

# EĞİTİMEBAKİŞ

EĞİTİM - ÖĞRETİM ve BİLİM ARAŞTIRMA DERGİSİ

ISSN: 1305-1202

Yıl: 22 / Sayı: 63 / Mayıs-Haziran-Temmuz-Ağustos 2026



## Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Değerlendirmesi

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli / Mehmet Emin EFE • Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Sınıfın Duvarlarını Aşmak: Toplumla Bütünleşme / Doç. Dr. Vedat BAYRAKTAR • Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve İlkokul Kademesine Yönelik Geliştirilen Öğretim Programları / Dr. Öğr. Üyesi Murat TEMUR • Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Perspektifinden Ortaöğretimin Yeniden Anlamı / Özkan YILDIRIM • Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında Ortaokul Öğretmenin Dönüşen Rol Ve Sorumlulukları / Serpil YILDIRIM / Yücel ÇELİK • Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı Üzerine Yapılan Araştırmaların Sistematiik İncelemesi / Araştırma Görevlisi Dr. Nafia Kübra KARAKAYA DOHMAN • Eğitim Programının Temel Öğeleri Açısından Türkiye Yüz Yılı Maarif Modeline Eleştirel Bakış / Prof. Dr. Abdullah ADIGÜZEL • Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Öğrenci Profili: Yetkin ve Erdemli İnsan Anlayışının Güncel Göstergeler Işığında Değerlendirilmesi / Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KART • Eğitim-Maarif Modeli Türk Dili Ve Edebiyatı Programı / Prof. Dr. Ertuğrul YAMAN • Erdem Temelli Erken Çocukluk Eğitiminde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli / Doç. Dr. İsa KAYA • Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İzleme Araştırması / Doç. Dr. Ayhan ÖZ • Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde İlkokul Döneminin Yeniden Düşünülmesi: Erdem, Değer Ve Eylem Ekseninde Bir İnceleme / Enver TÜRKSOY • Türkiye Yüzyılı'nın Eğitimde Bilgelik Modeli / Dr. Veysel Bitil ARSLANKARA • "Eğitim" Kavramının Ontolojik Ve Toplumsal Boyutları / Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN • Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Öğrenci Profiline Oluşumunda Erdem Değer Eylem Yaklaşımının Rolü / Sevgi TAŞKIN • Çocuklar İçin Değer / Prof. Dr. Özkan SAPSAĞLAM • Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli / Prof. Dr. Semih AKTEKİN / Röportaj • Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Eğitim Programı / Prof. Dr. Ahmet Cevat ACAR / Röportaj

**Yayın türü**  
Yaygın süreli

**Sahibi**  
Eğitim-Bir-Sen adına

**Ali YALÇIN**  
Genel Başkan

**Sorumlu yazı işleri müdürü**  
**Muammer KARAMAN**  
Genel Başkan Yardımcısı

**Editör**  
Doç. Dr. Rıdvan KARABULUT

**Editör yardımcısı**  
Dr. Öğr. Üyesi Enver TÜRKSOY

**Grafik tasarım**  
Ertan GÜLDİBİ

**Baskı, tarihi ve adeti**  
Semih Ofset / 09-06-2026 / 5000

**İdare yeri**  
**Eğitim-Bir-Sen Genel Merkezi**

Zübeyde Hanım Mahallesi Sebze  
Bahçeleri Caddesi No: 86 Kat: 14-15-16  
Altındağ/Ankara-TÜRKİYE

**Telefon no** : (0.312) 231 23 06

**Bürocell** : (0.533) 741 40 26

**Faks** : (0.312) 230 65 28

**Web adresi** : [www.ebs.org.tr](http://www.ebs.org.tr)

**E-posta** : [ebs@ebs.org.tr](mailto:ebs@ebs.org.tr)

[www.egitimebakis.org](http://www.egitimebakis.org)

Eğitim-Bir-Sen'in ücretsiz yayınıdır.  
Parayla satılamaz.

Kurumlara ve eğitim çalışanlarına dağıtımı  
il ve ilçe teşkilatlarımız tarafından yapılmaktadır.

# EĞİTİMEBAKİŞ

EĞİTİM - ÖĞRETİM ve BİLİM ARAŞTIRMA DERGİSİ

Yıl: 22 / Sayı: 63 / Mayıs-Haziran-Temmuz-Ağustos 2026 ISSN: 1305-1202

## İÇİNDEKİLER

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Mehmet Emin EFE	5
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Sınıfın Duvarlarını Aşmak: Toplumla Bütünleşme Doç. Dr. Vedat BAYRAKTAR	13
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve İlkokul Kademesine Yönelik Geliştirilen Öğretim Programları Dr. Öğr. Üyesi Murat TEMUR	18
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Perspektifinden Ortaöğretimin Yeniden Anlamı Özkan YILDIRIM	25
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında Ortaokul Öğretmeninin Dönüşen Rol Ve Sorumlulukları Serpil YILDIRIM / Yücel ÇELİK	33
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı Üzerine Yapılan Araştırmaların Sistemantik İncelemesi Araştırma Görevlisi Dr. Nafia Kübra KARAKAYA DOHMAN	43
Eğitim Programının Temel Öğeleri Açısından Türkiye Yüz Yılı Maarif Modeline Eleştirel Bakış Prof. Dr. Abdullah ADIGÜZEL	53
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Öğrenci Profili: Yetkin ve Erdemli İnsan Anlayışının Güncel Göstergeler Işığında Değerlendirilmesi Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KART	61
Eğitim-Maarif Modeli Türk Dili Ve Edebiyatı Programı Prof. Dr. Ertuğrul YAMAN	68
Erdem Temelli Erken Çocukluk Eğitiminde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Doç. Dr. İsa KAYA	76
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İzleme Araştırması Doç. Dr. Ayhan ÖZ	83
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde İlkokul Döneminin Yeniden Düşünülmesi: Erdem, Değer Ve Eylem Ekseninde Bir İnceleme Enver TÜRKSOY	89
Türkiye Yüzyılı'nın Eğitimde Bilgelik Modeli Dr. Veysel Bilal ARSLANKARA	98
"Eğitim" Kavramının Ontolojik Ve Toplumsal Boyutları Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN	104
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Öğrenci Profiline Oluşumunda Erdem Değer Eylem Yaklaşımının Rolü Sevgi TAŞKIN	108
Çocuklar İçin Değer Prof. Dr. Özkan SAPSAĞLAM	118
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Prof. Dr. Semih AKTEKİN / Röportaj	122
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Eğitim Programı Prof. Dr. Ahmet Cevat ACAR / Röportaj	130

# MİLLETİMİZİN HİKMETİNİ GENÇLİĞİMİZİN HÜNERİ İLE BİRLEŞTİREN MÜFREDAT



**Ali DENİZ**  
Genel Başkan Yardımcısı

Geçen nisan ayında Şanlıurfa ve Kahramanmaraş'ta vuku bulan menfur, müessif katliamın okullarımızı, öğretmen ve çocuklarımızı seçmesi, bütün fertleriyle toplumu ve yönetim katlarının tüm unsurlarını derinden üzmüş, sarsmıştır. Büyük kısmı tarihi, psikolojik, ideolojik sebeplere dayanan birçok sorunumuz var. Bu sıkıntılara getirilmesi gereken köklü çözümleri ihmal etmenin, ötelemenin sıkıntılarını yaşıyoruz. Biz, utanç verici gerekçelerle akran zorbalığının nasıl önü alınacak diye düşünürken 14 yaşında bir çocuk öğrencinin düpedüz katliama varan bir şiddetle dehşet saçması, içeriğinden, araçlarına, usulüne, fiziki imkân ve tedbirlerine kadar eğitim sistemini asla zevahiri kurtarmaya çalışmadan yeni baştan düzenlemeyi mecburiyete dönüştürmüştür.

Eğitim, ülke ve millet olarak doğrulup toparlanmamızda en temel davamızdır. Buna rağmen konuya anlaşılabilir bir ideolojik takıntı ve körlükle baktığımız için insanımızı göz göre göre cehaletin, başarısızlığın kucağına itmişizdir. Ve ne acı bir trajedi ki, başarısızlığı eğitim ile başarmışızdır. Başka söyleyişle dünyada ve tarihte hiçbir milletin yapamayacağı şekilde eğitim sistemimizi, adeta insanımızı başarısız kılmak için tasarlamış, uygulamışızdır. Bu durum dün de bugün de hiçbir insanımızın varmak istediği amaç ve sonuç olamaz. O zaman, duçar olduğumuz çöküş sürecine eğitimin nasıl katkı verdiği, eğitimci, pedagoğ, aydın ve akademisyenlerimiz tarafından teşhis ve tedavi edilmelidir.

Milli eğitim sistemimizin oluşumunda yerli tecrübe ve milli kaynaklardan ne ölçüde yararlanılmıştır? Bize göre hata ta işin başında yapıldı: Çocuklarımızın nasıl, hangi bilgi ve becerilerle eğitilmesi hayati meselesi, dilimden, dünyamdan binlerce yıl uzakta, binlerce mil ötede birilerine ihale etmekle başladı. Onlar da öyle bir eğitim düzeni kurdular ki, ülkemiz zerre kadar milli ve insani duyarlıkları olmayan yetişmiş insan kadroları marifetiyle terör ve şiddet sarmalından en sefil yoksulluklara savrulup durdu. Bir ülkeyi ve milleti perişan edecek eğitim modeli ancak bu kadar ustalıklı dizayn edilebilirdi. Haritada ülkemizin yerini bile gösteremeyecek bir yabancının bana dikte ettiği model ve programlar ne kadar milli olabilir, kalkınmamızın yolunu ne kadar açabilirdi? Olmadı. İkinci savaşta yerli olmalarına karşılık az çok milli eğitim modellerini koruyan Japonya, Almanya gibi ülkeler bilim, teknoloji, medeniyet kulvarında alıp başını gittiler. Bize dayatılan eğitim modeli ise ait olduğu milletin fertlerini şu ya da bu görüşte oldukları için öldürecek kadar acımasız, gözü dönmüş insanların yetişmesine uygun bir zemin veya yatak oluşturdu? Kendi medeniyet ve kültür değerlerimizi merkeze almayan modeller, insanımızın bünyesine uymadı. Bu sebeple her anlık türbülansla restore edilmek durumunda kalan sistem, elbiseyi bünyeye uydurmak yerine, şurasından burasından uzuvlarını keserek bünyeyi elbiseye uydurmaya çalıştı. Onlarca yılımızın ikide bir sistem arayışı ve revizyonuyla heba olmasının asıl sebebi budur.

Sisteme dönük arayışımızda hiçbir zaman bünyenin ne özelliği ne ihtiyacı ölçü olmuştur. Esasen bizim adımıza yapılan denemeler ilkesiz, amaçsız, şursuz arayışlardır. Eğer böyle olmasaydı Batıya teslimiyete koşullanmış bir hayranlıkla kendi var oluş kaynaklarımıza duyarsız bir tutum takınmazdık. Bu tutumla değer kazanacağını sanan anlayış, kendini değersiz gören güvensiz, kişiliksiz tipler yetiştirdi. Her defasında günü kurtarmak için başvurulan geçici çözümler, sorunu gidermek yerine daha da karmaşık hale getirmiştir. Yapılması gereken milli eğitimin öncelikle milli eğilimlere uygun hale getirilmesidir. Hiçbir pedagoji, psikoloji ve sosyoloji kuramıyla açıklanamayacak şekilde ve maalesef ideolojik saplantı ve takıntı ile bir yanlışı ısrarla sürdürme inadı günümüz dünyasına da toplumuna da uygun düşmemektedir. Varoluş felsefesini millet varlığımızı yok etmek üzerine kurgulmuş bir medeniyete aşağılık duygu(su)yla öykünmek yerine, kendi kültür ve medeniyet değerlerimizi hayatın canlı kaynağına dönüştürme önceliği olan bir müfredatı hayata geçirmezsek, eğitimimiz milli olamaz. Kara bitti! Göz göre göre, yalanlar üzerine kurulu bir düzenin tahakkümünü bozmamak adına, hakikatin üzerine örterek vardığımız, varacağımız yer buraya kadar.

Türkiye yüzyılı iddiasıyla girdiğimiz yeni binyılın bu ilk çeyreğinde, eğitim düzenimizi müfredat önceliğiyle programlamak artık 'varlık-yokluk' meselemizdir. Meselenin hayati önemi, dünyanın bir yandan bütün unsurlarıyla hızla değişirken diğer yanda birey ve toplum olarak insan varlığının korkunç bir çökme ve çürüme yaşaması ile de bağlantılıdır.

Değişen dünyadan bizim taleplerimiz ile dünyanın bizden talepleri arasında kendiliğinden oluşan mecburiyetleri örgün en/formasyona dönüştürme ihtiyacı, maarif modelimizi güncelleyerek düzenlemeyi kaçınılmaz kılmıştır. Bu niyet ve mülahazayla 2024 Eylül ayında yürürlüğe giren, 2025'te kademeli olarak uygulamaya konan 'Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'(TYMM), beklenti ve heyecanımızı artıran son derece olumlu bir açılım olmuştur. TYMM, dünün fedakârlıklarından ilham alarak, tarihsel birikim ve tecrübeyle yarınlara dönük bir sorumluluk vizyonuna vurgu yapan iddialı bir tasavvur ve projedir. Esasen istikbale dönük bilgi, beceri ediminde dünyadan geri kalmayı gerektiren bir paradigmayı önceleme kabulünü

ifade eder. Beceri temelli ve değer odaklı karakteri, günümüz dünyasının beklentilerini karşılayacak nitelik arz etmektedir. Diğer yandan söylemeye bile gerek yok ki; yeni dijital iletişim, aygıt ve teknolojilerinin yaygın, etkin kullanımı, bilginin içerik, araç ve amacını da doğrudan etkilemektedir. Her ne öğrenir, öğretilir olursa olsun dijital araç ve yollar kendisine ait bir renk, çizgi veya anlayışı, kendinize özgü sandığınız bilgiye mutlaka eklemekte, giydirmektedir. Bu, kimi durumlarda arzu edilmeyen yön ve nitelikte olsa bile kültürün değişimini neredeyse kaçınılmaz kılabilmektedir. Bu imkân ve dünyadan uzak durmak da mümkün olmadığına göre, yapılması gereken, dijital imkânları hikmetli bir hünerle değerlerimiz istikametinde verimli kılmaktır. Milletimizin hikmeti, gençliğimizin hüneri ile birleşmeli, birleştirilmelidir. Bu model, bu alanda gösterdiği azami hassasiyetle de özellik arz ediyor gözükmektedir.

Eğitim-Bir-Sen olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan, öğrencileri zihinsel, sosyal, duygusal, ahlaki, erdemli, beceri kabiliyeti yüksek, araştırmacı, değerlere saygılı olarak bütüncül yetiştirmeyi amaçlayan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin arzulan hedeflere müncer olmasını can-ı gönülden istiyoruz. Bu amaçla başından bu yana her türlü katkımızı içtenlikle verdik. Varoluşumuzu eğitim yoluyla tezyif eden hiçbir duruma müsamaha etmeyen, tersine ihya ve inşa eden her köklü, cesur, kapsamlı girişimin imkân ve kabiliyetini artırmayı ilke edinmiş bir sendika olarak 'Eğitime Bakış' dergimizin bu sayısında tartışma gündemimize Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni aldık. Eğitimci, akademisyen ve yazarlarımızın birbirinden değerli yazıların, keyifle okuyacağınız düşündürücü söyleşilerin her biri ufku muza gerçekten farklı bir açı, boyut kazandırmaktadır.

Bütün bu tenvir edici çalışmaların gururu ve gelecek çalışmalarımızın heyecanı ile sizleri yazılarla baş başa bırakıyor, başarılar diliyoruz.

# MAARİFİN AMACI “SORUMLULUK SAHİBİ İNSAN” YETİŞTİRMEKTİR



**Ali YALÇIN**  
Genel Başkan

**K**elimeler, yalnızca bir nesneyi, düşünceyi ya da duyguyu karşılayan basit işaretler değildir. Her kelime, ortaya çıktığı toplumun tarihî tecrübesini, kültürel hafızasını, inanç dünyasını ve duygu iklimini içinde taşır. Bu sebeple bir kelimeyi anlamak, çoğu zaman sadece sözlükte yazılı karşılığı bilmekle mümkün olmaz; o kelimenin hangi medeniyet ortamında şekillendiğini, hangi dönemlerde hangi anlam katmanlarını kazandığını ve insanlarda nasıl çağrışımlar uyandırdığını da kavramayı gerektirir.

Prof. Dr. İbrahim Kalın, “Kelimeler, bir medeniyetin şifreleridir” der. “Vatan”, “millet”, “hürriyet”, “merhamet” veya “adalet” gibi kelimeler yalnızca sözlük anlamlarıyla açıklanabilecek kavramlar değildir. Bu kelimeler, geçmişten bugüne yaşanan tarihî mücadelelerin, toplumsal hafızanın ve ortak duyguların izlerini taşır. Bir milletin yaşadığı sevinçler, acılar, zaferler ve kayıplar, zamanla kelimelerin anlam dünyasına siner. Böylece kelimeler, sadece iletişim aracı olmaktan çıkar; bir medeniyetin ruhunu taşıyan kültürel hafıza unsurlarına dönüşür.

Bu yönüyle her kelimenin bir “kimliği” vardır. Çünkü kelimeler, ait oldukları dilin karakterini ve o dili konuşan toplumun dünya tasavvurunu yansıtır. Aynı kavram farklı dillerde benzer anlamlara sahip olsa bile, taşıdığı çağrışımlar ve duygusal derinlik değişebilir. Bu nedenle dil, yalnızca düşünceyi aktarım aracı değil; aynı zamanda bir milletin hafızasını, değerlerini ve ruh köklerini muhafaza eden canlı bir yapıdır. Kelimelerin kimliğini korumak ise kültürel sürekliliği ve medeniyet bilincini yaşatmanın önemli bir parçasıdır.

“Maarif” ve “eğitim” kelimeleri, ilk bakışta birbirinin yerine kullanılabilen iki kavram gibi görünse de, tarihî kökenleri, çağrışım alanları ve temsil ettikleri zihniyet bakımından farklı anlam dünyalarına sahiptir. Bu iki kelime arasındaki fark, aslında toplumun insanı nasıl gör-

düğü, bilgiyi nasıl tanımladığı ve yetişmiş insan idealini nasıl kurduğu meselesiyle doğrudan ilişkilidir.

“Maarif” kelimesi Arapça “irfan” ve “marifet” kökleriyle aynı anlam ailesine mensuptur. Bilmek, tanımak, hakikate nüfuz etmek ve idrak etmek gibi derin anlam katmanları taşır. Tarihi tecrübemizin düşünce dünyasında maarif yalnızca bilgi öğretimi anlamına gelmezdi; insanın zihnen, ahlaken ve ruhen olgunlaşmasını ifade eden geniş bir terbiye anlayışını da içerirdi. “Maarifli insan” denildiğinde akla sadece okumuş kişi değil; görgü sahibi, hikmet sahibi, estetik duygusu gelişmiş, medeniyet bilinci taşıyan insan gelirdi.

“Eğitim” kelimesi ise Türkçede daha modern dönemde yaygınlaşmış bir kavramdır. “Eğmek” fiilinden türeyen bu kelime, başlangıçta bir şeyi belirli bir biçime sokma, yön verme anlamlarıyla ilişkilidir. Cumhuriyet döneminde Batı dillerindeki “education” kavramının karşılığı olarak kullanılmaya başlanmış ve zamanla kurumsal öğretim süreçlerinin temel adı hâline gelmiştir. Eğitim kelimesi, daha çok planlı öğretim, beceri kazandırma, bireyi toplumsal hayata hazırlama ve davranış geliştirme gibi yönleri öne çıkarır. Bu nedenle çağdaş kullanımda daha teknik, sistematik ve uygulamaya dönük bir çağrışım alanına sahiptir.

Bu iki kavram arasındaki fark, bir bakıma “insan yetiştirmek” ile “insanı donatmak” arasındaki nüansa benzer. Maarif, insanın iç dünyasına, karakterine, hikmet anlayışına ve medeniyet tasavvuruna vurgu yaparken; eğitim daha çok öğretim yöntemleri, bilgi aktarımı, beceri edinimi ve kurumsal süreçlerle ilişkilendirilir. Elbette modern eğitim anlayışı içinde ahlak, değer ve kişilik gelişimi de yer alır; ancak “maarif” kelimesinin taşıdığı tarihî ve kültürel derinlik, daha kuşatıcı bir insan anlayışını çağrıştırır.

Bugün birçok düşünür, yalnızca teknik bilgi üreten bir sistemin yeterli olmadığını; insanı anlam, ahlak, kültür ve medeniyet perspektifiyle yetiştiren bir anlayışa ihtiyaç bulunduğunu dile getirmektedir. Bu yönüyle “maarif”, geçmişin nostaljik bir kelimesi olmaktan ziyade, insanı bütün yönleriyle ele alan köklü bir eğitim felsefesinin adı olarak yeniden önem kazanmaktadır.

“Maarif” üzerine kültürel zeminimize en güçlü vurguları yerleştiren düşünürlerimizden birisi de Nurettin Topçu’dur. Nurettin Topçu’nun “Millet ruhunu yapan maariftir. Marifin düşmesi millet ruhunu yerlere serer. Maarife değer vermeyiş millet ruhunun yıkılışını hazırlar. Maarif hangi yönde yürürse millet ruhu da onun arkasından gider. Şu halde millet maarif demektir.” şeklindeki ifadeleri, onun eğitim meselesini pedagojik bir alanın ötesinde, doğrudan doğruya bir medeniyet ve varoluş meselesi olarak ele aldığını göstermektedir. Topçu’nun düşünce sisteminde maarif, yalnızca bilgi aktarımını hedefleyen kurumsal bir yapı değil; milletin ahlaki, kültürel ve metafizik sürekliliğini sağlayan temel inşa mekanizmasıdır. Bu nedenle onun maarif anlayışı, modern anlamdaki teknik ve pragmatik eğitim tasavvurundan belirgin biçimde ayrılır.

Topçu’nun maarif anlayışında ahlak merkezi bir yere sahiptir. Çünkü ona göre bilgi, ahlaki bir istikamete bağlanmadığında insanı olgunlaştırmak yerine araçsallaştırabilir. Bu nedenle maarifin amacı yalnızca “bilen insan” yetiştirmek değil, aynı zamanda “sorumluluk sahibi insan” yetiştirmektir. Topçu’nun hareket felsefesiyle de bağlantılı olarak bu anlayış, insanı hakikat karşısında sorumluluk taşıyan ahlaki bir özne olarak konumlandırır. Dolayısıyla maarif, bireyin sadece zihinsel gelişimini değil, vicdani ve manevi gelişimini de hedefleyen bütüncül bir insan yetiştirme projesidir.

Nurettin Topçu’nun maarif anlayışı, eğitimi ekonomik kalkınmanın veya toplumsal organizasyonun bir aracı olarak gören modern yaklaşımlardan farklı olarak, milletin ruhunu kuran ve medeniyet bilincini yaşatan asli unsur şeklinde değerlendirmektedir. Bu nedenle Topçu’da maarif, yalnızca pedagojik bir mesele değil; aynı zamanda ahlaki, kültürel ve ontolojik bir diriliş meselesidir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uzun süre üzerinde çalışılan ve hayata geçirilen “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli”, kavramsal tercihleri ve ortaya koyduğu eğitim tasavvuru bakımından değerlendirildiğinde, yalnızca müfredat değişikliği değil; aynı zamanda eğitim anlayışını yeniden tanımlama girişimi olarak okunabilir. Özellikle “eğitim modeli” yerine “maarif modeli” ifadesinin tercih edilmesi, insan yetiştirme meselesinin salt akademik başarı ve beceri kazandırma ekseninde değil; kültür, değer,

kimlik ve medeniyet perspektifi içinde ele alınmak istendiğini göstermektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde eğitimin yalnızca bilişsel gelişimi değil; ahlaki, sosyal, duygusal ve kültürel gelişimi de kapsamı gerektiği vurgulanmaktadır. Modelde sıkça kullanılan “bütüncül eğitim”, “erdem-değer-eylem çerçevesi”, “köklerden geleceğe”, “milli ve manevi değerler” gibi kavramlar, bireyi yalnızca akademik performans üzerinden değerlendiren teknik eğitim anlayışına karşı daha kapsamlı bir insan tasavvuru geliştirme çabasını yansıtmaktadır.

Bununla birlikte modelin “maarif” kavramını yeniden dolaşıma sokması da sembolik açıdan dikkat çekicidir. Çünkü “maarif”, Osmanlı-Türk düşünce geleneğinde yalnızca öğretimi değil; irfanı, hikmeti, kültürel sürekliliği ve medeniyet bilincini ifade eden çok katmanlı bir kavramdır. Bu kavramın yeniden merkeze alınması, Türkiye’de uzun süre hâkim olan daha teknik ve sınav odaklı eğitim anlayışının ötesine geçme arzusunun işareti olarak görülmektedir. Dolayısıyla burada dil tercihi, yalnızca nostaljik bir yönelim değil; aynı zamanda eğitim felsefesine ilişkin bir zihniyet vurgusudur.

Ancak bu noktada önemli bir mesele ortaya çıkmaktadır: Maarif kavramının kullanılması tek başına yeterli değildir; asıl belirleyici olan, bu kavramın içerdiği anlam dünyasının uygulamaya ne ölçüde yansıtılabildiğidir. Gerçek anlamda bir maarif sistemi; sınav merkezli rekabetçi yapının ötesine geçen, düşünmeyi, ahlaki sorumluluğu, estetik duyarlılığı ve şahsiyet inşasını önceleyen bir eğitim iklimi gerektirir. Eğer sistem hâlâ büyük ölçüde ölçme-değerlendirme, başarı sıralaması ve mesleki verimlilik ekseninde işlemeye devam ederse, “maarif” kavramı içerik bakımından zayıflar ve sembolik bir söylem düzeyinde kalma tehlikesiyle karşı karşıya kalır.

Modelin kültürel aidiyet, dil bilinci ve medeniyet perspektifi üzerinde durması, küreselleşme çağında kimlik sorunları yaşayan toplumlar açısından önemli bir arayış olarak da değerlendirilmelidir. Çünkü modern eğitim sistemleri çoğu zaman evrensel beceri ve ekonomik rekabet kapasitesine ağırlık verirken, kültürel süreklilik ve medeniyet bilinci geri planda kalabilmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ise bu boşluğu doldurma iddiası taşımakta; öğrenciyi sadece küresel dünyanın bir bireyi değil, aynı zamanda kendi tarihî ve kültürel birikiminin taşıyıcısı olarak konumlandırmaya çalışmaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin gerçek etkisi, ortaya koyduğu kavramsal çerçevenin eğitim pratiğine, öğretmen yetiştirme anlayışına, okul kültürüne ve ölçme-değerlendirme sistemine ne ölçüde yansıtacağıyla doğrudan bağlantılı olacaktır.

# Yeni Müfredat Reformu Bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

 Mehmet Emin EFE  
Manisa Yunusemre Akgedik TOKİ Ortaokulu Müdürü

## 1. Giriş

Eğitim sistemleri, toplumların kültürel mirasını geleceğe aktarma ve çağa uygun becerilerle donatılmış bireyler yetiştirme amacını taşır. Günümüzdeki teknolojik değişimler ve farklılaşan sosyokültürel yapı, müfredat programlarının statik durumundan uzaklaşarak güncel bir yapıya kavuşmasını gerektirmektedir. Türkiye özelinde de eğitim politikalarının, uluslararası standartlara uyum sağlarken yerel dinamiklere ve kültürel kodlara cevap verecek biçimde yenilenmesi bir gereklilik halini almıştır (Akpınar vd., 2024). Araştırmanın temelini oluşturan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu yenilenme ihtiyacına kurumsal bir karşılık vermek üzere hazırlanmış; bilgi aktarımını merkeze alan klasik yaklaşımların yerine beceri ve değer temelli bir eğitim anlayışına geçişi hedeflemiştir. Bu araştırmanın önemi, söz konusu modelin yalnızca teorik bir çerçeve sunmakla kalmayıp, kültürel değerleri içselleştirmiş ve modern çağın gerektirdiği analitik becerilere sahip insan profili oluşturma gayesini felsefi zeminde nasıl açıkladığını incelemesinden gelmektedir. Uygulamaya konan bu dönüşüm, eğitim sisteminin genel amaçlarının yeniden tanımlanması anlamına geldiği için hem kurumsal temelleri hem de pratik yansımaları bakımından ele alınması gereken önemli bir süreçtir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024).

Bu çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni müfredat reformları bağlamında incelemek ve modelin pedagojik, felsefi ve yapısal özelliklerini de-

“

*Bu çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni müfredat reformları bağlamında incelemek ve modelin pedagojik, felsefi ve yapısal özelliklerini değerlendirmektir. Çalışma kapsamında, modelin temel aldığı yaklaşım doğrultusunda değer, kimlik ve eğitim kavramlarının birbirleriyle ilişkisi ile beceri temelli program yapısının öğrenci profiline olası etkilerinin çözümlenmesi hedeflenmektedir.*

”

ğerlendirmektir. Çalışma kapsamında, modelin temel aldığı yaklaşım doğrultusunda değer, kimlik ve eğitim kavramlarının birbirleriyle ilişkisi ile beceri temelli program yapısının öğrenci profiline olası etkilerinin çözümlenmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda araştırma, modelin alanyazına sunduğu güçlü yanları tespit ederken aynı zamanda eğitim-öğretim ortamlarında karşılaşılabilecek uygulama sınırlılıklarını nesnel bir temelde tartışmayı amaçlamaktadır (Arslankara & Arslankara, 2024).



### 1.1. Araştırmanın konusu ve önemi

Bu araştırmanın konusu, Türkiye’de eğitim sisteminin felsefi ve yapısal temellerini yeniden düzenleme amacıyla hazırlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’dir. İlgili model, ezbere ve salt bilgi aktarımına dayalı eğitim yaklaşımının yerine; bilgi, beceri, değer ve eğilimleri bütünlüklük bir yapıda sunmayı hedefleyen kapsamlı bir müfredat reformu olarak tasarlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024). Araştırmanın önemi, bu yeni eğitim sisteminin çağın gerektirdiği küresel yetkinlikler ile yerel kültürel kodları nasıl bir araya getirdiğini akademik bir perspektifle değerlendirme ihtiyacından doğmaktadır. Eğitim reformlarının kalıcılığı ve başarısı, tasarlanan teorik çerçevenin sahadaki dinamiklerle uyumuna bağlı olduğundan, modelin program geliştirme ilkeleri ve eğitim paydaşlarının pratikleri bağlamında nesnel bir şekilde incelenmesi literatüre somut veriler sunacaktır (Küçük & Kurt, 2025).

### 1.2. Amaç ve kapsam

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ni felsefi, pedagojik ve yapısal boyutlarıyla incelemek ve modelin müfredat reformu bağlamında mevcut eğitim sistemine getirdiği dönüşümü değerlendirmektir. Çalışmada, modelin dayandığı “köklerden geleceğe” yaklaşımının eğitime yansımaları,

değerler eğitimi ve beceri odaklı program tasarımının hedeflenen öğrenci profili üzerindeki olası etkileri analiz edilmektedir. Araştırmanın kapsamı, Millî Eğitim Bakanlığının yayımladığı ortak metin belgesi ve bu model üzerine odaklanan güncel akademik araştırmalarla sınırlanmıştır. Bu doğrultuda, modelin eğitim sistemine sağlayabileceği katkılar tespit edilirken, uygulama sürecinde eğitimcilerin ve okulların karşılaşılabileceği potansiyel altyapısal veya pedagojik sınırlılıklar da nesnel bir çerçevede ele alınmaktadır (Arslankara & Arslankara, 2024).

## 2. Yeni Müfredat Reformu Bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

### 2.1. Türkiye’de müfredat reformu ihtiyacı

Eğitim programları, toplumsal ve küresel değişimlere paralel olarak sürekli güncellenmek zorundadır. Teknolojik ilerlemeler, bilgiye erişim biçimlerindeki farklılaşma ve yeni mesleki yeterlilik alanlarının ortaya çıkması, geleneksel eğitim yaklaşımlarını yetersiz kılmaktadır. Durağan müfredat yapıları, öğrencilerin modern çağın gerektirdiği analitik düşünme, problem çözme ve uyum sağlama becerilerini kazanmalarını sınırlar. Eğitim politikalarının dinamik bir yapıda ye-

niden kurgulanması ve çağın ihtiyaçlarına göre adapte edilmesi, sürdürülebilir toplumsal gelişim için yapısal bir zorunluluk teşkil etmektedir (Küçük & Kurt, 2025). Türkiye’deki mevcut eğitim pratikleri uzun yıllar boyunca bilgi aktarımını ve sınav odaklı akademik başarıyı merkeze almıştır. Bu durum, öğrencilerin teorik bilgiyi günlük yaşam becerilerine dönüştürmesinde ve etik değerleri içselleştirmesinde çeşitli eksikliklere yol açmıştır. Eğitim sisteminin salt ezberci yapıdan arındırılarak beceri ve değer temelli bir tasarıma geçiş yapması, bireyin çok yönlü gelişimi için temel bir ihtiyaç olarak belirlenmiştir. Toplumun kültürel birikimini korurken geleceğin bilimsel gereksinimlerini karşılayacak bütüncül bir felsefi altyapı kurma hedefi, mevcut müfredat reformunun temel gerekçesini oluşturmaktadır (Akpınar vd., 2024).

## 2.2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin genel çerçevesi

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, eğitim sürecini yalnızca bilişsel bir gelişim aşaması olarak görmekten ziyade, bireyin zihinsel, fiziksel ve ahlaki bütünlüğünü merkeze alan ontolojik bir yaklaşıma dayanmaktadır. Bu çerçevede model, bilginin tek yönlü ve yalıtılmış bir biçimde aktarımını reddederek, öğrencinin aktif bir şekilde bilgiyi yapılandırdığı ve toplumsal değerlerle harmanladığı bütüncül bir eğitim felsefesi benimser. Programın temel amacı, ulusal kültürel mirası evrensel standartlarla sentezleyebilen, eleştirel düşünebilen ve ahlaki sorumluluk bilincine sahip “yetkin ve erdemli insan” profilini inşa etmektir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024). Modelin yapısal çerçevesi; kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme alanları ve fiziksel yetkinlikler olmak üzere çok boyutlu bir tasarıma dayanmaktadır. Bu yapı içerisinde teorik bilgiler, soyut kavramlar olmaktan çıkarılarak “Erdem-Değer-Eylem” çerçevesi üzerinden pratik hayata entegre edilebilir davranış kalıplarına dönüştürülür. Öğretim programları, öğrencilerin analitik düşünme ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel yeteneklerini geliştirirken, aynı zamanda merhamet, adalet ve saygı gibi etik değerleri içselleştirmelerini sağlayacak sarmal ve birbirini tamamlayan bir kurguyla hazırlanmıştır (Akpınar vd., 2024). Eğitim ve öğretim süreçlerinin uygulanması boyutunda sistem, öğrenci merkezli pedagojik yaklaşımları ve süreç odaklı biçimlendirici değerlendirme

“

*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin öngördüğü yapısal dönüşümlerin sahada tam anlamıyla karşılık bulması, çeşitli altyapısal ve pedagojik kısıtlar nedeniyle zorlaşabilmektedir. En belirgin sınırlılıklardan biri, eğitimcilerin yeni sistemin gerektirdiği rol değişimine uyum sağlama sürecidir.*

”

stratejilerini temel almaktadır. Tek tipçi ve rekabetçi bir eğitim anlayışı yerine, öğrencilerin bireysel farklılıklarını, öğrenme hızlarını ve sosyokültürel altyapılarını dikkate alan farklılaştırılmış öğretim uygulamaları müfredata yerleştirilmiştir. Bu sistemde öğretmenlerin rolü mutlak bilgi kaynağı olmaktan çıkarılarak, öğrencilerin öğrenme süreçlerine rehberlik eden, sınıf içi etkileşimi yöneten ve yeni nesil ölçme-değerlendirme araçlarını uygulayan kolaylaştırıcılar olarak yeniden tanımlanmıştır (Küçük & Kurt, 2025).

Sistemin genel çerçevesi, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve sürdürülebilir bir kalite standardı oluşturmak amacıyla dijital okuryazarlık, teknolojik üretim ve çevre bilinci gibi modern yetkinlikleri müfredatın organik bir parçası haline getirmiştir. Böylece, yerel ve kültürel aidiyetin korunması ile küresel teknolojik gelişmelere uyum sağlama arasında somut bir denge kurularak, ulusal eğitim sisteminin gelecekteki krizlere ve değişimlere karşı yapısal direncinin artırılması hedeflenmiştir (Arslankara & Arslankara, 2024).

## 3. Köklerden Geleceğe Anlayışı ve Modelin Temel Yaklaşımı

### 3.1. Köklerden geleceğe yaklaşımının anlamı

Eğitim politikalarının felsefi zeminini oluşturan “köklerden geleceğe” vizyonu, toplumsal hafızanın ve kültürel mirasın modern dönemin bilimsel gerçeklikleriyle sentezlenmesini ifade eden yapısal bir yaklaşımdır.

