



# GAZIANTEP UNIVERSITY JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

Journal homepage: <http://dergipark.org.tr/tr/pub/jss>



## Araştırma Makalesi • Research Article

### Türkiye Millî Eğitim Şuraları Eğitim Programlarına İlişkin Kararlarının Felsefi Yönden İncelenmesi: Cumhuriyet'in İlk Yüzyılına İlişkin Dönemsel Bir Analiz

*Philosophical Analysis of Turkey's National Education Councils' Decisions Regarding The Curriculums: A Periodic Examination of The Republic's First Century*

Yusuf SÖZER<sup>a\*</sup>

<sup>a</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Batman Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Batman / TÜRKİYE  
ORCID: 0000-0002-3896-3967

#### MAKALE BİLGİSİ

*Makale Geçmişi:*

Başvuru tarihi: 8 Eylül 2023

Kabul tarihi: 16 Ekim 2023

*Anahtar Kelimeler:*

Eğitim felsefeleri,  
Millî Eğitim Şuraları,  
Eğitim programları,  
Eğitim kademeleri.

#### ÖZ

Bu çalışma, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yüzyılına yayılan Millî Eğitim Şuralarının eğitim programlarına ilişkin kararlarını idealist, realist, pragmatist, natüralist, politeknik, varoluşçu ve yapılandırmacı felsefelere göre tek parti (1923-1950), çok partili (1950-1980), otoriter (1980-2000) ve teknolojik atılım (2000-2023) olmak üzere dört dönem çerçevesinde incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma kapsamına temel ve ortaöğretim programları dahil edilirken yükseköğretim programları kapsam dışında bırakılmıştır. Çalışma, açıklayıcı durum deseniyle gerçekleştirilmiş nitel bir araştırmadır. Çalışmada, 409 şura kararı felsefi analize tabi tutulmuş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: Eğitim programlarının hedef boyutunda yetiştirilmek istenen insan tipine ilişkin olarak tek parti döneminde millî şuur sahibi, çok partili ve otoriter dönemde Atatürk İlke ve İlkelerine bağlı birey ve teknolojik atılım döneminde evrensel değerlerin eklendiği ideal birey yetiştirmeye odaklı olarak idealist; öğretim durumlarına ilişkin şura kararlarına ilk üç dönemde idealist, realist ve pragmatist ve ölçme değerlendirme boyutunda standartların belirlenmesi anlamında realist felsefenin ağırlık kazandığı görülmüştür. Eğitim kademelerine ilişkin şura kararları çerçevesinde, temel eğitimde toplum ve bilim kaynaklarını esas alan idealist ve realist; ortaöğretimde özellikle de mesleki ve teknik orta öğretimde üretici birey ve kalkınma ihtiyaçları doğrultusunda pragmatist ve politeknik felsefelerin baskın olduğu gözlenmiştir. Alan eğitimi programları çerçevesinde, mesleki eğitim her dönemde artan bir politeknik eğilim gösterirken, sanat, spor, ahlak ve değerler eğitimi alanlarında belli dönemlerde ağırlık kazanmış ve genel olarak idealist ve realist anlayışlar öne çıkmıştır. Teknolojik atılım döneminde, karar metinlerine yansıyan felsefi anlayışların daha fazla çeşitlendiği ve önceki dönemlerin toplumu önceleyen anlayışlarına karşıt olarak bireyi önceleyen natüralist, yapılandırmacı ve varoluşçu felsefelerin etki alanını genişlettiği sonucuna varılmıştır.

#### ARTICLE INFO

*Article History:*

Received: September 8, 2023

Accepted: October 16, 2023

*Keywords:*

Educational philosophies,  
National Education Councils,  
Curriculum,  
Educational stages.

#### ABSTRACT

This study examines the curriculum decisions of Turkey's National Education Councils over four distinct periods of Turkish Republic: single-party (1923-1950), multi-party (1950-1980), authoritarian (1980-2000), and technological advancement (2000-2023). This qualitative explanatory case study examines 409 council decisions through philosophical analysis based on idealist, realist, pragmatist, naturalist, polytechnic, existentialist, and constructivist philosophies, and the following results were obtained: The curriculum was designed to instill national consciousness in individuals during the single-party period, followed by loyalty to Atatürk's Principles and Reforms in the multi-party and authoritarian periods and enlarging into universal values during the technological advancement period. The council's initial decisions on teaching status were focused on idealist, realist, and pragmatist philosophies, while realism took the lead in the assessment dimension. Primary education was geared towards idealist and realist approaches, utilizing societal and scientific resources. In the case of secondary education, vocational and technical education were the primary focus, with pragmatist and polytechnic philosophies being aligned with the needs of productive individuals and development. Within the framework of field curriculums, regulations have been proposed to support individuals' vocational training and their development in artistic, athletic, moral, and values-based aspects, varying by the periods. In the technological leap era, philosophical understandings in decision texts became more intricate. Contrary to previous periods that prioritized society over the individual, philosophies such as naturalist, constructivist, and existentialist, which can be characterized as reactive and prioritize the individual over society, have gained relatively more prominence compared to earlier times.

## EXTENDED ABSTRACT

Education is an ever-evolving field that is influenced by various educational philosophies. In Turkey, the National Education Councils have played a crucial role in providing a philosophical foundation for curriculum development and its implementation in schools. These councils have been convening periodically since 1939, and 20 councils have been conducted up to 2023, bringing together experts, academics, teachers, and other stakeholders to improve educational policies in Turkey. The decisions made by these councils provide insights into the historical evolution of educational understandings in the country and, at the same time, the influence of globally dominant philosophical movements. However, these councils serve as a significant resource to understand how different educational philosophies are reflected in the education system of Turkey. Few studies have been conducted on how philosophical understandings are reflected in these councils.

In this context, this study was conducted to determine how idealist, realist, pragmatist, naturalist, existentialist, polytechnic, and constructivist educational philosophies were reflected in the National Education Councils' decisions directly targeting the curriculum improvements through the single-party period (1923–1946), multi-party period (1946–1980), authoritarian period (1980–2000), and technological advancement period (2000–2023) of the Republic of Turkey. Accordingly, the following sub-objectives were sought: (1) How were educational philosophies reflected in the decisions during the single-party period? (2) How were they reflected during the multi-party period? (3) How were they reflected during the authoritarian period? (4) How were they reflected during the technological leap period? (5) How did the reflected philosophical understandings change over the periods?

The study is qualitative research conducted in an explanatory case design. Council decisions of the specified periods were determined as the case frames and analysed with document analysis techniques. Key terms related to the specified philosophies were generated to assist in these analyses. National Councils' decision texts were filtered in two stages. Initially, decisions not falling within the scope of curriculum dimensions, programs related to educational stages, and specifically emphasised field education programs were eliminated. In the second phase, decisions were filtered based on whether they carried a qualified philosophical significance. The remaining decision texts were coded by two separate coders according to the determined key terms reflecting the philosophical characteristics. The reliability of the coder analysis was assessed and found to have a consistency with a coefficient of 84%. Then, the discrepancies in coding were discussed and placed under appropriate themes.

Decisions reflecting on curriculums from the founding period of the Republic to the present day reveal that the conditions of the period played a significant role, and globally dominant philosophies also influenced Turkey. The single-party period emphasised an ideal individual with national consciousness; the multi-party and authoritarian periods highlighted individuals characterised by Atatürk's Principles and Reforms, and the technological leap period introduced ideals of individuals with national values alongside universal values, peace culture, and inclusive understandings. While the idealist philosophy dominated educational objectives in every examined period, there has been an internal transformation of idealist expectations. The approach in the first period was principled and general, while subsequent council periods diversified recommendations in terms of content and environment arrangements, teaching technologies, and social activities. The findings revealed a strong increase in individual-centric philosophies, especially in the fourth period. Interestingly, while the realist perspective dominated in the first periods in terms of meeting international norms and standards, the technological leap period saw a significant weakening of the realist perspective in primary education decisions, with a strengthening of the naturalist perspective.

The National Council's choices in emphasising specific field curriculums also reveal the political and societal expectations. Vocational education has been a separate heading in council decisions since the second period, with efforts made in every period to enhance education's functions related to production and development. Elective course arrangements have activated the pragmatist perspective, while modular vocational course arrangements have activated the polytechnic perspective. Additionally, the ongoing search for an ideal individual and ideal society is evident in the periodically varying emphasis on Imam Hatip, art, sports, and values education, which aims to instil desired moral, physical, and affective qualities in society members.

In conclusion, the study provides valuable insights into the historical evolution of educational understandings in Turkey and the influence of globally dominant philosophical movements. The findings suggest that the decisions made by the National Education Councils are shaped by political and societal expectations and reflect the ongoing search for an ideal individual and society. By understanding the influence of different educational philosophies on these decisions, educators and policymakers can make informed decisions that align with their educational goals and objectives.

## Giriş

Okullardaki eğitim süreçleri, eğitim programlarına dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Eğitim programı, dersler aracılığıyla uygulamaya geçirilen öğretim programlarını da içeren, bunun yanında sosyal etkinlikler, kulüp faaliyetleri, bilimsel, sanatsal, sosyal, sportif gibi eğitsel niteliğe sahip bütün öğrenme yaşantılarını içerir (Demirel, 2004; Hordern ve Tatto, 2018).

Eğitim programları, temele alınan eğitim felsefelerinden çeşitli boyutları ile etkilenmektedir (Muir, 2005; Phillips, 2005; Stratford, 2019). Ülkemizde eğitim programı geliştirme ve programların uygulama süreçlerine felsefi altyapı kazandıran başlıca danışma organlarından biri Millî Eğitim Şuralarıdır ("T.C. Resmî Gazete", 2014). Bu şuralar, 1939 yılından itibaren belirli aralıklarla çeşitli uzmanların, akademisyenlerin, öğretmenlerin ve diğer paydaşların katılımıyla Türkiye'deki eğitim politikalarının belirlenmesi, mevcut durumun değerlendirilmesi ve geleceğe yönelik stratejilerin oluşturulması amacıyla toplanarak tavsiye kararları açıklamaktadır (Deniz, 2001; Karataş, 2012; TTKB, 2022). Bu kararlar, Millî Eğitim politikalarına yön vermenin yanı sıra hangi eğitim anlayışlarının benimseneceğine, hangi alanlarda değişikliklerin yapılacağına ve ne gibi gelişmelerin beklenildiğine dair bir kılavuz niteliği taşımaktadır (Özkan, 2022).

Bu amaçla gerçekleştirilen şuralar, çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Bu araştırmalarda şuralar çoğunlukla ders kitapları, okul yöneticiliği, öğretmenlerin mesleki gelişimi, din eğitimi, ahlak ve değer eğitimi, beden eğitimi, vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları gibi spesifik konular bağlamında incelenmiştir (Bulut ve Karataş, 2020; Demir ve Yılmaz, 2022; Eroğlu, Özbek ve Şenol, 2016; Gümüştül ve Göral, 2014; Merey ve Kaymakçı, 2018 Öz, 2014). Bununla birlikte, dönemselsel bir perspektifle şuraların eğitim politikalarına etkisini inceleyen araştırmalar da bulunmaktadır (Deniz, 2001; Tofur, Alpay ve Yücel, 2016). Ancak, şura kararlarına hangi felsefi anlayışların nasıl yansıdığı üzerine oldukça az çalışmaya rastlanmıştır (Gomes, 2017; İşler, 2016).

Türkiye Cumhuriyeti'nin belirli dönemlerinde toplanan şuralara yansıyan eğitim felsefelerinin incelenmesi, tarihsel bir düzlemde ülkedeki eğitim anlayışlarının değişim/dönüşümünü anlamak bakımından önemli görülmektedir. İdealizm, realizm, natüralizm, pragmatizm, materyalizm, varoluşçuluk gibi eğitim felsefeleri, eğitim pratiği üzerinde uzun bir zamandır belirleyici bir rol oynamaktadır. Özellikle küreselleşme çağında, bu felsefelerin eğitim üzerindeki etkisi daha da belirginleşmiştir (Phela vd., 2023). Bu doğrultuda bu çalışmada, idealist, realist, pragmatist, natüralist, politeknik, varoluşçu ve yapılandırmacı eğitim felsefelerinin Millî Eğitim Şuralarının eğitim programlarına ilişkin kararlarına dönemselsel olarak yansıma durumları incelenmiştir.

Türkiye'de bu çalışmaya benzer olarak yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır. İşler (2016) tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde, 1946-2014 yılları arasındaki şura kararlarının eğitim politikalarına ve eğitim sistemine etkilerini eğitim felsefeleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada, her bir şurada ele alınan kararlar betimsel analize tabi tutularak belirli başlıklara indirgenmiş ve bu başlıklar üzerinden genel felsefi değerlendirmeler yapılmıştır. Çalışmada, şura kararlarının önemli bir kısmının daimicilik, esasicilik ve ilerlemecilik eğitim felsefeleri ile ilişkilendirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ise 1939 tarihli ilk şuradan başlayarak günümüze kadar devam eden tüm şuraların eğitim programlarına ilişkin kararları felsefi bakımdan özellikle içerik analizine tabi tutulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda, içerik kodlamayı kolaylaştırmak amacıyla felsefi anahtar kelimeler üretilmiş ve analitik bir yaklaşımla felsefi analiz yapılmıştır. Bu yaklaşımın yorumlamalarda daha nesnel, gerçekçi ve gerekçeli sonuçlar vereceği umulmaktadır. Öte

yandan, üretilen felsefi anahtar kelimelere dayalı olarak metin, anahtar kelime, felsefi akım ilişkilerinin kurulduğu bu çalışma ile eğitimin çeşitli alanlarındaki metinleri felsefi açıdan inceleyen araştırmalar için örnek teşkil edecek bir çözümleme pratiği geliştirilmek istenmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada, Millî Eğitim Şura kararları, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yüz yılında belirlenen dört dönem çerçevesinde incelenmiştir. Bu dönemler sırasıyla; 1923-1950 tek partili dönem, 1950-1980 çok partili dönem, 1980-2000 otoriter dönem ve 2000-2023 teknolojik atılım dönemi olarak belirlenmiştir. Bu dönemlerin belirlenmesinde eğitim şura kararları üzerinde etkili olabilecek siyasi ve toplumsal koşullar göz önüne alınmıştır. Cumhuriyet tarihinde eğitimi dönemler çerçevesinde inceleyen yazarlar, genel olarak siyasi anlayışlar ve uygulamaların ülkenin eğitimde dahil pek çok gelişim alanı üzerindeki baskın etkisi nedeniyle ilk iki dönem için tek parti ve çok parti rejimlerine dayalı olarak dönemleri sınıflamıştır (Deniz, 2001; Türkmenoğlu, 2007; Şimşek, 2013; Balcı, 2019; Akgül, 2020).

Bundan sonraki dönemlerin sınıflanışına ilişkin belirgin bir görüş birliği bulunmamaktadır. Farklı alan araştırmalarında koalisyon hükümetleri dönemi (Aslan ve Bilge, 2009) odaklanılan konular çerçevesinde incelenen dönemler çeşitlenmiştir. Şen ve Akbaba-Altun (2022), şura kararlarının ilgili dönemin ruhuna göre değiştiğini ve dönemin ruhunu etkileyen faktörlerin politik, sosyo-ekonomik/konjonktürel ve askerî darbe/müdahale temelli olduğunu raporlamıştır. Bu doğrultuda, bu çalışmada 1980 askerî darbesi üçüncü dönemin başlangıcı olarak kabul edilmiştir. Bu dönemde, askerî vesayet devletin kontrolünü tesis etmeye ve kontrollü bir liberalleşmeye odaklanması (Alptekin, 2018; Öztan, 2019), yine bu dönemde yükseköğretimde devlet kontrol ve denetiminin artırılmasına yönelik olarak Yüksek Öğretim Kurulunun kurulması, eğitimde devlet otoritesini daha belirgin hâle getirmiştir (Doğramacı, 1992). Bu tespitlerle de ilişkili olarak bu dönem, otoriter neoliberalizmin yükselmeye başladığı bir dönem olarak değerlendirilmektedir (Oğuz, 2010; Karahanoğulları ve Türk, 2018; Doğdu, 2021). 1980-2000 aralığını kapsayan dönemde dikkat çeken otoriterleşme çizgisi nedeniyle, bu çalışmada, bu dönem için “otoriter dönem” nitelemesi kullanılmıştır. 2000-2023 yılları, dijital dönüşümün yaşandığı, internet teknolojilerinin hızla geliştiği ve bu çerçevede bilgi artış ve paylaşım hızının katlanarak arttığı, bu dönemde doğan çocukların teknoloji ile aşinalıklarından ötürü “dijital yerliler” olarak nitelendiği bir dönemdir (Bennett, 2012; Kavalcı ve Unal, 2016). Teknolojik gelişmelerle ortaya çıkan hızlı değişim ve yeniliklerin eğitim ortamlarına uyarlanması ve eğitim paydaşlarının da bu değişime ayak uydurma gayretleri bu dönemin temel bir karakteristiğidir (Santosa, 2017; Akayoğlu ve diğerleri, 2020). Bu nedenle, bu dönem “teknolojik atılım dönemi” olarak değerlendirilebilir (Damar, 2022; Mishra, Yazıcı ve Cetin, 2016).

