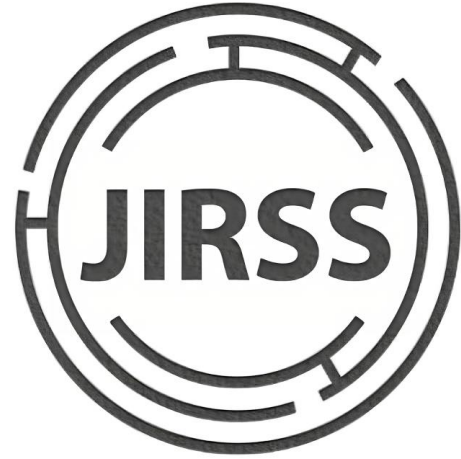


Journal of Innovative
Research in Social Studies
(JIRSS)

Sosyal Bilgilerde
Yenilikçi Araştırmalar Dergisi



ISSN: 2667-4513

Volume: **6** Issue: **1**

2023

İÇİNDEKİLER

CONTENTS

Makale

Sayfa/ Page

Article

Çevre Okuryazarlığı ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (Kamil UUGUN & Şifa KARABULUT)

1-18

The Examination of Postgraduate Theses on Environmental Literacy (Kamil UUGUN & Şifa KARABULUT)

Liselere Giriş Sınavına Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Bakış: T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Örneği (Zafer ÇAKMAK & Veysel YİĞEN)

19-36

A Look on the High School Entrance Exam in the Line of Social Studies Teachers' Opinions: T.R. Revolution History and Kemalism Lesson Example (Zafer ÇAKMAK & Veysel YİĞEN)

Türk Eğitim Sistemi Politikaları ve Uygulamalarına İlişkin Emekli Eğitim Yöneticilerinin Görüşleri: Bir Öznel Yaşantı Araştırması (Fenomenoloji) (Beykul KÜPELİ & Süleyman KARATAŞ)

37-81

Opinions of Retired Education Managers on the Turkish Educational System Policies and Practices: A Subjective Life Research (Phenomenology) (Beykul KÜPELİ & Süleyman KARATAŞ)

Cumhuriyetten Günümüze Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Araç ve Gereçler (Şengül ÇELİKCAN DAĞDELEN)

82-98

Tools and Equipment Used in Teaching the Social Studies Courses Starting from the Republican Period Until Now (Şengül ÇELİKCAN DAĞDELEN)

Editör Kurulu / Editorial Board

Editör / Editor

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA (Akdeniz Üniversitesi)

Sayı Editörleri / Issue Editors

Arş. Gör. Orhan ÜNAL
(Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Arş. Gör. Ülkü Tuğçe ÇAL PEKTAŞ
(Akdeniz Üniversitesi)



Journal of Innovative Research in Social Studies | Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss>

Cilt/Volume: 6 Sayı/Issue: 1 Yıl/Year: 2023

Çevre Okuryazarlığı ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

The Examination of Postgraduate Theses on Environmental Literacy



Yazar Bilgisi / Author Information

Kamil UYGUN

Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Uşak/Türkiye
Assoc. Prof. Dr., Usak University, Faculty of Education, Social Studies Education, Usak/Türkiye

kamil.uygun@usak.edu.tr

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8971-328X>

Şifa KARABULUT

Doktora Öğrencisi, Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Uşak/Türkiye
PhD Student, Usak University, Graduate Education Institute, Social Studies Education, Usak/Türkiye

s.sifa0101@gmail.com

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3462-8085>

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 24.03.2023

Kabul Tarihi / Accepted : 09.05.2023

Yayın Tarihi / Published : 30.06.2023

Atıf / Cite

Uygun, K., ve Karabulut, Ş. (2023). Çevre Okuryazarlığı ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 6(1), 1-18. <https://doi.org/10.47503/jirss.1270306>

Çevre Okuryazarlığı ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

The Examination of Postgraduate Theses on Environmental Literacy

Özet

Çevre eğitimi, örgün öğretimde "çevre okuryazarlığı becerisi" adıyla öğretim programlarında karşımıza çıkmaktadır. İnsanların bilinçlenmesi amacı taşıyan bu beceri ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalar oldukça önem teşkil etmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, çevre okuryazarlığı ile ilgili yapılmış olan lisansüstü (yüksek lisans, doktora) tezleri incelemektir. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada veriler doküman inceleme tekniği ile toplanmıştır. Çalışma, 2012-2022 yılları arasında hazırlanan lisansüstü tezleri kapsamaktadır. Bu çalışmaya 41 lisansüstü tez dahil edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen tezlere Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir. Tarama terimi olarak "çevre okuryazarlığı" yazılarak arama yapılmıştır. Lisansüstü tezler; yıl, tez türü, çalışma alanı, yöntem, çalışma grubu, veri toplama aracı, amaç ve çalışma sonucu açısından incelenmiştir. Toplanan bu veriler betimsel analize tabi tutularak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, çevre okuryazarlığı konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin çoğunluğu yüksek lisans düzeyinde, fen bilimleri alanında, öğrenci çalışma gruplarıyla ve nicel yöntemlerle hazırlanmıştır. Ulaşılan sonuçlar ışığında, bu araştırmaya paralel olarak, farklı alanlarda benzer çalışmalar yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çevre, çevre okuryazarlığı, çevre eğitimi, lisansüstü tezler.

Abstract

Environmental education is included in the curriculum under the name of "environmental literacy skill" in formal education. Scientific studies on this skill, which aim to raise awareness of people, are also very important. For this reason, the aim of the study is to examine the postgraduate theses on environmental literacy. In this research, which was carried out using the qualitative method, the data were collected by the document analysis technique. The study includes postgraduate theses prepared between 2012-2022. 41 postgraduate theses were included in this study. It includes postgraduate theses published in the database of the National Thesis Center of the Council of Higher Education. A search was made by typing "environmental literacy" as the search term. Postgraduate theses; year, type of thesis, field of study, method, study group, data collection tool, purpose and study result. These collected data were analyzed by subjecting them to descriptive analysis. As a result of the research, it was seen that most of the postgraduate theses on environmental literacy were prepared at the graduate level, in the field of science, by student study groups and quantitative methods. In the light of the results, this research was evaluated with similar studies and suggestions were made for similar studies in different fields.

Keywords: Environment, environmental literacy, environmental education, postgraduate theses.

GİRİŞ

Doğada kendiliğinden var olan ya da insan yapımı olan ve içinde canlı, cansız varlıkları barındıran ortam çevre olarak adlandırılabilir. Çevreyi kendi içinde doğal, beşerî, kültürel, sosyal, siyasi vb. gibi birçok dala ayırabiliriz. Hayatımızda birçok alana dahil olan çevre konusu üzerinde önemle durmak gerekmektedir. Özellikle insanların müdahalesi sonucu çevremiz her geçen gün değişimlere uğrayarak hem fiziki hem de beşerî yönden etkilenmektedir ve bahsedilen etkiler çoğunlukla çevre sorunları olarak insanlara geri dönmektedir. Bu sorunlar gün geçtikçe geri döndürülemez hale gelse de tahribatı en aza indirebilmek için ilk yapılması gerekenlerden biri insanları bilinçlendirmektir (Bilim, 2012). Bu konuda eğitimin önemli bir araç olduğu belirtilebilir. Eğitim, insanların davranışlarında kırılma gerçekleştirerek belirli hedefler doğrultusunda değişim yapmayı amaçlar ve bu doğrultuda hedefleri gerçekleştirmek için disiplinlere yönelik öğretim programları hazırlanır. Çevre eğitimi, her yaştan kişiye örgün eğitim sonrasında da kalıcı olması hedeflenen ve çevreye yönelik bilgi ve duyarlılığın aşılmasıdır (Karabulut, 2022). Çevre Bakanlığı'na (2004) göre çevre eğitiminin amacı, doğal kaynakları yeteri kadar kullanmanın önemini bilen, çevrenin sürdürülebilirliği konusunda pozitif davranış sergileyen ve doğaya karşı duyarlı olan bireyler yetiştirmektir. Bu amaç doğrultusunda insanların çevreye duyarlı olmaları için bazı öğretim programlarında çevreye karşı bilinç oluşturmak adına çevre okuryazarlığı becerisine yer verilir. Çevre okuryazarlığı becerisi, insanların çevreyi anlayıp ona ayak uydurarak yaşamasıdır (Elder, 2003). Morrone, Mancl ve Carr (2001) ise çevre okuryazarlığı becerisini, insanların çevreyi anlayıp bilgi sahibi olmasının yanı sıra bu bilgiyi davranışlarında da kullanabilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

Çevre okuryazarlığı becerisi, çevre ile ilgili tanımlarının bilinmesi, çevresel kavramlar ve olaylar arasında ilişki kurulabilmesiyle tam manada gerçekleşir (Kışoğlu, Gürbüz, Sülün, Alaş ve Erkol, 2010). Tanımlardan anlaşılacağı üzere çevre okuryazarlığı becerisini tam manasıyla kazandırmak için bilgi, davranış, tutum oldukça önem teşkil etmektedir (Kışoğlu, 2009). Çevre okuryazarlığı becerisinin niteliğini ortaya koymak veya bu beceriyi geliştirmek adına bilimsel çalışmaların katkısı büyüktür. Bu nedenle çevre okuryazarlığı konusunda yapılmış olan lisansüstü (yüksek lisans, doktora) tezleri inceleyip sonraki çalışmalara ışık tutmak faydalı olacaktır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, çevre okuryazarlığı ile ilgili hazırlanan lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Bu amaçtan yola çıkarak erişim sağlanan tezler aşağıdaki alt amaçlar çerçevesinde değerlendirilmiştir.

- Yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımının incelenmesi,
- Yapılan lisansüstü tezlerin yıllara tez türlerine göre dağılımının incelenmesi,
- Yapılan lisansüstü tezlerin çalışma alanlarına göre dağılımının incelenmesi,
- Yapılan lisansüstü tezlerin yöntemlerine göre dağılımının incelenmesi,
- Yapılan lisansüstü tezlerin çalışma grubuna göre dağılımına göre dağılımının incelenmesi,
- Yapılan lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımının incelenmesi,
- Yapılan lisansüstü tezlerin amaçlarına göre dağılımının incelenmesi,

- Yapılan lisansüstü tezlerin sonuçlarına göre dağılımının incelenmesi.

YÖNTEM

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Nitel araştırma, durumların veya olguların kendi içinde realist olarak bir bütün halinde ortaya konmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39). Doküman incelemesi yapılarak veriler toplanmış ve betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Doküman inceleme tekniği, çalışmanın uygunluğuna göre belirlenen ve erişim sağlanabilen tüm belgelerin incelenmesidir (Sönmez ve Alacapınar, 2016: 108). Betimsel analiz ise ulaşılan verilerin çalışmaya başlamadan önce seçilen temalara uygun olarak sınıflandırılıp özetlenerek yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224). Verilerin analizinde kodlama yoluna gidilmiştir. Araştırmacılar, yaptıkları kodlamada görüş birliğine varmışlardır. Bu araştırmada incelenen lisansüstü (yüksek lisans, doktora) tezler, Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden elde edilmiştir. Veriler, "çevre okuryazarlığı" anahtar kelimesi üzerinden aratılarak toplanmıştır. Toplanan veriler 2012-2022 yılları arasında hazırlanmış olan 36 yüksek lisans ve 5 doktora tezlerinden oluşmaktadır. Elde edilen çalışmalar "Tez" kelimesinin kısaltması olan "T" harfi ile sırayla T1, T2, T3, ..., T41 olarak kodlanmıştır. Daha sonra kodlanan veriler yıl, tez türü, çalışma alanı, amaç, yöntem, çalışma grubu, veri toplama aracı, sonuç temaları altında tablolaştırılmıştır ve analiz edilerek yorumlanmıştır.

Çalışma, yalnızca Türkiye'de 2012-2022 yılları arasında "çevre okuryazarlığı" konulu lisansüstü tezleri kapsamaktadır. 2012-2022 aralığının tercih edilmesinin sebebi, daha önce 1992 ve 2012 yılları arasını kapsayan bir çalışmanın literatürde yer almasıdır. Çalışma, Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde tam metni yayınlanan lisansüstü tezleri içermektedir. Bu çalışmaya dâhil edilen 41 lisansüstü tez Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Konusu çevre okuryazarlığı olan lisansüstü tezlerin listesi

Kod	Yazar	Çalışma Başlığı
T1	Fettahloğlu, P.	Fen bilgisi öğretmeni adaylarının çevre okuryazarlığının geliştirilmesine yönelik olarak argümantasyon ile probleme dayalı öğrenme yaklaşımının kullanımı
T2	Bilim, İ.	Sürdürülebilir çevre açısından eğitim fakültesi öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi
T3	Güler, E.	İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerin okuryazarlığı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi
T4	Ergin, S.	İlköğretim öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi
T5	Can, D.	Ortaöğretim öğrencilerinin çevre okuryazarlığı, başarı ve kimyaya karşı tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi
T6	Sontay, G.	Üstün yetenekli öğrencilerle akranlarının çevre okuryazarlığı düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi
T7	Özgürler, S.	Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri ile ekolojik ayak izlerinin incelenmesi
T8	Yucasu, Ş.	Proje tabanlı öğrenme yönteminin fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığına etkisi
T9	Şahin, M.	Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi
T10	Kocatürk, D.	Çevre sorunlarını ve eylemlerini araştırma ve değerlendirme modeline dayalı öğretim yönteminin 7. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığına ve kavram öğrenmelerine etkisi
T11	Karakaya, Ç.	"İnsan ve çevre" ünitesi için sınıf dışı öğretim uygulamasının çevre okuryazarlığı üzerine etkisi

T12	Uyar, A.	Bilgisayar destekli çevre eğitiminin bilgisayar teknolojileri programı öğrencilerinin çevre okuryazarlığına etkisinin incelenmesi
T13	Ünlü, E.	Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık farkındalık düzeylerinin incelenmesi
T14	Gülsevinçler, D.	Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeyinin belirlenmesi
T15	Karayılan, G.	Oyun temelli ekolojik ayak izi etkinliklerinin dört ve beşinci sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığına etkisi
T16	Erbaşan, Ö.	Öğretmenlerin çevre okuryazarlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi
T17	Özgün, B.B.	Öğretmen adaylarının eko-okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi
T18	Karaosmanoğlu, A.B.	Örnek olay yönteminin 7. sınıf ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlığına etkisi
T19	Yılmaz, S.	Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi
T20	Erkılıç, H.H.S.	Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeyleri ve çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi: Sakarya ili örneği
T21	Karayol, S.A.	The effects of project-based learning on environmental literacy
T22	Sonekinci, A.	Çevre okuryazarlığı kapsamında geliştirilen materyallerin öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık ve epistemolojik inanışlarına olan etkisi
T23	Erten Kozlu, S.	İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının aldıkları programlara bağlı olarak çevre okuryazarlıkları bakımından karşılaştırılması
T24	Çiftçi, S.	Sosyal bilgiler dersinde etkinlik temelli öğretimin çevresel sorumlu vatandaşlık davranışlarına etkisinin incelenmesi
T25	Kaya, M.	Sosyobilimsel konulara dayalı fen eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık ve çevre okuryazarlık düzeylerine etkisi
T26	Tokur, F.	Çevreye ilişkin duygu boyutu kazandırılmış etkinliklerin fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre okuryazarlıklarına ve sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarına etkisi
T27	Demirdirek, M.	Ders dışı etkinliklerle desteklenen öğrenci merkezli çevre eğitiminin, 7. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlıklarına etkisi
T28	Kablan, S.	Ortaöğretim öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi
T29	Şafak, B.	Eğitim teknolojisi araçlarıyla desteklenen çevre eğitiminin fen bilimleri öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığına etkisinin incelenmesi
T30	Şahin, N.	Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlığının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi
T31	Kapan, R.	Hemşirelik öğrencilerinin çevre okuryazarlığı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi
T32	Boncukçu, G.	Sürdürülebilir kalkınma konusunda probleme dayalı öğrenme modelinin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığı, problem çözme ve öz düzenleme becerilerine etkisi
T33	Özgül, E.	Kimya öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının ve çevre ile ilişkili meslek gruplarındaki bireylerin çevre okuryazarlığı seviyelerinin karşılaştırılması
T34	Kayabek, İ.	Kırsal ve kentsel iki bölgede yaşayan yetişkinlerde çevre okuryazarlığı, ekolojik ayak izi farkındalığı, çevre davranışı ve ilişkili faktörler
T35	Haydari, V.	Ortak bilgi yapılandırma modeline uygun hazırlanmış öğretimin öğrencilerin çevre okuryazarlık düzeylerine etkisi: "insan ve çevre" ünitesi örneği
T36	Aydemir, Y.	Öğretmen adaylarının çevresel okuryazarlık düzeyleri ve çevreye yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi
T37	Öney, H.	Çevre okuryazarlığı konusunda yapılmış olan nitel araştırma çalışmalarına yönelik betimsel bir araştırma
T38	Türkeli, Ö.	Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlığı kavramına ilişkin tutum ve davranışlarının incelenmesi
T39	Çinikaya, C.	Sosyal bilgiler dersinde çevre okuryazarlığını geliştirmeye yönelik akademisyen ve öğretmen görüşleri
T40	Hastürk, G.	Sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik kimlikleri ile çevre okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi
T41	Samur, H.	Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi

Etik Konular

Bu araştırma doküman analizi yöntemi ile gerçekleştirildiği için etik kurul izni gerektirmemektedir. Çalışma, araştırma konusu ile ilgili Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nde tam metin olarak yer alan tezlerin incelenmesine dayanmaktadır. Çalışmanın yürütülmesi sürecinde etik kurallara uyulmuştur.

BULGULAR

Lisansüstü tezler yıl, tez türü, çalışma alanı, yöntem, çalışma grubu, veri toplama aracı, amaç ve çalışma sonucuna göre incelenmiş ve ulaşılan bulgular bu başlık altında verilmiştir.

Yıllara yönelik bulgular

Çevre eğitimi konusu ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı aşağıda verilmiştir:

Tablo 2

Araştırmaların yıllara göre dağılımı

Yıl	Kod	f
2019	T19, T20, T21, T22, T23, T24, T25, T26, T27, T28	10
2022	T36, T37, T38, T39, T40, T41	6
2013	T3, T4, T5, T6	4
2016	T10, T11, T12, T13	4
2020	T29, T30, T31, T32	4
2018	T16, T17, T18	3
2021	T33, T34, T35	3
2012	T1, T2	2
2015	T8, T9	2
2017	T14, T15	2
2014	T7	1
Toplam		41

Çevre okuryazarlığı konusunda yazılmış lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde son yıllarda biraz daha yoğunluk olduğu görülmektedir. Bu konuda en fazla çalışma 2019 yılında (f=10) yapılmıştır.

Tez türüne yönelik bulgular

Çevre eğitimi konusu ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerin tez türlerine göre dağılımı aşağıda verilmiştir:

Tablo 3

Araştırmaların tez türlerine göre dağılımı

Tez türleri	Kod	f
Yüksek lisans	T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T10, T12, T13, T14, T15, T16, T18, T19, T20, T21, T22, T23, T24, T25, T27, T28, T29, T30, T31, T32, T33, T34, T36, T37, T38, T39, T40, T41	36

Doktora	T1, T11, T17, T26, T35	5
Toplam		41

Araştırmaların tez türlerine göre dağılımı incelendiğinde çevre okuryazarlığı konusu yüksek lisans tezlerinde (f=36), doktora tezlerine (f=5) göre oldukça fazla çalışılmıştır.

Çalışma alanlarına yönelik bulgular

Çevre eğitimi konusu ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerin çalışma alanlarına göre dağılımı aşağıda verilmiştir:

Tablo 4

Araştırmaların çalışma alanlarına göre dağılımı

Çalışma alanı	Kod	f
Fen bilimleri	T1, T3, T4, T5, T7, T8, T9, T10, T11, T14, T5, T17, T18, T21, T22, T23, T25, T26, T27, T28, T29, T30, T32, T33, T35, T37, T38, T40	28
Sosyal bilimler	T13, T19, T24, T36, T39, T41	6
Eğitim bilimleri	T2, T6, T16, T20	4
Sağlık bilimleri	T31, T34	2
Bilgisayar teknolojileri	T12	1
Toplam		41

Tablo 4'e bakıldığında çevre okuryazarlığı konusunun tezlerde en fazla fen bilimleri (f=28) alanlarında çalışıldığı tespit edilmiştir. Daha sonra sırasıyla sosyal bilimler (f=6), eğitim bilimleri (f=4), sağlık bilimleri (f=2), bilgisayar teknolojileri (f=1) alanlarında çalışılmıştır.

Yöntemlere yönelik bulgular

Çevre eğitimi konusu ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerin yöntemlerine göre dağılımı aşağıda verilmiştir:

Tablo 5

Araştırmaların yöntemlerine göre dağılımı

Araştırmaların yöntemleri	Kod	f
Nicel	T2, T3, T4, T5, T7, T9, T10, T13, T14, T16, T17, T18, T19, T21, T23, T27, T28, T30, T31, T32, T33, T34, T38, T40, T41	25
Karma	T1, T6, T8, T11, T12, T15, T20, T22, T24, T25, T26, T29, T35, T36	14
Nitel	T37, T39	2
Toplam		41

Araştırmaların yöntemlerine bakıldığında en fazla nicel (f=25) yöntemlerin çalışıldığı görülmektedir. Ardından ikinci olarak karma (f=14) yöntemler kullanılmıştır. En az nitel (f=2) yöntemler ile yapılan çalışmalara rastlanmaktadır.

Örnekleme ve Çalışma grubuna yönelik bulgular

Çevre eğitimi konusu ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerin çalışma grubuna göre dağılımı aşağıda verilmiştir:

Tablo 6*Araştırmaların çalışma gruplarına göre dağılımı*

Araştırmaların çalışma grubu	Kod	f
Öğrenci	T3, T4, T5, T6, T9, T10, T11, T12, T14, T15, T18, T19, T20, T21, T24, T25, T27, T28, T30, T31, T32, 35	22
Öğretmen adayı	T1, T2, T7, T8, T13, T17, T22, T23, T26, T29, T33, T36, T38, T40, T41	15
Öğretmen	T16, T33, T39	3
Mühendis	T33	1
Yetişkin halk	T34	1
Lisansüstü tezler	T37	1
Akademisyen	T39	1
Toplam		44

Tablo 6 incelendiğinde araştırma çalışma grubu olarak en fazla öğrenci (f=22) ve ardından öğretmen adayı (f=15) grupları ile çalışıldığı ortaya çıkmıştır. Üç çalışmada öğretmen (f=3) grubu ile karşılaşırken en az mühendis (f=1), yetişkin halk (f=1), lisansüstü tezler (f=1) ve akademisyenleri (f=1) kapsayan çalışmalar yapılmıştır.

Veri toplama araçlarına yönelik bulgular

Çevre eğitimi konusu ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı aşağıda verilmiştir:

Tablo 7*Araştırmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı*

Araştırmaların veri toplama araçları	Kod	f
Algı ölçeği\testi	T2, T6, T7, T8, T12, T13, T17, T20, T21, T23, T25, T27, T28, T30, T31, T32, T33, T34, T35, T36, T40, T41	22
Tutum ölçeği\testi	T1, T5, T6, T7, T8, T15, T16, T17, T18, T20, T22, T24, T26, T28, T29, T30, T34, T35, T38, T40	20
Görüşme formu	T1, T6, T8, T12, T21, T22, T24, T25, T26, T29, T35, T36, T39	13
Anket	T3, T4, T5, T9, T10, T11, T14, T15, T19, T22	10
Başarı testi	T1, T18, T26, T29	4
Gözlem formu	T11, T15	2
Veri tabanı	T37	1
Diğer	T1, T5, T10, T11, T13, T26, T31, T32, T35	9
Toplam		81

Tablo 7'ye bakıldığında, çalışmalarda en sık kullanılan veri toplama aracının ölçek\test olduğu görülmektedir. Bunlar sırayla algı ölçeği\testi (f=22) ve tutum ölçeği\testi (f=20) olurken ardından görüşme formu (f=13), anket (f=10) yoğun olarak kullanılmış ve en az başarı testi (f=4), gözlem formu (f=2) ve veri tabanı (f=1) kullanılmıştır. Tüm bunlara ek olarak diğer (f=9) kodu

altında belirtilen formlar, günlükler, yansıtma yazıları, karne notları, video kayıtları, çeşitli testler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bazı çalışmalarda birden fazla veri toplama aracı kullanıldığı için toplam 81 yapmaktadır.

Amaçlara yönelik bulgular

Çevre eğitimi konusu ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerin amaçlarına göre dağılımı aşağıda verilmiştir:

Tablo 8

Araştırmaların amaçlarına göre dağılımı

Araştırmaların amaçları	Kod	f
Etki belirleme	T1, T8, T10, T11, T12, T15, T18, T21, T22, T24, T25, T26, T27, T29, T32, T35	16
Düzyer belirleme	T2, T3, T4, T7, T9, T14, T16, T17, T20, T23, T28, T31, T36	13
İlişki belirleme	T5, T7, T9, T17, T19, T28, T30, T40, T41	9
Karşılaştırma	T6, T13, T33, T34, T38, T41	6
Eğilim belirleme	T37	1
Görüş belirleme	T39	1
Toplam		46

Araştırmaların amaçlarına yönelik bulguları incelendiğinde en fazla kullanılan yöntemlerin etkisini belirlemeye yönelik olan etki belirleme (f=16) amacı taşıyan çalışmalar yapılmıştır. Bu amacı çevre okuryazarlıkları düzeylerini belirleme amacı taşıyan düzey belirleme (f=13) kodu, değişkenler arasındaki ilişkiyi belirleme amacı taşıyan ilişki belirleme (f=9) ve değişkenleri karşılaştırmayı amaçlayan karşılaştırma (f=6) kodları takip etmektedir. En az eğilim belirleme (f=1) ile görüş belirleme (f=1) amacı taşıyan çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca T7, T9, T17 ve T28'de hem düzey belirleme hem de ilişki belirleme üzerine ve T41 ise ilişki belirleme ve karşılaştırma üzerine çalışılmıştır.

Sonuçlara yönelik bulgular

Çevre eğitimi konusu ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerin sonuçlarına göre dağılımı aşağıda verilmiştir:

Tablo 9

Araştırmaların sonuçlarına göre dağılımı

Araştırmaların sonuçları	Kod	f
Olumlu etki bulunmuştur.	T1, T8, T10, T11, T12, T15, T18, T21, T22, T24, T25, T26, T27, T29, T32, T35	16
Orta seviyede düzey tespit edilmiştir.	T2, T9, T16, T17, T20, T23, T31, T36	8
Yüksek seviyede düzey tespit edilmiştir.	T3, T4, T14, T28	4
Düşük düzey tespit edilmiştir.	T4, T7	2
Fark bulunmuştur.	T6, T13, T33, T34, T38, T41	6
Fark bulunmamıştır	T13, T33, T38	3
İlişki vardır.	T5, T9, T17, T19, T28, T30, T40, T41	8

İlişki yoktur.	T7, T9, T40	3
Benzerlik ve farklılıklara ulaşılmıştır	T37	1
Sınıf dışı öğretim vurgulanmıştır	T39	1
Toplam		52

Tablo 9 incelendiğinde etki belirleme amaçlı yapılan çalışmaların hepsinin sonuçları olumlu etki ($f=16$) yarattığına karşımıza çıkmaktadır. Düzey belirleme amacıyla yapılan çalışmalarda çevre okuryazarlığı düzeyinin en fazla düzey orta seviyede ($f=8$) daha sonra düzey yüksek seviyede ($f=4$) ve en az düzey düşük seviyede ($f=2$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlik branşlarına, meslek gruplarına yaşanan yerlere ve sınıf düzeylerine yönelik karşılaştırma yapmayı amaçlayan çalışmaların sonucunda karşılaştırılan değişkenler arasında sırasıyla fark var ($f=6$) ve fark yok ($f=3$) frekanslarına ulaşılmıştır. Cinsiyet, eğitim durumu, gelir durumu, yaşanan yer ve bilişsel-duyuşsal beceriler gibi değişkenler arası ilişki belirlemeyi amaçlayan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında ise sırasıyla ilişki var ($f=8$) ve ilişki yok ($f=3$) olarak kodlanmıştır. Lisansüstü tezleri inceleyip eğilim belirleme amacı taşıyan çalışma sonucunda (T37) tezler arası benzerlik ve farklılıklara ulaşılmıştır ($f=1$) ve görüş belirlemeyi amaçlayan çalışma sonucunda (T39) sınıf dışı öğretim vurgulanmıştır ($f=1$). Ayrıca T4, T7, T9, T13, T17, T33, T38, T40, T41 çalışmalarında birden fazla sonuçlara ulaşıldığı için toplam ulaşılan sonuç frekansı 52'dir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

2012-2022 yılları arasında Türkiye'de çevre okuryazarlığı ile ilgili yayımlanan lisansüstü tezlerin incelendiği bu çalışmada çalışmanın yapıldığı yıl, tez düzeyi, çalışma alanı, yöntemi, çalışma grubu, veri toplama aracı, amacı ve çalışma sonucu açısından analiz edilmiştir. Ulaşılan 41 tezin 10'u 2019 ve 6'sı 2022 yılında yapılmıştır. Ara yıllarda düşüş yaşansa da çevre okuryazarlığı konusu son yıllarda diğer yıllara oranla daha fazla çalışılmıştır.

Belirtilen yıllar arasında konuyla ilgili en fazla yüksek lisans türünde tezler yapılmış, doktora tezleri yüksek lisansa oranla oldukça azdır. Bu sonuç, Timur, Yılmaz ve Timur'un (2014) 1992-2012 yılları arasını baz alan çalışmalarında ulaştığı bulgularla, Öney'in (2022) çevre okuryazarlığı konusunda yapılmış olan nitel araştırma çalışmalarını konu edinen çalışmasının bulgularıyla ve Özbey ve Şama'nın (2017) 2012-2016 yılları arasını kapsayan çalışmasının bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Çalışmaların büyük çoğunluğu fen bilimleri alanında yapılırken bunu sırasıyla sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanları takip etmektedir. En az sağlık bilimleri ile bilgisayar teknolojileri alanında çalışmalar yapılmıştır ve farklı alanlara rastlanılmamıştır.

Çalışmada incelenen çalışmaların yöntemlerine bakıldığında, en çok nicel yöntemlerin tercih edildiği görülmüştür. Bu yöntemi, karma yöntem takip etmektedir. En az nitel yöntemlerle yapılan çalışmalara rastlanılmıştır. Bu bulguyu yine Öney'in (2022) çalışması ve Özbey ve Şama'nın (2017) çalışmaları destekler niteliktedir. Öney'in (2022) nitel ve karma yöntemleri kapsayan çalışmasında en fazla karma ve en az nitel yöntemlerle yapılan çalışmalara rastlandığı belirtilirken Özbey ve Şama'nın (2017) bulgularında ise çalışmalarda en fazla nicel, daha sonra karma ve en az nitel yöntemler kullanıldığı görülmektedir.

Bu araştırmanın çalışma grubuna göre dağılımına bakıldığında en fazla öğrenciler ile çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Özbey ve Şama'nın (2017) bulgusuyla benzer niteliktedir. Özbey ve Şama (2017) 2012-2016 yıllarında çevre eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda en fazla öğrenciler ile çalışıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada, öğrenci çalışma grubundan sonra

öğretmen adayları ve öğretmenler ile yapılan çalışmalar gelmektedir ve en az mühendis, yetişkin halk, lisansüstü tezler ve akademisyenler gelmektedir. Öney'in (2022) tezinde ise en fazla öğretmen adayları ile yapılan çalışmalara rastlanılmıştır bunun sebebi çevre okuryazarlığı konusunu içeren tüm çalışmaları ele almamış olmasına bağlanabilir. Timur, Yılmaz ve Timur'un (2014) çalışmasında ise öğretmen adayları ve dokümanlar örneklem grubu olarak fazla bulunmuştur. Bu farklılıkta çalışma aralığının farklı yılları kapsamı ile bağdaştırılabilir.

Ele alınan çalışmalarda veri toplama araçları olarak en fazla ölçekler kullanılırken ardından sırayla görüşme formları ile anketler kullanılmıştır ve en az başarı testleri, gözlem formları ve veri tabanı kullanılmıştır. Ayrıca formlar, günlükler, yansıtma yazıları, video kayıtları, karne notları ve çeşitli testlerde çalışmalarda kullanılan diğer veri toplama araçlarıdır. Öney'in (2022) nitel yöntemlerin kullanıldığı çalışmaları ele aldığı araştırmasında veri toplama aracı olarak en fazla görüşme formları kullanıldığı vurgulanmıştır. Timur, Yılmaz ve Timur'un (2014) kaleme aldığı makalede çalışmalarda en fazla ölçek kullanıldığına dair bulgulara rastlanılmaktadır bu açıdan bulunan sonuç bu araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir.

Yapılan çalışmaların amaçlarına bakıldığında etki belirlemeye yönelik olan çalışmaların öne çıktığı görülmektedir. Ardından sırasıyla en fazla düzey belirleme, ilişki belirleme, karşılaştırma amaçlı araştırmalar yapılırken en az eğilim ve görüş belirlemeye yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Öney'in (2022) araştırmasında da ele aldığı çalışmaların amaç yönünden hepsinin etki belirlemeye yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir.

Çalışmalar sonuçları bakımından incelendiğinde amaçlarına yönelik sonuçlar olarak kategorize edilmiştir. İlk olarak herhangi bir yöntem kullanılarak bu yöntemin etkisinin belirlenmesi amaçlanan çalışmaların sonucunda hepsinin olumlu etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Çevre okuryazarlığı düzeylerini belirleme amacı taşıyan çalışmaların sonucunda düzeylerin çoğunlukla orta seviyede olduğu ardından yüksek düzeyde ve en az düşük seviyede olduğuna ulaşılmıştır. Değişkenler arasında karşılaştırma yapmayı amaçlayan çalışmaların sonucunda en fazla değişkenler arasında fark olduğu tespit edilmiştir ve çalışmaların çok azında fark bulunamadığı belirtilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmaların sonucunda çoğunlukla ilişki bulunduğu ve çok azında ilişki bulunamadığı sonucuna varılmıştır. Eğilim belirlemeyi amaçlayan Öney'in (2022) çalışmasında yüksek lisans ve doktora tezleri incelemesi sonucu tezler arasında benzerlik ve farklılıklar olduğu ve bu çalışmanın ulaştığı bulgularda tez türü ile amaç bulguları açısından benzerlikler olduğu ve yöntem, çalışma grubu, veri toplama aracı bulguları açısından farklılıklar tespit edilmiştir. Görüş belirlemeyi amaçlayan çalışma sonucunda ise çevre okuryazarlığının en etkili sınıf dışı öğretim ile aktarılabilirliği vurgulanmıştır. Tüm bu sonuçlar ışığında öneriler şunlardır;

Doktora türünde çalışmalar artırılabilir. Çevre konusu kapsamlı ve tüm yaşamımızı kapsadığı için bu konuda fen bilimlerinin yanı sıra sosyal bilimler, eğitim bilimleri ve diğer alanlarda da çalışmalar artırılabilir. Etki belirlemeye yönelik daha fazla çalışmalar yapılarak en iyi hangi yöntemle çevre okuryazarlığı öğretilebileceği tespit edilebilir. Derinlemesine sonuçlara ulaşabilmek için nitel yöntemlerle daha fazla çalışmalar yapılabilir. Örneklem olarak öğrenciler ve öğretmenlerin yanı sıra farklı gruplarda tercih edilebilir. Veri toplama araçları çeşitlendirilerek daha derinlemesine yapılan araştırmaların sayısı artırılabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmada, iki araştırmacının da katkı oranı eşit durumdadır.

Çatışma Beyanı

Bu çalışmayı hazırlayan yazarlar arasında herhangi bir çatışma durumu bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Aydemir, Y. (2022). *Öğretmen adaylarının çevresel okuryazarlık düzeyleri ve çevreye yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bilim, İ. (2012). *Sürdürülebilir çevre açısından eğitim fakültesi öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Boncukçu, G. (2020). *Sürdürülebilir Kalkınma Konusunda Probleme Dayalı Öğrenme Modelinin Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlığı, Problem Çözme ve Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Can, D. (2013). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlığı, Başarı ve Kimyaya Karşı Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çevre Bakanlığı (2004). *Türkiye Çevre Atlası*. T. C. Çevre ve Orman Bakanlığı Çevre Envanteri Dairesi ve Planlama Genel Müdürlüğü. Ankara. <https://webdosya.csb.gov.tr/db/ced/icerikler/turk-yecevre-atlas--20180514084340.pdf> adresinden 06.12.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Çiftçi, S. (2019). *Sosyal Bilgiler Dersinde Etkinlik Temelli Öğretimin Çevresel Sorumlu Vatandaşlık Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Çinikaya, C. (2022). *Sosyal Bilgiler Dersinde Çevre Okuryazarlığını Geliştirmeye Yönelik Akademisyen ve Öğretmen Görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirdirek, M. (2019). *Ders Dışı Etkinliklerle Desteklenen Öğrenci Merkezli Çevre Eğitiminin, 7. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlıklarına Etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- Elder, J. L. (2003). *A field guide to environmental literacy: Making strategic investments in environmental education*. Rock Spring, Georgia: North American Association For Environmental Education. Environmental Education Coalition.
- Erbasan, Ö. (2018). *Öğretmenlerin Çevre Okuryazarlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Ergin, S. (2013). *İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Erkılıç, H. H. S. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlık Düzeyleri ve Çevreye Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi: Sakarya İli Örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Erten Kozlu, S. (2019). *İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Aldıkları Programlara Bağlı Olarak Çevre Okuryazarlıkları Bakımından Karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fettahlıoğlu, P. (2012). *Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Çevre Okuryazarlığının Geliştirilmesine Yönelik Olarak Argümantasyon ile Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Kullanımı* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güler, E. (2013). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlığı Düzeylerinin Belirlenmesi ve Öğrencilerin Okuryazarlığı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler açısından İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gülsevinçler, D. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlık Düzeyinin Belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Hastürk, G. (2022). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ekolojik Kimlikleri ile Çevre Okuryazarlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat.
- Haydari, V. (2021). *Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline Uygun Hazırlanmış Öğretimin Öğrencilerin Çevre Okur-Yazarlık Düzeylerine Etkisi: "İnsan ve Çevre" Ünitesi Örneği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kablan, S. (2019). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kapan, R. (2020). *Hemşirelik Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlığı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sinop Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sinop.
- Karabulut, Ş. (2022). *Sosyal Bilgiler Derslerinde Çevre ile İlgili Konuların Öğretimine İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Karakaya, Ç. (2016). *"İnsan ve Çevre" Ünitesi İçin Sınıf Dışı Öğretim Uygulamasının Çevre Okuryazarlığı Üzerine Etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Karaosmanoğlu, A. B. (2017). *Örnek Olay Yönteminin 7. Sınıf Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlığına Etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Karayılan, G. (2017). *Oyun Temelli Ekolojik Ayak İzi Etkinliklerinin Dört ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlığına Etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karayol, S. A. (2019). *The Effects of Project-Based Learning on Environmental Literacy* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kaya, M. (2019). *Sosyobilimsel Konulara Dayalı Fen Eğitiminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Okuryazarlık ve Çevre Okuryazarlık Düzeylerine Etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Kayabek, İ. (2021). *Kırsal ve Kentsel İki Bölgede Yaşayan Yetişkinlerde Çevre Okuryazarlığı, Ekolojik Ayak İzi Farkındalığı, Çevre Davranışı ve İlişkili Faktörler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Kışoğlu, M., Gürbüz, H., Sülün, A., Alaş, A. ve Erkol, M. (2010). Environmental literacy and evaluation of studies conducted on environmental literacy in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(3), 772-79. https://iojes.net/?mod=tammetin&makaleadi=&makaleurl=IOJES_202.pdf&key=41341 adresinden 06.12.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Kışoğlu, M. (2009). *Öğrenci Merkezli Öğretimin Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlığı Düzeyine Etkisinin Araştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kocatürk, D. (2016). *Çevre Sorunlarını ve Eylemlerini Araştırma ve Değerlendirme Modeline Dayalı Öğretim Yönteminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlığına ve Kavram Öğrenmelerine Etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Morrone, M., Mancl, K., ve Carr, K. (2001). Development of a metric to test group differences in ecological knowledge as one component of environmental literacy. *The Journal of Environmental Education*, 32(4), 33-42. <https://doi.org/10.1080/00958960109598661>
- Öney, H. (2022). *Çevre Okuryazarlığı Konusunda Yapılmış Olan Nitel Araştırma Çalışmalarına Yönelik Betimsel Bir Araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Ankara.
- Özbey, Ö. M. ve Şama, E. (2017). 2012-2016 Arasındaki Yıllarda Çevre Eğitimi Kapsamında Yayımlanan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(6), 212-226. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/230424> adresinden 06.12.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Özgül, E. (2021). *Kimya Öğretmenlerinin, Öğretmen Adaylarının ve Çevre ile İlişkili Meslek Gruplarındaki Bireylerin Çevre Okuryazarlığı Seviyelerinin Karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgün, B.B. (2018). *Öğretmen Adaylarının Eko-Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özgürler, S. (2014). *Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeyleri ile Ekolojik Ayak İzlerinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Samur, H. (2022). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Isparta.