Bu anlayış, eğitim müfredatlarının yalnızca evrensel standartları kopyalayan bir çerçevede olmasını reddeder; bunun yerine, ulusal aidiyet duygusunu güçlendiren ve tarihsel tecrübelerden beslenen özgün bir model inşasını temel alır. Toplumun yüzyıllar boyunca oluşturduğu ahlaki, kültürel ve düşünsel birikim, yeni nesillerin karmaşık güncel problemleri çözerken başvuracakları sağlam bir referans noktası olarak işlev görmektedir (Köse & Kara, 2024). Modelin kökleri vurgulaması, geçmişe yönelik statik bir öykünme veya nostaljik bir tekrar eğilimi değildir. Aksine, yerel dinamikleri ve manevi değerleri çağdaş bilimsel yöntemlerle harmanlayarak geleceğe dönük yenilikçi bir projeksiyon oluşturma çabasıdır. Eğitim tarihinde iz bırakan öncü düşünürlerin felsefi ve pedagojik tasavvurları, bireyin kendi kimliğine yabancılaşmadan evrensel düzeyde bilgi üretebilmesi için gerekli olan kuramsal altyapıyı desteklemektedir. Bu bağlamda, tarihsel kökler ile geleceğin bilimsel gereksinimleri arasında kurulan bağ, eğitim programlarının tutarlılığını sağlayan stratejik bir denge unsuru olarak müfredatın geneline yayılmaktadır (Köse & Kara, 2024). Bu felsefi dayanak, aynı zamanda eğitimde mekanik bir bilgi aktarımını aşarak bireyin varoluşsal gelişimini desteklemeyi amaçlar. “Kök”, bireyin üzerine inşa edileceği kültürel ve ahlaki temeli simgelerken; “gelecek”, bu temelin üzerine inşa edilecek analitik ve teknolojik yetkinlikleri temsil eder. Dolayısıyla öğretim programları, geçmişin pedagojik mirasını modern dönemin eğitim ihtiyaçlarına uyarlayarak, öğrencinin hem yerel değerlere kök salmasını hem de küresel ölçekte rekabet edebilir bir donanıma ulaşmasını sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır (Köse & Kara, 2024).

### 3.2. Değerler, kimlik ve eğitim ilişkisi

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel ontolojik dayanaklarından biri olan “yetkin ve erdemli insan” profili, bilginin tek başına yeterli olmadığı, bilişsel yeterliliklerin milli ve evrensel ahlaki değerlerle desteklendiği çok boyutlu bir kimlik inşasını merkeze almaktadır. Bu eğitim paradigmasında değerler, öğrencilere aktarılacak bağımsız bir ünite veya yalıtılmış bir disiplin olarak görülmemekte; aksine tüm ders içeriklerinin dokusuna yatay olarak entegre edilmektedir. Modelin yapılandığı kimlik inşası süreci, bireyin kendi kültürel kodlarını tanımasını, bu kodları

“  
Bu yönüyle model, küresel eğitim trendleriyle yerel değerleri sentezleyen özgün bir pedagojik düzlem sunmaktadır. Bununla birlikte, modelin başarısının sadece kuramsal metinlerin niteliğine değil, bu metinlerin sınıflardaki uygulama kalitesine bağlı olduğu görülmektedir. Yapılan değerlendirmeler; öğretmenlerin yeni ölçme-değerlendirme yöntemleri konusundaki hazırlık düzeylerinin ve okulların teknolojik altyapı imkânlarının, modelin hedeflerine ulaşmasında belirleyici rol oynayacağını göstermektedir.”

evrensel insani ilkelerle sentezlemesini ve nihayetinde ahlaki sorumluluk bilincine sahip bir vatandaş olarak toplumsal hayata katılmasını öngörmektedir (Ulusoy, 2026). Modelde değerler ve eğitim ilişkisinin somutlaştığı ana yapı, Erdem-Değer-Eylem (EDE) çerçevesidir. Bu çerçeve doğrultusunda adalet, saygı, merhamet, sorumluluk ve dürüstlük gibi değerler, öğrencilerin ezberleyeceği soyut kavramlar olmaktan çıkarılıp, günlük yaşam pratiklerine yansıtılabilecekleri eylem kalıplarına dönüştürülmektedir. Özellikle sosyal bilgiler gibi derslerin müfredat içerikleri, bireyin toplumsal aidiyet duygusunu pekiştirmeyi, kültürel mirası korumayı ve sorumlu vatandaşlık bilincini aktif bir tutuma dönüştürmeyi hedefleyecek şekilde yeniden kurgulanmıştır. Bu kurgu, eğitimin temel işlevinin yalnızca akademik donanım sağlamak değil, aynı zamanda toplumun ortak değer yargılarını benimsemiş, karakter sahibi bireyler yetiştirmek olduğunu yapısal olarak temellendirmektedir (Ulusoy, 2026).

Değerler ve kimlik inşasını hedefleyen bu derinlikli dönüşüm, eğitim öğretim süreçlerini yürütecek öğretmenlerin mesleki profillerinde de köklü bir değişim

gerektirmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öngördüğü sistemde öğretmenler, yalnızca kendi alanlarına dair bilişsel bilgiyi aktaran teknik uzmanlar olarak konumlandırılmamaktadır. Öğretmenlerin, söz konusu erdem ve değerleri içselleştirmiş, duyuşsal yetkinlikleri yüksek ve sınıf içi etkileşimde öğrencilere ahlaki bir rol model olabilecek profesyoneller olarak görev yapmaları beklenmektedir. İdealize edilen yetkin ve erdemli insan profilinin öğrencilere kazandırılması, eğitimcilerin bu değer temelli donanımına sahip olmalarına ve değer aktarımını pedagojik süreç işlevsel bir parçası haline getirmelerine doğrudan bağlıdır (Güneş, 2025).

### 3.3. Bütüncül yaklaşımın modeldeki yeri

Eğitim süreçlerini yalnızca akademik başarıya ve bilişsel gelişime indirgeyen geleneksel yaklaşımlar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile yerini bireyin tüm gelişim alanlarını kapsayan bütüncül bir tasarıma bırakmaktadır. Bu modelde insan; zihinsel, fiziksel, ahlaki ve sosyal-duygusal boyutlarıyla parçalanamaz bir bütün olarak ele alınır. Bütüncül yaklaşım, öğrencilerin sadece teorik bilgileri ezberlemesini değil, bu bilgileri kendi yaşantılarıyla bağdaştırarak anlamlandırmalarını ve içselleştirmelerini hedefler. Dolayısıyla öğretim programları, farklı disiplinlerin birbirini desteklediği sarmal bir yapıda kurgulanarak, öğrencinin çok yönlü gelişimini güvence altına alacak esnek ve entegre bir zemin sunmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024). Bütüncül yaklaşımın model içerisindeki en belirgin yapısal yansımalarından biri, K12 Beceriler Çerçevesi kapsamında sosyal duygusal öğrenme becerilerine atfedilen stratejik roldür. Klasik müfredat anlayışlarında genellikle akademik hedeflerin gölgesinde kalan bu duyuşsal beceriler, yeni modelde bilişsel ve fiziksel yetkinliklerin ayrılmaz bir tamamlayıcısı olarak merkeze konumlandırılmıştır. Öğrencilerin öz farkındalık geliştirmesi, duygularını yönetebilmesi, empati kurarak sağlıklı iletişim yolları inşa etmesi ve sorumlu karar alabilmesi, en az akademik başarı kadar kritik birer eğitim çıktısı olarak tanımlanmaktadır. Bu entegrasyon, eğitim ortamını sadece bilgi aktarılan bir mekân olmaktan çıkarıp, bireyin sosyal yaşama uyum yeteneğini güçlendiren dinamik bir yaşam alanına dönüştürmektedir (Özhan vd., 2024).

Modelin benimsediği bu çok boyutlu kurgu, nihai hedef olan “yetkin ve erdemli insan” profilinin inşası için zorunlu bir metodolojik altyapı işlevi görmektedir. Bilişsel beceriler ile manevi değerlerin, fiziksel yetkinlikler ile sosyal farkındalığın eş güdümlü olarak işlenmesi, bilginin tek yönlü bir yük olmasını engeller. Bütüncül yaklaşım sayesinde öğrenci, okulda edindiği donanımı günlük hayatın karmaşık problemlerini çözerken eyleme dökebilme kapasitesi kazanır. Sonuç olarak model, eğitimi dar bir akademik sınıra ötesine taşıyarak bireyin varoluşsal, kültürel ve toplumsal refahını artırmaya yönelik kapsayıcı bir yaşam hazırlığı olarak yeniden tanımlanmaktadır (Özhan vd., 2024).

## 4. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde Beceriler Çerçevesi

### 4.1. Beceri odaklı program anlayışı

Eğitim sistemlerinin temel amacı, bireyleri çağın gerektirdiği yetkinliklerle donatarak toplumsal hayata hazırlamaktır. Geleneksel eğitim programları genellikle teorik bilginin salt aktarımı ve ezberlenmesi üzerine kuruluyken, günümüz dünyasının karmaşık yapısı bu statik yaklaşımı yetersiz kılmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu yapısal eksikliği gidermek amacıyla bilginin yalnızca edinilmesini değil, aynı zamanda işlenerek gerçek yaşam problemlerinin çözümünde etkin biçimde kullanılmasını sağlayan beceri odaklı bir program anlayışını merkeze almaktadır. Bu doğrultuda müfredat, 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan analitik düşünme, eleştirel sorgulama, dijital okuryazarlık, iletişim ve yenilikçi problem çözme gibi üst düzey yetkinlikleri öğrencilere kazandırmayı hedefleyecek biçimde yeniden yapılandırılmıştır (Yıldırım & Çalışkan, 2024).

Söz konusu beceri odaklı öğretim yaklaşımı, eğitimi yalnızca zihinsel kapasiteyi artıran dar bir bilişsel süreç olarak değerlendirmemektedir. Modelin pedagojik temelini oluşturan K12 Beceriler Çerçevesi, kavramsal becerilerin yanı sıra öğrencilerin fiziksel ve sosyal-duygusal becerilerini de eş zamanlı olarak geliştirmeyi öngören bütüncül bir mimari sunar. Bu çerçevede eğitimin odak noktası, bilginin kitabi ve soyut

bağlamından çıkarılarak, disiplinler arası bir sarmal yapıyla günlük hayatta uygulanabilir kalıcı davranış kalıplarına dönüştürülmesidir. Öğrencilerin akademik yetkinliklerinin; öz denetim kurabilme, takım çalışmasına uyum sağlama, inisiyatif alma ve empati gibi sosyal-duygusal özelliklerle doğrudan desteklenmesi, beceri temelli program anlayışının en belirgin ve dönüştürücü uygulama alanlarından birini teşkil etmektedir (Özhan, Taşgın, & Kandırmaz, 2024).

#### 4.2. Bilgi, beceri, değer ve eğilim bütünlüğü

Eğitim kuramlarında geleneksel olarak birbirinden bağımsız kategoriler halinde ele alınan bilgi, beceri, değer ve eğilim kavramları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin yapısal kurgusunda birbirini besleyen ayrılmaz bir bütün olarak tasarlanmıştır. Bu bütüncül yapıda bilgi, bilişsel sürecin temel yapı taşı olarak kabul edilirken; beceri, bilginin işlevsel hale gelerek eyleme dönüşmesini temsil eder. Ancak modelin asıl dönüştürücü yönü, bilginin ve becerinin salt mekanik bir kullanım aracı olmaktan çıkarılıp, “değer” ve “eğilim” boyutlarıyla ahlaki bir zemine oturtulmasıdır. Eğilimler, bireyin belirli durumlarda gösterdiği tutarlı, bilinçli davranış kalıpları ve duyuşsal yatkınlıklarını ifade eder. Model, akademik bilginin ancak doğru ahlaki değerlerle harmanlandığında ve öğrencinin bu değerleri sürdürülebilir bir tutum (eğilim) haline getirdiğinde toplumsal bir faydaya dönüşeceğini öngörmektedir (Özhan vd., 2024).

Bu dördümlü entegrasyonun müfredattaki en somut karşılığı, Erdem-Değer-Eylem (EDE) çerçevesidir. Öğrencilerin derslerde edindikleri teorik bilgileri yalnızca sınavlarda ölçülecek bilişsel hedefler olarak görmesi engellenmektedir. Bunun yerine, öğrencinin edindiği bilgiyi kullanarak doğaya veya topluma zarar vermemesi becerisi geliştirmesi, bu süreci adalet ve sorumluluk değerleriyle yönetmesi ve bu duyarlılığı hayat boyu sürecek bir eğilim olarak içselleştirmesi hedeflenir. Böylece değerler eğitimi, bağımsız bir aktarım süreci olmaktan çıkarak bilginin üretimi ve becerinin sergilenmesi aşamalarına organik olarak yerleştirilir. Öğrencinin bir problemi çözerken sergilediği analitik beceri kadar, o problemi çözerken başvurduğu etik eğilimler ve ahlaki tutumlar da eğitimin temel başarı kriteri sayılmaktadır (Güneş, 2025). Bilgi, beceri, değer ve eğilim bütünlüğünün sağlanması, eğitim ortam-

larının ve öğretim yöntemlerinin de bu felsefeye uygun olarak yeniden düzenlenmesini zorunlu kılmaktadır. Geleneksel ölçme araçları yalnızca bilişsel bilgi düzeyini ve kısmen beceriyi ölçebilirken; duyuşsal eğilimlerin ve içselleştirilmiş değerlerin değerlendirilmesi süreç odaklı, uzun vadeli ve biçimlendirici (geliştirici) yaklaşımlar gerektirir. Bu noktada öğretmen, sadece bilgi kaynağı veya beceri eğitmeni rolünden çıkarak, öğrencilerin eğilimlerini gözlemleyen, onlara ahlaki rehberlik eden ve EDE çerçevesine uygun gelişimlerini destekleyen çok yönlü bir yönlendirici konumuna geçmektedir. Modelin hedeflerine ulaşması, bilgi ve becerinin kazandırıldığı her pedagojik anın, aynı zamanda bir değer ve eğilim inşası olarak planlanmasına bağlıdır (Güneş, 2025).

#### 4.3. Öğrenci profiline yansıyan yönleri

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin beceriler çerçevesi ve bütüncül eğitim felsefesi, nihai çıktı olarak sistemin merkezine “yetkin ve erdemli insan” profilini yerleştirmektedir. Bu kurguda öğrenci, yalnızca pasif bir bilgi alıcısı değil; bilgiyi araştıran, sorgulayan ve yeni durumlara uyarlayabilen aktif bir özne konumundadır. Öğrenci profilinin “yetkinlik” boyutu, bireyin analitik düşünme, problem çözme, dijital okuryazarlık ve yenilikçilik gibi modern çağın gerektirdiği bilişsel, sosyal ve fiziksel donanımlara sahip olmasını ifade eder. Bu donanım sayesinde öğrenciler, karşılaştıkları karmaşık problemleri çözebilme, eleştirel bir bakış açısıyla verileri analiz edebilme ve disiplinler arası bağlantılar kurarak pratik çözümler üretebilme kapasitesi kazanmaktadır (Ateş, 2024). Öğrenci profilinin diğer temel sacayağını oluşturan “erdem” boyutu ise, edinilen yetkinliklerin hangi ahlaki zeminde ve ne amaçla kullanılacağını belirleyen yapısal bir rehber işlevi görmektedir. Model, akademik açıdan donanımlı ancak toplumsal değerlere yabancılaşmış bir birey anlayışını reddeder. Bunun yerine, Erdem-Değer-Eylem (EDE) bütünlüğü içerisinde şekillenen; adalet, merhamet, dürüstlük ve sorumluluk gibi milli ve evrensel değerleri içselleştirmiş bir karakter inşasını hedefler. Bu bağlamda öğrenci, yalnızca kendi bireysel başarısını önceleyen rekabetçi bir tutum yerine; çevresine duyarlı, empati yeteneği gelişmiş ve toplumsal refaha katkı sağlamayı etik bir yükümlülük olarak gören bir yapıya kavuşmaktadır (Kozan, 2025).

## 5. Değerlendirme, Sonuç ve Öneriler

### 5.1. Modelin güçlü yönleri

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin en belirgin güçlü yönü, eğitim sürecini salt bilişsel bir başarı alanından çıkararak bireyin çok yönlü gelişimini hedefleyen bütüncül bir felsefi zemine oturtmasıdır. Geleneksel müfredatların ezberci ve sınav odaklı yapısına karşın bu model, K12 Beceriler Çerçevesi aracılığıyla akademik yetkinlikleri sosyal-duygusal beceriler ve ahlaki erdemlerle entegre etmektedir. Özellikle Erdem-Değer-Eylem (EDE) çerçevesinin uygulanması, teorik düzeyde kalan soyut değerlerin öğrencinin günlük yaşam pratiğine ve toplumsal tutumlarına yansımalarını güvence altına almaktadır. Bu yapısal entegrasyon, öğrencilerin yalnızca akademik bilgiyle donanmasını değil, aynı zamanda adalet, merhamet ve sorumluluk gibi değerleri içselleştirmiş karakter sahibi bireyler olarak yetişmesini sağlayan stratejik bir avantaj sunmaktadır (Taş vd., 2024). Modelin bir diğer güçlü yönü ise öğretim ve değerlendirme süreçlerinde benimsediği esnek, öğrenci merkezli yaklaşımdır. Yeni müfredat, 21. yüzyılın gerektirdiği dijital okuryazarlık, analitik düşünme ve yenilikçi problem çözme gibi yetkinlikleri merkeze alarak ulusal eğitimin küresel standartlara uyum kapasitesini artırmıştır. Ayrıca, geleneksel sonuç odaklı ve çoktan seçmeli sınavların ağırlığının azaltılarak yerine süreci değerlendiren, biçimlendirici (geliştirici) ölçme araçlarının getirilmesi sistemin kalitesini yükselten bir hamledir. Performans görevleri, portfolyolar ve rubrikler aracılığıyla öğrencinin gelişiminin çok boyutlu olarak izlenmesi, bireysel öğrenme farklılıklarının dikkate alınmasına ve eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yapısal bir zemin hazırlamaktadır (Küçük & Kurt, 2025).

### 5.2. Uygulamada karşılaşılabilecek sınırlılıklar

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öngördüğü yapısal dönüşümlerin sahada tam anlamıyla karşılık bulması, çeşitli altyapısal ve pedagojik kısıtlar nedeniyle zorlaşabilmektedir. En belirgin sınırlılıklardan biri, eğitimcilerin yeni sistemin gerektirdiği rol değişimine uyum sağlama sürecidir. Geleneksel bilgi aktarıcı rolden çıkarak öğrencilerin sosyal-duygusal becerilerini gözlemleyen, performanslarını sürece yayılan biçimlendirici değerlendirme araçlarıyla (portfolyo,

rubrik vb.) ölçen ve değer entegrasyonuna rehberlik eden bir konuma geçmek, ciddi bir pedagojik donanım gerektirmektedir. Okul yöneticilerinin ve sahadaki uygulayıcıların görüşlerine dayanan araştırmalar, öğretmenlerin yeni ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına ve disiplinler arası beceri öğretimine yeterince aşına olmamasının, modelin amaçlanan hedeflerine ulaşmasını engelleyebilecek temel bir risk faktörü olduğunu göstermektedir (Küçük & Kurt, 2025). Uygulama sürecindeki bir diğer önemli kısıt ise okulların mevcut fiziksel ve teknolojik kapasitelerinin, modelin gereksinimlerini karşılamada yetersiz kalma ihtimalidir. Beceri odaklı ve bütüncül program anlayışı; sınıf içi etkileşimi, dijital okuryazarlığı destekleyen grup çalışmalarını ve performansa dayalı etkinlikleri merkeze almaktadır. Kalabalık sınıf mevcutları, bölgeler arası donanım eşitsizlikleri ve okullardaki teknolojik altyapı eksiklikleri, bu öğrenci merkezli etkinliklerin verimli bir şekilde yürütülmesini sekteye uğratmaktadır. İdealize edilen yetkinliklerin tüm öğrencilere fırsat eşitliği çerçevesinde kazandırılabilmesi için kuramsal çerçevenin sahadaki fiziki imkânlarla desteklenmemesi, tasarlanan müfredatın kağıt üzerinde kalarak pratik bir faydaya dönüşmemesi tehlikesini barındırmaktadır (Küçük & Kurt, 2025).

### 5.3. Sonuç ve öneriler

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Türk eğitim sisteminde bilginin pasif aktarımından, beceri ve değer odaklı aktif bir öğrenme sürecine geçişi simgeleyen kapsamlı bir reform girişimidir. Makale boyunca incelenen veriler ışığında ulaşılan temel sonuç; modelin sadece akademik başarıyı değil, "yetkin ve erdemli insan" profiliyle bireyin ahlaki, sosyal ve fiziksel gelişimini de merkeze alan bütüncül bir mimariye sahip olduğudur. K12 Beceriler Çerçevesi ve Erdem-Değer-Eylem (EDE) modelinin müfredatın sarmal yapısına entegre edilmesi, öğrencilerin 21. yüzyıl yetkinliklerini milli ve manevi değerlerle harmanlayarak içselleştirmesine olanak tanımaktadır. Bu yönüyle model, küresel eğitim trendleriyle yerel değerleri sentezleyen özgün bir pedagojik düzlem sunmaktadır. Bununla birlikte, modelin başarısının sadece kuramsal metinlerin niteliğine değil, bu metinlerin sınıflardaki uygulama kalitesine bağlı olduğu görülmektedir. Yapılan değerlendirmeler; öğretmenlerin yeni ölçme-değerlendirme yöntem-

leri konusundaki hazırlık düzeylerinin ve okulların teknolojik altyapı imkânlarının, modelin hedeflerine ulaşmasında belirleyici rol oynayacağını göstermektedir. Sistemin başarısı, kağıt üzerindeki reformun öğretmenler tarafından benimsenmesi ve eğitim ortamlarının bu yeni felsefeye uygun şekilde fiziksel ve dijital olarak desteklenmesiyle doğru orantılıdır.

Bu sonuçlar doğrultusunda şu öneriler sunulabilir:

- Öğretmen Eğitimlerinin Sürekliliği: Yeni müfredatın ruhuna uygun olarak, öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimler sadece teorik bilgilendirmeyle sınırlı kalmamalı; özellikle “beceri temelli ölçme” ve “sosyal-duygusal öğrenme” konularında uygulamalı atölye çalışmalarlarıyla desteklenmelidir.
- Altyapı ve Materyal Desteği: Okullar arasındaki donanım farklarını giderecek adımlar atılmalı, özellikle dijital okuryazarlık ve yenilikçi problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için gerekli teknolojik araçlar tüm öğrencilerin erişimine sunulmalıdır.
- Süreç Odaklı Değerlendirme Kültürü: Velilere ve öğrencilere, başarının sadece sınav notu değil, bir gelişim süreci olduğu anlatılmalı; portfolyo ve performans temelli değerlendirme sistemlerine geçiş aşamasında toplumsal bir farkındalık oluşturulmalıdır.
- Akademik İzleme ve Güncelleme: Modelin uygulama sonuçları sahadan gelecek verilerle düzenli olarak izlenmeli, karşılaşılan aksaklıklar doğrultusunda müfredat içerikleri ve yöntemler dinamik bir şekilde güncellenmelidir.

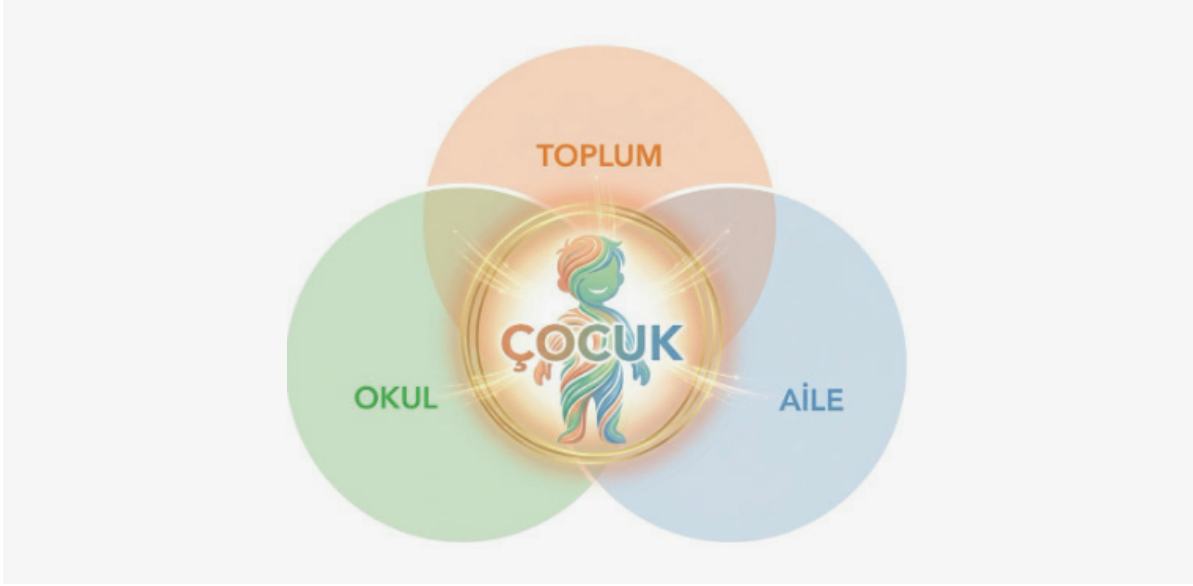
#### Kaynakça

- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin program geliştirme ve felsefi düzleminden analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, 28(99), 59-73. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>
- Arslankara, V. B., & Arslankara, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefi temelleri: Ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 121-145. <https://doi.org/10.71270/istanbulgretim.istj.1557889>
- Ateş, H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde bahsedilen öğrenci profili “yetkin ve erdemli insan” a ulaşmanın yolu. *Sosyal Bilimler Dergisi / The Journal of Social Sciences*, 11(71), 13-35. <https://doi.org/10.29228/SOBIDER.77101>
- Güneş, G. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve öğretmen yetiştirme süreci: Karşılaştırmalı bir değerlendirme. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (19), 168-194. <https://doi.org/10.21733/ibad.1762302>
- Kozan, L. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğrenci profilinin din ve ahlak eğitimi eksenli analizi. *İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 269-288.
- Köse, N., & Kara, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli “Köklerden Geleceğe” vizyonu bağlamında Mustafa Şekip Tunç'un eğitim programı tasavvuru. *Journal of History School*, 17(73), 3781-3807. <https://doi.org/10.29228/joh.79337>
- Küçük, Z. A., & Kurt, T. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin, eğitim reformlarının etkililiği bağlamında okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, (8), 2-27. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usmad/article/1611169>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. [https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak\\_metin.pdf](https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak_metin.pdf)
- Özhan, M. B., Taşgın, A., & Kandırmaz, M. (2024). K12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli bağlamında sosyal duygusal öğrenme becerileri. *Millî Eğitim*, 52(Özel Sayı 1), 1027-1054. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1308964>
- Taş, Ş., Şentürk, Ş., & Şiraz, F. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) okul öncesi eğitim programının, program öğeleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 3(2), 85-99.
- Ulusoy, A. (2026). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Sosyal bilgiler dersi öğretim programında değerler eğitimi üzerine bir inceleme. *Mevzu – Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 87-121. <https://doi.org/10.56720/mevzu.1806629>
- Yıldırım, Y., & Çalışkan, A. (2024). Evaluation of the Türkiye Century Education Model in terms of 21st century human profile. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204-220. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>

# Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nda Sınıfın Duvarlarını Aşmak: **Toplumla Bütünleşme**

 Doç. Dr. Vedat BAYRAKTAR  
Gazi Üniversitesi

“Eğitim hayata hazırlık değil, hayatın ta kendisidir.” John Dewey



“

*Erken çocukluk dönemi, bireyin yalnızca genetik mirasıyla değil, içinde bulunduğu sosyal çevrenin sunduğu uyaranlarla şekillenen dinamik bir süreçtir. Bu süreçte çocuk; aile, okul ve toplumdaki oluşmuş çok katmanlı bir etkileşim ağının merkezinde yer alır. Çocuğun bütünsel gelişimini ve akademik başarısını desteklemek, bu üç temel unsurun (aile-okul-toplum) sorumluluğu paylaştığı kolektif bir çabayı zorunlu kılar.*

”

## Giriş

Erken çocukluk dönemi, bireyin yalnızca genetik mirasıyla değil, içinde bulunduğu sosyal çevrenin sunduğu uyaranlarla şekillenen dinamik bir süreçtir. Bu süreçte çocuk; aile, okul ve toplumdan oluşan çok katmanlı bir etkileşim ağının merkezinde yer alır. Çocuğun bütünsel gelişimini ve akademik başarısını desteklemek, bu üç temel unsurun (aile-okul-toplum) sorumluluğu paylaştığı kolektif bir çabayı zorunlu kılar. Alanyazında toplum katılımı; yerel dinamiklerin ve sosyal paydaşların eğitim süreçlerine aktif desteği olarak tanımlanmakta ve bu katılımın niteliği, çocuğun evde ve okulda edindiği becerileri toplumsal hayata transfer etme yetisini doğrudan etkilemektedir.

Sosyal çevre, bireyin davranış örüntüleri üzerinde belirleyici ve düzenleyici bir role sahiptir. Nitelikli toplumsal düzlemde kabul görmeyen veya pekiştirilmeyen davranışların zamanla söner ya da değişime uğrar. Bu noktada, nitelikli bir erken çocukluk eğitimi programı; okulun fiziksel sınırlarını aşarak müzeler, kütüphaneler, üniversiteler, yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları gibi geniş bir yelpazede stratejik ortaklıklar kurmayı hedeflemesi gerekir. Böylelikle toplumun kaynakları da çocukların eğitimi için sefer edilmiş olur. Millî Eğitim Bakanlığı'nın güncel vizyonu da paralel olarak, kurumlar arası bu türden bir eşgüdüm; çocuk, aile ve okul için sunulan hizmetlerin kalitesini maksimize etmektedir. Sonuç olarak, eğitim süreçlerinde ailenin ve toplumun temel birer 'paydaş' olarak konumlandırılması, öğrenilen değerlerin kalıcılığını sağlayan ve çocuğun yaşamında pedagojik bir bütünlük oluşturan vazgeçilmez bir unsurdur.

## Toplum Katılımının Önemi

Güncel okul öncesi eğitim programları; yalnızca temel alan becerilerini değil, aynı zamanda kavramsal becerileri, sosyal-duygusal öğrenme süreçlerini, okuryazarlık yetkinliklerini ve etik değerleri bütüncül bir yaklaşımla kazandırmayı hedeflemektedir. Bu karmaşık ve çok boyutlu beceri setinin çocuk tarafından içselleştirilmesi, eğitim sürecinin okul duvarları arasına sıkışmış bir faaliyetten ziyade; aile, okul ve toplumun eşgüdüm içerisinde hareket ettiği bir "öğrenme ekosistemi" halini almasına bağlıdır. Bu bağlamda aile, eğitim kurumu ve geniş sosyal çevre; çocukların gelişimini doğrudan etkileyen birincil faktörler olarak öne çıkmaktadır. Nitelikli bir erken çocukluk eğitimi, ailelerin yanı sıra toplumun tüm katmanlarının sürece katılımını teşvik etmeyi amaçlar. Dolayısıyla çocuğun gelişiminin en üst düzeye çıkarılması; tüm paydaşların etkili iletişim, iş birliği ve uzlaşma zemini buluşmasıyla mümkündür.

Sağlıklı bireyler yetiştirebilmek adına aile, okul ve toplum arasında uyumlu, tutarlı ve etkili ilişkiler kurulmalıdır. Bu hedefe ulaşılması, erken çocukluk eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin; aileyi ve toplumu birer "yardımcı unsur" değil, eğitimin temel birer "paydaşı" olarak görmesine bağlıdır. Eğitim programları ve sınıf içi etkinlikler, bu iş birliği ilkesi doğrultusunda toplumla bütünleşecek şekilde yapılandırılmalıdır. Epstein (2019) tarafından iş birliği sürecinin sürdürülebilir ve sistematik bir yapıya kavuşması için her okul bünyesinde ebeveynler, öğretmenler, okul yöneticileri ve toplumsal paydaşlardan oluşan bir "İş Birliği Eylem Takımı" kurulması önerilmektedir.

- İletişim ve katılım etkinliklerinin "amaçlı ve üretken" olmasını sağlar,
- İş birliği programlarının niteliğini ve ulaşılabilirliğini sürekli olarak denetler,
- Elde edilen veriler ışığında programı geliştirerek eğitimde tüm çocuklar için fırsat eşitliğini destekler.

Okul, aile ve toplum sistemlerinin bir "ortaklık ilişkisi" içerisinde hareket etmesi, bakım ve eğitim hizmetlerinin niteliğini artırırken, çocukların daha olumlu ve zenginleştirilmiş öğrenme deneyimleri elde etmelerini kolaylaştırır. Bu başarının anahtarı ise liderlik unsurunda saklıdır. Okul, sadece bir fiziksel mekân değil, süreci başlatan ve koordine eden bir lider rolü üstlenmelidir. Bu liderlik vizyonu, okul idaresiyle sınırlı kalmayıp bölge liderleri ve politika yapımcılar tarafından desteklenerek tüm okul kademelerini kapsayan kültürel bir modele dönüştürülmelidir. Bölgesel düzeyde tesis edilen "iş birliği kültürü", ailelerin katılımını sadece okul öncesi dönemle sınırlı bırakmayıp, tüm eğitim kademelerinde sürdürülebilir kılmaktadır. Sonuç olarak, "okul-aile-toplum" iş birliği yalnızca bir destek mekanizması değil, toplumun sunduğu kaynakların çocukların yüksek yararına sunulmasını sağlayan stratejik bir ortaklıktır. Bu güçlü bağlar, okulu sadece bir bina olmaktan çıkarıp toplumsal bir öğrenme ekosistemine dönüştürerek, hedeflenen değerlerin çocuk için çok daha anlamlı ve kalıcı hale gelmesini sağlamaktadır.

## Toplum Katılımının Yararları

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bütüncül eğitim felsefesiyle paralel olarak toplum katılımı; eğitimin tüm özneleri için karşılıklı fayda sağlayan stratejik bir ortaklık zemini teşkil eder. Bu yararlar, eğitimin kalitesini artırmanın ötesinde, toplumsal refahın ve demokratik katılımın güçlenmesine de katkı sağlar. Okul öncesi eğitimde toplum katılımı, eğitim sürecinin paydaşlarını birbirine kapalı birimler olarak değil, bir bütünün içinde birbirini besleyen ve dönüştüren bir ekosistemin parçaları olarak görür. Bu etkileşimli yapının sunduğu yararlar; akademik başarıdan toplumsal kalkınmaya, bireysel özgüvenden kurumsal şeffaflığa kadar geniş bir yelpazeye yayılmaktadır. Toplum katılımının yararları aşağıda açıklanmıştır.



### 1.Fırsat Eşitliği, Bütünsel Gelişim ve Akademik Süreklilik

Erken çocukluk eğitiminde toplum katılımı; bakım ve eğitim hizmeti veren kurumlar, personel, aileler ve çeşitli toplum kuruluşları arasında kurulan stratejik bağlantıları ve iş birliği süreçlerini ifade etmektedir. Bu bağlantılar, çocukların sosyal, duygusal, zihinsel ve fiziksel açılardan bütüncül bir gelişim sergilemelerinde ve akademik başarılarının artırılmasında kritik rol oynamaktadır.

Toplum katılımının en somut yararı, eğitimde “fırsat eşitliğini” tabana yaymasıdır. Nitelikli iş birlikleri, sadece fiziksel imkânların (materyal, teçhizat vb.) iyileştirilmesini sağlamakla kalmaz; aynı zamanda dezavantajlı ailelerin sağlık ve sosyal hizmetlere erişimini kolaylaştırarak eğitimde fırsat eşitliğine hizmet eder. Okulun, toplumun sunduğu maddi ve manevi kaynaklara (uzman desteği, teçhizat, fiziksel iyileştirme vb.) erişimi; sosyo-ekonomik kısıtlılıkları olan çocuklar için öğrenme ortamını zenginleştirir. Bu durum, çocukların akademik becerilerini geliştirirken, okulda temelleri atılan değerlerin aile ve sosyal çevrede karşılık bulmasını sağlayarak eğitimde bir “pedagojik bütünlük” oluşturur. Böylece öğrenilen teorik bilgiler, toplumsal hayatta pratik davranışlara ve kalıcı kazanımlara dönüşür.

Çocuğun kendisinden beklenen beceri ve değerleri edinebilmesi, okulda temelleri atılan kazanımların aile ve geniş sosyal çevre tarafından desteklenmesine bağlıdır. Okulda temelleri atılan bir değer veya becerinin, aile ve geniş sosyal çevre tarafından desteklenmemesi, çocukta bilişsel ve davranışsal bir kopukluğa yol açabilmektedir. Alanyazında vurgulandığı üzere, aile ve toplumun sürece dahil edilmesi, çocuğun yaşamında bir pedagojik bütünlük oluşturarak öğrenilenlerin kalıcılığını sağlar. Yapılan araştırmalar da bu üçlü sacayağının (aile-okul-toplum) iş birliği içinde olmasının, çocuğun akademik başarısını ve sosyal uyum kapasitesini anlamlı düzeyde artırdığını kanıtlamaktadır. Toplumla iç içe büyüyen çocuklar, çevrelerindeki bireylerle sağlıklı bağlar kurarak toplumsal rolleri daha iyi kavramakta ve gerçek hayata daha hazırlıklı hale gelmektedir.

### 2. Kaynak Seferberliği ve Kurumsal İş Birliği

Eğitimde “ortaklık” kültürü benimsendiğinde; hükümet birimleri, üniversiteler, sağlık ve güvenlik kuruluşları, kültürel ajanslar ve hatta yerel işletmeler (AVM’ler, esnaf vb.) eğitim sürecine dahil olmaktadır. Bu çok paydaşlı yapı, okulun ihtiyaç duyduğu hizmet ve kaynakların belirlenmesinde kritik rol oynar. Bu iş birlikleri okullara somut avantajlar sağlar:

- **Fiziksel ve Teknik Destek:** Okulun kum havuzu, materyal veya teçhizat gibi fiziksel eksikliklerinin yerel kurumlarca giderilmesi.
- **Sosyo-Ekonomik Destek:** Maddi imkanları kısıtlı olan çocuklara yönelik doğrudan destekler ve okul bünyesine personel katkısı sağlanması.
- **Akademik ve Kültürel Zenginlik:** Üniversitelerden temin edilen uzman seminerleri, kütüphaneler aracılığıyla nitelikli kitaplara erişim ve sağlık kurumlarıyla yürütülen koruyucu bakım hizmetinin sağlanması.