Bu çalışmanın amacı, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yüzyılını 1923-1950 tek partili dönem, 1950-1980 çok partili dönem, 1980-2000 otoriter dönem ve 2000-2023 teknolojik atılım dönemi olarak değerlendirilen dört dönem çerçevesinde Millî Eğitim Şuralarının eğitim programlarına ilişkin kararlarına idealist, realist, pragmatist, natüralist, varoluşçu, politenik ve yapılandırmacı eğitim felsefelerinin nasıl yansıdığını belirlemektir. Çalışma kapsamına, eğitim programları, temel eğitim ve ortaöğretim programları dahil edilmiş; yükseköğretim programları ise kapsam dışında tutulmuştur. Dahil edilen eğitim kademeleri, doğrudan Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) bünyesinde düzenlenmektedir; bu durum, MEB'in en yüksek danışma kurulu olan Millî Eğitim Şura kararlarının geliştirilmesinde ve uygulama sahalarına yansıtılmasında daha geçişken olabilecek bir zeminin varlığına işaret etmektedir. Buna karşılık, yükseköğretim kademesinin düzenlenmesine Yüksek Öğretim Kurulu aracılık etmektedir. Bu

farklılık nedeniyle, yükseköğretim kademesi bu çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu doğrultuda, şu alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Millî Eğitim Şuralarının eğitim programlarına ilişkin kararlarına (a) tek partili, (b) çok partili, (c) otoriter, (d) teknolojik atılım dönemlerinde belirli felsefi akımların (idealizm, realizm, pragmatizm, natüralizm, varoluşçuluk, politeknik, yapılandırmacılık) eğitim anlayışları nasıl yansımıştır?
2. Millî Eğitim Şuralarının eğitim programlarına ilişkin kararlarına yansıyan felsefi anlayışların dönemlere göre değişimi nasıldır?

### **Kuramsal Çerçeve**

Bu bölümde, öncelikle araştırmanın inceleme çerçevelerini oluşturan dönemler, dönemin hâkim siyasi anlayışının ve toplumun dönemselleşen koşullarının eğitimde temele alınan felsefeleri etkileyebileceği değerlendirilerek her bir dönemin mevcut siyasi durum ve toplumsal koşulları çerçevesinde tanıtılmıştır. Öte yandan, Millî Eğitim Şuralarının amaç ve işleyişi, eğitim programları ve şura kararlarının analizlerinde başvurulacak temel eğitim felsefeleri ana hatlarıyla açıklanmıştır.

#### **Analiz Çerçevelerini Oluşturan Cumhuriyet Tarihi Dönemleri**

Bu çalışmada, felsefi çözümlenmeleri tarihsel bağlamıyla ele alınan daha nitelikli değerlendirmeler sağlayacağı düşüncesiyle Cumhuriyet tarihi, karakteristik özellikleri bakımından 4 dönemde ele alınmıştır. Bu dönemlerin belirleyici özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

Tek partili dönem, Cumhuriyet'in kuruluş yılları ile devamında II. Dünya Savaşı'nın patlak verdiği 1923-1950 aralığını içerir. Bu dönemde, Osmanlı sonrası eğitimde birçok atılım gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Atatürk, ülkenin kalkınmasının ancak eğitim yoluyla olabileceği düşüncesiyle Millî Eğitim şuralarına öncülük eden Maarif kongrelerinin toplanmasını sağlamıştır (Akyüz, 2021). Tek partili dönemin Millî Eğitim Bakanları Hamdullah Suphi Tanrıöver (1920-21 ve 1925), İsmail Safa Özler (1922-1924), Hüseyin Vasıf Çınar (1924 ve 1929), Mustafa Necati Uğural (1925-1929), Reşit Galip (1932-1933), Saffet Arıkan (1935-1938), Hasan Ali Yücel (1938-1946) önemli tespitlerde bulunmuş ve eğitim hareketlerine öncülük etmişlerdir ("MEB Önceki Bakanlar", 2023). Hamdullah Suphi, uygulamaya dönük eğitime, eğitimin yaygınlaştırılması ve sanat eğitiminin canlandırılmasına vurgu yapmıştır. Safa Özler, "*yarının düşünsel, hukuki, özellikle ekonomik inanışları ile doğacak yeni uygarlığı, gençlerimiz, kendine güven duygusuyla karşılayabilmelidir*" olarak ifade ettiği eğitim hedefiyle okullarda demokratik eğitim ilkelerinin ve uygulamalı eğitimin esas alınmasına yönelik bir genelge yayınlamıştır. Vasıf Çınar, ilkokulların azlığını, eğitimde fırsat eşitliğinin başlıca engeli olarak görmüş ve ilkokulların ülkenin en ücra köylerine kadar ulaşması için büyük bir gayret göstermiştir. Mustafa Necati, köylünün yaşam kalitesini artırmak için köy yatılı okulları açmış, ortaöğretimde karma eğitim ve parasız yatılı okuma geleneğini başlatmıştır (Binbaşı, 2009). Saffet Arıkan, köylere ivedilikle öğretici gönderilmesi için devlet çiftliklerinde altı ay süreli kurslar açılmasına ve bu kurslarda uygulamalı zirai beceriler, kıraat, pratik hesap-geometri, Türk tarihi ve vatan coğrafyası öğretilmesine yönelik genelge yayınlamıştır (Altunya, 2010). Hasan Ali Yücel, zümresel eğitimi reddederek bütün vatandaşların eğitim hakkına, bütün eğitim kademelerinin ücretsiz olması gerektiğine, ihtiyaç sahibi kabiliyetli öğrencilere burs verilmesine, eğitimde hümanist bir anlayışa ve yetişmekte olan nesle, onu milletimize ve bütün insanlığa faydalı kılacak her nevi medeniyet vasıflarının aktarılmasına, iş eğitimine, öğrenmeyi işe bağlamanın "yetişmiş birey" niteliğini tesis ettiğine vurgu yapmıştır (Binbaşı, 2009). Bu dönemde Dewey, Kühne, Buyse ve Malche gibi alanında öne çıkmış yabancı

uzmanlar görüşlerine başvurulmak üzere ülkemize davet edilmiştir (Ergün, 2021). Bu uzmanlar yaptıkları incelemelerde eğitimin iyileştirilmesine yönelik olarak “üretkenlik”, “iş eğitimi”, “eğitimin yaşama yönelik olması”, “öğrencinin etkinliği”, “bilginin pratik yönü”, “ulusallık”, “dil ve tarih bilinci”, “genel ve ortak eğitimde birlik”, “ulusal değerlerin eğitimle verilmesi”, “laiklik”, “kız-erkek öğrenci eğitiminde fırsat eşitliği” gibi kavramları vurgulayan raporlar sunmuşlardır (Güler, 2020). Tek parti döneminde eğitim ikliminin toplumun tamamını kuşatan demokratik, hümanist bir anlayışı ve eğitimi, bilimi, uygulamayı ve işe dönüklüğü yaygınlaştırmayı esas aldığı anlaşılmaktadır. Bu atmosferin önemli neticelerinden biri, ülkenin mevcut koşulları çerçevesinde bir yandan öğretmen eksikliğini kapatmak, diğer yandan köyleri kalkındırmak amacıyla eğitime erişim ve iş-üretim odaklı pragmatist bir eğitim hamlesi olan köy enstitülerinin kurulması olmuştur (Altunya, 2010).

Çok partili dönem, 1946’dan itibaren bir geçiş dönemi sonrasında 1950 yılında gerçek anlamda başlayabilmiştir. Bu dönemde muhalefetin kurumsallaşması ve demokratik zeminin güçlenmesine ilişkin sancılar bu dönemin temel karakteristiğidir (İşler, 2016). 1950-1960 yılları arası din eğitimi yaygınlaştırıldı. Üreterek öğrenme ve öğrenerek üretme özgün yapısına sahip Köy Enstitüleri kapatılarak ilkokul öğretmeni yetiştiren klasik okullara dönüştürüldü. Bu süreçte, tek parti döneminde olduğu gibi milliyetçi eğitim anlayışı sürdürüldü. 1960-1980 yılları arası, modern Türkiye tarihinin en çalkantılı yılları olmuştur. 27 Mayıs 1960 askerî darbesiyle başlayan, 12 Eylül 1980 darbesi ile sonlanan bu dönemin bir karakteristiği, emperyalizme bağlı kapitalist bir ekonominin tipik özelliği olan ekonomik kutuplaşma temelinde hâkim sınıfın ideolojisi ile siyaset ve kültür alanlarında demokratik ve sosyalist düşünce akımlarının yükselmesi arasında yaşanan gerilimdir (Kaplan, 2011). 1950-1980 yılları arası Türkiye’de eğitim ve ideolojiyi inceleyen Güven’e göre (2000), bu dönemde ortaya çıkan kutuplaşma ile uyumlu olarak muhafazakâr ve liberal istemler eğitim sisteminde kendine yer bulmuştur. 1961 anayasası ve planlı kalkınma çabaları bu dönemin önemli hamleleri olarak görülür. Birinci beş yıllık kalkınma planında gençlerin büyük bölümünün mesleki eğitime yönlendirilmesi (DPT, 1963); ikinci planda ortaöğretim programlarının sosyo-ekonomik ihtiyaçlar doğrultusunda sürekli olarak geliştirileceği belirtilmiştir (DPT, 1969). Üçüncü beş yıllık planda yapılan “Türkiye'nin bütünleşmesi ve teknoloji üretebilir hâle gelebilmesinin yolu yalnızca okullardan değil, okullar ile sanayinin birbirini tamamlamasından geçer” (DPT, 1973) vurgusu politeknik eğitimin güç kazandığına işaret etmektedir. Dördüncü planda, tüm yurttaşlara fırsat eşitliği sağlama ve nitelikli işgücünün yetiştirilmesi hedefleri doğrultusunda bakanlığın yeniden yapılması önerilmiştir (DPT, 1979). 1960 ile 1980 yılları arası nitelikli ara işgücü için mesleki eğitime atfedilen öneme karşın planlardaki amaçların planlanan düzeyi aşan imam hatip okulları dışında gerçekleşmediği, eğitimin niteliğinin düşmeye ve eğitsel sorunlar birikmeye devam ettiği bir dönem olmuştur (Okçabol, 2005). Öte yandan, bu dönemin bazı olumlu gelişmeleri olarak Cumhuriyet’in başlangıcından itibaren ülkemize gelen uzmanların önerilerinin belli ölçülerde hayata geçmesi; meslek eğitiminde uzmanlığın temel alınması, ilk, orta ve yükseköğretimin ilişkilendirilmesi, okullarda tam gün öğretim yapılması, parasız yatılı okulların artması, beden eğitimi öğretmen okullarının açılması, sanat ve meslek liseleri ve yükseköğrenim programlarının açılması, ilköğretimin zorunlu hâle getirilmesi, kadınların öğrenimine önem verilmesi (kız öğretmen okulları, kız liseleri ve kız sanayi liselerinin açılması) sayılabilir (Güler, 2020).

Otoriter dönem, yaşanan demokratik gerilimler ve sonrasında tırmanan politik kutuplaşmaların sonucunda gerçekleşen 12 Eylül 1980 askerî darbesinin de etkisiyle eğitimde disiplin, otorite ve kontrol odaklılığın yükseldiği bir süreçtir. Bu dönemde, MEB’in örgütsel yapısında denetimi artıran değişiklikler yapılmış, bazı rütbeli subaylar üst düzey görevlere atanmıştır. Bakanlık bünyesinde ilkesel denetim için Plan ve Prensipler Genel Müdürlüğü ve

mali denetim için genellikle askerî kuruluşlarda yer alan Komptrolörlük Daire Başkanlığı birimleri oluşturulmuştur. Öğrenci ve eğitimcilerin siyasal partilere üye olması yasaklanmış, bazı dernekler kapatılırken dernek kurma, özel izin ve şartlara bağlanmıştır. Çeşitli bakanlıklara bağlı olan yükseköğretim kurumları iptal edilerek diğer üniversitelerin bünyesine katılmış, öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere devredilmiş ve üniversiteler 1981 yılında kurulan Yükseköğretim Kurulunun düzenleme ve denetimine tabi tutulmuştur (Okçabol, 2005). Bu dönemde, tüm eğitim kademelerinde öğrencilerde Atatürk ilkeleri ve milliyetçiliği idealini pekiştirmek ve üretime yönelik bilgi ve beceri kazandırmak esas alınmıştır (Akyüz, 2021). Öğretim programları ve kitaplar üzerinde sıkı bir denetim uygulanmıştır. Sıkı bir denetimle başlayan dönem eğitimi daha fazla merkezileştirmiş, siyasi gelişmeler çerçevesinde liberalleşme adımları atılsa da devlet otoritesi liberalleşme süreci üzerinde kontrolünü sürdürmüştür (Öztaş, 2019). Bu dönemde, dikkati çeken bir diğer husus, siyasi eğilimlerle Türk İslam sentezinin yükselmesi, bu kapsamda sınavlara hazırlayan özel kurslar, dershaneler hızla artmış. Eğitimin meslek ve hayata hazırlama fonksiyonları arka plana atılarak bir üst kademeye hazırlamaya indirgenmiş. Yerli ve yabancı birçok yazarın kitaplarının okullara sokulması yasaklanırken dinci yayımlar önerilmiştir (Okçabol, 2005). Bu durum, eğitimde evrensel değerlerin kazandırılmasından ziyade geleneksel ve muhafazakâr değerlerin ağırlık kazandığı şeklinde değerlendirilebilir. Dördüncü ve Beşinci Kalkınma Planlarında eğitimin ticari meta hâline gelmesi, cinsiyet, kır-kent ayrımlarının giderilmesi öngörülmüşse de bunun aksine gelişmeler ortaya çıkmıştır (DPT, 1979; 1985).