- Sonekinci, A. (2019). *Çevre Okuryazarlığı Kapsamında Geliştirilen Materyallerin Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık ve Epistemolojik İnanışlarına Olan Etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Sontay, G. (2013). *Üstün Yetenekli Öğrencilerle Akranlarının Çevre Okuryazarlığı Düzeylerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Şafak, B. (2020). *Eğitim Teknolojisi Araçlarıyla Desteklenen Çevre Eğitiminin Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlığına Etkisinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Şahin, M. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlığı Düzeylerinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- Şahin, N. (2020). *Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlığının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Timur, B., Yılmaz, Ş. ve Timur S. (2014). Çevre Okuryazarlığı ile İlgili 1992-2012 Yılları Arasında Yayımlanan Çalışmalarda Genel Yönelimlerin Belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 5(3), 22-4. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/207753> adresinden 06.12.2022 tarihinde edinilmiştir.
- Tokur, F. (2019). *Çevreye İlişkin Duygu Boyutu Kazandırılmış Etkinliklerin Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlıklarına ve Sürdürülebilir Çevreye Yönelik Tutumlarına Etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Türkeli, Ö. (2022). *Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlığı Kavramına İlişkin Tutum ve Davranışlarının İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Antalya.
- Uyar, A. (2016). *Bilgisayar Destekli Çevre Eğitiminin Bilgisayar Teknolojileri Programı Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlığına Etkisinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Ünlü, E. (2016). *Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yucasu, Ş. (2015). *Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlığına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Extended Abstract

Introduction

Environmental literacy skill is fully realized by knowing the definitions of the environment and establishing a relationship between environmental concepts and events (Kışoğlu, Gürbüz, Sülün, Alaş, & Erkol, 2010). As can be understood from the definitions, knowledge, behavior and attitude are of great importance in order to fully acquire environmental literacy skills (Kışoğlu, 2009). Scientific studies have a great contribution to reveal the quality of environmental literacy skills or to improve this skill. For this reason, it will be useful to examine the postgraduate theses on environmental literacy and shed light on future studies. The aim of the research is to examine the postgraduate theses on environmental literacy.

Method

The study was conducted using qualitative research method. Data were collected through document review and analyzed using descriptive analysis. The postgraduate (master's, doctoral) theses examined in this research were obtained from the National Thesis Center of the Council of Higher Education. The data were collected by searching for the keyword "environmental literacy". The collected data consists of 36 master's and 5 doctoral theses prepared between 2012-2022. The coded data were tabulated under the themes of year, type of thesis, study area, purpose, method, study group, data collection tool, and result, and were analyzed and interpreted.

Findings

When the distribution of graduate theses written on environmental literacy by years is examined, it is seen that there has been a little more intensity in recent years. The most studies on this subject were conducted in 2019 (f=10).

When the type of thesis of the studies are examined, the subject of environmental literacy has been studied more in master's theses (f=36) than in doctoral theses (f=5).

It has been determined that the subject of environmental literacy is mostly studied in the fields of science (f=28) in the theses. Then, social sciences (f=6), educational sciences (f=4), health sciences (f=2), computer technologies (f=1) were studied, respectively.

When the methods of the studies are examined, it is seen that the most quantitative (f=25) methods are studied. Then, mixed (f=14) methods were used secondly. At least, there are studies conducted with qualitative (f=2) methods.

It has been revealed that as the research study group, the most students (f=22) and then teacher candidates (f=15) groups are studied. While encountering the teacher (f=3) group in three studies, studies involving at least engineers (f=1), adult public (f=1), graduate theses (f=1) and academics (f=1) were conducted.

It was determined that scale/test was used the most as data collection tools. These were the perception scale/test (f=22) and the attitude scale/test (f=20), respectively, followed by the interview form (f=13), the questionnaire (f=10), and the least achievement test (f=4), observation form (f=2) and database (f=1) were used. In addition to all these, the forms, diaries, reflection writings, report cards, video recordings, various tests specified under the other (f=9) code were used as data collection tools. Since more than one data collection tool is used in some studies, it makes a total of 81.

When the findings for the purposes of the studies were examined, studies were carried out with the aim of determining the effect ($f = 16$), which was aimed at determining the effect of the most used methods. This is followed by the level identification ($f=13$) code, which aims to determine environmental literacy levels, the relation identification ($f=9$), which aims to determine the relationship between the variables, and the comparison ($f=6$) codes, which aim to compare the variables. Studies aiming at least trend detection ($f=1$) and opinion identification ($f=1$) were conducted. In addition, both level determination and correlation determination were studied in T7, T9, T17 and T28, and correlation and comparison was studied in T41.

It is seen that the results of all the studies conducted for determining the effect have a positive effect ($f=16$). In studies carried out to determine the level, it is seen that the environmental literacy level is at the highest level ($f=8$), then the level is high ($f=4$) and the least level is low ($f=2$). As a result of the studies aiming to make comparisons regarding teaching branches, occupational groups, places of residence and class levels, the frequencies of difference ($f=6$) and no difference ($f=3$) were reached between the compared variables, respectively. When the results of studies aiming to determine the relationship between variables such as gender, education level, income status, place of residence and cognitive-affective skills were examined, they were coded as relationship ($f=8$) and no relationship ($f=3$), respectively. As a result of the study aiming to analyze the postgraduate theses and determine the trend (T37), similarities and differences between the theses were reached ($f=1$) and as a result of the study aiming to determine opinions (T39), out-of-class education was emphasized ($f=1$). In addition, since more than one result was obtained in the T4, T7, T9, T13, T17, T33, T38, T40, T41 studies, the total frequency of results achieved was 52.

Conclusion and Discussion

Of the 41 theses reached, 10 were done in 2019 and 6 of them were done in 2022. Although there has been a decrease in the interim years, the subject of environmental literacy has been studied more in recent years compared to other years.

Among the mentioned years, the highest number of master's theses were made on the subject, and doctorate theses are very few compared to master's. This result is similar to the findings of the study of Timur, Yılmaz and Timur (2014), Öney (2022), Özbey and Şama (2017). While the majority of the studies are conducted in the field of science, this is followed by the fields of social sciences and educational sciences, respectively. At least, studies have been carried out in the field of health sciences and computer technologies, and different areas have not been encountered.

When the distribution of the reached studies according to their methods was examined, the most quantitative method was used. This method is followed by the mixed method. At least qualitative studies were found. This finding is supported by Öney's (2022) study and Özbey and Şama's (2017) studies. Considering the distribution of this research according to the study group, it was concluded that the students were mostly studied. This result is similar to the finding of Özbey and Şama (2017). While scales were used most as data collection tools in the studies discussed, interview forms and questionnaires were used respectively, and achievement tests, observation forms and database were used the least. In addition, forms, diaries, reflection writings, video recordings, report cards and other data collection tools used in studies in various tests. In Öney's (2022) study in which qualitative methods were used, it was emphasized that interview forms

were mostly used as a data collection tool. In the article written by Timur, Yılmaz, and Timur (2014), there are findings that the scales are used the most in the studies.

Considering the aims of the studies, the studies aimed at determining the most impact stand out. Afterwards, there are studies for determining the level, determining the relationship, and comparing the most, while the studies for determining the tendencies and opinions are the least. It is seen that all of the studies that Öney (2022) discussed in her research are studies aimed at determining the effect in terms of purpose.

When the studies are examined in terms of their results, they are categorized as results for their purposes. As a result of the studies, which aimed to determine the effect of this method by using any method, it was concluded that all of them had a positive effect. As a result of the studies aiming to determine the environmental literacy levels, it was found that the levels were mostly at medium level, then at high level and at least at low level. As a result of the studies aiming to make a comparison between the variables, it was determined that there was a difference between the variables at most, and it was stated that there was no difference in very few of the studies. As a result of the studies dealing with the relationship between the variables, it was concluded that there was mostly a relationship and very few of them could not be found. In the study of Öney (2022), which aimed to determine the trend, it was determined that there were similarities and differences between the theses as a result of the examination of master's and doctoral theses, and that there were similarities in the findings of this study in terms of level and purpose findings, and differences in terms of method, study group, and data collection tool findings. As a result of the study aiming to determine an opinion, it was emphasized that environmental literacy can be transferred with the most effective out-of-class education.



Journal of Innovative Research in Social Studies | Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss>

Cilt/Volume: 6 Sayı/Issue: 1 Yıl/Year: 2023

Liselere Giriş Sınavına Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Bakış: T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Örneği

A Look on the High School Entrance Exam in the Line of Social Studies Teachers' Opinions: T.R. Revolution History and Kemalism Lesson Example



Yazar Bilgisi / Author Information

Zafer ÇAKMAK

Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Elazığ/Türkiye
Prof. Dr., Fırat University, Faculty of Education, Social Studies Education, Elazığ/Türkiye
zcakmak@firat.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0612-814X>

Veysel YİĞEN

Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Elazığ/Türkiye
PhD Student, Fırat University, Faculty of Education, Social Studies Education, Elazığ/ Türkiye
sisveysel01@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2256-1522>

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received 17.05.2023

Kabul Tarihi / Accepted 06.06.2023

Yayın Tarihi / Published 30.06.2023

Atıf / Cite

Çakmak, Z., ve Yiğen, V. (2023). Liselere giriş sınavına sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda bakış: T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi örneği. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 6(1), 19-36.

<https://doi.org/10.47503/jirss.1298418>

Liselere Giriş Sınavına Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Bakış: T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Örneği

A Look on the High School Entrance Exam in the Line of Social Studies Teachers' Opinions: T.R.
Revolution History and Kemalism Lesson Example

Özet

Ülkemizde merkezi sınavlar yoluyla ortaöğretim kurumlarına öğrenci yerleştirme uygulaması 1955'te Maarif Kolejlerinin yaptığı sınavla başlamış, sistem üzerinde yapılan çeşitli değişikliklerle günümüze kadar gelmiştir. Bu şekilde sistemlerin uygulanmasında ortaöğretime girecek öğrenci sayısının fazla oluşu ve okullar arasındaki eğitim ve öğretimde nitelik farklılıklarının etkisinin olduğu söylenebilir. Ortaöğretime girişte son dönemde ise çok hızlı ve ani sınav değişiklikleri yaşanmıştır. 1997'den 2004'e kadar LGS (Liselere Giriş Sınavı), 2004'ten 2008'e kadar OKS (Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı), 2008'den 2013'e kadar SBS (Seviye Belirleme Sınavı), 2014'ten 2018'e kadar TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı) sınavları uygulanmış, son olarak 2018'de LGS (Liselere Geçiş Sınavı) sınavı ile yerleştirmeler yapılmıştır. Yapılan çalışmanın amacı son LGS'de T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi soru sayısının düşürülmesinin öğrencilerin bu derse yönelik ilgisine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini almaktır. 30 sosyal bilgiler öğretmenin görüşlerinin alındığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup elde edilen veriler betimsel tarama ve içerik analizi teknikleriyle analiz edilip tablolaştırılmıştır. Çalışma bulgularında T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders saatinin az olması, sınavda soru sayısının yeterli olmaması, soruların katsayısının ve kapsam geçerliliği düşük olması ortaya çıkan sonuçlardan öne çıkanlardır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler öğretmeni, T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi, Liselere giriş sınavı

Abstract

The practice of placing students in secondary education institutions through central exams in our country started with the exam held by Maarif Colleges in 1955 and has survived to the present day with various changes made to the system. It can be said that the high number of students who will enter secondary education and the quality differences in education and training between schools are the driving factors for implementing such systems. In the latest period, there have been rapid and sudden changes in the entrance exams for secondary education. From 1997 to 2004 LGS (High School Entrance Examination), from 2004 to 2008 OKS (Secondary Education Institutions Selection and Placement Examination), from 2008 to 2013 SBS ((Achievement) Level Determination Examination), 2014 to 2018' TEOG (Advancement from Basic Education to Secondary Education Examination) exams were applied, and lastly starting in 2018 up to this date, placements were made with the LGS (High School Entrance Exam) exam. The aim of the study is to gather the opinions of social studies teachers on how the reduced number of questions related to this subject in the last LGS influences the students' attitude towards the Turkish Republic History of Revolution and Kemalism (Ataturkism) course. In this study, in which the views of 30 social studies teachers were taken, the descriptive survey method was used, and the data were analyzed and tabulated by the content analysis method.

Keywords: Social studies teacher, T.R. history of revolution and Kemalism (Ataturkism) course, High school entrance exam

GİRİŞ

Ülkemizin eğitim politikası incelendiğinde bireylere daha kaliteli bir eğitim hizmeti sunma ve eğitimin temel bileşenleri olan öğrenci, öğretmen ve okul arasındaki bağı kuvvetlendirme hedefinin olduğu söylenebilir. Öğrencilerin gelecek planlamalarında nitelikli eğitimin etkisi düşünüldüğünde bu durum ilkokul, ardından da ortaokul eğitimini tamamlayan öğrencilerde nitelikli bir liseye girme isteği uyandırdığı ifade edilebilir (Öztürk ve Aksoy, 2014; Koçoğlu, 2022). Eğitim, bireylere yaşamlarında önemli değişimler yaşatırken, ülke ekonomisi için özellikle de istihdam edilebilecek kalifiye insan tipinin yetişmesini de sağlar. Bu düşünce ise ülkede eğitimin programlı olarak uygulanmasıyla gerçekleşebilir (Çepni ve Çil, 2010; Koçoğlu, 2021). Eğitim programlarının temel öğeleri amaç, içerik, öğretim süreci ve ölçme değerlendirmedir (Demirel, 2005). Ölçme ve değerlendirme, kazanılması gereken hedef ve davranışların kontrolünün sağlanmasına ek olarak bu düzeyin ileri seviyelere çıkarılmasına da katkıda bulunur ve uygulanan sistemin eksiklerini tespit eder (Demirkaya ve Karacan, 2016). Semerci (2007), ölçme ve değerlendirmenin eğitim-öğretim faaliyetlerinin durumu hakkında sürecin içinde yer alan öğrenci, öğretmen, veli ve yöneticilere mevcut durum hakkında veriye dayalı bilgi sunduğunu belirtmektedir.

Türkiye’de ortaöğretime devam edecek öğrenci sayısının fazla oluşu ve nitelikli ortaöğretim kurumlarının bu sayıyı karşılamaması, bu kurumlara öğrencilerin merkezi sınavla yerleşmelerini gerekli kılmıştır (Atilla ve Özeken, 2015; Özkan ve Özdemir, 2014; Sarıer, 2010; Bakırcı ve Kırıcı, 2018; Büyüköztürk, 2016; Ekinci ve Bal, 2019). Dünyada çeşitli ülkelerde, öğrencileri seçme ve okullara yerleştirmek için merkezi sınav sistemi uygulanmaktadır. “Saygın” ve “daha başarılı” olarak nitelendirilen bu okullarda ilköğretimden üniversite eğitimine varıncaya dek merkezi sınav sistemi uygulamaları görülmektedir (Wössman, 2005’ten akt. Kırkağaç ve Bayrak, 2019). Ülkemizde Maarif Kolejlerinin 1955’te öğrencileri sınava dayalı ortaöğretime geçişini başlatması bu alanda ilk uygulamayı oluşturur. Maarif Kolejleri 1975’te Anadolu Lisesi olarak eğitim faaliyetlerini sürdürmüş ve sınavla öğrenci alım uygulamasına devam etmiştir. 1964’te eğitim öğretim faaliyetine başlayan Fen Liseleri, 1985’te kurulan Anadolu İmam Hatip Liseleri, 2003’te kurulan Sosyal Bilimler Liseleri ve 2009’da açılan Spor Liseleri de öğrenci alımlarını sınavla yapmıştır. (Bakırcı ve Kırıcı, 2018).

Liselere Giriş Sınavı (LGS) ise 1997’de ilk kez tüm Türkiye’de aynı anda merkezi olarak yapılmıştır. 2004’e kadar liselere öğrenci alımı bu sınavla gerçekleştirilmiştir. 2004 ile 2007 tarihleri arasında 8. sınıf öğrencilerine 6,7 ve 8. sınıf müfredatlarından sorular yönelten ve yılsonunda tek seferde uygulanan merkezi sınav ise Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavıdır (OKS). 2008 yılında yeni bir merkezi sınav sistemi karşımıza çıkmıştır. Bu sistem Ortaöğretime Geçiş Sistemi olarak tanımlanmıştır. Uygulanan yeni sınav sisteminde her yılsonunda yapılan Seviye Belirleme Sınavı (SBS)’nin, yıl sonu başarı puanının ve davranış notlarının etkisi vardı. Ancak 2010 yılında Danıştay % 5’lik davranış puanının etkisini iptal etmesiyle okullara yerleştirmeye SBS sınav puanının etkisi % 70, ilköğretim sınav puanının etkisi % 30 olmuştur. Ortaöğretime Yerleştirme Puanı (OYP) hesaplanırken 6. sınıf puanının % 25’i, 7. sınıf puanının % 35’i ve 8. sınıf puanının % 40’ı temel alınmıştır (Gür ve Çevik, 2009). 2010 yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığı genel liseleri Anadolu Liselerine dönüştürme projesi kapsamında bu sistemi kaldırma yoluna gitmiş ve son SBS sınavı 2013’te yapılmıştır (Sarıer, 2010). SBS’nin kaldırılmasındaki genel kanaat öğrenciler üzerinde aşırı bir sınav baskısı oluşturmasıdır (Süer, 2014). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemi ise 2013-2014

Eğitim Öğretim dönemiyle birlikte uygulamaya konmuştur. Birinci gün 8. Sınıf öğrencilerine Türkçe, Matematik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinden sorular yöneltilirken, ikinci gün oturumunda Fen Bilimleri, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, İngilizce derslerinden sorular sorulmuştur (Gültekin ve Arhan, 2015). SBS' de yıl sonunda tek sınav yapılırken TEOG sınavında her dönemde bir defa olmak üzere her yıl iki sınav merkezi şekilde gerçekleştirilmiştir. TEOG sınavıyla öğrencilere sınava girme konusunda seçme hakkı tanınmamış, örgün olarak eğitim gören bütün 8. sınıf öğrenciler sınava tabii tutulmuştur. Bu sınava yönelik eleştirilerde ise sınavın öğrenciler üzerinde psikolojik sorunlar oluşturması, çok fazla sayıda sınav birincisinin çıkması, başarı testi düşüncesiyle uygulanan sınavın seçme maksadıyla kullanılması konuları dikkat çekmiştir. Sonuçta 2017 yılında TEOG sınavı kaldırılmış ve MEB liselerin % 90'lık kısmına adrese dayalı, % 10'luk kısmınaysa merkezi sınavla öğrenci alımı yapmayı açıklamasıyla yeni bir sistem yürürlüğe konulmuştur (Atılğan, 2018).

2018 yılında uygulanan LGS sınavıyla fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programları, özel program ve proje uygulayan ortaöğretim kurumlarına öğrenci alımı yapılmıştır. Sınav aynı gün iki oturum halinde gerçekleştirilmiştir. Birinci oturumda sözel alandan Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil derslerinden 50 soru, ikinci oturumda sayısal alandan Fen Bilimleri ve Matematik derslerinden 40 soru sorulmuştur. Öğrencilere birinci oturumdaki sözel alan soruları için 75, ikinci oturumda sayısal alandaki sorular için ise 80 dakika süre tanınmıştır (MEB, 2019).

Kademeler arasında geçişlerde öğrencilerin ilgi, istek ve yeteneklerine göre yönlendirme geleceğe yönelik meslek planlamasına ve iş hayatında verimli bir sürecin oluşmasına etki etmektedir. Dünyada farklı ülkelerde öğrencilerin ortaöğretime geçişiyle ilgili değişik uygulamalar yapılmaktadır. Öğrencilerin ortaöğretime geçişini sınava dayalı olarak gerçekleştiren ülkelerin yanında mezuniyet notu, öğretmenlerin yönlendirmeleri, rehberlik faaliyetleriyle yöneltme uygulamaları görülmektedir (Aykaç ve Atar, 2014).

Tarih dersi ulus devletlerinin ortaya çıktığı 19. Yüzyıldan itibaren okutulmaya başlamış ve vatanına bağlı kültür ve değerlerini özümseyen bireyler yetiştirmeyi amaçlamıştır. Dersin başka amacından biri de kimlik ve kültür aktarımıdır. Küreselleşmenin etkisiyle küresel kültürün etki alanını genişlettiği 21. yüzyılda uluslar tarihin kültür aktarımı rolünden bireylerin milli kültürlerini muhafaza etme konusunda faydalanmak istemektedir (Ayaydın, 2019). Aslan (2006) tarih eğitiminin amaçlarını şu şekilde açıklamıştır:

- Milli ve manevi değer edindirmek,
- Toplumsal kimlik kazandırmak,
- Geçmişin bilgisini kazandırmak,
- Etkin vatandaşlar yetiştirmek,
- Öngörü sağlamak,
- Düşünme becerilerini ilerletmektir.

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin amacının Cumhuriyet yönetimine ve temel felsefesine olumlu düşüncede nesiller yetiştirmek olduğunu belirten Safran (2004, s.112) dersin amacını şu şekilde açıklamıştır: *"Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi dersi ile genel olarak gençlerde Türk inkılâbının temel felsefesine, Cumhuriyet rejimine ve Atatürk ilke ve inkılâplarına yönelik olumlu tutum kazandırmak hedeflenmektedir."*

Alan yazında 2018 yılından itibaren uygulanan LGS sınavına yönelik çeşitli bilimsel çalışmalar yapılmıştır. İkinci ve Bal (2018) tarafından yapılan “Liseye Geçiş Sınavı (LGS) Matematik Sorularının Öğrenme Alanları ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bağlamında Değerlendirilmesi” isimli çalışmada LGS soru tiplerinin yenilenmiş Bloom Taksonomisinin uygulama ve analiz basamaklarındaki bilişsel süreçleri ölçtüğü elde edilmiştir. Kızıkan ve Nacaroglu (2019)’un “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Merkezi Sınavlara (LGS) İlişkin Görüşleri”ne yönelik çalışmalarında öğretmenlerin derslerinde yapılandırmacı yaklaşımı kullanmalarını, öğrencilerin bilimsel süreç, eleştirel ve analitik düşünme becerilerini ileri düzeye çıkaracak çalışmalara yer vermelerini önermektedir. Güler, Arslan ve Çelik (2018) tarafından yapılan “2018 Liselere Giriş Sınavına İlişkin Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri” çalışmada öğretmenler öğrencilerin başarılarını yeterli bulmazken soruların niteliğini olumlu görmüşler ayrıca soruların zorluk düzeyinin azaltılmasını sınav süresinin ise artırılmasına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Sarı (2019), “Devrim Tarihi ve Kemalizm Dersinin LGS Başarısındaki Tahmini” çalışmasında dersin LGS’de öğrencilerin başarılarında olumlu ve anlamlı etkide bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Kuzu ve Gelbal (2019) “TEOG ve LGS Sistemlerinin Öğrenci, Öğretmen, Veli ve Öğretmen Velilerin Görüşleri Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında Fen Liseleri gibi nitelikli liselere öğrenci alımlarının olumlu fakat en adrese öğrenci kaydının ve tek oturumda sınav yapmanın olumsuz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Baş ve Kıvılcım (2019) tarafından çalışılan “Türkiye’de Öğrencilerin Merkezi Sistem Sınavlarıyla İlgili “Algıları” ilişkisi” metafor çalışmasında öğrencilerin merkezi sınavla yönelik genellikle olumsuz imgelelere sahip olduğu düşüncesi ortaya çıkmıştır. 2018’de uygulanan LGS sınav sistemine yönelik farklı disiplin ve çalışma alanlarıyla ilgili araştırmalar yapılmış ancak T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük “dersinin sorularını” doğrudan konu alan bir çalışma yapılmamıştır. Araştırma bu alandaki ihtiyacı belirleyip, çözüm önerileri sunma düşüncesiyle oluşturulmuştur.

Bu araştırmanın amacı Malatya ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin LGS T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularına ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerine şu sorular yöneltilmiştir:

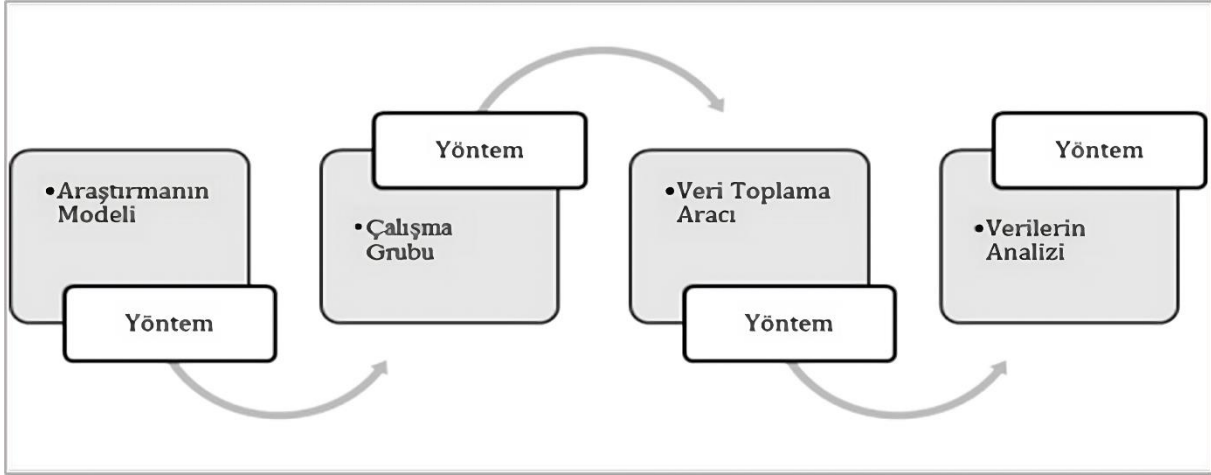
- LGS’de T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine yeterince yer verildiğini düşünüyor musunuz, neden?
- LGS’de T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik hazırlanan soru dağılımının öğrencilerin derse yönelik bakış açısını etkilediğini düşünüyor musunuz, neden?
- LGS’de T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik sorulan soruların kapsam geçerliliğini yeterli buluyor musunuz, neden?
- LGS’de T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik önerileriniz nelerdir?

YÖNTEM

LGS T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan bu çalışma nitel araştırma yöntemi doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bu aşamasını oluşturan alt başlıklar Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1

Çalışma Yönteminin Evreleri



Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve belge tahlili gibi nitel veriler elde etme yöntemlerinin uygulandığı, algıların ve olayların gerçekçi bir şekilde açıklanmaya çalışıldığı araştırma biçimi olarak ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Nitel araştırmalarla belli bir konu üzerinde derinlemesine irdeleme yapılabilir. Birebir ilişkili ve olgunun merkezinde bulunan kişilerle görüşme ile betimsel araştırma deseni kullanılmıştır. Betimsel araştırma mevcut durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi hedefleyen yaklaşımdır (Karasar, 2005). Araştırma LGS'de T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük soru sayısının öğrencilerin bu derse yönelik ilgilerinin sosyal bilgiler öğretmenleri görüşleriyle açıklanmaya çalışılmasından dolayı durum çalışmasıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Malatya ilinde farklı okullarda görev yapan 30 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada yer alan öğretmenlerin 16'sı erkek, 14'ü kadındır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanması aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında alan uzmanlarının fikri alınmış ve hazırlanan taslak yarı yapılandırılmış görüşme formu pilot uygulama aşamasından sonra nihai olarak uygulanacak formda alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve soru sayısı 6'dan 4'e düşürülmüştür. Görüşme için içten ve samimi bir ortamda oluşabilmesi için çalışma gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde "içerik analizi" tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, insan davranışlarını ve doğasını anlamaya yönelik dolaylı bir şekilde çalışmaya katkı veren bir tekniktir. Bu teknik, belirli şekillerde oluşturulan kodlamalarla önemli görülen sözcüklerin aynı kategoriler altında sistematik bir şekilde toplanması esasına dayanmaktadır (Büyüköztürk ve vd., 2018).

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri:

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Fırat Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 28.01.2021

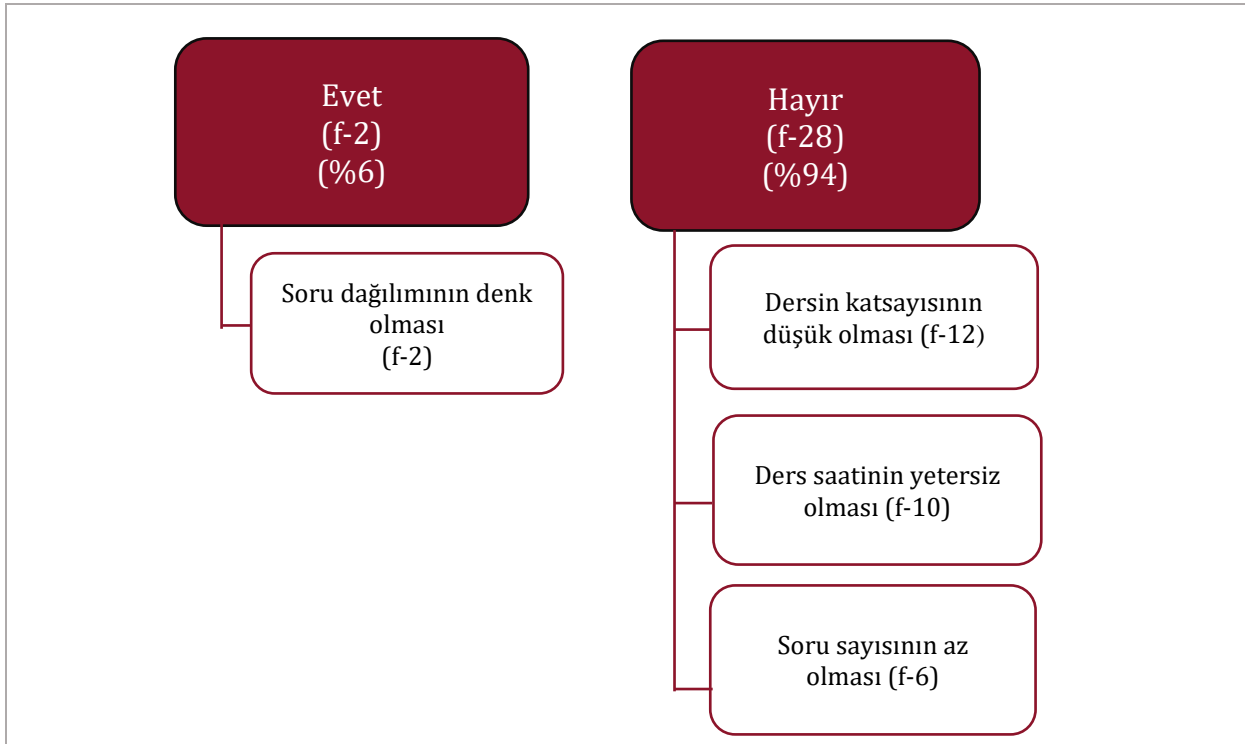
Etik değerlendirme belgesi sayı numarası:10545

BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında, LGS T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri analiz edilmiş ve elde edilen bulgular aşağıda belirtilmiştir.

Şekil 2

LGS’de T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Yer Verilme Durumuna İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri



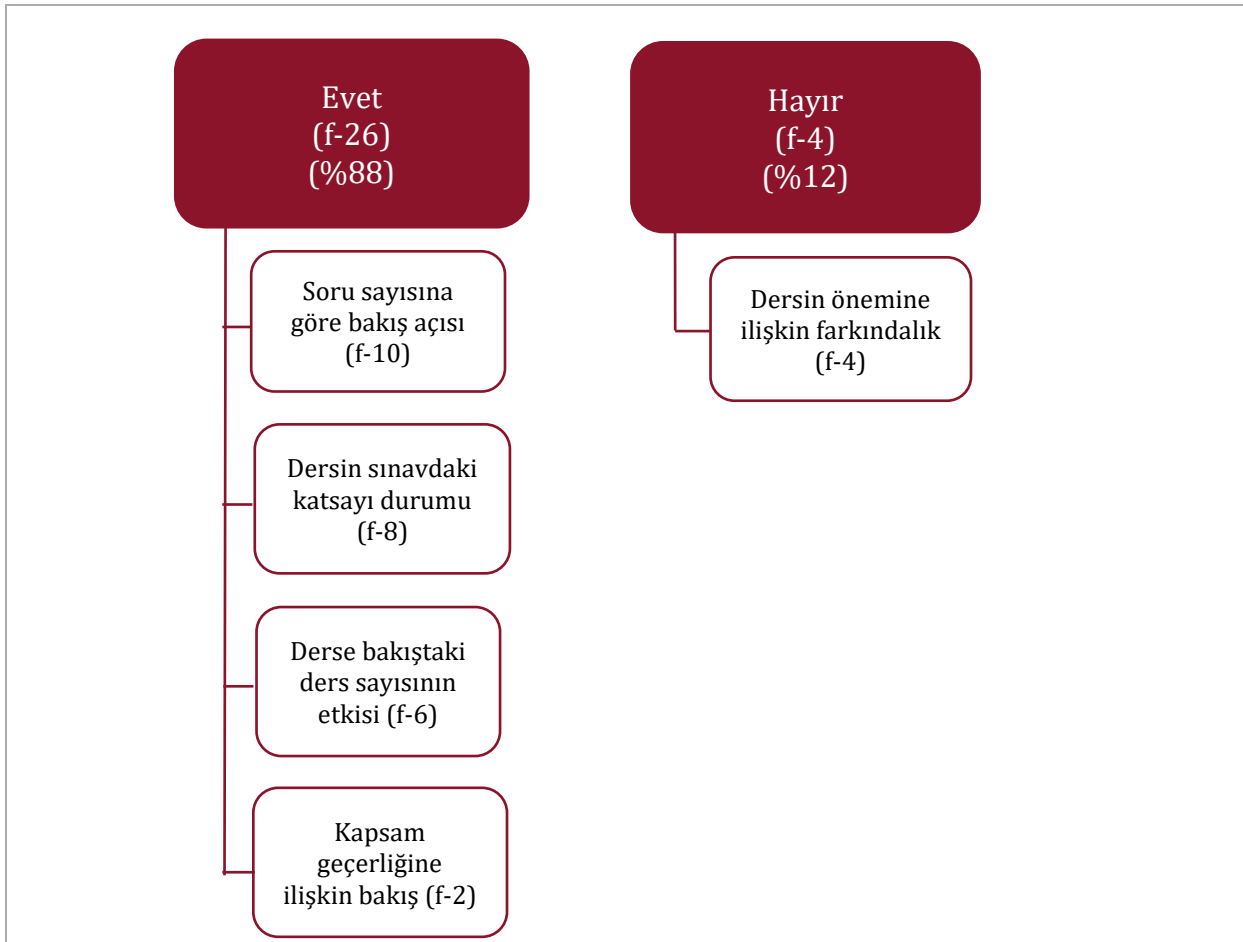
“LGS’ de T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine yeterince yer verildiğini düşünüyor musunuz, neden?” sorusuna verilen yanıtlar iki farklı tema ve bu ana temalara bağlı alt temalar oluşturmuştur. Katılımcıların yanıtlarında ana tema “evet” şeklinde yanıt verenler (f=2 % 6), “hayır” şeklinde yanıt verenler (f=28 % 94) olarak oluşmuştur. “Evet” ana teması altında “soru dağılımının denk olması” (f-2) biçiminde bir alt tema oluşurken, “hayır” ana teması altında “ders saatinin yetersizliği” (f-10), “dersin katsayısının düşük olması” (f-12), “soru sayısının az olması” (f-6) alt temaları oluşmuştur.

Görüşme formundaki sorulara verilen yanıt örnekleri: “Günümüz bireylerinde olması beklenen milli, manevi, ulusal ve evrensel değerleri öğrenciler için en kritik dönem olarak görülen sekizinci sınıfta kazandıran ve yakın tarihimizde milletimizin verdiği var olma yok olma mücadelesini, gösterilen kahramanlık örnekleriyle nesillerimize aktaran, öğrencilerimize mücadele ruhunu ve azmini aşılayıp milletimizin geleceğe güvenle bakmasını sağlayan bu dersin LGS sınavındaki katsayısı sınavda bu derse gerekli yerin verilmediğini göstermektedir” (Hayır, dersin katsayısının düşük olması).

Türk ve Dünya tarihinin 20. Yüzyıldaki gelişmeleriyle başlayıp, Mustafa Kemal Atatürk’ün eğitim hayatı, Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluş sürecini, inkılapları ve demokratikleşme sürecini, uluslararası politikaları gibi birçok olayı 7 ünite içerisinde 39 kazanım ile anlatan bu dersin ders saatinin haftada 2 saat olması ünitedeki konuların, dersin kazanımlarının, değer, beceri ve yetkinliklerin öğrencilere tam anlamıyla kazandırılmasında engel teşkil ettiğini düşünüyorum. Bu nedenlerden dolayı bu dersin haftalık ders saatinin haftada en az 3 saat olması gerektiğini düşünüyorum (Hayır, ders saatinin yetersiz olması).

Şekil 3

LGS’de T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Yönelik Soru Dağılımının Öğrenci Bakış Açısını Etkileme Durumuna İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri



LGS’ de T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik hazırlanan soru dağılımının öğrencilerin derse yönelik bakış açısını etkilediğini düşünüyor musunuz, niçin? Sorusuna

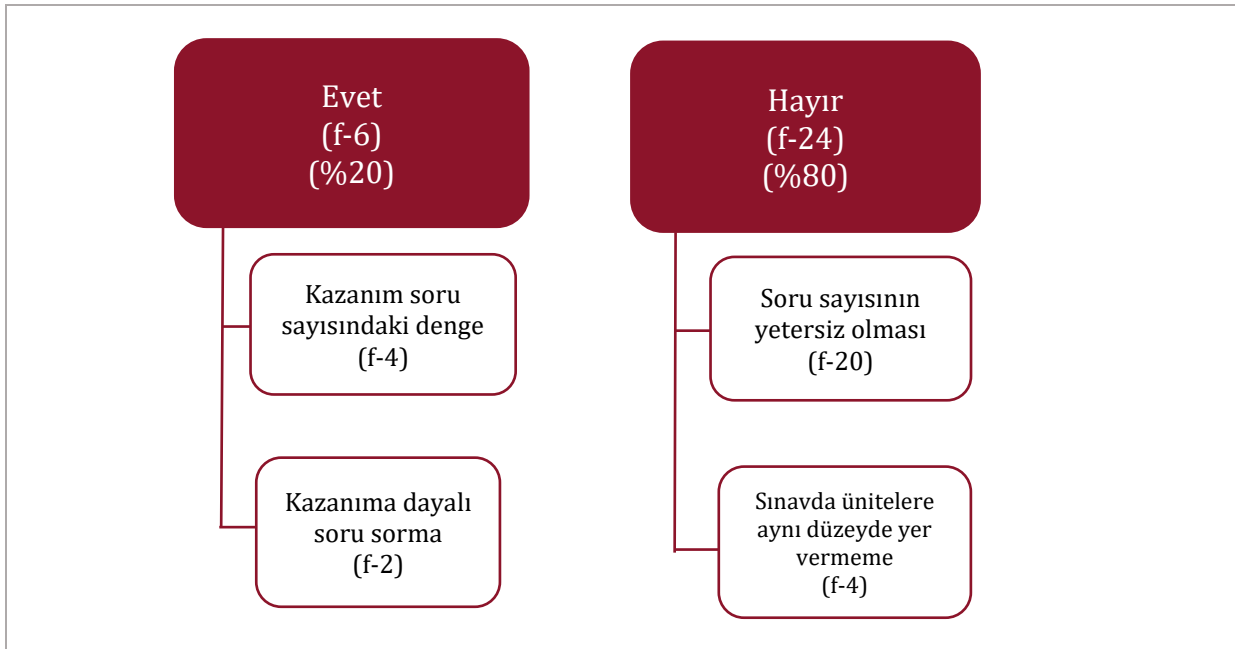
çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yanıtları iki farklı ana tema ve bu ana temalara bağlı alt temalar şeklindedir. Katılımcıların yanıtları doğrultusunda “evet” ana teması (f=26 , % 88) olurken “hayır” ana teması (f=4 ,% 12) olmuştur. “Evet” ana teması altında oluşan alt temaları ise “derse bakışta ders saatinin etkisi” (f-6), “dersin sınavdaki katsayısına göre konumu” (f-8), “kapsam geçerliliğine dayalı bakış açısı” (f-2), “soru sayısına göre bakış açısı” (f-10) iken “hayır” ana temasının alt teması “dersin önemine ilişkin farkındalık” (f-4)’tır.