“

*Çocuğun kendisinden beklenen beceri ve değerleri edinebilmesi, okulda temelleri atılan kazanımların aile ve geniş sosyal çevre tarafından desteklenmesine bağlıdır. Okulda temelleri atılan bir değer veya becerinin, aile ve geniş sosyal çevre tarafından desteklenmemesi, çocukta bilişsel ve davranışsal bir kopukluğa yol açabilmektedir.*

”

### 3.Kurumsal İyileşme ve Toplumsal Kalkınma

Okul yapısı açısından bakıldığında, toplumla kurulan şeffaf iletişim; kurumun daha gerçekçi hedefler belirlemesini ve sorunlarını (fiziksel eksiklikler, personel ihtiyacı vb.) hızlı, ekonomik ve sürdürülebilir biçimde çözmesini sağlar. Okulun hesap verebilir ve katılımcı bir yapıya bürünmesi, toplumun eğitim süreçlerine duyduğu güveni artırır. Bu durum, toplumun genelinde erken çocukluk eğitiminin kritik önemi hakkında bir farkındalık yaratarak, yerel yönetimlerden sivil topluma kadar tüm sistemlerin eşgüdüm içinde hareket ettiği bütüncül bir “toplumsal kalkınmayı” destekler.






### 4.Sosyal Sermaye ve Aidiyet Duygusunun İnşası

Sürecin merkezindeki çocuk için toplum katılımı, dört duvarın ötesindeki dünyayı keşfettiği bir sosyal laboratuvar işlevi görür. Çocuklar, toplumdaki kurumlarla (müzeler, kütüphaneler, yerel yönetimler vb.) ve farklı meslek gruplarıyla kurdukları etkileşim sayesinde güçlü bir “toplumsal aidiyet duygusu” ve “olumlu benlik algısı” geliştirirler. Bu etkileşim aynı zamanda ailelerin ve öğretmenlerin de toplumla olan bağlarını güçlendirir. Aileler, ebeveynlik becerilerini geliştirirken demokratik katılım ve etkin vatandaşlık bilinci kazanır; öğretmenler ise yerel dinamiklerden beslenerek daha nitelikli ve motive edici eğitim programları hazırlar.

### 5.Aile Refahı ve Bilgiye Erişim

Toplum katılımı, yalnızca çocuk odaklı değil, aynı zamanda aile merkezli bir gelişim modelidir. İş birliği ağları sayesinde aileler; psikolojik danışmanlık, sağlık hizmetleri ve kültürel etkinlikler gibi dış kaynaklar hakkında bilgilendirilmekte ve bu hizmetlere erişimleri kolaylaşmaktadır. Bu durum, aileyi sosyal bir izolasyondan çıkararak okul ve toplumla güçlü bağlar kurmasını sağlar. Yapılacak olan tüm iş birliklerinin nihai hedefi, çocukların hem okul yaşamında hem de gelecekteki toplumsal rollerinde başarılı olmalarına zemin hazırlamaktır. Paydaşların birbirini “eğitim ortağı” olarak

gördüğü bir sistemde, çocukların eğitimsel ihtiyaçları daha hızlı karşılanmakta ve karşılaşılan problemler kolektif bir akılla çözülmektedir. Sonuç olarak, okulun duvarlarını aşan bu bütünleşme, istenilen beceri ve değerlerin kazanılmasını kolaylaştırırken, çocukların gelişimini her yönden destekleyen “duyarlı bir toplum” yapısının inşasına hizmet etmektedir. Sonuç olarak; gönüllülük esasıyla başlayan bu iş birlikleri, çocukların hayata daha hazır, ailelerin daha bilinçli, öğretmenlerin daha yetkin ve okulların daha donanımlı olduğu duyarlı ve farkındalığı yüksek bir toplum yapısının temel taşlarını döşemektedir. Aşağıdaki tabloda toplum katılımının yararları tüm paydaşlar açısından özetlenmiştir.

	<b>Çocuk</b>	Bütünsel beceri gelişimi, eğitimde fırsat eşitliği, gönüllülük bilinci ve toplumsal aidiyet.
	<b>Aile</b>	Liderlik/ebeveynlik becerilerinde artış, etkin vatandaşlık, profesyonel desteğe erişim.
	<b>Öğretmen</b>	Nitelikli program hazırlama, mesleki motivasyon artışı, geniş kaynak havuzu kullanımı.
	<b>Okul</b>	Kurumsal sorunların yerel kaynaklarla ekonomik çözümü, şeffaflık ve iyileşen okul iklimi.
	<b>Toplum</b>	Erken çocukluk eğitiminde farkındalık, alt sistemler arası eşgüdüm, bütünsel kalkınma.

#### Okul Öncesinde Toplum Katılımı Uygulamaları: Stratejiler ve Örnekler

Toplum katılım etkinliklerinin başarısı, öğretmenlerin yakın çevre olanaklarını derinlemesine analiz etmesi ve bu kaynakları çocuk, aile ve okulun ihtiyaçları doğrultusunda “etkili ve ekonomik” bir şekilde planlamasına bağlıdır. Bu etkinlikler, uygulama mekanına göre iki temel başlık altında sınıflandırılmaktadır:

##### 1. Okul Temelli Toplum Katılım Etkinlikleri

Okulun fiziksel alanını toplumsal bir etkileşim merkezine dönüştüren bu uygulamalar, okul iklimini zenginleştirir:

- Velilerin mesleki tecrübelerini, hobilerini veya uzmanlık alanlarını paylaştığı “Yaşayan Kütüphane” benzeri atölyelerin organize edilmesi.
- Büyükanne ve büyükbabaların katılımıyla düzenlenen özel gün etkinlikleri ve huzurevi sakinlerinin masal anlatıcılığı veya müzik gibi etkinlikler için okula davet edilmesi.
- Yerel yönetimler, STK’lar ve ailelerle iş birliği yaparak okul bahçesinin ağaçlandırılması, atölye kurulumu ve tamirat gibi süreçlerin kolektif bir ruhla yönetilmesi.
- Hayvan barınaklarına destek projeleri, sağlık kuruluşlarıyla koordineli hijyen eğitimleri ve yerel kültür öğelerini (çömlekçilik, dokuma vb.) tanıtan etkinlikler.
- Okulun bulunduğu bölgedeki yerel halkın ihtiyaç duyduğu okuma-yazma veya teknoloji kullanımı gibi alanlarda eğitim programlarının düzenlenmesi.

“Okul öncesi eğitimde “sınıfın duvarlarını aşmak”, eğitimi dört duvarla çevrili bir mekândan çıkarıp toplumsal bir ekosisteme dönüştürme felsefesidir. Bu makalede ele alınan kavramlar ışığında görülmektedir ki; aile, okul ve toplum arasındaki iş birliği, yalnızca bir destek faaliyeti değil; çocuğun bütünsel gelişimi, akademik başarısı ve toplumsal uyumu için stratejik bir zorunluluktur.”

##### 2. Okul Dışı Toplum Katılım Etkinlikleri

Sınıfın duvarlarını aşarak öğrenmeyi gerçek yaşam alanlarına taşıyan bu etkinlikler, çocuğun toplumsal aidiyetini güçlendirir:

- Ailelerle birlikte yürütülen ağaçlandırma çalışmaları ve bitkisel atık yağ, pil, kağıt gibi malzemelerin geri dönüşüm kuruluşlarına yönlendirilmesi.
- Mahalledeki sahipsiz hayvanlar için kedi/köpek evleri tasarlanması ve düzenli besleme etkinliklerinin yürütülmesi.
- Huzurevi ziyaretleri düzenleyerek yaşlılarla deneyim ve sevgi paylaşımında bulunulması.
- Müze, kütüphane ve tarihi mekân gezilerinin müfredatla bütünlük "aktif öğrenme projelerine" dönüştürülmesi; kamu veya özel atölyelerinde sanatçılarla birlikte üretim yapılması.
- Mahalle halkıyla kaynaşmayı sağlayan konserler, keremler, festivaller ve açık hava sinema günleri gibi toplumsal birleştiriciliği yüksek organizasyonlar.

#### Öneriler

- Okul öncesi eğitim kurumları, içinde buldukları mahalle veya bölgenin dinamiklerini (kütüphaneler, yerel esnaf, müzeler) müfredatın bir parçası haline getirmelidir.
- Aile ve toplum katılımı, öğretmenlerin bireysel çabalarından çıkarılıp okulun kurumsal kültürünün ve iyileştirme planlarının temel bir bileşeni haline getirilmelidir.
- Eğitim fakültelerinde ve hizmet içi eğitimlerde öğretmenlere "toplum katılımı yönetimi" konusunda uygulamalı yetkinlikler kazandırılmalıdır.

#### Sonuç

Okul öncesi eğitimde "sınıfın duvarlarını aşmak", eğitimi dört duvarla çevrili bir mekândan çıkarıp toplumsal bir ekosisteme dönüştürme felsefesidir. Bu makalede ele alınan kavramlar ışığında görülmektedir ki; aile, okul ve toplum arasındaki iş birliği, yalnızca bir destek faaliyeti değil; çocuğun bütünsel gelişimi, akademik başarısı ve toplumsal uyumu için stratejik bir zorunluluktur. Sonuç olarak, modern eğitim sistemlerinde "toplum katılımı" olarak profesyonel bir kimlik kazanmıştır. Okulun kapılarını topluma açması ve toplumun kaynaklarını sınıfın bir parçası kılması, sadece bugünün çocuklarını değil, geleceğin duyarlı ve yetkin toplum yapısını da inşa edecektir.

#### Kaynakça

- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2019). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (4th ed.). Corwin Press.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2019). The importance of evaluating programs of school, family, and community partnerships. *Aula Abierta*, 48(1), 31–42. <https://doi.org/10.17811/rife.48.1.2019.31-42>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Aile eğitimi rehberi*. <https://erken-cocuklukegitimi.org/assets/catalogs/aile-egitimi-rehberi.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Okul öncesi eğitim programı*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/2024programortakmetinOnayli.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c). *Türkiye yüzyılı maarif modeli okul öncesi eğitimi programı*. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programokulonocesinOnayli.pdf>
- Nettles, S. M. (1991). Community involvement and disadvantaged students: A review. *Review of Educational Research*, 61(3), 379–406. <https://doi.org/10.3102/00346543061003379>
- Not:** Şekil (Google Gemini, 2026) ; tablo ise (NotebookLM, 2026) tarafından oluşturulmuştur.



# Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve İlkokul Kademesine Yönelik Geliştirilen Öğretim Programları

**Dr. Öğr. Üyesi Murat TEMUR**  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

## 1.Giriş

Bilgi çağında, teknolojinin hızlı gelişimi diğer ülkeleri ve bu ülkelerde yaşayan insanları etkilemektedir (Yurdakal, 2024). Bu gelişmeler hızlı bir şekilde birçok farklı alana entegre olmaktadır. Meydana gelen yenilik ve gelişmeler diğer tüm alanlar gibi eğitim sistemlerini de etkilemekte ve yeni ihtiyaçlara gereksinim doğmaktadır. Bu nedenle de eğitim sistemleri için bir uygulama kılavuzu niteliğine sahip olan öğretim prog-

ramlarında da değişim kaçınılmazdır (Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır, 2025).

Eğitim sistemi bir ülkenin geleceğini şekillendiren temel yapı taşlarından biridir. Eğitim sistemi, öğrencilerin gelişimi üzerinde ciddi bir rol oynayarak ülkelerin sosyal, ekonomik gelişimlerine fayda sağlar. Ayrıca öğrencilerin entelektüel ve kişisel gelişimlerine katkı sunarak gelecekte başarılı olmalarını sağlar. Öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgi, beceri, değer vb. denge-

“

*Bu çalışmada ise öncelikle TYMM Öğretim Programları Ortak Metni'ni tanıtıp daha sonra ise literatürde yer alan ilkökul kademesindeki programlara ilişkin çalışmalara yer vererek ilkökul programları ile ilgili bilgi verilmesi amaçlanmaktadır.*

”

li, sistemli bir şekilde kazanması ise öğretim programlarına bağlıdır (Kuzu vd., 2025). Öğrenciler öğretim programları aracılığıyla hedeflenen öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerini edinebilir ve günlük hayatlarına aktarabilirler. Bu nedenle öğretim programlarının takip edilmesi ve güncellenmesi gerekmektedir.

Öğretim programı, okul veya okul dışı ortamlarda bireylere kazandırılması planlanan, bir dersin öğretimi ile ilgili etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir. Öğretim programları aracılığıyla öncelikle öğrencilere öğretilmesi planlanan hedefler belirlenir. Burada hedeften kasıt öğrencilere kazandırılması gereken bilgi ve becerilerdir. İkinci aşamada içerik belirlenir. İçerik ise hedeflere uygun konulardır. Sonraki aşamada ise hedeflere ulaşmak için hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı yani öğrenme öğretme süreci gelmektedir. Son olarak ölçme değerlendirme ise hedefler test edilir ve bilgi ve becerilerin kazanılıp kazanılmadığı kontrol edilir (Demirel, 2020). Programların hazırlanma sürecinde bu aşamalara uygun şekilde planlama yapılmalıdır. Ancak program güncelleme çalışmaları her şeyden önce belirli ihtiyaçlar doğrultusunda yapılmalıdır.

Daha önce de bahsedildiği üzere son yıllarda artırılmış gerçeklik, metaverse, yapay zeka gibi alanlarda yaşanan hızlı değişim ve bunların kullanımının artması Türkiye’de öğretim programlarının da değişmesini zorunlu kılmıştır (Yurdakal, 2024). Ayrıca eğitim sistemindeki sorunları ve eksiklikleri tanımlamak, bunları ortadan kaldırmak için çözümler üretmek amaçlanmıştır. Bunların yanında çağa ilişkin gereksinimler, uluslararası gelişmeler, teknolojik gelişmeler de göz önünde bulundurulmuştur (Ülçay, 2024). Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı bu gelişmeleri dikkate alarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde ilkökul programlarını güncellemiştir. Bu süreçte öncelikle taslak programlar kamuoyuna sunulmuş ve geri dönüt-

ler alınmış daha sonra ise programlar Mayıs 2024’te onaylanarak yayınlanmıştır (Seyyar ve Aydın, 2025; Yurdakal, 2024). 2024-2025 Eğitim Öğretim yılında ise Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde hazırlanan ilkökul kademesindeki programlar birinci sınıf düzeyinde tüm ülkede uygulanmaya başlanmıştır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli küresel eğitim reformları ile paralellik göstermektedir. Modelin farklı ülkelerde uygulanan eğitim modelleriyle benzerlikleri bulunmaktadır. Finlandiya’nın öğrenciyi merkeze alan eğitim reformları ve Singapur’un pedagojik yenilikleri incelendiğinde modelin benzer şekilde bireyselleştirilmiş öğrenme süreçlerini desteklediği anlaşılabacaktır. Ancak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin özgün tarafı Türkiye’nin kültürel ve tarihi özelliklerini her alanın bilgi ve becerileri ile harmanlayarak eğitim sistemine entegre etmesidir. Bu doğrultuda da kapsamlı bir dönüşüm öngörmekte, öğrenci merkezli, milli, değer ve beceri temelli bir eğitim anlayışını hedeflemektedir (Duyul vd., 2025). Bu konuda Kadirhan ve Şat (2025) tarafından Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile ilgili yapılan bir derleme çalışmasında da TYMM’nin kültürel anlamda özgünlüğe sahip olduğu, evrensel gelişmelerin önemsendiği bu nedenle de umut vadettiği belirtilmiştir.

Farklı çalışmalarda TYMM çerçevesinde geliştirilen programlarla ilgili farklı sonuç ve bulgular yer almaktadır. Bu çalışmada ise öncelikle TYMM Öğretim Programları Ortak Metni’ni tanıtıp daha sonra ise literatürde yer alan ilkökul kademesindeki programlara ilişkin çalışmalara yer vererek ilkökul programları ile ilgili bilgi verilmesi amaçlanmaktadır. Yine bu aşamada programların uygulama sürecine ilişkin olumlu ve olumsuz yönlerin neler olduğu, geliştirilmesine yönelik ne tür önerilerde bulunulduğu okuyuculara sunulacaktır. Böylece ülkemizin geleceğinin şekillenmesinde önemli bir role sahip olan öğretim programlarının

daha iyi bir noktaya ulaşmasına katkıda bulunulacaktır.

## 2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni

Türkiye'nin eğitim sisteminde köklü bir değişime sebep olan TYMM, üst düzey düşünme becerilerini geliştirme, öğrenme-öğretme sürecine teknoloji entegrasyonunu sağlama, küresel anlamda rekabet edecek nesiller yetiştirme, sosyal-duygusal gelişimi sağlama, bireysel farklılıklara önem verme gibi hedeflere ulaşmayı amaçlamaktadır (Ülçay, 2024). TYMM bireylerin akademik, sosyal, duygusal ve fiziksel anlamda bütüncül bir şekilde gelişmesini hedefler (Kadioğlu Ateş, 2025). Bu nedenle ilkokul kademesinde geliştirilen programlarla ilgili bilgi verilmeden önce Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni kısaca tanıtılacaktır. Çünkü ilkokul kademesine yönelik geliştirilen programlar ortak metnin benimsediği ilke ve yaklaşımlar doğrultusunda yapılandırılmıştır (MEB, 2025).

TYMM, millî ve manevî değerleri öğrencilere kazandırmayı ve maddî gelişmenin zirvesine ulaşmayı hedefler. Öğretim programlarının temel yaklaşımı, öğrenci profili, Erdem-Değer-Eylem ve Beceriler Çerçevesi gibi bileşenlerin bir araya gelmesiyle oluşan sistematik ve bütüncül bir eğitim modelidir. Bu model ile millî bilince sahip, erdemli, ahlaklı, milleti ve genel anlamda insanlık için iyi, doğru, güzel ve faydalı olanı yapmayı ideal edinmiş öğrencilerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bunların yanında problem çözme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip kalbiselim, akliselim ve zevkiselim nesiller yetiştirmek amaçlanır. TYMM öğrencilerin bilgi, beceri, eğilim ve değerlere sahip olmasını yani bütün yönleriyle gelişmesini amaçlar. Bu süreçte de öğrencilere kazandırılması amaçlanan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri; kavramsal beceriler, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, alan becerileri, eğilimler, sosyal duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri ile entegre biçimde öğrenme öğretme yaşantıları kısmında sunulur. TYMM Ortak Metni, öğretim programlarının geliştirilmesinde, ders kitapları, eğitim araçları, öğretim materyalleri, ölçme ve değerlendirme süreçleri, psikolojik danışmanlık ve rehberlik süreçleri, öğrenme ortamlarının tasarlanması ve öğretmenlerin mesleki

gelişim süreçlerinin desteklenmesi çalışmalarında bir başvuru metni olarak görülmeli ve tüm bu hususlar tasarlanırken ortak metnin ilkeleri ve yaklaşımları doğrultusunda hareket edilmelidir (MEB, 2025). Bu duruma İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı üzerinden bir örnek verilmiştir. Programdan alınan örnek bir bölüm aşağıda Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1.** İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı 1. Tema örnek öğrenme öğretme uygulamaları

“Dinleme/izleme metninin içeriğine yönelik ön bilgi oluşturmak için haber, olay, anı gibi örnekler verilir, bu örnekler üzerine öğrencilerin konuşmaları istenir (E1.1, SDB2.1). Dinleme/ izleme metnine yönelik verilen görseller üzerinde öğrencilerin uygun zamanda söz alarak konuşmaları sağlanır (D14, OB4, SDB2.1). Dinleme/ izleme metni ile ilgili görseller gösterilerek öğrencilerden dinleyeceği/izleyeceği metin hakkında tahminde bulunmaları istenir (KB2.16, KB2.10, KB2.11).”

### Kodların Açıklaması

E1.1. Merak (Eğilim)

SDB2.1. İletişim (Sosyal-Duygusal Öğrenme

Becerileri)

D14. Saygı (Değer)

OB4. Görsel Okuryazarlık (Okuryazarlık Becerileri)

KB2.10. Çıkarım Yapma (Kavramsal Beceriler)

KB2.11. Gözleme Dayalı Tahmin Etme (Kavramsal

Beceriler)

KB2.16. Muhakeme (Akıl Yürütme) (Kavramsal

Beceriler)

### Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri

T.D.1.1. Dinleme/izlemeyi yönetebilme

ç) Dinleme esnasında konuşmaya dahil olmak için uygun zamanda söz alır.

T.D.1.2. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili anlam oluşturabilme

c) Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metin hakkında tahminde bulunur.

ç) Dinlediklerini yaşantı ve ön bilgileriyle karşılaştırarak çıkarımlarda bulunur.

Kaynak: (MEB, 2024, s.27-28)

Tablo 1 incelendiğinde öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin işletilerek örnek bir öğrenme-öğretme uygulama süreci tasarlandığı görülmektedir. Ayrıca

bu süreçte örneğin uygun zamanda söz alma sırasında saygı değerinin, görseller incelenirken görsel okuryazarlık becerisinin, olay, anı gibi örnekler üzerinden öğrencilerin konuşması sağlanırken merak eğilimi ve iletişim sosyal duygusal öğrenme becerisinin işe koşulması amaçlanmıştır ve bu doğrultuda plan yapılmıştır. Bunun yanı sıra görseller üzerinden metin hakkında tahminde bulunma sürecinde de kavramsal beceriler işe koşulmuştur. Böylece öğrencilerin öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin yanında değerler, eğilimler, sosyal duygusal öğrenme becerileri, kavramsal beceriler, okuryazarlık becerileri vb. birlikte edinmesi ve bütüncül bir şekilde gelişmesi amaçlanmıştır (MEB, 2024).

Bu kısımda son olarak TYMM ile ilgili yapılmış literatürde yer alan bazı çalışmaların sonuçları aşağıda verilmiştir:

Duyul vd. (2025) tarafından TYMM ile ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı bir çalışmada bütüncül bir yapının benimsendiği, yerli ve milli bir müfredat anlayışının ön plana çıkarıldığı belirtilmiştir. Ayrıca programlarda yenilikçi ve öğrenci merkezli yaklaşımların öngörüldüğü, programların başarıyı ve eleştirel düşünme becerisini artıracacağı vurgulanmıştır. Ancak çalışmada rehberlik, mesleki gelişim, öğretmenlerin uyumu, fırsat eşitliği gibi konularda endişelerin olduğu ve önlemler alınması gerektiği belirtilmiştir. Kadirhan ve Şat (2025) tarafından yapılan bir derleme çalışmasında ise TYMM'nin potansiyelini gerçekleştirebilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin güçlendirilmesi gerektiği ve sağlam altyapının olması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca TYMM'nin kültürel anlamda özgünlüğe sahip olduğu, evrensel gelişmelerin önemsendiği bu nedenle de umut vadettiği belirtilmiştir. Seyyar ve Aydın (2025) tarafından yapılan farklı bir çalışmada TYMM'ne ilişkin öğretmen algılarını incelemek ve modelin uygulanabilirliği, güçlü yönleri ile gelişime açık alanlarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler müfredatın sadeleşmesini, modelin değerler eğitimi, öğrenci merkezli ve beceri temelli yaklaşımını olumlu karşılamaktadırlar. Bunun yanı sıra teknoloji entegrasyonunun öğretimi kolaylaştırdığı, bireysel farklılıklara duyarlılığın arttığı ve modelin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı vurgulanmıştır.

“

*TYMM öğrencilerin bilgi, beceri, eğilim ve değerlere sahip olmasını yani bütün yönleriyle gelişmesini amaçlar. Bu süreçte de öğrencilere kazandırılması amaçlanan öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri; kavramsal beceriler, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, alan becerileri, eğilimler, sosyal duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri ile entegre biçimde öğrenme öğretme yaşantıları kısmında sunulur.*

”

Öte yandan katılımcılar uygulama sürecine dair belirsizliklerin olduğunu, değerlendirme sisteminin net olmadığını, uyum ve uygulamada sorunlar yaşandığını ifade etmiştir. Uludağ Kırçıl ve Uluçınar Sağır (2025) tarafından sınıf öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada öğretmenler TYMM'ne ilişkin olumlu görüşler sunmuş ve TYMM'ni başarılı bir şekilde uyguladıklarını belirtmişlerdir. Aynı çalışmada katılımcılar özellikle programın değerlerle harmanlanmış yapısına önem verdiklerini ancak kavramsal olarak anlaşılması zor olduğunu ifade etmişlerdir. Son olarak Baz (2024) tarafından yapılan bir çalışmada da TYMM'ne ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların büyük bir çoğunluğu TYMM'ni içerdiği yenilikçi unsurlar bakımından olumlu karşılamıştır. Ancak katılımcılar uygulamada bazı yapısal ve yöntemsel sorunlarla karşılaşma endişesi taşıdıklarını belirtmişlerdir.

Bunların yanında literatürde öğretim elemanlarının görüşlerinin alındığı çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin bu konuda Eroğlu (2026) tarafından yapılan bir çalışmada öğretim elemanlarının TYMM'ne ilişkin görüşlerini almak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretim elemanları TYMM'nin değer temelli ve bütüncül yaklaşımına ilişkin olumlu görüşler ifade etmişlerdir. Ancak katılımcılar tarafından bazı kavramların anlaşılması, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin

“  
Yukarıda yer alan çalışmalar ortak bir şekilde değerlendirildiğinde genel anlamda ilkokul programlarının olumlu yönlerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Ancak araştırmalarda programların eksik yönlerine, sınırlılıklarına da vurgu yapılmıştır. Bu nedenle ivedi şekilde programların zayıf yönleri belirlenmeli ve bu zayıflıkları gidermeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.”

açıklamalar, ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin açıklamalar konusunda geliştirilmesi gereken yönler olduğu belirtilmiştir. Katılımcılar paydaş katılımlarının artırılması ve hizmet içi eğitimlerin işlevsel hale getirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Yukarıda yer alan araştırmaların sonuçları incelendiğinde genel anlamda TYMM'nin yerli bir müfredat olması, öğrenci merkezli olması, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlaması, uluslararası gelişmelerin takibi sonucunda ortaya çıkması (yani güncel gelişmelere dayanması), değerler eğitimi boyutuna yer vermesi, beceri temelli olması, teknoloji entegrasyonuna önem vermesi, bireylerin bütün yönleriyle geliştirilmesini hedef alması, özellikle farklılaştırma boyutuyla bireysel farklılıkları önemsemesi olumlu yönleridir. Ancak bunların yanında özellikle öğretmenlerin uyum sürecinden geçirilmemesi, mesleki gelişimlerinin sağlanmaması, fırsat eşitliği ve altyapı sorunları, programın fazla sayıda kavram içermesi ve bu nedenle anlaşılması, ayrıntılı açıklamalara yer vermemesi ise zayıf yönleri olarak belirtilmiştir.

Programlar gerektiğinde yenilenen, güncellenen, saadeşen bir esnekliğe sahip olmalıdır (MEB, 2025). Hazırlanan programlar sürekli izlenmeli ve eksik, işlemeyen yönler üzerinde çalışılarak güncellemeler yapılmalıdır. Bu doğrultuda TYMM ilkeleri doğrultusunda hazırlanan programların da sürekli olarak

değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi gerekmektedir. Türkiye'nin eğitim alanında uluslararası bağlamda rekabet edebilirliğinin artması ve öğrencilerin daha donanımlı hale gelmesi için bu durum dikkate alınmalıdır (Ülçay, 2024). Dolayısıyla yukarıda belirtilen durumlarla ilgili alınacak ve uygulanacak kararlar programın başarısını daha da artıracaktır.

### 3. İlkokul Kademesine Yönelik Hazırlanan Öğretim Programları

TYMM'nin ilke ve yaklaşımları doğrultusunda geliştirilen 2024 ilkokul öğretim programları yerel değerlerimiz ile 21. Yüzyılda bireyin sahip olması gereken becerileri harmanlamayı amaçlamaktadır. Programlarda beceri odaklı yaklaşımlar, disiplinler arası öğrenme, bireysel farklılıklar ve üst düzey düşünme becerileri dikkate alınmıştır. Yeni ilkokul programları öğrenme çıktıları arasındaki bağlantıları güçlendirip öğrenci merkezli bir öğrenme ortamını hedefleyerek öğrencilerin potansiyelini geliştirmeyi amaçlamıştır (Kadioğlu Ateş, 2025). Aşağıda ilkokul kademesine yönelik hazırlanan programlarla ilgili literatürde yer alan araştırma sonuçları sıralanmıştır.

Yurdakal (2024) tarafından 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın incelendiği bir çalışmada program kapsamlı olması, uygulama esaslarının net ve anlaşılır olması, kalem tutmaya ilişkin görsellerin yer alması, örnek ölçme ve değerlendirme formlarının verilmesi, ilk okuma ve yazmaya hazırlık aşamasına doğru nefes alıp verme çalışmaları ve el-göz koordinasyon çalışmalarının eklenmesi, örnek strateji, yöntem tekniklerin verilmesi olumlu bulunmuştur. Ancak harf gruplarının değişim gerekçesi, yaratıcı ve yansıtıcı düşünmeye sınırlı yer verilmesi ise olumsuz yön olarak belirtilmiştir. Duman Güçlü ve Özdemir (2025) tarafından yapılan bir çalışmada ise İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programını öğretmen görüşlerine göre incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcılar ahlaki değerlerin aşılması, beceri odaklı olması, 21. Yüzyıl becerilerini kazandırmayı amaçlaması, bilişsel gelişimi desteklemesi, öğrencilerin bütüncül gelişimini hedeflemesi, öğrenciyi merkeze alması, dört temel dil becerisine önem vermesi ve farklı ölçme değerlendirme yöntemlerine yer vermesini olumlu anlamda karşılamışlardır. Ancak materyal ve zaman yetersizliğini ise zayıf yönü olarak belirt-

mişlerdir. Görüldüğü üzere ağırlıklı olarak programın olumlu yönlerinden bahsedilmiş olsa da geliştirilmesi gereken yönleri de bulunmaktadır. Aşağıda Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'na ilişkin çalışmalar sunulmuştur.

Öztepe ve Ütkür Güllühan'ın (2025) sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'na ilişkin görüşlerini aldığı çalışmada ise katılımcılar, programın yapısının anlaşılması zor olduğunu, sınıf seviyesinin üzerinde okuma-anlama çalışmaları içerdiği, etkinlik sayısı fazla olduğu için kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olduğunu belirtmişlerdir. Öte yandan çalışmada katılımcılar programda yer alan öğrenme kanıtlarının anlık ve süreç değerlendirmeye olanak sağlaması, dijital bağlantılar verilmesi, değerlerin harmanlanmış olmasını olumlu karşılamışlardır. Araştırmada ayrıca programın uzun vadede bilgiyi beceriye dönüştürme, alana özgü bilgi ve becerilerle milli ve manevi değerlere sahip bireylerin yetişmesine katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Erol vd. (2025) tarafından yapılan çalışmada ise TYMM Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı katılımcı öğretmenler tarafından genel anlamda olumlu karşılanmakla birlikte, fen ve sosyal bilgiler ile ilgili konularının içeriksel anlamda derinliği, denge ve uygulanabilirliği açısından geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı ile ilgili yapılan Baş ve Ünal'ın (2024) çalışmasında 2018 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı ile 2024 İlkokul Matematik Dersi Taslak Öğretim Programı karşılaştırılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda 2024 programında program felsefesinin açık olarak belirtildiği vurgulanmıştır. Ayrıca 2018 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programında benimsenen ünite temelli yaklaşım yerine 2024 İlkokul Matematik Dersi Taslak Öğretim Programında beceri temelli, süreç odaklı ve tematik yaklaşımın benimsendiği belirtilmiştir. Ayrıca araştırmada bu durumun öğrencilerin gelişimini destekleyecek bir yapı olduğu vurgulanmıştır. Şahin (2025) tarafından yapılan bir çalışmada ise 2015, 2018 ve 2024 ilkökul matematik öğretim programlarının karşılaştırması ve incelenmesi amaçlanmıştır. 2024 programının sosyal duygusal öğrenme becerileri, disiplinler arası bağlantılar ve değerlere dayalı bir yapıyı benimsediği, programların matematik dersini ger-

çek yaşamla ilişkilendirme, bütüncül gelişimi hedefleme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme açısından ilerleme göstererek hazırlandığı belirtilmiştir. Son olarak Demirbaş ve Yorulmaz (2025) tarafından Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın değerler eğitimi açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda programın toplumsal olaylara karşı duyarlı bireyler yetiştirme yapısı olumlu bulunmuştur. Ayrıca programın değerler eğitimi açısından kapsamlı olduğu, teorik anlamda güçlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmen rehberliği, değerlerin dengeli dağılımı ve somutlaştırma açısından geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Yukarıda yer alan çalışmalar ortak bir şekilde değerlendirildiğinde genel anlamda ilkökul programlarının olumlu yönlerine vurgu yapıldığı görülmektedir. Ancak araştırmalarda programların eksik yönlerine, sınırlılıklarına da vurgu yapılmıştır. Bu nedenle ivedi şekilde programların zayıf yönleri belirlenmeli ve bu zayıflıkları gidermeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

#### 4.Sonuç


Bu çalışmada öncelikle içinde bulunduğumuz çağda değişimin çok hızlı olduğu ve bunun eğitim sistemine de yansıtıldığından bahsedilmiştir. Eğitim sistemi üzerindeki bu etkinin ise öğretim programlarının güncellenmesi ihtiyacı doğurduğu konusuna değinilmiştir. İkinci aşamada ise TYMM'nin kısaca tanıtılması, ilkökul kademesine yönelik geliştirilen öğretim programlarına yansımalarının nasıl olduğunun okuyuculara sunulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda da İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı üzerinden bir örnek bölüm alınmış ve bu bölüm üzerinden öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin öğrencilere kazandırılma sürecinde değerler, beceriler, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve eğilimlerin nasıl işletildiği açıklanmıştır.

Araştırmada ayrıca TYMM ve ilkökul kademesine yönelik geliştirilen programlar ile ilgili literatürde yer alan farklı çalışma sonuçlarına yer verilmiştir. Son aşamada ise programların güçlü ve zayıf yönlerine değinilmiştir. Böylece karar vericilerin programların özellikle zayıf yönlerine odaklanmaları, programın etkililiğini artırmak amacıyla sürekli izleme ve değerlendirme çalışmaları yapmaları gerektiği önerisinde bulunulmuştur.

#### Kaynakça

- Baş, M. ve Ünal, N. S. (2024). 2018 Yılı İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı ile 2024 Yılı İlkokul Matematik Dersi Taslak Öğretim Programının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AESD)*, 1(1), 1-23. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14917322>
- Baz, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf öğretmenlerinin görüşleri bağlamında incelenmesi. *Eğitim Felsefesi ve Sosyolojisi Dergisi*, 5(2), 106-123. <https://doi.org/10.29329/jeps.2024.1105.2>
- Demirbaş, Y.E. ve Yorulmaz, B. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 23(50), 311-357 <https://doi.org/10.34234/ded.1654849>
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Pegem.
- Duman Güçlü, Ö. ve Özdemir, S. M. (2025). 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 8(3), 207-229. <https://doi.org/10.47477/ubed.1834252>
- Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., ve Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Uluslararası Eğitim Dergisi*, 5(3), 1-19. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15002346>
- Eroğlu, K. (2026). *Eğitim programları ve öğretimi alanında görev yapan eğitim elemanlarının Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Erol, M., Can, G., ve Adal, S. (2025, May 28–30). *Maarif Modeli Hayat Bilgisi Öğretim Programında fen ve sosyal bilgiler konularına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Uluslararası İstanbul Eğitimin Geleceği Kongresi-ISTEG2025 (s.11-12), İstanbul, Türkiye.
- Kadioğlu Ateş, H. (2025). Cumhuriyetten günümüze ilkökuller programları bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarına genel bakış. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(162), 89-116. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.80492>
- Kadirhan, Z. ve Şat, M. (2025). A review of studies on the Türkiye Century Maarif Model. *Primary Education*, 7(27), 84-105. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.1730094>
- Kuzu, O., Toptaş, V., ve Göçer, V. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli perspektifinde 2018 ve 2024 ilkökuller matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 114-140. <http://dx.doi.org/10.29299/kefad.1545275>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metni*. MEB. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin> adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (MEB). (2024). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar)*. MEB. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ders/ilkokul-turkce-dersi> adresinden erişilmiştir.
- Öztepe, D. ve Ütkür Güllühan, N. (2025, July 19–20). *2024 Maarif Modeli Hayat Bilgisi Öğretim Programının ilkökuller müdürleri ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi*. 2nd International Europe Scientific Research and Innovation Congress (s.1-24), Podgorica, Montenegro. <https://www.isar-conference.org/kongrekitaplari> adresinden erişilmiştir.
- Seyyar, F. ve Aydın, M. (2025). Öğretmenlerin gözüyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Betimsel bir tarama araştırması. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 11(3), 201-224. <https://doi.org/10.47714/uebt.1789014>
- Şahin, M. (2025). 2015, 2018 ve 2024 İlkokul Matematik Öğretim Programlarının karşılaştırmalı analizi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 44(1), 71-144. <https://izlik.org/JA24RF98RX>
- Uludağ Kırçıl, R. ve Uluçınar Sağır, Ş. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sınıf içi yansımaları: Öğretmen görüşleri. *Erciyes Eğitim Dergisi*, 9(1), 24-46. <https://doi.org/10.32433/eje.1673094>
- Ülçay, O. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim, Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11097248>
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi (Journal of Primary Education)*, 24, 76-88. <https://izlik.org/JA79ZH26BT>

# TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ PERSPEKTİFİNDEN ORTAÖĞRETİMİN YENİDEN ANLAMAMI

 **Özkan YILDIRIM**  
Milli Eğitim Bakanlığı

*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ortaya koyduğu insan ve eğitim tasavvurundan hareketle ortaöğretimi yeniden düşünmeyi amaçlamaktadır. Burada asıl mesele, ortaöğretimin yalnızca yükseköğretime hazırlayan bir geçiş kademesi olarak mı, yoksa gencin kimliğinin, değer yönelimlerinin ve toplumsal sorumluluk bilincinin şekillendiği kurucu bir eğitim evresi olarak mı ele alınacağıdır. Bu çerçevede yazıda, modelin merkezinde yer alan erdem, değer ve eylem eksenini üzerinden ortaöğretimin anlamı; bu dönemin gelişimsel özellikleri, sınav odaklı yapıyla kurduğu gerilim, öğretmenin dönüşen rolü ve ölçme-değerlendirme anlayışındaki değişim bağlamında tartışılmaktadır.*

## Giriş

Eğitim sistemleri, bireylere yalnızca teknik bilgi ve beceri kazandıran yapılar değildir. Eğitim, aynı zamanda toplumların insan anlayışını, değer dünyasını ve gelecek tasavvurunu kurumsallaştıran stratejik bir mekanizmadır (Biesta, 2015). Yirmi birinci yüzyılın ikinci çeyreğine girerken hız kazanan teknolojik, kültürel ve toplumsal dönüşümler, “Nasıl bir insan yetiştirilmeli?” sorusunu yeniden ve daha güçlü biçimde gündeme taşımaktadır. Endüstri 4.0 eksenli yaklaşımlar bireyi çoğu zaman üretkenlik, verimlilik ve rekabet üzerinden tanımlamaktadır (OECD, 2019). Buna karşılık UNESCO'nun *Eğitimin Gelecekleri* raporu ile Japonya'nın Toplum 5.0 vizyonu, teknolojik gelişmenin insan onuru, etik sorumluluk ve toplumsal iyilikle dengelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (UNESCO, 2021). Bu iki yönelim arasındaki fark, aslında eğitimin nihai amacına ilişkin daha derin bir ayrışmaya işaret etmektedir.