Teknolojik atılım dönemi, teknolojik gelişmelerin ve global etkileşimin çok hızlandığı ve eğitim düzenlemelerini önemli ölçüde etkileyen bir dönemdir. Öğrencilerin “dijital yerliler”, öğretmenlerinin ise “dijital göçmenler” olarak tarif edildiği (Agardı ve Alt, 2022) bu dönemde teknoloji yatkınlığı bakımından öğrenciler lehine bir durum ortaya çıkmış; bu durum, öğretmenin yeniliğin ve ilerlemeciliğin öncüsü olduğu anlayışını sarsmaya başlamıştır (“Nabi Avcı”, 2019). Bu dönemin en önemli hamlelerinden biri eski dönemlere yöneltilen eleştiriler ve yeni döneme uyum sağlama ihtiyacı doğrultusunda, eğitimde reform hareketinin bir parçası olarak eğitim programlarında 2004 yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşıma geçilmesidir (Bıkmaz, 2006). Önceki döneme ilişkin olarak geleneksel yöntemlerin ağırlıklı olarak davranışçı yaklaşıma dayandığı (Turan, 2021), bunun öğrencileri pasif alıcılar olarak konumlandığı ve öğrenciler arasında eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini yeterince teşvik etmediği ileri sürülmüştür (Davutyan, Demir ve Polat, 2010). Ayrıca, eski yaklaşımların, bireysel farklılıkları göz ardı ettiği, öğrencileri Bloom taksonomisinin bilgi düzeyinde ezberci davranmaya teşvik eden sınav odaklı bir yapıya sahip olduğu vurgulanmıştır (Baş, 2011). Bu eleştiriler karşısında, öğrencileri eğitimin merkezine almaya yönelik olarak yapılandırmacı anlayış hâkim kılınmak istenmiştir (Akpınar ve Aydın, 2010; Öztürk, 2014). Türkiye’de yapılandırmacı yaklaşıma geçiş sonrasındaki yapılandırmacılığa ilişkin uygulamaları konu edinen 90 araştırmanın bulgularını meta değerlendirmeyi tabi tutan bir çalışmada, yapılandırmacı yaklaşımın akademik başarıyı en fazla sosyal bilgiler dersinde olmak üzere genel olarak olumlu etkilediği, yapılandırmacı öğretim etkinliklerinin teknolojik boyutta çoklu ortamların oluşturulabildiği, problemlerin keşfedilerek çözümlenebildiği, öğrenenlerin yaratıcılığına, laboratuvar becerilerine, eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı becerilerine, farklı bilişsel düzeylerine, araştırma, sorgulama, iş birliği ve merak duygusuna katkı sağladığı; sınırlılıklar yönünden ise sınıf mevcudunun fazla olması ve okulların fiziki yetersizliği, materyal araç-gereç eksikliği, teorik bilginin uygulanmasında karşılaşılan zorluklar ile karşılaşıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Batdı, 2023). Bu dönemde gerçekleşen diğer bir önemli adım, 2010 yılında FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi adıyla hayata geçirilmeye başlanan ve Türkiye'nin eğitim sistemini dönüştürmeyi hedefleyen kapsamlı teknoloji entegrasyon projesidir. Asrın projesi olarak anılan bu proje ile 559.691 derslik etkileşimli

tahtayla donatılırken (“TBMM Soru Önergesi”, 2023) öğretmen ve öğrencilere 2.101.957 tablet dağıtılmıştır (“TBMM Soru Önergesi”, 2021). Ekici ve Yılmaz (2013), FATİH Projesi’nin işleyişini Proje Yönetim Döngüsü ölçütleri çerçevesinde değerlendirdikleri çalışmalarında, FATİH Projesi’nin proje geliştirme mantığına göre tasarlanmadığı ve bu biçimi ile eğitim sistemi ile bütünleştirilemeyeceği sonucuna varmıştır. Bozkuş ve Karacabey de (2019) akıllı tahta ve tabletlerdeki uygulamaların daha da geliştirilmesi gerektiği, öğretmenlerin akıllı tahta kullanmak istemedikleri, tabletlerin öğretmenler tarafından amacına uygun olarak kullanılmadığı, içerik ve materyal konusundaki eksiklerden dolayı birçok öğretmenin şikayetçi olduğu, içeriklerin geliştirilmesi, çoğaltılması ve yenilenmesi gerektiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu dönemde, eğitim programları bakımından bir diğer önemli adım da her kademedeki belirlenen kök değerler (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) çerçevesinde değer kazandırmanın; *"değer eğitiminin bütün eğitimin nihai gayesi ve ruhu olduğu, ayrı bir müfredat veya konu/öğrenme alanı olarak görülmemesi gerektiği, bu bakımdan okullar ve öğretmenlerin değerleri programların bütünlüğü bir parçası (mütemmim cüzü) olarak ele alması ve uygun yaklaşımları kullanarak öğrencilerine kazandırması"* görüşü ile programların odağına yerleştirilmesidir (TTKB, 2017). Eğitim içerikleri, uygulamaları, ders kitapları da dahil olmak üzere değer kazandırmayı merkeze alan bir anlayışla yenilenmiştir (Baykal, 2017; Topal, 2019; TTKB, 2017).

### **Eğitim programı kavramı**

Eğitim programı, belirli bir eğitim sürecinde öğrencilere neyin, ne zaman, nasıl kazandırılacağını belirleyen plan ya da rehberdir (Smith ve Tyler, 2010). Bu plan, öğrencilerin bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla hazırlanır ve eğitimde ulaşılmak istenen sonuçları tanımlar (Dewey, 1998). Eğitim programı temelde üç ana boyuta sahiptir. Bunlar, hedef, öğretim durumları ve ölçme-değerlendirme boyutlarıdır. Hedef boyutu, öğrencilerin belirli bir eğitim sürecinin sonunda neyi bilmesi, anlaması ve yapabilmesi gerektiğini (Bloom, 2001); öğretim durumu, bu hedeflere ulaşmak için hangi öğretim yöntemlerinin, materyallerinin ve aktivitelerinin kullanılacağını (Bruner, 1966); ölçme ve değerlendirme ise öğrencilerin bu hedeflere ne ölçüde ulaştığını belirlemek için kullanılan yöntem ve araçları içerir (Black ve Wiliam, 2009).

Eğitim programı, eğitim felsefesi ile yakından ilişkilidir. Eğitim felsefesi, eğitimin amacını, öğrencinin doğasını ve öğrenme sürecini tanımlar (Noddings, 2012). Bu nedenle, bir eğitim programı hazırlanırken, hangi eğitim felsefesinin benimsendiği bu programın içeriğini, yöntemlerini ve değerlendirme araçlarını doğrudan etkiler (Freire, 1970).

### **Felsefi analiz çerçevesine dahil edilen felsefeler**

Çalışmada analizlere idealist, realist, pragmatist, natüralist, politeknik, varoluşçu ve yapılandırmacı felsefi akımlarının eğitime ilişkin anlayışları temel alınmış; buna karşın daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim felsefesi akımları kapsam dışında bırakılmıştır. Çalışmada temele alınan felsefi akımlar, hayatın pek çok alanı ile ilişkili olup eğitime ilişkin perspektifleri idealist eğitim, realist eğitim vb. ibarelerle ifade edilen ve bu akımların hayata ilişkin genel çerçeveleri içerisinde önemli ve geniş bir yer tutan anlayışlardır (Sönmez, 2002). Eğitim felsefesi akımları da özünde idealizm, realizm, pragmatizm, varoluşçuluk gibi ana felsefe akımlarına dayalı olarak gelişmiştir. Eğitim felsefeleri ana felsefi akımlara dayandığı için bu analizler sonucunda elde edilen bulguların hangi ana felsefi akımlarla ilişkili olduğu sorusu ortaya çıkabilir. Bu da ikinci düzey analizlere ihtiyaç duyulabileceğini gösterir. Bu çalışmada, iki aşamalı analizler yapmak yerine doğrudan temel felsefi akımların eğitime ilişkin anlayışlarını içeren idealist, realist, pragmatist, natüralist,



politeknik, varoluşçu ve yapılandırmacı eğitim alanlarının analiz çerçevesini oluşturması tercih edilmiştir. Böylece, felsefi akımların eğitim anlayışlarının şura kararlarına yansımalarını daha net bir biçimde tespit etmek amaçlanmıştır.

İdealist eğitim, öncelikle insanın ruhsal ve ahlaki gelişimine odaklanır. Amaç, insanın karakter gelişimini ve yüksek değerlere ulaşmasını sağlamaktır (Dash, 2015; Gordon ve White, 2009). İdealist eğitim felsefe, matematik, din, sanat, müzik, edebiyat gibi soyut derslere odaklanır (Beatty, Leigh ve Dean, 2008; Noddings, 2012). İdealizme dayalı eğitim programlarında, öğrencilerin özellikle düşünsel becerileri geliştirilmeye çalışılır (Carr, 2005).

Realizm, gözleme ve deneye odaklı bir felsefe olup öğrencilere objektif ve gerçek bilgileri sunmayı ve onların somut dünyayı anlamalarını sağlamayı hedefler (Dash, 2015; Miller, 2021). Bu anlayış, fen, tarih, coğrafya gibi somut gerçeklikle güçlü ilişkilere sahip derslerin önemini vurgular. Bilimsel standartlar ve disiplinler eğitim esastır. Böylece, öğrenciler daha donanımlı ve gerçekçi bir şekilde gelecekteki yaşam deneyimlerine hazırlanmış olurlar (Sönmez, 2002).

Pragmatizm; faydalı, işlevsel ve deneyime dayalı öğrenmeyi esas alır. Peirce, pragmatizmin temelini atmıştır. "Pragmatik maksim" olarak bilinen ilkesiyle, bir kavramın anlamının, onun pratik sonuçlarına bakarak anlaşılabilirliğini öne sürmüştür (Murphey, 1961). James, Peirce'in fikirlerini genişleterek inançların temelde eylem kuralları olduğunu ve bir inancın doğruluğunun onun yararlılığına göre belirlendiğini savunmuştur. Ayrıca, bireysel deneyimin rolünü vurgulamış ve gerçeğin sabit olmadığını, sürekli evrildiğini belirtmiştir (Sheehy, 2022). Dewey, pragmatik felsefeyi eğitim ve sosyal konulara uygulayarak daha da geliştirmiştir. Pragmatist yaklaşımda yaparak öğrenme ve deneyim esastır. Bu yaklaşımda öğretmen bir rehber olarak görülür. Sınıf ortamı demokratik ve iş birliğine dayalıdır (Dewey, 1916). Ayrıca, problem ve proje tabanlı öğrenme yöntemleri ön plandadır (Morgan vd., 2021; Mupfumira ve Nyaruwata, 2021).

Natüralist eğitim, öğrencilerin çevreye dair anlayış ve duyarlılık geliştirmesini hedefler (Uygun, 2009). Öğrencilerin toplumsal kalıplardan ve baskıdan uzak, kendi doğalarına uygun biçimde yetiştirilmesi savunulur (Melzer, 1990). Öğrencilerin kendilerini özgürce ifade etmesi teşvik edilir. Öğrencilere doğada gözlem, keşfetme ve yaratıcılık becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sunulur (Hart, 2013). Böylece öğrencilerin, çevreye karşı daha duyarlı ve sorumluluk sahibi bireyler olmaları beklenir (Fjørtoft, 2004).

Politeknik eğitim, uygulamalı bilimler, teknik sanatlar ve pratik eğitime odaklanır. Eğitimde kollektif anlayış ve üretici insan yetiştirme esastır; bu nedenle eğitim ortamında bireyden çok gruba ağırlık verilir (Sönmez, 2002). Bu anlayışta öğrencilerin belirli meslekler için teknik becerilerle donatılmaları hedeflenir. Bu doğrultuda, endüstri başlıca bir eğitim paydaşı olarak görülür (Fan, 2017).

Varoluşçu eğitim, bireyin varoluşunu, özerkliğini ve ahlaki sorumluluğunu vurgular ve bireylerin kendi öğrenme ve gelişimlerinden sorumlu olmalarını teşvik eder (Zhang, 2017). Öğrencilerin kendi var oluşlarının farkına varmaları için sınır durumlarda kendilerine özgü seçimler yapabilmeleri için özgürlük tanınır. Birey, özgürce yaptığı seçimlerin sorumluluğunu alır ve böylece öz farkındalığının gelişmesi hedeflenir (Besaha, 2021).

Yapılandırmacı eğitim felsefesi, öğrencinin bilgi üretmede aktif rolünü vurgular. Öğrenmenin, öğrencilerin ön bilgilerine dayanarak yeni fikirler oluşturduğu, yapıcı bir süreç olduğu kabul edilir (Koptseva, 2020). Öğretmen, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yapılandırmaları için uygun düzenlemeleri yapmakla sorumludur. Yapılandırmacı yaklaşımlar, eğitimde kapsayıcılığı ve sosyal etkileşimi teşvik eder (Garrison ve Neubert, 2018).

## Yöntem

Bu çalışma, açıklayıcı durum deseninde gerçekleştirilmiş nitel bir araştırmadır. Açıklayıcı durum deseni, belirli bir olayı, durumu veya fenomeni derinlemesine inceleyerek (Yin, 2014), bunların neden gerçekleştiğini ve sonuçlarını anlamaya yönelir (Baxter ve Jack, 2008). Bu araştırmada belirli felsefelerin kavramsal çerçeveleri ile şura kararları eşleştirilmek istendiğinden, belli bir olgunun gerekçelerini açıklamaya olanak tanıyan *açıklayıcı durum deseni* kullanılmıştır (Creswell, 2013). Açıklayıcı durum deseninde, durumların seçilmesi, veri toplama, veri analizi ve sonuçlarının sunulması adımları izlenir (Yin, 2014). Bu adımlar aşağıda açıklanmıştır.

### Durumların Seçilmesi

İlk adım, incelenecek durumu belirlemektir (Creswell ve Poth, 2018). Bu çalışmada, dört tarihi dönem kapsamına giren Millî Eğitim Şura kararları birer inceleme durumu olarak belirlenmiştir (Tablo 1).

**Tablo 1:** İncelenen Durum Çerçeveleri Kapsamında Yer Alan Şuralar ve Tarihleri

İncelenecek Durumlar	Millî Eğitim Şûraları	Şûra Tarihi
<b>1. Durum</b> <b>Tek Partili Dönem</b> <b>(1923-1950)</b> <b>Şura Kararları</b>	1. Millî Eğitim Şûrası	17-29 Temmuz 1939
	2. Millî Eğitim Şûrası	15-21 Şubat 1943
	3. Millî Eğitim Şûrası	2-10 Aralık 1946
	4. Millî Eğitim Şûrası	23-31 Ağustos 1949
<b>2. Durum</b> <b>Çok Partili Dönem</b> <b>(1950-1980)</b> <b>Şura Kararları</b>	5. Millî Eğitim Şûrası	04-14 Şubat 1953
	6. Millî Eğitim Şûrası	18-23 Mart 1957
	7. Millî Eğitim Şûrası	5-15 Şubat 1962
	8. Millî Eğitim Şûrası	28 Eylül-3 Ekim 1970
	9. Millî Eğitim Şûrası	24 Haziran-4 Temmuz 1974
<b>3. Durum</b> <b>Otoriter Dönem</b> <b>(1980-2000)</b> <b>Şura Kararları</b>	10. Millî Eğitim Şûrası	23-26 Haziran 1981
	11. Millî Eğitim Şûrası	8-11 Haziran 1982
	12. Millî Eğitim Şûrası	18-22 Haziran 1988
	13. Millî Eğitim Şûrası	15-19 Ocak 1990
	14. Millî Eğitim Şûrası	27-29 Eylül 1993
	15. Millî Eğitim Şûrası	13-17 Mayıs 1996
<b>4. Durum</b> <b>Teknolojik Atılım</b> <b>Dönemi</b> <b>(2000-2023)</b> <b>Şura Kararları</b>	16. Millî Eğitim Şûrası	22-26 Şubat 1999
	17. Millî Eğitim Şûrası	13-17 Kasım 2006
	18. Millî Eğitim Şûrası	1-5 Kasım 2010
	19. Millî Eğitim Şûrası	2-6 Aralık 2014
	20. Millî Eğitim Şûrası	1-3 Aralık 2021

Tablo 1’de görüldüğü gibi, birinci durum çerçevesinde dört şura, ikinci durum çerçevesinde beş şura, üçüncü durum çerçevesinde yedi ve dördüncü durum çerçevesinde dört şura yer almıştır.

### Veri Toplama ve Analiz Süreci

Bu aşamada, araştırmacılar ilgili veri kaynaklarından veri toplarlar (Yin, 2014). Bu çalışmanın veri kaynağı, resmî dokümanlar olan Millî Eğitim Şuraları kararlarıdır.

Toplanan veriler, belirli bir durumu anlamak için analiz edilir (Stake, 1995). Bu çalışmada kararların çözümlenmesinde doküman analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Doküman analizi, uygun verileri belirleme, geçerlilik ve güvenilirlik adımlarını da içerecek biçimde analiz etme işlemlerine uygun bir çerçeve sağlar. Bu çerçevede, (a) uygun belgeleri toplama, (b) belgelerin orijinalliğini sağlama, (c) kodlama ve temalaştırma prosedürü geliştirme, (d) verileri analiz etme işlemleri yapılmıştır (Forster, 1994; O’Leary, 2017): (a) ve

(b)'de ifade edilen “uygun dokümanları toplama” ve “belgenin orijinallliğini sağlama adımları,” şura dokümanlarının direkt olarak Talim Terbiye Kurulunun resmî internet sitesinden alınmasıyla sağlanmıştır (“Geçmişten Günümüze Millî Eğitim Şuraları”, 2022); (c) Kodlama ve temalaştırma prosedürü şu adımlara göre gerçekleştirilmiştir:

### Şura kararlarının eğitim programları ile ilişki gösterme durumuna göre incelenmesi

Bu kapsamda, kararlar eğitim programlarına yönelik içerdiği anlamlar bakımından incelenmiş ve eğitim programları ile doğrudan ilişkili bulunmayan kararlar elenmiştir. Bu ilişkilendirmeyi netleştirmek ve uygun analiz çerçevelerine ulaşabilmek için üç kategori ve her kategori için belirlenen temalar ile sınırlandırılmıştır (Tablo 2).