Görüşme formundaki sorulara verilen yanıt örnekleri: “Sekizinci sınıf öğrencilerine LGS’de Türkçe, matematik ve fen bilimleri derslerinden 20’şer soru sorulup bu derslerin soru katsayıları “4” puan olurken, T.C. İnkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersinden 10 sorunun sorulması ve soru katsayılarının “1” puan olması derslere sınav odaklı yaklaşan öğrencilerin bu derse bakış açısını olumsuz anlamda etkilemektedir. Örneğin DYK (Destekleme ve Yetiştirme Kursları) kurslarında öğrenciler sınavda soru sayısı ve katsayısı yüksek olan derslere yönelmektedir” (Evet, soru sayısına göre derse bakış).

“Öyle bir düşüncem yok. Dersine girdiğim sekizinci sınıf öğrencilerimde derse yönelik önemli ya da önemsiz gibi bir ayırım yapılmadığını gözlemlemekteyim” (Hayır, dersin önemine ilişkin farkındalık).

Şekil 4

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersine İlişkin LGS’de Kapsam Geçerliliğine İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri



LGS’ de T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik sorulan soruların kapsam geçerliliğini yeterli buluyor musunuz? Sorusuna çalışma grubundaki sosyal bilgiler öğretmenlerinin yanıtlarına göre “evet” ana teması (f=6, % 20) , “hayır” ana teması (f=24, % 80) şeklinde oluşmuştur. “Evet” ana temasının altında oluşan alt temalar “kazanıma dayalı soru sorma” (f-2), “kazanım soru sayısındaki denge” (f-4) olurken, “hayır” ana teması altında oluşan alt temalar “soru sayısının yetersiz olması” (f-14), “ünitelere sınavda aynı düzeyde yer vermeme” (f-4), soru sayısı ile kazanım arasındaki uyumsuzluk (f-4) şeklindedir.

Görüşme formundaki sorulara verilen yanıt örnekleri: “TEOG sınavında bu dersten 20 soru sorulurken LGS’de soru sayısının 10’a düşürülmesi kapsam geçerliliğini de düşürmüştür. Çünkü her üniteden en fazla bir veya iki soru sorulmaktadır. Daha önce uygulanan TEOG sınavında her üniteden 3 ve daha fazla soru sorulmaktaydı. Öğrencilerin saatlerce gördüğü bir üniteden sınavda bir soru sorulması ya da hiç soru sorulmaması öğrencileri hayal kırıklığına uğratmaktadır. Öğrencilerdeki bu durumu gören ders öğretmeninin de motivasyonu düşmektedir” (Hayır, ünitelere sınavda aynı düzeyde yer vermeme).

“Sınavda toplam 10 soru sorulmaktadır. Soruların dağılımına bakıldığında dördüncü ünite olan Atatürkçülük ve Çağdaşlaşan Türkiye ünitesinde dokuz kazanım bulunmakta ve en fazla soru bu üniteden çıkmaktadır. Ardından Milli Uyanış ve Bağımsızlık Yolunda Atılan Adımlar ünitesi gelmekte ve bu üniteye toplam 8 kazanım yer almaktadır. Bu üniteye de sınavda çıkan soru sayısı kalan diğer be üniteye göre daha fazladır çünkü dersin toplamdaki otuz dokuz kazanımı varken dördüncü ve ikinci ünitenin toplam kazanım sayısını on yedidir. Dolayısıyla sınavda kazanım sayısı ve üniteye konuların yoğunluğuna bağlı olarak soru dağılımı yapılmakta ve sorulmaktadır. Yani sınavın kazanım soru dağılımında herhangi bir sorunun olmadığını söyleyebilirim” (Evet, kazanım soru dengesi).

Şekil 5

LGS Sınavında İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersine İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri



LGS sınavında T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine ilişkin çalışma grubunda bulunan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda 5 temada şekillenmiştir. Bu temalardan “dersin katsayısının artırılması” (f-8), “ders saatinin artırılması” (f-16), “üniteye eş değer soru sayısının artırılması” (f-2), “tarih bilincine ilişkin soru sayısının artırılması” (f-2), “soru çeşitliliğinin artırılması” (f-2)’dir.

Görüşme formundaki sorulara verilen yanıt örnekleri: “Dersimizin haftalık ders saatinin en az 3 saate çıkarılmasının hem biz öğretmenler hem de öğrenciler açısından faydalı olacağını

düşünüyorum. Haftalık 2 ders saati ile dersin işlenmesi ve konuların yetiştirilmesi bizi çok zorlamaktadır. 2 ders saatinde yeterince etkinlik yapma fırsatı bulamıyoruz ve bu durum daha çok soyut konulardan oluşan dersimizin öğrencilerde pekişmesi de olumsuz etkilemektedir” (Ders saatinin artırılması).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Liselere Giriş Sınavı’nda sorulan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini konu alan bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin dikkat çekici görüşleri ortaya çıkmış ve bu sonuçlar şekil 1, 2, 3 ve 4’e yansımıştır. T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders saatinin az olması, sınavda soru sayısının yeterli olmaması, soruların katsayısının düşük olması ve kapsam geçerliliği öne çıkan sonuçlar arasında gösterilebilir.

Çalışmada elde edilen ve öne çıkan bulgulardan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders saatinin yetersiz olması *“Dersimizin haftalık ders saatinin en az 3 saate çıkarılmasının hem biz öğretmenler hem de öğrenciler açısından faydalı olacağını düşünüyorum. Haftalık 2 ders saati ile dersin işlenmesi ve konuların yetiştirilmesi bizi çok zorlamaktadır. 2 ders saatinde yeterince etkinlik yapma fırsatı bulamıyoruz ve bu durum daha çok soyut konulardan oluşan dersimizin öğrencilerde pekişmesi de olumsuz etkilemektedir”*(Ders saatinin yetersiz olması) bulgusu, literatürde bu konuda yapılan birçok araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. (Demirkaya ve Karacan; Erol, 2016; Sönmez ve Yıldırım, 2015; Tangülü, Tosun ve Kocabiyik; Çelik ve Katılmış, 2010; Palandökenliler, 2008; Ulu Kalın, 2007). Araştırmada öne çıkan diğer bir bulgu ise “LGS sınavında derse ait soru sayısının az olmasıdır” ve Kuzu ve Gelbal (2019) tarafından *“TEOG ve LGS Sistemlerinin Öğrenci, Öğretmen, Veli ve Öğretmen Velilerin Görüşleri Açısından İncelenmesi”* başlıklı yapılan çalışmada sınavda Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri derslerinden 20 soru sorulduğu ve 20 sorunun yeterli olduğu görülmüştür. Ancak T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin soru sayısının 10’dan fazla olması, en azından 20 sorulması gerektiği bulgusuyla paralellik göstermekte ve destekler niteliktedir.

LGS’ de T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin soru katsayısının düşük olmasının öğrencilerin derse yönelik bakış açısını olumsuz etkileme durumudur. *“Günümüz bireylerinde olması beklenen milli, manevi, ulusal ve evrensel değerleri öğrenciler için en kritik dönem olarak görülen sekizinci sınıfta kazandıran ve yakın tarihimizde milletimizin verdiği var olma yok olma mücadelesini, gösterilen kahramanlık örnekleriyle nesillerimize aktaran, öğrencilerimize mücadele ruhunu ve azmini aşılıp milletimizin geleceğe güvenle bakmasını sağlayan bu dersin LGS sınavındaki katsayısı sınavda bu derse gerekli yerin verilmediğini göstermektedir”* (Dersin katsayısının düşük olması) bulgusu, Özdaş (2019) tarafından yapılan *“Merkezi Yerleştirme Sınav Sistemine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi”* başlıklı çalışmada LGS sınavında Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri derslerinin sorularının ağırlık katsayı değerlerinin 4, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Yabancı Dil derslerinin 1 olmasının sınava girecek öğrencilerin sınav katsayısı düşük olan dersleri daha önemsiz gördüğü bulgusuyla paralellik arz etmektedir.

“Çalışma grubunda bulunan Sosyal Bilgiler Öğretmenleri, LGS’de sorulan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularının zorluk derecelerinin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durumun, öğrencilerin derse yönelik ‘çalışsam da yapabilirim’ algısı oluşturduğunu ve dersi önemsiz olarak algıladıklarını düşünmüşlerdir.” Erol (2016) tarafından yapılan *“Teog Sınavında “T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi” İle İlgili Sorulan Sorular*

Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri” başlıklı çalışmada T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi sınav sorularının öğrencileri bilenle bilmeyeni ayırıcı derecede zorluk düzeyine sahip olması gerektiğini savunmuş ve bu sonuç çalışmada ortaya çıkan sınav sorularının zorluk derecelerinin artırılması bulgusuyla aynı doğrultudadır. Teog sınavı yerine ortaöğretime geçiş sistemi olarak uygulamaya konulan LGS’ de soruların madde güçlük düzeylerinin düşük olması öğrencilerin Teog sınavındaki derse yönelik sahip oldukları “çalışsam da yapabilirim” algısının devam edeceği ve motivasyonlarının düşebileceği söylenebilir. Liselere giriş sınavına sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda bakış başlıklı araştırma sonuçlarına göre şu öneriler yapılabilir:

- T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi haftalık 3 saate çıkarılabilir,
- LGS’de T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin soru sayısı ve soruların katsayı değeri artırılabilir,
- LGS’de bu derse yönelik bilenle bilmeyeni ayıracak eleyici sorular sorulabilir,
- Öğrencilerin milli bilincini artırmaya yönelik Millî Mücadele’de iz bırakmış örnek şahsiyetleri tanıtan içeriğe sahip sorular sorulabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmaya her bir yazar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çatışma durumu bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Aslan, E. (2006). Neden tarih öğretiyoruz? *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 162-173. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25440/268427> adresinden 21/05/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Atıla, M. E. ve Özeken, Ö. F. (2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı: fen bilimleri öğretmenleri ne düşünüyor? *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 34 (1), 124-140. <https://doi.org/10.21733/ibad.1099537>
- Atılğan, H. (2018). Türkiye’de kademeler arası geçiş: dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*. 19(1), 1-18. <https://doi.org/10.12984/eggefd.363268>
- Ayaydın, Y. (2019). *Ortaokul Türkiye Cumhuriyeti inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programının ve uygulamasının değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Bakırcı, H. ve Kırıcı, M. G. (2018). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavına ve bu sınavın kaldırılmasına yönelik fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(1), 383-416. <https://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.73>
- Baş, G. ve Kıvılcım, Z. S. (2019). Türkiye’de öğrencilerin merkezi sistem sınavları ile ilgili algıları: bir metafor analizi çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*. 7(2), 639-667. <https://doi:10.14689/issn.2148-2624>

- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*. 6(2), 345-356. <https://hdl.handle.net/20.500.11782/2665> adresinden 12/05/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çepni, S. ve Çil, E. (2010). *Yeni fen ve teknoloji programları (4-8): planlama, uygulama ve SBS ile ilişkilendirme*. Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya*. Pegem A Yayıncılık.
- Demirkaya, H. ve Karacan, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin inkılâp tarihi ve Atatürkçülük soruları bağlamında TEOG sınavına ilişkin görüşleri. *International Journal of Field Education*, 2 (2), 79-91. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijofe/issue/28468/303427> adresinden 22/04/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Ekinci, O. ve Bal A. P.(2019). 2018 liselere geçiş sınavının (LGS) matematik sorularının öğrenme alanları ve bloom taksonomileri bağlamında değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(3) 9–18. <https://doi.org/10.18506/anemon.462717>
- Erol, H. (2016). Teog sınavında “T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi” ile ilgili sorulan sorular hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 15(57), 548-567. <https://doi.org/10.17755/esosder.06825>
- Güler, M., Arslan, Z. ve Çelik, D. (2018). Liselere giriş sınavına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 337-363. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/50700/660875> adresinden 25/04/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Gültekin, İ. ve Arhan, S. (2015). Seviye belirleme sınavında (SBS) Türkçe alanında sorulan soruların kapsam geçerliliği açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 206, 69-94. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36144/406110> adresinden 28/04/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2009). Türkiye’de millî eğitim sistemi: yapısal sorunlar ve öneriler. *SETA*. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2019.03.016>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Koçoğlu, E. (2021), The effect of social studies courses on digital self formation in Turkey. In: *Education Quarterly Reviews*, 4(3), 261-270. <https://doi.org/10.31014/hava.1993.05.04.588>
- Koçoğlu, E.(2022). Eğitim tarihi. Köçer, M. ve Koçoğlu, E. (Ed.), *Eğitim tarihine kavramsal bakış*. Pegem Akademi Yayınları.

- Kırkağaç, Ş. ve Bayrak C. (2019). TEOG sınavının öğretmenler üzerinde yarattığı performans algısının incelenmesi (Kütahya Örneği). *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 761-786. <https://doi.org/10.18039/ajesi.578179>.
- Kızılkapan, O. ve Nacaroglu, O. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara (LGS) ilişkin görüşleri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 701-719. <https://dergipark.org.tr/en/pub/nevsosbilen/issue/51363/594949> adresinden 12/05/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Kuzu, Y., Kuzu O. ve Gelbal, S.(2019) TEOG ve LGS sistemlerinin öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen velilerin görüşleri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5(1), 112-130. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.559002>
- MEB (2019). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi başvuru ve uygulama kılavuzu*, Ankara.
- Özdaş, F. (2019). Merkezi yerleştirme sınav sistemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mukaddime Dergisi*, 10(2), 688-707. <https://doi.org/10.19059/mukaddime.509244>
- Özkan, M. ve Özdemir, E. B. (2014). Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(10), 441-453. <http://dx.doi.org/10.14225/joh641>
- Öztürk, F. Z. ve Aksoy H. (2014). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş modelinin 8. sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği). *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-454. <https://doi:10.7822/omuefd.33.2.8>.
- Palandökenliler, İ. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yaratıcı düşünme becerisi açısından değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Safran, M. (2004). Eğitim bilimi açısından Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi öğretimi. Yediyıldız, B., Ertan, T. F., Üstün, K. (Ed.), *Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihinde yöntem arayışları içinde* (s.111-122). Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yayınları.
- Sarı, İ. (2019). Devrim tarihi ve kemalizm dersinin LGS başarısındaki tahmini. *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi*. 11(3), 235-247. <http://dx.doi.org/10.15345/ijoes.2019.03.016>
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(3), 107-129. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59502/855336> adresinden 15.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Semerci, Ç. (2007). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Karip E. (Ed.), içinde (ss.1-15). Pegem A Yayınları.

- Sönmez, Ö. F. ve Yıldırım, F. (2015). 8. sınıf T. C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi öğrenci çalışma kitabı hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilgiler Eğitimi Dergisi*, 2(1), 17-36. <https://doi.org/10.17755/esosder.06825>
- Süer, N. (2014). *Öz-düzenleme becerilerinin teog sınavı üzerindeki etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Tangülü, Z., Tosun, A. ve Kocabıyık, B. (2014). Ortaokul 8. sınıf inkılâp tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretiminde karşılaşılan sorunların sosyal bilgiler öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 233-245. <https://dergipark.org.tr/en/pub/trakyasobed/issue/30211/326125> adresinden 18/05 /2021 tarihinde erişilmiştir.
- Ulu Kalın, Ö. (2007). *Sosyal bilgiler öğretim programı ve 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Extended Abstract

Introduction

This research aims to determine the opinions of social studies teachers working in Malatya about the questions of T.R. History of Revolution and Kemalism in the LGS exam. For this purpose, the following questions were asked of the social studies teachers who participated in the study:

- Do you think that the T.R. History of Revolution and Kemalism course is covered sufficiently in LGS, why?
- Do you think that the distribution of questions prepared for the T.R. History of Revolution and Kemalism course in LGS influences the students' attitude towards the course, why?
- Do you find the content validity of the questions asked about the T.R. History of Revolution and Kemalism course in LGS adequate, why?
- What are your suggestions for the T.R. History of Revolution and Kemalism course in LGS?

Method

This study, which was conducted to determine the opinions of social studies teachers on the T.R. History of Revolution and Kemalism course questions in the LGS exam, was carried out in line with the qualitative research method. The "content analysis" technique was used in the analysis of the research data. Content analysis is a technique that indirectly contributes to the study of human behavior and nature. This technique is based on the systematic collection of important words under the same categories with coding created in certain ways (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018)).

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with. None of the actions specified under the heading "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, have been taken.

Findings

Opinions of Social Studies Teachers on the Coverage of T.R. History of Revolution and Kemalism Course in LGS

Through the answers given to the question "Do you think that the T.R. History of Revolution and Kemalism course is covered sufficiently in LGS, why?" two different themes and sub-themes related to these main themes were formed. In the answers of the participants, the main themes were those who answered "yes" (f=2 6%) and those who answered "no" (f=28 93%). Under the main theme of "yes", one sub-theme was formed as "balanced distribution of questions" (f-2), while under the main theme of "no", "inadequate class hours" (f-10), "low weight coefficient of the course" (f-12), "low number of questions" (f-6) sub-themes emerged.

Opinions of Social Studies Teachers on the Effects of the T.R. History of Revolution and Kemalism Course Question Distribution in LGS on Student's Attitude

The answers of the social studies teachers who participated in the study to "Do you think that the question distribution of the T.R. History of Revolution and Kemalism course in LGS affects the students' perspectives towards the course, why?" were classified as two different main themes and sub-themes related to these main themes. In line with the answers of the participants, the main theme of "yes" (f=26, 88%) and the main theme of "no" (f=4, 12%) were determined. The

sub-themes that emerged under the main theme of "Yes" were "the effect of the lesson hours on the attitude towards the course" (f-6), "the standing of the course in relation to the coefficient in the exam" (f-8), "attitude based on content validity" (f-2), "attitude based on the number of questions" (f-10), while the sub-theme of the main theme "no" is "awareness of the importance of the course" (f-4).

Opinions of Social Studies Teachers Regarding the Content Validity of the Questions Asked for the T.R. History of Revolution and Kemalism Course in LGS

The answers of the social studies teachers who participated in the study to "Do you think that the question distribution of the T.R. History of Revolution and Kemalism course in LGS affects the students' perspectives towards the course, why?" were classified as two different main themes and sub-themes related to these main themes. In line with the answers of the participants, the main theme of "yes" (f=26, 88%) and the main theme of "no" (f=4, 12%) were determined. The sub-themes that emerged under the main theme of "Yes" were "the effect of the lesson hours on the attitude towards the course" (f-6), "the standing of the course in relation to the coefficient in the exam" (f-8), "attitude based on content validity" (f-2), "attitude based on the number of questions" (f-10), while the sub-theme of the main theme "no" is "awareness of the importance of the course" (f-4).

Suggestions of Social Studies Teachers for the T.R. History of Revolution and Kemalism Course in LGS Exam

These were grouped under 5 themes in line with the opinions of the social studies teachers in the study group for the T.R. History of Revolution and Kemalism course in the LGS exam. Among these themes, "increasing the coefficient of the course" (f-8), "increasing the lesson hours" (f-16), "increasing the number of questions covering the units" (f-2), "increasing the number of questions related to history awareness" (f-2), "increasing the variety of questions" (f-2).

Conclusion and Discussion

In this study, which focuses on the opinions of social studies teachers regarding the T.R. History of Revolution and Kemalism course questions asked in the High School Entrance Examination, remarkable views of social studies teachers emerged and these results are reflected in figures 1, 2, 3 and 4. The shortness of lesson hours for the T.R. History of Revolution and Kemalism, the inadequacy of the number of questions in the exam, the low coefficient of questions and low content validity are among the results that stand out.

Short lesson hours of T.R. History of Revolution and Kemalism, one of the prominent findings obtained in the study (*"I think that increasing the weekly lesson hours of our course to at least 3 hours would be beneficial for both us teachers and students. It is very difficult for us to teach the course and to train the subjects with 2 lesson hours per week. We cannot find the opportunity to do enough activities in 2 lesson hours, and this negatively affects the reinforcement of our course, which consists mostly of abstract subjects, in students"*) (Insufficient lesson hours)) is in parallel with the results of many studies on this subject in the literature. (Demirkaya and Karacan; Erol, 2016; Sönmez and Yıldırım, 2015; Tangülü, Tosun and Kocabıyık; Çelik and Katılmış, 2010; Palandökenliler, 2008; Ulu Kalın, 2007). Another prominent finding in the research is "The number of questions pertaining to the course in the LGS exam is low" and in the study titled *"Examination of TEOG and LGS Systems from the Perspectives of Students, Teachers, Parents and Teacher-Parents"* by Kuzu and Gelbal (2019), it was concluded that there were 20 questions each were asked from Turkish, Mathematics and Science courses, and that 20 questions were sufficient.

However, the fact that the number of questions from the T.R. History of Revolution and Kemalism course is more than 10 shows parallelism and supports the finding that at least 20 questions should be asked.

Social Studies Teachers in the study group stated that the difficulty level of the questions asked from the T.R. History of Revolution and Kemalism course in LGS should be increased because this creates the perception of "I can do it even if I don't study" in the students' attitude towards the course and causes them to regard the course as unimportant. In the study titled "*Social Studies Teachers' Opinions About the Questions Asked About the T.R. History of Revolution and Kemalism Course in the TEOG Exam*" conducted by Erol (2016), it was argued that the exam questions of the T.R. History of Revolution and Kemalism course should have a level of difficulty that distinguishes those who know and those who do not, and this result is in line with the finding obtained in the present study that the difficulty levels of the exam questions should be increased. LGS was put into practice as a transition system to secondary education replacing the TEOG exam. It can be said that the low item difficulty levels of the questions in LGS, will cause the students' perception of "I can do it even if I don't study" which they had with TEOG to persist, and their motivation may decrease. According to the results of the research, the following recommendations can be made:

- Lesson hours of T.R. History of Revolution and Kemalism course can be increased to 3 hours per week,
- The number of questions and the coefficient value of the questions for the T.R. History of Revolution and Kemalism course in LGS can be increased,
- In LGS, eliminative questions can be asked about this course that will distinguish between those who know and those who do not,
- Questions with content that introduce exemplary personalities who left their mark in the National Struggle can be asked to increase the national consciousness of the students.



Journal of Innovative Research in Social Studies | Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss>

Cilt/Volume: 6 Sayı/Issue: 1 Yıl/Year: 2023

Türk Eğitim Sistemi Politikaları ve Uygulamalarına İlişkin Emekli Eğitim Yöneticilerinin Görüşleri: Bir Öznel Yaşantı Araştırması (Fenomenoloji)

Opinions of Retired Education Managers on the Turkish Educational System Policies and Practices: A Subjective Life Research (Phenomenology)



Yazar Bilgisi / Author Information

Beykul KÜPELİ

Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Antalya/Türkiye
Teacher, Ministry of Education, Antalya/Türkiye

beykulu07@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4635-3923>

Süleyman KARATAŞ

Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Antalya/Türkiye
Assoc. Prof. Dr., Akdeniz University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Antalya/Türkiye

skaratas@akdeniz.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0002-2886>

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 08.03.2023

Kabul Tarihi / Accepted : 20.06.2023

Yayın Tarihi / Published : 30.06.2023

Atıf / Cite

Küpelî, B., ve Karataş, S. (2023). Türk eğitim sistemi politikaları ve uygulamalarına ilişkin emekli eğitim yöneticilerinin görüşleri: Bir öznel yaşantı araştırması (fenomenoloji). *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 6(1), 37-81.

<https://doi.org/10.47503/jirss.1262210>

Türk Eğitim Sistemi Politikaları ve Uygulamalarına İlişkin Emekli Eğitim Yöneticilerinin Görüşleri: Bir Öznel Yaşantı Araştırması (Fenomenoloji) ¹

Opinions of Retired Education Managers on the Turkish Educational System Policies and Practices:
A Subjective Life Research (Phenomenology)

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türk eğitim sistemi, politikaları ve uygulamalarına ilişkin emekli eğitim yöneticilerinin görüşlerini ve önerilerini ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan bir öznel yaşantı (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumların emekli yöneticileri arasından kartopu örnekleme yöntemiyle seçilmiş 20 kişiden oluşmaktadır. Katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formunda belirtilen açık uçlu soruların sorulduğu görüşme tekniği uygulanmış ve ses kaydı alınmıştır. Elde edilen veriler, bulgular betimsel ve tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Bu çalışma ile sistemsel hiçbir beklentisi ve kaygısı olmayan emekli eğitim yöneticilerinin görüşleri değerlendirilmiştir. Yapılan bu çalışma yöntem ve çalışma grubu olarak bir ilk olması yönüyle önemlidir. Çalışmadan elde edilecek çıkarımların, Türkiye'nin ulusal değerlerine dayanarak çağdaş ve evrensel eğitim politikalarının geliştirilmesine ve uygulanmasına katkı sağlanması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Eğitim sistemi, Eğitim politikaları, Politika uygulamaları, Emekli eğitim yöneticisi.

Abstract

This study aims to reveal the views and suggestions of retired education administrators regarding the Turkish education system, policies and practices. In the study, a subjective experience (phenomenology) design, which is one of the qualitative research methods, was used. The study participants comprised 20 education administrators selected by snowball sampling method among retired education administrators who served as administrators in institutions affiliated with the Ministry of National Education of the Republic of Turkey. Data was gathered by interview technique, and interviews were recorded after getting permission. The obtained data and findings were analyzed and interpreted with descriptive and thematic analysis methods. This study evaluated the views of retired education administrators with no systemic expectations and concerns. This study is essential in terms of being a first in terms of method and working group. It can be thought that the necessary inferences to be obtained from the study will contribute to the development and implementation of education policies in accordance with the modern and universal education approach based on the national values of Turkey.

Keywords: Education, Education system, Education policies, Policy practices, Retired education manager.

¹Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır.

GİRİŞ

Eğitim; insanların beceri ve kabiliyetlerini ortaya çıkaran, geliŐtiren, bilgi ve g rg lerindeki toplum tarafından kabul görülen değerleri gelecek nesle ulaŐtıran ve bu değerler doğrultusunda yetiŐtirilmelerini sağlayan dinamik bir süreçtir. Böylece, eğitim süreci bireyin fikri ve vicdani h r, davranış ve sorumluluk sahibi, g cl  bir karakter ve kiŐilięe sahip, ulusal ve evrensel değerlere uygun, mutlu ve çevresi tarafından saygı gören bir birey olarak yetişmesini destekler. Eğitimin temel amacı, çağın gerektirdiği deęiŐme ve gelişmeleri takip ederek en üst düzeyde uyum sağlayabilen, aędaŐ ve  zg r düşünceye sahip bireyleri yetiştirmektir (Yener vd., 2012).

Eğitimin; birey ve toplum hayatında önemli görevleri vardır. Eğitim, ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal yönden etkili bir güce sahiptir. Sarıbaş ve Babadağ'a (2015) göre, eğitim sistemleri, bireyi ve toplumu hedeflenen kültür ve davranışlar temelinde biçimlendirmektedir. Bunlar yanında bilimde, teknolojiye ve sanatta meydana gelen deęiŐme ve gelişmelere uyum sağlayacak araştırma ve sorgulamayı bilen, hoŐgörü sahibi bireyler yetiştirmek eğitim sistemlerinin görevlerindedir. Devletler bir yandan sahip oldukları ve devamlılığını istedikleri siyasal sistemlerini korumak ve sürekliliğini sağlamak amacıyla siyasal rejimin esaslarını vatandaŐlarına öğretmesi ve benimsenmesini isterler. Eğitim sistemindeki sorunlar ve eksikliklerin giderilmesiyle planlanan bu hedefler amacına ulaŐabilir.

Fakat Türkiye'de eğitim sistemleri, politikaları ve uygulamalarında bir türlü istenilen hedeflere ulaŐılamamaktadır. Gedikoğlu'na (2005) göre, Türkiye'de hiçbir zaman siyasetin etken olmadığı partiler ve h k metler üstü bir eğitim politikası hazırlanarak uygulamaya konulamamıŐtır. Her iktidar değişikliğinde yeni kurulan h k metler eğitim politikalarında acil değişiklikler yapmış, bu durum sistem sürekliliğinin oluŐmasını engellemiŐtir. Bu uygulamalar doğal olarak zaman ve büyük kaynak tüketime neden olmuştur. Siyasi uygulamalar sayesinde eğitimde bir sistem oluşturulamamış, adeta yaz-boz tahtası haline getirilmiŐtir.

Türk Eğitim Sistemi'nde geniŐ çapta bir değişim ve dönüŐüm yapmanın zorunluluğu açıktır. Küresel anlamda meydana gelen değişimin ortaya çıkardığı gereklilik, eğitimde yıllardır devam eden yapısal sorunlar ve bu sorunların oluŐturduęu alıŐkanlıklar değişim gerekliliğini zorunlu hale getirmiŐtir (Akyüz, 2012). Ülkemizde mükemmel bir eğitim hikayesini baŐlatmanın yolu eğitim politikaları ve uygulamalarının yani eğitim sisteminin değişim ve dönüŐümünden geçmektedir. Gelişmiş ülkelerin eğitim alanında kurdukları ve uyguladıkları sistemler, kullandıkları yöntemler ve günümüz teknolojileri artık herkesin ulaŐabileceęi mesafededir. Çağdaş bir eğitim sistemini kurmak, bu amaçla gerekli değişim ve dönüŐümü sağlamak için bilgi ihtiyacı sorunu yoktur. Yapılması gereken, liyakat ve güveni esas alan, adalet anlayışı ve hesap verebilirlik temelinde, insan kaynaklarını etkin ve sorunların çözümü için yararlı ve akılcı düşünceler ve yöntemler üreterek, bu politikaları uygulayacak yönetim kadrolarını oluşturmak gerekmektedir (Kesen vd., 2019).

Dünyada siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürel hayatın her alanda çok hızlı değişimler yaşanmaktadır. Bilginin hızlı gelişimi ve deęiŐimi doğrultusunda Türkiye'de de eğitim ve  ğretim hızlı bir yenileşme süreci içine girmiŐtir. Eğitim sistemleri ve politikaları dinamik yapısından dolayı bu süreçten doğal olarak etkilenmektedir. Kitleleri ulaŐtırma, yayılmasını sağlama, toplumsal birikimler sonucu oluşan kültürel değerleri gelecek nesillere aktarma görevi vardır. Bu görevini yerine getirirken bilgide meydana gelen deęiŐimleri güncellemek ve yenilemek, aędaŐ demokratik anlayış ve davranışlar doğrultusunda ülkenin ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştirmek

ve Dünya'ya uyumunu sağlamak sorumluluğu vardır (Şen, 2007; Özdemir, 2011; Kahramanoğlu, 2017).

Türk eğitim tarihindeki bilgi ve tecrübe birikimi önümüze ışık tutması bakımından çok değerlidir. Eğitim sistemi ve politikalarına yön veren, yöneticilerin, öğretmenlerin, aydınların bu birikim havuzundan yararlanması önemli ve gereklidir. Eğitim tarihimize baktığımızda, geçmişten yeterli ders alınmadığı ve birikim havuzundan yeterince yararlanılmadığı görülmektedir. Halbuki, eğitim sistemimizin gelişmesi ve ülkemizin ihtiyaç duyduğu beklentileri karşılayabilmesi, bu tarihi tecrübelerin iyi bilinmesine, onlardan ders alınıp yapılan yeniliklerin hayata geçirilmesine bağlıdır. Türk Eğitim Tarihi'nde her dönemde önemli ilkeler, amaçlar, programlar, yasal metinler hazırlandığı, şekle ve gösterişe önem verildiği, fakat uygulamada aynı çaba, ciddiyet ve istikrarın gösterilmediği, alınan kararların birçoğunun kağıt üzerinde kaldığı görülmektedir. Türk eğitim sistemini geliştirecek ve iyileştirecek, sorunlarını çözebilecek bir çok karar alınmasına rağmen, uygulama konusunda gerekli ve kararlı adımlar atılmadığı için çağdaş bir eğitim anlayışı oluşturulamamış dolayısıyla eğitim sorunları çözülememiştir (Akyüz, 1977).

Türkiye'de eğitim programları verimli, kullanışlı ve ihtiyaca yönelik değildir. Gelişmiş ülke sistemlerinden uzak, kendi içerikleri ile aynı yönde ve düşüncede tek tip insan yetiştirme anlayışına sahip olması, farklı fikir ve düşünceleri bir potada eritmek istemesi gibi genel tutumları ve kalıplaştırmaları içerdiği dikkat çekmektedir. Aynı siyasi düşünceden gelen yöneticilerin kendi iktidarları döneminde bir önceki yöneticinin aldığı kararları ve uygulamaları terk ederek kendi uygulamalarını başlattığı görülmektedir. Bu durum zaman ve maddi israfın yanı sıra insan kaynağını ve niteliğini belirleyen ana unsur olan eğitim uygulamalarını olumsuz yönde etkilemekte, "gelişmekte olan ülke" olma durumunu ezberlediğimiz bir ifade haline getirmektedir. Ayrıca eğitim, değişim adı altında oyun hamuruna dönmekten ve netice itibarıyla sosyolojik olarak karakter sahibi ve nitelikli insan kaynağı yerine ideolojinin ürünü bireyler yetiştirmek ve şuursuz bir toplum oluşturmaktan öteye gitmemektedir (Gürol ve Bavlı, 2015).

Eğitim ve öğretim, insanın yetişmesinde ve sağlıklı bir toplum hayatının oluşmasında önemli bir yere sahiptir. Birey ve toplumun geleceğini biçimlendiren, ülkelerin siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişimini sağlayan en etkili gücüdür. Devletler, tarihi süreçte içerisinde geleceklerini yönlendirmek amacıyla eğitim sistemini, eğitimle ilgili politikalarını belirleme, kurumlarını düzenleme, denetim altına alma ve planlama zorunluluğunda kalmışlardır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti de, modern bir devlet olmanın gerekliliği doğrultusunda, eğitim ve öğretimi Anayasa'da güçlü bir şekilde ifade etmiştir. Ancak sistemsel bir yapı oluşturulamamıştır (Akyüz, 2012).

Özetle, Türkiye'nin eğitim yapısında ve uygulamalarında bir sistem ve politika sorunu vardır. Bu problemleri ve çözüm önerilerini objektif bir yöntemle ortaya koymak gerekliliğinden dolayı böylesi bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Problem Cümlesi

Emekli eğitim yöneticilerinin Türk eğitim sistemi, politikaları ve uygulamaları ile ilgili düşünceleri ve görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Her toplum bünyesine dahil olan yeni kuşağı toplumsal yapıya kazandırmak sorumluluğuna sahiptir. Bu görev tesadüflere bırakılamaz. Bu görevi yapmak ve ihtiyaçları karşılamak için ileri toplumlar çağdaş eğitim sistemlerini oluşturmuşlardır. Toplumun kültürel normlarını ve davranış

kurallarını gelecek nesillere aktarmak eğitim en önemli hedeflerinden biridir. Bunun yanında eğitim yeni buluşları yapabilecek, toplumsal gelişmeyi ve değişmeyi başlatacak ve devam ettirecek beceride ve arzuda bireyleri yetiştirmeye, böylece önce  ağı yakalamak sonrasında  ağdaş medeniyet seviyesinin üzerine çıkarma gayesi taşımaktadır (Aydın, 2014).

Bu araştırmanın amacı, Türk eğitim sistemine, eğitim politikalarına ve uygulamalarına ilişkin emekli eğitim yöneticilerinin, yönetici olarak görev yaptıkları sürede karşılaştıkları her türlü problemlere ve örnek uygulamalara ait düşüncelerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda belirlenen hedeflere ulaşabilmek için sistemsel hiçbir beklentisi ve kaygısı olmayan emekli eğitim yöneticilerinin görüşleri değerlendirilmiştir. Bu nedenle bugüne kadar yapılan çalışmalardan farklı bir boyutta olduğu söylenebilir. Halen görev yapan eğitim yöneticileri, seçilme, atanma ve yönetme süreçlerindeki siyasi etkiler ve kaygılar nedeniyle, sorunları tespit etme ve dile getirme konusunda endişe duyabilir ve hatta suskun kalabilirler. Bu koşullar altında, onları eleştirel olmaları zor olabilir. Bu nedenle birçok sorunun yöneticiler tarafından bilinmesine ve yaşanmasına rağmen yokmuş gibi davranılması, yapıcı eleştirilerde bile bulunulamaması sorunları tespit etme ve sorunlara  z m bulma yönünde engel oluşturabilir.

Eğitim sistemimizin önemli sorunlarından biri olan insan kaynaklarının verimli kullanılmaması gerçeğinden hareketle önemli bir eğitim potansiyelinin emekli diye sistem dışında tutulması, bizleri onların engin birikim ve eğitim sistemimizdeki en önemli sorunlardan biri olan insan kaynaklarının verimli kullanılmaması gerçeği, önemli bir eğitim potansiyeli olan emeklilerin sistem dışında tutulması sonucunu doğurmuştur. Bu durum, bizleri onların geniş birikim ve tecrübelerinden yararlanma yoluna sevk etmiştir. Bu araştırma, bu alanda az sayıda yapılan; yöntem ve çalışma grubu olarak henüz yapılmayan bir çalışma olmasından dolayı önemlidir. Elde edilecek önemli çıkarımların, ülkemizin ulusal değerlerine,  ağdaş ve evrensel eğitim anlayışına uygun eğitim politikalarını geliştirip uygulamasına katkı sağlayacağı düşünülebilir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, emekli eğitim yöneticilerinin Türk eğitim sistemi, politikaları ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden bir öznel yaşantı araştırması (fenomonoloji) deseni kullanılmıştır (G nbaı, 2011). Nitel araştırma, görüşme, gözlem, doküman analizi gibi veri toplama araçları ile algı ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasını sağlayan, nitel bir sürecin takip edildiği araştırma yaklaşımıdır. Bu yöntem, bireylerin öznel (bir fenomene ilişkin) yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmayı hedefler (G nbaı, 2019). Fenomenolojik bir çalışma insanların yaşadıkları Őeylere ve yaşandıkları Őeyleri nasıl deneyimlediklerinin betimlenmesine odaklanan bir araştırmadır (Creswel, 1998; Patton, 1990). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Başlıca veri toplama aracı görüşmedir ve ses kaydı alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcı grubunu Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul ve kurumlarda yönetici olarak görev yapmış 20 emekli eğitim yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma gurubunun seçilmesinde, emekli yöneticiler engin yönetim tecrübeleri, sistemsel hiçbir beklenti ve kaygılarının olmaması ve alandaki öncülükleri nedeniyle tercih edilmiştir.

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden kartopu örnekleme kullanılmıştır. Kartopu örnekleme, bir konu hakkında oldukça fazla bilgiye sahip olan bireylerin tespitinde etkili olan bir yöntemdir. Problem durumu ile ilgili en çok kimin bilgi sahibi olabileceği sorusu ile başlayan araştırma süreci, süreç ilerledikçe bir kartopu gibi büyüyüp genişleyerek zengin bilgi kaynakları olan birey ve durumlara ulaşmayı hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmaya katılan emekli yöneticilerin farklı siyasal iktidar dönemlerinde ve farklı bakanlarla görev yapmış olmaları, farklı illerde, okul ve kurumlarda, yönetimin değişik kademelerinde görev yapmaları yanında değişen yaş gruplarında olmalarına dikkat edilmiştir. Böylece çalışmanın mümkün olduğu ölçüde geneli kapsayacak zengin bir bilgi birikiminin ortaya konulmasını sağlayacak biçimde verilere ulaşılması hususunda gerekli hassasiyet gösterilmiştir. Gizlilik ve etik ilkeler sebebiyle katılımcıların isimleri verilmemiş, kodlamalardan yararlanılmıştır. Katılımcılar görüşme sırasına göre EY1, EY2,, EY20 olarak kodlanmıştır.