Burada temel soru açıktır: Eğitim, yalnızca ekonomik verimliliği artıran bir araç mı olacaktır; yoksa insanın ahlaki, toplumsal ve varoluşsal yönlerini geliştiren bütüncül bir süreç mi? Günümüz eğitim tartışmaları giderek bu sorunun etrafında şekillenmektedir. Nitekim çağdaş eğitim politikalarında yalnızca bilgi kazandırmaya dayalı çerçevelerden, değer, sorumluluk ve anlam eksenli yaklaşımlara doğru belirgin bir yöneliş gözlenmektedir. Bu bağlamda eğitim, sadece bilen bireyler yetiştirme amacıyla sınırlı kalmamakta; bildiğini anlamlandırabilen, değer temelli muhakeme geliştirebilen ve bilgisini sorumlu eyleme dönüştürebilen bir insan anlayışına yönelmektedir.

Türkiye'deki eğitim politikaları da bu küresel arayıştan bağımsız değildir. Türkiye, kendi tarihsel birikimi, kültürel hafızası ve medeniyet tasavvuru doğrultusunda eğitim alanında yeni bir yön arayışı içerisine girmiştir. 2005 yılında uygulamaya konulan yapılandırıcı programlar, öğrenme süreçlerinde bilişsel bo-



yutu güçlendirmeyi hedeflemiş; buna karşılık değerler ve karakter gelişimi daha çok örtük programın çerçevesi içinde ele alınmıştır (Akbaş, 2008). Bu durum, akademik başarı ile ahlaki gelişim arasında yapısal bir kopukluk doğurmuştur. 2018 güncellemesiyle birlikte öğretim programlarında millî ve manevi değerlerin daha görünür hâle getirilmesi amaçlanmış olsa da, bu değerlerin öğretim süreçleriyle ve öğrenme-öğretme etkinlikleriyle kurumsal düzeyde bütünleşmesinde çeşitli sınırlılıkların sürdüğü belirtilmektedir (Alabaş, 2020). Sonuçta öğrenen özne ile hedeflenen erdemli birey arasında kurulması beklenen bütünlüğün tam anlamıyla sağlanamadığı söylenebilir.

Bu tarihsel arka plan içinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), Türk eğitim sisteminde yalnızca yeni bir program düzenlemesi değil, aynı zamanda yön ve anlam arayışını yansıtan bütüncül bir vizyon belgesi olarak öne çıkmaktadır (MEB, 2024a). TYMM, eğitimi yalnızca öğretim süreçleriyle sınırlı teknik bir alan olarak değil; bilginin irfanla, irfanın ise hikmet ve ahlaki sorumlulukla bütünleştiği bir maarif süreci olarak kavramsallaştırmaktadır. Bu yönüyle model, salt bilgi aktarımını yeterli görmemekte; insanın bilişsel, ahlaki ve toplumsal boyutlarını birlikte ele alan bütüncül bir insan inşasına odaklanmaktadır

(MEB, 2024a). Dolayısıyla burada söz konusu olan şey, yalnızca program içeriğinde yapılan bir yenileme değil; eğitimin anlamına, amacına ve insan yetiştirme idealine ilişkin daha kapsamlı bir yeniden düşünme çabasıdır.

TYMM'nin bu yaklaşımı, kimlik oluşumunun hızlandığı, soyut düşünme becerisinin güçlendiği ve ahlaki yargı kapasitesinin derinleştiği ortaöğretim döneminde özel bir önem kazanmaktadır (Erikson, 1968; Piaget, 1972). Nitekim küresel ölçekte yaygınlaşan sınav odaklı ortaöğretim modellerinde bu kademe çoğu zaman yükseköğretime geçişi öncelleyen, akademik performansa indirgenmiş bir yapı içinde ele alınmaktadır. Türkiye'de de merkezi sınavların belirleyici etkisi, bu kademe öğrencilerinin şahsiyet gelişimi, değer yönelimleri ve toplumsal sorumluluk bilinci gibi boyutlarının geri planda kalmasına yol açmıştır (Korkmaz, 2022). Oysa gelişimsel açıdan ortaöğretim dönemi, bireyin çocukluktan yetişkinliğe geçtiği, kimlik arayışının yoğunlaştığı ve değer temelli tercihlerinin belirginleştiği kritik bir eşiktir. Bu dönemde birey yalnızca mesleki yönelimlerini belirlememekte; aynı zamanda değer dünyasını, toplumsal aidiyetini ve yaşamın anlamına ilişkin temel kabullerini de biçimlendirmektedir (Erikson, 1968).

Bu nedenle TYMM, ortaöğretimi yalnızca yükseköğretime hazırlayan bir geçiş aşaması olarak görmekte; şahsiyet gelişiminin ve toplumsal sorumluluk bilincinin inşa edildiği stratejik bir dönem olarak yeniden tanımlamaktadır (MEB, 2024a). Modelde merkezî bir yere sahip olan erdem, değer ve eylem eksenini, bilginin soyut ve teorik düzeyde kalmamasını; ahlaki muhakeme süreçleri aracılığıyla davranışa ve toplumsal katkıya dönüşmesini hedeflemektedir. Bu yönüyle ortaöğretim dönemi, kimlik oluşumunun hızlandığı ve ahlaki yargı kapasitesinin derinleştiği gelişimsel bir eşik olarak değerlendirildiğinde, modelin ortaya koyduğu pedagojik yönelimin gelişim psikolojisi literatürüyle güçlü bir kuramsal uyum sergilediği söylenebilir (Kohlberg, 1984).

Bu yazı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ortaya koyduğu insan ve eğitim tasavvurundan hareketle ortaöğretimi yeniden düşünmeyi amaçlamaktadır. Burada asıl mesele, ortaöğretimin yalnızca yükseköğretime hazırlayan bir geçiş kademesi olarak mı, yoksa gencin kimliğinin, değer yönelimlerinin ve toplumsal sorumluluk bilincinin şekillendiği kurucu bir eğitim evresi olarak mı ele alınacağıdır. Bu çerçevede yazıda, modelin merkezinde yer alan erdem, değer ve eylem eksenini üzerinden ortaöğretimin anlamı; bu dönemin gelişimsel özellikleri, sınav odaklı yapıyla kurduğu gerilim, öğretmenin dönüşen rolü ve ölçme-değerlendirme anlayışındaki değişim bağlamında tartışılmaktadır.

### Ortaöğretimin Yeniden Anlamı

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ortaöğretime ilişkin yaklaşımını dikkat çekici kılan temel husus, eğitimi yalnızca bilgi kazandıran teknik bir süreç olarak görmemesidir. Model, ortaöğretimi genç bireyin akademik yeterlikler edindiği bir aşamanın ötesinde, kimliğini, değer yönelimlerini ve toplumsal sorumluluk bilincini derinleştirdiği kurucu bir dönem olarak ele almaktadır (MEB, 2024a). Bu bakımdan ortaöğretim, derslerin ağırlaştığı ya da yükseköğretime hazırlığın hız kazandığı bir kademe olmanın yanında, bireyin kendisiyle, toplumla ve hayatın anlamıyla daha bilinçli bir ilişki kurmaya başladığı bir gelişim alanı olarak da düşünülebilir. Modelin ortaöğretime yüklediği bu anlam, eğitimi yalnızca başarı üretmeye dönük bir düzener olmaktan çıkarıp daha geniş bir insan yetiştirme ufku içinde değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır.

Bu çerçevede TYMM'de öne çıkan erdem, değer ve eylem eksenini, birbirinden kopuk kavramlar toplamı olarak değil, ortak bir eğitim mantığının birbirini tamamlayan boyutları olarak görmektedir. Model, bilgiyi kendi başına yeterli saymamakta; bilginin hangi anlam ufku içinde kazanıldığını, hangi değerler doğrultusunda yorumlandığını ve nasıl bir davranış biçimine dönüştüğünü de eğitimin asli meselesi hâline getirmektedir (MEB, 2024a). Böylece öğrenme, yalnızca bilişsel bir ilerleme süreci olmaktan uzaklaşmakta; düşünce ile hayat arasında bağ kuran daha derin bir oluşum alanına dönüşmektedir. Bu yönüyle TYMM'nin ortaöğretime bakışı, öğrencinin yalnızca ne bildiğiyle değil, bildiğini nasıl anlamlandırdığıyla da ilgilenmektedir.

Bu yaklaşım, ortaöğretimi yalnızca ders içerikleri ve sınav sonuçları üzerinden tanımlayan anlayışlardan belirgin biçimde ayrılmaktadır. Çünkü burada bilgi, nötr ve kendi başına yeterli bir unsur olarak ele alınmamaktadır. Aksine bilgi; akıl, vicdan ve irade ile birlikte düşünülmemekte, bireyin kararlarını, yönelimlerini ve toplumsal tutumunu etkileyen daha geniş bir ahlaki zemin içinde anlam kazanmaktadır. Aristoteles'ten bu yana erdem düşüncesinin işaret ettiği üzere, insanın yetkinliği yalnızca doğruyu bilmesinde değil, doğruya yönelmesinde ve onu yaşam içinde sürdürbilmesinde görünür hâle gelmektedir (Aristoteles, 2014; Annas, 2011). TYMM'nin ortaöğretime yüklediği anlam da tam burada belirginleşmektedir: Ortaöğretim, yalnızca zihinsel gelişimin değil, ahlaki muhakemenin ve sorumluluk duygusunun da olgunlaştığı bir dönem olarak değerlendirilmektedir.

Benzer biçimde modelde değerler de öğretimin kenarında duran yardımcı unsurlar olarak değil, eğitimin yönünü belirleyen kurucu referanslar olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencinin karşılaştığı bilgiyi yalnızca öğrenmesini değil, onu neyin önemli, neyin anlamlı ve neyin uğruna çaba göstermeye değer olduğu soruları etrafında değerlendirmesini de gerekli kılmaktadır. Eğitim literatüründe değerlerin yalnızca bireysel tercihlerle sınırlı olmadığı, aynı zamanda toplumsal sürekliliği, ortak yaşamı ve kültürel yönelimi taşıyan temel yapılar olduğu vurgulanmaktadır (Schwartz, 2012; Halstead & Taylor, 2000). TYMM, bu anlayışı ortaöğretim düzeyine taşıyarak gencin

“

*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, ortaöğretimi yeniden düşünmeye çağıran önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bu çerçeve, ortaöğretimi yalnızca bir geçiş basamağı olarak değil; şahsiyetin, değer yönelimlerinin ve toplumsal sorumluluk bilincinin şekillendiği kurucu bir eğitim evresi olarak görmeye imkân tanımaktadır.*

”

dünyayla kurduğu ilişkiyi yalnızca başarı ve performans üzerinden değil, anlam, sorumluluk ve aidiyet üzerinden de düşünmeye açmaktadır.

Modelin en dikkat çekici yönlerinden biri, bütün bu çerçeveyi eylem boyutuyla tamamlamasıdır. Çünkü TYMM’de öğrenme, yalnızca zihinde kalan bir birikim değil, hayat içinde karşılık bulan bir dönüşüm olarak düşünülmektedir. Dewey’in (2020) işaret ettiği üzere bilgi, deneyimle ve yaşantıyla ilişkilendiğinde daha kalıcı ve dönüştürücü bir güç kazanabilmektedir. Bu nedenle TYMM, öğrencinin bilgiyle kurduğu ilişkiyi yalnızca sınav başarısı üzerinden değil, toplumsal sorumluluk, ahlaki tutarlılık ve yaşantı içindeki karşılığı üzerinden de değerlendirmektedir. Böylece ortaöğretim, sadece akademik ilerleme sağlayan bir kurum olmaktan uzaklaşmakta; gencin değerlerini davranışa, bilgisini toplumsal katkıya dönüştürebildiği bir eğitim zemini hâline gelmektedir.

Bu yaklaşım, ortaöğretimin anlamını da köklü biçimde değiştirmektedir. Çünkü burada ortaöğretim, yalnızca yükseköğretime hazırlayan bir ara kademe değil; bireyin ahlaki kimliğini, yurttaşlık bilincini ve toplumsal sorumluluk duygusunu yapılandırdığı kritik bir gelişim dönemi olarak kavranmaktadır. TYMM’nin sunduğu çerçevenin önemi de büyük ölçüde buradan gelmektedir. Model, genç bireyi yalnızca geleceğin öğrencisi ya da iş gücü olarak değil; düşüncesiyle, vicdanıyla ve eylemiyle olgunlaşan bir insan olarak merkeze almaktadır. Ortaöğretimi yeniden anlamlı kılan da esasen bu bakıştır.

Bu bakış, ortaöğretim çağındaki bireyin gelişimsel özellikleri dikkate alındığında daha da anlaşılır hâle gelmektedir. Çünkü ortaöğretim, yalnızca derslerin yoğunlaştığı ya da akademik beklentilerin arttığı bir eğitim kademesi değildir. Aynı zamanda bireyin kimlik duygusunun belirginleştiği, kendisini ve çevresini daha sorgulayıcı bir gözle değerlendirmeye başladığı, ahlaki yargılarının ve toplumsal yönelimlerinin derinleştiği kritik bir evredir. Bu dönemde genç birey, yalnızca ne öğreneceğiyle değil, nasıl bir insan olacağıyla da ilgilenmeye başlamakta; hayatı, toplumu ve kendi yerini daha bilinçli biçimde anlamlandırma arayışına girmektedir. Bu nedenle ortaöğretim, yalnızca bilgi aktarımının değil, şahsiyet oluşumunun da belirleyici zeminlerinden biri olarak görülebilir.

Gelişim psikolojisi literatürü de bu dönemin çok boyutlu niteliğine işaret etmektedir. Erikson’a (1968) göre ortaöğretim çağındaki birey, kimlik kazanımı ile rol karmaşası arasında yoğun bir gerilim yaşamaktadır. Bu süreçte “Ben kimim?”, “Nasıl bir insan olmak istiyorum?” ve “Hangi değerlere göre yaşamalıyım?” gibi sorular daha görünür hâle gelmektedir. Piaget’nin (1972) ortaya koyduğu çerçeve ise bu dönemde bireyin soyut düşünme kapasitesinin belirgin biçimde güçlendiğini göstermektedir. Genç birey artık yalnızca somut olgularla yetinmemekte; ilkeler, değerler, ihtimaller ve toplumsal meseleler üzerine de düşünebilmekte, farklı bakış açılarını karşılaştırabilmekte ve daha karmaşık ilişkileri kavrayabilmektedir. Bu gelişimsel zemin, TYMM’nin ortaöğretime yüklediği anlamla önemli ölçüde örtüşmektedir; çünkü model de öğrenciyi edilgen bir alıcı olarak değil, düşünebilen, sorgulayabilen ve sorumluluk üstlenebilen etkin bir özne olarak konumlandırmaktadır (MEB, 2024a).

Benzer biçimde ahlaki gelişim açısından bakıldığında, ortaöğretim dönemi bireyin yalnızca kurallara uyan bir özne olmaktan çıkarak, kuralların gerekçesini sorgulayabilen ve “neden doğru?” sorusu üzerinde daha derinlikli düşünebilen bir özneye dönüştüğü bir evre olarak öne çıkmaktadır. Kohlberg’in (1984) yaklaşımı, bu dönemde bireyin ahlaki yargılarının yalnızca otoriteye itaat ya da toplumsal beklentilere uyum düzeyinde kalmadığını; adalet, insan onuru, sorumluluk ve evrensel etik ilkeler ekseninde daha bilinçli biçimde şekillenebildiğini düşündürmektedir. Bu nedenle ortaöğretim, ahlaki muhakemenin yalnızca öğretildiği

değil, aynı zamanda sınındığı, tartışıldığı ve içselleştirildiği bir gelişim alanı olarak önem taşımaktadır. TYMM'nin öğrenciyi düşünmeye, gerekçelendirmeye ve değer temelli kararlar almaya yönelten yaklaşımı da bu açıdan ortaöğretim çağındaki bireyin gelişimsel ihtiyaçlarıyla uyumlu görünmektedir.

Ne var ki ortaöğretimin taşıdığı bu gelişimsel ve ahlaki potansiyel, günümüz eğitim sistemlerinde çoğu zaman sınav merkezli yapıların gölgesinde kalabilmektedir. Küresel ölçekte yaygınlaşan rekabetçi eğitim anlayışları, ortaöğretimi büyük ölçüde bir üst öğrenim kademesine geçişin hazırlık süreci olarak kurgulamakta; böylece bu dönemin şahsiyet gelişimi, değer yönelimi ve toplumsal sorumluluk boyutları geri plana itilebilmektedir. Türkiye'de de merkezi sınavların belirleyici etkisi, ortaöğretim deneyimini önemli ölçüde akademik performans, başarı sıralaması ve yerleşme ihtimali üzerinden şekillendirmiştir (Korkmaz, 2022). Bu yapı içinde öğrencinin neyi başardığı daha görünür hâle gelirken, nasıl bir insan olarak geliştiği çoğu zaman ikinci planda kalmaktadır. Böyle bir durumda bilgi, hayatı anlamlandıran bir imkândan çok ölçülebilir bir çıktıya indirgenebilmekte; öğrenme de giderek daha araçsal bir nitelik kazanabilmektedir.

Oysa ortaöğretim çağındaki birey, yalnızca mesleki tercihlerini ya da akademik yönelimlerini belirlemektedir. Aynı zamanda hayat karşısındaki duruşunu, değer dünyasını ve toplumsal aidiyet duygusunu da bu dönemde daha belirgin biçimde kurmaktadır. Bu nedenle ortaöğretimi yalnızca sınava hazırlıkla sınırlı görmek, bu dönemin gelişimsel anlamını daraltmakta ve eğitimin daha derin amaçlarını zayıflatmaktadır. Bilginin yalnızca ölçülebilir çıktılara indirgenmesi, zamanla öğrenmenin anlam boyutunu aşındırmakta; öğrenciyi de kendi iç gelişiminden çok dışsal başarı göstergelerine yönelten bir iklime sürükleyebilmektedir. Böyle bir ortamda eğitim, insanı olgunlaştıran bir süreç olmaktan uzaklaşarak, daha çok performansı yöneten teknik bir düzene dönüşme riski taşımaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ortaöğretime ilişkin yaklaşımı tam da bu daralmaya itiraz etmektedir. Model, ortaöğretimi yalnızca yükseköğretime geçişin hazırlık evresi olarak değil, gencin düşüncesinin, vicdanının ve toplumsal duyarlılığının şekillendiği kurucu bir dönem olarak yeniden ele almaktadır (MEB,

2024a). Bu yönüyle TYMM, sınav odaklı sistemin ürettiği araçsal bakış ile daha bütüncül bir insan yetiştirme anlayışı arasında belirgin bir ayrım ortaya koymaktadır. Modelin erdem, değer ve eylem ekseninde kurduğu çerçeve, öğrencinin yalnızca bilgi biriktiren değil; bilgiyi anlamlandıran, değerleri tartışan ve bunları yaşam içinde sorumlu davranışlara dönüştürebilen bir özne olarak gelişmesini hedeflemektedir. Bu bakımdan TYMM'nin ortaöğretime yüklediği anlam, mevcut başarı kavrayışını da yeniden düşünmeyi gerektirmektedir.

Bu yeniden düşünme çağrısı, yalnızca genel ilkeler düzeyinde kalmamakta; öğretim programlarının somut içeriğinde de karşılık bulmaktadır. Örneğin İstanbul'un Fethi konusu, TYMM perspektifinde yalnızca kronolojik bir olay dizisi veya askerî başarı anlatısı olarak ele alınmamaktadır. Fetih süreci, bir medeniyet tasavvurunun tarihsel tezahürü olarak değerlendirilmekte; adalet, fedakârlık ve stratejik hikmet gibi üst erdemler üzerinden çok boyutlu biçimde analiz edilmektedir (MEB, 2024b). Bu sayede tarih öğretimi, geçmiş ezberleten bir disiplin olmaktan çıkarak, öğrencinin karakter gelişimine katkı sağlayan bir öğrenme alanına dönüşmektedir.

Benzer bir yönelim fen bilimleri alanında da hissedilmektedir. Ortaöğretimde fizik dersinde enerji ve enerji dönüşümleri konusunun, yalnızca bilimsel ilkelerin ve teknik bilgilerin aktarımıyla sınırlı tutulmaması dikkat çekicidir. Enerjinin korunumu, doğal kaynakların sınırlılığı, çevresel sürdürülebilirlik ve israfın önlenmesi gibi meselelerle ilişkilendirildiğinde, bilimsel bilgi aynı zamanda etik ve toplumsal bir bağlam içinde düşünölmeye başlanmaktadır (MEB, 2024c). Bu durumda öğrenci, öğrendiği bilgiyi yalnızca sınav başarısı için değil, yaşadığı çevreye ve topluma karşı daha bilinçli bir tutum geliştirmek için de kullanmaya yönlendirilmektedir. Böylece bilgi, soyut ve nötr bir içerik olmaktan çıkıp sorumluluk doğuran bir farkındalık alanına dönüşebilmektedir.

Aynı bütüncül yaklaşımın Türk dili ve edebiyatı derslerinde de izlenebildiği söylenebilir. TYMM çerçevesinde roman, hikâye ya da şiir gibi metinler yalnızca dil becerilerini geliştiren veya edebî sanatları tanıtan araçlar olarak görülmemektedir. Bu metinler, adalet, vicdan, vefa, sabır, merhamet ve insani kırılganlık-

lar gibi temaların tartışıldığı çok katmanlı düşünme alanları olarak değerlendirilmektedir (MEB, 2024d). Öğrencinin metinle empati kurması, karakterlerin karşılaştığı ahlaki ikilemler üzerinden kendi değer yönelimlerini gözden geçirmesi ve farklı bakış açılarını anlamaya çalışması teşvik edilmektedir. Bu yönüyle edebiyat dersi, yalnızca estetik beğeniye geliştiren değil, aynı zamanda içsel sorgulamayı ve ahlaki hayal gücünü besleyen bir imkân da sunmaktadır.

Bu örnekler birlikte düşünüldüğünde, TYMM'nin ortaöğretime ilişkin yaklaşımının yalnızca kavramsal düzeyde kalan bir yönelim olmadığı daha açık biçimde görülmektedir. Model, dersleri birbirinden yalıtılmış bilgi alanları olarak değil; öğrencinin düşünce, değer ve davranış dünyasını birlikte şekillendiren bütüncül öğrenme alanları olarak ele alma eğilimindedir. Böylece ortaöğretim, yalnızca akademik içeriklerin aktarıldığı bir kademe olmaktan çıkarak, bilginin anlam kazandığı, değer tartışıldığı ve öğrenmenin yaşantıyla ilişkilendirildiği daha geniş bir eğitim ufkuna açılmaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ortaöğretime ilişkin yaklaşımında öne çıkan bir başka boyut, öğrenmenin yalnızca sınıf içi bilişsel etkinliklerle sınırlı görülmemesidir. Model, öğrencinin bilgi ve değerlerle kurduğu ilişkinin, hayatla temas ettiği ölçüde derinleşebileceği varsayımına dayanmaktadır. Bu nedenle ortaöğretim, yalnızca ders içeriklerinin aktarıldığı bir kademe olarak değil; öğrencinin öğrendiğini toplumsal bağlam içinde sınıadığı, sorumluluk geliştirdiği ve yaşadığı çevreyle daha bilinçli bir ilişki kurduğu bir deneyim alanı olarak düşünülmektedir (MEB, 2024a). Böylece öğrenme, soyut bilgi birikiminin ötesine geçerek yaşantı içinde karşılık bulan bir olgunlaşma sürecine dönüşmektedir.

Bu yaklaşım, ortaöğretim çağındaki bireyin gelişimsel özellikleriyle de uyumlu görünmektedir. Çünkü bu dönemde genç birey yalnızca ilkeler üzerine düşünmekle yetinmemekte; bu ilkelerin gerçek yaşamda neye karşılık geldiğini görme, onları sınama ve kendi tutumlarıyla ilişkilendirme ihtiyacı da duymaktadır. Kohlberg'in (1984) yaklaşımı dikkate alındığında, ahlaki muhakemenin gelişimi ile bu muhakemenin toplumsal yaşantı içinde sınanması arasında anlamlı bir ilişki kurulabilir. TYMM de bu gelişimsel zemini

dikkate alarak ortaöğretimi, öğrencinin yalnızca bilgi edinmesini değil, bilgiyle birlikte sorumluluk ve toplumsal duyarlılık geliştirmesini hedefleyen bir alan olarak yapılandırmaktadır.

Bu doğrultuda toplum hizmeti çalışmaları, çevre odaklı uygulamalar, sosyal sorumluluk etkinlikleri ve yerel çevreyle kurulan çeşitli öğrenme bağları, modelin ortaöğretime yüklediği anlamı somutlaştıran örnekler arasında yer almaktadır. Burada önemli olan, öğrencinin soyut değerleri yalnızca kavramsal düzeyde öğrenmesi değil, bu değerleri gerçek yaşam durumları içinde deneyimleme imkânı bulmasıdır (MEB, 2024a). Aynı şekilde fen bilimleri ve mühendislik alanlarında geliştirilen çözümlerin yalnızca teknik bakımdan değil, etik ve toplumsal sorumluluk açısından da düşünülmesi; yerel tarih ve kültür çalışmalarının ise aidiyet, bellek ve sorumluluk duygusunu desteklemesi, modelin ortaöğretimi okul duvarlarıyla sınırlı bir süreç olarak görmediğini düşündürmektedir (MEB, 2024c). Bu yönüyle TYMM, öğrenciyi yalnızca bireysel başarıya yönelen biri olarak değil, yaşadığı toplumla ilişki kurabilen ve ortak iyilik fikri üzerinde düşünebilen bir özne olarak konumlandırmaktadır.

Bütün bunlar birlikte ele alındığında, TYMM'nin ortaöğretime yüklediği anlamın yalnızca akademik başarıyı önceleyen dar bir çerçeveye sınırlı olmadığı daha açık biçimde görülmektedir. Model, ortaöğretimi bilginin hayatla, değer sorumlulukla ve öğrenmenin toplumsal deneyimle buluştuğu daha geniş bir gelişim alanı olarak yeniden konumlandırmaktadır. Bununla birlikte bu yönelimin öğretim süreçlerinde sahici bir karşılık bulabilmesi, yalnızca program metinleriyle değil, bu yaklaşımı taşıyacak pedagojik düzenlemelerle mümkündür.

Bu noktada özellikle öğretmenin rolü belirleyici hâle gelmektedir. Çünkü ortaöğretimin anlamı, yalnızca neyin öğretildiğiyle değil, öğrencinin nasıl bir ilişki içinde öğrenmeye davet edildiğiyle de şekillenmektedir. TYMM'nin işaret ettiği çerçevede öğretmen, yalnızca bilgiyi aktaran, müfredatı tamamlayan ve öğrenciyi sınava hazırlayan teknik bir uygulayıcı olarak değil; öğrencinin düşünmesini, sorgulamasını, anlam kurmasını ve değer yönelimleri üzerinde durmasını mümkün kılan bir rehber olarak öne çıkmaktadır (MEB, 2024a). Bu bakımdan öğretmenin sınıf içinde-

ki varlığı, yalnızca akademik ilerlemeyi yöneten bir işlev taşımamakta; aynı zamanda öğrencinin ahlaki ve toplumsal olgunlaşmasına eşlik eden bir eğitim pratiğine dönüşmektedir.

Böyle bir öğretmenlik anlayışında belirleyici olan, hazır doğruları tekrar etmekten çok, öğrenciyi gerekçeli düşünmeye yönlendiren bir öğrenme iklimi kurabilmektir. Giroux'nun (1988) işaret ettiği gibi öğretmen, yalnızca mevcut bilgiyi ileten biri değil, öğrencinin dünyayı anlamlandırma biçimine etki eden dönüştürücü bir özne olarak da düşünülebilir. Ortaöğretim döneminde kimlik, değer ve sorumluluk soruları daha görünür hâle geldiği için, öğretmenin rolü de doğal olarak genişlemektedir. Öğretmenin sınıf içi dili, farklı görüşlere yaklaşımı, adalet duygusu, öğrenciyi dinleme biçimi ve öğrenme ortamını düzenleme tarzı, TYMM'nin öngördüğü bütüncül yaklaşımın yaşantı içindeki karşılığını belirleyebilecek unsurlar arasında yer almaktadır. Bu nedenle modelin sahadaki etkisi, yalnızca neyin öğretildiğine değil, öğretmenin bunu nasıl bir pedagojik tutumla taşıdığına da bağlı görünmektedir.

Bu durum, öğretmenliğin yalnızca içerik bilgisiyle yürütülebilecek bir meslek olmadığına da işaret etmektedir. Ortaöğretimde öğrencinin düşünce dünyasına, değer arayışına ve toplumsal duyarlılığına eşlik edebilmek; öğretmenden yalnızca alan hâkimiyeti değil, aynı zamanda güçlü bir pedagojik sezgi, iletişim becerisi ve etik duyarlılık da talep etmektedir. Bu nedenle TYMM'nin önerdiği yönelimin uygulamada güç kazanabilmesi, öğretmen yetiştirme süreçlerinin ve mesleki gelişim anlayışının da bu çerçeveye uyumlu biçimde düşünülmesini gerekli kılmaktadır. Aksi hâlde programın ortaya koyduğu güçlü yönelim ile sınıf içi uygulama arasında bir mesafe oluşabilir.

Benzer bir dönüşüm ihtiyacı ölçme ve değerlendirme anlayışında da hissedilmektedir. Çünkü eğitim sistemlerinde gerçekte neyin önemli sayıldığı, çoğu zaman neyin nasıl ölçüldüğü üzerinden anlaşılmaktadır. Geleneksel yapıda ortaöğretim büyük ölçüde testler, yazılı sınavlar ve sayısal başarı göstergeleri üzerinden değerlendirilmiş; bu araçlar öğrencinin bilgi düzeyini belirlemede işlevsel olsa da, derin öğrenmeyi, değer temelli muhakemeyi ve sorumlu davranışları görünür kılmakta sınırlı kalabilmiştir. TYMM ise ölçme ve de-

ğerlendirmeyi yalnızca sonuç belirleme aracı olarak değil, öğrenmeyi destekleyen pedagojik bir süreç olarak yeniden düşünmektedir (Black & Wiliam, 1998; MEB, 2024a). Böyle bir yaklaşımda öğrencinin yalnızca ne kadar bildiği değil, bildiğini nasıl anlamlandırdığı, hangi değerlerle ilişkilendirdiği ve bunu ne ölçüde yaşantıya taşıyabildiği de önem kazanmaktadır.

Bu bakımdan süreç odaklı değerlendirme araçları, performans görevleri, portfolyolar, gözlem temelli uygulamalar ve geri bildirim süreçleri, TYMM'nin ortaöğretime yüklediği anlamla daha uyumlu görünmektedir. Çünkü bu tür araçlar, öğrencinin yalnızca ulaştığı sonucu değil, öğrenme sürecini, düşünme biçimini ve gelişim yönünü de görünür kılabilmektedir (Wiggins, 1990). Bununla birlikte, ölçme ve değerlendirmede öngörülen bu dönüşümün pedagojik ve etik bakımdan bazı güçlükleri de beraberinde getirebileceği düşünülebilir. Erdem ve değer temelli kazanımların hangi ölçütlere göre değerlendirileceği, öznel yargıların nasıl sınırlandırılacağı, öğretmenler arasında uygulama farklılıklarının ne ölçüde azaltılabileceği ve değerlendirme süreçlerinde adaletin nasıl korunacağı dikkatle ele alınması gereken meseleler arasında yer almaktadır. Bu nedenle modelin değerlendirme anlayışı, ancak açık ölçütlerle, ortak çerçevelerle ve öğretmenleri destekleyen güçlü bir rehberlikle sahici bir karşılık bulabilir.

## SONUÇ

Ortaöğretimin yeniden düşünülmesi, bu bakımdan yalnızca öğretim programlarında yapılan bir değişikliği tartışmak anlamına gelmemektedir. Asıl mesele, bu kademenin neye hizmet ettiği, nasıl bir insan tasavvuruna dayandığı ve genç bireyin gelişiminde nasıl bir işlev üstlendiği sorularını yeniden gündeme getirmektir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, ortaöğretimi yalnızca akademik başarı ve yükseköğretime geçiş ekseninde tanımlayan dar çerçevenin ötesine geçme arayışını yansıtmaktadır. Bu yönüyle model, bilgiyi değerle, değeri sorumlulukla ve öğrenmeyi yaşantıyla ilişkilendiren daha bütüncül bir eğitim anlayışına işaret etmektedir.

Yazı boyunca da vurgulandığı üzere, ortaöğretim dönemi bireyin yalnızca bilişsel olarak geliştiği bir evre değildir. Bu dönem aynı zamanda kimlik ara-

yışının yoğunlaştığı, ahlaki muhakemenin derinleştiği ve toplumsal aidiyet duygusunun daha belirgin hâle geldiği kritik bir eşik olarak değerlendirilebilir. TYMM'nin ortaöğretime yüklediği anlamın önemi de büyük ölçüde burada ortaya çıkmaktadır. Model, genç bireyi yalnızca geleceğin sınav adayı ya da iş gücü olarak değil; düşüncesi, vicdanı ve sorumluluk bilinciyle gelişen bir özne olarak merkeze almaktadır. Tarih, fizik ve Türk dili ve edebiyatı gibi farklı ders alanlarında görülen örnekler de bu yönelimin yalnızca soyut bir söylem olarak kalmadığını, öğretim sürecine belirli ölçülerde yansıtılmak istendiğini göstermektedir.

Bununla birlikte modelin ortaya koyduğu bu güçlü çerçevenin, uygulama düzeyinde ne ölçüde karşılık bulacağı büyük ölçüde öğretmenin pedagojik rolüne, okul kültürüne ve ölçme-değerlendirme anlayışına bağlı görünmektedir. Eğer ortaöğretim hâlâ yalnızca sınav başarısı üzerinden anlamlandırılmaya devam ederse, program metinlerinde yer alan bütüncül yönelimlerin sahada sınırlı kalması ihtimali vardır. Buna karşılık öğretim süreci, sınıf içi ilişki, değerlendirme araçları ve okul deneyimi aynı perspektif içinde yeniden ele alınabilirse, ortaöğretimin bilgi aktaran bir kademededen daha fazlası olduğu daha görünür hâle gelebilir. Bu noktada mesele, yalnızca neyin öğretileceği değil, öğrencinin nasıl bir insan olarak yetişmesinin hedeflendiğidir.

Sonuç olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, ortaöğretimi yeniden düşünmeye çağırın önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bu çerçeve, ortaöğretimi yalnızca bir geçiş basamağı olarak değil; şahsiyetin, değer yönelimlerinin ve toplumsal sorumluluk bilincinin şekillendiği kurucu bir eğitim evresi olarak görmeye imkân tanımaktadır. Bu imkânın ne ölçüde güçleneceği ise modelin metinlerde ortaya koyduğu yönelimin, öğretim süreçlerine ve okulun gündelik hayatına nasıl yansıtacağıyla yakından ilişkili olacaktır. Bu nedenle ortaöğretimi yeniden düşünmek, yalnızca bir programı tartışmak değil; aynı zamanda gençliğin nasıl bir eğitim iklimi içinde yetişeceğine dair daha geniş bir sorumluluğu da tartışmak anlamına gelmektedir.

## Kaynakça

- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9–27.
- Alabaş, R. (2020). Değerler açısından ilkökul ve ortaokul (2018) öğretim programları. İçinde H. Yolcu & S. Oğuz Haçat (Ed.), *Bilim İnsanı Dr. Mustafa Eski'ye armağan: Eğitime adanmış bir ömür* (ss. 453–474). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257228510.28>
- Annas, J. (2011). *Intelligent virtue*. Oxford University Press.
- Aristoteles. (2014). *Nikomakhos'a etik*. (Kullandığımız baskıya göre çeviren ve yayınevi bilgisi eklenmeli.)
- Biesta, G. J. J. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Dewey, J. (2020). *Deneyim ve eğitim* (S. Akıllı, Çev.). ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık. (Orijinal eser 1938'de yayımlanmıştır)
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169–202. <https://doi.org/10.1080/713657146>
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: Vol. 2. The psychology of moral development*. Harper & Row.
- Korkmaz, G. (2022). Türk eğitim sisteminde ortaöğretimden yükseköğretime geçişte bütüncül bir model önerisi. *TEBD*, 20(3), 996–1014. <https://doi.org/10.37217/tebd.1173547>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye Yüzyılı maarif modeli ortak metni*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Ortaöğretim tarih dersi (9, 10 ve 11. sınıflar) öğretim programı*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c). *Ortaöğretim fizik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024d). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi (Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *OECD future of education and skills 2030: Conceptual learning framework*. OECD Publishing.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1–20. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2(1), 2.

# Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bağlamında Ortaokul Öğretmeninin Dönüşen Rol Ve Sorumlulukları

Serpil YILDIRIM / Yücel ÇELİK  
Milli Eğitim Bakanlığı



## Giriş

Türk eğitim sistemi, Cumhuriyet tarihi boyunca farklı reform ve dönüşüm süreçlerinden geçmiş; her yeni model, dönemin ihtiyaçlarına bağlı olarak öğretmenlik mesleğinin anlamını ve kapsamını yeniden şekillendirmiştir. 2024–2025 eğitim öğretim yılı itibarıyla okul öncesi ile 1, 5 ve 9. sınıflarda uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM),

bu dönüşüm zincirinin en güncel halkasını oluşturmaktadır. Model, getirdiği yeni eğitim yaklaşımıyla öğretmenlik mesleğinin rol ve sorumluluklarında da belirgin değişiklikler öngörmekte; öğretmeni yalnızca bilgi aktaran kişi olmaktan çıkararak daha kapsamlı bir konuma yerleştirmektedir.

Bu dönüşüm, modelin dayandığı felsefi yaklaşım ve eğitim anlayışıyla doğrudan ilişkilidir. Millî Eğitim

Bakanlığı tarafından “köklerden geleceğe” vizyonu ile hazırlanan TYMM, bir yandan eğitim sistemini çağın gereksinimlerine uyarlamayı, diğer yandan millî ve manevi değerleri korumayı ve güçlendirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2024a). Bununla birlikte modelin asıl önemi, yalnızca kültürel aktarımı öncesinde değil, eğitimin öznesi olan insanı nasıl tanımladığı ve eğitimi hangi insan tasavvuru üzerinden yeniden kurmaya çalıştığına yatmaktadır.

TYMM yalnızca öğretim programlarında değil, eğitimin felsefi ve antropolojik temellerinde de bütüncül bir yaklaşım ortaya koymaktadır. Modelde insan; zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki boyutlarıyla çok yönlü bir varlık olarak ele alınmakta, eğitimin temel işlevi de bu çok yönlülüğü destekleyerek yetkin ve erdemli insan profiline ulaşmak şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2024a). Resmî metinlerde bu profil; ontolojik bütünlük, epistemolojik bütünlük, zamansal bütünlük ve aksiyolojik olgunluk gibi kavramlar üzerinden açıklanmaktadır (MEB, 2024a, 2024b). Böylece model, bilgi ile bilgelik, geçmiş ile gelecek, değer ile davranış arasında bağ kuran bir eğitim anlayışı önermektedir.

Bu anlayışın program yapısına da doğrudan yansıtıldığı görülmektedir. Beceriler Çerçevesi’nde kavramsal, alana özgü, sosyal-duygusal ve okuryazarlık becerileri birbiriyle ilişkili biçimde ele alınmakta; Erdem, Değer ve Eylem Çerçevesi ile de adalet, saygı ve sorumluluk gibi çatı değerlerin davranışa dönüşmesi hedeflenmektedir (MEB, 2024a, 2024b). Böylece model, bireysel gelişim ile toplumsal iyilik arasında bir süreklilik kurmak istemektedir.

Ne var ki modelin ortaya koyduğu bu çerçevenin eğitim ortamlarında karşılık bulması, büyük ölçüde öğretmenlerin bu yapıyı nasıl anlamlandırdığına ve uygulamaya nasıl taşıdığına bağlıdır. Başka bir deyişle, TYMM’de tasarlanan felsefi çerçeve ile beceri ve değer temelli yapıların sınıf içi pratiğe dönüşmesi, öğretmenin mesleki yeterlikleri, pedagojik tercihleri ve eğitim anlayışı aracılığıyla mümkün olacaktır. Bu durum, modelin öngördüğü dönüşümün yalnızca program düzeyinde değil, öğretmen kimliği ve öğretmenlik anlayışı düzeyinde de yeniden ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Bu gereklilik, özellikle ortaokul kademesinde daha belirgin hâle gelmektedir. Çünkü ortaokul dönemi, öğrencilerin yalnızca akademik anlamda değil, kimlik, değer, aidiyet ve sosyal-duygusal gelişim bakımından da kritik bir evrede bulunduğu bir süreçtir. Kimlik arayışı (Erikson, 1968), soyut düşünmenin belirginleşmesi (Piaget, 1972) ve sosyal-duygusal dalgalanmaların yoğunlaşması (Steinberg, 2005), bu kademe görev yapan öğretmenin rolünü daha da önemli kılmaktadır. TYMM’nin ortaokul öğrencisinden beklediği ahlaki, sorgulayıcı, üretken, vatansever, merhametli, cesaretli ve iradeli birey profili de öğretmeni modelin soyut hedefleri ile öğrencinin somut gerçekliği arasında bir köprüye dönüştürmektedir (MEB, 2024a, 2024b).

Bu yazıda, TYMM’nin felsefi ve pedagojik temelleri ile ortaokul öğrencilerinin gelişimsel özellikleri birlikte ele alınmakta; bu çerçevede ortaokul öğretmenin dönüşen rol ve sorumlulukları değerlendirilmektedir. Amaç, modelin öngördüğü öğretmen profilini yalnızca kuramsal düzeyde tanımlamak değil, aynı zamanda bu profilin ortaokul kademesinde neden özel bir önem taşıdığını tartışmaktır.

### Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin İnsan ve Eğitim Tasavvuru

TYMM’nin merkezinde yer alan “köklerden geleceğe” vizyonu, geçmiş ile gelecek arasında mekanik bir bağ kurmaktan çok, tarihsel birikim ile çağın imkânları arasında anlamlı bir sentez oluşturma çabısı olarak okunabilir. Model, millî ve manevi değerlerden beslenirken aynı zamanda evrensel bilgi, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeleri dikkate alan bir yapı önerdiğini belirtmektedir (MEB, 2024a; MEB, 2024b). Doğan ve Aşlamacı’ya (2025) göre bu yaklaşım, yalnızca korumacı bir kültürel söylem değil, aynı zamanda eğitimin istikametini yeniden tanımlama girişimi olarak değerlendirilebilir.

Bu sentezin dayandığı temel, modelin insan anlayışında somutlaşmaktadır. TYMM, insanı yalnızca ekonomik üretkenliği ya da akademik başarısı üzerinden tanımlayan dar bakışlardan uzaklaşarak, onu zihinsel, ahlaki ve manevi boyutlarıyla birlikte ele almaktadır. Ateş’in (2024) belirttiği gibi, modelde yer alan yetkin ve erdemli insan vurgusu, salt bir öğrenci profili tanımını değil, aynı zamanda eğitimin yöneldiği insan ide-

“

*TYMM'nin felsefi ve pedagojik temelleri ile ortaokul öğrencilerinin gelişimsel özellikleri birlikte ele alınmakta; bu çerçevede ortaokul öğretmenin dönüşen rol ve sorumlulukları değerlendirilmektedir. Amaç, modelin öngördüğü öğretmen profilini yalnızca kuramsal düzeyde tanımlamak değil, aynı zamanda bu profilin ortaokul kademesinde neden özel bir önem taşıdığını tartışmaktır.*

”

aline işaret etmektedir. Karadağ ve Eroğul'un (2025) değerlendirmesi de modelin insanı sorumluluk taşıyan, değer üreten ve toplumsal hayata bilinçli biçimde katılan bir özne olarak gördüğünü göstermektedir.

Bu çerçevede modelin dikkat çeken yönlerinden biri, insanı dört bütünlük üzerinden açıklamasıdır. Ontolojik bütünlük, insanın ruh ve beden birliğini; epistemolojik bütünlük, bilgi ile bilgelik arasındaki ilişkiyi; zamansal bütünlük, geçmiş-şimdi-gelecek sürekliliğini; aksiyolojik olgunluk ise değer, ahlaki bilinç ve estetik duyarlılığı ifade etmektedir (MEB, 2024a, 2024b). Arslankara ve Arslankara'nın (2024) da vurguladığı gibi bu yapı, eğitimi yalnızca bilişsel kazanımlara indirgemeyen, daha çok insanın bütüncül gelişimini esas alan bir yaklaşım ortaya koymaktadır.

Bu bütüncül yaklaşım, modelin yapısal çerçevelerinde de somutlaşmaktadır. Beceriler Çerçevesi'nde kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerileri, öğrenmenin birbirine bağlı boyutları olarak sunulmaktadır (MEB, 2024a, 2024b). Erdem, Değer ve Eylem Çerçevesi ise adalet, saygı ve sorumluluk gibi çatı değerleri merkeze alarak bu değerlerin davranışa dönüşmesini amaçlamaktadır. Böylece model, beceri ile değeri, bilgi ile tutumu ve bireysel gelişim ile toplumsal sorumluluğu birbirini besleyen süreçler olarak düşünmekte-

dir. Çifçi'nin (2025) de işaret ettiği gibi bu yaklaşım, öğrencinin yalnızca akademik performansını değil, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki gelişimini birlikte ele almayı gerektirmektedir.

### **Ortaokul Dönemi Öğrenci Özellikleri ve Modelin Beklentileri**

Ortaokul dönemi, yaklaşık 10–14 yaş aralığını kapsayan ve öğrencilerin çocukluktan ergenliğe geçiş yaptığı kritik bir gelişim evresidir. Bu dönem, fiziksel değişimlerin hızlandığı, soyut düşünme becerilerinin geliştiği, kimlik arayışının yoğunlaştığı ve sosyal-duygusal dalgalanmaların belirginleştiği bir süreçtir. Bu nedenle ortaokul, yalnızca akademik içeriklerin yoğunlaştığı bir kademe değil; aynı zamanda öğrencinin kendisini, çevresini ve toplumsal konumunu anlamlandırmaya başladığı bir eşik olarak görülmelidir.

Ergenlik döneminin en belirgin yönlerinden biri kimlik arayışıdır. Erikson'a (1968) göre bu süreçte genç birey, “Ben kimim?” ve “Nasıl bir insan olmak istiyorum?” gibi sorularla karşı karşıya kalmaktadır. Bu dönemde aile, akran grubu, okul ve medya gibi farklı çevrelerin etkisi altında kalan öğrenci, farklı rol ve kimlik örüntülerini denemekte, kendine ait bir denge kurmaya çalışmaktadır. Dolayısıyla ortaokul öğretmeni, yalnızca ders anlatan değil, öğrencinin bu arayış sürecinde güvenilir bir yetişkin figürü olarak da önem kazanmaktadır.

Bu gelişimsel evrenin bir başka önemli boyutu bilişsel sıçramadır. Piaget'nin (1972) belirttiği soyut işlemler evresi, ortaokul çağındaki öğrencilerin artık yalnızca somut olayları değil, olasılıkları, ilkeleri ve neden-sonuç ilişkilerini de düşünebildiğini göstermektedir. Bu durum, eleştirel düşünme, sorgulama ve problem çözme becerilerinin gelişmesi açısından önemli bir fırsat sunmaktadır. TYMM'nin sorgulayıcı ve analiz yapabilen öğrenci profili de bu gelişimsel zemine dayanmaktadır.

Bununla birlikte ortaokul dönemi sosyal ve duygusal açıdan da oldukça hassas bir evredir. Steinberg'in (2005) işaret ettiği gibi hormonal değişimler, akran ilişkilerinin artan etkisi ve aidiyet ihtiyacı, öğrencilerde ani duygusal dalgalanmalara neden olabilmektedir. Eğitim Reformu Girişimi'nin (2024a; 2024b)

değerlendirmeleri de bu dönemde sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin güçlendirilmesinin öğrencinin psikososyal uyumu açısından önemli olduğunu düşündürmektedir. Bu nedenle TYMM'nin öğrenciden beklediği empati, sorumluluk, sağlıklı ilişki kurma ve yapıcı karar alma gibi özellikler, yalnızca değer eğitimi bağlamında değil, gelişim psikolojisi açısından da anlamlıdır.

TYMM'nin ortaokul öğrencisinden beklentileri bu nedenle yalnızca akademik başarıyla sınırlı değildir. Model, ortaokul öğrencisinin değer temelli bir kimlik geliştirmesini, eleştirel düşünebilmesini, üretken olmasını ve sosyal-duygusal açıdan dengeli bireyler olarak yetişmesini hedeflemektedir. Doğan ve Aşlamacı'nın (2025) vurguladığı değer odaklı öğrenci profili ile Afacan-Süğümlü ve Bahşi'nin (2025) işaret ettiği sorgulayıcı ve analitik beceri ekseni birlikte düşünüldüğünde, modelin ortaokul öğrencisinden beklediği profilin çok boyutlu olduğu görülmektedir. Bu da öğretmenin rolünü kaçınılmaz biçimde genişletmektedir.

### **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Ortaokul Öğretmeninin Dönüşen Rolü**

TYMM'nin en önemli etkilerinden biri, öğretmenin sınıf içindeki konumunu yeniden tanımlamasıdır. Model, öğretmeni müfredatı aktaran teknik bir uygulayıcı olarak değil; öğrenme süreçlerini tasarlayan, öğrencinin çok boyutlu gelişimini izleyen ve değerleri yaşantısal bağlamlarda görünür kılan stratejik bir pedagojik aktör olarak konumlandırmaktadır (MEB, 2024a). Akpınar ve Köksalan'ın (2024) da işaret ettiği gibi, bu dönüşüm öğretmenliğin yalnızca bilgi aktarma işleviyle açıklanamayacağını göstermektedir.

### **Bilgi Aktarıcıdan Anlam Rehberine**

TYMM ile birlikte ortaokul öğretmenin rolünde öne çıkan en önemli değişimlerden biri, bilgiyi doğrudan aktaran kişi olmaktan çıkarak öğrencinin anlam kurma sürecine rehberlik eden bir konuma yerleşmesidir. Geleneksel eğitim anlayışında öğretmen, sahip olduğu bilgiyi öğrencilere aktaran, onların bu bilgiyi ezberlemesini bekleyen ve öğrenmeyi büyük ölçüde bu aktarımın doğruluğu üzerinden değerlendiren bir figür olarak görülmekteydi. Oysa TYMM, bilgiye erişimin

giderek kolaylaştığı günümüzde öğretmenin temel işlevini yalnızca bilgi sunmakla sınırlamamaktadır. Bu çerçevede öğretmenden beklenen, öğrencinin bilgiye ulaşma, bilgiyi sorgulama, farklı kaynaklar arasında ilişki kurma ve ulaştığı bilgiyi anlamlı biçimde kullanma becerilerini geliştirmesidir (ERG, 2024a; ERG, 2024b).

Bu yönüyle ortaokul öğretmeni, öğrencilerin karşılaştıkları yoğun bilgi akışı içinde yön bulmalarına yardımcı olan; eleştirel okuma, sorgulama, analiz etme ve yorumlama becerilerini destekleyen bir rehber niteliği kazanmaktadır. Öğretmen artık her şeyi bilen ve tek doğruyu aktaran otorite olmaktan çok, öğrenmeyi kolaylaştıran, düşünmeyi teşvik eden ve öğrencinin kendi anlam dünyasını kurmasına eşlik eden bir yol gösterici olarak öne çıkmaktadır. Özellikle soyut düşünme becerilerinin belirginleştiği ortaokul döneminde bu yaklaşım, öğrencilerin bilgiyi yalnızca edinmelerine değil, onu değerlendirmelerine, yeniden yorumlamalarına ve kendi düşünsel gelişimlerinin bir parçası hâline getirmelerine katkı sunmaktadır.

### **Değerleri Yaşatan Bir Rol Modeli Olarak Öğretmen**

TYMM'nin öğretmene yüklediği dönüşen rol, yalnızca bilgiyle kurulan ilişkiyi değil, değerlerle kurulan ilişkiyi de yeniden tanımlamaktadır. Modelin merkezinde yer alan Erdem, Değer ve Eylem Çerçevesi, öğrencilerin değerleri yalnızca kavramsal düzeyde tanımlarını değil, bu değerleri içselleştirerek gündelik yaşamlarına yansıtılmalarını da hedeflemektedir (MEB, 2024a). Bu noktada ortaokul öğretmeni, değerleri sözlü olarak aktaran bir kişi olmanın ötesine geçmekte; onları sınıf içi tutumları, ilişkileri ve kararları aracılığıyla görünür kılan bir rol modeli hâline gelmektedir.

Ortaokul dönemi, öğrencilerin yalnızca akademik değil, aynı zamanda ahlaki ve sosyal yönelimlerinin de şekillendiği bir evre olduğu için, öğretmenin sınıf içindeki davranışları özel bir önem taşımaktadır. Değerlerin kazanımı çoğu zaman doğrudan anlatımla değil, yaşantı, gözlem ve sosyal etkileşim yoluyla gerçekleşmektedir. Bu nedenle öğretmenin adaletli kararlar alması, öğrencilerle kurduğu ilişkide saygılı ve kapsayıcı bir dil kullanması, sorumluluklarını tutarlı biçimde yerine getirmesi ve merhamet, dürüstlük gibi değerleri gündelik uygulamalarında görünür kılması,

öğrenciler açısından güçlü bir öğrenme zemini oluşturmaktadır (Duyul vd., 2025; Sezer, 2021).

Bu bakımdan öğretmen, TYMM bağlamında yalnızca değerleri anlatan değil, değerleri yaşatan ve öğrencilerine yaşantı yoluyla hissettiren bir rehber olarak öne çıkmaktadır. Ortaokul öğrencileri için öğretmen, okul yaşamında en sık karşılaşılan ve en yakından gözlemlenen yetişkin figürlerinden biridir. Bu nedenle öğretmenin sınıf içindeki tutumu, çoğu zaman açık biçimde söylediği sözlerden daha etkili bir örtük öğrenme alanı oluşturmaktadır. Böylece TYMM'nin değer temelli eğitim anlayışı, öğretmenin kişisel ve mesleki duruşu aracılığıyla öğrencinin gündelik deneyimine taşınmakta; değerler soyut ilkeler olmaktan çıkarak yaşanabilir bir eğitim ikliminin parçası hâline gelmektedir.

### Öğrencinin Çok Yönlü Gelişimini Desteklemek

TYMM'nin öğretmene yüklediği bir başka önemli sorumluluk, öğrencinin gelişimini yalnızca akademik başarıyla sınırlı görmemektir. Modelin bütüncül eğitim yaklaşımı, ortaokul öğretmenini öğrencinin bilişsel gelişiminin yanı sıra sosyal, duygusal, ahlaki ve fiziksel gelişimini de gözeten bir pedagojik özne olarak konumlandırmaktadır (MEB, 2024a). Bu bakımdan öğretmenin görevi, yalnızca ders içeriğini aktarmak değil; öğrencinin farklı gelişim alanlarını birlikte destekleyecek öğrenme yaşantıları oluşturmaktır.

Ortaokul dönemi, öğrencilerin kimlik duygularının belirginleştiği, sosyal ilişkilerinin dönüştüğü ve kendilerini yalnızca okul başarısı üzerinden değil, farklı yönleriyle tanımaya başladıkları bir evredir. Bu nedenle öğretim sürecinin yalnızca bilişsel kazanımlara odaklanması, öğrencinin gelişiminin önemli boyutlarını görünmez hâle getirebilir. TYMM'nin önerdiği çerçevede öğretmen, öğrencinin ilgi alanlarını, duygusal ihtiyaçlarını, sosyal etkileşim biçimlerini ve değer yönelimlerini de dikkate alarak daha kapsayıcı bir öğrenme ortamı kurmakla sorumludur. Bu yönüyle öğretmen, öğrenciyi yalnızca başarı gösteren biri olarak değil, çok boyutlu bir gelişim süreci içinde yer alan bir birey olarak görmektedir.

Bu yaklaşımın sınıf içindeki karşılığı, öğrenme yaşantılarının farklı gelişim alanlarını destekleyecek bi-

çimde tasarlanmasıdır. Örneğin fen bilimleri dersinde işlenen bir çevre konusu, yalnızca bilimsel bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayıp öğrencinin çevreye duyarlılık geliştirmesini, sorumluluk bilinci kazanmasını ve davranış düzeyinde çevre koruma tutumu geliştirmesini de destekleyebilir. Benzer biçimde bir sınıf tartışması, yalnızca düşünce üretme becerisine değil, öğrencinin kendini ifade etme, başkasını dinleme, farklı görüşlere saygı gösterme ve iş birliği içinde öğrenme becerilerine de katkı sunabilir. Böylece öğrenme, bilgi ile davranış, düşünce ile duygu, bireysel gelişim ile toplumsal yaşantı arasında bağ kuran daha geniş bir süreç hâline gelir.

### Beceri Temelli Öğretime Rehberlik Etmek

Bütüncül gelişim yaklaşımının somutlaştığı temel yapılardan biri, TYMM'de merkezi bir konumda bulunan Beceriler Çerçevesi'dir. Modelde kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve çeşitli okuryazarlık türleri, programlar arası bütünleştirici bileşenler olarak tasarlanmış ve birbirleriyle ilişkilendirilmiştir (MEB, 2024a). Bu yapı, becerilerin yalnızca belirli derslere özgü kazanımlar olarak değil, öğrenmenin tümüne yayılan dinamik kapasitelere dönüştürülmesini hedeflemektedir.

Bu bağlamda ortaokul öğretmeni, becerilerin seçimi, ilişkilendirilmesi ve öğrenme süreçlerine dengeli biçimde dağıtılmasından sorumlu bir pedagojik düzenleyici konumuna geçmektedir. Öğretmenin farklı beceri türleri arasında anlamlı bağlantılar kurması, disiplinler arası etkileşimi planlaması ve öğrencilerin kazandıkları becerileri gerçek yaşam durumlarına transfer edebilecekleri öğrenme deneyimleri tasarlaması beklenmektedir (Afacan-Süğümlü & Bahşi, 2025). Böylece öğretim süreci, tek boyutlu bilgi aktarımı yerine çoklu beceri etkileşimi üzerine kurulmaktadır.

Örneğin sosyal bilgiler dersinde tarihsel bir olayın araştırılması sürecinde öğrenciler bilgi okuryazarlığı becerilerini, kavramsal becerilerini, sosyal-duygusal becerilerini ve dijital okuryazarlık becerilerini eş zamanlı olarak kullanma fırsatı bulabilirler. Bu tür bütüncül tasarımlar, becerilerin parçalı değil, ilişkisel bir yapıda gelişmesini sağlamaktadır (Uzun, 2025). Böylece öğretmen, becerileri izole hedefler olarak sunan bir uygulayıcıdan ziyade, öğrenme süreçlerini

çoklu beceri etkileşimi üzerine kurgulayan bir öğretim rehberine dönüşmektedir.

### Öğrenme Ortamını Yeniden Tasarlamak

Dijital çağın gereklilikleri ve TYMM'nin öğrenci merkezli yaklaşımı, ortaokul öğretmenini öğrenme ortamını yeniden düşünen bir tasarımcı konumuna taşımaktadır. Öğretmen, artık yalnızca ders anlatan biri olmaktan çıkarak öğrenmenin gerçekleştiği fiziksel ve dijital ortamları öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenleyen, bu ortamları zenginleştiren ve teknolojiyi öğrenme süreçlerine amaçlı biçimde entegre eden bir rehber hâline gelmektedir (MEB, 2024a).

Sınıfın fiziksel düzeni, öğrencilerin etkileşimini, iş birliğini ve aktif katılımını destekleyecek biçimde yapılandırıldığında öğrenme yalnızca anlatıma dayalı bir süreç olmaktan çıkmakta, deneyim ve etkileşim temelli bir niteliğe bürünmektedir. Öğrenme merkezleri, ilgi alanlarına yönelik köşeler, sergi ve paylaşım alanları gibi düzenlemeler bu bakımdan önem taşımaktadır (ERG, 2024b; MEB, 2024c). Benzer biçimde dijital araçların öğrenme hedefleriyle uyumlu biçimde seçilmesi, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ve çevrim içi iş birliği araçlarının pedagojik amaçla kullanılması da bu tasarım anlayışının parçasıdır.

Bu rol aynı zamanda dijital güvenlik, etik kullanım ve teknoloji bağımlılığı gibi konularda bilinç oluşturma sorumluluğunu da içermektedir. Dolayısıyla öğretmen, yalnızca teknolojiyi kullanan değil; teknolojinin pedagojik, etik ve gelişimsel boyutlarını yöneten bir rehber konumuna geçmektedir (ERG, 2024a; Duyul vd., 2025).

Bu çerçeve birlikte değerlendirildiğinde TYMM, ortaokul öğretmenin mesleki konumunu çok boyutlu bir dönüşüm süreci içinde yeniden tanımlamaktadır. Öğretmen; bilginin anlamlandırılmasına rehberlik eden bir epistemik aktör, değerlerin içselleştirilmesini destekleyen bir rol model, öğrencinin çok yönlü gelişimini yapılandıran bir pedagojik tasarımcı, beceriler arası ilişkileri planlayan bir öğretim rehberi ve öğrenme ortamlarını bilinçli biçimde kurgulayan bir eğitim profesyoneli hâline gelmektedir. Bu dönüşüm, öğretmen rolünün dar anlamda içerik aktarımından geniş

anlamda öğrenme ekosistemini yönetmeye doğru genişlediğini göstermektedir.

### Dönüşen Roller Bağlamında Ortaokul Öğretmeninin Sorumluluk Alanları

Önceki bölümde ortaya konulan rol dönüşümü, öğretmenin yalnızca kavramsal konumunun değil, aynı zamanda günlük mesleki pratiklerinin de yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır. TYMM bağlamında öğretmenin epistemik, aksiyolojik ve pedagojik rollerinin genişlemesi, planlama, uygulama, değerlendirme, rehberlik ve mesleki gelişim süreçlerinde somut sorumluluk alanlarının da çeşitlenmesine yol açmaktadır.

### Farklılıkları Gözetken Bir Öğretim Anlayışı

TYMM bağlamında ortaokul öğretmenin öne çıkan sorumluluk alanlarından biri, öğretim sürecini öğrenciler arasındaki farklılıkları dikkate alarak planlamasıdır. Modelin öğrenci merkezli ve bütüncül yapısı, sınıf içindeki çeşitliliğin tek tip öğretim uygulamalarıyla karşılanamayacağı varsayımına dayanmaktadır. Bu nedenle farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgi alanları ve öğrenme biçimlerindeki farklılıkları gözetken temel bir pedagojik yaklaşım olarak önem kazanmaktadır (MEB, 2024a).

Bu çerçevede öğretmenden beklenen, öncelikle öğrencilerini yalnızca akademik başarıları üzerinden değil, bireysel özellikleriyle birlikte tanımasıdır. Öğretim sürecinin bu bilgiler ışığında planlanması, aynı kazanımın farklı yollarla sunulmasını ve öğrencilerin öğrenme sürecine kendi güçlü yönleriyle katılabileceğini mümkün kılmaktadır. Görsel, işitsel ve uygulamalı etkinliklerin dengeli biçimde kullanılması; öğrencilerin kendi öğrenme yollarını seçebilmeleri ve kendi hızlarında ilerleyebilmeleri, bu yaklaşımın sınıf içindeki önemli karşılıkları arasında yer almaktadır (Pala, 2025).

Farklılaştırılmış öğretim aynı zamanda öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini destekleyen daha zengin öğrenme deneyimlerini gerekli kılmaktadır. Proje çalışmaları, araştırma görevleri, yaratıcı üretim etkinlikleri ve disiplinler arası uygulamalar, öğrencilerin bireysel po-

tansiyellerini ortaya koymaları açısından önemli fırsatlar sunmaktadır. Bunun yanında özel gereksinimli öğrenciler, üstün yetenekli öğrenciler ve farklı sosyo-ekonomik koşullardan gelen öğrenciler için destekleyici düzenlemeler yapılması, bu yaklaşımın kapsayıcı yönünü güçlendirmektedir (Temur, 2025). Bu yönüyle farklılaştırılmış öğretim, TYMM'nin öğrenci merkezli ve bütüncül eğitim anlayışının planlama ve uygulama süreçlerindeki somut karşılıklarından biri olarak görülebilir.

### Ölçme ve Değerlendirmeyi Yeniden Düşünmek

TYMM, ölçme ve değerlendirmeyi yalnızca öğrencinin ulaştığı sonucu belirleyen teknik bir işlem olarak değil, öğrenme sürecinin ayrılmaz bir boyutu olarak ele almaktadır. Bu yaklaşım, sınav merkezli ve sonuç odaklı değerlendirme anlayışının ötesine geçerek süreç temelli, gelişimi izleyen ve farklı araçları birlikte kullanmayı önemseyen bir çerçeve önermektedir (MEB, 2024a). Bu bakımdan değerlendirme, öğretimin sonunda yapılan bağımsız bir uygulama olmaktan çıkmakta; öğretim süreciyle birlikte işleyen, öğrenmeyi yönlendiren ve öğretmenin pedagojik kararlarını biçimlendiren dinamik bir geri bildirim alanına dönüşmektedir.

Bu çerçevede öğretmenden beklenen, yalnızca yazılı sınavlar, kısa cevaplı sorular ya da çoktan seçmeli testler gibi geleneksel araçlarla yetinmemesidir. Projeler, portfolyolar, performans görevleri, gözlem formları, öğrenci ürün dosyaları, sunumlar ve benzeri uygulamalar da değerlendirme sürecinin tamamlayıcı unsurları olarak görülmektedir. Böylece öğrencinin yalnızca ne kadar bildiği değil, öğrendiğini nasıl kullandığı, nasıl düşündüğü ve nasıl bir gelişim gösterdiği de daha görünür hâle gelebilmektedir. Aynı zamanda öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi uygulamalarla öğrencinin değerlendirme sürecine daha etkin biçimde katılması, onu pasif biçimde ölçülen biri olmaktan çıkararak kendi öğrenmesini fark eden bir özneye dönüştürmektedir (ERG, 2024a; Özen, 2025).

TYMM'nin değerlendirme anlayışında dikkat çeken bir başka nokta da öğrencinin gelişiminin yalnızca akademik başarıyla sınırlı biçimde ele alınmamasıdır. Problem çözme, iş birliği, iletişim ve öz düzenleme gibi becerilerin izlenmesi; süreç boyunca yapılan göz-

**“**  
*TYMM bağlamında öğretmen, yalnızca öğrencilerin öğrenme süreçlerinden sorumlu bir kişi değil; aynı zamanda kendi mesleki öğrenmesinin de öznesi olan bir eğitim profesyoneli. Sürekli öğrenme, öz değerlendirme ve yansıtıcı düşünme süreçleri, modelin sahadaki sürdürülebilirliği açısından bu nedenle özel bir önem taşımaktadır.*  
**”**

lemlerin kayıt altına alınması ve bu kayıtların bireysel gelişimi anlamada kullanılması, öğretmene daha geniş bir değerlendirme sorumluluğu yüklemektedir. Bu durumda değerlendirme sonuçları, öğrencileri yalnızca sınıflandıran veriler olmaktan çıkarak, onların güçlü yönlerini görünür kılan ve gelişime açık alanlarını destekleyen yapıcı geri bildirim fırsatlarına dönüşmektedir. Öğretmenin bu verileri öğretim sürecini yeniden düzenlemek ve farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını güçlendirmek amacıyla kullanması da bu yaklaşımın önemli bir parçasıdır.

Bu dönüşüm, özellikle ortaokul dönemindeki öğrenciler açısından ayrıca önem taşımaktadır. Çünkü bu dönemde öğrencilerin yalnızca akademik performansları değil, öz güvenleri, aidiyet duyguları, motivasyonları ve kimlik gelişimleri de hassas bir yapı göstermektedir. Süreç odaklı ve çoklu değerlendirme anlayışı, öğrencinin yalnızca “ne kadar bildiğini” değil, “nasıl öğrendiğini” ve “nasıl geliştiğini” görünür kılarak öğrenme sürecine daha destekleyici bir nitelik kazandırmaktadır. Bu yönüyle TYMM bağlamında ölçme ve değerlendirme, ortaokul öğretmenini yalnızca not veren bir uygulayıcı olmaktan çıkarıp öğrenme sürecini izleyen, veriye dayalı kararlar alan ve geri bildirim yoluyla öğrenmeyi derinleştiren bir pedagojik rehberle dönüştürmektedir (Aşiret & Su Özenir, 2025).

## İş Birliği ve Rehberlik Sorumluluğu

TYMM, öğretmeni yalnızca sınıf içi öğretim süreçlerinden sorumlu bir uygulayıcı olarak değil; öğrencinin çok yönlü gelişimini destekleyen, farklı paydaşlar arasında eşgüdüm sağlayan ve rehberlik boyutunu etkin biçimde üstlenen bir eğitim öznesi olarak konumlandırmaktadır (Duyul vd., 2025). Bu yaklaşım, ortaokul öğretmenin sorumluluk alanını yalnızca ders anlatımıyla sınırlamamakta; onu öğrencinin akademik gelişiminin yanı sıra sosyal, duygusal ve kişisel gelişimine de eşlik eden daha kapsamlı bir rehberlik rolüne taşımaktadır. Bu bakımdan öğretmenin görevi, yalnızca öğrenmeyi düzenlemek değil, öğrencinin okul yaşantısını daha güvenli, destekleyici ve bütüncül bir gelişim alanına dönüştürmektir.

Bu sorumluluğun ilk boyutu, öğrencinin gelişim sürecine doğrudan rehberlik etmektir. Ortaokul dönemi, kimlik arayışının yoğunlaştığı, duygusal dalgalanmaların belirginleştiği ve sosyal uyum sorunlarının daha görünür hâle geldiği bir evre olduğu için, öğrencilerin psikososyal destek ihtiyaçları da artmaktadır (Erikson, 1968; Steinberg, 2005). Bu nedenle öğretmenin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanıyan, ilgi ve ihtiyaçlarını gözeten, güçlü yönlerini fark eden ve gelişim süreçlerini destekleyen bir rehber olarak hareket etmesi önem taşımaktadır. Öğrencilerle güvene dayalı ilişkiler kurmak, onların kendilerini rahatça ifade edebilecekleri öğrenme ortamları oluşturmak ve gerekli durumlarda rehberlik servisleriyle iş birliği yapmak, bu sorumluluğun temel karşılıkları arasında yer almaktadır (ERG, 2024b; Uzun, 2025).

İş birliği ve rehberlik boyutunun ikinci halkasını veli ile kurulan ilişki oluşturmaktadır. TYMM'nin bütüncül eğitim anlayışı, öğrenmenin yalnızca okul içinde gerçekleşen bir süreç olmadığını; aile ve çevre ile etkileşim içinde şekillendiğini kabul etmektedir. Bu nedenle ortaokul öğretmeni, velilerle düzenli iletişim kuran, öğrencinin gelişimine ilişkin paylaşımda bulunan ve aileyi eğitim sürecinin aktif bir paydaşı hâline getiren bir eşgüdüm rolü üstlenmektedir. Velilerle kurulan sağlıklı iletişim, öğrencinin öğrenme motivasyonunu desteklemekte, davranış gelişimini olumlu yönde etkilemekte ve okul-aile bütünlüğünü güçlendirmektedir (ERG, 2024b).

Bu sorumluluğun üçüncü boyutu ise meslektaşlar arası iş birliğidir. TYMM'nin beceri temelli ve disiplinler arası yapısı, öğretmenlerin birbirinden bağımsız çalışan bireyler olarak değil, ortak amaç etrafında buluşan mesleki paydaşlar olarak hareket etmelerini gerektirmektedir. Ortak planlama yapmak, deneyim paylaşmak, disiplinler arası etkinlikler geliştirmek ve öğrencilerin gelişimini farklı açılardan birlikte değerlendirmek, bu iş birliğinin temel biçimleri arasında yer almaktadır. Meslektaşlar arası etkileşim yalnızca öğretim süreçlerinin niteliğini artırmakla kalmamakta, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki öğrenme toplulukları oluşturarak sürekli gelişim göstermelerine de katkı sunmaktadır (ERG, 2024a). Böylece eğitim süreci, tek yönlü bir öğretim faaliyetinden çok, farklı paydaşların katkısıyla şekillenen çok boyutlu bir gelişim alanı olarak yeniden anlam kazanmaktadır.

## Mesleki Gelişimi Sürdürmek

TYMM'nin ortaya koyduğu pedagojik yaklaşım ve öğretmen rolündeki dönüşüm, ortaokul öğretmenin mesleki gelişim sorumluluğunu daha görünür ve daha zorunlu hâle getirmektedir. Modelin öngördüğü bütüncül, değer temelli ve beceri odaklı eğitim anlayışının sınıf içinde etkili biçimde karşılık bulabilmesi, büyük ölçüde öğretmenin bu yeni yaklaşımı ne kadar kavradığı, içselleştirdiği ve öğretim süreçlerine ne ölçüde yansıtılabildiğiyle ilişkilidir (Duyul vd., 2025). Bu nedenle mesleki gelişim, TYMM bağlamında kişisel bir tercih olmanın ötesine geçmekte; öğretmenliğin temel sorumluluk alanlarından biri hâline gelmektedir.

Bu çerçevede ortaokul öğretmeninden beklenen, öncelikle modelin felsefi temellerini, Beceriler Çerçevesi'ni ve Erdem, Değer ve Eylem yapısını anlaması; bunları yalnızca kuramsal düzeyde bilmekle kalmayıp öğretim tasarımına yansıtabilmesidir. Bunun yanında proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, iş birlikli öğrenme, ters yüz edilmiş sınıf uygulamaları ve oyunlaştırma gibi yaklaşımları tanıması; eğitim teknolojileri ve dijital araçlar konusundaki yeterliklerini güncel tutması; ölçme ve değerlendirmede çağdaş yaklaşımları takip etmesi de bu sorumluluğun önemli parçaları arasında yer almaktadır (Afacan-Süğümlü & Bahşi, 2025).