**Tablo 2:** Şura kararlarının süzüldeği kategoriler ve temalar

Kategoriler	Temalar
Eğitim programının öğeleri	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eğitim hedefleri</li> <li>Öğretim durumu (içerik, öğrenme etkinlikleri, öğretim teknolojileri, sosyal etkinlikler vb. alt boyutları)</li> <li>Ölçme-değerlendirme</li> </ul>
Eğitim kademelerine ilişkin programlar	<ul style="list-style-type: none"> <li>Temel eğitim kapsamında Okulöncesi ve ilköğretim programları</li> <li>Ortaöğretim kapsamında liseler ve yükseköğretime hazırlayan çeşitli programlar</li> </ul>
Özel olarak vurgulanan alan eğitim programları	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mesleki eğitim</li> <li>Güzel sanatlar, imam-hatip, Türkçe ve yabancı dil programları, spor eğitimi, değerler eğitimi ara programları</li> </ul>

Tablo 2’de görüldüğü gibi, eğitim programının öğeleri kategorisinde eğitim hedefleri, öğretim durum ve ölçme-değerlendirme temaları, eğitim kademelerine ilişkin programlar kategorisinde temel eğitim ve ortaöğretim temaları, özel olarak vurgulanan alan eğitimleri kategorisinde mesleki eğitim ve güzel sanatlar, imam-hatip, Türkçe ve yabancı dil programları, spor eğitimi değerler eğitimi ara program temaları bulunmaktadır.

### Felsefi analiz için anahtar kelimelerin belirlenmesi

Çalışmada analiz çerçevesine dahil edilen felsefi akımların belirleyici karakteristiklerine ilişkin aday anahtar kelimeler üretilmiştir. Bu anahtar kelimeler alan uzmanı iki akademisyenin görüşüne sunulmuş ve önerilen ekleme ve düzeltmeler doğrultusunda Tablo 3’te sunulan hâlini almıştır.

**Tablo 3:** Temele alınan felsefelerin karakteristiklerini yansıtan anahtar kelimeler

Felsefe Akımları	Anahtar Kelimeler
<b>İdealist</b>	Değerler, ideal, zihinsel gelişim, ahlaki eğitim, daimî gerçekler, mantık, düşünce, teori, düşünme becerileri, entelektüel eğitim, felsefe, sosyal bilimler, etik, değerler eğitimi, din, inanç, maneviyat, metafizik, rol model öğretmen
<b>Realist</b>	Deney, gözlem, somut gerçeklik, standartlar, objektiflik, bilim, düzen-disiplin, doğa yasaları, rasyonellik, bilimsel disiplinler, pozitivizm, ampirizm, disiplinler eğitimi, öğretmen merkezli
<b>Pragmatist</b>	Deneyim, problem çözme, iş birliği, toplumsal etkileşim, demokrasi, uygulama, değişim, esneklik, proje tabanlı öğrenme, uyum, işlevsellik, fayda, bilimsel yöntem, sosyal beceriler, öğrenci merkezli, öğretmen rehberliği
<b>Natüralist</b>	Doğa, duygusal gelişim, öğrenci merkezli, deneyim odaklı, özgürlük, bireysellik, çevre, içgüdü, doğal süreçler, duygusal zekâ, çocuk merkezli, çocuk doğası
<b>Varoluşçu</b>	Bireysellik, özgürlük, seçim, sorumluluk, varoluş, anlam, öz-bilinç, öz-farkındalık, insan odaklı, özgün düşünce, etik, özerklik, kişisel gelişim

<b>Politeknik</b>	Teknik beceriler, üretim, uygulama, mesleki eğitim, endüstri, iş birliği, teknik-teknoloji, el becerileri, mesleki standartlar, iş dünyası
<b>Yapılandırmacı</b>	Aktif öğrenme, öğrenme şemaları, bilgiyi yapılandırma, iş birliği, problem çözme, yansıtma, öğretmen rehberliği, bireysel farklılık, kapsayıcılık, öğrenme topluluğu

Tablo 3’te verilen anahtar kelimeler, karar metinlerinin hangi felsefi alanlar ile ilişkili olduğunu belirlemede referans sağlamıştır. Ancak, karar cümleleri okunurken veri kaybı yaşanmaması için bu anahtar kelimeler dışında kalan yeni ifadeler de üretilmiştir.

### **Felsefi analiz prosedürü**

Felsefi analiz prosedürü çerçevesindeki işlemler iki kodlayıcı tarafından iki adımda gerçekleştirilmiştir. Öncelikle karar metinleri okunarak kararlar belirlenen felsefe alanları doğrultusunda anlam yüklenme/yüklenmeme durumuna göre süzülmüştür. Bu aşamada iki kodlayıcı tartışarak kararların felsefi niteliği haiz olup olmama durumuna göre ayırtmıştır. Felsefi nitelik taşımadığı değerlendirilen kararlar kapsam dışına çıkarılmıştır. Bu inceleme sonucunda tek partili döneme ilişkin 38, çok partili döneme ilişkin 123, otoriter döneme ilişkin 171 ve teknolojik atılım dönemine ilişkin 177 karar ve toplamda 409 karar felsefi analize uygun görülmüştür. Ardından felsefi analiz adımına geçilmiştir.

Felsefi analiz kapsamında, her bir karar belirlenen anahtar kelimeler göz önünde tutularak dikkatle okunmuş ve felsefi kodlama yapılmıştır. Felsefi anlam çıkarmanın yorum zenginliğine dayalı olması, kodlamalarda bazı güçlükler yol açmıştır. Bu noktadaki başlıca güçlüklerden biri, incelenen ifadelerin anlamca birden fazla felsefi alanla ilişkilendirilebilmesidir. Buna yönelik olarak karar ifadelerinde bariz baskınlık gösteren felsefe belirlenerek karar bu felsefeye kodlanmıştır. Karar ifadelerine birden çok felsefenin belli düzeylerde yansıdığı değerlendirildiğinde ise bu karar ilişkili olduğu felsefi alanların tümüne kodlanmıştır. Tek bir felsefi alana yapılan kodlamalar için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen kodlayıcı güvenilirliği formülü ile güvenilirlik analizi yapılmış ve güvenilirlik katsayısı %84 bulunmuştur. Böylece, kodlamaların güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Uzlaşmayan kararlar ise tartışılarak uygun kategorilere yerleştirilmiştir. Bundan başka, birden çok felsefi alana kodlanan kararlar teyit analizine tabi tutulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu amaçla iki kodlayıcı ilgili karara ilişkin yaptıkları felsefi ilişkilendirmeyi gerekçeleriyle açıklamış ve karşılıklı bir teyit süreci yürütülmüştür. Kararlar, üzerinde uzlaşılan felsefi alanlara kodlanmıştır. Diğer taraftan, yapılan kodlamaların dış kontrol mekanizmalarına açık olmasını sağlamak amacıyla yapılan kodlamanın ilişkili olduğu kararın orijinal kaynaktaki yerini gösteren bir karar kodlaması yapılmıştır. Bu karar kodlaması prosedürü aşağıda açıklanmıştır:

1. Alt bölümleri olmayan şuralar için Şi;j,k,l (i: şura numarasını gösterirken j,k,l gibi değerler karar numarasını göstermektedir) gösterimi kullanılmıştır. Birbirini takip eden kararlar virgülle ayrılırken şuralar noktalı virgülle ayrılmıştır.

Örneğin, Ş4:3; Ş5:47,48 → 4 nolu şuradaki 3. karar ile 5 nolu şuradaki 47 ve 48 nolu kararlar anlamına gelmektedir.

2. Alt bölümleri olan şuraların bölüm sıraları için önce romen rakamı bir alt düzey bölüm için ise büyük harf kullanılarak sıralı rakam ve harf atamaları yapılmıştır. Daha fazla alt düzey söz konusuysa aynı işlem ardışık olarak sürdürülmüştür. Böylece, ilgili sıra doğrultusunda alt bölümlerdeki kararlara atıf yapılması sağlanmıştır.

Örneğin, Ş9:II.A7,B4,5 → 9 nolu şuranın II. bölümünün A alt bölümündeki 7. karar ve B alt bölümündeki 4 ve 5. kararları göstermektedir.

## Sonuçların Sunulması

Alt amaçların her biri ayrı bir durum çerçevesi olarak değerlendirilmiş ve felsefi analizler sonucunda ulaşılan bulgulara ilişkin ana temalar ve alt temaları, bu kategoriler kapsamına giren felsefi anlayışları, anahtar ifadeleri ve felsefi-karar sayılarını gösteren tablolar hâlinde sunulmuştur.

## Bulgular

Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda ulaşılan bulgular bu bölümde sırasıyla sunulmuştur.

### Tek Partili Dönemde Millî Eğitim Şura Kararlarına Yansıyan Felsefeler

Tek partili dönemde 4 adet şura gerçekleştirilmiştir. Bu şuralarda alınan kararların felsefi analizi Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3:** Tek Parti Dönemi Şura Kararlarının Felsefi Analizi Sonucu Ulaşılan Bulgular

Ana - Alt Kategoriler	Felsefi Anlayış	Karar Kodu	Anahtar İfadeler	Felsefi Karar (f)	
Eğitim Hedefleri	İdeal.	Ş2:1,5,6 7a,b,c,d; Ş3:6	Ana dil çalışmaları; millî tarih eğitimi; ahlâk eğitimi, ideal Türk çocuğu, Türk ahlakı; fikir, duygu eğitimi	8	
	Poli.	Ş4:4f	Mesleki bilgi ve beceriler	1	
	Nat.	Ş3:6	Sağlık, temizlik	1	
Eğitim Program Öğeleri	İdeal.	Ş2:4,7a, b,c,d	Ders kitaplarında tarihi ve millî kimlik; ahlak	6	
	Real.	Ş1:4,5; Ş4:1,2; Ş2:2	Standartlar, tek tip devlet kitabı; gerçekçilik; ders içerikleri	4	
	Prag.	Ş1:1; Ş2:1; Ş4: 4f	Eğitim ihtiyaçlarını karşılama; verimlilik, uygulama odaklılık	3	
	Poli.	Ş1:4; Ş2:3	Mesleki yeterlilik; mesleki teknik okula özgü kitap	2	
	Nat.	Ş1:2; Ş2:2; Ş4:4c	Serbest zaman etkinliği; çocuk düzeyine uygunluk, çocuğun doğasına uygun işleyiş	3	
	Yap.	Ş4:4e	Uyum	1	
	Var.	Ş2:7d	Kişisel sorumluluk, etik	1	
	Ölçme-değ.	Real.	Ş4:4g	Objektif değerlendirme	1
	Genel eğitim ilkeleri	İdeal.	Ş1:4,5	Merkeziyet, idealler	2
		Real.	Ş1:1,4	Gerçekçilik, yapısal düzenlemeler	2
Prag.		Ş1:3; Ş4:4a	İl ihtiyacına uygun planlama; demokratiklik	2	
Var.		Ş4:4a	Bireysellik	1	
Toplam Karar Sayısı:				38	

\*İdeal: İdealist, \*Real: Realist, \*Prag: Pragmatist, \*Nat: Natüralist, \*Poli: Politeknik, \*Var: Varoluşçu, \*Yap: Yapılandırmacı

Tablo 3'te görüldüğü üzere, Tek Partili Dönem şuralarında eğitim programının hedef temasına ilişkin kararlarda 8 kez idealist; öğretim durumu temasındaki kararlarda 6 kez idealist, 4 kez realist, 3'er kez pragmatist ve natüralist anlayışlar öne çıkmıştır. Ölçme değerlendirme temasında 1 kez realist ve genel eğitim ilkeleri çerçevesinde ise 2 kez pragmatist anlayışlara rastlanmıştır.

Tek partili dönemde, eğitim programlarına ilişkin olarak alınan 38 kararın felsefelerine göre dağılımı şöyledir: kararlara 16 kez ile en çok idealizm yansırken bunu 7 kararla realizm ve 5 kararla pragmatizm izlemiştir. Öte yandan, natüralizm 4, politeknik 3, varoluşçuluk 2 ve yapılandırmacılık 1 karara yansımıştır. Öğretim durumu kararlarında, felsefi anlayışları çeşitlenmiş iken ölçme-değerlendirme boyutunda yalnızca realist anlayışa rastlanmıştır.

### Çok Partili Dönemde Millî Eğitim Şura Kararlarına Yansıyan Felsefeler

Çok partili dönem kapsamında (1950-1980) 5 adet şura gerçekleştirilmiştir. Bu şuralarda alınan kararların felsefi analizi Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4:** Çok Partili Dönem Şura Kararlarının Felsefi Analizi Sonucu Ulaşılan Bulgular

Ana - Alt Kategori	Felsefi Anlayış	Karar Kodu	Anahtar İfadeler	Felsefi Karar (f)		
Eğitim Programı Öğeleri	Eğitim Hedefleri	İdeal.	Ş7:1; Ş8:6; Ş9:1,2,7,10	Millî eğitim, temel ilkeler; Millî-ahlaki değerler, yurttaşlık; Atatürk İnkıpları ve Türk Milliyetçiliği	6	
		Real.	Ş9:4,5,10	Eğitim hakkı, genel kültür, bilimsellik	3	
		Prag.	Ş7:1; Ş9:3,11	istidat ve kabiliyet, verimlilik, planlılık; ilgi, yetenek, kalkınma; demokrasi bilinci, sorumluluk	3	
	Ölçme ve değer.	Var.	Ş9:3	Yöneltilme	1	
		Real.	Ş7:4,11; Ş8:41,42,43, 48; Ş9:55,64,65,66, 72,79,81	Ulusal standartlar; kalite, yönetmeliklerin düzenlenmesi, objektiflik, tutarlılık; geçerlik-güvenirlilik	13	
		Prag.	Ş9:61,74,82,83	Esneklik, iyileştirme	4	
		Yap.	Ş9:53,58,59,60	Gelişim dosyası, çok yönlü değerlendirme, paydaş katılımı	4	
	1. Kategori Toplam Karar Sayısı:				34	
	Eğitim Kademelerine İlişkin Programlar	Okulöncesi programı	Yap.	Ş9:A.II	Beden, zihin ve duygu gelişmesi	1
			İdeal.	Ş9:B.II	Millî ahlak anlayışı, iyi vatandaş	1
İlkokul programı		Real.	Ş5:2	Toplu öğretim	1	
		Prag.	Ş5:3; Ş7:2	Esneklik; planlama, uygulama, özel eğitime muhtaç çocuklar	2	
		İdeal.	Ş9:II.B.III.B4,5	Ahlak, din bilgisi	2	
Ortaokul programı		Real.	Ş9:II.B.III.B1,4	Gerçek dünya becerileri, genel kültür, akademik disiplinler	2	
		Prag.	Ş7:3; Ş9:II.B.III.B1,6	İlgi ve kabiliyetler, öğrenci merkezli, sosyal faaliyetler, seçmeli ders	3	
		Poli.	Ş7:3; Ş9:II.B.III.B18	Meslek eğitimi, öğrenci yetiştirme, iş eğitimi	2	
		Real.	Ş7:5	Genel kültür, akademik öğrenim, meslek öncesi bilgi, beceri	2	
Lise programı		Prag.	Ş7:5	Deneme, çok amaçlı lise	1	
		Var.		İlgi, yetenek, seçim	1	
		İdeal.	Ş8:22,23; Ş9:51,52	Dil ve edebiyat, sosyal bilimler, felsefe, ahlak, din	4	
Yüksek öğretime, hayata ve iş alanına hazırlayan çeşitli programlar		Real.	Ş8:15,17,18,20, 21, 22, 23; Ş9:25,30,38,40, 52	Hayata hazırlık, matematik ve fizik, tabiat bilimleri başarı şartları, kredi-denklik	12	
		Poli.	Ş8:15,27,28,30; Ş9:32,38	İş alanlarına hazırlık, meslek dersleri	6	
		Prag.	Ş8:16,19,31,32, 46;	Fırsat, imkân, yöneltilme, ekonomiklik; seçmeli dersler	11	

		Ş9:32,35,38,39, 40,41			
	Var.	Ş8:45; Ş9:28,30,42	Programlara dayalı yerleştirme; yöneltme	4	
	Nat.	Ş6:1	Yaşa uygun eğitim	1	
			2. Kategori Toplam Karar Sayısı:	56	
Alan eğitimi programları	İdeal.	Ş7:6,7,8,9	İyi ev kadınlığı, vatandaşlık nitelikleri	4	
	Real.	Ş6:5,8; Ş7:6,7,8,9	Mevzuat, düzenleme; gerçek yaşam koşulları;	6	
	Prag.	Ş7:6,7,8,9; Ş6:8a, 8.2,3	Bilgi ve beceri kazandırma, uygulama; esnek uygulamalar	7	
	Poli.	Ş7:6,7,8,9; Ş6:1,2,4,5,6,7, 8a,8o	Üretici birey; Mesleki eğitim, teknik yeterlilik, yönetmelik	12	
	İdeal.	Ş7:12,13	Kültürel ve evrensel değerler	2	
	Real.	Ş7:12,13	Kanun ve yönetmelik düzenlemeleri	1	
	İdeal.	Ş7:15	Din öğretimi, manevi değerler	1	
				3. Kategori Toplam Karar Sayısı:	33
				Genel Toplam Karar Sayısı:	123

\*İdeal: İdealist, \*Real: Realist, \*Prag: Pragmatist, \*Nat: Natüralist, \*Poli: Politeknik, \*Var: Varoluşçu, \*Yap: Yapılandırmacı

Tablo 4’te görüldüğü gibi, bu dönemde, eğitim programlarına ilişkin kararlar üç kategoride toplanmıştır. İlk kategori olan eğitim programı öğelerinin: (a) hedef temasında idealizm 5, pragmatizm 3; (b) ölçme-değerlendirme temasında ise realizm 13 ve pragmatizm ile yapılandırmacılığın 4’er karara yansıdığı bulunmuştur. İkinci kategori olan eğitim kademelerinin temaları olan (a) okulöncesi programında 1 yapılandırmacılık, ilkokulda 2 pragmatizm ve 1’er idealizm ve realizm, ortaokulda 3 pragmatizm ve 2’şer idealizm, realizm ve politeknik, lisede 2 realizm ve 1’er pragmatizm ile varoluşçuluk, yüksek öğretime, hayata ve iş alanına hazırlayan çeşitli programlarda ise 12 realizm, 11 pragmatizm, 6 politeknik ve 4 varoluşçuluk odaklı karara rastlanmıştır. Üçüncü kategori olan vurgulanan alan eğitimi programları çerçevesinde (a) mesleki eğitim kapsamında 12 politeknik, 7 pragmatist ve 6 realist; (b) güzel sanatlar eğitiminde 2 idealist ve 1 realist; (c) din öğretiminde ise 1 idealist karar gözlenmiştir.