Tablo. Demografik Tablo

Demografik Bilgiler	Yaş Grupları	Katılımcılar/Yöneticiler (EY1, EY2, EY..., EY20)
Yaş	55-60	5, 7, 10
	61-65	1, 6, 12, 13, 17
	66-70	3, 4, 8, 9, 11, 14, 16, 19, 20
	71-75	18
	76-80	2, 15
Cinsiyet	Kadın	-
	Erkek	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
Medeni Durumu	Bekar	-
	Evli	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
Öğrenim Durumu	Ön Lisans + Lisans	1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17,
	Eğitim Fakültesi + Pedagoji	3, 4, 15, 16, 18, 19, 20
	Yüksek Lisans	-
	Doktora	-
Yöneticilik Hizmet Süresi	11-15	10
	16-20	11
	21-25	1, 2, 5, 7, 12, 17
	26-30	4, 6, 8, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20
	31-...	3, 9
Yönetici Olarak Görev Yaptığı Kurum Türü	İlkokul	3, 4, 7, 15, 16, 17, 19
	Ortaokul	7, 10, 12, 17
	İlköğretim Okulu	1, 3, 4, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19
	Ortaöğretim	1, 2, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 15, 20
	Yaygın Eğitim	13, 14
	İl/İlçe Milli Eğitim	1, 2, 3, 11, 18, 20
	Teftiş Kurulu	3, 4, 15, 16, 18, 19, 20

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ve görüşme yöntemi ile veriler toplanmıştır. Katılımcılarla yüz yüze görüşüldüğü için, beden dili, jest ve mimiklerinden de kolayca bilgiler alınabilir (Karasar, 2006). Görüşme tekniği nitel araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama aracı olarak kabul edilmektedir. Bu durumun temel sebebi bireylerin tecrübelerine, tutumlarına, tavır ve davranışlarına, duygularına, inanç ve değer yargılarına dair bilgi elde etmede son derece etkili bir yöntem olmasıdır. Görüşme tekniği, önceden belirlenmiş bir amaç doğrultusunda planlanan, soru sorma ve cevaplama süreçlerinin etkin olduğu bir iletişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada önce 11 adet açık uçlu soru

oluşturulmuştur. Araştırmacı, gerekli gördüğü noktalarda yeni alt sorular ekleyerek araştırmanın detaylarının daha fazla incelenmesini sağlamıştır (Türnüklü, 2000).

Etik Konular

Verilerinin analizinde betimsel ve tematik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Verileri toplarken ve analiz ederken, kişisel bilgilerin gizlenmesi ve etik ilkeler hususunda gereken hassasiyet gösterilmiştir. Araştırmanın tüm aşamalarında gönüllü katılımcılarla çalışılmıştır. Veri kaybının önüne geçmek amacıyla katılımcıların izni alınarak görüşmeler ses kaydına alınmıştır.

Etik kurul izin bilgileri

Bu araştırmaya esas olan tezin etik izni, Akdeniz Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 04/11/2020 tarihli ve 218 sayılı karar ile alınmıştır.

BULGULAR VE TARTIşMA

Emekli eğitim yöneticilerinin görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular, oluşturulan temalar ve alt temalar halinde analiz edilerek yorumlanmış ve oz mlenmiştir.

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Emekli eğitim yöneticilerine Türk eğitim sistemi, politikaları ve uygulamaları hakkındaki düşünceleri ve görüşleri sorulmuştur. Oluşturulan tema ve alt temalar Tablo 1. de sunulmuştur.

Tablo 1.

Emekli eğitim yöneticilerinin Türk eğitim sistemi, politikaları ve uygulamaları ile ilgili görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Yöneticilerin Görüşleri (Y1, Y2,.....Y20)
1. Eğitim ve Amaçları	1. İnsan davranışlarında yaratıcı ve üretici gelişme sağlayan planlı etkiler kazandırma süreci. 2. İstendik değişiklikler. İyi bir vatandaş olarak gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazandırma ve dünya görüşünü geliştirme olayı. 3. Toplumun ihtiyacı olan ağdaş, uygar, nitelikli nesilleri yetiştirmek	2, 3, 4, 8, 9, 11,13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 6, 8, 18, 19, 20 5, 7, 8, 10, 12, 18
2. Eğitim Sistemi ve Politikalarıyla İlgili Esaslar	1. Milli bir eğitim politikamızın olmaması. 2. Sistem, kurallar silsilesi, istendik davranışlar elde etme metodu, yolu, planlı program ve amaçlardır. 3. ağın gereklerine uymalı, evrensel doğru ve değerlere hitap etmeli.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 20 4, 8, 15, 16 8, 9, 10, 17, 19, 20
3. Eğitim Sisteminin Temel Problemleri	1. Kalıcı, sürekli, köklü olmaması ve çağın gereklerine uymaması. 2. Merkezi bir eğitim anlayışı olması, fırsat ve imkan eşitliği olmaması. 3. Liyakate ve akla dayanmaması. 4. Siyasetin etkili olması ve devlet politikası olmaması. 5. Bütçe ve fiziki alt yapının yetersizliği.	1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 20 1,2, 4,5,6,7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20 1, 2, 3, 7, 8, 17 1, 2, 6, 7, 13, 14, 16, 17, 19 6, 7, 10, 16, 18
4. Ulusal değerler	1. Milli ve manevi değerlerimize sahip olmalı. 2. Farklı sesler olmalı ve kurallar herkes tarafından kabul edilmeli. 3. Toplumun ihtiyacı doğrultusunda ağdaş değerlerle birleştirilmeli.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14,15, 16,18, 20 9, 10, 17, 19 19, 20
5. Uluslararası değerler	1. Uluslararası eğitim ögeleriyle bütünleşmeli, çağa uygun ve üretici olmalı, doğru düşünme yollarını üretmeli, dünya ile paylaşılmalı. 2. Toplumsal değerlerle birlikte ağdaş medeniyet seviyesine çıkılmalı.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14,15, 16, 17, 18, 19 11, 20

Birinci alt probleme ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda 5 tema ve bu temalara ilişkin alt temalar oluşturulmuştur;

Eğitim ve amaçları temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak; insan davranışlarında yaratıcı ve üretici gelişme sağlayan planlı etkiler kazandırma süreci ve devamında; toplumun ihtiyacı olan çağdaş, uygar ve nitelikli nesilleri yetiştirmek; istendik değişiklikler, iyi bir yurttaş olarak istek duyulan bilgi, yetenek ve bağlılıkları edindirme ve dünya görüşünü geliştirme olayı görüşleri ortaya konulmuştur.

Eğitim sistemi ve politikalarıyla ilgili esaslar temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak; milli bir eğitim politikamızın olmaması yanında; çağın gereklerine uymalı, evrensel doğru ve değerlere hitap etmeli; sistem kurallar silsilesi, istendik davranışlar elde etme metodu, yolu, planlı program ve amaçlardır görüşleri ortaya konulmuştur.

Eğitim sisteminin temel problemleri temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak; merkezi bir eğitim anlayışı olması, fırsat ve imkan eşitliği olmaması yanında; kalıcı, sürekli, köklü olmaması ve çağın gereklerine uymaması; siyasetin etkili olması ve devlet politikası olmaması; liyakate ve akla dayanmaması; bütçe ve fiziki alt yapının yetersizliği görüşleri ortaya konulmuştur.

Ulusal değerler temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak; milli ve manevi değerlerimize sahip olmalı ve bunun yanında farklı sesler olmalı ve kurallar herkes tarafından kabul edilmeli; toplumun ihtiyacı doğrultusunda çağdaş değerlerle birleştirilmeli görüşleri ortaya konulmuştur.

Uluslararası değerler temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak; uluslararası eğitim öğeleriyle bütünleşmeli, çağa uygun ve üretici olmalı, doğru düşünme yollarını öğretmeli, dünya ile paylaşılmalı; toplumsal değerlerle birlikte çağdaş medeniyet seviyesine çıkılmalı görüşleri ortaya konulmuştur.

Bu kapsamda daha önce yapılan çalışmalarda;

Eğitim kurumları bireyin yetiştirilmesi, toplumsal yapının şekillenmesi ve ülke kalkınmasında çok önemli bir role sahiptir. Eğitim kurumları bireyi, çevreyi ve toplumu hem etkilerken aynı zamanda da bunlardan etkilenmektedir. Bundan dolayı eğitim sistemleri ve okullar tarihi süreç içerisinde çevre ve toplumların en önemli ilgi alanı olmuştur. Çağdaş gelişmeler doğrultusunda yenilikleri yakından takip ederek başlatmak ve uygulamak isteyen toplumlar yeniliği önce eğitim sistemleri ve kurumları üzerinde uygulamışlardır (Argon ve Özçelik, 2007; Karataş vd., 2015).

Gedikoğlu (2005) ve Pınar (2016) çalışmalarında, Türk eğitim sisteminin başlıca problemini, sürekli değişen ve kişilere fayda sağlamaktan uzak olan yapısı olarak belirtmişlerdir.

Özyılmaz (2013) Türk eğitim sisteminin sorunlarını; devleti yönetenlerin eğitime ideolojik yaklaşımı, eğitim alanında yetişmiş uzmanlardan yeterince yararlanmama, nitelikli eğitim yöneticilerinin yetiştirilmemesi, eğitim programlarında gerekli düzenlemelerin yapılamaması ve geliştirilememesi, rehberlik ve kişilik hizmetlerinin yeterince yapılamaması, eğitimde çağdaş denetim anlayışının uygulamaya konulamaması, resmi ve özel okulların yeri ve statüsündeki karışıklardan dolayı öğrenci ve velinin kaybolan güveni, eğitime yeterli bütçe ve finansman ayrılmaması, öğretmen seçme, yetiştirme ve atama sorunu, ortaöğretime ve yükseköğretime geçişte yaşanan sorunlar, eğitim kademelerinde meydana gelen değişimler, çağdaş öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının uygulanmaması, eğitimde milli bir anlayışın oluşturulamaması, istikrar ve süreklilik sağlanamaması sorunları olarak değerlendirmektedir.

 zdemir ve Kaplan (2017), Türk eğitim sisteminin sorunlarını tespit etmeye yönelik yaptıkları çalışmadan elde ettikleri bulgulara göre eğitim sisteminin devamlı değişmesi, ezbere dayalı bir anlayışın olması, altyapıdaki yetersizlikler,  ğretmen eğitimi ve niteliklerinin yetersizliği sorunlarının olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu sorunların giderilmesi için çoğunlukla aday olan ve meslekteki öğretmenlerin yetiştirilmesi için gerekli çalışmalar yapılmalı ve uygulamaya gerekli önem verilmeli, ezberci anlayış bırakılmalı, eğitim sisteminde sık değişiklikler yapılmamalı, bir süreklilik olmalı ve liyakat esas alınmalı biçiminde görüş bildirmişlerdir.

Yılmaz ve Altınkurt (2011) alışmalarında Türk eğitim sisteminin en önemli sorunlarının merkezi sınavlar, kalabalık sınıflar, ezberci eğitim, altyapının yetersizliği,  ğretmen niteliğinin yetersizliği, eğitime ulaşma, yararlanma ve fırsat eşitliğinin olmaması, siyasi ve ideolojik ayrımcılık ve kayırmalar,  ğretmen atamaları, özel dersaneler, bütçe ve kaynak sorunları, mesleki ve teknik eğitimin istenilen seviyeye ulaştırılamaması gibi bulgularla belirlemişlerdir.

2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Emekli eğitim yöneticilerine Türk eğitim sistemi ve politikalarının hazırlanması ve geliştirilmesinde dikkate alınması gereken unsurlar sorulmuştur. Bu doğrultuda oluşturulan tema ve alt temalar Tablo 2. de sunulmuştur.

Tablo 2.

Emekli eğitim yöneticilerinin Türk eğitim sistemi ve politikalarının hazırlanması ve geliştirilmesinde dikkate alınması gereken unsurlarla ilgili görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Yöneticilerin Görüşleri
1. Yeterli alan çalışması yapılması	1. Detaylı, yeterli bir alan çalışması yapılmıyor. Ademi merkezietçi bir anlayış var. Yerinden yönetim eksikliği var. 2. Ulusal bir milli eğitim politikası olması lazım. Uygulanabilir objektif politikalar üretilmiyor. 3. Çok güzel çalışmalara başlanıyor. Siyasetin ve sendikaların müdahalesi verimsiz hale getiriyor, çalışmalar dikkate alınmıyor.	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 4, 5, 14, 17 6, 8, 10
2. MEB - Y�K birlikteliği	1. MEB - Y�K birlikteliği yok, olması gerekir. Aynı hedefe yönelmedikleri için yeterli sonuçlar alınmıyor. 2. Siyaset kurumu birlikteliği her dönemde zedeliyor. Siyasetçi, kendini o konuda uzman ve bilimsel yeterliliğe sahip görüyor.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20 5, 7, 15, 18, 20
3. Yerel yönetimler ve STK'ların katkıları	1. Yeterli katkı sağlanmıyor. Sivil toplum örgütleri ve diğer etki gruplarının beklentileri dikkate alınmalı, katkıları sağlanmalı. 2. K�ğit üzerinde, göstermelik sağlanıyor. Uygulama sahasına gelince hiçbiri uygulanmıyor. 3. Sendikaların, STK'ların, siyasetin eğitime katkısı değil müdahalesi baskıları vardır.	1, 2, 3, 4, 5, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20 8, 9, 10, 11, 19 6, 7, 20
4. Politikaların uzmanlarca hazırlanması, uygulanması	1. Her siyasi iktidar kendine göre programlar geliştiriyor. 2. Eğitim politikalarımız alanında iyi yetişmiş uzmanlarca hazırlanmalı ve uygulanmalı. 3. Sosyokültürel olarak gelişimini tamamlamamış ülkelerde, luslarda her şey devlet eliyle, devletin kontrolünde ve denetiminde yapılmalı.	1, 2, 11, 13, 15, 18, 19 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19 20
5. Süreklilik ve istikrar olması	1. Süreklilik ve istikrar yok, değişkenlik var.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20

İkinci alt probleme ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda 5 tema ve bu temalara ilişkin alt temalar oluşturulmuştur;

Yeterli alan çalışması yapılması temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak detaylı, yeterli bir alan çalışması yapılmıyor. Merkezi bir anlayış var görüşü yanında; ulusal bir milli eğitim politikası olması lazım. Uygulanabilir objektif politikalar üretilmiyor; çok güzel çalışmalara başlanıyor. Süreç içinde siyasetin, sendikaların müdahalesi verimsiz hale getiriyor, çalışmalar dikkate alınmıyor görüşleri ortaya konulmuştur.

MEB - YÖK birlikteliği temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak MEB - YÖK birlikteliği yok, olması gerekir. Sahadaki ve karargahtaki unsurlar aynı hedefe yönelemedikleri için yeterli sonuçlar alınmıyor görüşü yanında; siyaset kurumu birlikteliği her dönemde zedeliyor. Siyasetçi, kendini o konuda uzman ve bilimsel yeterliliğe sahip görüyor görüşleri ortaya konulmuştur.

Yerel yönetimler ve STK'ların katkıları temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak yeterli katkı sağlanmıyor. Sivil toplum örgütleri ve diğer etki gruplarının beklentileri dikkate alınmalı, katkıları sağlanmalı görüşü yanında; kağıt üzerinde, göstermelik sağlanıyor. Uygulama sahasına gelince hiçbiri uygulanmıyor; sendikaların, STK'ların, siyasetin eğitime katkısı değil müdahalesi baskıları vardır görüşleri ortaya konulmuştur.

Politikaların uzmanlarca hazırlanması ve uygulanması temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak eğitim politikalarımız alanında iyi yetişmiş uzmanlarca hazırlanmalı ve uygulanmalı görüşü yanında; her siyasi iktidar kendine göre programlar geliştiriyor; sosyokültürel olarak gelişimini tamamlamamış ülkelerde, uluslarda her şey devlet eliyle, devletin kontrolünde ve denetiminde yapılmalı görüşleri ortaya konulmuştur.

Süreklilik ve istikrar olması temasına ilişkin oluşturulan alt temada katılımcıların tümü tarafından süreklilik ve istikrar yok, değişkenlik var görüşü ortaya konulmuştur.

Bu kapsamda daha önce yapılan çalışmalarda;

Koç (2004), her hükümet değişikliğinde eğitim sisteminin baştan aşağı yeniden şekillendirildiğine işaret etmiştir. Eğitim faaliyetlerinin hayatın zorlukları içinde, sınırlı materyal, çoklu eğitim ortamı, alt yapı ve fiziki yetersizliklerinden dolayı, gerçekleştirilmeye çalışılan değişikliklere hazırlanma ve katılmaya yönelik imkan ve zamanın yeterli olmadığını belirtmiştir.

Dündar vd. (2006)'nin Türk eğitim sistemi üzerine yaptıkları durum çalışmasında elde edilen bulgular doğrultusunda, Türk eğitim sisteminin; uygulanmakta olan öğretim programları, üniversite ve okul ortamları, yönetim yaklaşımları, akademisyen yeterlilikleri, öğretmen davranışları ve yetenekleri, sınav sistemi özellikleri, ölçme değerlendirme uygulamaları, yönetici ve öğretmen yeterlilikleri gibi sistem öğelerinin niteliksel ve niceliksel özelliklerinin gerçekleştirilmesi doğrultusunda, yapılacak reformlara gereksinim duyan bir sistem olduğu görülmektedir.

Kızılkaya (2014), her hükümetin eğitim sistemini yeniden düzenlemeye çalışarak, kendi düşünceleri doğrultusunda eğitimin içeriğinde ve hedeflerinde değişiklikler yaptığını, eğitim sisteminde yapılan siyasi amaçlı değişiklikler ve uygulamaların, sistemin felsefi bir yapıya kavuşmasını engellediğini ve karmaşık bir yapıya dönüştürdüğünü belirtmiştir. Türk eğitim sisteminin sağlam, bilimsel ve felsefi temele oturtulmamasından dolayı siyasi ve ideolojik müdahaleler nedeniyle yetersiz ve etkisiz kaldığını belirtmiştir.

Türkiye son yıllarda siyasal, politik, ekonomik, psikolojik, sosyal ve kültürel alanlarda önemli gelişmeler yaşamıştır. Teknolojik gelişmeler, çok yönlü siyasal yaşam, pandemi ile birlikte değişik

yaşam biçimleri, yaşanan değişimlerin bazılarıdır. Yaşanan hızlı değişimlerin en çok etkilediği, en önemli kurum hiç şüphesiz toplum yaşamına hizmet eden eğitim sistemi ve kurumlarıdır. Eğitim kurumlarında uygulanan çalışmaların sürekli ve uzun süreli olmaması, eğitim sorunlarının günübirlik politikalarla ve geleneksel yaklaşımlarla zlmeye çalışılması yetersizlikler ve kesintiler ortaya çıkmasına neden olmuştur. Eğitimin sorunlarını önlemenin en etkili ve doğru çözüm yolunun akademik çalışmalar ve bilimsel çalışmalar olduğunu ortaya koymuştur (Varış, 1998; Karakaya, 2004; Erden, 2004).

3. cnc Alt Probleme İlişkin Bulgular

Emekli eğitim yöneticilerine Türk eğitim sistemi ve politikalarının ulusal programla uyumu hakkında görüşleri sorulmuştur. Oluşturulan tema ve alt temalar Tablo 3. de sunulmuştur.

Tablo 3.

Emekli eğitim yöneticilerinin Türk eğitim sistemi ve politikalarının ulusal programla uyumu ile ilgili görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Yöneticilerin Görüşleri
1. Ulusal temeller ve değerlerin yeterliliği	1. Hiçbir ulusal temelden bahsedilemez. Milli eğitim politikaları ulusal politikalarımızla birebir örtüşmüyor. Ulusal değerlerimiz yeterli değil. 2. Ulusal temeller çok güzel belirtilmiş. Esas alınan ulusal değerler yeterlidir. Uygulamada sıkıntılarımız var. Yeterli sonuçları alamıyoruz.	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20 2, 3, 6, 19
2. Ulusal değerlerle uyumlu yürütülmesi	1. Milli bir eğitim politikası oluşturulmalıdır. Değerlerimize sahip çıkacak, geliştirerek ileriye götürecek bir nesil yetiştirmemiz lazım. 2. Uyumlu yürütülmüyor, örtüşmüyor. 3. şeklen uyumlu görülmektedir. Uygulamada bu uyumu göremiyoruz. Belirlenen politikalara uygun hareket ediliyor ama sonu gelmiyor.	1, 5, 12, 14, 16 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 4, 6, 7
3. Bölgesel ve yerel farklılıklar	1. Bölgesel ve yerel farklılıklar var. Farklılıkların ulusal amaca yönelik, bölgesel özelliklerin dikkate alınması gerekir. 2. Farklılıklar eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanamamış olmasından kaynaklanıyor. Olay mahallinde çözülmeli. 3. Yerel yönetimlere yetki tanınmalı. Ulusal eğitimden ayrılık değil, bölgesel farklılıkların içerisinde değiştirilebilir olması lazım. 4. Milli politikaya bağlı kalınmalı, genel bir milli politikamız olmalı.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19 1, 2, 7, 8, 19 3, 8, 10, 16, 20 5, 10, 14, 16, 20
4. Dinamik, ağa ve değişime ayak uyduran eğitim politikasının varlığı	1. Dinamik ağa ve değişime ayak uyduran bir eğitim olayı yoktur. 2. İstikrar olmayışının en büyük sebebi günü kurtarma, kişiye göre politikalar belirlenmesi. 3. Çok güzel amaçları koyuyorsunuz, belirliyorsunuz. O imkanları nesillerinize veremeyince başarı sağlanmıyor, verime ulaşılamıyoruz.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 7, 9 20
5. Eğitimle ilgili kararların veriye ve günü birlik politikalarla alınması ve uygulanması	1. Veriler çok sağlıklı değil. Çok veriye dayalı eğitim anlayışı yok. 2. Süreklilik yok, sık sık değiştiriliyor. Günü birlik politikalarla karar veriliyor, günü kurtarmaya yönelik çalışma yapılıyor. 3. Politik etkiden dolayı o verilere sahip ıkılmıyor. Dolayısıyla alınan verilerin bir değeri de olmuyor.	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 2, 3, 5, 6, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20 4, 13

cnc alt probleme ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda 5 tema ve bu temalara ilişkin alt temalar oluşturulmuştur;

Ulusal temeller ve değerlerin yeterliliği temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak hiçbir ulusal temelden bahsedilemez. Milli eğitim politikaları ulusal politikalarımızla birebir örtüşmüyor. Ulusal değerlerimiz yeterli değil görüşü yanında; ulusal

temeller çok güzel belirtilmiş. Esas alınan ulusal değerler yeterlidir. Uygulamada sıkıntılarımız var. Yeterli sonuçları alamıyoruz görüşleri ortaya konulmuştur.

Ulusal değerlerle uyumlu yürütülmesi temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak uyumlu yürütülmüyor, örtüşmüyor görüşü yanında milli bir eğitim politikası oluşturulmalıdır. Değerlerimize sahip çıkacak, geliştirerek ileriye götürecektir bir nesil yetiştirmemiz lazım; şeklen uyumlu görülmektedir. Uygulamada bu uyumu göremiyoruz. Belirlenen politikalara uygun hareket ediliyor ama sonu gelmiyor görüşleri ortaya konulmuştur.

Bölgesel ve yerel farklılıklar temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak bölgesel ve yerel farklılıklar var. Farklılıkların ulusal amaca yönelik, bölgesel özelliklerin dikkate alınması gerekir görüşü yanında; farklılıklar eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanamamış olmasından kaynaklanıyor. Olay mahallinde çözülmeli; yerel yönetimlere yetki tanınmalı. Ulusal eğitimden ayrılık anlamında değil, bölgesel farklılıklarında içerisinde değiştirilebilir olması lazım; milli politikaya bağlı kalınmalı, genel bir milli politikamız olmalı görüşleri ortaya konulmuştur.

Dinamik, çağa ve değişime ayak uyduran bir eğitim politikasının varlığı temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak dinamik çağa ve değişime ayak uyduran bir eğitim olayı yoktur görüşü yanında; istikrar olmayışının en büyük sebebi günü kurtarma, kişiye göre politikalar belirlenmesi; çok güzel amaçları koyuyorsunuz, belirliyorsunuz. O imkanları nesillerinize veremeyince başarı sağlayamıyor, verime ulaşamıyorsunuz görüşleri ortaya konulmuştur.

Eğitimle ilgili kararların veriye dayanarak veya günü birlik politikalarla alınması ve uygulanması temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak veriler çok sağlıklı değil. Çok veriye dayalı eğitim anlayışı yok görüşü yanında; süreklilik yok, sık sık değiştiriliyor. Günü birlik politikalarla karar veriliyor, günü kurtarmaya yönelik çalışma yapılıyor; politik etkiden dolayı o verilere sahip çıkılmıyor. Dolayısıyla alınan verilerin bir değeri de olmuyor görüşleri ortaya konulmuştur.

Bu kapsamda daha önce yapılan çalışmalarda;

Görgülü (2019) bilgi toplumuna geçişle başlayan süreçte devletler merkezi yönetim anlayışını terk ederek yerel yönetimlerin daha etkili olduğu yönetim biçimlerine doğru yönelmişlerdir. Bunun en önemli sebebi küreselleşmenin ekonomiye etkileriyle birlikte merkezi yönetimlerin ekonomideki güçlerinin tükenmesi, teknolojiye meydana gelen ilerlemeler, olaylara çabuk müdahale yapılması gerekliliği gibi faktörlerden kaynaklanmaktadır. Yerinden yönetim, siyasal, ekonomik, sosyal ve eğitsel yönlerden bakıldığında genel olarak katılım, fırsat eşitliği, değişim gibi kavramlarla beraber kullanılan ve merkezi olmayan, bağlama göre yerel politikalar geliştirilmesi ilkesine dayanan bir yönetim anlayışını ortaya koymaktadır.

Mazlum (2019) eğitim sistemindeki kısır döngüyü kapsamlı biçimde ortaya koyduğu çalışmasında yasal düzenlemelerden, ulusal sınavlara, eğitimin kapsamından okuma-yazma gibi temel becerilere kadar eğitimin hemen her alanında önemli sorunlar yaşandığını ve her seferinde yeniden başa döndüğü adeta yapboza benzeyen bir kısır döngüden söz etmektedir. Türk eğitim sisteminde süreklilik arz eden bu uygulamalar en fazla politika oluşturma ve devamlı değişiklikler yapılması ve kazanamaması boyutunda yaşandığına, eğitim sistemi içindeki bu kısır döngünün merkezi otorite ve politika hazırlayıcılarından kaynaklandığına araştırmalarında yer vermiştir.

Karakaya (2004); Erden (1998); Demirtaş ve Güneş (2002)'e göre, eğitim sistemini oluşturan politika ve programların toplumsal birliktelik sağlanmadan ve gerekli araştırma ve inceleme yapılmadan, bir mutabakat sağlanmadan masa başında değiştirilmesi, müfredattan bazı konuların çıkarılarak yerine yeni konuların eklenmesi işi değildir. Sürekli, uygulamalı ve dinamik bir süreç olan eğitim sistemiyle ilgili olan bütün imkanların ve şartların, yönetici,  ğretmen ve diğer personelin, araç-gereçlerin, yazılı ve görsel kaynakların sürekli bir biçimde geliştirilmesi, ihtiyaçları giderebilecek şekilde hazırlanarak, tüm birimlere eşit bir şekilde ulaştırılması ve dağıtılması esas hedef olmalıdır.

 zdemir (2005) ve (Erzan (2005) tarafından yapılan çalışmalar tarihsel süreç içerisinde milli eğitim teşkilat yapısının personel,  ğrenci, fiziki, sosyal ve kültürel alt yapı, bütçe ve finans, gelirlerin adaletli dağılımı, yetki ve sorumluluklar konularında birçok sorunla karşı karşıya kaldığı ve bu sorunların nedense bir türlü çözülemediği bilgilerine ulaşılmaktadır. Köklü, ağdaş, uzun soluklu bir eğitim sisteminin kurulamaması nedeniyle insanların kendi eylemleri için sorgulayıcı bir bakış açısı ortaya koyamadığı, öğrencilerin doğal yeteneklerini geliştiremediği, üretimden uzak, ezberci, bilgi yüklü, taklitçi, pasif kişiler yetiştirdiği, günlük hayatın gerçeklerinden uzak olduğu gibi sebeplerle eleştirilmektedir.

akmakı (2005), Türkiye'deki eğitim kurumları arasında eğitim ve başarı yönüyle derin ve önemli düzeyde bir farklılık olduğunu, bu farklılığın yalnız bölgeler arasında değil, bir ilin sınırları içinde bile görüldüğünü ortaya koyarak, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması veya imkan ve fırsat eşitizliğinin ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmaların ivedilikle ve planlı bir şekilde yapılması gerektiğini belirtmiştir. Öncelikli olarak Türkiye'nin eğitim sistemi ve politikaları ile öğrencilere kazandırmak istediği davranışlara karar vermesi gerektiğini ve müfredatta yapılan sınırlı değişikliklerle eğitimde başarıyı hedeflenen ölçülerde sağlamanın mümkün olmayacağını ifade etmiştir.

G r ve elik (2009)'e göre her hükümet değişikliğinde yeterli değerlendirilme ve araştırma yapılmadan, sorunlar ve çözüm  nerileri belirlenmeden ortaya konan ani değişiklikler eğitimde seviyeyi yükseltme bir yana daha da azaltmaktadır. Eğitim sistemindeki sorunların temelinde siyasetin, ideolojik düşüncenin etkisiyle oluşturulan eğitim politikalarının yer aldığını söylemek mümkündür. Eğitim politikalarında bir süreklilik ve istikrarın sağlanamaması ve sistemin bir yapboz tahtasına dönüşmesi önemli sorunlara sebep olmaktadır. Eğitim sisteminin yapısına, kuram ve kurumlarına siyasi sebeplerle yapılan müdahaleler, yapı ve kurumların sürekli ve verimli olmaması, eğitim sisteminde giderilmesi mümkün olmayan sorunlara neden olmuş, eğitimin gerçek özneleri olan vatandaşların, demokrasiye ve devlete karşı güvenini sarsmıştır. G n birlik diyebileceğimiz eğitim  ğretim uygulamaları yerine ulusal değerler temelinde evrensel değerlerle b t nleşiş bir eğitim sistemi oluşturulması, belirli bir plan dahilinde ihtiyaçlar tespit edilerek uzun süreli eğitim politikaları yaratılması ve uygulamaya konulması temel amaç olmalıdır.

4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Emekli eğitim yöneticilerine Türk eğitim sistemi ve politikalarının merkezileşe ve yerelleşemesiyle ilgili görüşleri sorulmuştur. Oluşturulan tema ve alt temalar Tablo 5. de sunulmuştur;

Tablo 4.

Emekli eğitim yöneticilerinin Türk eğitim sistemi ve politikalarının merkezileşme ve yerelleşmesiyle ilgili görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Yöneticilerin Görüşleri
1. Eğitimde merkezileşme ve yerelleşme	1. Merkezileşmenin olmasını doğru bulmuyorum. Yerinden yönetim daha etkili olacaktır. Yerel yönetimlere de ağırlık verilmeli.	1, 2, 3, 4, 8, 9, 11, 14, 16
	2. Eğitim sistemi yerele bırakılmaz. Yerelleşmesinden yana değilim. Merkezi, ulusal bir eğitim politikası olmalı.	5, 7, 8, 13, 15, 17
	3. Merkezi yönetim uygulamalarından merkezi yerinden yönetim uygulamalarına geçilmeli. Yerelleşecek ama milli bir politika olacak.	6, 10, 12, 18, 19, 20
2. MEB teşkilatlanma ve yönetim yapısı	1. MEB'da merkezi yönetim var. Bir üst kontrol mekanizması veya genel kuralların ortaya koyması açısından bir merkezi anlayış ortaya konmalı.	1, 2, 3, 5, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20
	2. Merkezi yönetim yerine yerinden yönetim olmalı. Merkezin bazı yetkileri yerel yönetimlere bırakılmalı. Denk bir anlayış gözetilmelidir.	1, 6, 11, 12, 18, 19, 20
	3. Aşırı merkeziyetçi bir yönetimi çok doğru bulmuyorum. Bölgesel ve yerel farklılıktan dolayı eğitim amacına ulaşamıyor. Fırsat eşitliği yoktur.	4, 6, 7, 8, 10, 17
3. Eğitimde yerelleşme veya yerinden yönetim anlayışı	1. Merkezi güç yetkileri elinde tutuyor, devretmiyor. Ülkemizde yerinden yönetim anlayışını uygulamak mümkün görünmüyor.	2, 4, 7, 17
	2. Yerel de yetkilendirilmelidir. Yerelleşmeye katılıyorum, iyi bir planlama ve değerlendirme koşuluyla. Bölgesel farklılıklar geliştirilmeli.	1, 3, 4, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
	3. Belediyelerimizin milli eğitimle ilgili bütçeleri var. Siyasi nedenlerden dolayı bu bütçelerden çok yararlandırdığı düşünülemez.	5, 11
	4. Merkezi teşkilat sadece eğitim politikası oluşturmalı, ilke, yöntem, amaç belirlemelidir. Merkezle yerel arasında bir işbirliği yok.	4, 6
4. Bölgesel ve yerel farklılıkların dikkate alınması	1. Yerinden yönetim daha ön planda olmalıdır. Merkezin bazı yetkileri yerel yönetimlere bırakılmalı, her fikre yer verilmelidir.	1, 3, 9, 10, 11, 14, 16, 17, 18, 19, 20
	2. Bölgesel ve yerel farklılıklar dikkate alınmamalı. Politikamız buna uygun değil. Doğuya gidecek hizmeti vermiyoruz.	2, 4
	3. Her yöremizin ayrı özellikleri var. Bunları bütünleştirmek, bir denge oluşturmak gerekir. Ülke bütünlüğünü bozmaktan kaçınmak lazım.	2, 3, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 15
5. Ailenin ve halk eğitiminin önemi	1. Ailenin eğitim düzeyi önemlidir. Ailelerin eğitimi ve yaygın eğitim çalışmaları sürekli olmalı. Aile okuyorsa öğrencinin okuma imkanı daha yüksek olacaktır.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
	2. Eğitimin sürekliliği önemlidir. Ailelerin durumları her bölgemizde farklıdır, çocuklara aynı ölçüde faydalı olamaz. Devlet desteklemelidir.	2, 3, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19
	3. Yatılı okullar çoğaltılmalı ve bölgenin şartlarına göre desteklenmelidir.	20

Dördüncü alt probleme ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda 5 tema ve bu temalara ilişkin alt temalar oluşturulmuştur.

Eğitimin merkezileşmesi ve yerelleşmesi temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak merkezileşmenin olmasını doğru bulmuyorum. Yerinden yönetim daha etkili olacaktır. Yerel yönetimlere de ağırlık verilmeli görüşü yanında; eğitim sistemi yerele bırakılmaz. Yerelleşmesinden yana değilim. Merkezi, ulusal bir eğitim politikası olmalı; merkezi yönetim uygulamalarından merkezi yerinden yönetim uygulamalarına geçilmeli. Yerelleşecek ama milli bir politika olacak görüşleri ortaya konulmuştur.

MEB teşkilatlanma ve yönetim yapısı temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak MEB'de merkezi yönetim var. Bir üst kontrol mekanizması veya genel kuralların ortaya koyması açısından bir merkezi anlayış ortaya konmalı görüşü yanında; merkezi yönetim yerine yerinden yönetim olmalı. Merkezin bazı yetkileri yerel yönetimlere bırakılmalı. Denk bir anlayış gözetilmelidir; aşırı merkeziyetçi bir yönetimi çok doğru bulmuyorum. Bölgesel ve yerel farklılıktan dolayı eğitim amacına ulaşamıyor. Fırsat eşitliği yoktur görüşleri ortaya konulmuştur.

Eğitimde yerelleşme veya yerinden yönetim anlayışı temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak yerel de yetkilendirilmelidir. Yerelleşmeye katılıyorum,

iyi bir planlama ve değerlendirme koşuluyla. Bölgesel farklılıklar geliştirilmeli görüşü yanında; merkezi g c yetkileri elinde tutuyor, devretmiyor. Ülkemizde yerinden yönetim anlayışını uygulamak mümkün görünmüyor; belediyelerimizin milli eğitimle ilgili b t çeleri var. Siyasi nedenlerden dolayı bu b t çelerden çok yararlanıldığı düşünülemez; merkezi teşkilat sadece eğitim politikası oluşturmalı, ilke, yöntem, amaç belirlemelidir. Merkezle yerel arasında bir işbirliği yok görüşleri ortaya konulmuştur.

Bölgesel ve yerel farklılıkların dikkate alınması temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak yerinden yönetim daha ön planda olmalıdır. Merkezin bazı yetkileri yerel yönetimlere bırakılmalı, her fikre yer verilmelidir görüşü yanında; her yöremizin ayrı özellikleri var. Bunları bütünleştirmek, bir denge oluşturmak gerekir.  lke bütünlüğünü bozmaktan kaçınmak lazım; bölgesel ve yerel farklılıklar dikkate alınmamalı. Politikamız buna uygun değil. Doğuya gidecek hizmeti vermiyoruz görüşleri ortaya konulmuştur.

Ailenin ve halk eğitiminin önemi temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak ailenin eğitim düzeyi önemlidir. Ailelerin eğitimi ve yaygın eğitim çalışmaları sürekli olmalı. Aile okuyorsa öğrencinin okuma imkanı daha yüksek olacaktır görüşü yanında; eğitimin sürekliliği önemlidir. Ailelerin durumları her bölgemizde farklıdır. Aileler  ocuklara aynı  l de faydalı olamaz. Devlet desteklemelidir; yatılı okullar çoğaltılmalı ve bölgenin şartlarına göre desteklemelidir görüşleri ortaya konulmuştur.

Bu kapsamda daha önce yapılan çalışmalarda;

Ülkemizde eğitim politikaları, belirli bir sistem kapsamında süreklilik gösteren bir devlet politikası değil, siyasi iktidarlara göre ve sıklıkla değişen bir hükümet politikası olarak görülmektedir. Dünyada eğitim alanında meydana gelen değişmeler doğrultusunda ülkemizin eğitim politikaları kendisini yenileyememiş, gelişmelere yeterince ayak uyduramamış, ülkemizin ihtiyaç duyduğu konularda yetersiz kalmıştır. Eğitim politikalarına yol göstermesi amacıyla düzenlenen Milli Eğitim şuraları ve alınan kararlar çoğunlukla uygulamaya geçirilememiş, kağit üzerinde tavsiye niteliğinden öteye geçmemiştir. Tespit edilen sorunlara  z m noktasında yetersiz kalınmıştır (Yıldız ve Yıldız, 2016).

Yavuz'un (2015) lise yönetici ve  ğretmenlerinin yerinden ve merkezden yönetim yönelimlerinin karar verme sürecine etkileri adlı araştırmasına göre ortaöğretim idarecileri ve öğretmenleri okullarda yerinden yönetim anlayışının önemine dikkat çekmişlerdir.

Kurt (2006) eğitimin yerelleşmesindeki hedefin, eğitimin daha etkili sunulabilmesi, okullar yönüyle yerelleşmeyle beraber yönetim, kaynak, bütçe ve finansman, program ve personel ile ilgili karşılaşılan bürokratik sorunların azaltılması veya ortadan kaldırılması hedeflenmektedir.

Bucak, (2000); Gözübüyük, (2013) yerelleşmeyle merkezi yönetimlerin yükünün azaldığı, sunulan hizmetlerin kaliteli, işgücü ve zaman tasarrufu sağlayarak daha hızlı ve verimlilik açısından daha nitelikli ve etkili bir duruma geldiği belirtilmektedir. Yerelleşmeyle ilgili alan yazında  c farklı biçimde gruplandırma yapılmaktadır; Bunlardan birincisi yetki genişliği olarak merkezi kararların taşra teşkilatınca alınması; ikincisi yetki devri olarak bazı kararların alınmasının yetkisinin kısa süreliğine taşra yönetimine verilmesi;   nc  olarak da yerinden yönetim olarak merkezin ve yerel yönetimin yetkilerinin birbirinden ayrılarak uygulandığı yönetim biçimi.

Özgen'e (2011) göre bazı ülkelerde yerelleşme düşüncesinin ve uygulamalarının devletlerin üniter yapısına zarar verecek nitelikte olduğuna ait tereddütler bulunmaktadır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde eğitim hizmetlerinin merkezi yönetim tarafından sağlanmasının toplumsal bütünlüğü koruduğu düşüncesi toplum içinde yaygındır. Bu sebeple ulusal kimliğin devamlılığı ve bölgesel geri kalmışlığın en aza indirilmesi için eğitimin merkezi yönetim tarafından sağlanmasının doğru olacağı iddia edilmektedir. Bu sebep ve endişelerden dolayı yerelleşme konusunda tereddütler yaşanmaktadır.