Mesleki gelişim sorumluluğu, yalnızca yeni yöntem ve teknikleri öğrenmekle sınırlı değildir. Hizmet içi eğitimler, seminerler, çalıştaylar ve akademik etkinlikler aracılığıyla sürekli öğrenme sürecini sürdürmek; alanla ilgili güncel araştırmaları ve mesleki yayınları takip etmek; gerektiğinde lisansüstü çalışmalarla mesleki bilgi birikimini derinleştirmek de bu sürecin önemli boyutlarıdır. Bunun yanında meslektaşlarla deneyim paylaşımında bulunmak, iyi uygulama örnekleri geliştirmek ve öğretim süreçlerini birlikte değerlendirmek, öğretmenin bireysel gelişimini daha güçlü ve sürdürülebilir hâle getirebilir.

Bu sorumluluk alanı, öğretmenliği durağan bir meslek olmaktan çıkarak sürekli yenilenmeyi gerektiren dinamik bir profesyonel alan olarak konumlandırmaktadır. TYMM bağlamında öğretmen, yalnızca öğrencilerin öğrenme süreçlerinden sorumlu bir kişi değil; aynı zamanda kendi mesleki öğrenmesinin de öznesi olan bir eğitim profesyoneli. Sürekli öğrenme, öz değerlendirme ve yansıtıcı düşünme süreçleri, modelin sahadaki sürdürülebilirliği açısından bu nedenle özel bir önem taşımaktadır.

### Sonuç

TYMM, öğretmenlik mesleğini yalnızca bilgi aktarımına dayalı bir görev alanı olarak değil; öğrencinin çok yönlü gelişimine rehberlik eden, öğrenme süreçlerini tasarlayan ve değerleri yaşantı içinde görünür kılan bütüncül bir mesleki sorumluluk alanı olarak yeniden tanımlamaktadır. Bu yönüyle model, öğretmenin sınıf içindeki konumunu değiştirmekle kalmamakta; aynı zamanda öğretmenin neye hizmet ettiği ve nasıl bir insan yetiştirme anlayışına dayandığı sorularını da yeniden gündeme getirmektedir.

Bu dönüşüm özellikle ortaokul kademesinde daha belirgin hâle gelmektedir. Çünkü ortaokul dönemi, öğrencilerin yalnızca akademik gelişimlerinin değil; kimlik arayışlarının, değer yönelimlerinin, sosyal ilişkilerinin ve duygusal dengelerinin de belirginleştiği kritik bir evredir. Bu nedenle ortaokul öğretmeni, yalnızca ders içeriğini aktaran bir kişi değil; anlam kurma süreçlerine eşlik eden, değerleri yaşantı yoluyla görünür kılan, öğrencinin çok yönlü gelişimini destekleyen ve farklı paydaşlarla iş birliği içinde hareket eden bir rehber olarak önem kazanmaktadır.

Yazı boyunca da vurgulandığı üzere TYMM, öğretmeni bilgi aktarıcıdan anlam rehberine, değerleri anlatan kişiden onları yaşatan role modele, ders yürütücüsünden öğrenme ortamını tasarlayan pedagojik özneye doğru genişleyen bir mesleki çerçeve içinde ele almaktadır. Buna paralel olarak öğretmenin sorumluluk alanları da planlama, farklılaştırılmış öğretim, ölçme ve değerlendirme, rehberlik, iş birliği ve mesleki gelişim boyutlarında daha kapsamlı hâle gelmektedir. Bu durum, öğretmenliğin yalnızca içerik bilgisiyle yürütülebilecek sınırlı bir meslek olmadığını; pedagojik sezgi, etik duyarlılık, iletişim becerisi ve sürekli öğrenme sorumluluğu gerektiren dinamik bir profesyonel alan olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte modelin ortaya koyduğu bu güçlü çerçevenin sınıf içi uygulamalarda ne ölçüde karşılık bulacağı, yalnızca program metinlerinin niteliğine değil; öğretmenlerin bu dönüşümü destekleyecek mesleki gelişim imkânlarına, okul kültürüne, yönetsel desteğe ve uygulama koşullarına da bağlı görünmektedir. Eğer öğretmen hâlâ yalnızca müfredatı yetiştiren ve sınava hazırlayan bir uygulayıcı olarak görülmeye devam ederse, TYMM'nin öngördüğü bütüncül yönelimin sahada sınırlı kalması ihtimali bulunmaktadır. Buna karşılık öğretmenin değişen rolü, destekleyici yapılarla güçlendirilebildiği ölçüde modelin hedefleri eğitim ortamlarında daha görünür hâle gelebilecektir.

Sonuç olarak TYMM, ortaokul öğretmenliğini yeniden düşünmeye imkân tanıyan önemli bir çerçeve ve sunmaktadır. Bu çerçeve, öğretmeni yalnızca ders anlatan bir uygulayıcı olarak değil; öğrencinin gelişimine eşlik eden, değer inşasına katkı sunan, öğrenme süreçlerini tasarlayan ve eğitim ortamını bütüncül biçimde kuran bir profesyonel olarak konumlandırmaktadır. Bu nedenle TYMM bağlamında ortaokul öğretmenin dönüşen rol ve sorumluluklarını tartışmak, yalnızca bir mesleğin görev alanını değil; aynı zamanda nasıl bir okul, nasıl bir eğitim anlayışı ve nasıl bir gelecek tasavvur edildiğini de tartışmak anlamına gelmektedir.

## Kaynakça

- Afacan-Sügümlü, A., & Bahşi, N. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programının Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 12(1), 45–62.
- Akpınar, B., & Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerinden teorik bir analiz. *Journal of History School*, 17(68), 27–48. <https://doi.org/10.29228/joh.74735>
- Arslankara, V. B., & Arslankara, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefi temelleri: Ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 121–145. <https://doi.org/10.71270/istanbulagitim.istj.1557889>
- Aşiret, S., & Su Özenir, Ö. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 895–931. <https://doi.org/10.29299/kefad.1659146>
- Ateş, H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde bahsedilen öğrenci profili “yetkin ve erdemli insan”a ulaşmanın yolu. *The Journal of Social Sciences*, 71, 13–35. <https://doi.org/10.29228/SOBIDER.77101>
- Çifçi, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı'nın bütüncül yaklaşımına bir örnek: Sosyal katılım becerisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 54(1), 661–708. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1701847>
- Doğan, S., & Aşlamacı, İ. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin değer eğitimi açısından analizi. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 11(1). <https://doi.org/10.29228/cukar.80525>
- Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., & Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli konusunda öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 9(2), 112–128.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Saha perspektifinden bir değerlendirme*. ERG Yayınları.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2024b). *Eğitim izleme raporu 2024: Öğretmenler ve eğitim ortamları*. Eğitim Reformu Girişimi Yayınları.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Karadağ, N., & Eroğul, N. (2025). Gasset ve Mengüşoğlu açısından yetkin ve erdemli insan yetiştirmek bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin değerlendirilmesi. *Uluslararası Dörlion Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi (DASAD)*, 3(2), 182–201. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18011056>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Öğretim programları ortak metin*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarına genel bakış*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. <https://tymm.meb.gov.tr/genel-bakis>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları okuryazarlığı öğretmen kılavuz kitabı (Modül 1)*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/kilavuz/modul-1.pdf>
- Özen, O. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında Türkçe dersi ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 246–259. <https://doi.org/10.48066/kusob.1784709>
- Pala, F. (2025). Farklılaştırılmış öğretim ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 20, 1082–1113. <https://doi.org/10.47994/usbad.1735156>
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Sezer, Ş. (2021). Ortaokullarda değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: Bir durum çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(41), 171–205. <https://doi.org/10.34234/ded.837709>
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69–74.
- Temur, S. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları ortak metnin kapsayıcı ölçme ve değerlendirme ilkeleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, Ek Sayı 1*, 19–41. <https://doi.org/10.15390/EB.2025.13988>
- Uzun, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında sosyal duygusal öğrenme becerilerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 11(2), 63–78. <https://doi.org/10.24289/ijsser.1610561>
- Sezer, Ş. (2021). Ortaokullarda değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: Bir durum çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(41), 171–205. <https://doi.org/10.34234/ded.837709>



# Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı Üzerine Yapılan Araştırmaların Sistemik İncelemesi

**Araştırma Görevlisi Dr. Nafia Kübra KARAKAYA DOHMAN**  
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

## Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin yapılan akademik çalışmaları inceleyerek literatürdeki genel eğilimleri ortaya koymak ve konuya ilişkin bütüncül bir değerlendirme sunmaktır. Bu doğrultuda, 2024–2026 yılları arasında yayımlanan toplam 25 çalışma doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yoluyla değerlendirilmiş ve çalışmalar dört ana tema altında sınıflandırılmıştır: öğretmen ve öğretmen adayı görüşleri, program geliştirme ve kuramsal analiz çalışmaları,

karşılaştırmalı çalışmalar ve program öğelerinin değerlendirilmesine yönelik çalışmalar. Araştırma bulguları, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin beceri temelli ve değer odaklı yapısıyla çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla uyumlu bir çerçeve sunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin programın kavramsal yapısını karmaşık buldukları, uygulama sürecinde rehberlik ve materyal desteğine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Program öğelerine ilişkin bulgular, öğrenme çıktıları, değerler ve becerilerin farklı alanlarda farklı düzeylerde temsil edildiğini ortaya koymaktadır. Karşılaştırmalı çalışmalar ise modelin



*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin yeni bir eğitim yaklaşımı olması nedeniyle bu modele ilişkin akademik çalışmalar henüz sınırlıdır. Mevcut çalışmaların büyük bir kısmı modelin kuramsal yapısı, değer temelli yaklaşımı ve öğretmen görüşleri üzerine yoğunlaşmakta; uygulamaya yönelik ampirik bulguların ise sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, modelin farklı boyutlarıyla ele alınmasını ve mevcut literatürün bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır.*



önceki programlara kıyasla daha kapsamlı ve çok boyutlu bir yapı sunduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin kuramsal olarak güçlü bir çerçeve sunduğu; ancak etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmen eğitimi, uygulama rehberliği ve program bileşenleri arasındaki uyumun güçlendirilmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu çalışma, modelin mevcut durumunu ortaya koyarak gelecekte yapılacak araştırmalar ve uygulamalar için yol gösterici niteliktedir.

## Giriş

Eğitim programları, toplumsal gereksinimlerdeki değişimler ve bilimsel ilerlemeler doğrultusunda sürekli yenilenen ve yeniden şekillenen dinamik yapılarıdır. Toplumların ekonomik, kültürel ve teknolojik dönüşümleri, bireylerden beklenen bilgi, beceri ve değerleri de değiştirmekte; bu durum eğitim sistemlerinin güncellenmesini zorunlu kılmaktadır (OECD, 2018). Özellikle 21. yüzyılda hızla gelişen teknoloji, küreselleşme ve bilgiye erişimin kolaylaşması, eğitim programlarının yalnızca bilgi aktarımına dayalı olmaktan çıkarak bireyin çok yönlü gelişimini destekleyen yapılar hâline gelmesini gerekli kılmıştır (P21, 2019). Bu doğrultuda eğitim programları, bireylerin eleştirel

düşünme, problem çözme, iş birliği kurma ve değişen koşullara uyum sağlama gibi üst düzey becerilerini geliştirmeyi hedefleyen kapsamlı bir dönüşüm süreci içerisinde (Bransford et al., 2000).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, geleneksel bilgi aktarımına dayalı yaklaşımların ötesine geçerek bireyin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve ahlaki gelişimini bir bütün olarak ele almaktadır. Modelin temelinde yer alan “erdem-değer-eylem” çerçevesi, öğrencilerin yalnızca akademik açıdan değil; aynı zamanda etik değerler ve toplumsal sorumluluk bilinci açısından da gelişmesini hedeflemektedir (MEB, 2025). Bu doğrultuda model, “yetkin ve erdemli insan” yetiştirme amacını merkeze almakta; bilgi, beceri, eğilim ve değerlerin bir arada geliştirilmesini esas almaktadır (MEB, 2025). Ayrıca modelde ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bütünlük kavramları üzerinden bireyin çok boyutlu gelişimi vurgulanmakta ve eğitim sürecinin geçmişten geleceğe uzanan bir bütünlük içerisinde ele alınması gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2025).

Türkiye Yüzyılı Maarif Programı, beceri temelli bir programdır. Beceri, bireyin bir görevi etkili ve uygun şekilde gerçekleştirme kapasitesi olarak tanımlanmakta ve hem doğuştan gelen özellikler hem de öğrenme yoluyla gelişmektedir (Anderson, 2010). Çocuklarda beceri gelişimi, biyolojik olgunlaşma ile çevresel etkileşimlerin bir sonucu olarak ortaya çıkmakta; oyun, keşif ve sosyal etkileşim yoluyla desteklenmektedir (Libertus & Hauf, 2017). Bu bağlamda okul öncesi dönemde kazanılan bilişsel, sosyal ve duygusal beceriler, bireyin yaşam boyu gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır (Berk & Meyers, 2023). Beceri temelli eğitim programları ise çocukların yalnızca bilgi edinmesini değil, edindikleri bilgiyi günlük yaşamda kullanabilmesini hedeflemekte; eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerinin erken yaşta kazandırılmasını amaçlamaktadır (Trilling & Fadel, 2009). Bu doğrultuda okul öncesi eğitimde uygulanan beceri temelli yaklaşımlar, oyun ve deneyim temelli öğrenme süreçleriyle çocukların ilkökula daha hazır başlamalarına katkı sağlamaktadır (Joo et al., 2019).

Bununla birlikte, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin yeni bir eğitim yaklaşımı olması nedeniyle bu modele ilişkin akademik çalışmalar henüz sınırlıdır. Mevcut

çalışmaların büyük bir kısmı modelin kuramsal yapısı, değer temelli yaklaşımı ve öğretmen görüşleri üzerine yoğunlaşmakta; uygulamaya yönelik ampirik bulguların ise sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, modelin farklı boyutlarıyla ele alınmasını ve mevcut literatürün bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

Bununla birlikte, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin yeni bir eğitim yaklaşımı olması nedeniyle bu modele ilişkin akademik çalışmalar henüz sınırlıdır. Mevcut çalışmaların büyük bir kısmı modelin kuramsal yapısı, değer temelli yaklaşımı ve öğretmen görüşleri üzerine yoğunlaşmakta; uygulamaya yönelik ampirik bulguların ise oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca mevcut literatürde çalışmaların dağınık bir yapı sergilediği, belirli bir sistematik çerçeve içerisinde bütüncül olarak ele alınmadığı dikkat çekmektedir. Bu durum, alandaki bilgi birikiminin sentezlenmesini güçleştirmekte ve modelin genel eğilimlerinin, güçlü yönlerinin ve geliştirilmesi gereken boyutlarının açık biçimde ortaya konulmasını engellemektedir. Bu nedenle, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli üzerine yapılan çalışmaların sistematik bir bakış açısıyla incelenmesi önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu çalışma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin yapılan akademik çalışmaların incelenmesini amaçlayan bir literatür taraması (derleme) çalışmasıdır. Araştırmada, ilgili alandaki mevcut çalışmaların belirlenmesi, sınıflandırılması ve yorumlanması amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır (Bowen, 2009). Literatür taramaları, belirli bir konuya ilişkin mevcut bilgi birikimini sistematik biçimde ortaya koymayı amaçlayan önemli araştırma yaklaşımlarından biridir (Kitchenham, 2004).

### Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında ilgili literatüre ulaşmak amacıyla Google Scholar veri tabanı kullanılmıştır. Tarama sürecinde "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitimi", anahtar kelimeleri kullanılmıştır.

Tarama sürecinde 2024–2026 yılları arasında yayımlanan çalışmalar dikkate alınmıştır. Sistematik tarama sürecinde belirlenen anahtar kelimelerin farklı kombinasyonları kullanılarak kapsamlı bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir (Snyder, 2019).

### Dahil Etme ve Dışlama Kriterleri

Araştırmaya dâhil edilecek çalışmalar belirlenirken aşağıdaki ölçütler esas alınmıştır:

Dahil etme kriterleri:

- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile ilgili olması
- 2024–2026 yılları arasında yayımlanmış olması
- Hakemli dergilerde yayımlanmış makaleler olması

Dışlama kriterleri:

- Konu ile doğrudan ilişkili olmayan çalışmalar
- Tam metnine ulaşılamayan yayınlar
- Tezler, bildirimler ve kitap bölümleri

Bu kriterler, araştırmanın kapsamını belirlemek ve veri setinin tutarlılığını sağlamak amacıyla oluşturulmuştur (Kitchenham, 2004).

### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen çalışmalar, içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. İçerik analizi, metinlerden anlamlı ve sistematik çıkarımlar yapılmasını sağlayan bir yöntemdir (Krippendorff, 2018). Çalışmalar; konu, yöntem, örneklem ve temel bulgular açısından değerlendirilmiş ve benzer özellikler gösteren çalışmalar temalar altında toplanmıştır. Elde edilen bulgular betimsel bir yaklaşımla sunulmuştur.

### Bulgular:

Bu çalışma kapsamında incelenen toplam 25 araştırma, içerik analizi sonucunda dört ana tema altında toplanmıştır.

Tablo 1. İncelenen Çalışmaların Temalara Göre Dağılımı

Tema	Çalışma Sayısı (n)	Açıklama
Öğretmen ve öğretmen adayı görüşleri	8	Öğretmen ve öğretmen adaylarının programa ilişkin algı, deneyim ve değerlendirmelerini içeren çalışmalar
Program geliştirme ve yapısal incelemeler	3	Programın kuramsal yapısı, geliştirilme süreci ve genel özelliklerine odaklanan çalışmalar
Karşılaştırmalı çalışmalar	4	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin önceki programlar veya farklı eğitim programları ile karşılaştırdığı çalışmalar
Program öğelerinin değerlendirilmesi	10	Programın beceriler, değerler, ölçme-değerlendirme ve içerik bileşenleri gibi alt boyutlarını inceleyen çalışmalar
Toplam	25	

İncelenen makalelere ait temalar; öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerine dayalı çalışmalar (n=8), programın geliştirilmesi ve yapısal özelliklerine odaklanan çalışmalar (n=3), programın diğer eğitim programları ile karşılaştırıldığı çalışmalar (n=4) ve programın içerdiği öğelerin değerlendirilmesine yönelik çalışmalar (n=10) olarak belirlenmiştir. Bu sınıflandırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin literatürün genel eğilimlerini ortaya koymak amacıyla oluşturulmuştur. Elde edilen dağılım, çalışmaların büyük ölçüde programın uygulama boyutuna ve içerik bileşenlerine odaklandığını göstermektedir.

### Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Makaleler

İncelenen çalışmalar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerinin büyük ölçüde olumlu bir çerçevede şekillendiğini, ancak bu olumlu yaklaşımın uygulama sürecinde çeşitli sınırlılıklarla birlikte ele alındığını göstermektedir. Öğretmenler, programın beceri temelli yapısını, değerler eğitimine verdiği önemi ve çocukların çok yönlü gelişimini destekleyen bütüncül yaklaşımını güçlü yönler olarak değerlendirmektedir (Yetkin & Aydilek-Çiftçi, 2025; Düğmeci & İlik, 2025; Kardeş & Acar, 2025; Sarıgöz, Güçük, & Yıldız, 2025; Yumugan ve Güven, 2025). Bu bulgular, öğretmen adaylarının modeli çocuk merkezli, değer odaklı ve beceri temelli bir yapı olarak tanımlamalarıyla da örtüşmektedir (Sop & Aydoğan, 2026). Dolayısıyla hem hizmet içindeki öğretmenler hem de öğretmen adayları düzeyinde modelin kuramsal çerçevesinin benimsendiği söylenebilir.

Bununla birlikte, çalışmalar programın kuramsal gücüne rağmen uygulamaya aktarım sürecinde belirgin

güçlükler yaşandığını ortaya koymaktadır. Öğretmenler, özellikle programın kavramsal yapısını karmaşık bulmakta ve disiplinler arası bileşenler, kavramsal beceriler ve okuryazarlık alanlarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmektedir (Yöntem ve diğerleri, 2026; Karaçelik-Varol et al., 2026). Bu durum, Fırat (2025) tarafından da desteklenmekte; öğretmenlerin programın teorik yoğunluğu, değerlendirme süreçlerinin karmaşıklığı ve artan evrak yükü nedeniyle uygulamada zorlandıkları belirtilmektedir. Benzer şekilde Yetkin ve Aydilek-Çiftçi (2025), programın kapsamlı ve soyut yapısının öğretmenler açısından belirsizlik yarattığını ve materyal yetersizliği ile birleştiğinde uygulama sürecini daha da güçleştirdiğini vurgulamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin uygulama sürecinde materyal eksikliği, etkinlik sayısının yetersizliği ve hizmet içi eğitimlerin sınırlı olması gibi sorunlarla karşılaştıkları da belirtilmektedir (Sarıgöz, Güçük, & Yıldız, 2025). Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, programın içerik açısından zengin ancak uygulama açısından rehberlik gerektiren bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmen görüşleriyle paralel olarak öğretmen adaylarının deneyimleri de kuramsal çerçeve ile uygulama arasında bir boşluk bulunduğunu ortaya koymaktadır. Sop ve Aydoğan (2026), öğretmen adaylarının modeli genel olarak olumlu değerlendirmelerine rağmen, sınıf içi uygulamalarda çoğunlukla geleneksel öğretim yöntemlerine yöneldiklerini ve modelin öngördüğü aktif öğrenme süreçlerini sınırlı düzeyde kullanabildiklerini belirtmektedir. Ayrıca adayların hazırladıkları ders planlarının modelin hedeflerini yeterince yansıtmadığı ve özellikle üst düzey bilişsel becerilerin okul öncesi düzey için soyut kaldığı ifade edilmekte-

dir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının modele ilişkin kuramsal farkındalığa sahip olmalarına rağmen, bu bilgiyi uygulamaya dönüştürme konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Öte yandan öğretmenlerin önerileri incelendiğinde, çalışmaların büyük ölçüde benzer noktalarda kesiştiği görülmektedir. Hizmet içi eğitimlerin artırılması, uygulamaya yönelik örneklerin sunulması, materyal desteğinin sağlanması ve programın sadeleştirilmesi en sık dile getirilen öneriler arasında yer almaktadır (Düğmeci & İlik, 2025; Yetkin & Aydilek Çiftçi, 2025; Fırat, 2025; Kardeş & Acar, 2025; Sarıgöz, Güçük, & Yıldız, 2025). Bu ortak vurgu, modelin başarısının yalnızca kuramsal yapısına değil, aynı zamanda uygulayıcılara sunulan destek mekanizmalarına bağlı olduğunu göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerine dayalı çalışmalar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin kuramsal olarak güçlü, çağın gereksinimlerine uygun ve yenilikçi bir çerçeve sunduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, uygulama sürecinde karşılaşılan güçlükler, modelin etkili bir şekilde hayata geçirilebilmesi için öğretmenlere yönelik sistematik desteklerin, rehber materyallerin ve uygulama odaklı eğitimlerin artırılması gerektiğini göstermektedir.

### Program Öğelerinin Değerlendirilmesine İlişkin Çalışmalar

İncelenen çalışmalar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin program bileşenlerinin farklı boyutlar ve öğeler bakımından ele alındığını göstermektedir. Program öğelerine ilişkin bulgular, öğrenme çıktıları, değerler, beceriler ve uygulama bileşenlerinin farklı düzeylerde temsil edildiğini ve bu bileşenler arasında homojen bir dağılımın her zaman sağlanmadığını ortaya koymaktadır.

Öğrenme çıktıları üzerine yapılan incelemeler, programın bilişsel beceriler açısından güçlü bir yapı sergilediğini, ancak duyuşsal ve psikomotor alanların görece daha sınırlı kaldığını göstermektedir. Nitekim öğrenme çıktılarının büyük ölçüde bilişsel alanda yoğunlaştığı ve özellikle anlama ile uygulama düzeylerinde toplandığı belirlenmiştir (Bolat, 2025). Buna karşılık

bazı alanlarda, özellikle sanat alanında öğrenme çıktılarının daha sınırlı olduğu ve beceri alanları arasında eşit bir dağılımın bulunmadığı ifade edilmektedir (Bolat, 2025). Bunun yanı sıra matematik alanına odaklanan çalışmalar, öğrenme çıktılarının bilişsel süreçlere göre yapılandırıldığını ve belirli düzeylerde yoğunlaştığını ortaya koymaktadır (Aydın Bölükbaş, 2025). Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, programın çok yönlü gelişimi hedeflemekle birlikte bazı beceri alanlarında daha belirgin bir yoğunlaşma içerdiğini göstermektedir.

Programın değerler boyutuna odaklanan çalışmalar, Erdem-Değer-Eylem çerçevesinin programın temel bileşenlerinden biri olduğunu ortaya koymaktadır. Değerlerin programda yerel değerlerden evrensel değerlere doğru bir akış içerisinde sunulduğu, ancak sistematik bir sınıflandırmaya tabi tutulmadığı belirtilmektedir (Değirmenci, 2026). Bununla birlikte bazı çalışmalar, programda yer alan değerlerin her zaman istenilen becerileri desteklemediğini ve değerler ile beceri gelişimi arasında farklı düzeylerde ilişkiler bulunduğunu göstermektedir (Sıldır Daşar, 2025). Benzer şekilde değerler ile alan becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, programda yer verilen değerlerin beceri alanlarıyla ilişkilendirilmesinde farklı düzeylerin bulunduğunu göstermektedir (Güven & Dere, 2025). Özellikle bazı değerlerin daha sınırlı düzeyde temsil edildiği ve bazı değerlerin belirli beceri alanlarıyla doğrudan ilişkilendirilmediği ifade edilmektedir (Güven & Dere, 2025). Bu durum, programın değerler eğitimi açısından kapsamlı bir çerçeve sunmakla birlikte, bu çerçevenin daha sistematik biçimde yapılandırılabileceğine işaret etmektedir. Benzer şekilde hassas becerilere odaklanan çalışmalar, programda empati, problem çözme ve öz yönetim gibi becerilerin öne çıktığını, ancak bu becerilerin program genelinde dengeli bir dağılım göstermediğini ortaya koymaktadır (Ertek Eroğlu et al., 2025).

Programın disiplinler arası ve tematik bileşenlerine odaklanan çalışmalar da benzer şekilde kısmi uyum ve sınırlılıklara işaret etmektedir. Örneğin müzik eğitimi kapsamında hazırlanan çocuk şarkılarının programın temel bileşenleriyle genel olarak uyumlu olduğu, ancak bazı değerler ve beceri alanlarının daha sınırlı temsil edildiği belirlenmiştir (Özer & Eren, 2025).

Benzer şekilde sürdürülebilir kalkınma boyutları açısından yapılan incelemeler, programda sosyal boyutun daha belirgin olduğu, çevresel ve ekonomik boyutların ise daha sınırlı düzeyde ele alındığını göstermektedir (Anılğan et al., 2025). Ayrıca programın farklı eğitim kademeleriyle ilişkisini inceleyen çalışmalar, Erdem-Değer-Eylem çerçevesinin okul öncesinden ilkokula uzanan süreçte süreklilik gösterdiğini ancak uygulama biçimlerinin farklılaştığını ortaya koymaktadır (Arslan & Çelikel, 2025). Bu bulgular, programın bazı tematik alanlarda daha güçlü bir vurgu içerdiğini göstermektedir.

Programın uygulama bileşenlerine ilişkin çalışmalar da dikkat çekici bulgular sunmaktadır. Özellikle aile katılımı boyutunda, modelin aileyi bireysel bir unsur olmaktan çıkararak toplumsal bir paydaş olarak konumlandığı ve dijital araçlar aracılığıyla daha esnek bir katılım süreci sunduğu ifade edilmektedir (Kaya & Uyanık Aktulun, 2024). Bununla birlikte, öğretmenlerin ailelerle etkili iş birliği kurabilmesi için uygulamaya yönelik destek mekanizmalarının güçlendirilmesi gerektiği de vurgulanmaktadır (Kaya & Uyanık Aktulun, 2024).

Genel olarak değerlendirildiğinde, program öğelerine ilişkin çalışmalar Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bütüncül, beceri temelli ve değer odaklı bir yapı sunduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, bulgular program bileşenlerinin farklı alanlarda farklı düzeylerde yoğunlaştığını ve bazı bileşenlerin daha sınırlı temsil edildiğini göstermektedir. Bu durum, programın kuramsal çerçevesinin güçlü olduğunu, ancak uygulama ve içerik düzeyinde daha dengeli bir dağılımın desteklenebileceğine işaret etmektedir.

### **Programların Karşılaştırılmasına İlişkin Çalışmalar**

İncelenen karşılaştırmalı çalışmalar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin önceki okul öncesi eğitim programlarına kıyasla hem kuramsal hem de yapısal açıdan farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, modelin beceri ve değer temelli bir yaklaşımı merkeze aldığı, disiplinler arası bağlantıları güçlendirdiği ve öğrenme süreçlerini daha bütüncül bir çerçevede ele aldığı görülmektedir (Şahin, 2025). Buna karşılık önceki programların daha

çok gelişim alanları temelinde yapılandırıldığı ve öğretmen esnekliğine daha fazla alan tanıyan bir yapı sunduğu ifade edilmektedir (Şahin, 2025).

Karşılaştırmalı çalışmaların önemli bir bölümü, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin belirli beceri alanlarında önceki programlara kıyasla daha kapsamlı bir içerik sunduğunu göstermektedir. Örneğin erken okuryazarlık becerileri açısından yapılan incelemelerde, 2024 programında bu becerilere daha geniş ve sistematik bir şekilde yer verildiği, hatta erken okuryazarlığın doğrudan bir öğrenme alanı olarak yapılandırıldığı belirlenmiştir (Temur & Dayan, 2025). Benzer şekilde 21. yüzyıl becerileri açısından yapılan karşılaştırmalarda da Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğrenme çıktılarında bu becerilere daha fazla yer verildiği ifade edilmektedir (Erdoğan & Bayraktar, 2026). Bu bulgular, modelin çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla daha uyumlu bir yapı sunma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte, karşılaştırmalı çalışmalar yalnızca içerik artışına değil, aynı zamanda öğrenme yaklaşımındaki dönüşüme de dikkat çekmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde öğrenme çıktılarının alan becerileri ve "Erdem-Değer-Eylem" çerçevesi doğrultusunda yapılandırıldığı, buna karşılık önceki programlarda kazanım ve göstergelerin daha çok gelişim alanları etrafında şekillendiği görülmektedir (Şahin, 2025). Ayrıca değerlendirme anlayışı açısından da önemli farklılıklar bulunmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin süreç odaklı, çok boyutlu ve çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını benimsediği; önceki programların ise daha çok gözlem temelli ve geleneksel değerlendirme yöntemlerine dayandığı ifade edilmektedir (Şahin, 2025).

Programların uygulama boyutuna ilişkin karşılaştırmalar da dikkat çekici bulgular sunmaktadır. Okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan incelemelerde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde doğa ile etkileşim, toplumsal sorumluluk ve sosyal katılım gibi unsurlara daha fazla vurgu yapıldığı görülmektedir (Orhan et al., 2025). Benzer şekilde aile katılımı boyutunda da modelin önceki programlara kıyasla daha geniş bir perspektif sunduğu, dijital araçlar ve toplumsal kaynaklar aracılığıyla aile katılımını daha esnek ve kapsayıcı bir yapıya dönüştürdüğü ifade edilmektedir

*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin yapılan 25 araştırma incelenmiş ve çalışmaların öğretmen görüşleri, program geliştirme, karşılaştırma ve program öğeleri olmak üzere dört ana tema altında toplandığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, modelin beceri temelli ve değer odaklı yapısıyla çağdaş eğitim yaklaşımlarına uygun bir çerçeve sunduğunu göstermektedir.*

(Kaya & Uyanık Aktulun, 2024). Bu bulgular, modelin öğrenmeyi yalnızca sınıf içi süreçlerle sınırlamayan daha geniş bir eğitim anlayışı benimsediğini göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, karşılaştırmalı çalışmalar Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin önceki programlara kıyasla daha kapsamlı, beceri temelli ve bütüncül bir yapı sunduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, bulgular bu dönüşümün yalnızca içerik artışıyla sınırlı olmadığını; aynı zamanda öğrenme, değerlendirme ve uygulama süreçlerinde daha bütüncül ve çok boyutlu bir yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir.

#### **Program Geliştirme ve Kuramsal Analiz Çalışmaları**

Program geliştirme ve kuramsal analiz odaklı çalışmalar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin belirli bir felsefi ve kuramsal çerçeve doğrultusunda yapılandırıldığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda modelin, eğitimde yerli ve millî bir yaklaşım ile beceri temelli eğitim anlayışını bütünleştirmeye yönelik bir yönelim sergilediği anlaşılmaktadır.

Modelin felsefi temellerine odaklanan çalışmalar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin farklı felsefi yaklaşımların bir sentezi niteliğinde olduğunu ve bütüncül (holistik) bir insan anlayışına dayandığını göstermektedir. Bu bağlamda modelin, bireyin yalnızca bilişsel yönünü değil; beden, zihin, kalp ve ruh bütünlüğünü esas alan çok boyutlu bir gelişim anlayışını benimsediği ifade edilmektedir (Akpınar, Özer, Oral, & Köksalan, 2024). Ayrıca modelin, tarihsel olarak dışa bağımlı program geliştirme yaklaşımlarından farklılaşarak daha yerli bir felsefi arayışın ürünü olarak konumlandırıldığı vurgulanmaktadır (Akpınar et al., 2024). Bu yönüyle modelin, eğitim sisteminde paradigma düzeyinde bir dönüşüm hedeflediği söylenebilir.

Program tasarımı açısından yapılan çalışmalar ise modelin kuramsal olarak belirli program geliştirme ilkelerine dayandığını, ancak uygulama öncesi tasarım boyutunda bazı sınırlılıklar içerdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle kapsam, esneklik, kaynaşıklık ve kullanışlılık gibi program tasarım ilkeleri açısından yapılan değerlendirmelerde, programın kapsamının oldukça geniş olduğu ve bazı bileşenler arasında yeterli uyumun her zaman sağlanmadığı ifade edilmektedir (Ünver, Saraçoğlu, & Egelioglu, 2024). Bununla birlikte öğrenme çıktıları ve becerilerin okul öncesi dönemdeki gelişim özellikleriyle tam olarak örtüşmediği ve bazı kavramların tutarlı kullanılmadığı da belirtilmektedir (Ünver et al., 2024). Bu bulgular, programın teorik olarak güçlü bir çerçeve sunmasına rağmen tasarım açısından daha dengeli bir yapılandırmaya ihtiyaç duyabileceğine işaret etmektedir.

Program geliştirme sürecine ilişkin çalışmalar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin önceki programlara kıyasla daha kapsamlı ve çok boyutlu bir yapı sunduğunu da ortaya koymaktadır. Programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme öğeleri açısından daha ayrıntılı ve geniş kapsamlı bir şekilde yapılandırıldığı; özellikle beceri temelli yaklaşımın programın merkezine yerleştirildiği belirlenmiştir (Taş, Şentürk, & Şiraz, 2024). Ayrıca programda farklılaştırma, zenginleştirme ve kapsayıcı eğitim anlayışına yönelik uygulamaların ön plana çıktığı ve önceki programlara göre daha sistematik bir yapı oluşturulduğu ifade edilmektedir (Taş et al., 2024).

Bununla birlikte, bu çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde programın geliştirilme sürecinin dinamik ve çok katmanlı bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Modelin ilk sürümünden ikinci sürümüne geçiş sürecinde yapılan revizyonların, toplumsal beklentiler ve geri bildirimler doğrultusunda şekillendiği ve bu durumun programın sosyal temellerini güçlendirdiği

ifade edilmektedir (Akpınar et al., 2024). Bu yönüyle modelin, yalnızca kuramsal bir tasarım ürünü değil, aynı zamanda toplumsal ihtiyaçlara duyarlı bir program geliştirme sürecinin sonucu olduğu söylenebilir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, program geliştirme ve kuramsal analiz çalışmaları Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin güçlü bir felsefi temele sahip, kapsamlı ve çok boyutlu bir program geliştirme yaklaşımı sunduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, tasarım ilkeleri, kapsam ve uygulama uyumu açısından bazı geliştirme alanlarının bulunduğu ve bu alanların programın uygulanabilirliğini doğrudan etkileyebileceği anlaşılmaktadır.

### Tartışma

Bu çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde, literatürün dört temel tema etrafında şekillendiği görülmektedir. Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, modelin kuramsal olarak çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla uyumlu bir çerçeveye sunduğu; ancak uygulama sürecine ilişkin bazı sınırlılıkların bulunduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen ve öğretmen adayı görüşlerine dayalı çalışmalar, modelin beceri temelli ve değer odaklı yapısının olumlu değerlendirildiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, 21. yüzyıl becerileri ve bütüncül gelişim anlayışının eğitim programlarında giderek daha fazla önem kazandığını belirten çalışmalarla örtüşmektedir (Trilling & Fadel, 2009; OECD, 2018). Bununla birlikte öğretmenlerin programın kavramsal yapısını karmaşık bulmaları ve uygulama sürecinde rehberliğe ihtiyaç duymaları, program geliştirme literatüründe vurgulanan “uygulanabilirlik” ve “kullanışlılık” ilkeleriyle ilişkilendirilebilir (Ornstein & Hunkins, 2018). Bu bulgu, eğitim programlarının yalnızca teorik olarak değil, aynı zamanda uygulayıcılar tarafından anlaşılabilir ve uygulanabilir olması gerektiğini göstermektedir.

Program öğelerine ilişkin çalışmalar incelendiğinde, modelin öğrenme çıktıları, değerler ve beceriler açısından kapsamlı bir yapı sunduğu; ancak bu bileşenlerin farklı alanlarda farklı düzeylerde temsil edildiği görülmektedir. Bu durum, eğitim programlarında içe-

rik ve hedefler arasındaki dengenin önemine dikkat çeken program geliştirme yaklaşımlarıyla uyumludur (Tyler, 1945). Ayrıca değerler ile beceriler arasındaki ilişkinin sistematik bir şekilde yapılandırılmaması, değerler eğitiminin program içindeki bütüncül rolünün daha açık bir şekilde tanımlanması gerektiğine işaret etmektedir.

