyla sınıf içi uygulamalarla daha fazla esneklik kazandığı ve okul temelli program geliştirme ilkelerine uygun olduğu söylenebilir (MEB, 2024b). Bu bağlamda günün hızlı değişen şartları karşısında öğretim programları da ortalama beş yılda bir değişmekte ve güncellenmektedir. Değişime karşı direnç göstermeyen öğretmenler, değişim, yenilik ve pedagojik karar alma süreçlerinde daha motive ve özerk olabilmektedirler (Paloş, vd.2022). Alan yazında öğretmenlerin program özerkliklerinin yüksek olduğu çalışmalar mevcuttur. Ahakwa (2024) Gana’da 1163 sınıf öğretmeni ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin program özerkliklerinin düzeyini yüksek olarak belirlemiştir. Yıldırım (2022) ortaokul öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada; Yıldız vd.(2021) ilkökul ve ortaokul öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin program özerkliklerini yüksek düzey olarak ortaya koymuşlardır. Yolcu (2019) ise Fen bilimleri öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin program özerkliklerini orta düzey olarak tespit etmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişim uyumları ile program özerklikleri arasında pozitif yönde kanonik bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=0.67$). Ayrıca bu iki veri setinin toplam varyansın %45’ini paylaştıkları tespit edilmiştir. Bulguya aynı yönlü olarak (Çelik ve Şahin, 2024) öğretmenlerin özerkliklerinin ve mesleki profesyonelliklerinin, öğretim programını genişletme ve uygulama yaparak programları uyarladıklarını tespit etmişlerdir. Bu bulgular öğretmenlerin özerkliklerinin arttıkça öğretim programlarındaki değişime daha iyi uyum sağladıklarına işaret etmektedir. Öğretmenlerin işin mutfağında olan programların uygulayıcısı olarak program geliştirme süreçlerine katılmaları değişen programlara karşı daha kolay uyum sağladıklarını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlere programların

planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde daha fazla rol, sorumluluk ve söz hakkı verilmesi onları değişime karşı daha esnek ve uyumlu hale getirecektir. Bu durum öğretmenlerin hem iş doyumlarını artıracak hem de eğitim sistemlerindeki yeniliklere kolayca adapte olmalarını sağlayacaktır.

Öğretmenlerin programlardaki değişime uyumlarını en fazla etkileyen değişimi yönetme alt boyutu iken iş birliği, değişim endişesi, değişimin etkisi, bilgi edinme, değişim farkındalığı ve geribildirim negatif yönlü etkilemiştir. Program özerkliklerinde ise değerlendirme özerkliği pozitif yönde etkilerken süreç, mesleki gelişim ve planlama özerkliği alt boyutları negatif yönlü etkilemiştir. Bu sonuçlar programların merkezi olarak hazırlanması, programların hazır yapısı, öğretmenlerin bilgi ve deneyim eksiklikleri gibi nedenlerden kaynaklı olabilir. Eğitimde program kontrolü, öğretmen özerkliği ve program uyarlama arasında sıkı bir ilişki vardır (Bümen, 2019). Pawan ve Lindholm (2019) programlardaki özerkliğin değişimlere daha hızlı uyum sağlama avantajı verdiğini buna karşın esnekliğin programların dış etkenlere karşı duyarlılığını azaltabileceğini ileri sürmüşlerdir. Berman ve McLaughlin (2020) okul temelli programların değişen koşullara ve programa adaptasyonu arasında ilişki olduğunu ve bunun her zaman olumlu sonuçlar ortaya çıkarmadığını ileri sürmüşlerdir.

Sonuç olarak öğretim programlarındaki özerklik öğretmenlere ve okullara sağladığı esneklik öğretim programlarındaki değişimlere uyum sağlama sürecini önemli ölçüde kolaylaştırmaktadır. Bu sayede öğretmenler, özellikle hızla değişen, dijital beceriler, düşünme becerileri, sosyal beceriler, yaşam boyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme vb. eğitim ihtiyaçlarına daha hızlı ve etkili cevap verebileceklerdir. Fakat bu durumun programa bağlılığı etkilememesine dikkat edilmelidir.

Çalışmanın bulguları doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

- Öğretmenlerin program özerklikleri ve program değişimlerine uyumları kıdem, eğitim düzeyi, görev yeri, görev yaptıkları okul türü, okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik özellikleri gibi değişkenlere göre incelenebilir.
- Öğretmenlerin program özerkliğini ve programlardaki değişime uyumlarını etkileyen faktörlerin neler olabileceğini belirlemeye yönelik nitel ve nicel verilerin kullanıldığı karma yöntemle yürütülen derinlemesine araştırmalar yapılabilir.
- Çalışmada öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum ile program özerklikleri arasında pozitif yönde bir kanonik ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin program özerklikleri arttıkça değişimlere uyumu da artmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin dersin içerik, eğitim durumları ve değerlendirme süreçlerinde aktif olmalarının desteklenmesi önerilebilir.
- Hizmet içi eğitim ve seminerler yoluyla öğretmenlere programlardaki değişikliklerin pedagojik olarak ve kendi uygulamalarını nasıl tasarlayabileceklerine dair eğitimler verilebilir.