Çınkır (2002) yerelleşmenin eğitimde etkili bir şekilde uygulanabilmesi ve istenilen başarının sağlanabilmesi için eğitim yöneticilerine de sorumluluklar düştüğünü, yöneticilerin birtakım becerilere sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Yerinden yönetimin etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için toplumun her kesiminden özellikle eğitimle ilgili insanların karar süreçlerine katılımı sağlanmalıdır. Bu konuda eğitim kurumları ve okul yöneticilerinin sorumluluğu önemlidir. Eğitim yöneticilerinin liderlik, toplumsal ve örgütsel iletişim, çevre ile olan ilişkiler konularında etkin becerilere sahip olmalarının gerekliliği vurgulanmış, böylesi bir yeterlik ve donanıma sahip olmayan okul ve kurum yöneticileriyle toplumsal birlik ve beraberliğin sağlanamayacağı, yerinden yönetim anlayışının kabul görmeyeceği vurgulanmıştır. Eğitim ortamlarında yerelleşme düşüncesi toplumun tüm katmanlarının hazırbulunuşluğu ile hayata geçirilebilecektir. Bu sağlanmadan yerel yönetim uygulamaları mevcut sorunların ve kaygıların yenilenmesine daha da artmasına neden olacaktır.

Görgülü (2019)'ye göre eğitimde yerinden yönetime geçişte izlenmesi gereken bazı aşamalar vardır. Öncelikle konunun idari ve siyasi olmak üzere hangi yoldan yapılacağına ve yerel yönetimlere devredilecek karar konularının belirlenmesi ve bunun bir politika olarak ifade edilmesi, diğer taraftan yerinden yönetimin ilke ve amaçlarının belirlenmesi ve yazılı olarak ilan edilmesi gerekir. İkinci olarak yerinden yönetimde rol alacak ilgili tüm birimlerin ve paydaşların eğitilmesi ve bilgilendirilmesi gerekir. Üçüncü olarak öğrenci başına okula kaynakların nasıl aktarılacağına ve kullanılacağına ilişkin bir yöntemin belirlenmesi, dördüncü olarak okul bütçesiyle ilgili bir planlama sürecinin oluşturulması, beşinci olarak okulların kararlarla ilgili sorumlulukları konusunda çalışılması ve iki yıl süreli bir pilot bölge uygulamasının yapılması, ayrıca tüm paydaşların rollerinin açıklığa kavuşturulması gerekir. Bu uygulamaları engellemek isteyenlere karşı da hazırlıklı olmak gerekir.

Altun'un (2009) yaptığı çalışmada velilerin çocuklarla ilgisizliğinin nedenleri; evde aile içinde yaşanan huzursuzluklar, ailenin sosyoekonomik yapısı, velinin öğrencinin derslerine değişik sebeplerden dolayı destekte bulunamaması, velinin eğitime gereken önemi vermemesi ve eğitimin gerekliliğine inanmaması, velinin çocuğunu gerekli ölçüler çerçevesinde izlememesi, ailenin eğitim seviyesinin yetersiz olması gibi nedenler olduğunu belirtmektedir. Çocukların ilk eğitimci ve öğretmenlerinin ebeveynleri olması nedeniyle, ailelerin çocukların eğitiminde gerekli katkıyı sağlaması için okul ve ailedeki eğitimin bütünleştirilmesi sağlanmalıdır (Şahin ve Ünver, 2005; Ömeroğlu ve Yaşar, 2005).

Eğitimde yerelleşmenin uygulanabilmesi için yöneticilerin pozitif bir yaklaşıma sahip olmaları ve baskı gruplarının etkisine kapılmamaları önem taşır. Ülkemizin üniter yapısının bozulmasına yönelik yapılan faaliyetler eğitimin yerelleşmesine, yerinden yönetim veya yerel yönetimlere yetkiler verilmesine yönelik çalışma ve düşüncelerin önündeki önemli engeller olarak görülmektedir.

Yerelleşme ile ilgili önceki dönemlerde yapılan araştırmalarla bu çalışmadan elde edilen bulgulara baktığımızda ortaya benzer görüşlerin çıktığını görüyoruz. Bu konuda oluşan tereddütlerin giderilmesi için tarafların görüşlerinin alınmasına yönelik farklı ve yeni çalışmaların yapılması önerilir. Toplum içinde karşılıklı güven ortamının sağlanması, sıkı kontrol ve denetim, kaygıların oluşmasını ve giderilmesini sağlayacaktır. Eğitimde yerelleşme konusunda bir güven mesajı verilmeli ve kaygı taşınmamalıdır.

5. Beşinci Alt Problem İlişkin Bulgular

Emekli eğitim yöneticilerine Türk eğitim sistemi ve politikalarında eğitim yöneticilerinin nasıl yetiştirilmesiyle ilgili istek ve  nerileri sorulmuştur.

Tablo 5

Emekli eğitim yöneticilerinin Türk eğitim sistemi ve politikalarında eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesiyle ilgili istek ve  nerileri

Temalar	Alt Temalar	Yöneticilerin Görüşleri
1. Yöneticilerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması	<ol style="list-style-type: none"> Eğitimde kalite ve özellikleri olmalı. Alanında iyi yöneticiler yetiştirilmeli. Eğitim fakültelerinde okul müdürü olarak yetiştirilmeli. Siyasi bir bakış açısı olmaması gerekir. Yönetici seçme ve atamadan siyasetçilerin elini, ayağını çekmesini gerekir. Liyakat sahibi kişilerden seçilmeli ve liderlik vasfı olmalıdır. Objektif kriterlere bağlanmalı. Öğretmenler arasından bu işi yapabilecek kabiliyette başarılı olanlardan seçilmeli. Kariyer olmalı, planlı hareket edilmeli. 	<p>1, 4, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 18, 19, 20</p> <p>1, 4, 5, 10, 11,12, 13, 15, 18, 19</p> <p>2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14,15, 16, 17, 18, 19, 20</p> <p>2, 3, 4, 8, 9, 17, 10, 11, 15, 17, 18, 19, 20</p> <p>4, 5, 8, 10, 11, 15, 18,19, 20</p>
2. Eğitim yönetimi lisans ve yüksek lisans bölümleri olması	<ol style="list-style-type: none"> �niversitelerde eğitim yönetimi bölümleri olmalıdır. İnsanların yetişmesine pozitif katkı yapacaktır. Sistemi iyi hazırlamak lazım. Yönetici yetiştirilmesiyle ilgili bir okul veya fakülte yok. Böyle bir okul olması idarecilik yapmaya yeterli değil. Öğretmen olacak kişi sahayı bilmeli, alandan gelmeli, işi bu olmalı, profesyonelleşmeli. Yönetici belirli nitelikleri taşımali. Liyakatli olmalı. 	<p>1, 2, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20</p> <p>5, 7, 8</p> <p>4, 6, 8, 10, 14, 17, 20</p>
3. Eğitim yönetiminin meslekleşmesi	<ol style="list-style-type: none"> Eğitim yönetimi bir meslek olmalı, meslekleşmelidir. Bir program uygulanabilir. Liderlik vasfına sahip ve eğitimin içinden olmalı. Kurumları tanımadan eğitim yöneticiliği mesleği doğru değildir. 	<p>1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 20</p> <p>2, 3, 10, 14, 15, 17, 19</p>
4. Öğretmenlik ve eğitim yöneticiliği arası geçişler	<ol style="list-style-type: none"> Bunlar olmamalı. Yöneticilikten �ğretmenliğe geçilmemelidir. Okulunu ileriye g�t�remiyorsa bir idarecinin orada durmasının gereği yok. Ama duruyorsa da siyasi görüşü ne olursa olsun işine devam etmeli. Öğretmenin basamakları devam edip gelmeden idareci olması o amaca ulaşmakta engel. Yöneticilik kademeli olmalı. 	<p>1, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20</p> <p>5, 15</p> <p>3, 7, 9, 20</p>
5. Eğitim yönetimi modeli	<ol style="list-style-type: none"> Akademik bir çalışmanın olması, eğitim fakültelerinde yetiştirilmesi. Seçilirken psikolojik testten geçirilmesi ve özel yetiştirilmesi gerekir. Yönetici, liderlik vasfları olmalıdır. Çağdaş eğitim anlayışının gerektirdiği vizyona sahip bir rehberliğe sahip olmalıdır. Basamak basamak yükselmeli. Her okulun yöneticisinin standardı belirlenmeli. Siyasi görüşü ne olursa olsun bu devam ettirilmeli. Eğitim yönetiminde merkez ve taşra teşkilatı arasında kopukluklar var. Tavandan tabana kolaylıkla ulaşabilecek bir sistem oluşturulabilir. 	<p>1, 4, 6, 8, 10, 13, 14</p> <p>1, 2, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19</p> <p>4, 5, 6, 9, 20</p> <p>3, 16</p>

Beşinci alt probleme ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda 5 tema ve bu temalara ilişkin alt temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan tema ve alt temalar Tablo 5. de sunulmuştur;

Yöneticilerin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak liyakat sahibi kişilerden seçilmeli ve liderlik vasfı

olmalıdır görüşü yanında; eğitimde kalite ve özellikleri olmalı. Alanında iyi yöneticiler yetiştirilmeli. Eğitim fakültelerinde okul müdürü olarak yetiştirilmeli; siyasi bir bakış açısı olmaması gerekir. Yönetici seçme ve atamadan siyasetçilerin elini, ayağını çekmesini gerekir; objektif kriterlere bağlanmalı. Öğretmenler arasından bu işi yapabilecek kabiliyette başarılı olanlardan seçilmeli; kariyer olmalı, planlı hareket edilmeli görüşleri ortaya konulmuştur.

Eğitim yönetimiyle ilgili lisans ve yüksek lisans bölümlerinin olması temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak üniversitelerde eğitim yönetimi bölümleri olmalıdır. İnsanların yetişmesine pozitif katkı yapacaktır. Sistemi iyi hazırlamak lazım görüşü yanında; öğretmen olacak kişi sahayı bilmeli, alandan gelmeli, işi bu olmalı, profesyonelleşmeli. Yönetici belirli nitelikleri taşımalı, liyakatlı olmalı; yönetici yetiştirilmesiyle ilgili bir okul veya fakülte yok. Böyle bir okul olması idarecilik yapmaya yeterli değil görüşleri ortaya konulmuştur.

Eğitim yönetiminin meslekleşmesi temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak eğitim yönetimi bir meslek olmalı, meslekleşmelidir görüşü yanında; bir program uygulanabilir. Liderlik vasfına sahip ve eğitimin içinden olmalı. Kurumları tanımadan eğitim yöneticiliği mesleği doğru değildir görüşleri ortaya konulmuştur.

Öğretmenlik ve eğitim yöneticiliği arası geçişler temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak bunlar olmamalı. Yöneticilikten öğretmenliğe geçilmemelidir görüşü yanında; öğretmenin basamakları devam edip gelmeden idareci olması o amaca ulaşmakta engel. Yöneticilik kademeli olmalı; okulunu ileriye götüremiyorsa bir idarecinin orada durmasının gereği yok. Ama duruyorsa da siyasi görüşü ne olursa olsun işine devam etmeli görüşleri ortaya konulmuştur.

Eğitim yönetimi modeli temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak yönetici, liderlik vasıfları olmalıdır. Çağdaş eğitim anlayışının gerektirdiği vizyona sahip bir rehberliğe sahip olmalıdır görüşü yanında; akademik bir çalışmanın olması, eğitim fakültelerinde yetiştirilmesi. Seçilirken psikolojik bir testten geçirilmesi ve özel yetiştirilmesi gerekir; basamak basamak yükselmeli. Her okulun yöneticisinin standardı belirlenmeli. Siyasi görüşü ne olursa olsun bu devam ettirilmeli; eğitim yönetiminde merkez ve taşra teşkilatı arasında kopukluklar var. Tavandan tabana kolaylıkla ulaşabilecek bir sistem oluşturulabilir görüşleri ortaya konulmuştur.

Bu kapsamda daha önce yapılan çalışmalarda;

Baysal (2014) yaptığı çalışmada yönetici seçilmesi ve atamalarında mesleki yeterlilik, kıdem ve donanıma sahip olmak gibi özelliklerin önemli olduğunu belirtmiştir.

Recepoglu ve Kılınç (2014) yaptıkları çalışmada yöneticilerin yetiştirilmesi ve atanmasında açık ve anlaşılır görev tanımlarının yapılması ve politikaların uygulanmak üzere oluşturulması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Celep (2000) eğitim yöneticisinin sahip olması gereken yeterliklerin eğitimin tüm süreçlerinde çok önemli ve etkili olmasından dolayı atamalarda uzmanlık alanı konusunda gerekli mesleki donanıma sahip olmaları sağlanmalı ve tercih edilmelidir. Ülkemizde eğitim yöneticiliği atamalarında çağdaş yeterliklere sahip olunmadığı, belli bir süre öğretmenlik yapılmasının yeterli olduğu ve herhangi bir yönetimle ilgili eğitim alma ve uzmanlığa sahip olma ölçütünün aranmadığı görülür.

Türkiye’de 2014 yılında yapılan atama yönetmeliği değişikliği ile eğitim kurumlarına müdür atanması yerine dört yıllığına görevlendirme uygulaması getirilmiştir (MEB, 2014). Bu uygulama Türkiye’de sürekli devam eden tartişmalara yenilerinin eklenmesine ve güven kaybına sebep olmuş; eğitim kurumlarına yönetici atanmasında liyakat yerine bir siyasal partiye yakınlığın, bir sivil toplum örgütünün  yesi olmanın daha belirleyici olacağı endişesini ortaya çıkarmıştır (Yolcu ve Bayram 2015).

Yalçın’a (2020) göre bir sistemin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için yönetici kadrolarının liyakat esas alınarak, kayırmacılıktan uzak bir biçimde belirlenmesi önemlidir.  nk  yönetimde etkin olan ilkeler ve kurallar toplumsal hayatın devamlılığını ve geleceğini belirlemektedir.

6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Emekli eğitim yöneticilerine Türk eğitim sistemi ve politikalarının uygulanmasıyla ilgili eğitim yöneticilerinin yetki ve sorumluluklarına yönelik görüş ve  nerileri sorulmuştur.

Tablo 6.

Emekli eğitim yöneticilerinin Türk eğitim sistemi ve politikalarının uygulanmasıyla ilgili eğitim yöneticilerinin yetki ve sorumluluklarına yönelik görüşleri ve  nerileri

Temalar	Alt Temalar	Yöneticilerin Görüşleri
1. Eğitim yöneticisi olarak yapmak isteyip te yapamadıklarınız	<ol style="list-style-type: none"> 1. Uluslararası bakış açısıyla toplumun değerlerini ve tüm paydaşlarının beklentilerini dikkate alarak bir eğitim politikası oluşturmak isterdim. 2. Yetki ve sorumluluğunuzu bilerseniz, konuya hakimseniz her şeyi gerçekleştirebilirsiniz. Yapmak isteyip de yapamadığım bir şey olmadı. 3. Eğitim yöneticilerinin herhangi bir yetkisi yoktur. Bürokratik kurallar ve mevzuat engelleri. Siyasilere dert anlatamamak. 4. Fiziksel, ekonomik kaynak, �ğretmen ve personel yetersizliğinden dolayı bazı gereklilikleri yerine getiremezsiniz. 	<p>1, 3, 20</p> <p>2, 9, 11, 13, 16, 17</p> <p>4, 5, 6, 7, 12, 14, 15, 17, 18, 20</p> <p>8, 10, 19</p>
2. Eğitim yöneticisi olarak yaptığınız örnekle çalışmalar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Projeler yaparak personelin ve öğrencinin farklı şeyler düşünmesini, görmesini sağlamaya çalıştık. Alt yapıyla ilgili güzel çalışmalar yapıldı. 2. İşinizi seveceksiniz, samimi ve kararlı olacaksınız, kadronuzla birlikte hareket edeceksiniz. Başarının sırrını burada görüyorum. 3. �ğrencilerimizin eğitimdeki başarıları yanında, �ağdaş ve bilimsel gerçekleri benimsemiş, sosyal, kültürel gelişimlerini sağladık. 	<p>1, 2, 3, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 18, 19, 20</p> <p>2, 4, 5, 10, 11, 15, 16, 17</p> <p>8, 10, 12, 14</p>
3. Bugün eğitim yöneticisi olsaydınız en çok yapmak istedikleriniz	<ol style="list-style-type: none"> 1. Akademik �alışma ve bilimsel gelişmeleri öğrencimize kazandırmak. Okul dışarıya açılmalı. Toplumla bütünleşmeli. Projeler olmalı. 2. Her okul, yönetim kadrosunu oluşturabilmeli, amaçlarını belirlemeli, Mevzuatlar bir merkezden belli bir alan ve bölgeye göre hazırlanabilir. 3. Ülkemizde okullar yetersiz. İmkanları sınırlı bölgelere ve ailelere hizmet edecek yatılı okulları özel hale uygulamalar haline getiririm. 4. Siyasi ayırım yapmaksızın yönetici olacak insanların yeterliliğini sağlayacak liyakatı esas alan bir sistem olmasını sağladım. 	<p>1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 19</p> <p>4, 5, 6, 7</p> <p>12, 13, 19, 20</p> <p>14, 18, 19</p>
4. Uygulama ve başarıların değerlendirmesi eğitim yöneticisi katkı ve etkileri	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hesap vereceğim yerler, denetleyen mekanizmalar olmalı, yetki ve sorumlulukları uygulamada dikkatli olmak lazımdır. 2. Rahat, �retken olmalıyım. Yeterli yönetici görüşlerine başvurulmuyor. Kişisel ve parti politikaları her alanda etkili oluyor. 3. Uzun vadeli bir milli eğitim politikasının olmaması, çok hızlı değişmesi verimsizliği beraberinde getiriyor. 	<p>1, 19</p> <p>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20</p> <p>5, 20</p>
5. Mevzuat oluşturma ve uygulamada yönetici yetki ve sorumlulukları	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mevcut duruma göre yok. Yöneticilerinin yasal görevleri dışında karar alma ve uygulama yetkileri yoktur. Mutlaka yetkileri olmalıdır. 2. Mutlaka yetkileri olmalı, ama sınırsız, sonsuz da olmamalı. Müdür bürokrasi içerisinde boğulmamalı. Denetlenme koşuluyla yetki verilmeli. 	<p>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20</p> <p>1, 2, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20</p>

Altıncı alt probleme ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda 5 tema ve bu temalara ilişkin alt temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan tema ve alt temalar Tablo 6. de sunulmuştur;

Eğitim yöneticisi olarak yapmak isteyip de yapamadıklarınız temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak eğitim yöneticilerinin herhangi bir yetkisi yoktur. Sorumluysanız yetkiniz olmalı. Bürokratik kurallar ve mevzuat engelleri. Siyasilere dert anlatamamak görüşü yanında; yetki ve sorumluluğunuzu bilerseniz, konuya hakimseniz her şeyi gerçekleştirebilirsiniz. Yapmak isteyip de yapamadığım bir şey olmadı; uluslararası bakış açısıyla toplumun değerlerini ve tüm paydaşlarının beklentilerini dikkate alarak bir eğitim politikası oluşturmak isterdim; fiziksel, ekonomik kaynak, öğretmen ve personel yetersizliğinden dolayı bazı gereklilikleri yerine getiremezsiniz görüşleri ortaya konulmuştur.

Eğitim yöneticisi olarak yaptığınız örnek çalışmalar temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak projeler yaparak personelin ve öğrencinin farklı şeyler düşünmesini, görmesini sağlamaya çalıştık. Alt yapıyla ilgili güzel çalışmalar yapıldı görüşleri yanında; İşinizi seveceksiniz, samimi ve kararlı olacaksınız, kadronuzla birlikte hareket edeceksiniz. Başarının sırrını burada görüyorum; Öğrencilerimizin eğitimdeki başarıları yanında, çağdaş ve bilimsel gerçekleri benimsemiş, sosyal, kültürel gelişimlerini sağladık görüşleri ortaya konulmuştur.

Bugün eğitim yöneticisi olsaydınız en çok yapmak istedikleriniz temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak akademik çalışma ve bilimsel gelişmeleri öğrencilerimize kazandırmak. Okul dışarıya açılmalı. Toplumla bütünleşmeli. Projeler olmalı görüşleri yanında; her okul, yönetim kadrosunu oluşturabilmeli, amaçlarını belirlemeli, mevzuatlar bir merkezden belli bir alan ve bölgeye göre hazırlanabilir; ülkemizde okullar yetersiz. İmkanları sınırlı bölgelere ve ailelere hizmet edecek yatılı okulları özel hale uygulamalar haline getiririm; siyasi ayırım yapmaksızın yönetici olacak insanların yeterliliğini sağlayacak liyakatı esas alan bir sistem olmasını sağladım görüşleri ortaya konulmuştur.

Uygulamalar ve başarı değerlendirilmesinde eğitim yöneticilerinin katkıları ve etkileri temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak rahat, üretken olmalıyım. Yeterli yönetici görüşlerine başvurulmuyor. Kişisel ve parti politikaları her alanda etkili oluyor görüşü yanında; hesap vereceğim yerler, denetleyen mekanizmalar olmalı, yetki ve sorumlulukları uygulamada dikkatli olmak lazım; uzun vadeli bir milli eğitim politikasının olmaması, çok hızlı değişmesi verimsizliği beraberinde getiriyor görüşleri ortaya konulmuştur.

Mevzuat oluşturulması ve uygulanmasında yöneticilerin görev, yetki ve sorumlulukları temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak mevcut duruma göre yok. Yöneticilerin yasal görevleri dışında karar alma ve uygulama yetkileri yoktur. Mutlaka yetkileri olmalıdır görüşü yanında; yetkileri sınırsız, sonsuz da olmamalı. Müdür bürokrasi içerisinde boğulmamalı. Denetlenme koşuluyla yetki verilmeli görüşleri ortaya konulmuştur.

Bu kapsamda daha önce yapılan çalışmalarda;

Özdemir (1996) klasik yönetimin süreç ve görevleri olan planlama, örgütleme, koordine etme, yöneltme, kadrolama, denetleme ve bütçeleme faaliyetlerine günümüzde; karar verme, iletişim, etkileme, yaratıcılık, liderlik, güdüleme, değerlendirme, değiştirme, yenileştirme ve halkla ilişkiler gibi eklemeler yapılmıştır.

Balcı'ya (1993) göre etkili bir yöneticinin çözüm odaklı, örgütün amaç ve hedeflerini bilme ve

hedefe yönelik olma, düşünce zenginliğine sahip olma, değişme ve yenileşmeleri izleme ve benimseme, iletişim becerileri gelişmiş ve girişimci özelliklere sahip olması gerekir.

Duke ve Russel'in (1984) araştırmalarına göre ise etkili bir eğitim yöneticinin kaynak temini, kalite kontrol, ortaya çıkacak sorunlara karşı çalışanların duyarlılığını sağlama (Güçlük avcısı), velilerin, çevrenin katılım ve desteğini sağlayarak olumlu bir okul iklimi yaratması gerekir (Balcı,1993).

Bursalıoğlu'na (1994) göre eğitim yöneticisi mevcut değerleri izlemekle kalmaz, yenilerini bulur ve yaratır. Örgütlerin canlı kalmasını ve gelişmesini sağlayan yaratıcı g ve zeka, çözümleyici yetenek ve tarafsızlık gibi niteliklere sahip olmalıdır. Eğitim dinamik ve uygulamalı bir bilim olduğu için eğitim yöneticisi bilimsel gelişmeleri izlemeli ve bilim insanlarıyla ilişkide olmalıdır. Yönetici okul ile evre arasında bir süreklilik bağı kurabilmelidir. Örgüte ve topluma lider olabilmelidir.

Taymaz'a (1986) göre eğitim yöneticisi yasal görevleri yanında, her türlü madde ve insan kaynağını verimli ve etkin bir biçimde kullanabilmeli, eğitim kurumunu amaç ve hedefleri doğrultusunda sürekli geliştirerek ayakta tutabilmelidir.

Açıkalin'a (1995) göre eğitim yöneticisi değişme ve gelişmelere açık, gezip görmeye, okumaya yazmaya, dinlemeye ve tartışmaya, öğrenme yeteneği sayesinde her ortama uyum sağlayabilen, yenilikleri izleyerek kendisini geliştirebilmelidir. Çağdaş eğitim yöneticisi, etkili iletişim ve liderlik özelliklerine sahip, Türkçe'yi düzgün kullanabilen, felsefe, matematik, uygarlık tarihi eğitimi almış, yabancı dil ve iletişim teknolojilerini etkili olarak kullanabilen, bilgiyi üretmede ve yönetmede eğitimi, beden ve ruhsal yapısı sağlıklı, eğitim ve öğretime inanmış olmalıdır.

zan (2006) ve zdemir (2013), bu yeterliklerin yanı sıra eğitim yöneticisinin deneyim ve liyakat sahibi olmasının gerekliliğini vurgulamışlardır. Bu zellikler olumlu okul kültürü ve ikliminin oluşmasını etkileyeceği için eğitim yönetiminin meslekleşmesi gerekmektedir.

Yöneticilerin hizmet öncesi eğitim yönetimi alanında eğitim almamaları, yöneticilik bilgi ve becerilerine ilişkin eğitsel yetersizlikleri, hizmet içinde deneme yanılma yoluyla ve usta ıracak ilişkisi şeklinde yetişmeleri, sürekli eleştiri konusu olmaktadır. (Ağaoğlu vd., 2012; Arabacı vd., 2015; Güçlü vd., 2016; Korkmaz, 2005).

Recepğlu ve Kılınç (2014), eğitim sistemimizde yöneticiliğin ayrı bir uzmanlık alanı olarak görülmediğini, toplum tarafından meslekte asıl olan öğretmenliktir anlayışının yaygın olarak kabul gördüğünü belirtmiştir. Fakat eğitim sistemimizin ve eğitim kurumlarımızın ağdaş ve uluslararası normlara uygun olarak en az yüksek lisans eğitimine sahip akademik olarak yetişmiş, yabancı dil bilen, ulusal ve evrensel gelişmeleri ve yenilikleri izleyen, kendini sürekli geliştiren ve değişime uyum sağlayan, çalışma ortamlarına bunları aktarabilme becerisine sahip, liyakatli eğitim yöneticilerine ihtiyacı olduğunu, yönetimin yalnız kıdem değil, bilgi, beceri ve uygulama temelli olması gerektiğini vurgulamıştır.

Yönetici görüşlerine göre liyakat algısına yönelik yöneticilerin hemen tamamı yönetici seçme, yetiştirme ve atamada liyakata önem verilmediği, yöneticilerin yeterli deneyim ve donanımına sahip olmadığı, bunun eğitim örgütlerinin verimliğini engellediği, adaletli olma, kademeli geçiş, yöneticiliğin meslekleşmesi ve işin ehline verilmesi hakkında görüş bildirmişlerdir (Ağaoğlu ve diğ., 2012; Aktepe,2014; Demirtaş ve zer, 2014; Süngü, 2012; Akbaşlı ve Balıkcı, 2013; Aslanargun, 2012; Altın ve Vatanarttıran, 2014; akt. Gök, 2019).

Şişman ve Turan (2003) eğitim yönünden yerelleşme, eğitimle ilgili tüm paydaşların dahil olmasını sağlayan bir yönetim biçimidir. Bu yönetim biçimi ve anlayışıyla eğitim örgütlerine karar alma süreçleriyle ilgili sorumluluklar verilmekte veya devredilmektedir. Bu konuda sistemsal bir yapı oluşturulması için güven ortamının sağlanması, kurum ve kuruluşların sorumlulukları ve yetkilerinin artırılması gerekir.

Alan yazında eğitim sisteminde sadece yapısal değişikliklerle yenileşme ve gelişmenin sağlanamayacağı, sistem ve politikaların uygulama alanı olan her türde eğitim kurumlarının iklimi ve kültüründe yapılacak değişimlerle birlikte, mesleki gelişim ve işbirliğine dayalı bir okul toplumu yaratmakla mümkün olabileceği belirtilmektedir. Bu nedenle eğitim yöneticilerine çok önemli görevler düşeceği kuşkusuzdur.

7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Emekli eğitim yöneticilerine Türk eğitim sistemi ve politikalarında öğretmen niteliklerinin nasıl olması gerektiği sorulmuştur.

Tablo 7.

Emekli eğitim yöneticilerinin Türk eğitim sistemi ve politikalarında öğretmen nitelikleriyle ilgili istek ve düşünceleri

Temalar	Alt Temalar	Yöneticilerin Görüşleri
1. Öğretmenlik mesleğine seçilme, yetiştirilme ve atanma esasları	1. Öğretmen okulunun olması ve devamında üniversite gibi komplike bir yapı olması lazım. Mesleğe yüksek puanla seçilmeli ve yetiştirilmelidir.	1, 7, 8, 11, 13
	2. Eğitim fakültesinde uygulama ve akademik olarak iyi yetiştirilmeli.	1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 18, 19
	3. Öğretmeni ülkenin gerçeklerine göre bütün şartlara uygun olarak özel seçmeli ve özel yetiştirmeliyiz, donatmalıyız, uygulamayı yaptırmalıyız.	3, 4, 6, 8, 10, 11, 14, 15, 20
	4. Uzmanların değerlendirilmesiyle Türkiye genelinde bir çalışma ve atanma sistemi getirilmeli ve çalışması sağlanmalı. KPSS olmamalı.	8, 11, 13, 20
	5. Seçilme sınavla olmamalı. Önce istekli olacak, insanı seven amacı gerçekleştirilmeye adım atmış kişi olacak. Psikolojik testten geçirilmeli.	9, 12, 13, 16, 17
2. Öğretmenin mesleki yeterlikleri ve geliştirilmesi	1. Hizmetiçi eğitim verilmesi, şartlara ve amaçlara uygun oluşturulacak programlar çerçevesinde geliştirilmesi lazım. Belli sınavlar yapılabilir.	1, 2, 3, 4, 10, 16, 18, 19, 20
	2. Öğretmen çok yönlü olmalı. Çağdaş ve teknolojik donanımı eğitim psikolojisiyle birleştirmiş olmalı. Öğretmen çok özel yetiştirilmelidir.	3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 19
	3. Mesleğe başladıktan sonra herkesin kendi beceri yetkinlikleri konusunda önünün açılması lazım. Görevde yükselme siyasi olmayacak.	10
3. Öğretmen kariyer basamakları ve görevde yükselmeleri	1. Kariyer basamakları olmalı ve hak ediyorsa bir bir yükselmeli. Objektif ölçülerle olmalıdır. Liyakate dayalı olmalıdır.	1, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20
	2. Denetim müessesinin iyi ve ciddi işletilmesi gerekmektedir. Öğretmen kendisini sürekli yenilemeli, değişimin, dönüşümün içinde bulmalıdır.	2, 6, 18
	3. Öğretmenler politik nedenlerle bir yere gelmemelidir. Seçiminde siyasi kaygının olmaması, desteklenmesi ödüllendirilmesi gerekir.	4, 5, 11
	4. Öğretmeni yetiştirenin de eğitici olması lazım. Öğretmen lisesi arkasından YÖK'ten mutlaka ayrı eğitim fakültesi kurulması lazım.	8
4. Öğretmenlik mesleğinin statüsü	1. Öğretmenlik mesleğinin özel bir statüsü olmalı. Öğretmenliği bir kariyer meslek haline getirmek gerekir. Herkes öğretmen olmamalı.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
	2. Öğretmen meslek kanunu çıkmalı, meslek içinde yetiştirilmeli. Özel seçilmeli, yetiştirilmeli. Nitelikli öğretmenler elinde olmalı.	4, 20
5. Öğretmenlerin niteliği	1. Seçilmesi, yetiştirilmesi ve donanımı iyi olmalı. Eğitim fakültesine öğrenci fiziki, sosyal, psikolojik özellikleri değerlendirilerek alınmalıdır.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20
	2. Liyakatlı olmalıdır. Ayrı bir kariyeri olmalı. Bütün aşamaları özümlemeli, yetişmeli, tecrübe edinmeli.	4, 6, 12, 17, 19
	3. Çok iyi eğitilmesi lazım. Üniversitelerin eğitimle ilgili bölümünün üniversiteden ayrılıp bağımsız bir eğitim üniversitesi kurulması lazım.	16, 18, 20
	4. Tarikatlar, cemaatler, vakıflar, derneklerin milli eğitim üzerindeki baskılarının mutlaka kaldırılması gerekir.	2

Yedinci alt probleme ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda 5 tema ve bu temalara ilişkin alt temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan tema ve alt temalar Tablo 7. de sunulmuştur;

Öğretmenlik mesleğine seçilme, yetiştirilme ve atanma esasları temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak eğitim fakültesinde uygulama ve akademik olarak iyi yetiştirilmeli görüşü yanında; ğretmeni ülkenin gerçeklerine göre bütün şartlara uygun olarak özel seçmeli ve özel yetiştirmeliyiz, donatmalıyız, uygulamayı yaptırmalıyız; seçilme sınavla olmamalı.  nce istekli olacak, insanı seven amacı gerçekleştirmeye adım atmış kişi olacak. Psikolojik testten geçirilmeli; ğretmen okulunun olması ve devamında  niversite gibi komplike bir yapı olması lazım. Mesleğe yüksek puanla seçilmeli ve yetiştirilmelidir; uzmanların değerlendirilmesiyle Türkiye genelinde bir çalışma ve atanma sistemi getirilmeli ve çalışması sağlanmalı. KPSS olmamalı görüşleri ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ve geliştirilmesi temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak ğretmen çok yönlü olmalı. Çağdaş ve teknolojik donanımı eğitim psikolojisiyle birleştirmiş olmalı. Öğretmen çok özel yetiştirilmelidir görüşü yanında hizmetiçi eğitim verilmesi, şartlara ve amaçlara uygun oluşturulacak programlar çerçevesinde geliştirilmesi lazım. Belli sınavlar yapılabilir; mesleğe başladıktan sonra herkesin kendi beceri yetkinlikleri konusunda  n n n açılması lazım. Görevde yükselme siyasi olmayacak görüşleri ortaya konulmuştur.

Öğretmen kariyer basamakları ve görevde yükselmeleri temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak kariyer basamakları olmalı ve hak ediyorsa bir bir yükselmeli. Objektif ölçülerle olmalıdır. Liyakate dayalı olmalıdır görüşü yanında; denetim müessesinin iyi ve ciddi işletilmesi gerekmektedir. Öğretmen kendisini sürekli yenilemeli, değişimin, dönüşümün içinde bulmalıdır; öğretmenler politik nedenlerle bir yere gelmemelidir. Seçiminde siyasi kaygı olmayacak. Öğretmenlerin desteklenmesi ödüllendirilmesi gerekir; ğretmeni yetiştirenin de eğitici olması lazım. Öğretmen lisesi arkasından Y K'ten mutlaka ayrı eğitim fakültesi kurulması lazım görüşleri ortaya konulmuştur.

Öğretmenlik mesleğinin statüsü temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak öğretmenlik mesleğinin özel bir statüsü olmalı. ğretmenliği bir kariyer meslek haline getirmek gerekir. Herkes ğretmen olmamalı görüşü yanında; ğretmen meslek kanunu çıkmalı, meslek içinde yetiştirilmeli. Nitelikli ğretmenler elinde olmalı görüşleri ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin niteliği temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak seçilmesi, yetiştirilmesi ve donanımı iyi olmalı. Eğitim fakültesine  ğrenci fiziki, sosyal, psikolojik özellikleri değerlendirilerek alınmalıdır görüşü yanında; liyakatli olmalıdır. Ayrı bir kariyeri olmalı. Bütün aşamaları  z mllemeli, yetişmeli, tecrübe edinmeli; çok iyi eğitilmesi lazım. Üniversitelerin eğitimle ilgili bölümünün üniversiteden ayrılıp bağımsız bir eğitim  niversitesi kurulması lazım; tarikatlar, cemaatler, vakıflar, derneklerin milli eğitim üzerindeki baskılarının mutlaka kaldırılması gerekir görüşleri ortaya konulmuştur.

Bu kapsamda daha önce yapılan çalışmalarda;

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1999 yılında ülkemizde ilk defa ğretmen yeterlikleri çalışması yapılmıştır. MEB ğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü tarafından önce 2004 yılında, daha sonra güncellenerek 2017 yılında yayınlanan ğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri,

“mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere üç yeterlik alanıyla, bunlar altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır (MEB, 2017).

Bilimsel gelişmelere bağlı olarak öğretmenlik alan bilgisinde de sürekli değişim yaşanmaktadır. Öğretmenlerin akademik ve mesleki alanda meydana gelen bu değişim ve gelişimi yakından izlemesi, kendini geliştirmesi ve yetiştirmesi gerekmektedir. Bu amaçla mesleki alanda yapılan hizmet içi eğitim, seminer, kurs, sempozyum, proje çalışmalarını izlemesi ve fırsat buldukça bunlara katılması gereklidir. Tüm öğretmenlerin pedagojik, sosyal ve kültürel bu çalışmalarda yer alması teşvik edilmelidir (Yılman, 2006).

Öğretmenlik mesleğinin gelişimi boyutunda nitelikli bir öğretmenin sürekli kendisini geliştirmesinin gerekliliği ön plana çıkmıştır. Öğretmenin kendisini geliştirmesi özelliği, (Aşıcı vd., 2009) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerde olması gereken niteliklerin başında gelmektedir.

Çetin (2001) ve Halis (2002) yaptıkları çalışmalarda, nitelikli bir öğretmende olması gereken üç temel boyuttan bahsetmektedir. Alan bilgisi, genel öğretim ve özel öğretim yeteneği, kişisel ilişkiler ve iletişim becerileri, faaliyetleri bilme ve düzenleme gibi sosyal beceriler gibi olması gereken özellikler ortaya çıkmıştır.

Yüksel ve Duman (2017), yaptıkları çalışmada, öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerinden dolayı en önemli görülmüş, iletişim ve zaman yönetimi alt boyutları da önemli görülmüştür. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşlerine ve gözlem sonucuna göre, öğretmenlerin sınıfın fiziksel düzeninin en düşük ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Ellett ve Teddlie (2003), iyi bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri hususunda, her türlü zorluğa rağmen evrensel bir anlayışa ulaşmanın en önemli yolunun eğitim ortamını hazırlama ve öğrenci başarısında istenilen sonuçları elde etmek olduğunu belirterek, bunu sağlayacak olan öğretmenin çağdaş özelliklerle donatılması ve uygulamada bu davranışları göstermesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin mesleki nitelikleri ve yeterlikleri öğretim yöntem ve tekniklerinden gerektiği şekilde yararlanarak sınıfta, okulda ve toplumda etkili bir iletişim kurma, eğitim öğretim sürecini iyi yönetebilme, öğrenme sonuçlarını değerlendirme ve öğrencilere doğru bir rehberlik yapabilme yetisini sağlayacaktır. Öğretmen seçme ve yetiştirme eğitimi çok önemli olup, bu da ancak eğitimle sağlanabilir (Demirel, 1999).

Öğretmenlerin çalışma ortamlarında yaşadıkları sorunlardan bir diğeri yönetim ve kararlara katılamamalarıdır. Eğitim ortamlarının paydaşlarının eğitimle ilgili değişiklik ve uygulamalarda düşünceleri sorulmuyor. Merkezi otorite yapılmasını istediği uygulamaları hiç kimsenin fikrini almadan, araştırıp soruşturmadan gerçekleştirilmektedir. Eğitim çalışanlarının alınan kararlar ve yapılan uygulamalarda katkılarının olmaması, merkezi otoritenin kendilerine itibar göstermemesi, çeşitli sorunların ortaya çıkmasına ve çözüm bulunamamasına sebep olmaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin gerek karar alma ve gerekse uygulama süreçlerinde herhangi bir yetki veya etkilerinin olmaması, eğitim öğretim sürecinde yalnız uygulayıcı olmaları çalışmalarında verimli ve etkin olmaları, içinde buldukları örgütte aktif sorumluluk alma, liderlik yeteneklerini geliştirme, demokrasi ve katılımcılık kültürünün oluşturulması ve geliştirilmesi önünde önemli bir engeldir (Babaoğlan ve Yılmaz, 2012).

Araştırma sonucunda yedinci alt problemle ilgili tespit edilen tema ve alt temalar kapsamında yapılan birçok çalışmada araştırmacılar benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Emekli eğitim yöneticilerine MEB okul ve kurumlarında bütçe ve finansman kaynakları ve kullanımıyla ilgili temel ekonomik konular hakkındaki düşünceleri sorulmuştur.

Tablo 8.