Tüm temalar dikkate alındığında “Yükseköğretime, hayata ve iş alanına hazırlayan programlar” kategorisinde 6 farklı felsefi anlayışla ilişkilenen kararlara rastlandığı, buna karşın imam hatip eğitiminin yalnızca 1 felsefi alanla ilişkilendiği bulunmuştur.

Çok partili dönemde, eğitim programları ile ilgili olarak felsefi akımlar ile ilişkilendirilen 123 şura kararının tümü göz önüne alındığında 40 kez ile en fazla realist, 32 kez ile pragmatist, 20’şer kez idealist ve politeknik, 6 kez varoluşçu, 4 kez yapılandırmacı ve 1 kez natüralist kararlara rastlanmıştır.

### Otoriter Dönemde Millî Eğitim Şura Kararlarına Yansıyan Felsefeler

Otoriter dönem kapsamında (1980-2000) 7 adet şura gerçekleştirilmiştir. Bu şuralarda alınan kararların felsefi analizi Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5:** Otoriter Dönem Şura Kararlarının Felsefi Analizi Sonucu Ulaşılan Bulgular

Ana - Alt Kategoriler	Felsefi anlayış	Karar Kodu	Anahtar İfadeler	Felsefi Karar (f)	
Eğitim Programı Öğeleri	İdeal.	Ş12:VIII,2,4,5,6,10	Atatürk İnkılap ve İlkeleri, çağdaş, sevgi, hoşgörü; milli kimlik ve değerler; muhafazakarlık ve yenilikçilik dengesi, milliyetçilik, vatandaşlık bilgisi	6	
	Eğitim hedefleri	Real.	Ş12:VIII	Toplumun ihtiyaçları	1
		Prag.	Ş12:VIII,7	Demokratik birey, uygulama becerisi, fayda	2
		Nat.	Ş15:A33	Yaratıcılık ve ifade becerileri	1
		Poli.	Ş12:VIII	Üretime dönük, kalkınma, işgücü	1
	Öğretim durumu (içerik düzenleme)	İdeal.	Ş12:VIII17,19; Ş15:A24	Din eğitimi ve öğretimi; güzel sanatlar; spor eğitimi	3
		Real.	Ş12:VIII1,18	Objektif temel kavramlar rehberi, matematik ve fen dersleri	2
		Prag.	Ş12:VII3; Ş15:A23	Disiplinlerarası, sarmal programlama, sürekli program geliştirme, seçmeli dersler	2
		Nat.	Ş12:VII8,20; Ş15:A20	Çocuğun ilgi, yetenek ve kapasitesi, sağlık bilgisi, yurt dışındaki işçi çocukların eğitimi, çocuk özelliklerine uygunluk	3
	Öğretim durumu (öğrenme etkinlikleri)	Yap.	Ş12:VII9; Ş15:A16	İlköğretim programlarının bütünlüğü, bilişsel-duyuşsal-psikomotor gelişim	2
		Prag.	Ş15:A6,17,34	Çevresel öğrenme olanaklarından yararlanma, bilgi yüklemeye yerine araştırma anlayışı, öğrenci merkezli eğitim	3
		Nat.	Ş15:A34	Öğrenci merkezli eğitim	1
	Öğretim durumu (öğretim teknolojisi)	Yap.	Ş15:A34	Öğrenci merkezli eğitim	1
		Real.	Ş12:IV2,5,10,18	Bilimsel yaklaşım, laboratuvar, kültür öğeleri	4
	Öğretim durumu (sosyal etkinlikler)	Prag.	Ş12:IV7,8,9,17,20,25; Ş15:A13,14,22	Optimum yararlanma, laboratuvarlara işlerlik kazandırılması; radyo ve tv ile eğitim desteği; materyaller	9
		Prag.	Ş16:A32	Demokratik kulüp etkinlikleri	1
Ölçme-değer.	Real.	Ş12:D2; Ş15:A26,B55	Uzmanlar, merkezler; notla değerlendirme; başarı ölçümü, standartlar	3	
	Prag.	Ş12:D1,4; Ş15:C5	Ölçmede karşılaşılan problemlere çözüm bulma, işlevsel-uyumlu sınav kapsamı	3	
1. Kategori Toplam Karar Sayısı:				48	
Eğitim Kad. İlişkin Prog.	Okul öncesi eğitim programı	İdeal.	Ş10:2,5; Ş14:14,25,28,31,33,35	Okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma	8
		Real.	Ş10:4,5,10	Kırsal, gecekondu, yasal önlemler, öğrenci gözlem	3
		Nat.	Ş10:10	Öğrenci gelişim dosyası	1
	İlköğretim programı	İdeal.	Ş10:16,17; Ş12:A1,9; Ş15:A2	Amaçlar, yaygınlaştırma, ahlaki eğitim, terbiye, zorunlu eğitim süresinin uzatılması (2+8+1)	5
		Real.	Ş12:A4,7,11	Düzen-disiplin, Öğrenci değerlendirme dosyası	3
		Prag.	Ş10:18,19; Ş12:A1,6,9,10,13,17; Ş15:A12,23	Yatılılık, taşınmalı sistem; demokrasi, gezici okul, işbirliği, araştırma, seçmeli ders (yöresel)	10
		Var.	Ş10:24	Rehberlik, yöneltme	1
		Poli.	Ş12:A19	Meslek kazandırma	1



Orta eğitim programı	İdeal.	Ş12:B2,20,29,C2,3	Millî kimlik, dini eğitim, Tevhid-i Tedrisat, millî hedefler	5	
	Real.	Ş12:B3,4,C3	Ülkenin ihtiyaçları, denge, ekonomik şartlar	3	
	Prag.	Ş10:32; Ş12:B6,8,15	Yerel ihtiyaçlar; esneklik, seçmeli ders ve kol faaliyeti	4	
	Poli	Ş10:32; Ş12:B13,14,16,18,19; Ş15:B4,6,7,C13	Meslek kazandırma, endüstriyel eğitim	10	
	Nat.	Ş12:B22	Özel eğitim	1	
	Yap.	Ş12:B25	Öğrenci merkezli, bireysel farklılık	1	
2. Kategori Toplam Karar Sayısı:				56	
Alan eğitimi programları	Mesleki eğitim	İdeal.	Ş16:A37,38,39,40,41,42,43,44,46,47,48,49,B13	Kadın ve engelliler için mesleki eğitim	13
		Real.	Ş16:A13,16,B12,14,31,32	Teknoloji ve eğitim, değerlendirme standartları	6
		Prag.	Ş16:A1,2,3,23,24,B1,2,3,5,6,7,8,9,10,13,33,45	Problem çözme, işlevsellik, yeni teknolojileri kullanma	17
	Poli.	Ş16:A21,25,37,40,41,42,B12,33	İş dünyası, kadın ve engelli mesleki eğitimi	8	
	Türkçe ve yabancı dil eğitimi	Real.	Ş12:V.A3,4,5,6, B1,3,4,5,10,11	Program hazırlığı, ders içeriği, diksiyon çalışmaları, dilbilgisi, kompozisyon, ölçme ve değerlendirme, ders kitapları	10
		Prag.	Ş12:V.A2,7,8,10, B2,6,7,8,9,12,13,14,15	Okuma alışkanlığı, basamaklı kur, kardeş okullar, yabancılara tanıtım	13
3. Kategori Toplam Karar Sayısı:				67	
Genel Toplam Karar Sayısı:				171	

\*İdeal: İdealist, \*Real: Realist, \*Prag: Pragmatist, \*Nat: Natüralist, \*Poli: Politeknik, \*Var: Varoluşçu, \*Yap: Yapılandırmacı

Tablo 5'te görüldüğü üzere, eğitim programının boyutları kapsamında: (a) hedeflere ilişkin kararlarda 6 kez idealizm, 2 kez pragmatizm; (b) öğretim durumlarının sırasıyla içerik düzenlemesinde 3'er kez idealizm ve natüralizm, öğrenme etkinliklerinde 3 kez pragmatizm, öğretim teknolojisinde 9 kez pragmatizm, sosyal etkinliklerde 1 kez pragmatizm felsefesinin izine rastlanmıştır. Ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin kararlarda ise 3'er kez realist ve pragmatist eğilimlerle karşılaşmıştır.

Eğitim kademeleri kategorisi altında ortaya çıkan temalar göz önüne alındığında okulöncesi eğitim programı temasındaki kararlarda sırasıyla idealist (8) ve realist (3), ilköğretim temasında pragmatist (10) ile idealist (5), orta eğitimde ise politeknik (10) ve idealist (5) felsefelerin öne çıktığı görülmektedir.

Bu dönemde, özel olarak vurgulanan alan eğitimi programları kategorisinde mesleki eğitim 17 pragmatist, 13 idealist, 8 politeknik felsefi karar ile yer alırken bir diğer tema olarak Türkçe ve yabancı dil eğitimi çerçevesinde 13 pragmatist ve 10 realist karara rastlanmıştır.

Üçüncü dönemde ele alınan 171 kararın 64'üne pragmatist, 40'ına idealist, 35'ine karara realist, 20'sine politeknik, 6'sına varoluşçuluk, 4'üne yapılandırmacılık ve 1'ine natüralist anlayışın yansıdığı bulunmuştur.

### Teknolojik Atılım Döneminde Millî Eğitim Şura Kararlarına Yansıyan Felsefeler

Teknolojik atılım döneminde (2000-2023) 4 adet şura gerçekleştirilmiştir. Bu şuralarda çok kapsamlı kararlar alınmış olup bu alınan kararların felsefi analizi Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6:** Teknolojik Atılım Dönemi Şura Kararlarının Felsefi Analiz Sonucu Ulaşılan Bulgular

Ana - Alt Kategoriler	Felsefi Anlayış	Karar Kodu	Anahtar Kelimeler	Felsefi Karar (f)
Eğitim Programı Boyutları	Eğitim Hedefleri	İdeal. Ş17:II.C76,83,97; Ş18:B23,24,27,29	Barış; kitap sevgisi, millî menfaatler; özel günler ve haftalar; okul kültürü, sosyal değerler; ortak duygu ve değerler	7
		Yap. Ş18:B27	Kapsayıcılık	1
	Eğitim Durumu1: (İçerik düzenleme)	İdeal. Ş18:C26; Ş17:II.C76	Millî güvenlik, beden eğitimi	2
		Real. Ş18:D40	Ders kitaplarında doğru Türkçe	1
		Prag. Ş17:II.C66	Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması	1
		Nat. Ş18:B18	Ders çeşidi ve haftalık ders saati sayısının azaltılması	1
	Eğitim Durumu2: (Öğrenme etkinlikleri)	Prag. Ş18:B1	Öğrenme kuramlarının kullanılması,	1
	Eğitim Durumu3: Öğretim teknolojisi	Prag. Ş17:II.C84,86	Eğitimde “e-öğrenme” ve media olanakları	2
	Eğitim Durumu4: Sosyal etkinlikler	Prag. Ş17:II.C80; Ş18:C24	Eğitim materyalleri; sosyal-sportif-bilimsel-sanatsal etkinlikler	2
	Ortam düzenleme	Real. Ş18:B1,C4	Sınıf mevcut standartları, ortam düzenlemesi	2
Prag. Ş18:B9,27,28		Branş dersliği, demokrasi, sosyalleşme	3	
Nat. Ş18:B3,10,12,14, 17,18,C35,D24,		Yaşam alanı okul, ders dışı etkinlik, informal öğrenme, esnek ve modüler sınıf, çanta yükünün azaltılması, çocuğa uygun ortam	8	
Yap. Ş18:B4		Bilişsel ve duyuşsal yönden dengeli gelişimi destekleyici ortam	1	
Ölçme-değer.		Prag. Ş18:D6	Seçme sınavlarında işlevsel sorular	1
	Yap. Ş18:B8; Ş20:I.Ç59	Portfolyo değerlendirme, öğrencilerin gelişim alanlarının izlenmesi	2	
Eğitim Kademelerine İlişkin Programlar	Okul öncesi eğitim	İdeal. Ş17:B-36,45,46; Ş19:IA2,4,7,8,9 Ş20:I.A1,3,4,5,7,9,11	Zorunlu ve erişilebilir eğitim, okulöncesi eğitimin önemi, yaygınlaştırma, ahlak ve değerler eğitimi, kültür, sanat, spor, güzel Türkçe kullanımı	15
		1. Kategori Toplam Karar Sayısı:		
	Okul öncesi eğitim	Real. Ş17:40,42,43; Ş19:IA10; Ş20:IA8	Yasal düzenlemeler, tekli öğretim, özel kreşlerin yuvaların denetlenmesi	5
		Prag. Ş20:IA3,9,10	Gezici öğretmen, gezici sınıf, mobil anaokulu, aile ile iş birliği, güncellenme	3
		Var. Ş17:B44; Ş19:IA5,6	Erken rehberlik; yaratıcı düşünme; özerkleşme,	3
		Nat. Ş19:IA1; Ş20:IA2	Oyun temelli öğretim; okul psikolojik danışmanı, çocuk gelişim uzmanları	2
		Yap. Ş19:IA3; Ş20:I.Ç60	Yetenek gelişimini izleme, formatif değerlendirme	2
	İlköğretim	İdeal. Ş19:IB3,6; Ş20:IC42,43,44,45,46,56	Sanat dersleri, din kültürü ve ah. bil. dersi, okuma kültürü, dezavantajlı okulları öncelikle donatma, ücretsiz kaynaklar, düşünme becerileri	8
		Real. Ş19:IB1	Tekli öğretim	1
		Prag. Ş17:C47,48,49,56,57;	Performans izleme, aile ile iş birliği, meslek tanıtımı, sosyo-kültürel etkinlikler, trafik güv.,	10