Kaynakça

- Akpınar, B. (2012). *Eğitim programları ve öğretim*. Data Yayınları
- Alvunger, D. (2020). Teacher autonomy and curriculum responsibility: Experiences of curriculum reform in Sweden. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 18–29. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1745805>
- Ahakwa, I. (2024). Enhancing teachers' commitment: Autonomy and learning in Ghana's basic schools. *Teaching and Teacher Education*, 143. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104556>. adresinden 14.04.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Berman, P., & McLaughlin, M. (2020). School autonomy and its influence on curricular adaptation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 42(1), 68-89. <https://doi.org/10.3102/0162373720904728> adresinden 14.04.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Bilir, U. (2025). Türkiye'de 2018 ve 2024 yılları fen bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 54(246), 793-836. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1532604>
- Bümen, N.T. (2019). Türkiye'de merkeziyetçiliğe karşı özerklik kısılacında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 175-185. <https://www.doi.org/10.24106/kefdergi.2450> adresinden 12.01.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Chan, V. (2001). Readiness for learner autonomy: What do our learners tell us? *Teaching in Higher Education*, 6(4), 505-508. <https://doi.org/10.1080/13562510120078045> adresinden 14.02.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Çakır, A. ve Balçıklı, C. (2012). The use of the EPOSTL to foster teacher autonomy: ELT student teachers' and teacher trainers' views. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(3), 1-16. <https://www.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n3.7> adresinden 17.02.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Çelik, Ö. C., & Şahin, M. G. (2024). Teacher autonomy and professionalism as predictors of curriculum adaptation patterns. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 1281-1321. <https://doi.org/10.17152/gefad.1432533>
- Çetin, B. (2019). *Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve eğitimde yenilik*. Ekin Yayınları.
- Demirtaş, H. (2017). *Öğretim programı ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Drake, S. M., Reid, J. L., & Kolohon, W. (2014). *Interweaving curriculum and classroom assessment: Engaging the 21st century learner*. Oxford University Press.
- Floyd, F. J., & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7(3), 286–299. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.286> adresinden 14.03.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Fırat Durdukoca, Ş. (2022). *Eğitim programı ve öğretimin unsurları*. H. İ. Kaya ve M. Korucuk (Edts.), Öğretim ilke ve yöntemleri içinde (ss 33-61). Vizetek Yayıncılık.
- Fırat Durdukoca, Ş., Aras, S. ve Tatlı, K. (2023). Sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarındaki değişime uyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 1108-1130. <https://doi.org/10.51460/baebd.1358462> adresinden 21.03.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). Sage Publications.
- Friedman, A., & Hargreaves, A. (2020). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Cassell.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Harris, R., & Graham, S. (2019). Engaging with curriculum reform: Insights from English history teachers' willingness to support curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, 51(1), 43-61. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1513570> adresinden 09.03.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.