Emekli eğitim yöneticilerinin MEB okul ve kurumlarında bütçe ve finansman kaynakları ve kullanımıyla ilgili temel ekonomik konulara ilişkin düşünceleri

Temalar	Alt Temalar	Yöneticilerin Görüşleri
1. Bütçe ve finansman kaynakları oluşturma ve kullanma yetki ve sorumlulukları	<ol style="list-style-type: none"> Okul müdürleri, parasal konularla harcamalarla muhatap olmamalı. Genel bütçeden ayrılan pay yetersizdir. Bütçe mutlaka olmalı. Devlet okuluna sahip �ıkmalı. Okul müdürü el a�mamalı, ihtiyaçları verilmeli. İdareciler finansman kaynaklarını kullanma konusunda yetiştirilmeli. Merkezi bütçeden milli eğitim bakanlığına bir bütçe ayrılıyor. Okulun geliri bakanlık ödenekleri ve okul aile birliği gelirlerinden oluşur. 	<p>1, 2, 9, 18, 20</p> <p>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20</p> <p>7, 11, 20</p> <p>2, 3, 4, 5, 8, 12, 15, 17, 20</p>
2. Eğitim yöneticilerinin okul / kurum kaynaklarını kullanmaları	<ol style="list-style-type: none"> Ben para toplayan tahsildar durumuna veya o işleri yapan mühendis durumuna gelmemeliyim. Onun tahsildarı, mühendisi farklı olmalı. Tecrübeli ve çevreye hâkim okul müdürleri açısından sorun olmaz. Verimli kullanabilir. Eğitim yöneticileri kaynakları yerinde kullanıyor. Devlet bütçeyi vermeli ve denetlemelidir. Devletin gönderdiği �denek yetersizdir. Okul aile birliği kanalıyla ihtiyaçlar karşılanıyor. Müdürün böyle bir yetkisi yoktu. Kullanma ve istediği Şekilde yapma, uygulamada bunun yapılması mümkün değil. 	<p>1</p> <p>2, 13, 15, 16, 17, 18</p> <p>1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 20</p> <p>8, 9, 11, 12, 19</p>
3. Eğitimin önemli finansman sorunları ve üzüm uygulamaları	<ol style="list-style-type: none"> Benim görevim finansman bulma ve bütçe olmamalı. Böyle zorluklar yaşanıyor, bizde zorluklar yaşadık. Okulların fiziksel yetersizlikleri ve ihtiyaçları bakanlıkça karşılanmalı. Genel bütçeden eğitime ayrılan pay çok yetersizdir. Nitelikli eğitim için yeterli bütçe lazım. Genel bütçe �deneyi yerelde iyi değerlendirilebilir. Sıkıntı çekmedim ama birçok okul ekonomik sıkıntı çekti. Kaynakların temini ve kullanımı konusunda sıkıntı var. Siyasi müdahaleler olmalı. 	<p>1, 11, 13, 20</p> <p>2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19</p> <p>8, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 20</p>
4. Okul aile birlikleri ve uygulamaları	<ol style="list-style-type: none"> Okulun bütçe kaynakları okul aile birliği ile bakanlık ödeneklerinden oluşur. Okul aile birliği sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği yapmalı. Okul müdürünün mevzuata ve çevreye hâkim olması, güven vermesi. Tüm harcamaların bakanlık tarafından karşılanması. Okula bir bütçe ayrılması. Yetki ve sorumlulukların verilmesi ve denetimin yapılması. Okul aile birlikleri okulun ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulmuş bir yapı. İşlevsel olarak çok iyi çalışan ama çalışmayan aile birlikleri de var. 	<p>1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 12, 19, 20</p> <p>2, 11, 13, 20</p> <p>5, 7, 8, 12, 14, 20</p> <p>4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20</p>
5. Eğitim yöneticilerinin okul ihtiyaçlarını karşılama Süreci	<ol style="list-style-type: none"> Okul yöneticisi, �ğretmen para ile ilgili hiçbir işin içinde olmamalıdır. Okulun ihtiyaçlarının karşılanması için maddi kaynak gerekir. Herhangi bir ekonomik sıkıntı yaşamadım. Benim y�neticiliğimde para toplamamak, bütçe oluşturmamak gibi hiçbir derdim olmadı. Eğitimin en büyük sorunlarından bir tanesi, parayı bütçeden değil velilerden alıyoruz. Kaynakları doğru kullanmak ve yönetmek gerekir. 	<p>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20</p> <p>5, 7, 8, 11, 12, 13</p> <p>2, 5, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 19, 20</p>

Sekizinci alt probleme ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda 5 tema ve bu temalara ilişkin alt temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan tema ve alt temalar Tablo 8. de sunulmuştur;

Bütçe ve finansman kaynakları oluşturması ve kullanmasıyla ilgili yetki ve sorumlulukları temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak genel bütçeden ayrılan pay yetersizdir. Bütçe mutlaka olmalı. Devlet okuluna sahip  ıkmalı. Okul müdürü el a mamalı, ihtiyaçları verilmeli görüşü yanında; merkezi bütçeden milli eğitim bakanlığına bir bütçe ayrılıyor. Okulun geliri bakanlık ödenekleri ve okul aile birliği gelirlerinden oluşur; okul müdürleri, parasal konularla, harcamalarla hiç muhatap olmamalı; idareciler finansman kaynaklarını kullanma konusunda yetiştirilmeli görüşleri ortaya konulmuştur.

Eğitim yöneticilerinin okul ve kurum kaynaklarını kullanmaları temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak devlet bütçeyi vermeli ve denetlemelidir. Devletin gönderdiği ödenek yetersizdir. Okul aile birliği kanalıyla ihtiyaçlar karşılanıyor görüşü yanında; tecrübeli ve çevreye hâkim okul müdürleri açısından pek sorun olmaz. Verimli kullanılabilir. Eğitim yöneticileri kaynakları yerinde kullanıyor; müdürün böyle bir yetkisi yoktu. Kullanma ve istediği şekilde yapma, uygulamada bunun yapılması mümkün değil; ben para toplayan tahsildar durumuna veya o işleri yapan mühendis durumuna gelmemeliyim. Onun tahsildarı, mühendisi farklı olmalı görüşleri ortaya konulmuştur.

Eğitimin önemli finansman sorunları ve çözüm uygulamaları temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak okulların fiziksel yetersizlikleri ve ihtiyaçları bakanlıkça karşılanmalı. Genel bütçeden eğitime ayrılan pay çok yetersizdir. Nitelikli eğitim için yeterli bütçe lazım. Genel bütçe ödeneği yerelde iyi değerlendirilebilir görüşü yanında; sıkıntı çekmedim ama birçok okul ekonomik sıkıntı çekti. Kaynakların yeterli temini ve kullanımı konusunda sıkıntı var. Siyasi müdahaleler olmamalı; benim görevim finansman bulma ve bütçe olmamalı. Böyle zorluklar yaşıyor, bizde zorluklar yaşadık görüşleri ortaya konulmuştur.

Okul aile birlikleri ve uygulamaları temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak okul aile birlikleri okulun ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulmuş bir yapı. İşlevsel olarak çok iyi çalışan ama çalışmayan aile birlikleri de var görüşü yanında; okulların bütçe kaynakları okul aile birliği ile bakanlık ödeneklerinden oluşur. Okul aile birliği sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği yapmalı; tüm harcamaların bakanlık tarafından karşılanması. Okula bir bütçe ayrılması. Yetki ve sorumlulukların verilmesi ve denetimin yapılması; okul müdürünün mevzuata ve çevreye hâkim olması, güven vermesi görüşleri ortaya konulmuştur.

Eğitim yöneticilerinin okulun ihtiyaçlarını karşılamaları süreci temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak okul yöneticisi, öğretmen para ile ilgili hiçbir işin içinde olmamalıdır. Okulun ihtiyaçlarının karşılanması için maddi kaynak gerekir görüşü yanında; eğitimin en büyük sorunlarından bir tanesi parayı bütçeden değil velilerden alıyoruz. Kaynakları doğru kullanmak ve yönetmek gerekir; herhangi bir ekonomik sıkıntı yaşamadım. Benim yöneticiliğimde para toplamamak, bütçe oluşturmamak gibi hiçbir derdim olmadı görüşleri ortaya konulmuştur.

Bu kapsamda daha önce yapılan çalışmalarda;

Güngör ve Göksu'ya (2013) göre eğitimin bütçe ve finansmanı; eğitim faaliyetleri için maddi ve parasal kaynakların sağlanması ve elde edilen kaynakların farklı sosyoekonomik düzeydeki bireyler ve toplumsal gruplara bir plan dahilinde dağıtım sürecini ifade eder.

Türkiye'de, eğitimin bütçe ve finansmanı önemli oranda kamu tarafından karşılanmaktadır. Fakat, yasalarda önerilen oranlarda payların eğitime aktarılmaması ve artan eğitim ihtiyacından dolayı yeterli bütçe oluşturulamamakta, sürekli eğitimde bütçe ve finansman sorunu yaşanmaktadır. Bundan dolayı okullar ve eğitim yöneticileri özel kaynak arayışlarına yönelmektedirler. Sağlanan özel kaynaklar da okul çevresinin sosyoekonomik durumuna bağlı olarak okullar arasında fırsat eşitsizlikleri ortaya çıkarmaktadır (Tural, 2002).

Dünyada eğitim tüm kesimler için ulaşılabilir olmakla birlikte; insanlar eğitimden faydalanma konusunda farklılaşmaktadır (Brett ve Weymark, 2003). Zengin öğrenci velilerinin bulunduğu okullar herhangi bir sıkıntı yaşamıyor. Güçlü okul aile birlikleri okulun tüm ihtiyaçlarını karşılarken fakir semtlerdeki yoksul öğrencilerin eğitim gördüğü okullar ihtiyaçlarını

karşılamada yetersiz kalıyor. Dolayısıyla fırsat eşitliği bir türlü sağlanamıyor. Kaynakların devlet kontrolünde olması eşitsizliği önlemek için uygun görülmektedir. Fakat bu da bir türlü sağlanamamaktadır.

21. yüzyılda eğitim, insanın yetiştirilmesinin, ülkelerin ve toplumların ekonomik durumunu güçlendirmenin, gelişmeyi sağlayanın en önemli yoludur. Bu sebeple yükseköğrenime duyulan ihtiyaı her geçen gün arttırmaktadır (Callan vd., 2008). Yalnız eğitimde kaliteli okullar aabilmek için genel bütçeden eğitime büyük kaynaklar aktarılması gerekmektedir. Oysa, eğitim bütçesine büyük paylar ayrılması, h k metlerin düşündüğü bir politika değildir. Bunun sebebi eğitimin getirilerinin uzun süreçlerde görülmesidir. Beş yılda bir seçim yapılan ülkemizde iktidarlar kısa süreli ve getirileri daha görünür yatırımları tercih etmektedirler (Başaran, 2006). Oysa  lkemizin gereken yatırımları yapması için kısa süreli hesapların terk edilerek uzun vadeli hedeflere odaklanması gerekmektedir.

Eğitim kaynakların sağlanması, tüm toplumsal kesimler arasında dengeli biçimde paylaştırılması ve kaynakların etkili bir biçimde kullanılması gerekmektedir (Adem, 1993). Her geçen gün eğitim maliyetleri artmakta ve eğitime ayrılması gereken kaynak ulusal gelir artışından daha hızlı gelişme ihtiyaı duymaktadır. Ülkemizde eğitimin ihtiyaç duyulan finansmanı ve bütçesinin hazırlanması, bölgelerin ihtiyaçları doğrultusunda dağıtımının yapılması ve uygulanması sağlanmalıdır. Bu konuda farklı ekonomik düzeydeki ülkelerdeki değişik uygulamaların ele alınarak karşılaştırmaların yapılması gerekmektedir (Arabacı, 2011).

Murray vd., (1998), okulların finansmanında aile katkılarının özendirilmesinin önemli eşitsizliklere neden olabildiğini belirtmektedir. Aile katkılarının  zendirilmesiyle zengin bölgelerdeki okullarla yoksul bölge okulları arasında önemli eşitsizlikler doğmaktadır ve bu görüşe paralel olarak Amerika’da 16 eyalette bu durumun anayasaya aykırı olduğu kabul edilmiş ve buna dayalı düzenlemelere gidilmiştir. Ülkemizde de farklı bölge okulları arasındaki olanak eşitsizliklerinin birbirinden oldukça farklı okullar meydana getirdiği bilinmektedir. Bu farklılıkların giderilmesi için temel eğitimin Anayasa’da belirtildiği gibi eğitimin gerçek anlamda parasız olması sağlanmalıdır.

Dursun (2006), özellikle kırdan kente yapılan g lerin kentlerde okul ve derslik açığı oluşmasına, kırsal kesimdeki okulların  ğrenci azlığı nedeniyle ya kapanmasına ya da kırsal kesimde taşımalı eğitim ve birleştirilmiş sınıf uygulamalarına geçilmesine neden olduğu görülmektedir. Dünyanın birçok ülkesinde başvurulan bir  ğretim yolu olan bu uygulamanın kırsal kesime yeni atanan ve tecrübesiz öğretmenlerle veya ücretli öğretmenlik yoluyla c z m üretilmeye calışılması sorunları  nlememekte aksine daha yeni sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Gerçekleştirilen bu uygulama ile öğretmenin görev, yetki ve sorumluluklarının artması, yeterli tecrübeye sahip olmayan öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında zorluklarla karşılaşması ve meslekten soğuması, mesleğe yakışmayan alternatif c z m yolları araştırması, ilköğretim programındaki amaç ve hedeflerin tümüne ulaşılamaması gibi çeşitli sorunlara yol açmaktadır

Gülcan’a (2008) göre, ülkelerin ekonomik durumları göz önüne alındığında eğitim harcamalarına ayrılan pay değişmektedir. Gelişmiş ülkelerde eğitime ayrılan bütçe ve yatırımlar konusunda diğer ülkelere oranla önemli bir fazlalık vardır. Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ile eğitime ayrılan miktar arasında bir doğru orantı olduğu görülmektedir. Ülkenin gelişmiş olması eğitim harcamalarına ayrılan payında miktarını arttırmaktadır. Çünkü, bilim ve teknolojik gelişmelerden dolayı bireye verilecek eğitimin giderleri artmakta, dolayısıyla bütçeden eğitime ayrılacak miktarda da artış olmaktadır.

Araştırma sonucunda sekizinci alt problemle ilgili tespit edilen tema ve alt temalar kapsamında yapılan birçok çalışmada araştırmacılar benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

9. Dokuzuncu Alt probleme İlişkin Bulgular

Emekli eğitim yöneticilerine Türk Eğitim Sistemini neye benzettikleriyle (Metafor) ilgili görüşleri sorulmuştur. Bu doğrultuda oluşturulan tema ve alt temalar Tablo 9. da sunulmuştur.

Tablo 9

Emekli eğitim yöneticilerinin Türk Eğitim Sistemini neye benzettikleriyle (Metafor) ilgili görüşleri

Tema	Alt Temalar	Yöneticilerin Görüşleri
1. Türk Eğitim Sistemiyle ilgili bir metafor	1. Ruh Adam. (Diğer)	1
	2. Bataklığa saplanmış, zavallı. Yazboz tahtası. (Nesne)	2
	3. At arabanın önünde olur. (Hayvan)	3
	4. Yamalı bohçaya benzetiyorum. (Nesne)	4
	5. Yaz-bozlar, çocuklarımızın oynadığı oyunlara benzetiyorum. (Nesne)	5
	6. Terk edilme korkusu yaşayan bir çocuğa benziyor. (Diğer)	6
	7. Güncellenmemiş navigasyon aleti. (Sibernetik Mekanizma)	7
	8. Kuralsız, amaçsız, günübürlük bir yapı. (Diğer)	8
	9. Pazıllar vardır ya pazıl, bana göre yapboz. (Nesne)	9
	10. Kuşa benzetirim. Bir ayağı, bir kanadı, hatta gagasının bir kısmı olmayabilir. (Hayvan)	10
	11. Su üzerine bırakılmış bir tahta parçasına benzetiyorum. (Nesne)	11
	12. Yapboz gibi. Birisi yapıyor. Diğeri bozuyor. (Nesne)	12
	13. Yapboz tahtasına benzetirim. (Nesne)	13
	14. Mehter marşına benziyor. (Meslek)	14
	15. Kararlılık yok, nereye gideceği belli değil, belirsizlik. (Diğer)	15
	16. Yamalı bohçaya benzetiyorum. Yapboza benzetiyorum. (Nesne).	16
	17. Bukalemun. Yapboz tahtası. (Hayvan) - (Nesne)	17
	18. Değişken bir iklim gibi. (Doğa)	18
	19. Traktör seviyesinde diye düşünüyorum. Taksi gibi olmaya çalışıyoruz. Uygulamada sıkıntı var. (Makina)	19
	20. Mehter yürüyüşüne benzetiyorum. (Meslek)	20
Tema	Alt Temalar	Yöneticilerin Görüşleri
1. Türk Eğitim Sistemiyle ilgili bir metafor	1. Diğer	1, 6, 8, 15
	2. Nesne	2, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 16, 17
	3. Hayvan	3, 10, 17
	4. Sibernetik Mekanizma	7
	5. Meslek	14, 20
	6. Doğa	18
	7. Makina	19

Türk Eğitim Sistemiyle ilgili bir metafor temasına ilişkin görüşler 7 alt temada gruplandırılmıştır.

“Diğer” şeklinde 4 katılımcı, “Nesne” şeklinde 9 katılımcı, “Hayvan” şeklinde 3 katılımcı, “Sibernetik Mekanizma” şeklinde 1 katılımcı, “Meslek” şeklinde 1 katılımcı, “Doğa” şeklinde 1 katılımcı, “Makina” şeklinde 1 katılımcı görüş bildirmiştir.

Dokuzuncu alt probleme ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda 1 tema ve bu temaya ilişkin alt temalar oluşturulmuştur;

Türk Eğitim Sistemiyle ilgili bir metafor süreci temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak nesne görüşü yanında diğer, hayvan, sibernetik mekanizma, meslek, doğa, makina görüşleri metafor olarak ortaya konulmuştur.

Bu kapsamda daha önce yapılan çalışmalarda;

Sağlam vd. (2021), eğitimcilerin gözünden Türk eğitim sistemi: Bir metafor çalışması'nda 63 eğitimcinin 47 farklı metafor ürettikleri, 42 metaforun yalnızca tek bir katılımcı tarafından kullanıldığı görülmüştür. Katılımcıların idealde Türk eğitim sisteminin neye benzemesi gerektiğini nedenleriyle açıkladıkları bu bölümde ileri sürdükleri metaforlar 10 ayrı kategoride toplanmıştır. Türk eğitim sisteminin mevcut yapısına ilişkin görüşler teması altında "karmaşık ve grift bir hal", "k reltilcilik", "reformların sıklığı ve uzun vadeli sonuç üretememesi", "tektipleştiricilik", "diğer" olmak üzere beş alt temada gruplandırılmıştır. Tüm eğitimciler Türk eğitim sisteminde sürekli değişiklik yaşanması konusunda uyarıda bulunmuşlardır. Türk eğitim sisteminin siyasi iktidarlar üstü bir yapıda olmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, eğitim politikalarında istikrar sağlanamamaktadır. Merkezi teşkilatta yaşanan üst düzey yöneticilerin sıklıkla değiştirilmesi ya da yer değişiklikleri ve eğitimde sınavlar başta olmak üzere sil baştan uygulamaların uzun vadeli sonuç üretememesi kategorisinde toplanmasına sebep olduğu görülmektedir. Çalışmadan elde edilen bu bulgular, literatürde yer alan bazı çalışmalarca (Kutlu Abu vd., 2016; Taşdemir, 2015; Yeşil ve şahan, 2015) desteklenmektedir.

Araştırmada  ne çıkan sonuçlara bakıldığında Türk eğitim sisteminde bireysel yeteneklerin dikkate alınmadığı, sistemin ihtiyaçlara cevap vermediği belirtilmektedir. Sistemin çok sık değiştiği, karmaşık bir yapıda olduğu, bireyi k reltilci ve tektipleştirici olması gibi olumsuz nitelikteki metaforlar ileri sürülmüştür. Türk eğitim sisteminin sık sık değişimler geçirmesi, eğitimde devamlılığın oluşmasını engellemektedir. Değişim ve dönüşüm  zrunlu kıldığı durumlarda eskiyi yani "değerliyi" yıkararak değil onun üzerine eksiklerini kapatma anlayışıyla yaklaşmak gerekir. Milli Eğitim Bakanlığı gibi büyük bir örgütün politikalarını hızlı, köktenci ve yazboz tahtasını andıracak günü kurtarmaya yönelik uygulamalara yönelmemesi gerektiği vurgulanmıştır.

Yeşil ve şahan (2015) eğitim sistemi ve programlarının niteliğinin önemli sorunlardan olduğunu ifade ederek; eğitimden beklentiler, toplumda eğitime bakış açısı, bir başka ifade ile eğitimde yapılan değişikliğin eğitimin niteliği ile ilgili problemlerin çözümüne katkı sağlamadığı görüşlerini ileri sürmektedir. Taşdemir'in (2015) ise, sistemin sürekli değişmesi ve devamlılık göstermemesi, eğitimde bir istikrarın sağlanamaması, ezberci eğitim anlayışı gibi sorunlara vurgusu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Bucuka (2009) alışmasında öğrencilerin sosyalleşme sürecinde okuldan beklentisinin çocukların yeteneklerinin keşfedilmesi ve desteklenmeleri, geleceğe, iş ve meslek hayatına hazırlanmaları olduğunu ortaya koymuştur. Toplumlar varlıklarını devam ettirebilmek, bütüncül, sağlıklı ve tutarlı bir değişimi geerleştirmek amacı doğrultusunda bireyler yetiştirir. Bu hedef doğrultusunda ülkeler kendi siyasi fikir ve stratejilerine uygun bir eğitim sistemi oluşturma ve uygulama gayreti içindedirler. Bu etkiden yararlanmak amacıyla ileri toplumlardaki eğitim sistemlerinin araştırılarak, yaşanılan sorunlara etkili çözümler ortaya konulmalıdır.

 lkeler bazında eğitim sisteminin; çağa uygun nitelikte insan yetiştirilmesinde ve mevcut kaynakların en verimli şekilde kullanılmasında önemli bir payı vardır. Türk eğitim sistemi, ulusal ve uluslararası değerler temelinde kendisini yenilemeli ve geliştirmelidir. Ülkenin siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmesi eğitime yapılan yatırımlarla doğru orantılı bir şekilde sağlanacaktır. Böylesine önemli olan eğitim sisteminin çalışması ve başarısı rastlantılara bırakılmamalıdır (Taymur, 2010).

10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Emekli eğitim yöneticilerine Milli Eğitim Bakanı olarak eğitim sistemiyle ilgili neler yapabilecekleri hususunda görüşleri sorulmuştur. Bu doğrultuda oluşturulan tema ve alt temalar Tablo 10. da sunulmuştur.

Tablo 10.

Emekli eğitim yöneticilerinin Milli Eğitim Bakanı olarak eğitim sistemiyle ilgili yapabilecekleri hususunda görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Yöneticilerin Görüşleri
1. Düzeltilmesi veya değiştirilmesi istenilen hususlar ve çözüm önerileri	<ol style="list-style-type: none"> Okullara bir bütçe, okul yönetimine inisiyatif ve yetki verilmeli. Rehberlik, teftiş, denetleme sistemi gözden geçirilmeli. Proje üretilmeli. Çalışmalar çeşitli organlar vasıtasıyla takip edilmeli. Problem yaratılmadığı sürece çalışmalar desteklenmeli. Öğretmenlik mesleğine gerekli önem verilmeli, iyi öğretmen ve yönetici yetiştirilmeli. Öğretmen yetiştirmede uygulama öne alınmalı. Hedeflere ulaştıracak kalıcı ve sürekli ulusal bir eğitim politikası hazırlamak. Her kesimle işbirliği ve fırsat eşitliğini sağlamak gerekir. Siyasiler ellerini milli eğitimin üzerinden çekmeli. Eğitimin temel politikası iyi bilinmeli, ona göre de şekillenmeli. Politikadan arınmalı. Liyakate önem verilmeli. Kişi alanını iyi bilmeli. Yerel yönetimlerle koordinasyon kurulmalı, yeterince yetki verilmeli. Milli Eğitim Bakanı milli eğitimden, eğitim yöneticiliğinden gelmeli. 	<p>1, 3, 16, 20</p> <p>3, 6</p> <p>1, 3, 6</p> <p>2, 3, 6, 9, 11, 13, 14, 16, 20</p> <p>2, 4, 5, 8, 10, 15, 16, 18, 19</p> <p>2, 4, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 17, 20</p> <p>2, 4, 6, 9</p> <p>3, 9</p> <p>16</p>
2. Olumlu görülen ve devamlılığı istenilen uygulamalar	<ol style="list-style-type: none"> Şu anda yok. Lise giriş, temel yeterlilik ve alan yeterlik sınavlarında bir oturmuşluk var bunlar devam etmeli. EBA ve FATİH projesi olumlu. Ama sadece görsel ya da dijital ortama olmamalı. Akıllı tahtaların Türkiye genelinde her sınıfta olması. Yatılı bölge okullarını çoğaltmak lazım. Kırsal kesimdeki yatılı, seçme, başarılı öğrencileri devlet almalı. 	<p>1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20</p> <p>6</p> <p>10, 19</p> <p>12</p>
3. Sürekli değişiklik yaşanması ve istenilen sonuçların elde edilememesi	<ol style="list-style-type: none"> Ulusal, milli bir politika olmaması. Bürokrasiyi aşamamak. Milli eğitim politikasının sık değişmesi. Devlet politikası olmaması. Fırsat eşitsizliği ve adaletsizlik. Liyakatsiz atama olmasıdır. Bakanın belli bir siyasi düşünceye sahip olması. Siyasi kaygı, adam kayırmacılığı, seçme seçilmedeki, ölçme değerlendirmedeki mülakatlar. Milli eğitim bakanlarının öğretmen kökenli, eğitimci olmaması. 	<p>1, 2, 3, 6, 7, 9, 15, 17, 20</p> <p>4, 5, 10, 11, 12, 16, 18, 19, 20</p> <p>8, 14, 20</p> <p>9, 10, 11, 14, 15, 16, 18, 20</p> <p>12, 13, 16</p>
4. Öğrenci seçme ve yerleştirme sistemi ve yönlendirme uygulamaları	<ol style="list-style-type: none"> Yönelme yönlendirme olmalı. Ama yeterli ve doğru yapılmıyor. Rehber öğretmen iyi yetiştirilmeli. Eğitim sisteminde fırsat eşitliği sağlanmadan başarılı uygulama olmaz. Ailenin, öğrencinin beklentisi, öğretmen ve yöneticilerin düşünceleri çok önemli, bir rapor oluşturmalı. Sadece sınav odaklı olmamalı. Veriler olmalı. Yönelmenin iyi bir inceleme sonucu yapılması gerekir. 	<p>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20</p> <p>1, 4, 5, 8, 9, 11, 13, 18, 20</p> <p>1, 4, 7, 9, 10, 13</p>

Onuncu alt probleme ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda 4 tema ve bu temalara ilişkin alt temalar oluşturulmuştur.

Düzeltilmesi veya değiştirilmesi istenilen hususlar ve çözüm önerileri temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak siyasiler ellerini milli eğitimin üzerinden çekmeli. Eğitimin temel politikası iyi bilinmeli, ona göre de şekillenmeli. Politikadan arınmalı görüşü yanında; öğretmenlik mesleğine gerekli önem verilmeli, iyi öğretmen ve yönetici yetiştirilmeli. Öğretmen yetiştirmede uygulama öne alınmalı; hedeflere ulaştıracak kalıcı ve sürekli ulusal bir eğitim politikası hazırlamak. Her kesimle işbirliği ve fırsat eşitliğini sağlamak gerekir; liyakate önem verilmeli. Kişi alanını iyi bilmeli; okullara bir bütçe, okul yönetimine inisiyatif ve yetki verilmeli; rehberlik, teftiş, denetleme sistemi gözden geçirilmeli; proje üretilmeli. Çalışmalar çeşitli organlar vasıtasıyla takip edilmeli. Problem yaratılmadığı sürece

alışmalar desteklenmeli; yerel yönetimlerle koordinasyon kurulmalı, yeterince yetki verilmeli; Milli Eğitim Bakanı milli eğitimden, eğitim yöneticiliğinden gelmeli görüşleri ortaya konulmuştur.

Olumlu görülen ve devamlılığı istenilen uygulamalar temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak şu anda yok görüşü yanında; EBA ve FATİH projesi olumlu. Ama sadece görsel ya da dijital ortamla olmamalı. Akıllı tahtaların Türkiye genelinde her sınıfta olması; lise giriş, temel yeterlilik ve alan yeterlik sınavlarında bir oturmuşluk var bunlar devam etmeli; yatılı bölge okullarını çoğaltmak lazım. Kırsal kesimdeki yatılı, seçme, başarılı öğrencileri devlet almalı görüşleri ortaya konulmuştur.

Sürekli değişiklik yaşanması ve istenilen sonuçların elde edilememesi temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak milli eğitim politikasının sık değişmesi. Devlet politikası olmaması görüşü yanında; ulusal, milli bir politika olmaması. Bürokrasiyi aşamamak; bakanın belli bir siyasi düşünceye sahip olması. Siyasi kaygı, adam kayırmacılığı, seçme seilmedeki, lme değerlendirmedeki mülakatlar; fırsat eşişsizliği ve adaletsizlik. Liyakatsiz atama olmasıdır; milli eğitim bakanlarının ğretmen kökenli, eğitimci olmaması görüşleri ortaya konulmuştur.

Öğrenci seçme ve yerleştirme sistemi ve yöneltme uygulamaları temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak yöneltme yönlendirme olmalı. Ama yeterli ve doğru yapılmıyor. Rehber ğretmen iyi yetiştirilmeli görüşü yanında; eğitim sisteminde fırsat eşişliği sağlanmadan başarılı uygulama olmaz; ailenin, öğrencinin beklentisi, ğretmen ve yöneticilerin düşünceleri çok önemli, bir rapor oluşturmalı. Sadece sınav odaklı olmamalı. Veriler olmalı. Yneltmenin iyi bir inceleme sonucu yapılması gerekir görüşleri ortaya konulmuştur.

Bu kapsamda daha önce yapılan çalışmalarda;

Eğitim sistemimizin başlıca sorunları fiziki yetersizlikler ve kapasite sorunu, eğitim programından kaynaklanan sorunlar, bütçe, kaynak ve finansman sorunu, ğretmen niteliklerinin yetersizliği, ğretmen seçme, yetiştirme ve atama sorunu, eğitim yöneticileriyle ilgili sorunlar, eğitimde fırsat eşişliğiyle ilgili sorunlar, kademeler arası geçişle ilgili yöneltme sorunları, denetime ilişkin sorunlar, mesleki ve teknik eğitimle ilgili sorunlar ve okullaşma sorunları biçiminde özetlenebilir (ISCASS, 2019).

Eğitim, ulusal ve küresel ölçekte birçok sorunları bünyesinde taşımasına rağmen aynı zamanda ülkeler için en önemli umut kaynağıdır. Öğrencilerin beden ve ruh sağlığına, mutluluğuna, kimliğine ve eğitime bağlılık duygusuna odaklanmak, gelişmekte olan yeni dönemin esasları arasında bulunmaktadır. Her bireyin başarabileceği fikrinin kabul gördüğü, eleştirel düşünme, problem çözme, ve nasıl öğreneceğini öğrenme anlayışıyla oluşturulan; nitelikli bir eğitimi devlet okullarında almanın mümkün olduğu; yönetici ve ğretmen niteliklerinin yeterliğinin sağlandığı; okullarında rekabet yerine iş birliği, ceza yerine güven, standart öğrenme yerine yapıcı ve yaratıcı öğrenmenin uygulandığı; öğrencilerin eğitimde eşiş fırsatlara ve imknlara sahip olduğu; nitelikli ve kaliteli bir kamu eğitim sisteminin var olduğu; ailevi, sosyal veya ekonomik şartları ne olursa olsun tüm çocuklar için her mahallede sosyoekonomik eşişsizliklerle baş edebilecek kapasitede iyi okulların bulunduğu bir eğitim sistemi Türkiye'de tasarlanabilmeli ve uygulamaya geçirilmelidir (Yalçın, 2020).

Eğitim sistemimiz ve uygulamaları ile ilgili tespit edilen temel sorunların giderilebilmesi için öğrencilerin sahip oldukları kabiliyet, beceri ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmeleri, eğitim-ğretim programlarının ve etkinliklerinin bu doğrultuda planlanarak uygulamaya

konulması gerekmektedir. Yönelme ve yönlendirme çalışmalarının doğru bir şekilde yapılması insan kaynaklarının yetiştirilmesi, etkili ve verimli kullanılması yönünde büyük önem taşımaktadır. Bunun için öğrencilerin becerilerini ortaya çıkarabilecek psikometrik testlerin kullanılması, uygun teknik ve hassasiyetler doğrultusunda değerlendirilmesi gerekir. Esas itibarıyla, milli eğitim sisteminin sürekliliği sağlanmalı, milletin kalıcı olan norm ve değerlerinden beslenen milli ve manevi değerlere, milli akla ve bunlarla uyum sağlamış çağdaş değerlere dayanması sağlanmalıdır.

Emekli eğitim yöneticilerinin Milli Eğitim Bakanı olarak eğitim sisteminde yapılması gerekenlerle ilgili görüşleri bir anlamda bu çalışmanın problem cümlesi kapsamında oluşturulan tema ve alt temalarının bir bütünlüğünü içermektedir. Çalışmanın diğer sorularından elde edilen bulguların özeti niteliğindedir.

11. On birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Emekli eğitim yöneticilerine; eğitim yöneticisi olarak görev yaptıkları süreçte bir idari ve siyasi yaptırım yaşayıp yaşamadıkları, ödül, disiplin ve denetimle ilgili görüşleri sorulmuştur. Oluşturulan tema ve alt temalar Tablo 11. de sunulmuştur;

Tablo 11

Emekli eğitim yöneticilerinin görev yaptıkları süreçte bir idari ve siyasi yaptırım yaşayıp yaşamadıkları, ödül, disiplin ve denetimle ilgili görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Yöneticilerin Görüşleri
1. İdari makamlar tarafından görev tanımı dışında iş yapma talebi	1. İdari makamlarca hayır edilmedi.	1, 2, 4, 5, 9, 13, 14, 15, 16, 18, 19
	2. Edildi, talepler oldu.	3, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 17, 20
2. Siyasi kurum ve şahıslar tarafından iş yapma talebi	1. Siyasi yaptırım veya siyasi beklenti ile karşılaştım.	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 12, 14, 15, 17, 20
	2. Hayır edilmedi.	5, 9, 11, 13, 16, 18, 19
3. Şikâyet, soruşturma ve ceza	1. Şikâyet oldu. Soruşturma geçirdim.	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
	2. Bir şikâyet olmadı. Soruşturma geçirmedim.	5, 7, 10
4. Taltif edilme ve ödül	1. Taltif edildim, ödülleri var.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
	1. Denetim ve disiplin olmalı. Denetim, hesapverirlik, şeffaflık, açıklık olması lazım. Denetim, rehberlik ve eğitim amacıyla yapılmalıdır.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
5. Disiplin ve denetim uygulamaları	2. Disiplin cezaları bir siyasi amaca yönelik, farklı bakış açılarıyla, düşünceler ve ideolojilerle yaklaşarak yapılırsa kötü sonuçlar ortaya çıkar	5, 9, 10, 20
	3. Rehberlik ve denetim yapan müfettişin iyi seçilmesi ve yetiştirilmesi gerekir. Denetimin şekli çok önemli, performans değerlendirme olmalı.	10, 15, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20

On birinci alt probleme ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda 5 tema ve bu temalara ilişkin alt temalar oluşturulmuştur.

İdari makamlar tarafından görev tanımı dışında iş yapma talebi temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak idari makamlarca hayır edilmedi görüşü yanında; edildi, talepler oldu görüşleri ortaya konulmuştur.

Siyasi kurum ve şahışlar tarafından iş yapma talebi temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak siyasi yaptırım veya siyasi beklenti ile karşılaştım görüşü yanında; hayır edilmedi görüşleri ortaya konulmuştur.

şikayet, soruşturma ve ceza temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak şikayet oldu. Soruşturma geçirdim görüşü yanında; bir şikâyet olmadı. Soruşturma geçirmedim görüşleri ortaya konulmuştur.

Taltif edilme ve ödüllendirme temasına ilişkin oluşturulan alt temada katılımcıların tamamı tarafından taltif edildim,  d llerim var görüşü ortaya konulmuştur.

Disiplin ve denetim uygulamaları temasına ilişkin oluşturulan alt temalarda katılımcılar tarafından en belirgin olarak denetim ve disiplin olmalı. Denetim, hesap verebilirlik, şeffaflık, açıklık olması lazım. Denetim, rehberlik ve eēitim amacıyla yapılmalıdır görüşü yanında; rehberlik ve denetim yapan müfettişin iyi seçilmesi ve yetiştirilmesi gerekir. Denetimin şekli çok önemli, performans deēerlendirme olmalı; disiplin cezaları bir siyasi amaca yönelik, farklı bakış açılarıyla, düşünceler ve ideolojilerle yaklaşarak yapılırsa kötü sonuçlar ortaya çıkar görüşleri ortaya konulmuştur.

Bu kapsamda daha önce yapılan çalışmalarda;

Taşdemir (2015)'e göre, eēitim sistemi devamlılık göstermemekte ve sürekli deēiřmektedir.  ēretmen nitelikleri yetersiz olması, yönetici seçme, yetiştirme ve atamada yaşanan sorunlar, eēitim programlarının aēdař normlara uymaması eēitim sisteminin önemli sorunlarındanır. Ezberci ve tekdüze bir eēitim anlayışı, yalnızca sınavı esas alan bir eēitim, eēitimde kalite sorununu ortaya çıkararak eēitim kurumlarının etkililiēini kaybetmesine neden olmaktadır. Okullar arası ayrıcalıklı davranma ve bir bütünlük saēlayamama, fırsat eēitliēinin saēlanamaması, yeterli burs desteēinin verilmemesi, iletişim yetersizliēi, okul aile iřbirliēinin yetersizliēi, okul g venliēi, sınıfların  ērenci sayılarının fazlalıēı eēitimin önemli sorunlarındanır. Yönelme, rehberlik hizmetleri ve mesleki eēitime gereken desteēin verilmemesi, karma eēitimde ve başarının ölçülmesinde bilimsel yeterliklerin saēlanamaması, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere gereken önemin verilmemesi, engelli eēitimine beklenen desteēin verilmemesi, zorunlu hale getirilen din eēitimi uygulamaları, materyal kullanımı ve yabancı dil  ēretiminde başarılı olunmaması gibi sorunları ortaya koymuştur.

Eēitim kurumlarının verimli çalışması, hedeflere çabuk ulaşması ve daha başarılı olması için gerekli olan ve görev yapan başta yöneticiler ve  ēretmenlerin uymak zorunda olduēu birtakım kurallar vardır. Çalışanların örgütün kurallarına ve düzenine uygun davranış göstermesini, davranışların kontrol altına alınmasını saēlayan en önemli g  disiplindir. Eēitimin amacına ulaşmasına yönelik etkinliklerin tümüdür, eēitimin olmazsa olmazıdır (İlgar, 1996; Eren, 2000).

Karag zoēlu (1977), araştırmasında müfettişlerinin en önemli görevinin, eēitim kurumlarındaki  ēretim faaliyetlerinin başarısını saēlamak amacıyla çalışanlara gerekli rehberliēi yapmak olduēu belirtilmiştir. Denetimde rehberlik, bireyin alıřtıēı ortamı tanınması, sorunların çözülmesi, karar verme becerilerinin gelişmesi, bulunduēu ortamda mutlu, uyumlu ve heyecanlı olması, bir yandan da kendini geliştirmesi amacıyla yapılmalıdır. Eēitim müfettişleri, denetimde,  ēretmenin dersini

işleme ve öğretme başarısını değerlendirmek yanında çalışanlarda yetersiz veya eksik gördüğü hususların giderilmesi ve geliştirilmesi için mesleki yardımda ve rehberlikte bulunurlar.

Denetimle, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için hem örgütsel kaynakların en verimli şekilde kullanılması hem de yönlendirmenin ve denetimin özenle yapılması sağlanır (Aydın, 2007; Daresh, 2001; Taymaz, 2013). Denetim sistemi hiç olmayan veya olması gerektiği ölçütlerde yapılmayan kurumlarda heyecan, umut, güven kaybı yaşanır; kapalılık, yalnızlık, düzensizlik ve durağanlık hâkim olur. Eğitimde denetim gereklidir, çünkü eğitimde çağdaş denetimin görevi kontrol etmek, eksik ve hata bulmak değil, bireyi veya örgütü geliştirme odaklı olmasındandır (Aydın, 2008).