		§19:I.B7; §20:I.C34,36,38, 51	demokrasi, yuttaşlık, uzaktan öğrenme, öğrencilere tablet, bilgisayarda vergi indirimi, burs desteği	
	Nat.	§17:C50,51; §19:I.B2,4,11; §20:I.C32,40,41 48,49,50,55,57, 58	Çocuk doğasına uygun program, seçmeli dersler, serbest etkinlikler, beslenme desteği, bahçe-oyun alanı, okul dışı öğrenme, spor salonu, yüzme havuzu, laboratuvar ve kütüphane kullanımı, bilim merkezleri, sağlık taramaları	14
	Yap.	§20:I.C47	Formatif değerlendirme	1
	İdeal.	§18:C14, §19:I.C3,4,6,D7, 8,9,10,12,15	Kızların ortaöğretime devamı, sanat dersleri, hafızlık eğitimi, Osmanlı Türkçesi dersi, önemli düşünürlerimizin tanıtımı, millî sanat faaliyetleri, din eğitimi, kutlu doğum haftası ve aşure gününün belirli gün ve haftalara eklenmesi	10
	Real.	§17:D59,60,61; §19:I.C1,2,9,10, D-11	Alanlara göre ders ağırlıkları, merkezi olgunluk sınavı; tekli öğretim, seçmeli ders saati oranı az, seçmeli fizik, kimya, biyoloji	8
	Prag.	§18:C27; §19:I.D1,2,3,4, 16,17; §20:I.C53	Zorunlu Demokrasi ve İnsan Hakları dersi; yaşanan ilin olanakları, seçmeli derslerin işlerlik kazanması	8
	Poli.	§19:I.D10	Mesleki eğitim alanında staj	1
	Var.	§19:I.C8	Rehberlik dersi konması	1
	Nat.	§19:I.D13	Yatay dikey geçiş-sınıf atlama	1
			2. Kategori Toplam Karar Sayısı:	78
Alan eğitimi programları	İdeal.	§20:II.A72,B85, 91,93,C95,96	Ahilik ve fütüvvet kültürü, sektörel mükemmeliyet merkezi, mesleki eğitime teşvik	6
	Real.	§20:II.A78	Mesleki standartlar	1
	Prag.	§20:II.A79,84,B 86,B92,93	Ulusal ve uluslararası faaliyetlere katılım, iş birlikleri, mezun takip sistemi	5
	Poli.	§18:C20,21,22, 23; §20:II.A65,66,6 7, 68,69,71,B89	İş dünyası, patent, faydalı model, marka tescili, modüler programlama, yurt dışı staj	11
	Yap.	§20:II.A73,C94	İzleme ve değerlendirme, kariyer planlama	2
	İdeal.	§18:D1,4,6,7,13	Yaygın spor kültürü, teşvik, engelli erişimi	5
	Real.	§18:D10	Sporcu öğrencilerin sigortalanması	1
	Prag.	§18:D4,14	Ortak kullanımlı spor tesisleri, ders süresinin kısaltılması	2
	İdeal.	§18:D20	Sanat insanı yetiştirme projesi	1
	Prag.	§18:D22,26	Sanat odaklı hizmet içi eğitim, formatör öğretmen yetiştirme	2
	Nat.	§18:D23,28	Sanat derslerinin artması, teşvik edici değerlendirme	2
	İdeal.	§18:D20,30,31, 32,33,39,42	Ulusal ve evrensel değerler, değer eğitimi bilinci, programlara yansıtma, seçmeli din eğitimi düzenlemeleri	7
	Real.	§18:D36	Örnek değer davranışlarını ödüllendirme,	1
	Prag.	§18:D34	Değer eğitiminde STK'larla işbirliği,	1
Nat.	§18:D38	Bilişsel, duyuşsal, psikomotor alan-değer ilişkisi	1	
Yap.	§19:I.C7	Değerlerin sarmal yaklaşımla kazandırılması	1	
			3. Kategori Toplam Karar Sayısı:	49
			Genel Toplam Karar Sayısı:	177

\*İdeal: İdealist, \*Real: Realist, \*Prag: Pragmatist, \*Nat: Natüralist, \*Poli: Politeknik, \*Var: Varoluşçu, \*Yap: Yapılandırmacı

Tablo 6'da görüldüğü gibi, eğitim programının boyutları kategorisinde 8 tema, eğitim kademeleri kategorisinde 3 tema ve özel olarak vurgulanan alan eğitim programları kapsamında

ise 4 tema oluşturulmuştur. Sırasıyla her kategori çerçevesinde yer alan temalarda öne çıkan felsefi anlayış yansımaları şu biçimdedir:

Eğitim programları kategorisinin hedefler temasında 7 ve içerik düzenlemede 2 idealist, öğretim durumlarında 5 pragmatist ve 8 natüralist, ölçme ve değerlendirmede 2 yapılandırmacı anlayışa rastlanmıştır. Eğitim kademeleri kategorisinin okul öncesi eğitim temasında 15 idealist, ilköğretimde 14 natüralist ve 10 pragmatist, ortaöğretim kategorisinde 10 idealist ve 8'er realist ve pragmatist felsefe öne çıkmıştır.

Özel olarak vurgulanan alan eğitimi kategorisinin mesleki eğitim temasında 11 politeknik, spor eğitimi temasında 5 idealist, sanat eğitimi temasında 2'şer pragmatist ve natüralist, değerler eğitimi temasında ise 7 idealist anlayış yansımasına rastlanmıştır.

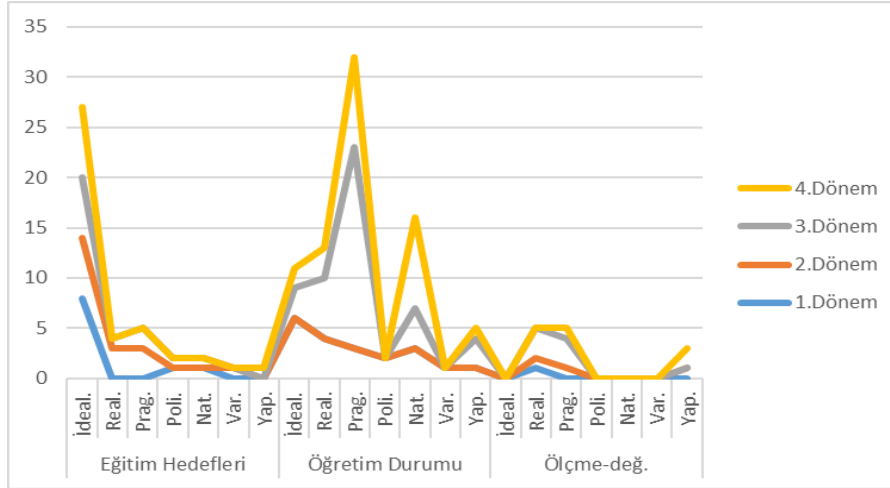
Dördüncü dönem çerçevesindeki temalarındaki kararlara felsefi kaynaklık yapan anlayışların çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Özellikle eğitim kademelerinde yer alan okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretime yönelik kararların sırasıyla 6, 5 ve 6 farklı felsefi alana, yine değerler eğitimi temasında 5 farklı felsefi alana ilişkin kararlara rastlanmıştır.

Dönem kapsamında kodlanan 177 kararın tümü göz önüne alındığında 61 kez idealizme, 41 kez pragmatizme, 29 kez natüralizme, 20 kez realizme, 12 kez politeknığe, 10 kez yapılandırmacılığa, 4 kez varoluşçuluğa dayalı önerilere rastlanmıştır.

### Şura Kararlarına Yansıyan Felsefi Anlayışların Dönemlere Göre Değişimi

Millî Eğitim Şura kararlarında dönemsel olarak yansıyan felsefi anlayışların değişimi sırasıyla eğitim programları boyutları, eğitim kademeleri ve özel olarak vurgulanan alan eğitim programları kategorileri sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

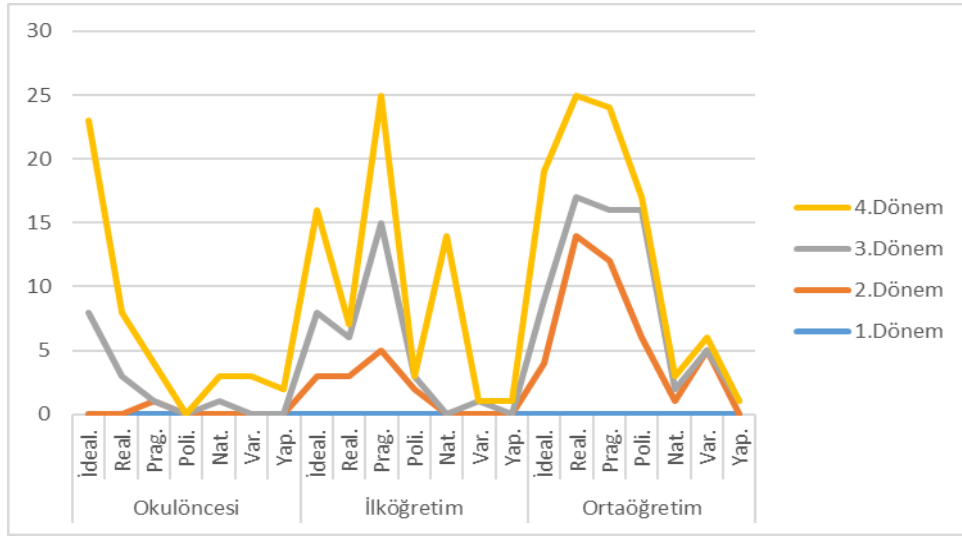
Eğitim programının öğeleri kategorisinde, eğitim hedefleri, öğretim durumları ve ölçme-değerlendirme boyutlarına yansıyan felsefi değişimlerine ilişkin analiz sonuçları Grafik 1'de sunulmuştur.



**Grafik 1.** Eğitim Programı Boyutları Kararlarına Yansıyan Felsefelerin Dönemsel Değişimi

Grafik 1 incelendiğinde, bütün dönemlerde eğitim hedeflerindeki hâkim felsefenin idealizm olduğu ve dönemler ilerledikçe gücünü artırdığı; öğretim durumu temasında, birinci dönemdeki felsefi çeşitliliğin yerini 3. ve 4. dönemlerde pragmatizm ve natüralizm ekseninde bir yoğunlaşmaya bıraktığı; ölçme değerlendirme alanında diğer temalara göre nicel olarak zayıf kalsa da dönemler ilerledikçe idealizm, realizm ve pragmatizmin güç kazandığı ve son dönemle birlikte yapılandırmacı görüşlerin artış eğilimi gösterdiği saptanmıştır.

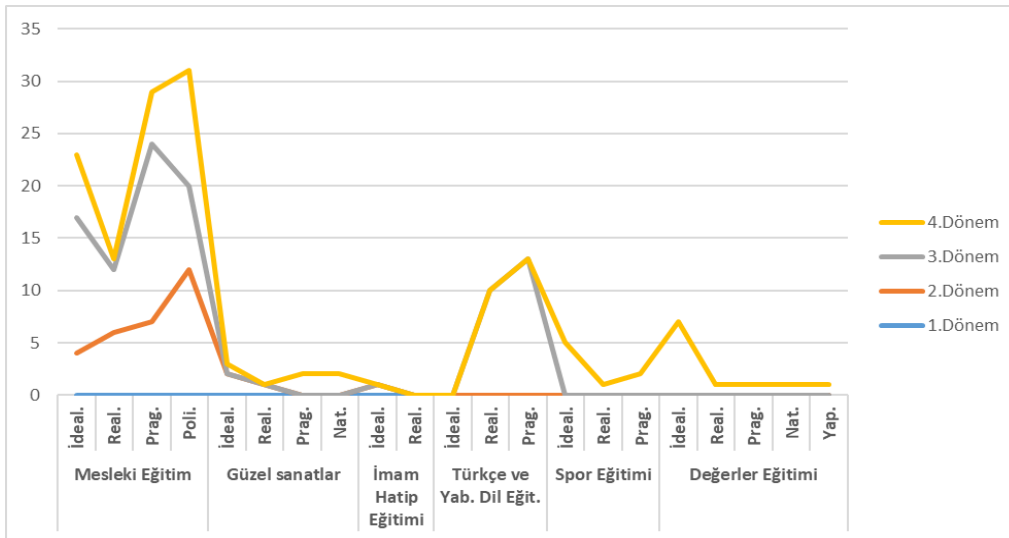
Eğitim kademeleri kategorisinde, eğitim programlarına ilişkin şura kararlarına yansıyan felsefelerin dönemlere göre değişimi Grafik 2’de gösterilmiştir.



**Grafik 2.** Eğitim Kademeleri Programları Kararlarına Yansıyan Felsefelerin Dönemsel Değişimi

Grafik 2’ye göre, eğitim kademeleri çerçevesinde dönemler ilerledikçe her üç temada da kademeli bir karar artışı gözlenmektedir. Sırasıyla incelendiğinde (a) okulöncesi eğitim programına yönelik idealist, pragmatist, natüralist kararlar aşamalı olarak artmaktadır ve son dönemde özellikle idealist ve yapılandırıcı kararlarda dikkat çekici bir yükseliş gözlenmiştir; (b) ilköğretim programına yönelik kararlarda benzer biçimde idealizm, pragmatizm felsefeleri düzenli olarak artarken realizmin son iki dönemde sabitleşme gösterdiği, buna karşın son dönemde natüralist anlayışa dayalı kararların çarpıcı biçimde çoğaldığı saptanmıştır; (c) ortaöğretim programı kapsamında yine idealist, realist anlayışın yansıdığı kararlarda bir artış görülmekle birlikte asıl dikkat çekici artışlar zirvede birbirine yakın iki pik nokta oluşturan pragmatist ve politeknik anlayışlar da yaşanmıştır.

Özel olarak vurgulanan alan eğitimleri kategorisinde 2. dönemden itibaren mesleki eğitim teması ile birlikte farklı dönemlerde farklı temalar ortaya çıkmıştır. Bu temaların dönemlere göre değişimi Grafik 3’te sunulmuştur.



**Grafik 3.** Alan Eğitim Programları Kararlarına Yansıyan Felsefelerin Dönemsel Değişimi

Grafik 3’te görüldüğü üzere, 2. dönemden itibaren mesleki eğitim programına yönelik kararlarda idealist, pragmatist ve politeknik anlayışlar sürekli yükselmiştir. Dönemsel olarak ortaya çıkan sanat eğitimi (2. ve 4. Dönem) programına kararlarda idealist, pragmatist ve natüralist etkiler, imam hatip eğitiminde (2. Dönem) idealist, Türkçe ve yabancı dil eğitiminde (3. Dönem) realist ve pragmatist, spor eğitiminde (4. Dönem) idealist ve pragmatist ile değerler eğitiminde (4. Dönem) idealist anlayışlar öne çıkmıştır.

### Tartışma

Çalışmanın belirlenen dört dönemi çerçevesinde ulaşılan bulgular ilgili dönemin koşulları dikkate alınarak tarihsel ve felsefi bir perspektifle aşağıda sırasıyla tartışılmıştır.

Tek parti döneminde eğitim programına ilişkin zayıf bir karar hacmi söz konusudur. Eğitim hedeflerinde Cumhuriyet’in kuruluş ve güçlenme döneminin karakteristikleriyle örtüşen idealist anlayış hâkim olmuştur. Cumhuriyet’in ideal bireylerinin yetiştirilmesi eğitimin başlıca amaçlarını teşkil etmiştir (Önal, 2010). Millî tarih bilincinin tek tip ders kitabı (devlet kitabı) yoluyla aktarılması önerilmiştir. Eğitim hedeflerinde görülen birleştirici millî payda anlayışına karşıt olarak öğretim durumlarına ve eğitimin genel ilkelerine ilişkin kararlarda felsefi bir çeşitlenme ortaya çıkmıştır. İkinci Dünya Savaşı’nın yaşandığı zorlu ekonomik koşullar çerçevesinde okullaşmanın yaygınlaştırılması, eğitimin sürdürülebilirliği için esnek çözümlere duyulan ihtiyaç, uygulamaya klasik idealizm yerine pratik idealizm anlayışının (Spencer, 2015) yansımaya yol açmış olabilir. Buna karşılık, ölçme değerlendirme temasında değerlendirmelerin nesnelliğe dayandırılması kararı, realist-nesnel zeminin varlığını göstermektedir (Ranjitkar, 2021).