- Hong, W.P. & Youngs, P. (2016). Why are teachers afraid of curricular autonomy? Contradictory effects of the new national curriculum in South Korea. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(1), 20-33. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.959471> adresinden 03.03.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Huyen, N.P. & Yen, D.T.H. (2022). Teachers' adaptability to general curriculum reform. *VNU Journal of Science: Education Research*, 38(3), 85-95. <https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4308> adresinden 13.04.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Kaba, M. (2017). *İleri düzey istatistiksel yöntemler: Kanonik korelasyon analizi ve uygulamaları*. Bilimsel Yayınlar.
- Kahramanoğlu, R. (2017). Okul temelli program geliştirme. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 29-36.
- Karakütük, K. (2018). *Eğitimde yenilik ve öğretim programı geliştirme*. Alfa Yayıncılık.
- Karsantık, Y. ve Yağcı, E. (2022). Öğretim programlarındaki değişime uyum ölçeği'nin geliştirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(3), 245-262. <http://doi.org/10.12984/egedfd.1108797> adresinden 14.12.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Kilpatrick, J. (2009). The mathematics teacher and curriculum change. *PNA*, 3(3), 107- 121.
- Köroğlu, G. (2022). Öğretmenlerin eğitimde özerklik duygularının öğretim süreçlerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 79-92. <http://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s2m> adresinden 20.03.2025 tarihinde erişilmiştir.
- LaCoe, C. S. (2006). *Decomposing teacher autonomy: A study investigating types of teacher autonomy and how current public school climate affects teacher autonomy* (Doctoral thesis, University of Pennsylvania, USA).
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003> adresinden 20.03.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). What do we already know about successful school leadership? *Theoretical perspectives on educational leadership*, 3(4), 2-12.
- McCutcheon, G., ve Jung, B. (2012). *Curriculum development: A guide to practice*. Pearson.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th ed.). Pearson Education.
- McNeil, J. D. (2009). *Curriculum: The teacher's initiative* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- MEB (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli – 2024 öğretim programları*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2024a). Okul temelli planlama. <https://tymm.meb.gov.tr/okul-temelli-planlama> adresinden 10.07.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Ornstein, C. A., & Hunkins, P. F. (2016). *Curriculum: foundations, principles and issues*. USA: Pearson Education, Inc.
- Özyurt, M., Demir, S. ve Seyran, P. (2016). Okul temelli program geliştirme sürecinin değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 4(29), 207-224. <http://doi.org/10.16992/ASOS.1264> adresinden 7.1.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Paloş, R., Vîrgă, D., & Craşovan, M. (2022). Resistance to change as a mediator between conscientiousness and teachers' job satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 757681. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.757681>
- Pawan, F., & Lindholm, C. (2019). Autonomy in educational programs: Impacts on responsiveness to change. *Journal of Educational Policy and Change*, 45(2), 123-145.
- Sahlberg, P. (2011). The Finnish education system and teacher autonomy. *Education Policy Analysis Archives*, 19(7), 1-14.
- Smith, R. C. (2008). Learner autonomy: A theoretical construct and its practical application. *Language Teaching*, 41(2), 143-150. <http://doi.org/10.1017/S0261444807005020>

- Yazıcılar, B. ve Bümen, N. (2019). Öğretmenlerin eğitim programı uygulama özerkliği: Türkiye örneği. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(3), 202-211. <http://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.7n.3p.202>
- Yıldız, B. B., Günay, G. ve Özbilen, F. M. (2021). Evaluation of teachers' motivation and curriculum autonomy levels. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 16(2), 330-353. <http://doi.org/10.29329/epasr.2020.345.15>. adresinden 14.04.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, E. (2022). *Ortaokul öğretmenlerinin program özerklikleri ile öğrenen özerkliğini desteklemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 737343) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 11.1.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Yılmaz, D. ve Kılıç, A. (2020). Öğretmenlerin yeni öğretim programlarına yönelik görüşleri: Nitel bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 55-78.
- Yolcu, O. (2019). *Ortaokul fen bilimleri öğretim programının stufflebeam değerlendirme modeli temelinde öğretmen özerkliği açısından incelenmesi*. (Yayın No. 603087) [Doktora tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 7.1.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Yolcu, O. ve Akar Vural, R. (2020). A scale development study on measuring science teachers' autonomy on curriculum. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 10(1), 29 – 52. <http://doi.org/10.31704/ijocis.2020.002> adresinden 7.1.2025 tarihinde erişilmiştir.

Extended Abstract

Introduction

In the information age, where rapid change and transformation are constantly experienced, the needs of individuals and society are also continuously evolving. Educational curricula, which are responsible for meeting the needs of individuals, society, and subject areas, are inevitably influenced by these changes and transformations. From this perspective, the autonomy of teachers, who are the implementers of curricula, and their adaptability to change are crucial for the effective implementation of educational programs.

Yıldırım (2022) defined curriculum autonomy as teachers' ability to make decisions about what to teach, when to teach it, and how to teach it in order to enhance the quality of instruction during the implementation process. In this context, curriculum autonomy positions teachers not merely as implementers, but as designers within the instructional process (Alvunger, 2020).

There is a strong relationship between teacher autonomy and curriculum adaptation in education (Bümen, 2019). A teacher who can regulate their own actions during the instructional process may initiate new practices and make modifications to adapt them to changing conditions (Yolcu & Akar Vural, 2020). These modifications allow teachers to exercise their autonomy over the curriculum and provide opportunities to enhance their professionalism, thereby facilitating smoother adaptation to curriculum changes (Hargreaves & Fullan, 2012). During the implementation of curricula, it is important to consider the curriculum design, students' learning performance, and the alignment of the curriculum with class schedules (Ornstein & Hunkins, 2016). Based on this information, it can be stated that teachers' autonomy over the curriculum is a key factor influencing their level of adaptation to curriculum changes.

Adaptation to change in curricula is the process of updating the teaching processes of teachers according to the innovations in education and the changing conditions of the day (Fullan, 2007). McNeil (2009) explains the change in curricula in three ways: addition-subtraction, replacement and restructuring.