Tüm kurumların olduğu gibi eğitim kurumlarının da denetime ihtiyacı vardır. Genellikle eğitim yönetimi içinde değerlendirilen ve bundan dolayı eğitim yönetimi alanının etkisinde kalan eğitim denetiminde, önceki süreçlerde dikkate alındığında, dünden bugüne her dönem farklılıklar görülebilmektedir. Eğitim denetimi mevzuat ve uygulamalarının, bu tarihsel süreçte, siyasi, toplumsal, felsefi, dini ve endüstriyel unsurların etkisine girdiği veya etkisinde kaldığı gözlemlenmiştir (Oliva ve Pawlas, 2004). Eğitim kurumlarının, özellikle öğretmen ders denetimleri Türkiye’de ve Dünya’da sürekli eleştirilmekte, yürürlükte olan uygulamaların yetersizliğinden, etkisizliğinden ve verimsizliğinden dolayı sürekli ve yeni arayışlar gündeme getirilmekte ve tartışılmaktadır (akt. Şekerci ve Gök, 2017).

Bu kapsamda yapılan daha birçok araştırmada eğitim yöneticilerinin görev yaptığı süreçte yaşadığı yaptırımlar, ödül, disiplin olayları ve denetimle ilgili görüşleri konularında benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırma sonuçları, konuya ilişkin emekli eğitim yöneticilerinin Türk eğitim sistemi politikaları ve uygulamalarıyla ilgili olarak karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileriyle ilgili görüşleri sunmaktadır. Yapılan görüşmeler sonucunda en önemli problemin sürekli bir sistem ve politikanın olmaması ile siyasi/politik uygulamalar olduğu görülmektedir. Bu durumun eğitimin başta ilkeler olmak üzere her türlü personel seçme, yetiştirme ve atama, fırsat eşitliği, liyakat ve güven konularında istikrarsızlığa, endişelerin süreklilik arz etmesine sebebiyet verdiği görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç:

Araştırma konusu, Türk eğitim sistemi, politikaları ve uygulamalarıyla ilgili olarak katılımcılardan elde edilen bulgular doğrultusunda;

- Türkiye’de geçmişten günümüze çağdaş anlamda ulusal bir eğitim sistemi, politikaları ve uygulamaları oluşturulamadığı,
- Mevcutta uygulanmakta olan sistem ve politikalarda bir süreklilik ve istikrar olmadığı, sürekli bir değişkenliğin yaşandığı,
- Eğitim sistemi ve politikalarının bir devlet sistemi değil, hükümetlere ve siyasilere bağlı bir anlayışla yürütüldüğü,
- Sistemde süreklilik sağlanamadığı, bu nedenle de yapbozlarla istenilen başarının sağlanamadığı,
- Eğitimde fırsat eşitliğinin olmadığı, fiziki, donatım, personel ve kaynak dağılımıyla ilgili fırsat eşitliğinin bulunmadığı,

- Eğitimde merkezi yönetim anlayışını olduğu, merkezi otoritenin yerel yönetimlere bir türlü elindeki yetkiyi bırakmadığını,
- Yaygın ve halk eğitimine gereken önemin verilmediği,
- Eğitim  rg tlerinde yöneticilere, öğretmenlere ve diğer personele yetki ve sorumlulukların yeterince verilmediği ve bir güvensizlik anlayışının hâkim olduğu,
- Yeterli bir örgüt kültürü ve ikliminin oluşturulamadığı,
- Ailenin ve sivil toplum kuruluşlarının eğitime gerekli katkıyı sağlamadığı,
- Eğitim yöneticisi seçiminde somut kriterler olmadığı, liyakatin esas alınmadığı, akademik çalışmalarla desteklenen görevde yükselme ve kariyer basamaklarının oluşturulup uygulanamadığı,
- Öğretmenin seçilmesi, yetiştirilmesi, atanması ve diğer özlük haklarıyla ilgili yeterli düzenlemenin bir türlü yapılamadığı, öğretmenlerin nitelikli ve amacı gerçekleştirebilecek donanımına sahip olamadıkları,
- Eğitim fakülteleri ile MEB ve bağlı kurumlar arasında yeterli koordinasyonun sağlanamadığı, kurumlar arasında iletişim ve bilgi paylaşımının yeterli olmadığı,
- Denetim ve rehberlik çalışmalarının ağdaş denetim uygulamalarıyla  rtuşmediği,
- Eğitimde yöneltmenin yeterince yapılmadığı,
- Mesleki eğitim yeniden yapılandırılması, sanayi ile işbirliği sağlanarak gereken önem verilmesi gerektiği,
- Eğitimde yerelleşmeye ve yerinden yönetim anlayışına karşı tereddütler oluştuğu ve bunların bir türlü giderilemediği,
- Eğitimde sosyal, kültürel, sportif ve sanatsal etkinliklere gereken önemin verilmediği, test ve sınav odaklı bir eğitim sisteminin yaygın olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

 neriler

Uygulayıcılara  neriler:

- Ulusal bir eğitim politikası temelinde ağdaş bir eğitim sistemi ve politikaları oluşturularak uygulamada devamlılığı sağlanmalıdır.
- Ulusal düzeyde eğitim politikaları yeniden değerlendirilmeli ve ağdaş eğitim anlayışıyla yaşadığımız sorunlara çözüm bulacak daha nitelikli bir hale getirilmelidir.
- Eğitimde fırsat eşitliğinin her alanda giderilmesine çalışılmalıdır.
- Aşırı merkezi yönetim uygulamalarından yerel ve bölgesel sorunlara çözüm üretebilecek, yerel eğitim politikaları düzenlenebilir. Yerel yönetimlerin veya yerinden yönetimlerin g clendirilmesi, yetkilendirilmesi gereklidir.
- Yerelleşmeye karşı mevcutta oluşmuş tereddütler yapıcı ve sıkı bir denetim anlayışıyla giderilebilir.
- Eğitim  rg tlerinde bir güven atmosferi oluşturularak sorumluluklar kadar yetkilerin de genişletilmesi ve verilmesi gerekir
- Eğitim yöneticilerinin ağdaş yönetim anlayışı ve nitelikleri ile donatılması için düzenli politikalar oluşturulmalı ve istikrarlı bir şekilde uygulanmalıdır.
- Öğretmenin seçilmesi, yetiştirilmesi, atanması ve diğer özlük haklarıyla ilgili her türlü düzenleme objektif ilkelerle yeniden belirlenmelidir. Öğretmenler nitelikli ve amacı gerçekleştirebilecek donanımda olmalıdır.
- Üniversiteler bünyesinde veya haricinde adı ne olursa olsun  ğretmen yetiştiren yüksek  ğretim kurumları oluşturulmalı, eğitiminde uygulama esas alınmalıdır.

- Tarikatlar, cemaatler, vakıflar ve derneklerin milli eğitim üzerindeki baskılarının mutlaka kaldırılması sağlanmalıdır. Laik eğitim anlayışından asla vazgeçilmemelidir.
- Eğitim fakülteleri ile MEB ve bağlı kurumlar sürekli iletişim halinde olmalı, ortak programlar ve çalışmalar yapmalı, bilgi paylaşımında bulunmalıdır.
- Ailelere ve halka yönelik eğitimler planlı ve sürekli hale getirilmeli, gerekirse teşvikler verilmelidir.
- Tüm okullara belirli bir bütçe tahsis edilmelidir. Anında ortaya çıkabilecek ihtiyaçlarla ilgili eğitim yöneticilerinin belge karşılığında kullanabileceği bir ödenek maliye muhasebe birimlerine aktarılmalı ve denetimi yapılmalıdır.
- Denetim ve rehberlik çalışmaları çağdaş denetim uygulamalarıyla bütünleştirilerek yeniden yapılandırılmalı ve bir sistem haline getirilmelidir.
- Eğitimde yöneltme okul öncesinden başlayarak titizlikle yapılmalıdır.
- Mesleki eğitim yeniden yapılandırılmalı, sanayi ile işbirliği sağlanarak gereken önem verilmelidir.
- İnsanın kültürel, sosyolojik ve psikolojik bir varlık olası düşüncesiyle, eğitimde sosyal, sportif, kültürel ve sanatsal etkinliklerin yaygınlaştırılması sağlanmalıdır.

Araştırmacılara Öneriler:

- Bu çalışma daha destekleyici nitelikte olması için kadın emekli eğitim yöneticilerini kapsayacak şekilde yapılabilir.
- Eğitimin diğer paydaşlarıyla STK'lar, medya, sendikalar ve yerel yönetimlerle çalışma daha da geliştirilebilir.
- Yerel yönetimlerin eğitim sistemi ve uygulamalarına yönelik yerinden yönetim çalışmalarına hazır olup olmadıkları konuları araştırılabilir.

Sonuç olarak, mevcutta uygulanmakta olan eğitim tüm süreçlerinin incelenerek eksikliklerin öncelikli olarak tespit edilmesi bu hususların konunun uzmanları ve eğitimin paydaşları tarafından titizlikle incelenerek tartışılması, çözüm önerilerinin ortaya konulması ve gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Bu çalışma, Türk eğitim sistemi, politikaları ve uygulamalarının çağdaş eğitim normlarıyla bütünleşerek gelişme sürecine katkıda bulunursa amacına ulaşmış sayılacaktır. Önemli olan bu çalışmadan elde edilen verilerin nesnel bir biçimde değerlendirilmesi ve uygulanmasıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkalin, A. (1995). *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Pegem Yayınları.
- Adem, M. (1993). *Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı*. Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Akbaşı, S., ve Balıkcı, A. (2013). Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticiliğinin meslekleşmesinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 366-377.

- Aktepe, V. (2014). Okul yöneticilerinin seçme ve yetiştirme uygulamalarına yönelik  ğretmen ve yönetici görüşleri. *International Perodical For The Languages, Literature and History of Tukish or Turkic*, 9(2), 89-105.
- Akyüz, Y. (1997). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi*. Pegem Yayınları.
- Altın, F. ve Vatanarttıran, S. (2014). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme, atama ve sürekli geliştirme model  nerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 17-35.
- Altun, S. A. (2009). İlköğretim  ğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli,  ğretmen ve  ğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online (Elektronik Dergi)*. 8(2), 567-586.
- Arabacı, İ. B. (2011). Türkiye’de OECD  lkelerinde eğitim harcamaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, (35), 100-112.
- Argon, T. ve  zelik, N. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 70- 89.
- Aslanargun, E. (2012). Okul müdürlerinin sahip olması gereken değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1327-1344.
- Aşıcı, H., Seylim, E., Tezcan, E., Karaca, İ. ve Aydın, R. (2009). Öğretmen yeterlikleri hakkında biyoloji  ğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*. 1-3 Mayıs 2009. (24.05.2010). anakkale, 2009. s, 499.
- Aydın, M. (2014). *Toplum Kültür Eğitim*. Gazi Kitabevi.
- Babaoğlan, E. ve Yılmaz, F. (2012). İlköğretim okullarında karara katılma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 1-12.
- Balı, A. (1993). *Etkili Okul, Kuram Uygulama ve Araştırma*. Pegem Yayıncılık.
- Brett, C. ve Weymark, J. (2003). Financing education using optimal redistributive taxation, *Journal of Public Economics*, (87), 2549-2569. (akt. İnan ve Demir, 2018).
- Bucak, E. B. (2000). *Eğitimde Yerelleşme*. Detay Yayıncılık.
- Bucuka, Y. (2009). *Eğitim Sosyologlarının Türk eğitim Sistemine İlişkin Görüşleri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Pegem Yayınları.
- Callan, T., Smeeding, T., and Tsakoglou, P. (2008). Short-run Distributional Effects of Public Education Transfers to Tertiary Education Students in Seven European Countries. *Education Economics*. 16(3), 275-288.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- etin, ř. (2001). İdeal  ğretmen üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, (149).

- Çınkır, Ş. (2002). Eğitim yönetiminde yerleşmenin üstünlükleri ve sakıncaları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (8), 100-110.
- Daresh J. C. (2001). *Supervision as Proactive Leadership*. Waveland Press Inc.
- Demirel, Ö (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretmen Sanatı*. Pegem A. Yayıncılık.
- Demirtaş, H., ve Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Anı Yayıncılık.
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 33-57.
- Ellett, C. D. ve Teddlie, C. (2003). Teacher evaluation, teacher effectiveness and school effectiveness: perspectives from the USA. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 101-128.
- Erden, M. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Alkım Yayınları.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. Beta Yayınları.
- Erzan, A. (2005). Bilimden Kaçış mı? *Günce*, (32), 4-8.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 66-80.
- Gök, R. (2019). Türk eğitim sisteminde liyakat (meritokrasi) esaslı eğitim yöneticiliği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (52), 39-64.
- Görgülü, D. (2019). Eğitim örgütlerinde yerleşme. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2 (1), 73-85.
- Gözübüyük, A. Ş. (2000). *Yönetim Hukuku* (13. Baskı). Turan Kitabevi.
- Gülcan, M. C. (2008). *Kamu Harcamaları İçinde Eğitim ve Sağlık Harcamalarının Yeri, Ekonomik Etkiler ve Türkiye Uygulaması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günbayı, İ. (2011). Principals' perceptions on school management: A case study with metaphorical analysis. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 541-561.
- Günbayı, İ. (2019). *Nitel Araştırmada Veri Analizi: Tema Analizi, Betimsel Analiz, İçerik Analizi ve Analitik Genelleme*. Erişim adresi (03.02.2020): <http://www.nirvanasosyal.com/h-392-nitel-arastirmada-veri-analizi-tema-analizi-betimsel-analiz-icerik-analizi-ve-analitik-genelleme.html>
- Güngör, G. ve Göksu, A. (2013). Türkiye'de eğitimin finansmanı ve ülkelerarası bir karşılaştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 20(1), 59-72.
- Gürol, M. ve Bavlı, B. (2015). Eğitim Politikaları Bağlamında Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi. *Türkiye'de Eğitim Politikaları* içinde (ed. Arife Gümüş), Nobel Yayın Dağıtım.
- Halis, İ. (2002). *Demokratik Sınıf Ortamı için Profesyonel Sınıf Yönetimi*. 2. Baskı. Mikro Yayın.

- ISCASS. (2019). *Türk Eğitim Sisteminin Temel Sorunları ve Eğitimde Güncel Tartışmalar Raporu*. <http://iscass.org/>
- İlgar, İ. (1996). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. Beta Yayınları.
- Karagözoğlu, G., (1977). *İlköğretimde Teftiş Uygulamaları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakaya, ř. (2004). *Eğitimde Program Geliştirme alışmaları ve Yeni Yönelimler*. Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, S., Gök, R. ve  zetin, S.(2015). Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin  ğretmen algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 167–185.
- Kızılkaya, H. (2014). *Postmodern Felsefe Işığında Türk Eğitim Sistemi Sorunlarının Değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: Sorunlar çözümler ve  neriler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 237- 252.
- Kurt, T. (2006). Eğitim yönetiminde yerelleşme eğilimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 61-72.
- Mazlum, M. M. (2019). *Yöneticilerin ve  ğretmenlerin Görüşlerine Göre Eğitim Sisteminde Kısır Döngü*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- MEB. (2017). * ğretmen Mesleki Yeterlikleri*, Ankara.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Kanun Numarası. : 1739. Kabul Tarihi. : 14/6/1973. Yayımlandığı Resmi Gazete: Tarih : 24/6/1973 Sayı : 14574.
- Murray, S. E., Evans, W, N. ve Schwab, R. M. (1998). Education-Finance Reform and The Distribution of Education Resources. *The American Economic Review*, 88 (4), 789-812.
-  zan, M. B. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin  ğretmen ve yönetici bakış açısıyla değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, (24), 153-160.
-  zdemir, A. (2013). Okul y neticilerindeki adalet ve liyakat ile  ğretmenlerdeki sadakat ve gayret arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 99-117.
-  zdemir, F. ve Kaplan, A. (2017). Öğretmen adaylarının bakış açısından Türk eğitim sisteminin sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm  nerileri. *Turkish Studies*, 12(28), 577-592.
-  zdemir, S. (2005). *Yeni  ğretim Programı Ne Getiriyor?* MEB İlköğretim Programları Genel Müdürlüğünce Hazırlanan Tanıtım Slaytları, Ankara.
-  zdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: Kavramsal bir  z mlleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1) 85-110.
-  zgen, V. (2011). *Eğitim Hizmetlerinde Yerelleşme ve Hizmet Kalitesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi.

- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. (2. Baskı). Adaçayı Yayınları.
- Pınar, Ş. (2016). *Günümüz Türk Eğitim Sistemi ve Öğrenci Profili (Kırıkkale örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Recepoğlu, E. ve Kılınç, A. Ç. (2014). *Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi, Mevcut Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, 9(2), 1817-1845. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6136>.
- Sağlam, A., Saylık, A. ve Saylık, N. (2021). Eğitimcilerin Gözünden Türk Eğitim Sistemi: Bir Metafor Çalışması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 522-546.
- Sarıbaş, S., ve Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3 (1), 18-34.
- Süngü, H. (2012). Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere’de okul müdürlerinin atanması ve yetiştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(1), 33-48.
- Şahin, F. T. & Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Şekerci, R. ve Gök, R. (2017). Yeni denetim uygulamalarına ilişkin ilçe milli eğitim müdürlüğü ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*. (63), 127-140 <https://dx.doi.org/10.9761/JASSS7425>.
- Şişman, M., ve Turan, S. (2003). Eğitimde yerelleşme ve demokratikleşme çabaları: Teorik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (34), 300-315.
- Taşdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının Türk mili eğitim sistemi üzerine algıladıkları sorunlar. *Turkish Studies*, 10(7), 881-898.
- Taymaz, H. (1986). Okul yönetimi ve yönetici yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19(1), 123-135.
- Taymaz, H. (2013). *Teftiş*. Pegem Akademi Yayınları.
- Taymur, A. (2010). *Türk Eğitim Sistemi Denetim Alt Sisteminin Yeniden Yapılandırılmasına İlişkin Bir Model Önerisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tural, N. K. (2002). *Eğitim Finansmanı*. Anı Yayıncılık.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(24), 543.
- Varış, F. (1998). *Eğitime Bilimine Giriş*. Alkım Yayınları.
- Yalçın, A. (2020). Eğitim sistemimizin başlıca sorunları. Eğitim sistemimizin ihtiyacı tamir mi, imar mı? *Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 16(48), 3-6.
- Yavuz, Y. (2003). Lise yönetici ve öğretmenlerinin yerinden ve merkezden yönetim yönelimlerinin karar verme sürecine etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(2), 25-35.

- Yener,  . Vd. (2007). Demokratik eğitim politikası (eleştirel bir yaklaşım). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 111-130.
- Yeşil, R. ve şahan, E. (2013). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin en önemli sorun, neden ve üzüm yollarına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 123-143.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, O. ve Yıldız, T. (2016). Türkiye Cumhuriyeti eğitim politikaları. *Journal of Research in Education and Society*, 3(1), 24-41.
- Yılman, M. (2006). *Türkiye’de  ğretmen Eğitiminin Temelleri. (2. Baskı)*. Nobel Yayınları.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1).
- Yüksel, A. ve Duman, T. (2017). Sınıf  ğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science*, (63), 101-125.

Extended Abstract

Introduction

This study aims to reveal the views and suggestions of retired education administrators regarding the Turkish education system, policies and practices. In the study, a subjective experience (phenomenology) design, which is one of the qualitative research methods, was used. The study participants comprised 20 education administrators selected by snowball sampling method among retired education administrators who served as administrators in institutions affiliated with the Ministry of National Education of the Republic of Turkey. Data was gathered by interview technique and after getting permission, interviews were recorded. The obtained data and findings were analyzed and interpreted with descriptive and thematic analysis methods. This study evaluated the views of retired education administrators with no systemic expectations and concerns. This study is important in terms of being a first in terms of method and working group. It can be thought that the important inferences to be obtained from the study will contribute to the development and implementation of education policies in accordance with the modern and universal education approach, based on the national values of Turkey.

Education and training have the most important place in raising people and in the formation of a healthy social life. It is the most effective power that shapes the future of the individual and society and ensures the political, economic, social and cultural development of countries. In the historical process, states have been obliged to determine the education system and policies related to education and training, to regulate, control and plan their institutions in order to direct their future. The Republic of Turkey also strongly expressed the necessity of being a modern state and education and training in its Constitution, but it could not create a systematic structure related to education in the historical process (Akyüz, 2012). In summary, there is a system and policy problem in Turkey's educational structure and practices. Such a study was needed because of the necessity of presenting these problems and solution proposals with an objective method.

Problem Statement

What are the thoughts and opinions of retired education administrators about the Turkish education system, policies and practices?

Purpose and Importance of the Research

The aim of this research is to reveal the thoughts of retired education administrators regarding the Turkish education system, education policies and practices, about all kinds of problems and exemplary practices they encountered during their tenure as administrators. To reach the targets, set for this purpose, the views of retired education administrators who have no systemic expectations and concerns were evaluated. It is in a different dimension from the studies done so far. The current education administrators, who are still working, remain silent in identifying and saying the problems due to the political influence and anxiety in their election, appointment, and administration. He cannot be critical. He is worried. Despite knowing and experiencing many problems, pretending they do not exist and not even making constructive criticisms are the biggest obstacles to detecting problems and finding solutions to problems.

Considering the fact that human resources, which is one of the most important problems of our education system, are not used efficiently, keeping an important education potential out of the system for retirement has led us to benefit from their vast knowledge and experience. This

research is a small number of studies in this area; It is important because it is a study that has not yet been done as a method and working group. It can be thought that the important inferences to be obtained will contribute to the development and implementation of education policies in accordance with our country's national values, contemporary and universal education understanding.

Method

Research Pattern

In this study, a subjective experience research (phenomenology) design, which is one of the qualitative research methods, was used to determine the views of retired education administrators on Turkish education system policies and practices (Günbayı, 2011). Qualitative research is a research approach in which a qualitative process is followed, which ensures that perceptions and events are revealed in a realistic and holistic way in their natural environment with data collection tools such as interviews, observations, and document analysis. It is to reveal individuals' subjective (related to a phenomenon) experiences, perceptions and the meanings they attribute to them (Günbayı, 2019). A phenomenological study is research that focuses on the things people experience and the description of how they experience what they experience (Creswell, 1998; Patton, 1990).

In this study, a semi-structured interview form was used. The main data collection tool was the interview and audio recording were taken.

Working Group

The participant group of the research consists of 20 retired education administrators who worked as administrators in schools and institutions affiliated to the Ministry of National Education of the Republic of Turkey. In the selection of the study group, special attention was paid to the education administrators with extensive management experience. Retired managers were preferred as the working group because they had no systemic expectations and concerns and were the first in the field.

Snowball sampling, one of the qualitative research methods, was used in this study. Snowball sampling is an effective method in identifying individuals who have a lot of knowledge about a subject. The research process, which starts with the question of who can have the most information about the problem situation, aims to reach individuals and situations that are rich sources of information by growing and expanding like a snowball as the process progresses (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Attention was paid to the fact that the retired administrators participating in the research had served in different periods of power and with different ministers, worked in different provinces, schools and institutions, at different levels of administration, and were of varying age groups. Thus, the necessary sensitivity has been shown to reach the data in a way that will enable the study to reveal a rich knowledge that will cover the general as much as possible. Due to confidentiality and ethical principles, the names of the participants were not given, and coding was used. Participants were coded as EY1, EY2, EY3,, EY20 according to the order of the interview.

Data Collection and Analysis

In this study, information was collected with a semi-structured interview form and interview method. Since the participants are interviewed face to face, information can be easily obtained from their body language, gestures and mimics (Karasar, 2006). Interview technique is accepted as the most used data collection tool in qualitative research. The main reason for this situation is that it is an extremely effective method in obtaining information about the experiences, attitudes, attitudes and behaviors, emotions, beliefs and value judgments of individuals. Interview technique is defined as a communication process planned in line with a predetermined purpose and in which questioning and answering processes are effective (Yıldırım & Şimşek, 2016). Before the research, 11 open-ended questions were formed. When the researcher deems necessary, he added new sub-questions and completed the research in more detail (Türnüklü, 2000).

While collecting and analyzing data, necessary sensitivity has been shown in terms of confidentiality of personal information and ethical principles. Volunteer participants were employed at all stages of the study. In order to prevent data loss, the interviews were audio recorded with the permission of the participants. Descriptive and thematic analysis methods were used in the analysis of the data.

Conclusion and Recommendations

It is necessary to examine all the processes of education and to identify the deficiencies as a priority, to examine and discuss these issues meticulously by the experts of the subject and the stakeholders of the education, to propose solutions and to take the necessary precautions.

Recommendations for Practitioners

A modern education system and policies should be established based on a national education policy and its continuity in practice should be ensured.

- National education policies should be re-evaluated, and they should be made more qualified to find solutions to the problems we experience with a modern education approach.
- Educational policies should be carried out in an understanding and practice beyond politics and parties.
- Continuity should be ensured in the system. The desired success cannot be achieved with puzzles.
- Efforts should be made to eliminate equality of opportunity in education in all areas.
- Local education policies can be arranged, which can produce solutions to local and regional problems from excessive central government practices. Local governments or local governments need to be strengthened and empowered.
- Current hesitations against decentralization can be eliminated with a constructive and strict control approach.
- By creating an atmosphere of trust in educational organizations, it is necessary to expand and give authority as much as responsibilities.
- Regular policies should be established and implemented consistently in order to equip education administrators with modern management understanding and qualifications.

All kinds of regulations regarding the selection, training, appointment and other personal rights of the teacher should be redefined with objective principles. Teachers should be qualified and equipped to realize the purpose.

- Higher education institutions that train teachers, regardless of their name, should be established within or outside universities, and their education should be based on practice.
- It must be ensured that the pressures of sects, communities, foundations and associations on national education are removed.
- Education faculties, MEB and affiliated institutions should be in constant communication, joint programs and studies should be carried out, and information should be shared.
- Family and public education should be planned and continuous, and incentives should be given if necessary.
- All schools should be allocated a certain budget. An appropriation that can be used by the education managers in return for a document regarding the needs that may arise immediately should be transferred to the financial accounting units and audited.
- Audit and guidance studies should be integrated with contemporary audit practices and restructured and made into a system.
- Orientation in education should be done meticulously starting from pre-school.
- Vocational education should be restructured and the necessary importance should be given by establishing cooperation with the industry.
- Social, sportive, cultural and artistic activities should be widespread in education. Because human is a cultural, sociological and psychological being.

Suggestions to Researchers

- This study can be conducted to include female retired education administrators in order to be more supportive.
- Working with other stakeholders of education, NGOs, media, trade unions and local governments can be further developed.
- It can be investigated whether local governments are ready for decentralization studies for the education system and practices.

As a result, if this study contributes to the development process of the Turkish education system, policies and practices by integrating with contemporary educational norms, it will be deemed to have reached its goal. What is important is the objective evaluation and application of the data obtained from this study.



Journal of Innovative Research in Social Studies | Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss>

Cilt/Volume: 6 Sayı/Issue: 1 Yıl/Year: 2023

Cumhuriyetten Günüme Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Araç ve Gereçler



Tools and Equipment Used in Teaching the Social Studies Courses Starting from the Republican Period Until Now

Yazar Bilgisi / Author Information

Şengül ÇELİKCAN DAĞDELEN

Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Şehit Bülent Göçer Ortaokulu, Ankara/Türkiye
Dr., Ministry of Education, Şehit Bülent Göçer Secondary School, Ankara/Türkiye

sengulcelikcan@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1261-5988>

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 19.06.2023

Kabul Tarihi / Accepted : 27.06.2023

Yayın Tarihi / Published : 30.06.2023

Atıf / Cite

Çelikcan Dağdelen, Ş. (2023). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan araç ve gereçler. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 6(1), 82-98. <https://doi.org/10.47503/jirss.1317094>

Cumhuriyetten Günümüze Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Araç ve Gereçler

Tools and Equipment Used in Teaching the Social Studies Starting from the Republican Period Until Now

Özet

Araştırmada 1924 yılından 2018 yılına kadar uygulanmış olan ilköğretim, ortaokul ve ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında yer alan araç ve gereçlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 1924 yılından 2018 yılına kadar yapılmış ilköğretim (1924, 1930, 1936, 1948, 1962, 1968, 1971) ortaokul (1931-1932, 1938, 1949) ve ilköğretim (1998, 2005, 2018) Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları doküman incelemesi yöntemi ile incelenmiştir. Çalışmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Çalışmanın sonucu genel olarak değerlendirildiğinde; Cumhuriyet'ten günümüze incelenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kapsamına giren derslerin ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Cumhuriyet'in ilk yıllarında araç gereç sayısının azlığı dikkat çekerken, günümüze yaklaştıkça materyal sayısının ve çeşitliliğinin arttığı görülmektedir. 1968 Sosyal Bilgiler Öğretim Programıyla birlikte derslerde kullanılan araç-gereç sayısı artmıştır. 1998 ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programında azalan araç-gereç kullanımının; 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın felsefesini oluşturan yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle tekrardan arttığını söylemek mümkündür. Günümüzde halen uygulanmakta olan 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda bir önceki programa göre materyal sayısının azaldığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Öğretim Programı, Araç ve Gereç, Materyal

Abstract

This study aimed to examine the tools and materials used in the primary, secondary, and elementary school social studies curricula that were implemented from 1924 to 2018. For this purpose, the social studies curricula from 1924 to 2018, including primary school (1924, 1930, 1936, 1948, 1962, 1968, 1971), secondary school (1931-1932, 1938, 1949), and elementary education (1998, 2005, 2018) were examined by the document analysis method. The data obtained in the study were analyzed using the descriptive analysis method. Taken together, the results of the study showed that a remarkably small number of materials was included in the syllabi of courses that addressed social studies subjects in the early years of the Republic, while the number and variety of materials in the social studies curricula have increased as we approach the present day. With the 1968 social studies curriculum, the number of tools and materials used in the lesson increased. It is possible to say that the use of tools and materials decreased with the 1998 elementary school social studies curriculum but later increased with the effect of the constructivist approach that underlined the basis of the 2005 social studies curriculum. The number of materials in the 2018 social studies curriculum, which is still implemented today, has decreased compared to the previous curriculum.

Keywords: Social Studies, Curriculum, Tools and Equipment, Materials

GİRİŞ

Geçmişten günümüze toplumsal hayatta farklı sebeplerden kaynaklı değişimlerin yaşandığını söylemek mümkündür. Bu değişimin siyasi bir sebeple olabildiği gibi çağın gerektirdiklerine uyum sağlamak amacıyla da yaşandığı bilinmektedir. Eğitim de bu değişimlerden etkilenen alanlardan biridir (Korkmaz ve Uyğur, 2021). Eğitim öğretim faaliyetlerinin planlı şekilde yürütülmesinde ise öğretim programları belirleyici olmaktadır. Öğretim programı, eğitim kademelerinde farklı sınıf ve derslerde öğretilecek eğitim faaliyetleri ile ilgili etkinlikleri bünyesinde barındırmaktadır (Demirel, 2013). Cumhuriyetten günümüze kadar birçok öğretim programlarının yapıldığı ve bunun yanı sıra bu öğretim programlarının pek çok eğitim felsefesinden etkilenerek hazırlandığı bilinmektedir. Bundan dolayı hazırlanan bu öğretim programlarının dönemin şartlarını yansıttığı açık bir şekilde görülmektedir.

Cumhuriyetin ilk dönemleri olan 1924-1938 yılları arasını kapsayan dönemlerin öğretim programlarında ilerlemecilik eğitim felsefesi ile öne çıkan John Dewey ve onun maarif raporunun etkisinin ön planda olduğu göze çarpmaktadır (Ulubey ve Aykaç, 2017). Yeni bir yönetim biçiminin etkili olduğu bu dönemde öğretim programları, Cumhuriyetin getirdiği gerekliliklere uygun olarak düzenlenmiştir. Milli bir bilinç oluşturmak adına eğitim faaliyetleri, önemli bir araç olarak görülmüş ve bu doğrultuda öğretim programları hazırlanırken bu anlayışın temele alındığı ilkeler benimsenmiştir. 1938-1948 yılları arasına gelindiğinde ise ilerlemeci eğitim felsefesi anlayışının devam ettiği görülürken tüm dünyayı etkileyen 2. Dünya Savaşı gibi önemli bir olaydan dolayı eğitim faaliyetlerinde aksamaların yaşandığı bilinmektedir. Özellikle Türkiye’de okul, öğretmen ve öğrenci gibi eğitim bileşenlerinin sayısında artışın yaşandığı görülürken bu artışın beklenenden az olması savaşın getirdiği olumsuz etkilerden kaynaklanan bir durum olduğu ifade edilebilmektedir (Karabacak, 2009). Darbeler dönemi olarak adlandırabileceğimiz 1949-1998 yılları arasındaki dönemlerde yaşanan siyasi pek çok olaydan ilk etkilenen yapılardan biri eğitim sistemi olmuştur (Kılıç, 2020). 1980 darbesi ile farklılıkların arka plana itildiği bir öğretim programı karşımıza çıkarken yine bu programda milliyetçi değerlerin daha çok yer aldığı görülmektedir (Kaya ve Önal, 2019). 2005 yılından itibaren ise daha önce hiçbir programda yer almamış bir anlayışın eğitim hayatına girmesiyle öğretim etkinliklerinde farklı bir döneme girildiği bilinmektedir.

Günümüz dünyasında bilgi en etkili silahtır. Bu açıdan bilginin etkili ve kalıcı olarak öğretileceği, bilginin nasıl kullanılacağı önemli bir sorun olarak gözükmektedir. Öğrencilerin bilgiye ulaşabilen birer birey olarak yetiştirilmesi derslerde etkin ve etkili biçimde materyal kullanımı ile gerçekleşebilir (Çelikkaya, 2013). Öğretim materyali, hedeflenen öğretim amaçlarına ulaşmak amacıyla birçok farklı araç kullanılarak yapılan eğitim etkinliklerini kapsamaktadır (Nalçacı ve Ercoşkun, 2010). Öğretim etkinliklerinde materyal kullanımı sayesinde konular daha kalıcı hale gelirken öğretmenin ders faaliyetlerini de destekleyerek verimliliğin artmasına yardımcı olmaktadır. Bundan dolayı öğrencinin dikkatini çekip öğretim faaliyetinin daha kalıcı olmasını sağlamak amacıyla öğretim materyallerinden faydalanılmaktadır (Kaya ve Aydın, 2011). Öğretim faaliyetlerinde materyal kullanımının önemini Avşar (2010, s. 22) şu şekilde açıklamaktadır:

- Öğrenme ortamı sağlama
- Farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılama
- Dikkati çekme
- Hatırlamayı kolaylaştırma
- Soyut durumları somutlaştırma

- Zamandan tasarruf sağlama
- Güvenli gözlem yapma
- İçeriği tutarlı bir şekilde sunma
- Tekrar tekrar kullanabilme
- İçeriği basitleştirme

2005 yılında eğitim hayatına giren yapılandırmacılık anlayışıyla beraber çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmış, materyal kullanımının önemi artmıştır (MEB, 2005). Öğrenmeyi kalıcı hale getirmek için her geçen gün eğitim yöntem, teknik ve materyalleri geliştirilip kullanılmaktadır. Her dersin kendi konularına göre kullandıkları materyaller bulunmaktadır. Fakat bazı dersler konuları itibarıyla materyal kullanımına daha elverişli olmaktadır (Şahin, Gençtürk ve Budanur, 2007). Bu derslerden biri de sosyal bilgiler dersidir.

Birçok farklı alanda (sosyal bilimler, fen bilimleri, sağlık bilimleri) etkili öğrenmeler meydana gelmesi için çeşitli materyallerden yararlanılmaktadır. Eğitim-öğretim süreçlerinde hedeflerin davranışa dönüştürülmesi için bütün derslerde materyal kullanımı öğrenmeyi kuşkusuz daha kolay hale getirmektedir. Sosyal bilgiler dersinde de hedeflere ulaşılması için çeşitli materyallerden yararlanılmaktadır (Nalçacı ve Erçoşkun, 2010). Sosyal bilgiler; coğrafya, tarih, hukuk, sosyoloji ve psikoloji gibi sosyal bilim dallarını içeren ve içeriğine sürekli yeni bilgilerin eklenebildiği çok disiplinli bir derstir (Yıldız ve Kılıç, 2018). Günümüzde “Sosyal Bilgiler” adıyla 4, 5, 6 ve 7. sınıf seviyelerinde okutulan dersin geçmişte farklı isimlerle programlarda yer aldığı bilinmektedir. 1998 tarihli programdan itibaren ise günümüzde de olduğu gibi sosyal bilgiler ismiyle okutulmaya başlandığı ve hala isminde bir değişiklik yaşanmadığı görülmektedir (Yalçın ve Akhan, 2019). Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren sosyal bilgilere yönelik konuları içeren derslerin programlarına bakıldığında materyal kullanımının önemine sıklıkla değinildiği görülmektedir. Nalçacı ve Erçoşkun, (2010)’un da ifade ettiği üzere sosyal bilgiler derslerinde çeşitli materyallerden faydalanılarak soyut kavramlar somut ve anlaşılır hale gelmektedir. Öyle ki kullanılması önerilen bu materyallerin çeşitli duylara hitap etmesi bakımından sınıflandırıldığı programlarda göze çarpmaktadır. Bu sınıflandırma şu şekildedir:

“Yardımcı vasıtaları, öğretim etkinliğinde duylara yaptığı tesirler yönünden de şöylece sınıflandırabiliriz:

- 1) *İşitsel vasıtalar: İşitme yoluyla öğrenmede yardımcı olan vasıtalar. Öğretmenin, kaynak kişinin konuşması, teyp, diktafon vb. gibi...*
- 2) *Görsel vasıtalar: Görme yoluyla öğrenmede yardımcı olan vasıtalar. Canlı ve cansız varlıklar, model, resim, levha, diya pozitif vb. gibi...*
- 3) *İşitsel-görsel vasıtalar: Hem işitme hem görme yolu ile öğrenmede yardımcı olan vasıtalar. Bunlara bir de göze kulağa hitap eden vasıtalar da denir. Sesli sinema vb. gibi...” (MEB, 1962, s.45)*

Yukarıda belirtilen önerilerden de anlaşılacağı gibi Cumhuriyetten günümüze kadar hazırlanan öğretim programlarında materyal kullanımına önem verildiği görülmektedir. Özellikle 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile sosyal bilgiler, sadece vatandaşlık, tarih ve coğrafya konularında değil; uluslararası ilişkiler, antropoloji, psikoloji, ekonomi ve arkeoloji gibi alanları da içine almaktadır. Bu konuların öğretiminde bireysel farklılıkların dikkate alınması, eğitim faaliyetinin öğrenci merkezli olması açısından, materyal kullanımı önemli bir hale gelmiştir (Ulusoy ve Gülüm, 2009). Nitekim Dale’in yaşantı konisinde de bahsettiği üzere öğrenme işinde

ne kadar fazla duyu organı işin içine girerse öğretim etkinlikleri o kadar kolaylaşmaktadır (Gögebakan, 2018). Bu doğrultuda çalışmada, Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler dersi ve bu ders kapsamında olan derslerin konularının öğretiminde kullanılan araç ve gereçlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. İlkokul programlarında sosyal bilgiler dersi konularını içeren derslerin öğretiminde kullanılan araç ve gereçler nelerdir?
2. Ortaokul programlarında sosyal bilgiler dersi konularını içeren derslerin öğretiminde kullanılan araç ve gereçler nelerdir?
3. İlkokul, ortaokul ve ilköğretim sosyal bilgiler programlarında, sosyal bilgiler dersinin öğretiminde kullanılan araç ve gereçler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler dersi ve bu ders kapsamında olan derslerin öğretiminde kullanılan araç ve gereçlerin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada bir dönemi kapsayan ders programlarının incelenmesinden dolayı nitel araştırmada yaygın olarak kullanılan yazılı dokümanların incelenmesi tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi başka veri toplama teknikleri olmadan tek başına kullanılabilir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olay veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Verilerin Toplanması

Araştırmada öncelikle, 1924 yılından 2018 yılına kadar uygulanmış olan ilkokul, ortaokul ve ilköğretim programlarında sosyal bilgiler dersi ve bu ders kapsamında olan derslerin öğretiminde yer alan araç gereçleri belirlemek amacıyla kapsam belirlenmiştir. Bu kapsam doğrultusunda Milli Kütüphane ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'ndan ilgili kaynaklar toplanmıştır. Kaynak toplama sürecinin tamamlanmasının ardından incelemelere başlanmış ve belirlenen alt problemler doğrultusunda dokümanlar kronolojik olarak incelenmiştir. İncelenen ilkokul, ortaokul ve ilköğretim programlarına Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1

Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında İncelenen Programlar

Düzyey	Program	Ders
İlk Mektep/İlkokul	1924 İlkokul Programı	Tarih, Coğrafya, Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye
	1930 İlkokul Programı	Tarih, Coğrafya, Yurt Bilgisi
	1936 İlkokul Programı	Tarih, Coğrafya, Yurt Bilgisi
	1948 İlkokul Programı	Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi
	1962 İlkokul Programı	Toplum ve Ülke İncelemeleri
Orta Mektep/Ortaokul	1931-32 Ortaokul Programı	Tarih, Coğrafya, Yurt Bilgisi
	1938 Ortaokul Programı	Tarih, Coğrafya, Yurt Bilgisi
	1949 Ortaokul Programı	Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi
1968 İlkokul Programı	Sosyal Bilgiler	
1971 İlkokul Programı	Sosyal Bilgiler	
1998 İlköğretim Okulu Programı	Sosyal Bilgiler	
2005 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	Sosyal Bilgiler	
2018 İlkokul ve Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı	Sosyal Bilgiler	

Verilerin Analizi

1924 ilk mektep programından 2018 ilk ve ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'na kadar uygulanmış olan programlarda yer alan sosyal bilgiler dersi ve bu ders kapsamında olan derslerin öğretiminde kullanılan araç ve gereçlerin incelendiği bu çalışmada, toplanan verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde temel amaç elde edilen bulguları okuyucuya düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunmaktır. Betimsel analiz, çalışmada nitel veri toplama teknikleri ile elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Geçerlilik ve Güvenilirlik / Etik Konular / Araştırmacının Rolü

Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirlik kapsamında ilk olarak dokümanların orijinallikleri, alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan, yazar tarafından Milli Kütüphane ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'ndan temin edilen programlarının orijinalliği konusunda onay alındıktan sonra ilgili programlar araştırma veri toplama aracı olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın verileri analiz edilme sürecinde ise, araştırmacı dışında iki farklı uzman tarafından programlar eş zamanlı bir biçimde incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırmacıların analizleri arasındaki uyum yüksek bulunduğu için araştırmanın analizi güvenilir kabul edilmiştir.