Karşılaştırmalı çalışmalar ise Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin önceki programlara kıyasla daha kapsamlı, beceri temelli ve çok boyutlu bir yapı sunduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle erken okuryazarlık, 21. yüzyıl becerileri ve süreç odaklı değerlendirme yaklaşımlarının programda daha belirgin hale gelmesi, uluslararası eğitim politikalarıyla uyumlu bir dönüşüm sürecine işaret etmektedir (OECD, 2020). Bununla birlikte, programın kapsamının genişlemesi ve yapısının daha ayrıntılı hale gelmesi, uygulama sürecinde öğretmenler açısından ek yük ve karmaşıklık oluşturabilmektedir. Bu durum, programların kapsamı ile uygulanabilirliği arasında denge kurulması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Program geliştirme ve kuramsal analiz çalışmalarından elde edilen bulgular ise modelin belirli bir felsefi ve kuramsal çerçeveye dayandırıldığını, ancak tasarım ilkeleri açısından bazı geliştirme alanlarının bulunduğunu göstermektedir. Özellikle kapsam, esneklik ve uyum gibi tasarım ilkeleri açısından ortaya çıkan bulgular, programın uygulama sürecinde revizyona açık bir yapıya sahip olduğunu düşündürmektedir. Bu durum, program geliştirme sürecinin dinamik bir yapı olduğunu ve uygulamadan elde edilen geri bildirimlerle sürekli olarak geliştirilmesi gerektiğini vurgulayan yaklaşımlarla örtüşmektedir (Demirel, 2020).

Genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin çağdaş eğitim anlayışlarıyla uyumlu bir yönelim sergilediği; ancak modelin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmen eğitimi, materyal desteği ve uygulamaya yönelik rehberlik süreçlerinin güçlendirilmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

### Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma kapsamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne ilişkin yapılan 25 araştırma incelenmiş ve çalışmaların öğretmen görüşleri, program geliştirme,

karşılaştırma ve program öğeleri olmak üzere dört ana tema altında toplandığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, modelin beceri temelli ve değer odaklı yapısıyla çağdaş eğitim yaklaşımlarına uygun bir çerçeve sunduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte, bulgular modelin uygulama sürecinde bazı güçlükler içerdiğini de ortaya koymaktadır. Özellikle öğretmenlerin programın kavramsal yapısını anlamada zorlanmaları, uygulamaya yönelik örneklerin sınırlı olması ve değerlendirme süreçlerinin karmaşık bulunması dikkat çeken bulgular arasındadır. Ayrıca program öğelerinin farklı alanlarda farklı düzeylerde temsil edilmesi, içerik ve hedefler arasında daha dengeli bir yapı oluşturulması gerektiğini göstermektedir.

Bu bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmenlere yönelik uygulama odaklı hizmet içi eğitimler artırılmalıdır.
- Programın uygulanmasına yönelik örnek etkinlikler ve rehber materyaller geliştirilmelidir.
- Ölçme-değerlendirme süreçleri öğretmenler açısından daha anlaşılır ve uygulanabilir hale getirilmelidir.
- Program bileşenleri arasında daha dengeli ve sistematik bir yapı oluşturulmasına yönelik revizyonlar yapılmalıdır.
- Modelin etkililiğini ortaya koymak amacıyla deneysel ve uzunlamasına çalışmalar artırılmalıdır.

Sonuç olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin eğitim sisteminde önemli bir dönüşüm girişimi olduğu; ancak bu dönüşümün etkili bir şekilde hayata geçirilebilmesi için uygulama sürecine yönelik desteklerin güçlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

## Kaynakça

- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., & Köksalan, B. (t.y.). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin program geliştirme ve felsefi düzlemden analizi*.
- Anderson, J. R. (2010). *Cognitive psychology and its implications* (7th ed.). Worth Publishers.
- Anılğan, T., Ersan, B. A., & Şeker, F. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 okul öncesi eğitim programının sürdürülebilir kalkınma boyutları açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (66), 4127–4148.
- Arslan, A., & Çelikel, S. (2025). Okul öncesinden hayat bilgisi dersine erdem-değer-eylem. *Asya Studies*, 9(31), 89–106.
- Aydın Bölükbaş, F. (2026). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programının matematik öğrenme çıktılarının SOLO taksonomisi perspektifinden incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 40(1).
- Berk, L. E., & Meyers, A. B. (2023). *Infants and children: Prenatal through middle childhood* (9th ed.). Pearson.
- Bolat, Y. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelini temel alan okul öncesi eğitim programındaki öğrenme çıktılarının incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 1871–1900.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.
- Değirmenci, G. Y. (2026). Maarif modelinde değer aktarımı: Okul öncesi eğitimi programında erdem-değer-eylem çerçevesinin incelenmesi. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 76–92.
- Demirel, Ö. (2020). *Kuramdan uygulamaya program geliştirme*. Pegem Akademi.
- Düğmeci, H., & İlik, Ş. Ş. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, (20), 1652–1678.
- Erdoğan, G., & Bayraktar, V. (2026). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı öğrenme çıktıları ile 2024 erken çocukluk eğitimi programının kazanım ve göstergelerinin 21. yüzyıl becerileri açısından karşılaştırılması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 123–143.
- Eroğlu, B. E., Eker, Z., & Eker, C. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programının hassas beceriler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 897–909.
- Fırat, Z. S. (2025). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programına ilişkin düşüncelerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45(3), 749–764.
- Güven, G., & Dere, F. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 okul öncesi eğitim programı'nda değerler ve alan becerileri arasındaki ilişkinin analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 54(1), 1471–1500.



- Güven, G., & Yumugan, S. (2025). Beceri temelli okul öncesi eğitimi: 2024 maarif programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Bati Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 1215–1242.
- Joo, Y. S., Magnuson, K., Duncan, G. J., Schindler, H. S., Yoshikawa, H., & Ziol-Guest, K. M. (2019). What works in early childhood education programs? A meta-analysis of preschool enhancement programs. *Early Education and Development*. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1624146>
- Kardeş, S., & Acar, S. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Okul öncesi eğitim programına ilişkin öğretmen değerlendirmeleri. *Siirt Eğitim Dergisi*, 5(2), 261–281.
- Kaya, Ü. Ü., & Uyanık Aktulun, Ö. (2024). Okul öncesi eğitimde aile katılımının genişleyen perspektifi: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. *1. International Transylvania Scientific Researches and Innovation Congress*.
- Kitchenham, B. (2004). *Procedures for performing systematic reviews*. Keele University.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). Sage.
- Libertus, K., & Hauf, P. (2017). Editorial: Motor skills and their foundational role for perceptual, social, and cognitive development. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00301>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2025). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı*.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- Orhan, A., Demir, B., Çil, H., & Kölemen, E. B. (2025). MEB-UNICEF ortaklığı ile güncellenen okul öncesi eğitim programı ve Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Okul dışı öğrenme ortamları üzerine bir analiz. *Early Childhood Education Researches*, 3(1), 20–40.
- Özer, Z., & Eren, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı doğrultusunda hazırlanan çocuk şarkılarının incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 54(1), 1331–1372.
- Partnership for 21st Century Skills. (2019). *Framework for 21st century learning*.
- Sarıgöz, O., Güçük, C., & Yıldız, E. N. (2025). 21st century Türkiye Maarif model: Teachers' opinions on the renewed preschool education program. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 20(3), 21–46.
- Sarısoy, A. İ. (2025). Okul öncesi eğitimde iki farklı modelin karşılaştırmalı değerlendirilmesi: Uluslararası bakalorya ilk yıllar programı ve maarif modeli okul öncesi eğitim.
- Sıldır Daşar, E. (2025). Okul öncesinde değerler eğitiminin saldırganlığa alternatif becerileri desteklemesi: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli örneği. *Temel Eğitim*, 7(27), 34–47. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.1620541>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339.
- Sop, A., & Aydoğan, E. (2026). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 201–234.
- Şahin, H. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve erken çocukluk eğitimi okul öncesi eğitim programlarının karşılaştırmalı analizi. *Millî Eğitim Dergisi*, 54(1), 793–832. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1708434>
- Taş, Ş., Şentürk, Ş., & Şiraz, F. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programının program öğeleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 3(2), 85–99.
- Ünver, G., Saraçoğlu, G., & Egelioglu, F. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı tasarımının değerlendirilmesi.
- Varol, Ş. N. K., Dohman, N. K. K., & Ömeroğlu, E. (2026). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli okul öncesi eğitim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 89–112.
- Yetkin, İ., & Çiftçi, M. A. (2025). Okul öncesi öğretmenlerin gözünden 2024 Maarif Modeli okul öncesi eğitim programı. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 479–498.

# Eğitim Programının Temel Ögeleri Açısından Türkiye Yüz Yılı Maarif Modeline Eleştirel Bakış

 Prof. Dr. Abdullah ADIGÜZEL  
Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

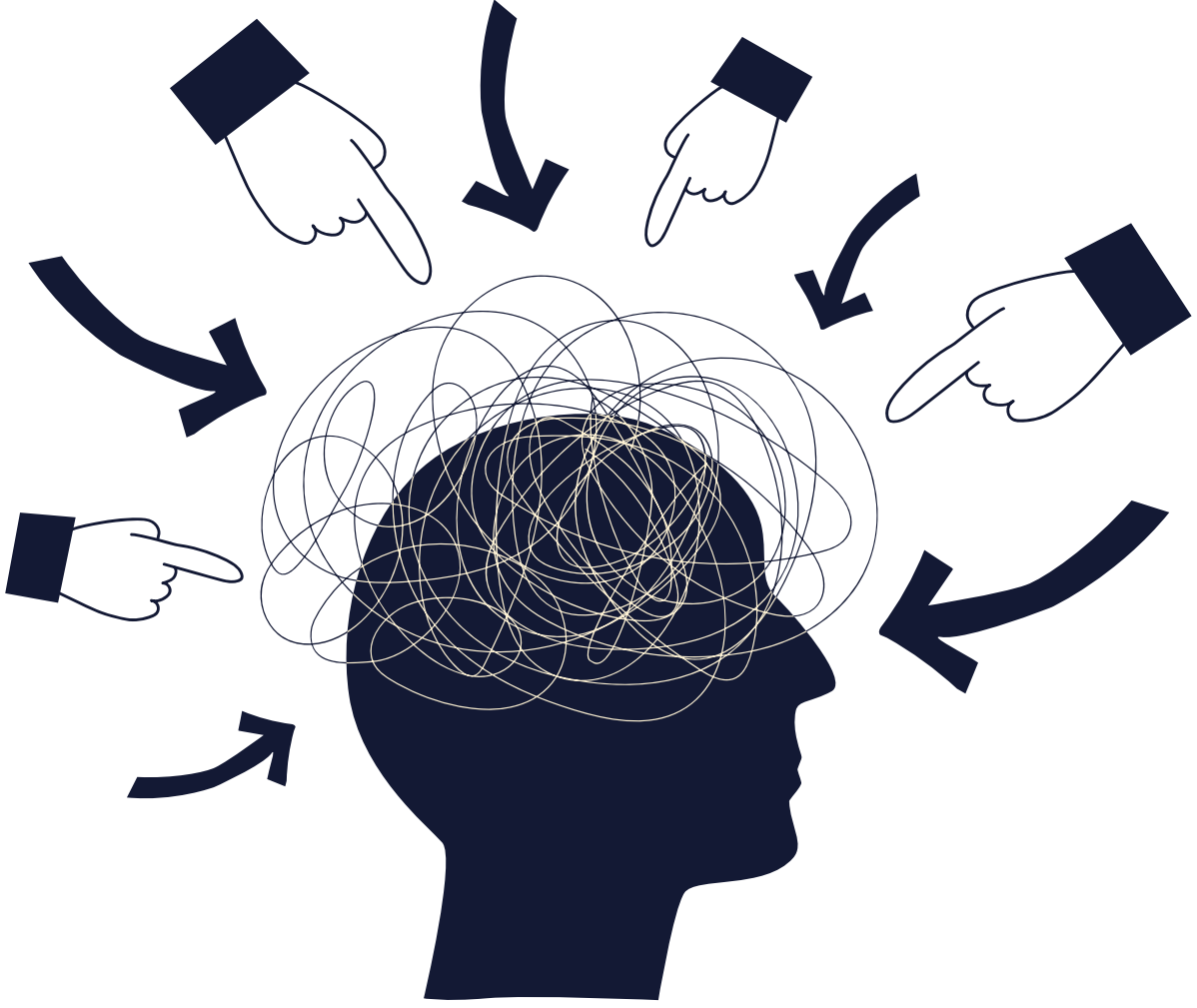
## Giriş

Eğitim sistemlerinin üç temel bileşeni olarak bilinen öğretmen, öğrenci ve eğitim programları arasındaki anlamlı ilişki eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi açısından önemlidir. Eğitim sistemlerinde belirlenen hedeflerinin gerçekleşmesinde en etkili ve temel bileşen ise hiç kuşkusuz eğitim programlarıdır (Küçüköner, 2011). Ülkelerin eğitim politikalarına ve toplumların ihtiyaç ve beklentilerine uygun olarak geliştirilen öğretim programları, öğrenciye planlı bir şekilde kazandırılması öngörülen öğrenme çıktılarıyla ilgili süreci kapsayan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak bilinir ve toplumun ihtiyaçlarına, öğrencilerin gelişimsel özelliklerine ve uluslararası eğitim standartlarına uygun olarak sürekli yenilenmekte ve geliştirilmektedir (Demirel, 1999). Böylece öğretim programları, okullarda öğrencilerin ne öğreneceklerini ve nasıl öğreneceklerini belirlemede öğretmenlere rehberlik eder ve ihtiyaçlar dahilinde güncellenen ders planları şeklinde öğretmenlere stratejik yaklaşımlar sunar (Susam ve Demir, 2020; Yıldırım ve Çalışkan, 2024). Bir eğitim programı, öğretime öğrenme sürecinin başından sonuna kadar neyin, nerede, nasıl ve hangi donanım ile yapılması gerektiği konusunda öğretmenlere ve eğitim uygulayıcılarına yol gösterme özelliği taşımaktadır.

  
*Hakkında çok konuşulan, tartışılan, eleştirel ve çeşitli yönlerden analizi yapılan Maarif modelinin daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla program geliştirme sürecinin değişmez dört temel ögesine göre analiz edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma, Modelin bir öğretim programının dört temel ögesi (amaç, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları) açısından analizini amaçlamaktadır.*  


Uygulanabilirlik ve verimlilik açısından daha gerçekçi bir eğitim programının geliştirilmesi için programı oluşturan temel ögelerin ve öğretim ortamının iyi analiz edilmesi, alana yönelik özelliklerin ve ihtiyaçların iyi belirlenmesi gerekir (Altunoğlu ve Atav, 2005; Yeşilyurt ve Gül, 2008). Bir öğretim programının dayandığı eğitim felsefesi ve öğrenme yaklaşımının güçlü ve yenilikçi olması bu bağlamda geliştirilen öğretim programlarının uluslararası normlara uyumlu hale getirilmesini kolaylaştırır (Yurdakal, 2024).

Cumhuriyetten günümüze kalkınma ve kültürlenme süreci ile eğitimde kalite ve verimliliği artırmak amacıyla; 1924/1926, 1936, 1948, 1962/1968, 1997, 2005, 2017 ve 2024 olmak üzere çeşitli dönemlerde eğitim



programları geliştirilerek uygulamaya konmuştur (Ergün, 2015; Yurdakal, 2024). Bu programların tümü geliştirildikleri dönemin ihtiyaç ve beklentilerini esas alan ilkelere, program geliştirmenin temel öğelerine ve bir eğitim felsefesine uygun olarak geliştirilmişlerdir. Genel anlamda program geliştirme süreci, amaçların saptanması, içeriğin belirlenmesi, öğretme öğrenme süreci ve değerlendirme etkinliklerinin planlanması gibi ardışık sıralı dört temel öğeden oluşmaktadır. Türü, kapsamı, yapısı, işlevi ve süresi ne olursa olsun bir eğitim programı, amaç ögesinde niçin öğretilim?, içerik ögesinde ne öğretilim?, öğretme öğrenme süreci ögesinde nasıl, kiminle ve nerede öğretilim? ve sınav durumları ögesinde ne kadar öğretilim? ya da ne kadar öğrenildi? sorularına cevap bulma girişimi olarak tanımlanmaktadır (Ergün, 2006).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programının temel öğelerinin yapılanmasında insanın doğası gereği çok yönlü bir varlık oluşu esas alınmıştır. Bu doğrultuda insanın zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki bakımdan gelişimini destekleme ihtiyacı “bütüncül eğitim yaklaşımını” gerektirmektedir. Modelde karmaşık ve soyut fikirleri davranışa dönüştürme sürecinde ortaya çıkan beceriler ile bu becerilerin derslere özgü yapılarını temsil eden alan becerileri; ilgili derse ait bilgi kümelerini temsil eden içerik çerçevesi ile bütünleşerek öğrenme çıktılarını oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenme çıktıklarına ulaşma düzeyi ise öğrenme kanıtları ile belirlenmesi hedeflenmiştir. Modelde ayrıca öğrencilerin becerilerini geliştirmek ve eyleme dönüştürmek için temel bir bileşen olarak yer alan eğilimler ile öğretim sürecinin dinamik bir yapıda ilerlemesine ve eğitimin örtük hedeflerinin gerçekleş-

mesine yardımcı olan Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi, sistem düşüncesi ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinden oluşan programlar arası bileşenlere yer verilmiştir. Öğrenme çıktılarının hayata geçirildiği ve öğrenme kanıtlarının kullanıldığı öğrenme öğretme yaşantıları, eğilimler ve programlar arası bileşenlerle desteklenerek öğrencilere zengin bir öğrenme ortamı sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2024). Hakkında çok konuşulan, tartışılan, eleştirel ve çeşitli yönlerden analizi yapılan Maarif modelinin daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla program geliştirme sürecinin değişmez dört temel ögesine göre analiz edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma, Modelin bir öğretim programının dört temel ögesi (amaç, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları) açısından analizini amaçlamaktadır.

### **TYMM Öğretim Programının Amaç Ögesi Açısından Analizi**

Dört temel ögeden oluşan ve her ögede sorulan sorulara cevap bulmaya çalışan eğitim programının ilk ögesi “niçin” sorusunun cevabını arayan amaç ögesidir. Tarihi süreç içerisinde geliştirilen eğitim programlarının dayandığı öğrenme yaklaşımına ve eğitim felsefesine göre bu öge farklı kavramlarla ifade edilmiştir. Ülkemizde 1997 yılına kadar geliştirilen eğitim programlarında programın birinci ögesi ağırlıklı olarak “amaç” kavramı ile tanımlanmıştır (Binbaşıoğlu, 1999). Amaç kavramı da bilişsel, duyuşsal ve devinimsel olmak üzere üç öğrenme alanına uygun olarak yapılandırılmıştır. 2005 yılından itibaren uygulamaya konan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı eğitim programında amaç ögesi yerini “kazanım” kavramına bırakmış ve ders kazanımları; bilgi, beceri, tutum ve değer gibi belli alanlarda yapılandırılmıştır (Orakcı, vd, 2018). 2024 TYMM eğitim programında ise programın ilk ögesi “öğrenme çıktıları” olarak tanımlandığı görülmektedir. Öğrenme çıktıları da kavramsal beceriler, alan becerileri ve eğilimler olmak üzere üç boyutta yapılandırılmıştır (MEB, 2024).

TYMM eğitim programında kullanılan “öğrenme çıktıları” kavramı, öğretim programında yer alan ünite, tema ve öğrenme alanı kapsamındaki bilgi kümeleri

ile ilişkili alan becerileri ya da kavramsal beceriler ile birleştirilmesi yoluyla oluşturulduğu ve belirli bir öğretim sürecini tamamlayan öğrencilerin neyi bilmeleri, anlamaları ve yapabilmelerinin gerektiğini açıklayan, öğrenme öğretme faaliyetlerini yönlendirmek ve öğrenmenin değerlendirilmesini sağlamak için referans olarak kullanılan önemli bir öge (MEB, 2024) olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda öğrenme çıktıları, öğretim programlarının genel amaçları ve ilgili dersin özel amaçları ile tutarlı bir şekilde belirlenmiştir. Belirlenen öğrenme çıktıları, gözlenebilir ve ölçülebilir eylemler olarak ifade edilmiş ve konuyla ilgili tüm öğrenme çıktılarının planlanmasına ve ilgili çıktıların süreç bileşenlerini kapsayacak şekilde tasarlanmasına önem verilmiştir. Öğrenme çıktıları, öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesinde ve ölçme değerlendirme işlemlerinin yapılandırılmasında yol gösterici olmaktadır (MEB, 2024).

TYMM öğretim programının “kazanım” ifadesi yerine benimsemiş olduğu “öğrenme çıktıları” kavramı Avrupa ortak yükseköğretim alanı olarak bilinen Bologna sürecinin bir kavramı olup Maarif modeli üzerinde gönülsüz bir duruş sergilemektedir. Daha önce İngiltere ders programlarında amaç yerine kullanılan bu ifade Maarif modeliyle tüm ders programlarına yansıtılmıştır (MEB, 2024). “Öğrenme çıktıları” kavramı Modelin derin amaçlarına hizmet etmediği gibi taşıdığı ruh itibarıyla maarif kavramı ile uyumsuz bir görünüm sergilemektedir. Öğrenme çıktılarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarına dağılımının dengelenmesini sağlamak için öğrenme öğretme süreçlerinin, öğrenme ortamlarının ve öğrenme rehberlerinin niteliklerinin yeniden tanımlanmasını ve düzenlenmesini gerekli kılmaktadır. Oysa, modelin ortak metninde sadece kazanım sayılarında bazı değişiklikler olmakla birlikte, ilk izlenimlere göre uygulama bakımından daha da kafa karıştırıcı bir hale büründüğü görülmektedir (Karataş, 2024). Diğer taraftan modelde her bir alan becerisinin ve süreç bileşenlerinin ayrıntılı olarak verilmesi öğrenme çıktılarının hazırlanması, öğrenme öğretme etkinliklerinin verimli bir şekilde uygulanması ve öğrenme kanıtlarının etkili bir şekilde yapılması adına önemlidir (Yıldırım ve Ça-

lışkan, 2024). Bununla birlikte Karataş (2024) “veli, toplum ve öğrenme çıktılarında ihtiyacı olan piyasanın bu sadeleşmeden herhangi bir görünür yarar elde edemeyeceğini de öngörüyorum” şeklindeki görüşü de dikkat çekmektedir.

Yıldırım ve Çalışkan, (2024) Maarif modelini değerlendirirken, “Modelin getirmiş olduğu yeni kavramlardan birisi olan öğrenme çıktıları kavramı uzun süredir kullanılan kazanım kavramının yerine getirilmiştir”. Oysa eğitimde program geliştirme sürecinde izlenecek yol ve bu yoldaki öncelikler esas alınan eğitim felsefesine göre değişebilir. Zira değişim ve dolayısıyla yenilik odaklı ilerlemeci felsefeye dayalı program geliştirme süreçlerinde ilk inşa edilen unsur, öğrenme çıktıları (kazanımlar) olup, diğer unsurlar (içerik, etkinlikler, sınav durumları), bu ilk unsura göre şekillenir (Akpınar, B., vd. 2024). Bu bağlamda programın ilk ögesi olan amaç ögesinin programa uyumlu bir kavram ile ifade edilmesi programın benimsenmesi ve verimliliği açısından önem arz etmektedir.

### **TYMM Öğretim Programının İçerik Ögesi Açısından Analizi**

Eğitim programının ikinci ögesi “ne” sorusuna cevap arayan “içerik” ögesidir. Maarif modelinde bu öge öğrenme sürecinde ele alınan bilgi kümesini temsil etmektedir. Becerilerin gerçekleşmesine zemin hazırlayan içerik çerçevesi, bilgi ve tutumlarla bir araya gelerek öğrenme çıktıları oluşturmakta ve “öğrenci ne bilmeli?” sorusuna cevap vermektedir. Bu kapsamda içerik çerçevesi, belirli bir disiplinde önemli olan genellemeleri, ilkeleri, anahtar kavramları ve sembolleri ifade etmektedir. Modelin içerik çerçevesi; öğrenilmesinin amaç olarak görüldüğü bir bilgi kataloğunu temsil etmekten ziyade sağlam, güvenilir, dayanıklı ve geçerli bilgiye karşılık gelmektedir (MEB, 2024). Modelde sistem okuryazarlığı; sistemin parçalarını belirleme, sistemi ve bileşenlerini çözümleme, sistemi yapılandırma, sistem davranışlarını tahmin eden araçları oluşturma, seçme, kullanma, sistemdeki problemleri çözme, sistemlerin sürdürülebilirliği için geliştirdiği çözüm önerilerini eyleme dönüştürme becerilerinden ve ilgili süreç bileşenlerinden oluşmaktadır. (MEB,

2024). Okuryazarlık becerileri OECD (2013) tarafından; “Bireyin bilgi potansiyelini geliştirmesi ve öngörülen amaçlara ulaşması için yazılı metinleri anlama, değerlendirme, kullanma ve bunlarla etkileşim kurma yeteneği” olarak tanımlanmaktadır.

Eğitim programının ikinci ögesi olan içeriğin tarihi süreç içerisindeki seyrine baktığımızda, 1936’ya kadar Cumhuriyet ve inkılapların, 1948’de bilimsellik ve temel becerilerin, 1968 programında ise yurttaşlık, tabiat ve tarım konularının ağırlıklı olarak yer aldığı (Akyüz, 1993), 1997 eğitim programında fen bilgisi, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve yabancı dil ağırlık kazanırken, 2005 programında tema yaklaşımıyla yüzyıl becerileri küresel değerler, eleştirel ve yaratıcı düşünme konuları yer almıştır (Acat, 2010). TYMM eğitim programı içerik boyutunda ise kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerileri yer almaktadır (MEB, 2024). Maarif modelinde belirlenen içeriğin günümüzde bireysel ve toplumsal bazda ihtiyaç duyulan konular olmasına rağmen bu konuların içeriğinin nasıl doldurulacağı ve gerçek hayat ile nasıl ilişkilendirileceğine ilişkin gerçekçi eylemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca toplumda karşılık bulma, uygulama ile ilişkilendirme ve bireye nasıl kazandırılacağı konusunda kopuklukların olduğu görülmektedir.

Öğretim programları, toplumlarında değişen ihtiyaçlarına cevap vermek amacıyla güncellenme eğilimindedir. Bu kapsamda özellikle bilgi çağı ile 21. yüzyıl becerileri de dikkate alındığında “ideal insan profili” değişime uğramıştır (Yurdakal, 2024). Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımın 21. yüzyıl becerilerinin temel öğeleri arasında bulunan “öğrenmeyi öğrenme” gibi bir beceriye yer verilmemesi modelin yetersiz değerlendirilmesine neden olmaktadır. Programın farklı başlıkları altında bu kavramlardan bahsedilmiş olması önemlidir ancak öğrenci profilinde yer verilmemesinin bir eksiklik olduğu söylenebilir (Yıldırım ve çalışkan, 2024).

### **TYMM Öğretim Programının Eğitim Durumları Ögesi Açısından Analizi**

Eğitim programının üçüncü ögesi “nasıl” sorusunu cevaplayan ve öğretmenlik mesleğinin profesyonellik

boyutunu oluşturan “öğretme öğrenme süreci” ögesidir. Eğitim durumları olarak da bilinen bu öge Maarif modelinde “öğrenme yaşantıları” olarak isimlendirilmektedir. Model, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak amacıyla öğrenme yaşantılarına yönelik aşağıdaki temel ilkeler doğrultusunda hareket eder (MEB, 2024).

1. Öğrencinin aktif katılımını sağlayan öğrenci merkezli öğrenme etkinliklerini esas alınır.
2. Farklı özellikteki öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilecek esnek ve zenginleştirilmiş öğrenme yaşantılarına dayanır.
3. Derin öğrenmeyi sağlamak amacıyla anlamlı öğrenme bağlamları oluşturur.
4. Öğrencilerin bilgi ve becerilerini yapılandırılmaları için araştırma ve sorgulama yaklaşımlarını esas alır.
5. Bilgi, beceri, eğilim ve değerleri birlikte kullanarak öğrencinin bütüncül gelişimine odaklanır.

Modelde tüm dünyada kabul gören ve verimliliği yüksek öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının tercih edilmesi ayrıca “Farklılaştırma”, “Zenginleştirme” ile “Program Dışı Etkinliklere” yer verilmesi (Akpınar vd., 2024) öğrenme yaşantılarına etkin bir özellik kazandırılmaya çalışıldığı ve profesyonel bir yaklaşım sergilendiğini göstermektedir. İdeal insan profilindeki değişimin kavramsal boyutta teorik olarak değil de kişiliğe yansıyan karakteristik bir özellik olarak yaşama dönük bir şekilde ele alınması ve tanımlanması önemlidir. Yıldırım ve Çalışkan, (2024) Modelde “değerlerle ilgili eylem kısımlarının ayrıntılı belirtilmesi ve öğretim programlarında öğrenme öğretme uygulamaları kısmında eylemlere yer verilmesi değerler eğitimi açısından önemli bir gelişmedir. Ancak eylemlerin birbiriyle binişik veya taksonomik verilmemesi eylem kısmının işlevsiz kalmasına neden olabilir” şeklinde önemli bir ayrıntıya dikkat çekmektedir. Ayrıca her öğrencinin öğrenme tarzı ve ihtiyacı farklı olduğu gibi öğrenme hız ve kapasitesi de farklıdır. Öğretim

programları bu farklılıkları karşılayacak şekilde esnek tasarlanmalıdır. Özellikle Z kuşağı ve beraberinde sayıları artan Alpha kuşağının öğrenme stilleri de değişmektedir. Model bu değişimleri dikkate alan öğrenme yaşantısı örüntülerini oluşturacak şekilde tasarlanmalıdır (Yurdakal, 2024).

Ülkemizde eğitim programlarının öğretme öğrenme süreci ögesinin tarihsel süreç içerisindeki görünümüne baktığımızda; 1926-1936 programlarında öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alan öğrenci merkezli, 1948 programı uygulamalarında yaparak yaşayarak öğrenme (Güngördü ve Güngördü, 1966), 1968 eğitim programında tecrübe ve araştırma yöntemleri, 1997 öğretim programında öğretimi esas alan öğretmen merkezli yaklaşımlar benimsenmiştir (Akyüz, 1993). Bu eğitim programlarında her ne kadar öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alındığı öğrenci merkezli yaklaşımlar benimsenmiş olsa da bilgilerin öğrenciye kazandırılması belletme ve ezberleme yoluyla gerçekleştiği için uygulama her zaman öğretmen otoritesine dayalı olarak gerçekleşmiştir. 2005 eğitim programında ise öğrenme esas alınarak öğrenci merkezli ve etkinlik temelli yaklaşımlar benimsenmiş ve öğrenme süreçlerinde zengin öğretim materyali ve farklı öğrenme etkinliklerine yer verilmiştir (Acat, 2010). Maarif modelinde öğretme öğrenme yaşantıları olarak tanımlanan bu öge öğrenciyi merkeze alan esnek ve zenginleştirilmiş öğrenme yaşantılarına dayanmaktadır (MEB, 2024). Ancak farklılaştırılmış, zenginleştirilmiş ve bütüncül yaklaşımı esas alan bu modelde belirlenen öğrenme yaşantılarının gerçekleşmesini sağlayacak ortamların sınırlı olduğu, çoğunluğu kuramsal bilgilerden oluşan içeriğin yaşama dönüştürülmesini sağlayacak sanatsal, bilimsel, kültürel, sportif ve sosyal öğrenme olanaklarının okullarda yeterli olmadığı, mevcut derslik, laboratuvar, kütüphane ve beceri atölyesi gibi fiziksel öğrenme ortamlarının bütüncül eğitim uygulamaları için yeterli olmadığı ve okulların teknolojik donanım ve destek konusunda iyileştirmeye ihtiyaç olduğu ve öğretmenlerin modelde belirlenen etkinlikleri gerçekleştirme konusunda eğitim gereksiniminde oldukları bilinmektedir (Adıgüzel, 2025).

## TYMM Öğretim Programının Sınama Durumları Ögesi Açısından Analizi

Programının son ögesi olan, ders öğrenme çıktılarının gerçekleşme düzeyini ölçen ve “ne kadar” öğrenildi sorusuna cevap arayan öge “sınama durumları” olarak tanımlanır. Maarif modelinde “öğrenme kanıtları” olarak ifade edilen bu öge hem öğretim sürecinin bir parçası hem de öğretimi tamamlayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2024). Eğitim uygulamalarının her aşamasında öğrencinin gelişiminin takibi ve öğrenme çıktılarına ulaşılma derecesinin izlenmesi gerekir. Öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerinin ölçülmesinin yanı sıra öğrenme eksikliklerini tamamlayan ve eğilimlere ilişkin bilgi sağlayan bu öge öğretim sürecini en üst düzeyde destekleyecek, geri bildirim sağlayarak yapıcı ve beceri odaklı olacak şekilde yürütülmelidir. Maarif modeli öğretim programında öğrenmeleri iyileştirmek için sürekli geliştirici ölçme ve değerlendirme yaklaşımları kullanılmış; öğretim tasarım ve uygulamasında birinci önceliğin öğrenme sürecinde derinleşme olması teşvik edilmiştir (MEB, 2024). Özellikle son zamanlarda öğretme öğrenme süreçlerinde ürün değerlendirmeden süreç değerlendirmeye doğru bir yönelim görülmekle birlikte programların da bu yönelime uygun olarak güncellenmesi makul bir gerekçe olarak kabul edilebilir (Yurdakal, 2024).

Cumhuriyetten günümüze geliştirilen ve uygulanan eğitim programlarının öğrenci başarısını değerlendirmek için yaklaşımlarına baktığımızda özellikle Cumhuriyetin ilk dönemlerinde sonuç ve ürün değerlendirmenin daha çok göze çarptığı görülmektedir. 1924/1926 eğitim programlarında kanıtlara dayalı gözlenebilir ve ölçülebilir göstergeler benimsenirken, 1948 eğitim programlarına kadar ürüne dayalı performans değerlendirme yaklaşımlarının daha çok benimsendiğini görmek mümkündür (Yücel, 1994). 1997 eğitim programlarında sonuç ve ürün değerlendirme yaklaşımlarının esas alındığı, 2005 eğitim programında bilginin anlamlı bir şekilde yapılandırılmasını gerektiren performans ölçümleri ve portfolyo kullanımı gibi alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri benimsen-

miştir. Bu ölçme yaklaşımları öğrenciyi öğrenmeye motive ettiği ve düşünme becerilerini kullanmalarını sağladığı için, öğrenme teorileri ile uyumlu ve öğrencileri gerçek hayata hazırlama konusunda sosyal ihtiyaçların karşılanmasına yardımcı olmaktadır. Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımında ürün ve süreçlerin birlikte değerlendirildiği öğrenci lehine sayılabilecek daha adil bir değerlendirme öngörülmektedir. Bu bağlamda 2005 programında süreç değerlendirme, alternatif ölçme ve değerlendirme gibi çoklu değerlendirme yaklaşımlarının olduğu görülmektedir. Maarif modelinde ise eğitim programının sınama durumları ögesi “öğrenme kanıtları” olarak tanımlanmıştır. Bologna deklarasyonunun ve akreditasyon sürecinin bir kavramı olan kanıt kavramı maarif kavramı ile anlamlı bir görüntü sergilememektedir. Ayrıca kanıt kavramı daha çok sonuç ve ürün endekli ve ispatlayıcı özellikte olması modelde tanımlanan ölçme değerlendirme uygulamalarıyla uyumlu görünmemektedir. Ancak modelin ölçme ve değerlendirme kısmındaki kuramsal açıklamalara baktığımızda sonuca odaklanan bir yaklaşımdan ziyade öğrencilerin süreç içindeki öğrenme düzeylerini takip etmek için geliştirici ve biçimlendirici ölçme ve değerlendirme uygulamalarının esas alındığı belirtilmektedir (MEB, 2024).

## Sonuç ve Tartışma

Eğitim programlarının verimliliği ve kalitesi, yetiştirilmek istenen insan profili ve toplumsal ihtiyaçları karşılayacak bilgi ve becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesi dört temel öğenin programdaki nitelikli yapılandırılmasına bağlıdır. TYMM eğitim programında bu öğelerin her birinin ifade, tanım ve işlevlerinin uyumu ve beklentilere cevap verebilme potansiyeli önem arz etmektedir.

Türkiye’de geliştirilen eğitim programlarının dayandıkları eğitim felsefesine göre programların birinci ögesi genellikle hedef, amaç veya kazanım kavramları ile ifade edilmiştir. Bu kavramlar toplum tarafından kabul görmüş, benimsenmiş ve işlevselliklerinin yanı sıra uygun anlamlar da yüklenmiştir. Özellikle toplumsal kültüre elçilik etme ve yansıtma konusunda hatırı sayılır işlevlere sahip

olan bu kavramların eğitim programlarında asil bir duruşlarının olduğu da muhakkaktır. Toplumsal özgünlüğün korunması ve yaşatılması açısından eğitim programlarının ilk ögesinin toplumsal kültürü yansıtmaya özelliğine sahip olması önemlidir. Çünkü bir eğitim programının en temel unsuru olan amaç ögesi kendisinden sonra gelen diğer öğelerinde uyumunu ve kalitesini etkilemektedir. Mevcut eğitim programında “kazanım” kavramı yerine benimsenen “öğrenme çıktıları” kavramı Maarif modeli orijinalinde Türkçe üretilen bir kavram değildir. Öğrenme çıktılığı kavramı ulusal ve uluslararası düzeyde üniversitelerarası öğrenci hareketlerinde olası mağduriyetlerin önlenmesi amacıyla derslerin genel ve özel amaçları dışında davranış tanımlaması yapmak amacıyla kullanılan bir kavram olup sıklıkla yükseköğretim düzeyinde kullanılmaktadır. Bu kavram toplumun kültürel köklerini yaşatmayı amaçlayan maarif özgünlüğüne uyumlu görünmektedir.