In 2005, as part of the reforms carried out by the Ministry of National Education in Turkey, a constructivist approach was adopted, shifting the focus from teacher-centered to student-centered education. Within this framework, teachers were assigned the responsibility of serving as role models. Furthermore, with the curriculum updates in 2013 and 2017 and 2024.

In today's world of rapid change and transformation, education systems cannot be expected to remain a spectator to these innovations. In this context, it is of critical importance that curricula adapt to these changes. In order to adapt to these changes more easily, the relationship between adaptation to the changes in curricula and curriculum autonomy is an issue that needs to be addressed. The general research question of the study was determined as Is there a predictive linear relationship between teachers' curriculum autonomy and their adaptation to changes in curricula?

1-What are the levels of teachers' adaptation to change in curricula and its sub-dimensions?

2-What are the levels of teachers' curriculum autonomy and its sub-dimensions?

3- Is there a relationship between teachers' curriculum autonomy and their adaptation to changes in curricula and its sub-dimensions?

4- Is there a predictive linear relationship between teachers' curriculum autonomy and their processes of adaptation to curriculum changes?

Method

In this study, it was aimed to examine the relationship between teachers' curriculum autonomy and their adaptation to change in curricula together with its sub-dimensions. In line with this purpose, relational survey method was used in the study. Relational survey method is the method used to determine the degree, direction and existence of the relationship between at least two measurable variables (McMillan & Schumacher, 2014).

The study group consists of 276 teachers who were determined by convenient sampling technique. Convenient sampling technique is a non-selective sampling technique in which participants who are thought to represent the characteristics of the universe are sampled (Johnson & Christensen, 2014).

In the study, data were collected with the adaptation to change in curricula and curriculum autonomy scales. Adaptation to Change in Curricula Scale: The scale was developed by Karsantik and Yağcı (2022) to determine teachers' adaptation to change in curricula. The scale consists of 29 items and 7 sub-dimensions. Programme Autonomy Scale: The scale was developed by Yolcu and Akar Vural (2020). As a result of the analysis, it was determined that the scale consists of 13 items and 4 sub-dimensions. The cronbach alpha reliability coefficient of the scale of adaptation to change in curricula is 0.858. The cronbach alpha reliability coefficient of the scale for the sample in this study is 0.897. The cronbach alpha value for the programme autonomy scale is 0.82. The cronbach alpha reliability coefficient of the scale for the sample in this study is 0.889. According to these values, it can be said that the values are high for the sample in the study.

Mean, frequency and percentage analyses were used to determine the level of variables in the study. Pearson correlation analysis was used to determine the relationship between curriculum autonomy and adaptation to change in curricula and its sub-dimensions. In line with the purpose of the study, canonical correlation analysis was used to test the model between the variables.

Findings

Teachers' levels of both curriculum autonomy and adaptation to change in curricula were determined as high level. There is a positive and moderate relationship between adaptation to the changes in curricula and curriculum autonomy ($r=0.461$).

Canonical correlation analysis was conducted to determine the fourth sub-problem of the study, which is the predictive linear relationship between teachers' curriculum autonomy and their adaptation to changes in curricula. As a result of the analysis, since one of the data sets had 4 and the other 7 sub-dimensions, 4 canonical variances were calculated and all of them were found significant. When the squares of the canonical correlations were analysed, the first root explained approximately half of the total variance, 45%. In the study, it was

determined that there was a positive canonical relationship between teachers' adaptation to change in curricula and curriculum autonomy ($r=0.67$). In addition, it was determined that these two data sets shared 45% of the total variance.

Conclusion and Discussion

The findings indicate that as teachers' autonomy increases, they adapt better to the changes in curricula. Teachers' participation in curriculum development processes as the implementers of the programmes in the kitchen shows that they adapt more easily to changing curricula. In other words, giving teachers more role, responsibility and voice in curriculum planning, implementation and evaluation processes will make them more flexible and adaptable to change. This situation will both increase teachers' job satisfaction and enable them to easily adapt to innovations in education systems. Pawan and Lindholm (2019) argued that autonomy in programmes gives the advantage of adapting to changes more quickly, whereas flexibility may reduce the sensitivity of programmes to external factors. Berman and McLaughlin (2020) argued that there is a relationship between the adaptation of school-based programmes to changing conditions and programme adaptation, and that this does not always produce positive results.

As a result, the autonomy in curricula and the flexibility it provides to teachers and schools significantly facilitate the process of adapting to changes in curricula. Teachers will be able to respond more quickly and effectively to the rapidly changing educational needs such as digital skills, thinking skills, social skills, lifelong learning, learning to learn, etc. However, care should be taken that this situation does not affect the curriculum fidelity.