Çok partili dönemde, eğitim hedefleri temasında Atatürk İnkıpları ve Türk Milliyetçiliği, millî ve ahlaki değerler temelinde idealist anlayış öne çıkmış; demokrasi bilinci, ilgi ve yetenek, kalkınma gibi pragmatist öğeler de yer edinmiştir (Davutyan, Demir ve Polat, 2010). Ölçme değerlendirmede geçerlik, güvenilirlik, nitelik standartlarının belirlenmesi gibi realist unsurların yanında esneklik ve iyileştirme ile pragmatist, çok yönlü değerlendirme ve paydaş katılımı ile de yapılandırmacılığın izleri görülmektedir. Eğitim kademeleri kategorisinde okul öncesi düzey ilk kez ve yalnızca pragmatist bir düzlemde ele alınmıştır. Temel eğitim bağlamında ilkökul ve ortaokul eğitimine ilişkin öneriler millî ahlak ve iyi vatandaş kavramları ile idealist; toplu ve disiplinler öğretim karakteristikleri ile realist, esnek planlama ve uygulama, dönemin şartlarına uygun seçmeli dersler bağlamında pragmatist felsefelerle yoğunlaşmıştır. Bu dönemde, modern Türkiye’nin kalkınma ile mümkün olacağı görüşünden hareketle (Keyman ve Kancı, 2011) ortaokul programında iş eğitimi, üretici anlayışı yansıtan politeknik eğilimler belirginleşmiştir. Bu dönemde iş alanlarının ve sanayinin ihtiyaç duyduğu bireylerin yetiştirilmesi büyük önem kazanmış; politeknik anlayış çerçevesinde pek çok mesleki ders modülü önerilmiştir.

Otoriter dönemde, eğitim hedeflerine ilişkin tavsiye kararlarda çok partili dönemde olduğu gibi Atatürk ilke ve inkıplalarına bağlı vatandaşlığın, millî kimlik ve değerlerin öne çıkarıldığı görülmektedir. Öğretim durumları kapsamı ile orta ve mesleki eğitim çerçevesinde yer alan kararların 84’ü pragmatist ve politeknik anlayışlara dayalıdır. Dolayısıyla, bu dönemin üretken, sanayi ve iş sahalarının istediği nitelikte birey yetiştirme anlayışı bakımından zirve noktada olduğu söylenebilir. Nitekim, Türkiye’de endüstri yaygınlaşmış ve yoğunlaşmıştır (Falcıoğlu ve Akgüngör, 2008; Ersungur ve Doru, 2014). Ölçme değerlendirme alanında realist ve pragmatist felsefeler ağırlığını korumayı sürdürmüştür. Okul öncesi eğitimin daha fazla önemsendiği, kararlarda ve kararlara kaynaklık eden felsefi anlayışlarda artış ile kendisini göstermiştir. İlköğretim ve ortaöğretim kademelerinde toplumun ihtiyaçlarını önceleyen idealist, realist, pragmatist ve politeknik felsefelerin hakimiyeti görülmüştür. Buna karşılık,

öğrenci merkezli anlayışı daha fazla yansıtan natüralist ve yapılandırmacı felsefelere dayalı kararlarda da bir artış görülmüştür. Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik genel müdürlüğünün bu dönemde kurulması (1992) bireysel farklılıkların daha fazla önemsenmeye başladığının önemli bir göstergesi olabilir (Poyraz, 2006).

Teknolojik atılım döneminde, hedefler temasında millî değerlerin yanında barış, sevgi, hoşgörü gibi evrensel değerler de yer edinmiştir. Yine, bu dönemde değerler eğitimi teması belirli değerlerin programlarda daha fazla yer etmesine yönelik idealist bir perspektif sağlamıştır. Öğretim durumlarında natüralist anlayışın güçlü yansımaları gözlenmiştir. Ölçme-değerlendirmede ilk kez realist ağırlık yerini yapılandırmacılığa bırakmıştır. Dijital çağ kabul edilen bu dönemde bireysel öğrenme teknolojilerinin gelişmesi (Santosa, 2017), bilgi bombardımanı altındaki öğrencilerin ön bilgi şemalarının çeşitlenmesi (Johnson,2013), yeni bilgiler edinirken bunları ön bilgileri ile nitelikli bir biçimde eklemek suretiyle yapılandırmalarını, yeni, anlamlı ve özgün bilgi üretmelerini daha önemli hâle getirmiştir (Mertoğlu, Gürdal ve Akgül, 2019). Buna paralel olarak değerlendirilmede, öğrenme ürünlerinin ölçüldüğü realist değerlendirmeden süreç odaklı yapılandırıcı değerlendirmeye geçiş yaşanmaktadır. Yine, eğitim kademeleri kategorisinde yer alan temaların tümünde kararlara yansıyan felsefi anlayışların çeşitlilik gösterdiği, bu kapsamda idealist ve pragmatist anlayışlar gücünü korurken realist anlayışın nispeten zayıfladığı ve buna karşılık özellikle temel eğitime ilişkin kararlarda birey odaklı natüralist ve yapılandırmacı felsefelerin daha fazla alan kazandığı ortaya çıkmıştır.

Alan eğitimi programlarında, 2., 3. ve 4. dönemlerde mesleki eğitim daimî bir alan haline gelirken, 2. ve 4. dönemde sanat, 2. dönemde imam-hatip, 3. dönemde Türkçe ve yabancı dil ve 4. dönemde spor ve değerler eğitimi özel olarak vurgulanan alanlar olmuşlardır. Genç nüfusun yüksek olduğu ülkemizde bireylerin meslek edinmelerinin kritik önemde olması, şuralarda sıklıkla mesleki eğitime yönelik özel bir başlık açılmasına yol açmaktadır. 4. dönemin mesleki eğitim temasında, mesleki eğitimde ahilik ve fütüvvet kültürü kavramıyla ahlaki gelişimin vurgulandığı, geleneksel ve modern eğitim ideallerinin daha girift bir hâl aldığı görülmektedir (Güven, 2019). 4. dönemde değerler eğitimi temasında örnek değer davranışların ödüllendirilmesi, değerlerin sarmal bir yaklaşımla kazandırılması, çocuğun bilişsel, duyuşsal, psikomotor gelişim alanlarına özgü değer odaklı aktiviteler tasarlanması gibi kararlar söz konusu olmuştur. Değerlere ilişkin bu yaklaşım, özünde idealist anlayışa köklenen değerlerin diğer felsefi zeminlerle bağlantılarını daha net bir biçimde ortaya koymuş ve değerler eğitimi temasında idealist, realist, pragmatist, natüralist, yapılandırmacı olmak üzere 5 ayrı felsefi alanla ilişki kurulabilmesini sağlamıştır.

### **Sonuç ve Öneriler**

Millî Eğitim Şuralarının eğitim programlarına ilişkin kararlarının belirli eğitim felsefesi akımlarının nasıl yansıdığını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Cumhuriyet'in kuruluş döneminden günümüze eğitim programlarına yansıyan kararlarda dönemin koşullarının etkin bir rol oynadığı, dünyada hâkim felsefelerin ülkemizde de etkisini gösterdiği ortaya çıkmıştır. Tek partili dönemde millî şuurun güçlendirilmesinin yanı sıra eğitimde fırsat eşitliğini, hümanizmayı esas alan eğitimin mahallileştirilmesi ve yerel ihtiyaçların esas alınması yönünde atılan adımlar ve bunun bir meyvesi olarak köy enstitüleri gibi örnek bir uygulamanın ortaya çıkması (Binbaşı, 2009; Altunya, 2010), çok partili ve otoriter dönemde Atatürk İlke ve İnkılapları ile millî-manevi değerlere (Akyüz, 2021) ve mesleki eğitimin güçlendirilmesi (DPT, 1963; 1969; 1973; 1979), ancak siyasi kutuplaşma temelinde hükümetlerin eğitime ilişkin yaklaşımlarının tutarsızlıklar göstererek istikrar

kazanamaması (Kaplan, 2011), planlı dönemde DPT kalkınma planlarında yer alan eğitim hedeflerinin yeterince gerçekleştirilememesi, özellikle nicel gelişmelerin nitel gelişmelerle desteklenememesi (Okçabol, 2005), teknolojik atılım döneminde ise yapılandırmacılığa geçiş ve FATİH projesi gibi önemli hamlelerin sınırlılıkları olarak kronik sorunlar olarak nitelenebilecek sınıf mevcutları (Batdı, 2023), teknolojik hamlelerde uygulama altyapısı ve özellikle öğretmenlere yönelik oryantasyon desteği eksiklikleri ortaya çıkmıştır (Bozkuş ve Karacabey, 2019; Ekici ve Yılmaz, 2013). Bu dönemde, 2017 yılında program yenileme çalışmalarının odağına değerler kazanımının yerleştirilmesi, ilk dönemde kendisini hümanizma ve fırsat eşitliği sağlama mücadelesi ekseninde gösteren idealist çerçevenin değer odaklı bireysel gelişim ekseninde yeniden güç kazandığını göstermektedir. Eğitim durumları çerçevesinde ilk dönemde ilkesel ve genel önerilerle karşılaşılırken ilerleyen dönemlerde içerik ve ortam düzenlemeleri, öğretim teknolojileri, sosyal etkinlikler olarak çeşitlendiği ve idealist, realist ve pragmatist unsurların arasına 3. ve özellikle de 4. dönemde natüralist ve yapılandırmacı öğelerin katıldığı görülmüştür. Bu durum, eğitimde çocuğun doğasının ve bireysel farklılıkların daha fazla odağa alınmasını yansıtmaktadır. Ölçme değerlendirmeye ilişkin kararlarda ilk üç dönemde yalnızca öğrenme ürünlerine yönelik standartlar temelli realist bakış açısı hâkimken son dönemde değerlendirmenin öğrenme sürecinin bir parçası olarak görüldüğü biçimlendirici ve süreç temelli yapılandırmacı anlayışı öne çıkmaktadır.

Şuralarda okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretime ilişkin başlıklara ikinci dönemden itibaren rastlanmıştır. Okulöncesi eğitime ilişkin kararlar her geçen dönemde felsefi açıdan zenginleşerek artış göstermiştir. Benzer şekilde, ilköğretim ve ortaöğretim kararlarında bir çeşitlenme yaşanmaktadır. 2. ve 3. dönemde, temel eğitime ilişkin kararlarda idealist, realist, pragmatist anlayışlar ağırlıkta olup ortaöğretimde bu felsefelere politeknik anlayış eklenmiştir. 4. dönemde, birey odaklı kararlarda natüralist, yapılandırmacı ve varoluşçu felsefelerin gelişim gösterdiği ortaya çıkmıştır. Cumhuriyet'in ilk dönemlerinden itibaren eğitim yapılanmasında uluslararası normların yakalanması bağlamında realist anlayış merkezdeyken teknolojik atılım döneminde yapılanmada belli bir eşiği aşan örneğin, ilköğretim düzeyinde realist anlayışa dayalı kararların zayıfladığı, natüralist anlayışın ise güç kazandığı görülmüştür.

Özel olarak vurgulanan alan eğitimleri kategorisinde seçilen alanlar bile kendi başına siyasi ve toplumsal beklentilerin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Mesleki eğitimin sürekli bir başlık hâline gelmesi, eğitimin üretim ve kalkınmaya ilişkin fonksiyonlarının her dönemde geliştirilmeye çalışıldığını, imam hatip, sanat, spor ve değerler eğitimi başlıkları altında toplum fertlerinin sahip olması arzulanan ahlaki, fiziksel ve duyuşsal nitelikler çerçevesinde bütüncül gelişim, ideal birey-ideal toplum arayışlarının sürdüğünü göstermektedir.

Çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler geliştirilmiştir:

Eğitim programlarına ilişkin kararların zengin bir felsefi çeşitlilik göstermesinin, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabileceği düşüncesiyle 6 şapkalı düşünme tekniğine benzer biçimde şura kararları üretilmeden önce 6 veya daha çok felsefi şapkalı düşünme tekniği gibi bir yaklaşım izlenerek kararlarda gözden kaçan nitelikler azaltılabilir.

Eğitimde yapısal düzenlemelerin tamamlanmasının bireye odaklı düzenlemelere geçişi daha olanaklı hâle getirdiği sonucuna varılmıştır. Bu anlamda, yapısal düzenlemelerin tamamlanmasının zaman aldığı dönemlerde alınan kararların “insan odaklı olmayan” belli standartların sağlanması olarak değil “bireyi daha fazla odaklı” bir yapılanma anlayışıyla hareket edilmesi önerilmektedir.

Bu çalışma, şura kararlarının açıklayıcı durum deseninde belirli felsefeler çerçevesinde irdelenmesi ile sınırlı kalmıştır. İleri araştırmalarda, şura kararlarına ilişkin felsefi alan



sınırlamasının yapılmadığı keşfedici durum deseninde araştırmalar yapılabilir. Yine, şura kararlarında gözlemlenen felsefelerin okullardaki koşullar çerçevesinde uygulamada nasıl bir felsefi değişime uğradığı izlenerek şura kararları ile uygulamada durumları arasındaki tutarlılık ve tutarsızlığın spesifik nedenleri incelenebilir.

### Kaynakça

- Agárdi, I. ve Alt, M. A. (2022). Do digital natives use mobile payment differently than digital immigrants? A comparative study between generation X and Z. *Electronic Commerce Research*. <https://doi.org/10.1007/s10660-022-09537-9>
- Akayoğlu, S., Satar, H. M., Dikilitaş, K., Cirit, N. C. ve Korkmazgil, S. (2020). Digital literacy practices of Turkish pre-service EFL teachers. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36, 85-97. <https://doi.org/10.14742/AJET.4711>
- Akgül, H. (2020). Demokrat Parti döneminde millî eğitim şûraları. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 34(2), 631-647. <https://doi.org/10.16951/atauniiibd.688428>
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2010). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 71-80.
- Akyüz, Y. (2021). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000- M. S. 2021*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Alptekin, H. (2018). Türkiye’de sivil asker ilişkilerinde Özallı yıllara kurumsalcı bir yaklaşım: 1983-1993. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 15(55), 141-156.
- Altunya, N. (2010). *Köy Enstitüsü sistemi toplu bakış*. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Aslan, Y. ve Bilge, Y. (2009). Türkiye’de 1950-2006 döneminde bütçe gelir-gider yönetimi üzerine ampirik bir çalışma: Tek parti ve koalisyon hükümetlerinin karşılaştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14 (3), 265-288.
- Ballantyne, R., Packer, J. ve Sutherland, L. (2001). Students' interactions with one another and with the environment in an outdoor education program. *The Journal of Environmental Education*, 32(4), 12-21.
- Balcı, M. (2019). Tek parti döneminde eğitim şûralarının hükümetlerin eğitim politikalarına etkileri. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 143-164.
- Baş, G. (2011). Türkiye’de eğitim programlarında yapılandırmacılık: Dün, bugün, yarın. *Eğitim Dergisi*, 32. <http://www.egitirim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-31-40/sayi-32-ekim-2011/739-turkiye-de-egitim-programlarında-yapilandirmacilik-dun-bugun-yarin> (erişim tarihi: 5 Eylül 2023).
- Batdı, V. (2023). Yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarının karma-meta yöntemiyle incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 48(213), 85-112.
- Baxter, P. ve Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.
- Baykal, M. (2017). Türkiye yeterlilikler çerçevesinin öğrenci değerlendirme programı Pisa açısından değerlendirilmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(8), 69-79.
- Beatty, J. E., Leigh, J. S. A. ve Dean, K. L. (2008). Philosophy rediscovered. *Journal of Management Education*, 33(1),99-114. <https://doi.org/10.1177/1052562907310557>
- Bennett, S. (2012). Digital natives. In *Encyclopedia of cyber behavior* (pp. 212-219). IGI Global.
- Besaha, I. (2021). Existentialist approaches in western European philosophy of law of the twentieth century: An attempt to classify. *Knowledge, Education, Law, Management*, 1(5), 174–181. <https://doi.org/10.51647/kelm.2021.5.1.25>
- Bıkmaz, F. (2006). An analysis of the curriculum reform movement in Turkey. *International Journal of Educational Reform*, 15(2), 202–212.