Araştırmada herhangi bir çalışma grubundan veri toplanmadığı için etik izin alınmamıştır. Araştırmada bir dönemi kapsayan dokümanların objektif olarak incelenmesine dikkat edilmiş, dönemin kaynağına sadık kalınmış ve bilgi aktarımında herhangi bir tahribat yapılmadan, olduğu gibi aktarılacak etik kurallara dikkat edilmiştir.

Araştırmacı bu çalışmada, kaynakların bulunmasında, kaynakların orijinallikleri konusunda uzman görüşü alınmasında, dokümanların sınıflandırılmasında, incelenen programlardan Osmanlı Türkçesi olan 1924 ilkököl programındaki sosyal bilgiler dersi kapsamındaki derslerin içeriklerinin günümüz Türkçesine çevrilmesinde ve verilerin analizinde rol almıştır.

BULGULAR

1. İlkokul Programlarında Sosyal Bilgiler Dersi Konularını İçeren Derslerin Öğretiminde Kullanılan Araç ve Gereçlere İlişkin Bulgular

İlkokul programlarında yer alan Sosyal bilgiler dersi ve konularının öğretiminde kullanılan araç ve gereçleri belirlemeye yönelik 1924, 1930, 1936, 1948 ve 1962 ilkököl programları incelenmiştir. İncelenen programlarda kullanılan araç gereçlere yönelik bulgulara Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2

İlkokul Programlarında Sosyal Bilgiler Dersi Konularını İçeren Derslerin Öğretiminde Kullanılan Araç ve Gereçler

Program	Ders	Araç-Gereçler
1924 ilkököl Programı	Tarih	Tarihi resimler
	Coğrafya	Sınıf-mektep planı, köy-mahalle-şehir planı, harita, seyahat menkıbeleri
	Musahabat-1 Ahlakiye	Menkıbe, koleksiyonlar
	Malumat-1 Vataniye	-

1930 ilkököl Programı	Tarih	Ders kitabı, yardımcı kaynaklar, tahta, renkli tebeşir, kroki, eski eserler, tarih haritaları, tarihi levhalar (tarihten evvelki insan hayatına dair levhalar, eski medeniyetlere ait, Türk sanat ve medeniyetine ait, eski muharebeleri musavvir levhalar, Türklerin muharebelerini muvassir levhalar, istiklal mücadelesine ait levhalar) kartpostallar, Türk büyüklerinin resimleri.”
	Coğrafya	“Ders kitabı, yardımcı kaynaklar, tahta, duvar haritaları, küre, atlas, harita, kabartma haritaları, resimler, levhalar, kartpostallar, sınıf müzesi, sinema ve projeksiyon, taslaklar ve maktalar, coğrafya defteri, eşya örnekleri
	Yurt bilgisi	Ders kitabı, yardımcı kaynaklar, tahta, koleksiyonlar, gazete, dergi, kitap
1936 ilkököl Programı	Tarih	Ders kitabı, yardımcı kaynaklar, tahta, haritalar, kâğıt, kartpostal, modeller, tarihi şahsiyetlerin resimleri, piyes, eser resimleri fotoğraflar, dergi, tarihi tablo, maketler, kitaplar, risale, mukavva, ansiklopediler, gazete, tarih şeritleri
	Coğrafya	Ders kitabı, yardımcı kaynaklar, tahta, haritalar, şehir planları, atlaslar, kum havuzu, grafik, coğrafya defteri, yardımcı eserler, resimler, tablolar, kartpostal, küre, eşya örnekleri, fotoğraf, krokiler
	Yurt bilgisi	Ders kitabı, yardımcı kaynaklar, tahta, kitap, tebeşir, gazete, dergi, vaka yazıları ve resimleri, resim, fotoğraf, tablolar, manzumeler, şarkılar, mukavva, kâğıt
1948 ilkököl Programı	Tarih	Ders kitabı, yardımcı kaynaklar, tahta, Türk büyüklerinin resimleri, tarihi levhalar (tarihten evvelki insanların yaşayışlarına ait levhalar, eski ve yeni Türk sanat ve uygarlığına ait, eski savaşları canlandıran levhalar, Kurtuluş Savaşına ait levhalar), fotoğraflar ve kesintiler (yaşayış tarzı, binalar, silah çeşitleri, giyinme tarzı, halı gibi) tablolar, tarihi şerit, gazete kesitleri, dergiler, harita, kitabe, kartpostal, resim, modellemeler, anıt, kitap, broşür, ansiklopedi
	Coğrafya	Ders kitabı, yardımcı kaynaklar, tahta, harita, kum, planlar (Sınıf, sokak, okul, kasaba, şehir) atlaslar, yer küre, grafikler, coğrafya defteri, yardımcı eserler (okuma kitapları, seyahatnameler, prospektüsler) resim ve eşya koleksiyonları, kartpostallar, resimler, Tablolar.
	Yurttaşlık Bilgisi	Ders kitabı, yardımcı kaynaklar, tahta, resim, fotoğraf, tablo, istatistikler, afişler, manzume, gazete, dergi, müzik
1962 ilkököl Programı	Toplum ve Ülke İncelemeleri	Ders kitabı, yardımcı kaynaklar, tahta, vasıta modelleri ve resimleri, kitap, modellemeler, hava gözlem aletleri, grafik, resim ve eşya koleksiyonu, teraryum, akvaryum, kum masası ve havuzu, coğrafyaya yardımcı eserler, inektaryum, yerküre, kafesler, okul tabiat köşesi, saksılar, bitkiler, hayvanlar, büyüteç, planlar, metre, saat, okul uygulamaları bahçesi, atlaslar, tarihi haritalar, Türk büyüklerinin resimleri, tarihi levhalar (tarihten evvelki insanların yaşayışlarına ait levhalar, eski ve yeni Türk sanat ve uygarlığına ait, eski savaşları canlandıran levhalar, Kurtuluş Savaşına ait levhalar), müzik aletleri, kesinti ve fotoğraflar (yaşayış tarzları, çeşitli silahlar, binalar, halılar ve giyinme tarzları gibi), bülten tahtaları, broşürler, diyapozitif (slayt), kitap, dürbün, mercek, mikroskop, kil, plastik, kâğıt, karton, teyp, diktafon, sesli sinema, film, kabartma haritalar, fiziki, siyasi ve endüstri haritaları, kroki, planlar, tablolar, gazete, dergi, tarih şeridi, teşhir tahtası, pusula, termometre, barometre, yön oku, hava gözlem araçları, projeksiyon, radyo, ansiklopedi, sözlük, şemalar

Tablo 2’den hareketle ilkököl programlarında sosyal bilgiler dersi ve konularının öğretiminde kullanılan araç ve gereçler incelendiğinde, 1924 tarihli ilkököl programında tarih dersinde kullanılacak araç ve gereçler olarak tarihi resimlerin yer aldığı görülürken, coğrafya dersinde sınıf ve mektep planı, harita ve seyahat menkıbeleri gibi araç gereçlerin yer aldığı görülmektedir. Musahabat-ı ahlakiye dersinde kullanılacak araç gereçler olarak ise menkıbeler ve koleksiyonlar tespit edilmiştir. Bunun yanında malumat-ı vataniye dersinde herhangi bir araç gerecin belirtilmediğini söylemek mümkündür. 1930 tarihli ilkököl programı incelendiğinde tarih dersinde kullanılacak araç ve gereçler olarak kroki, kartpostallar ve Türk büyüklerinin resimleri gibi araç gereçlerin belirtildiği görülmektedir. Coğrafya dersinde duvar haritaları, küre, atlas ve coğrafya defteri ön plana çıkmaktadır. Aynı programda yurt bilgisi dersinde kullanılacak araç

gereçler incelendiğinde ise koleksiyonlar, gazete, dergi ve kitap gibi araç gereçlerin olduğu tespit edilmiştir. 1936 tarihli ilkökul programının incelendiğinde tarih dersinde kullanılacak araç gereçler piyes, tarihi tablo, maketler ve risale gibi araç gereçlerin belirtildiği görülmektedir. 1948 tarihli ilkökul programında ise tarih dersinin öğretiminde kullanılacak araç gereçler incelendiğinde tarih şeridi, gazete kesitleri, dergiler ve broşür gibi materyallerin yer aldığı görülmektedir. Yine aynı programın coğrafya dersinin öğretiminde kullanılacak araç gereçler incelendiğinde yer küre, coğrafya defteri, resim ve eşya koleksiyonları görülmektedir. Aynı programın yurttaşlık bilgisi dersinde ise istatistikler, afişler ve manzumeler gibi materyaller dikkat çekmektedir. 1962 tarihli ilkökul programında toplum ve ülke incelemeleri dersinde kullanılan araç ve gereçlerin sayısı artmış ve daha önceki programlarda yer alan materyallere ek olarak hava gözlem aletleri, diyapozitif, diktafon, endüstri haritaları ve yön oku gibi araç gereçler kullanılmıştır.

2. Ortaokul Programlarında Sosyal Bilgiler Dersi Konularını İçeren Derslerin Öğretiminde Kullanılan Araç ve Gereçlere İlişkin Bulgular

Ortaokul programlarında Sosyal bilgiler dersi ve konularının öğretiminde kullanılan araç ve gereçleri belirlemeye yönelik olarak 1931-32, 1938 ve 1949 ortaokul programları incelenmiştir. İncelenen programlarda kullanılan araç gereçlere yönelik bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Ortaokul Programlarında Sosyal Bilgiler Dersi Konularını İçeren Derslerin Öğretiminde Kullanılan Araç ve Gereçler

Program	Ders	Araç-Gereçler
1931-32 Ortaokul Programı	Tarih	-
	Coğrafya	Ders kitabı, yardımcı kaynaklar, tahta, su tesviyesi, portfolyo, diyagram, harita kalıpları, sabit, filmler, cam, projeksiyon, ölçü ve şahıs zincirleri, planlar, ölçü şeridi, barometre, pusula, boya, kuru-sulu boya, Çin mürekkebi, fırça, resim kalemi, pergel, gönye, cetvel, iş masası, resimler, gazete, dergi, kartpostal, levhalar, sıra, küre, atlas, harita
	Yurt Bilgisi	-
1938 Ortaokul Programı	Tarih	-
	Coğrafya	Ders kitabı, yardımcı kaynaklar, tahta, harita, küre, tabii ve beşeri coğrafya levhaları, koleksiyonlar (kartpostal, dergi, gazete), kaşiflere ve seyahatlara ait resimler, atlas, istatistik dergileri, coğrafya okumaları, seyahat ve keşif kitapları, masa, kil, kum, alçı, cetvel, gönye, pergel, resim kalemi, fırça, çin mürekkebi, kuru-sulu boya, pusula, altimetrik barometre, mesaha şeridi ve zincirleri, plançete, su tesviyesi, projeksiyon cihazı, coğrafyaya ait camlar, harita kalıpları, yazısız harita, diyagram, mütelea dosyası, gazete, kitap, seyahat acentesi reklamları, piktogram, kroki, kabartma harita
	Yurt Bilgisi	-
1949 Ortaokul Programı	Tarih	Ders kitabı, yardımcı kaynaklar, tahta, harita, resim, grafik, tarih haritaları, tarih levhaları, eser resimleri, kartpostal, gazete, dergi, tarihi tablo, sinema filmleri, tarihi şahsiyetlerin fotoğrafları, kitap, tarihi resim, kaynak kitap, ansiklopedi, atlas, projeksiyon
	Coğrafya	Ders kitabı, yardımcı kaynaklar, tahta, kum havuzu, coğrafya defteri, ürün ve eşya koleksiyonları, kum masası, atlas, yer küre, planlar, kroki, diyagram, grafik, resim, harita, kabartma haritaları, film, projeksiyon ve camları, sinema makinesi, ders kitapları, yardımcı kitap ve yazılar, istatistik bilgileri, yazısız haritalar, okul planı, dergi, gazete resimleri, fotoğraflar, mektup, broşür, seyahat hatıraları, ansiklopediler, almanak, klasör

Yurttaşlık Bilgisi

Ders kitabı, yardımcı kaynaklar, tahta, gazete, dergi, resim, grafik, piyes, yardımcı kitap, müzik parçaları

Tablo 3'te ortaokul programlarında sosyal bilgiler dersi ve konularının öğretiminde kullanılan araç gereçler incelendiğinde, 1931-32 tarihli ortaokul programı incelendiğinde tarih ve yurt bilgisi derslerinde herhangi bir materyale rastlanmadığı görülmektedir. Aynı programın coğrafya dersi incelendiğinde ise su tesviyesi, portfolyo, diyagram ve harita kalıpları gibi araç gereçlere rastlanmaktadır. 1938 tarihli ortaokul programında tarih ve yurt bilgisi derslerinde herhangi bir materyale rastlanmadığı görülürken aynı programın coğrafya dersinde ise piktogram, altimetrik barometre, plançete gibi farklı materyallere rastlandığı görülmektedir. 1949 tarihli ortaokul programının tarih dersinde tarih haritaları, tarih levhaları, eser resimleri ve projeksiyon gibi materyallere rastlanmıştır. Aynı programın coğrafya dersinde kullanılan materyaller incelendiğinde ise kum havuzu, broşür, almanak ve okul planı gibi materyallerin olduğu görülmektedir. Yurttaşlık bilgisi dersinde ise gazete, grafik ve piyes gibi materyallerin olduğunu söylemek mümkündür.

3. Sosyal Bilgiler Programlarında Dersin Öğretiminde Kullanılan Araç ve Gereçlere İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler dersi ve konularının öğretiminde kullanılan araç ve gereçleri belirlemeye yönelik olarak 1968, 1971, 1998, 2005 ve 2018 sosyal bilgiler programları incelenmiştir. İncelenen programlarda kullanılan araç gereçlere yönelik bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

Sosyal Bilgiler Programlarında Dersin Öğretiminde Kullanılan Araç ve Gereçler

Program	Ders	Araç-Gereçler
1968 İlkokul Programı	Sosyal Bilgiler	Ders kitabı, yardımcı kaynaklar, tahta, Türk büyüklerinin sözleri, coğrafya sözlüğü, levhalar, Türk Büyüklerinin resimleri, fotoğraflar ve kesintiler (yaşayış tarzı, binalar, silahların çeşitleri, giyinme tarzı, halı, çini, kama, tezhip işleri gibi), tarihi levhalar (tarihten evvelki insanların yaşayışlarına ait levhalar, eski ve yeni Türk sanat ve uygarlığına ait, eski savaşları canlandıran levhalar, Kurtuluş Savaşına ait levhalar), tarih ve şerit levhaları, plan, kroki, haritalar (tarihi ve coğrafi), yerküre, düzlem küre, Türkiye haritası, beş kıta haritası, pusula, kasaba ve şehir planı, hava gözlem aletleri (termometre, yağmur ölçüsü, rüzgâr fırlıdağı ve oku) dergi, gazete, prospektüs, güneş sistemi basit modeli, barometre, olay yazıları, istatistikler, grafikler, coğrafi resimler ve fotoğraflar, coğrafya duvar levhaları
1971 İlkokul Programı	Sosyal Bilgiler	Ders kitabı, yardımcı kaynaklar, tahta, gazete, dergi, olay yazıları, resimler, istatistiki veriler, grafikler, tören yazıları, fotoğraflar ve kesintiler (yaşayış tarzı, binalar, silahların çeşitleri, giyinme tarzı, halı, çini, kama, tezhip işleri gibi), yaşam araç-gereçleri (asılları, modelleri ya da resimleri), kitabeler, tarihi eserlerin resimleri, tarihi tablo, tarih haritaları (basılmış ve çocuklar tarafından hazırlanmış), tarihi levhalar (tarihten evvelki insanların yaşayışlarına ait levhalar, eski ve yeni Türk sanat ve uygarlığına ait, eski savaşları canlandıran levhalar, Kurtuluş Savaşına ait levhalar), tarih ve şerit levhaları, Türk Büyüklerinin resimleri, yerküre, düzlem küre, Türkiye haritası, Beş kıta haritası, pusula, Türk coğrafyası ile ilgili levhalar ve resimler, kasaba ve şehir planı, hava gözlem aletleri (termometre, yağmur ölçüsü, rüzgâr fırlıdağı ve oku), yurdumuza ait resimler ve fotoğraflar, tarihten evvelki insanların yaşayışlarına ait levhalar, prospektüsler, güneş sisteminin basit modeli, barometre, coğrafya duvar levhaları, coğrafya resimleri ve fotoğraflar

1998 İlköğretim Okulu Programı	Sosyal Bilgiler	Ders Kitabı, yardımcı kaynaklar, tahta, gazete, dergi, istatistik, resimler, olay yazıları, tablolar, şemalar, grafikler
2005	Sosyal Bilgiler	Yazılı materyaller (efsaneler, destanlar, masallar, atasözleri, halk hikayeleri, türküler, şiirler), roman, tarihi roman, hatıra, gezi yazısı, fotoğraf, harita, film, cd-rom, simülasyon programları, multimedya, hipermedya, öğrenci ürün dosyası, resim, poster, PowerPoint sunusu, maket, zaman şeridi, çalışma kağıdı, mektup, sanal gezi, gazete, dergi, tarih şeridi, tablo, grafik, seyahatname, atlas, kroki, günlük, kağıt, kalem, karton, yapıştırıcı, rol kartı, renkli kalem, renkli örtüler, belgesel film, çeşitli faturalar, sözlük, tarih atlası, televizyon, VCD, DVD, bilgisayar, projeksiyon, afiş, ansiklopedi, Anayasa kitapçığı, resim kağıdı, kitap, teyp, perde, gravür, kutu
2018	Sosyal Bilgiler	Roman, tarihi roman, hikâye, hatıra, gezi yazısı, fıkra, şiir, türkü, resim, musiki, hava gözlem araçları, minyatür, gravür, hat, heykel, tiyatro, sinema, deprem çantası, görsel ve yazılı kaynaklar, ders kitabı, harita, tablo, grafik, diyagram, kroki, yön bulma araçları, destan, görsel ve yazılı iletişim araçları

Tablo 4'te sosyal bilgiler programlarında sosyal bilgiler dersi ve konularının öğretiminde kullanılan araç gereçler incelendiğinde, 1968 tarihli ilkokul programında sosyal bilgiler dersinde kullanılan materyaller incelendiğinde düzlem küre, prospektüs, güneş sistemi basit modeli ve coğrafya duvar levhaları gibi materyallere rastlanmaktadır. 1971 tarihli ilkokul programında sosyal bilgiler dersinde kullanılacak materyallerde ise tören yazıları, pusula, rüzgâr fırılacağı, tarih ve şerit levhaları göze çarpmaktadır. 1998 tarihli ilköğretim okulu programında sosyal bilgiler dersinde kullanılan materyaller dergi, olay yazıları, tablolar ve şemalar olarak belirtilmiştir. 2005 tarihli ilköğretim programı incelendiğinde sosyal bilgiler dersinde kullanılan materyallere göz atıldığında renkli örtüler, anayasa kitapçığı, teyp ve gravür gibi materyallere rastlanmaktadır. 2018 tarihli Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde ise hat, deprem çantası, diyagram ve destan gibi materyaller göze çarpmaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Cumhuriyetten günümüze uygulanan ilkokul, ortaokul ve ilköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarında yer alan araç ve gereçlerin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, cumhuriyetten günümüze incelenen sosyal bilgiler programı kapsamına giren derslerin öğretim programında ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda farklı araç ve gereçlerin yer aldığını söylemek mümkündür. Kapsamında tarih, coğrafya ve musahabat-ı ahlakiye ve malumat-ı vataniye dersleri olan 1924 ilkokul programında, tarihi resimler, haritalar, seyahat menkıbeleri ve koleksiyonlar gibi araç gereçlerin yer aldığını söylemek mümkündür. 1930 ilkokul programında tarih dersinde eski eserler, kartpostallar, Türk büyüklerinin resimleri gibi araç gereçler yer alırken, coğrafya dersinde duvar haritaları, küre ve atlas gibi araç gereçler görülmektedir. Yurt bilgisi dersinde ise gazete, dergi ve kitap gibi araç gereçlerin yer aldığını söylemek mümkündür. 1936 ilkokul programında tarih dersinde piyes, maketler ve tarih şeritleri gibi araç gereçler yer alırken, coğrafya dersinde coğrafya defteri, eşya örnekleri ve krokiler dikkati çekmektedir. Yurt bilgisi dersinde ise vaka yazıları ve resimleri, tablolar ve manzumeler gibi araçlar yer almaktadır. 1948 ilkokul programında tarih dersinde yer alan araç gereçlerin sayısında bir artış olduğunu söylemek mümkündür. Gazete kesitleri, anıt ve broşür gibi araç gereçlere yer verildiğini söylemek mümkündür. Coğrafya dersinde atlaslar, yerküre ve grafikler gibi araç gereçlerin yer aldığı söylenebilir. Yurttaşlık bilgisi dersinde ise fotoğraf, tablo ve dergi

gibi araç gereçler tespit edilmiştir. 1962 ilkokul programında toplum ve ülke incelemeleri dersinde daha önceki programlarda yer alan araç gereçlerden farklı olarak hava gözlem aletleri, teraryum, akvaryum ve insektaryum gibi araç gereçlerin olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler dersi ortaokul öğretim programları incelendiğinde, 1931-32 ortaokul programında tarih ve yurt bilgisi derslerinde herhangi bir araç ve gerecin yer almadığı tespit edilmiştir. Coğrafya dersinde ise test süresi, portfolyo, diyagram, sabit filmler gibi araç gereçlerin olduğu belirlenmiştir. 1938 ortaokul programı incelendiğinde, 1931-32 ortaokul programında olduğu gibi tarih ve yurt bilgisi derslerinde herhangi bir araç gerecin yer almadığını söylemek mümkündür. Coğrafya dersinde seyahat ve kâşif kitapları, pergel, mesaha şeridi ve zincirleri gibi dikkat çekici araç ve gereçlerin olduğu tespit edilmiştir. 1949 ortaokul programında diğer ortaokul programlarından farklı olarak tarih dersinde de araç gereçlerin varlığından söz etmek mümkündür. Tarih haritaları, tarihi tablo ve sinema filmleri gibi materyallerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Coğrafya dersinde kum havuzu, yazısız haritalar ve almanak gibi araç gereçlerin varlığı tespit edilmiştir. Yurttaşlık bilgisi dersinde grafik, piyes ve yardımcı kaynaklar gibi araç gereçlerin olduğunu söylemek mümkündür.

1968 yılında sosyal bilgiler adının kullanılması ile daha önceki programlardan farklı olarak tek ders adı altında (Sosyal Bilgiler) araç gereçler incelenmiştir. 1968 ilkokul programında sosyal bilgiler dersinde coğrafya sözlüğü, tarihi levhalar, gazete ve prospektüs gibi araç ve gereçleri olduğunu söylemek mümkündür. 1971 ilkokul programında sosyal bilgiler dersinde yaşam gereçleri, Güneş Sistemi basit modeli, barometre ve coğrafya duvar levhaları gibi araç gereçler tespit edilmiştir. 1998 ilköğretim programı sosyal bilgiler dersinde yer alan araç gereçlerin sayısında önceki iki programa göre bir azalma olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra programda olay yazıları, şemalar ve grafikler gibi araç gereçlerin varlığından söz etmek mümkündür. 2005 programı ile 1998 ilköğretim programına göre sosyal bilgiler dersinde yer alan materyallerin arttığını söylemek mümkündür. Ayrıca 2005 programında VCD, DVD, projeksiyon ve teyp gibi teknolojik araç ve gereçlerin yer aldığını söylemek mümkündür. 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programları ile araç gereç sayısında tekrardan bir düşüş yaşandığı, tarihi roman, gezi yazısı, deprem çantası ve kroki gibi araç gereçlerin olduğu görülmüştür.

Araştırmada Sosyal bilgiler dersi ilkokul programlarında yer alan araç gereçler incelendiğinde; 1924 yılında araç ve gereçlerin sayıca az olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Akhan (2021) ve Korkmaz ve Uyğur (2021)'un yaptığı çalışmalarda bu sonucu destekler niteliktedir. 1930 ilköğretim programında tarih dersinde tespit edilen tarih haritaları ve kartpostallar gibi araç gereçler Akhan (2021)'in çalışmasıyla; coğrafya dersinde tespit edilen duvar haritaları, küre ve atlas gibi araç ve gereçler ise Ambarlı (2010)'nın yaptığı çalışma ve Korkmaz ve Uyğur (2021)'un yaptığı çalışma ile de paralellik göstermektedir. 1936 programında yurt bilgisi dersinde 1930 programından farklı olarak tablolar, manzumeler ve mukavva gibi araç gereçlerin olduğu görülmüştür. 1948 ilkokul programında tarih dersinde araç ve gereçlerin sayısında artış olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca programda yurttaşlık bilgisinin okutulmasıyla beraber bir önceki programın yurt bilgisi dersindeki araç ve gereçlere göre azalma yaşadığını söylemek mümkündür.

1931-1932 ve 1938 ortaokul programlarında tarih ve yurt bilgisi dersinde araç ve gereçlere yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu sonuca ek olarak 1938 ortaokul programında coğrafya dersinde araç ve gereçlerin 1931-32 ortaokul programına göre sayısının arttığını söylemek mümkündür. Ambarlı (2010)'nın yaptığı çalışma ile Korkmaz ve Uyğur (2021)'un yaptığı çalışmalarda bu

bulguyu destekler niteliktedir. 1949 ortaokul programında tarih dersinde tespit edilen sinema filmleri ve projeksiyon gibi araç gereçlerin 1948 ilkokul programında yer almamasına sebep olarak çocukların yaş düzeyi gösterilebilir.

1968 ve 1971 ilkokul sosyal bilgiler öğretim programlarında materyal sayılarının arttığı tespit edilmiştir. Bu programlarda yer alan dergi gazete prospektüs güneş sistem basit modeli barometre gibi araç gereçler Ambarlı (2010), Akhan (2021) ve Korkmaz ve Uyğur (2021)'un yapmış oldukları çalışmalarla örtüşmektedir. 1998 ilköğretim okulu programı sosyal bilgiler dersinde yer alan araç gereçlerin önceki iki programa göre önemli derecede azaldığı tespit edilmiştir. Bu duruma 1994 yılında yaşanan ekonomik kriz gerekçe olarak gösterilebilir. Nitekim Bahar ve Erdoğan (2011)'da 1994 yılında alınan ekonomik tedbirlerin ilerleyen yıllardaki etkisinde bahsetmektedir. 2005 yılında sosyal bir öğretim programında 1998 öğretim programına göre önemli düzeyde bir artış yaşandığı görülmektedir. Bu bulgu Korkmaz ve Uyğur (2021)'un çalışması ile benzerlik göstermektedir. 2005 yılında bu artışın yaşanması yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi ile bağdaştırılabilir (Çelikkaya ve Ünal 2009). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda araç ve gereçlerin azaldığı tespit edilmiştir. Bu azalışta konuların yoğunlaşmasının rol oynadığı düşünülebilir. Nitekim Kalaycı ve Baysal (2020)'a göre de 2018 öğretim programında 2005 yılı sosyal bilgiler programına göre konu artışı ve yoğunluğu yaşanmıştır. Ayrıca ders saatinin aynı kalması konu yetiştirme zorunluluğu gibi nedenlerle de materyal sayısını azaltıldığı düşünülebilir.

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, derste kullanılan araç-gereç sayısının yıllara göre farklılaştığını söylemek mümkündür. Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda sosyal bilgiler dersinde kullanılan araç-gereçlerinin yıllara göre nasıl değiştiği, sosyal bilgiler dersinin hedeflerine ne kadar hizmet ettiği ve araç- gereçlerin kullanımının dönemin ders kitaplarındaki yansımalarına da bakılarak incelenmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akhan, O. (2021). Geçmişten günümüze ilkokul programlarında yer alan tarih derslerinde kullanılan yöntem teknik araç ve gereçlerin incelenmesi. Y. Aliyeva (Ed.), 9th *International conference on social researches and behavioral sciences* içinde (ss. 645-657). Antalya.
- Ambarlı, A. (2010). *Türkiye'de cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programları (değişiklikler, düzenlemeler, güncellemeler)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi.
- Avşar, S. (2010). *İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler derslerinde coğrafya konularının öğretiminde materyal kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Bahar, O. ve Erdoğan, E. (2011). 1994 ve 2000 krizleri sonrasında Türkiye'de uygulanan finansal regülasyon politikaları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27) , 26-44.
- Çelikkaya, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde araç - gereç ve materyal kullanımının önemi. R. Sever ve E. Koçoğlu (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (ss. 39-68). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelikkaya, T. ve Ünal, Ç. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5. sınıf örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 197-212.

- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme* (20. Baskı). Pegem Akademi.
- Gögebakan, Y. (2018). Alternatif öğrenme mekânları olarak müzelerin eğitim-öğretimde kullanılmasının önemi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (40), 9-41.
- Kalaycı, N. ve Baysal, S. B. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2005-2017-2018). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 106-129.
- Karabacak, Ö. (2009). *II. Dünya Savaşı yıllarında uygulanan eğitim ve kültür politikalarının taşradaki yansımaları: Aydın ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi.
- Kaya, H. ve Aydın, F. (2011). Sosyal bilgiler dersindeki coğrafya konularının öğretiminde akıllı tahta uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks*, 3(1), 179-189.
- Kaya, N. ve Önal, H. (2019). 12 Eylül 1980 askeri darbesinin coğrafya öğretim programı ve ders kitaplarına yansması. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 283-298.
- Kılıç, A. (2020). 27 Mayıs 1960 darbesinin eğitim hayatına etkileri. *Alınları Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 89-110.
- Korkmaz, S. ve Uyğur, A. (2021). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarındaki coğrafya konularının öğretiminde kullanılan araç ve gereçler. *Journal of Innovative Research in Social Studies*. 4(1),34-47.
- Kültür Bakanlığı. (1936). *İlkokul programı*. Devlet Matbaaları.
- Kültür Bakanlığı. (1938). *Ortaokul programı*. Devlet Matbaaları.
- Maarif Vekâleti (1924). *İlk mekteplerin müfredat programı*. Matbaa-i Amire.
- Maarif Vekâleti. (1930). *İlk Mektep müfredat programı*. Devlet Matbaaları.
- Maarif Vekâleti. (1931). *Orta mektep müfredat programı*. Devlet Matbaaları.
- MEB. (1948). *İlkokul programı*. Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1949). *Ortaokul programı*. Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1962). *İlkokul programı taslağı*. Ayyıldız Matbaası.
- MEB. (1968). *İlkokul programı*. Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1971). *İlkokul programı*. Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1998). *İlköğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- MEB. (2005a). *4.ve 5. sınıf sosyal bilgiler programı*. Milli Eğitim Yayınları.
- MEB. (2005b). *6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı ve kılavuzu*. Milli Eğitim Yayınları.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*.

- Nalçacı, A. ve Ercoşkun, M. H. (2010). İlköğretim sosyal bilgiler derslerinde kullanılan materyaller. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 141-154.
- Şahin, S., Gençtürk, E., ve Budanur, T. (2007). Coğrafya öğretiminde uygun grafik seçimi ve kullanımının öğrenme üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 293-302.
- Ulubey, Ö. ve Aykaç, N. (2017). Türkiye cumhuriyetin ilanından 2005'e eğitim felsefelerinin ilkokul programlarına yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1173-1202.
- Ulusoy, K. ve Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 85-99.
- Yalçın, A. ve Akhan, N. E. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarının sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarına göre incelenmesi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(3), 842-873.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, V. ve Kılıç, D. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri: Bir meta-sentez çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(Özel Sayı), 2115-2127.

Extended Abstract

Introduction

Every life domain has changed from the past to the present for different reasons. This change may be for a political reason or to adjust to the era's requirements. Education is also one of the areas influenced by these changes (Korkmaz & Uyğur, 2021). Education and training activities that are carried out in a planned manner are carried out through programs. A curriculum includes educational activities taught in different classes and courses at different levels of education (Demirel, 2013). At this point, it is of utmost importance to do class activities and use materials to ensure permanent learning (Çelikkaya, 2013). Teaching materials cover educational activities carried out using various tools to achieve the targeted teaching objectives (Nalçacı & Ercoşkun, 2010). Teaching materials are used in classes to attract students' attention and ensure that learning is more permanent (Kaya & Aydın, 2011).

With the adoption of a constructivist approach to teaching, various teaching methods and techniques have come to be used since 2005, and the importance of using materials has increased (MEB [Ministry of National Education], 2005). Social studies is a multidisciplinary course taught at the primary and secondary school levels, which involves social sciences such as geography, history, law, sociology, and psychology, and can continuously be enriched with new content; thus, this course is suitable for the use of materials in terms of its coverage of subjects (Yıldız & Kılıç, 2018). The syllabi of courses that address social studies subjects have often underlined the importance of using materials since the early years of the Republic. The use of various materials in social studies classes makes abstract concepts more concrete and intelligible (Nalçacı & Ercoşkun, 2010). Against this background, this study aimed to examine the materials and tools used in the teaching of social studies subjects from the Republic to the present day.

Methods

This study used the qualitative document analysis method to examine the tools and materials used in the primary, secondary, and elementary school social studies curricula that have undergone several changes from the 1924 primary school program to the 2018 social studies curriculum. Document analysis involves examining written materials that contain information about a phenomenon or phenomena that is under examination (Yıldırım & Şimşek, 2021). First, the scope of the study was determined. Works related to the subject of the study were collected from the National Library and the Board of Education and Discipline. After the completion of the material collection process, the works were examined chronologically.

Descriptive analysis was used in the analysis of the data. The main purpose of descriptive analysis is to present the findings obtained to the reader in an organized and interpreted manner. Descriptive analysis is the summarization and interpretation of the data obtained using qualitative data collection techniques according to the pre-determined themes (Yıldırım & Şimşek, 2021). To increase the reliability of the study, the documents were examined and evaluated concurrently by two different experts apart from the researchers.

Findings

Based on the findings of the study, it can be said that different tools and materials are included in the syllabi of courses that address social studies subjects and the social studies curricula from the early Republican period to the present. The 1924 primary school curriculum, which included the

courses of history, geography, ethics, and civics, included historical pictures, maps, travelogues, and collections. In the 1930 primary school curriculum, the history course included materials such as old artifacts, postcards, and pictures of prominent Turkish figures, while the geography course included materials such as wall maps, globe models, and atlases. The civics course included materials such as newspapers, magazines, and books. In the 1936 primary school curriculum, the history course included materials such as plays, models, and historical timelines, while the geography course included a geography notebook, examples of objects, and sketches. The civics course included materials such as case studies and pictures, tables, and poems. There was an increase in the number of materials and tools in the history course in the 1948 primary school curriculum. Materials such as newspaper sections, monuments, and brochures were included in the history course. The geography course included materials such as atlases, globe models, and charts. The civics course included materials such as photographs, tables, and magazines. It can be said about the 1962 primary school curriculum that the society and country studies course included materials such as aerial observation instruments, terrarium, aquarium, and insectarium, which are different from those in the previous curriculum.

Looking at the secondary school social studies curricula, there was no material or tool in the history and civics courses in the 1931-32 secondary school curriculum. The geography course included materials and tools such as test time, portfolio, diagram, and specified films. Just as the previous curriculum, the history and civics courses in the 1938 secondary school curriculum did not include any tools or material. The geography courses included the use of remarkable tools and materials such as travelogues, exploration narratives, compasses (dividers), and survey strips and chains. The 1949 secondary school curriculum, unlike the previous secondary school curricula, involved the use of materials and tools in the history course. There were materials such as historical maps, historical paintings, and movies. The geography course had materials and tools such as a sandbox, empty maps, and almanacs. There were tools such as graphics, plays, and auxiliary resources in the civics course.

With the introduction of the course name as social studies in 1968, unlike the previous curricula, tools and materials were examined under the name of a single course. In the 1968 primary school curriculum, there were tools and materials such as a geography dictionary, historical tables, newspapers, and prospectuses in the social studies course. In the 1971 primary school curriculum, the social studies course included tools and materials such as life objects, simple models of the Solar System, barometers, and geographic tables. Looking at the 1998 elementary education curriculum, it is possible to say that there was a decrease in the number of tools and materials in the social studies course compared to the previous two curricula. Besides, it is possible to say that this curriculum also included tools such as event descriptions, diagrams, and graphics. With the 2005 program, the number of tools and materials included in the social studies course increased compared to the previous curriculum. In addition, it is possible to say that the 2005 social studies curriculum included technological tools such as VCDs, DVDs, projectors, and tape recorders. With the 2018 social studies curriculum, it is possible to say that there was a decrease in the number of tools and materials again, while it included tools and materials such as historical novels, travelogues, earthquake bags, and sketches.

Conclusion and Discussion

Looking at the tools and materials in the primary school curricula, it was found that there were a few tools and materials in the 1924 curriculum. Similarly, the findings reported by Akhan (2021)

and Korkmaz and Uyğur (2021) are in parallel with this result. The inclusion of tools and materials such as historical maps and postcards in the history course in the 1930 curriculum is similar to the study of Akhan (2021), while the inclusion of wall maps, globe models, and atlases in the geography course is in parallel with the studies of Ambarlı (2010) and Korkmaz and Uyğur (2021). It is noteworthy that in the 1936 curriculum, unlike the 1930 curriculum, the civics course included tools and materials such as tables, poems, and cardboards. There was an increase in the number of materials and tools in the history course in the 1948 primary school curriculum. It is possible to say that with the teaching of the civics course in the same program, the previous program experienced a decrease compared to the tools and equipment in the dormitory science course.

The history and civics courses in the 1931-1932 and 1938 secondary school curricula did not include tools and materials. The number of tools and materials used in the geography course increased in the 1938 secondary school curriculum compared to the 1931-32 secondary school curriculum. This finding is consistent with those reported by Ambarlı (2010) and Korkmaz and Uyğur (2021). The 1949 secondary school curriculum included films and projectors in the history course, while the 1948 primary school curriculum did not include them. Thus, it can be said that the inclusion of materials varied depending on students' age. It is noteworthy that the number of materials increased in the 1968 and 1971 primary school social studies curricula. The use of tools such as magazines, newspapers, prospectuses, simple solar system models, and barometers in these curricula is consistent with the studies conducted by Ambarlı (2010), Akhan (2021), and Korkmaz and Uyğur (2021). Looking at the 1998 primary school curricula, the number of tools and materials used in the social studies course significantly reduced compared to the previous two curricula. The economic crisis in 1994 might be cited as a reason for this situation. As a matter of fact, Bahar and Erdoğan (2011) mentioned the impact of the economic actions taken in 1994 on the following years. There was a noticeable increase in the number of tools and materials in the 2005 social curriculum compared to the 1998 curriculum. This finding is consistent with that reported by Korkmaz and Uyğur (2021). The increase in 2005 could be associated with the adoption of the constructivist approach (Çelikkaya & Ünal 2009). It was found that the number of tools and materials was reduced in the 2018 social studies curriculum. The intensification of subjects may play a role in this decrease. As a matter of fact, Kalaycı and Baysal (2020) also stated that the 2018 curriculum is characterized by an increase in the number and intensity of subjects compared to the 2005 social studies curriculum. Taken together, the results of the study showed that the number of tools and materials used in the social studies course differs according to the year.