- <https://doi.org/10.1177/105678790601500205>
- Binbaşıoğlu, C. (2009). *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Black, P. ve Wiliam, D. (2009). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Bloom, B. S. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.
- Bozkuş, K. ve Karacabey, M. F. (2019). FATİH Projesi ile eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanımı: Ne kadar yol alındı? *Yaşadıkça Eğitim*, 33(1), 17-32.  
<https://doi.org/10.33308/26674874.201933191>
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Bulut, T. ve Karataş, İ. H. (2020). Milli eğitim şuralarında eğitim ve okul yöneticiliği. *Alanyazın*, 1(2), 108-130.
- Carr, D. (2005). *Making sense of education*. NY, USA: Routledge Falmer Taylor and Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203994702>
- Chawla, L. (1998). Significant life experiences revisited: A Review of Research on Sources of Environmental Sensitivity. *The Journal of Environmental Education*, 29(3), 11-21.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. ve Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Sage publications.
- Damar, M. (2022). Dijital dünyanın dünü, bugünü ve yarını: Bilişim sektörünün gelişimi üzerine değerlendirme. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, Dijitalleşme Özel Sayısı*, 51-76. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1121818>
- Dash, N. R. (2015). *Philosophical foundation of education*. published by: directorate of distance ve continuing education Utkal University, Vani Vihar Bhubaneswar-751 007.
- Davutyan, N., Demir, M. ve Polat, S. (2010). Assessing the efficiency of Turkish secondary education: Heterogeneity, centralization, and scale diseconomies. *Socio-Economic Planning Sciences*, Volume 44(1), 35-44. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2009.06.002>
- Demir, F. ve Yılmaz, S. (2022). Milli eğitim şuralarında ahlak ve değer eğitimi ile ilgili alınan kararlara yönelik bir değerlendirme. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 80-104.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Deniz, M. (2001). *Milli eğitim şuralarının tarihçesi ve eğitim politikalarına etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. <https://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm> (Erişim tarihi: 5 Nisan 2023).
- Dewey, J. (1998). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Doğdu, H. B. (2021). *1980 Sonrası Grev Yasaklarındaki Süreklilik ve Dönüşüm Üzerinden Türkiye'de Otoriter Neoliberalizmin Gelişimine Dair Bir İnceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğramacı, I. (1992). The Role of Buffer Institutions in Higher Education, and the Turkish Experience. *Higher Education Policy*, 5, 43-45. <https://doi.org/10.1057/HEP.1992.49>
- DPT. (1963). *Birinci beş yıllık kalkınma planı: 1963-1967*. [https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/Kalkinma\\_Plani\\_Birinci\\_Bes\\_Yillik\\_1963-1967.pdf](https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/Kalkinma_Plani_Birinci_Bes_Yillik_1963-1967.pdf) (erişim tarihi: 1 Eylül 2023)

- DPT. (1969). *İkinci beş yıllık kalkınma planı: 1968-1972*. [https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/ikinci\\_Bes\\_Kalkinma\\_Plani-1968-1972.pdf](https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/ikinci_Bes_Kalkinma_Plani-1968-1972.pdf) (erişim tarihi: 1 Eylül 2023)
- DPT. (1973). *Üçüncü beş yıllık kalkınma planı.1973-1977*. [https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Yeni-Strateji-ve-Kalkinma-Plani\\_Ucuncu-Bes-Yil\\_1973\\_1977.pdf](https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Yeni-Strateji-ve-Kalkinma-Plani_Ucuncu-Bes-Yil_1973_1977.pdf) (erişim tarihi: 1 Eylül 2023)
- DPT. (1979). *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı. 1979-1983*. [https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Dorduncu-Bes-Yillik-Kalkinma-Plani\\_1979\\_1983.pdf](https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Dorduncu-Bes-Yillik-Kalkinma-Plani_1979_1983.pdf) (erişim tarihi: 1 Eylül 2023)
- DPT. (1985). *Beşinci beş yıllık kalkınma planı. 1985-1989*. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Besinci-Bes-Yillik-Kalkinma-Plani-1985-1989.pdf> (erişim tarihi: 1 Eylül 2023)
- Ekici, S. ve Yılmaz, B. (2013). FATİH Projesi üzerine bir değerlendirme. *Türk Kütüphaneciliği*, 27(2), 317-339.
- Ergün, M. (2021). *Atatürk devri Türk eğitimi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Eroğlu, M., Özbek, R. ve Şenol, C. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin milli eğitim şurası kararlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 81-88.
- Ersungur, Ş. M. ve Doru, Ö. (2014). Türkiye’de dış ticaret ve ekonomik kalkınma ilişkisinin ekonometrik analizi: 1980-2010. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(3), 225-240.
- Falcıoğlu, P. ve Akgüngör, S. (2008). Regional specialization and industrial concentration patterns in the Turkish manufacturing industry: an assessment for the 1980–2000 period1. *European planning studies*, 16, 303-323. <https://doi.org/10.1080/09654310701814678>.
- Fan, D. (2017). Competence-based education in China’s higher TVET: The case of Shenzhen polytechnic. In *Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects* (pp. 429–448). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4_20)
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments*, 14(2), 21-44.
- Forster, N. (1994). *The analysis of company documentation*. Cassell, C. ve Symon, G. (Eds.). *Qualitative methods in organisational research, a practical guide* (s.147–166). SAGE publication.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Garrison, J. ve Neubert, S. (2018). Chapter 4: Constructivist and inclusive education: Exclusion and the present crisis of democracy. *International Research in Higher Education*, 3(1), 56. <https://doi.org/10.5430/irhe.v3n1p56>
- “Geçmişten Günümüze Milli Eğitim Şuraları”. (2022). <http://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> (erişim tarihi: 29 Aralık 2022)
- Gomes, E. C. (2017). Philosophy and its course in history of Brazilian education. *American Journal of Educational Research*, 5(7), 770-775.
- Gordon, H. (1983). Buberian learning groups: Existentialist philosophy as an Ariadne thread for education for peace—A final report. *Teachers College Record* (1970), 85(1), 73–87. <https://doi.org/10.1177/016146818308500101>
- Gordon, P. ve White, J. (2009). Philosophers as educational reformers: The influence of Idealism on British educational thought. Taylor & Francis e-Library. <https://doi.org/10.4324/9780203861141>

- Güler, O. (2020). Cumhuriyet Dönemi eğitim felsefesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Gülşen, C. ve Özkan, E. (2016). Türk eğitim sisteminde Milli Eğitim Şûraları. *Turan Stratejik Araştırmalar Merkezi Dergisi*, 8(32), 543-551.
- Gümüşgül, O. ve Göral, M. (2014). Millî eğitim şûraları kapsamında beden eğitimi dersi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 14-29.
- Güven, İ. (2000). *Türkiye’de devlet eğitim ve ideoloji*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Güven, İ. (2019). Neo-conservative Islam and Transition of secular education in Turkey. *Journal for the Study of Religions and Ideologies*, 18(53), 37-59.
- Hart, R. A. (2013). *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. Routledge.
- Hordern, J. ve Tatto, M. T. (2018). Conceptions of teaching and educational knowledge requirements. *Oxford Review of Education*, 44(6), 686-701.
- İşler, H. (2016). The examination of educational philosophy of Turkish National Education Councils between 1946 and 2014. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Jacoby, T. (2005). Semi-Authoritarian Incorporation and Autocratic Militarism in Turkey. *Development and Change*, 36(4), 641-665. <https://doi.org/10.1111/j.0012-155X.2005.00428.x>
- Johnson, C.A. *The information diet a case for conscious consumption*. Ufuk Publishing, 2013.
- Kaplan, İ. (2011). *Türkiye’de milli eğitim ideolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karahanogulları, Y. ve Türk, D. (2018). Otoriter devletçilik, neoliberalizm, Türkiye. *Mülkiye Dergisi*, 42(3), 403-448.
- Karataş, İ. (2012). Türk eğitim sisteminde toplumsal katılımı sağlamak için bir model önerisi: Yerel eğitim şûraları. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 151-166.
- Kavalcı, K. ve Unal, S. (2016). A research on comparing consumer decision-making styles and learning styles in terms of the generation y and z. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 1033-1050.
- Kellert, S. R. (2005). *Building for life: designing and understanding the human-nature connection*. Island Press.
- Keyman, E.F. ve Kancı, T. (2011). A tale of ambiguity: citizenship, nationalism and democracy in Turkey. *Nations and Nationalism*, 17(2), 318-336. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8129.2010.00462.x>
- Koptseva, N. P. (2020). Constructivist pedagogy in context of modern philosophy of education. *Perspectives of Science and Education*, 48(6), 40-54. <https://doi.org/10.32744/pse.2020.6.4>
- “MEB Önceki Bakanlar”. (2023). Önceki milli eğitim bakanlarının sıralı tam listesi. <https://www.meb.gov.tr/meb/> (erişim tarihi: 2 Eylül 2023)
- Melzer, A. M. (1990). *The natural goodness of man on the system of Rousseau’s thought*. London: The University of Chicago Press Ltd.
- Merey, Z. ve Kaymakçı, S. (2018). Millî Eğitim Şûraları’nda vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitimine ilişkin alınan kararların değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 819-854.
- Mertoğlu, H., Gürdal, A. ve Akgül, E. M. (2019). Teori ve uygulamada yapılandırmacı yaklaşım. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 27, 145-165. <https://doi.org/10.17740/eas.soc.2019.V27-13>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd. Ed.), Sage Publications.



- Miller, A. (2021). *Realism*. Zalta, E. N. (Ed.). *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Fall 2017 edition). <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/realism/> (erişim tarihi: 10 Ocak 2023).
- Mishra, A., Yazici, A. ve Cetin, S. (2016). Software evolution in Turkey. *Technical Gazette*, 23(3), 929-935. <https://doi.org/10.17559/TV-20150303225032>
- Morgan, D. D., Litster, C., Winsall, M., Devery, K. ve Rawlings, D. (2021). “It’s given me confidence”: a pragmatic qualitative evaluation exploring the perceived benefits of online end-of-life education on clinical care. *BMC Palliative Care*, 20(1), 1-11.
- Muir, J. R. (2005). Is our history of educational philosophy mostly wrong? The case of Isocrates. *Theory and Research in Education*, 3(2), 165-195.
- Mupfumira, I. M. ve Nyaruwata, L. T. (2021). Challenges in the teaching and learning of textiles in the primary school curriculum in Masvingo district Zimbabwe. *Asian Journal of Contemporary Education*, 5(1), 12-22.
- Murphey, M. G. (1961). *The development of Peirce's philosophy*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- “Nabi Avcı”. (2019). Akıllı tahta, öğretmenlerin otoritesini duman etti. *Yeniasya* [https://www.yeniasya.com.tr/egitim/nabi-avci-akilli-tahta-ogretmenlerin-otoritesini-duman-etti\\_504944](https://www.yeniasya.com.tr/egitim/nabi-avci-akilli-tahta-ogretmenlerin-otoritesini-duman-etti_504944) (erişim tarihi: 15 Ağustos 2023).
- Noddings, N. (2012). *Philosophy of education*. Westview Press.
- Oğuz, Ş. (2010). *Türkiye’de otoriter devletçiliğin gelişimi: Seksenler dönüm noktası mı?*. Şen, B. ve Doğan A. E. (Derleyen). *Tarih, sınıflar ve kent* (197-221). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Okçabol, R. (2005). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- O’Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project*. SAGE Publications Inc.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121. <https://doi.org/10.15612/BD.2010.258>
- Öz, A. (2014). Heyet-i ilmiye toplantıları ve millî eğitim şûralarında din eğitimi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 16(29), 129-156.
- Özkan, M. (2022). Millî eğitim şûra kararlarında okul kütüphaneleri: bir doküman analizi çalışması. *Bilgi Dünyası*, 1-26. <https://doi.org/10.15612/bd.2022.680>
- Öztan, G. G. (2019). Askeri disiplinden ‘kontrollü liberalleşme’ye: 12 Eylül restorasyonu ve eğitim tartışmalarındaki izdüşümü. *Toplum ve Bilim*, 148, 12-41.
- Öztürk, F. (2014). Türkiye’de ilköğretim fen bilgisi programında pozitivist bilim anlayışından postpozitivist/yapılandırmacı sürece geçiş. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 117-136.
- Paul, G. ve Horstmann, R. P. (2023). *Idealism*. Edward N. Z. ve Nodelman, U. (Eds.). *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Spring 2023 Edition). <https://plato.stanford.edu/archives/spr2023/entries/idealism/> (erişim tarihi: 12 Nisan 2023).
- Phela, Y. J. P., Hasibuan, N., Rohy, A. R. W. ve Manodohon, M. A. (2023). Challenges of educational philosophy (humanism, idealism, naturalism, pragmatism, materialism, existentialism) and its impact on PAK in the era of globalization. *Formosa Journal of Multidisciplinary Research*, 2(5), 809–820.
- Phillips, D.C. (2005). The contested nature of empirical educational research and why philosophy of education offers little help. *Journal of Philosophy of Education*, 39(4), 577-597.
- Poyraz, C. (2006). Türkiye’deki rehberlik hizmetlerinin tarihsel gelişimi. *Hayef Journal of Education*, 3(2), 187-209.

- Ranjitkar, K. R. (2021). Understanding primary curriculum from philosophical perspectives. *Interdisciplinary Research in Education*, 5, 47–56. <https://doi.org/10.3126/ire.v5i1-2.34734>
- Sheehey, B. (2022). Reparative agency and commitment in William James' pragmatism, *British Journal for the History of Philosophy*, 30(5), 818-836. <https://doi.org/10.1080/09608788.2022.2032589>
- Santosa, M. H. (2017). Learning approaches of Indonesian EFL Gen Z students in a flipped learning context. *Journal on English as a Foreign Language*, 7(2), 183-208.
- Smith, B. O. ve Tyler, R. W. (2010). Basic principles of curriculum and instruction. University of Chicago Press.
- Sönmez, V. (2002). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spencer, M. (2015). From practical idealism to the ideology of the market: Whitehall, Westminster and higher education 1963-1983. *International Journal of the Legal Profession*, 22(1), 27–49.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage publications.
- Stratford, R. (2019). Educational philosophy, ecology and the anthropocene. *Educational Philosophy and Theory*, 51(2), 149-152.
- Şen, S. ve Akbaba Altun, S. (2022). Dönemin Ruhunun Türk Milli Eğitim Şûralarına (1939-2014) Etkileri: Hermenötik Bir Analiz. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 23-45.
- Şimşek, E. (2013). Çok partili dönemde yeniden din eğitimi ve öğretimine dönüş süreci (1946-1960). *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (49), 391-414.
- “TBMM Soru Önergesi”. (2021). FATİH Projesi kapsamında dağıtılan tablet sayısı. <https://cdn.tbmm.gov.tr/KKBSPublicFile/D27/Y4/T7/WebOnergeMetni/b746e1bc-a345-457f-be43-844d631b333d.pdf> (erişim tarihi: 3 Eylül 2023)
- “TBMM Soru Önergesi”. (2023). FATİH Projesi kapsamında etkileşimli tahta ile donatılan derslik sayısı. <https://cdn.tbmm.gov.tr/KKBSPublicFile/D28/Y1/T7/WebOnergeMetni/543e8eaf-6fa8-4c6d-9f4b-65241dbe8e7b.pdf>
- “T.C. Resmî Gazete”, Sayı 29054. (2014). Milli eğitim şurası yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/> (Erişim tarihi: 12 Ocak 2023).
- Tanner, T. (1980). Significant life experiences: a new research area in environmental education. *Journal of Environmental Education*, 11(4), 20-24.
- Tofur, S., Aypay, A. ve Yücel, C. (2016). Comparative evaluation of the decisions of the Turkish national education council and indexes of the journal of announcements between 1980-2014. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 253-274.
- Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245-254.
- TTKB. (2017). “Müfredatta yenilik ve değişiklik çalışmalarımız üzerine” basın bülteni. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara, Türkiye.
- TTKB. (2022). Geçmişten günümüze milli eğitim şuraları. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> (erişim tarihi: 30 Aralık 2022).
- Turan, R. (2021). Türkiye’de yapılandırmacı yaklaşıma geçişin ilköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında tarih öğretimi üzerindeki etkileri (1998-2018). *Kesit Akademi Dergisi*, 7 (29), 153-187
- Türkmenoğlu, D. (2007). Tek Parti Döneminde ulus inşa politikalarının eğitim boyutu. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 159-174.
- Uygun, S. (2009). *Eğitimin tarihsel temelleri*. Ereş, F. (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* (s. 153-195). Ankara: Maya Akademi Yayınları.

- 
- Waite, S., Poland, P. ve Piggot-Irvine, E. (2013). Sustainability in practice: experiences of a social work field education programme in New Zealand. *Social Work Education*, 32(1), 129-144.
- Wilson, R. A. (1997). Introduction to Environmental Education. *International Journal of Environmental Education and Information*, 16(1), 1-8.
- Yavuz, A. (2008). Felsefeden yoksun bir eğitim olur mu? Olursa eğitim ne olur / nasıl olur? tarihsel gelişim sürecinde eğitim – felsefe – bilim ilişkisi üzerine bir analiz. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 358, 21-32.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Basım), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods*. Sage publications.
- Zhang, Y. (2017). Destruction and reconstruction of self---an authentic native son. *Iconf-EM 2016- International Conference on Engineering Management* (s. 214-218). Atlantis Press.
-