Maarif modelinin içerik çerçevesi, öğrenilmesi amaçlanan sabit değişmez bir bilgi kataloğu olmaktan ziyade sağlam, güvenilir, dayanıklı ve geçerli bilgiye karşılık gelmektedir (MEB, 2024) şeklinde tanımlanmaktadır. Belirlenen bu içeriğin günümüzde bireysel ve toplumsal bazda ihtiyaç duyulan konulardan oluşmasına rağmen bu konuların nasıl yapılandırılacağı ve gerçek hayattaki karşılığının ne olduğu yeterince açıklanmamıştır. Ayrıca toplumda karşılık bulma ve uygulama ile ilişkilendirme konusunda boşlukların olduğu görülmektedir. Toplumdaki gelişme ve değişimlere bağlı olarak ideal insan profili değişebilir (Yurdakal, 2024). Bu değişime uyum sağlama ve günümüzün önemli becerisi olan öğrenmeyi öğrenme becerilerine içerikte yer verilmemesi modelin eksikleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Çalışkan, 2024). Öğrenmeyi öğrenme becerisi stratejik birey olma yolunda günümüz koşullarında önemli bir beceridir. Erdemli ve mutlu birey gibi birey özelliklerinin ön plana çıkarılması modelin artıları olarak değerlendirilmektedir. Ancak duyuşsal nitelikte olan özelliklerin bireye kazandırmaya yönelik yazılı bir dokümanın bir içeriğin olmaması dikkat çekmektedir. Bu özellikler öğrenci-

lere örtük programlarla kazandırılacaksa bu programların fonksiyonel yapıları ve işlevsellikleri tanımlanmalıdır.

Eğitim programının öğretme öğrenme süreçleri boyutu olarak Maarif modelinde benimsenen “öğrenme yaşantıları” öğrencileri öğrenme sürecine dâhil eden ve her aşamada öğrencilerin mevcut bilgi ve becerilerini temel alarak onlara yeni öğrenme deneyimleri sunan öğrenme yaklaşımları, öz farkındalık, öz düzenleme ve öz yansıtmaya becerileri üzerine yapılandırılmıştır (MEB, 2024). Modelde farklılaştırma, zenginleştirme ve program dışı etkinliklere yer verilmesi (Akpınar vd., 2024) öğrenme yaşantılarına etkin bir özellik kazandırılmaya çalışıldığı ve olumlu bir yaklaşım sergilendiğini göstermektedir. Bütüncül öğretim yaklaşımıyla, öğrenciler bir topluluk duygusu geliştirmeyi, kişilerarası becerileri, problem çözmeyi, hedef belirlemeyi, yaratıcılığı, özerkliği ve kendi kendine hesap verebilirliği teşvik etmeyi amaçlayan bir öğrenme ortamına dâhil edilirler (Altan ve Yıldırım, 2021). Modelde öğretme öğrenme süreci yerine “öğrenme yaşantıları” ifadesinin benimsenmesi manidardır. Her öğrenmenin bir yaşantı ürünü olduğu gerçeğini dikkate aldığımızda “öğrenme yaşantıları” ifadesinin Maarif modelinin yapısına, misyonuna ve kültürel özgünlüğüne uyum gösterdiği söylenebilir.

Modelde değerlerle ilgili eylemlerin ayrıntılı belirtilmesi ve öğretim programlarında öğrenme öğretme süreçleri boyutunda eylemlere yer verilmesi değerler eğitimi açısından önemli bir gelişmeyi ifade eder (Yıldırım ve Çalışkan, 2024). Okullarda bütüncül yaklaşıma göre düzenlenen öğrenme öğretme süreçlerinin gerçekleşeceği mevcut derslik ve diğer fiziksel öğrenme ortamlarının bütüncül eğitim uygulamaları için uygun hale getirilmesi önem arz etmektedir. Ayrıca Okulların öğrenmeye destek konusunda teknolojik donanımın özellikle bilgisayar laboratuvarlarıyla desteklenmesi, dijital kütüphane ve veri tabanı olanaklarının sunulması ve işlevselleştirilmesi gerekmektedir. Sınıf ortamında planlı, programlı ve örgün anlamda gerçekleşen ve çoğunluğu kuramsal bilgilerden oluşan öğrenmelerin yaşama dönüştürülmesini sağlayaca-

çak sanatsal, bilimsel, kültürel, sportif ve sosyal gibi olanakların zenginleştirilmesi bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

Programın “sınama durumları” ögesi Maarif modelinde “öğrenme kanıtları” olarak tanımlanmıştır. Ancak modelin ortak metninde bu ögeye ilişkin yapılan tüm tanımlamalar, açıklamalar ve ögenin işlevselliği “ölçme değerlendirme” kavramı üzerinden yapılmıştır. Öğrenme kanıtlarına ilişkin göze çarpan tanımlama ise “öğrencilerin öğretim programlarında tanımlanan bilgi ve becerilerdeki yetkinliklerinin, eğilim ve değerlerdeki gelişmelerinin değerlendirilmesi ve uygun öğretim yöntemlerinin belirlenmesi için önemlidir” (MEB, 2024) şeklinde yapılmıştır. Kanıt kavramı “Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon” dokümanlarında “programın standartlara uygunluğunu göstermek için belgelerle ortaya koyabileceği verileri ifade etmektedir” şeklinde tanımlanmış olup Bologna deklarasyonu ile ivme kazanmış olan eğitimde akreditasyon sürecinin bir kavramı olarak bilinmektedir (Günçer vd., 1999). Tanımdan da anlaşılacağı üzere öğrenme kanıtları kavramı sonuç odaklı bir kavram olup ürün değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Modelde öğrenme kanıtları yaklaşımıyla öğrenci gelişiminin takibi ve başarısının ölçülmesi eğilimi öğretmenleri tekrar sonuç ve ürün üzerinde yoğunlaşmalarına neden olabilir endişesini uyandırmıştır. Oysa bütüncül yaklaşımda eğitimin tipik olarak standartlaştırılan, sözde standart testler, notlandırma ve katı akademik başarı ölçütlerine doğru ilerlemeyi değerlendirmek yerine, bireyin kendisini gerçekleştirmesini amaçlayan daha yenilikçi ve yaratıcı araçlarla donatılması amaçlanır ve buna odaklanılır (Altan ve Yıldırım, 2024).

#### Kaynakça

- Acat, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasının önündeki engel: Öğretmen kılavuz kitaplarına donuk bir eleştiri. *Eğitime Bakış Dergisi*, 17, 30-34.
- Adıgüzel, A. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Göre Bütüncül Öğrenme Yaşantılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 8(2), 110-132. <https://doi.org/10.55150/apjec.1818889>

- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B. ve Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin Program Geliştirme ve Felsefi Düzleminden Analizi. *EKEV Akademi Dergisi* (99), 59-73.
- Akyüz, Y. (2011). *Türk Eğitim Tarihi*. Pegem A.
- Alkan, C. (1983). *Eğitim Felsefesi*, Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Altan, M. Z. ve Yıldırım T. (2021). Bütüncül Eğitim, Bütüncül Gelişim, Bütüncül İnsan. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5 (1) 68-77.
- Altunoğlu, B. D. ve Atay, E. (2005). Daha Etkili Bir Biyoloji Öğretimi İçin Öğretmen Beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 19-28.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Bilimleri Tarihi*, Ankara. Tekişik Yay.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem A.
- Ergün, M. (2008). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(12), 321-348.
- OECD. (2018). The future of education and skills: Education 2030. Retrieved from: <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20>
- Günçer, B. ve vd. (1999). *Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon*. Ankara: YÖK Yayınları.
- Güngördü, K. ve Güngördü, N. (1966). *Yeni İlkokul Programı Uygulama Kılavuzu ve Program Geliştirme Tarihçesi*, Bursa.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni. MEB. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari>
- Karataş, İ.H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hakkında. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 5 (1), 6-11
- Küçüköner, Y. (2011). 2005 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar ve Öğretmen Gözüyle Çözüm Önerileri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi* 13(2).
- Orakçı, Ş., Durnalı, M. ve Özkan, O. (2018). Curriculum reforms in Turkey. In *Economic and geopolitical perspectives of the commonwealth of independent states and Eurasia* (225-251). IGI Global Scientific Publishing.
- Susam, B. ve Demir, M. K. (2020). Öğretim programlarının değişimi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 245-267.
- Yeşilyurt, S. ve Gül, Ş. (2008). Ortaöğretimde Daha Etkili Bir Biyoloji Öğretimi İçin Öğretmen ve Öğrenci Beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (1), 145-162.
- Yıldırım, Y. ve Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin 21. Yüzyıl İnsan Profili Açısından Değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204-220
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) İncelenmesi, *Temel Eğitim Dergisi*, 24, 76-88.
- Yücel, H. A. (1994). Türkiye’de Ortaöğretim, Millî Eğitim Basımevi.

# Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Öğrenci Profili: Yetkin ve Erdemli İnsan Anlayışının Güncel Göstergeler Işığında Değerlendirilmesi

 Dr. Öğr. Üyesi Mehmet KART  
Kirsehir Ahi Evran Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi



## Giriş

Yirmi birinci yüzyıl, bilim ve teknoloji alanındaki hızlı dönüşümlerin, yoğun bilgi akışının ve giderek karmaşıklaşan toplumsal ilişkilerin belirlediği bir dönemdir. Bu dönüşüm, bireylerin günlük hayatını etkilediği gibi eğitimden beklenen insan modelini de yeniden şekillendirmektedir (Aktan ve Tunç, 1998; Tutkun,

2010). Bilgi toplumu, dijitalleşme, küresel etkileşim ve hızlanan toplumsal değişim, eğitimin amaçlarını yeniden düşünmeyi gerekli kılmakta, özellikle nasıl bir insanın yetiştirileceği sorusunu daha görünür hâle getirmektedir. Bu çerçevede eğitim sistemleri, bilgi aktarımını sağlayan ve aynı zamanda insan yetiştirme anlayışına yön veren toplumsal düzenekler olarak ele alınmaktadır. Güncel eğitim tartışmalarının odağında,

öğrencinin ne bildiği kadar hangi kişilik özellikleri ve yönelimlerle, nasıl bir sorumluluk duygusuyla yetiştiği sorusu yer almaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bu soruya “yetkin ve erdemli insan” kavramsallaştırmasıyla cevap vermekte, öğrenci profilini ahlaki, estetik, sosyal ve bedensel boyutları içeren bütüncül bir çerçeve içinde tanımlamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], t.y.-a).

Bu yaklaşım, uluslararası eğitim tartışmalarıyla da belirli ölçülerde temas etmektedir. OECD'nin 2030 Öğrenme Pusulası yaklaşımı, öğrenciyi bilgi, beceri, tutum ve değerleri birlikte kullanabilen, öğrenme sürecinde etkin rol üstlenen bir birey olarak ele almakta ve eğitimin yönünü bireysel ve toplumsal iyi oluşla ilişkilendirmektedir (OECD, 2019). UNESCO ise geleceğin eğitim ve çalışma yaşamı bağlamında belirsizliğe uyum, çok yönlü yeterlikler ve sürekli öğrenme kapasitesi üzerinde durmaktadır (UNESCO, 2023). Yapay zekâ çağında öğrencilere yönelik geliştirilen UNESCO yeterlik çerçevesi de insan merkezli yaklaşım, etik duyarlılık, temel yapay zekâ bilgisi ve sistem tasarımı gibi alanlara dikkat çekmektedir (UNESCO, 2026). Bu çerçeve içinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde ortaya konan öğrenci profili, küresel eğitim yönelimleriyle ilişki kuran bir insan anlayışı olarak değerlendirilebilir. OECD ve UNESCO çerçeveleri daha çok yeterlik, uyum ve öğrenme kapasitesi üzerinde yoğunlaşırken, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli daha belirgin bir değer ve karakter yönelimi taşımaktadır. Bu durum, modelin uluslararası çerçevelerle ortaklaşan yönleri kadar kendine özgü bir yönelim de taşıdığını göstermektedir. Böylece günümüzde eğitim tartışmalarının, hangi bilginin öğretileceği sorusuyla birlikte, değişen dünyada nasıl bir insanın yetiştirileceği meselesi etrafında şekillendiği daha net bir şekilde görülmektedir.

Ancak böyle bir öğrenci profilinin gerçek gücü, metinde kurulan çerçeveden çok, öğrencilerin günlük yaşam koşullarıyla buluştuğu noktada anlaşılabilir. Türkiye'de çocukların dijital araçlarla yoğun temas hâlinde olması, okul aidiyetine ilişkin sorunların sürmesi ve sosyoekonomik eşitsizliklerin eğitim deneyimini etkilemeye devam etmesi, modelin uygulama boyutunu dikkatle değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır (OECD, 2023; TÜİK, 2025). Bu yazı, Türkiye Yüzyılı

“

*Bu yazı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde tanımlanan öğrenci profilini önce kendi kavramsal yapısı içinde ele almakta, ardından güncel göstergeler ışığında uygulamadaki imkânları ve sınırlılıkları bakımından değerlendirmektedir. Bu değerlendirme, modelin ortaya koyduğu ideal öğrenci tasavvurunun günümüz öğrencilerinin yaşam koşulları, okul deneyimleri ve eşitsizlik bağlamları içinde ne ölçüde karşılık bulabildiği sorusu etrafında yürütülmektedir.*

”

Maarif Modeli'nde tanımlanan öğrenci profilini önce kendi kavramsal yapısı içinde ele almakta, ardından güncel göstergeler ışığında uygulamadaki imkânları ve sınırlılıkları bakımından değerlendirmektedir. Bu değerlendirme, modelin ortaya koyduğu ideal öğrenci tasavvurunun günümüz öğrencilerinin yaşam koşulları, okul deneyimleri ve eşitsizlik bağlamları içinde ne ölçüde karşılık bulabildiği sorusu etrafında yürütülmektedir. Böylece modelin düşünsel çerçevesi ile öğrenci gerçekliği arasındaki gerilim ve temas noktaları birlikte tartışılmaktadır.

### **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Öğrenci Profili'nin Kavramsal Çerçevesi**

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre eğitimin nihai hedefi, “yetkin ve erdemli insanlar” yetiştirmektir. Metinde yetkinlik, belirli alanlarda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmayı ifade ederken erdem, ruhsal olgunluğu ve ahlaken övülen nitelikleri karşılamaktadır (MEB, t.y.-a). Bu tanım, öğrenciyi akademik performansla sınırlamayan, onu bir bütün olarak ele alan bir eğitim anlayışına işaret etmektedir.

Model, öğrenci profilini ontolojik bütünlük, epistemolojik bütünlük, zamansal bütünlük ve aksiyolojik olgunluk olmak üzere dört ana kavram etrafında ya-

pılandırmaktadır (MEB, t.y.-a). Bu kavramsal yapı, öğrencinin beden, zihin ve ruh bütünlüğünü, bilgiyle kurduğu ilişkiyi, tarihsel ve kültürel aidiyetini, ahlaki ve estetik gelişimini aynı çerçevede bir araya getirmektedir. Böylece model, ders içeriklerini düzenleyen teknik bir metnin ötesine geçerek eğitimin temel amacını yeniden tanımlamaya yönelik daha geniş bir eğitim anlayışı ortaya koymaktadır.

MEB'in süreç açıklamalarına göre model, yaklaşık on yıllık bir hazırlık döneminin sonunda ihtiyaç analizleri, il düzeyinde değerlendirme komisyonları, öğretmen ve öğrenci görüşleri ile akademik katkılar temelinde oluşturulmuştur. Resmî açıklamalarda 260 akademisyen, 700'ün üzerinde öğretmen ve farklı aşamalarda yaklaşık 3000 kişinin yer aldığı kurul ve komisyon çalışmalarından söz edilmektedir (MEB, t.y.-b). Bu tablo, modelin kurumsal bir hazırlık sürecine dayandırıldığını göstermektedir. Aynı zamanda öğrenci profilinin, ders programına eklenmiş kısa bir tanım olmaktan çok, belirli bir eğitim anlayışının merkezine yerleştirildiğini düşündürmektedir. Bununla birlikte bu kavramsal çerçevenin sınıf içi uygulamalarda nasıl somutlaşacağı, öğretmen tarafından hangi pedagojik araçlarla destekleneceği, okul düzeyinde nasıl izleneceği ve ölçme ve değerlendirme bakımından hangi göstergelerle ele alınacağı soruları açıklığa kavuşturulması gereken önemli bir alan olarak durmaktadır.

### Öğrenciyi Bir Bütün Olarak Geliştirmek

Modelin ilk boyutu olan ontolojik bütünlük, öğrenciyi bedensel, zihinsel, ruhsal ve sosyal yönleriyle dengeli biçimde geliştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, t.y.-a). Burada sağlık, bedensel iyilik hâline indirgenmemekte, kişinin kendisiyle, çevresiyle ve değer dünyasıyla kurduğu dengeyi de kapsamaktadır. Bu yüzden modelde sağlıklı beslenme, uyku, egzersiz ve bağımlılıktan uzak durma kadar sorumluluk, irade, özenetim ve içsel denge de önemsenmektedir.

Bu yaklaşım, Dünya Sağlık Örgütü'nün çocuk ve ergen sağlığına ilişkin vurgularıyla uyum göstermektedir. Dünya Sağlık Örgütü'ne (DSÖ) göre düzenli fiziksel etkinlik çocuklar ve ergenler için kemik ve kas gelişimini desteklemekte, motor ve bilişsel gelişime katkı sağlamakta, ruh sağlığını olumlu yönde etkile-

mektedir (DSÖ, 2024). Buna karşılık hareketsiz yaşam biçimi ve aşırı sedanter davranış, sağlık açısından çeşitli riskler doğurmaktadır (DSÖ, 2024). Bu çerçevede modeldeki "sağlıklı öğrenci" anlayışı, okulun çocuğun bütünsel gelişimini destekleyen bir yaşam alanı olarak düşünülmesini de içeren daha geniş bir sağlık yaklaşımına dayanmaktadır.

Türkiye'de çocukların güncel yaşam pratikleri, bu boyutun önemini daha görünür kılmaktadır. TÜİK verilerine göre 2024 yılında 6-15 yaş grubundaki çocukların internet kullanım oranı %91,3, cep telefonu ya da akıllı telefon kullanım oranı %76,1, bilgisayar kullanım oranı ise %74,0'tır (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2025). Bu yüksek dijital maruziyet, öğrencinin fiziksel hareketliliği, dikkat yönetimi, uyku düzeni ve bağımlılık riskleri bakımından yeniden düşünülmesini gerekli kılmaktadır. Ayrıca çocukların günlük deneyiminin giderek daha fazla ekran merkezli çevrelerde şekillendiğini göstermektedir. Bu nedenle ontolojik bütünlüğü beden eğitimi ya da sağlık bilgisiyle sınırlı dar bir başlık olarak ele almak yeterli görünmemektedir. Konunun, dijital çağın bedensel ve ruhsal etkilerini de hesaba katan daha geniş bir eğitim perspektifi içinde düşünülmesi gerekmektedir. Böyle bir bakış, modelde vurgulanan özenetim, içsel denge ve sağlıklı yaşam hedeflerinin bireysel iradeye bırakılmayacağını, öğrencinin dijital çevresiyle kurduğu ilişkinin de pedagojik açıdan dikkate alınması gerektiğini göstermektedir.

### Bilgiyi Anlamlandırmak ve Kullanmak

Epistemolojik bütünlük, öğrencinin bilgiye nasıl ulaştığı, onu nasıl işlediği ve nasıl anlamlandırdığıyla ilgilidir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde bu boyut merak, eleştirel düşünme, analitiklik, esneklik, iş birliği ve problem çözme gibi beceriler üzerinden tanımlanmaktadır (MEB, t.y.-a). Model burada bilişsel süreçlerle sınırlı kalmamakta, öğrencinin bilgiyi günlük yaşamda karşılaştığı sorunları çözmek, karmaşık durumları anlamlandırmak ve sorumlu kararlar verebilmek için kullanabilmesini de hedeflemektedir.

Bu boyut, OECD'nin 2030 Öğrenme Pusulası çerçevesiyle önemli ölçüde örtüşmektedir. OECD'ye göre yetkinlik, bilgi, beceri, tutum ve değerlerin birlikte işlediği bütüncül bir yapıyı ifade etmektedir (OECD,

2019). Bu çerçevede öne çıkan noktalardan biri, öğrencinin kendi öğrenme sürecine yön verebilmesi, amaç duygusuyla hareket edebilmesi ve çevresinde etkin bir rol üstlenebilmesidir. Bu açıdan bakıldığında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde "sorgulayıcı", "bilge", "üretken" ve "iradeli" öğrenci niteliklerinin öne çıkarılması, çağdaş eğitim literatüründeki aktif öğrenme ve öğrenmeye yön verebilme vurgusuyla ilişkilendirilebilir.

MEB'in modeli tanıtan açıklamalarında da beceri temelli yaklaşım, sadeleştirme ve derinlemesine öğrenme vurgularının öne çıktığı görülmektedir. Resmî açıklamalara göre öğretim programlarında ortalama %35'lik bir sadeleştirme yapılmış, böylece içerik yoğunluğu azaltılarak daha anlamlı ve kalıcı öğrenme deneyimlerinin desteklenmesi amaçlanmıştır (MEB, 2024a). Bunun yanında sistem okuryazarlığı, veri okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve sürdürülebilirlik okuryazarlığı gibi alanların vurgulanması, öğrenci profilinin geleneksel akademik bilgiyle sınırlandırılmadığını göstermektedir. Öğrencinin çağdaş yaşamın karmaşık bilgi ortamlarında da yolunu bulabilmesi hedeflenmektedir.

Bu boyut, UNESCO'nun yapay zekâ çağında öğrencilere yönelik yeterlik tartışmalarıyla da ilişkilidir. UNESCO, öğrenciler için insan merkezli yaklaşım, yapay zekâ etiği, yapay zekâ teknikleri ve uygulamaları ile yapay zekâ sistem tasarımı olmak üzere dört temel alan önermektedir (UNESCO, 2026). Bu çerçevede, günümüz öğrencisinin bilgiyi eleştirel biçimde değerlendirebilmesini, etik sonuçlar üzerinde düşünebilmesini ve teknolojik süreçleri kavrayabilmesini önemli bir yeterlik alanı olarak öne çıkarmaktadır. Bu bağlamda epistemolojik bütünlük, öğrencinin bilgiyle kurduğu ilişkiyi derinleştiren, anlamlandırma, tartışma ve uygulama boyutlarını birlikte içeren bir çerçeve sunmaktadır.

### Geçmişle Gelecek Arasında Süreklilik Kurmak

Modelin üçüncü boyutu olan zamansal bütünlük, eğitimi bireyin kişisel gelişimiyle sınırlamamakta, öğrencinin içinde yaşadığı toplumun tarihsel tecrübesi ve kültürel birikimiyle ilişkisini de önemsemektedir (MEB, t.y.-a). Burada öğrenci, bugünün okul sistemi içinde ilerleyen bir birey olmanın yanı sıra, ortak ha-

fızanın, kültürel sürekliliğin ve toplumsal deneyimin taşıyıcısı olarak da düşünülmektedir.

Bu nedenle zamansal bütünlük, çağdaş eğitim tartışmalarında sıkça karşılaşılan küresellik ile yerellik arasındaki gerilim bakımından özel bir önem taşımaktadır. Küresel becerilerin, dijital yeterliklerin ve geleceğe hazırlığın öne çıktığı bir dönemde, eğitim sistemlerinin yerel kültürel hafızayı nasıl taşıyacağı temel sorulardan biri hâline gelmiştir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli "köklerden geleceğe" yaklaşımıyla bu gerilime kendi cevabını vermekte, öğrencinin tarih, kültür, dil ve toplumsal aidiyet üzerinden süreklilik duygusu geliştirmesini hedeflemektedir (MEB, t.y.-b).

Bu bağlamda dil eğitimi ve okuma kültürü merkezi bir önem taşımaktadır. MEB tarafından yayımlanan genelgede, ilkokul ve ortaokul düzeylerinde Türkçe, lise düzeyinde ise Türk dili ve edebiyatı derslerinde her dönem iki, eğitim yılı boyunca toplam dört eserin okunması ve eleştirel film analizi yapılması öngörülmektedir (MEB, 2024b). Söz konusu düzenleme, öğrencilerin metin çözümleme becerilerini geliştirmeyi, dilsel duyarlılıklarını artırmayı, kültürel düşünme biçimlerini beslemeyi ve yorumlama kapasitelerini güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu yönüyle zamansal bütünlük, kültürel temellerle ilişki kuran ve bu ilişki üzerinden geleceğe hazırlanmaya imkân tanıyan bir eğitim anlayışını yansıtmaktadır.

### Değerleri Hayata Geçirmek

Modelin en ayırt edici yönlerinden biri, değerlerin davranışa dönüşmesine verdiği önemdir. Model metninde bu alan aksiyolojik olgunluk kavramıyla ifade edilmektedir. Bu boyut, öğrencinin değerleri ve ahlaki ilkeleri anlaması, bunları değerlendirmesi ve yaşamında davranışa dönüştürebilmesi anlamına gelmektedir (MEB, t.y.-a). Aynı zamanda estetik duyarlılık, güzellik anlayışı ve üretimde incelik de bu alanın parçası olarak görülmektedir. Bu anlayışta değer eğitimi soyut öğütler düzeyinde bırakılmamakta, tutum, davranış ve yaşam biçimiyle ilişkilendirilmektedir. Bununla birlikte bu tür değer kategorilerinin eğitim ortamında nasıl yorumlanacağı, hangi pedagojik çerçeveye aktarılacağı, farklı öğrenci grupları açısından ne ölçüde kapsayıcı biçimde ele alınacağı ve farklı yorumlara ne kadar açık olduğu da önem taşımaktadır.

“

*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin başarısı, program metninde yer alan kavramların sınıfın ve okulun günlük yaşamında nasıl karşılık bulduğuna bağlıdır. Okul aidiyetini güçlendiren bir iklim, öğrencinin sesini duyan bir pedagojik yaklaşım, öğretmeni destekleyen kurumsal yapı, sağlık ve beslenme koşullarını gözeten uygulamalar ve sosyal adalet duyarlılığı taşıyan tamamlayıcı politikalar bu sürecin temel bileşenleridir.*

”

Öğrenci profilinde yer alan ahlaklı, bilge, cesaretli, estetik, iradeli, merhametli, sağlıklı, sorgulayıcı, üretken ve vatansever nitelikleri, bu boyutun somut karşılıklarını açık biçimde göstermektedir (MEB, t.y.-a). Bu özellikler, okulun öğretim yapılan bir yer olmasının yanında, karakterin, ilişkinin ve toplumsal sorumluluğun kurulduğu bir ortam olarak tasarlandığını düşündürmektedir. Örneğin merhametli öğrenci paylaşımcı, yardımsever ve duyarlı biri olarak tanımlanırken, cesaretli öğrenci inisiyatif alabilen, duygularını yönetebilen ve destekleyici davranabilen bir kişi olarak betimlenmektedir. Bu yaklaşım, sosyal duygusal öğrenme ile karakter gelişimi arasında bir bağ kurma çabasını yansıtmaktadır.

Ancak bu alanın başarıya ulaşmış ulaşmadığı, metindeki kavramlarla sınırlı biçimde anlaşılabilir. Belirleyici olan, okul deneyiminin niteliğidir. OECD'nin PISA 2022 Türkiye notları, öğrencilerin akademik göstergeler kadar esenlik ve aidiyet açısından da dikkatle değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Raporu göre Türkiye'de öğrencilerin %44'ü yaşamından memnun olmadığını, %28'i okulda yalnız hissettiğini, %26'sı ise okulda kendisini dışlanmış ya da dışarıda bırakılmış gibi gördüğünü belirtmiştir (OECD, 2023). Bu göstergeler, değerler ve ahlaki bilinç tartışmasının içerik düzeyinde yürütülmesiyle yetinilemeyeceğini

göstermektedir. Okul iklimi, güven, ilişki kalitesi ve aidiyet hissi de bu tartışmanın ayrılmaz parçalarıdır. Değerlerin davranışa dönüşmesi, öğrencinin kendisini değerli, görülmüş ve duyulmuş hissettiği bir eğitim ortamında mümkün hâle gelmektedir. Bu nedenle okulda yalnızlık, dışlanma ve aidiyet sorunu yaşayan öğrencilere ilişkin göstergeler, modelde tanımlanan değer odaklı öğrenci profilinin yalnızca içerik düzeyinde tanımlanmasının yeterli olmadığını, bu profilin okul iklimi ve ilişki düzeni düzeyinde de desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

### **Güncel Göstergeler Işığında Türkiye'de Öğrenci Gerçekliği**

Türkiye'de öğrenci gerçekliğini anlamak, eğitim sürecine daha geniş bir çerçeveden bakmayı gerektirmektedir. Bu bakış, okul içi performansın yanı sıra çocuk nüfusunun büyüklüğünü, günlük yaşam koşullarını, dijital çevreyle kurulan ilişkiyi ve sosyoekonomik eşitsizlikleri de kapsamaktadır. TÜİK'in İstatistiklerle Çocuk, 2024 bültenine göre 2024 sonu itibarıyla Türkiye'de 0-17 yaş grubunda 21.817.061 çocuk bulunmaktadır. Bu sayı toplam nüfusun %25,5'ine karşılık gelmektedir (TÜİK, 2025). Bu tablo, eğitim politikalarının öğretim programları ve akademik çıktılar kadar çocukların refahı ve yaşam koşulları bakımından da değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Öğrencilik deneyimini dönüştüren başlıca alanlardan biri dijital çevredir. TÜİK verileri, internetin, cep telefonunun ve bilgisayarın çocukların günlük yaşamında önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir (TÜİK, 2025). Bu tablo, öğrencilik deneyiminin artık yalnızca okul ortamında yaşanmadığını, aile, akran ilişkileri ve dijital çevre arasında kurulan çok katmanlı bir süreç içinde şekillendiğini düşündürmektedir. Bununla birlikte dikkat süresi, uyku düzeni ya da fiziksel hareketlilik üzerindeki etkiler TÜİK'in bu veri setinden doğrudan çıkarılamamaktadır. Bu nedenle eğitim politikalarına ilişkin değerlendirmelerde, dijital erişim göstergeleri ile bu erişimin olası psikososyal sonuçları birbirine karıştırılmamalıdır. Yine de mevcut veriler, öğrenciyi yalnızca akademik başarı üzerinden tanımlayan dar yaklaşımın yetersiz kaldığını, dijital yaşamı, sosyal ilişkileri ve duygusal ihtiyaçları da kapsayan daha bütüncül bir bakışa ihtiyaç bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrenci gerçekliğini belirleyen bir diğer alan sosyoekonomik koşullardır. TÜİK verilerine göre 2024 yılında 15-17 yaş grubunda işgücüne katılma oranı %24,9'dur (TÜİK, 2025). Aynı bültende yer alan maddi yoksunluk göstergeleri, 15 yaş ve altındaki bazı çocukların düzenli ve yeterli beslenmeye erişimde güçlük yaşadığını göstermektedir (TÜİK, 2025). Bu veriler, öğrenci profilinin yalnızca okul içi ölçütlerle biçimlenmediğini, hane refahı, beslenme imkânları, aile yapısı ve bölgesel farklılıklar gibi unsurlarla da yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle “yetkin ve erdemli insan” hedefi, öğretim programlarının niteliği kadar çocukların yaşam dünyasının ne ölçüde desteklendiğine de bağlıdır. Öğrenci profili bütün çocuklar için aynı toplumsal ve maddi koşullar içinde şekillenmediği için, eğitim modellerini eşitsizlik bağlamını dikkate almadan değerlendirmek mümkün görünmemektedir.

OECD'nin PISA 2022 sonuçları da bu genel görünümü pekiştirmektedir. Türkiye'de öğrencilerin %61'i matematikte en az temel yeterlik düzeyine ulaşmıştır. Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrencilerin %12'si ise matematik performansında ülke içinde en üst çeyreğe girerek akademik dayanıklılık göstermiştir (OECD, 2023). Bu bulgular, eşitsizliklere rağmen önemli bir öğrenci kitlesinin yüksek performans potansiyeli taşıdığını göstermektedir. Bununla birlikte öğrenci başarısının toplumsal koşullardan bağımsız okunamayacağını da ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğrenci başarısını yalnızca ortalama puanlar üzerinden değerlendirmek eksik bir tablo sunmaktadır. Öğrenme süreçlerinin sosyal, ekonomik ve gelişimsel bağlamı da analizin ayrılmaz bir parçası olarak görülmelidir.

### Uygulama Boyutu: Metinden Sınıfa Geçiş

Eğitim modellerinin gerçek etkisi, kavramsal tutarlılıklarında olduğu kadar sınıf içi uygulamalara ne ölçüde yansıtılabildiklerinde de ortaya çıkmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren okul öncesi, ilkökul 1, ortaokul 5, hazırlık ve 9. sınıflarda kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2024b). MEB'in 2025 yılına ilişkin açıklamalarında ise uygulamanın ana sınıfı ve uygulama sınıflarında, ilkökul 1 ve 2, ortaokul 5 ve 6, ortaöğretim hazırlık ile 9 ve 10. sınıflarda sürdüğü belirtilmektedir (MEB, 2025).

Ölçme ve değerlendirme alanında da dikkate değer bir yön değişimi görülmektedir. MEB açıklamalarına göre süreç odaklı ve geliştirici bir ölçme anlayışı öne çıkarılmakta, öğrencileri başarı sırasına göre konumlandıran uygulamaların etkisi azaltılmaktadır (MEB, 2024b). Okul öncesinde beceri edinim raporu, ilkökullarda ise gelişim raporu uygulamasına geçilmiş olması da bu yaklaşımın somut yansımalarından biridir. Bu durum, modelin öğretim içeriğiyle sınırlı kalmayan, ölçme ve değerlendirme anlayışını da dönüştürmeyi hedefleyen daha geniş bir değişim çerçevesi taşıdığını göstermektedir (MEB, 2025). Buna karşın, söz konusu değişimin sınıf içindeki asıl karşılığı büyük ölçüde öğretmen üzerinden şekillenmektedir.

Bununla birlikte uygulama başarısının en kritik belirleyicilerinden biri öğretmendir. Öğretmenin sınıf içi dili, öğrenciye açtığı alan, hataya nasıl yaklaştığı, soru sormayı nasıl teşvik ettiği ve öğrenme ortamını nasıl düzenlediği, öğrenci profilinin sahadaki karşılığını doğrudan etkilemektedir. Sorgulayıcı bir öğrenci, soru sormanın doğal karşılandığı bir sınıfta gelişebilir. Üretken bir öğrenci, özgün düşüncenin desteklendiği bir ortamda güçlenebilir. Merhametli ve adil bir öğrenci ise saygı, güven ve karşılıklı değer verme kültürünün hissedildiği bir okul ikliminde yetişebilir. Kısacası modelin başarısı, öğretim programı kadar öğretmen eğitimi, okul kültürü ve kurumsal destek yapılarıyla da ilişkilidir.

### Sonuç

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde tanımlanan öğrenci profili, eğitimi akademik çıktı üretme süreciyle sınırlayan dar çerçevelerin ötesine geçen bir anlayış sunmaktadır. Modelin belirgin yönlerinden biri, öğrenciyi beden, zihin, ruh, kültür, ahlak ve estetik boyutlarıyla birlikte ele almasıdır. Bu çerçeve, bütüncül gelişim, öğrenci esenliği, aktif öğrenme, sosyal duygusal gelişim ve çağdaş yeterlikler gibi güncel eğitim tartışmalarıyla önemli ölçüde örtüşmektedir. Bunun yanında modelin kullandığı değer ve karakter dilinin kendine özgü bir yönelim taşıdığı da görülmektedir.

Yine de modelin asıl değeri, metinde kurulan ideal ile öğrencilerin yaşadığı somut koşullar arasındaki mesafenin ne ölçüde azaltılabildiğiyle anlaşılacaktır. Bugünün öğrencisi, hızlanan toplumsal değişim, yo-

ğün dijital çevreler, farklılaşan aile ve yaşam koşulları ile artan performans baskıları içinde öğrenmektedir. Güncel veriler, Türkiye’de öğrencilerin yüksek dijital maruziyet altında büyüdüğünü, bir bölümünün okulda yalnızlık ve düşük yaşam memnuniyeti yaşadığını, sosyoekonomik eşitsizliklerin eğitim deneyimini etkilemeye devam ettiğini göstermektedir (OECD, 2023; TÜİK, 2025). Bütün bu veriler, öğrenci profilinin tek başına öğretim programı düzenlemeleriyle yaşama geçirilemeyeceğini açık biçimde göstermektedir.

Bu nedenle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin başarıları, program metninde yer alan kavramların sınıfın ve okulun günlük yaşamında nasıl karşılık bulduğuna bağlıdır. Okul aidiyetini güçlendiren bir iklim, öğrencinin sesini duyan bir pedagojik yaklaşım, öğretmeni destekleyen kurumsal yapı, sağlık ve beslenme koşullarını gözeten uygulamalar ve sosyal adalet duyarlılığı taşıyan tamamlayıcı politikalar bu sürecin temel bileşenleridir. Öğrencinin kendisini güvende, değerli, sağlıklı, duyulmuş ve gelişebilir hissettiği ortamlar kurulmadıkça “yetkin ve erdemli insan” hedefinin kâğıt üzerinde kalma riski artmaktadır.


Sonuç olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin öğrenci profili, güçlü ve bütüncül bir ideal ortaya koymaktadır. Ancak bu idealin eğitim ortamlarında anlamlı ve kalıcı bir karşılık bulması, kavramların uygulanabilirliğine, değerlerin nasıl yorumlanacağına, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde nasıl karşılık bulacağına ve eşitsizlik koşullarının ne ölçüde hesaba katılacağına bağlıdır. Bu nedenle modelin değerlendirilmesi, belirlenen hedeflerle sınırlı tutulmamalı, bu hedefleri yaşama geçirecek pedagojik, kurumsal ve toplumsal imkânları da kapsamalıdır.

#### Kaynakça

- Aktan, C. C. ve Tunç, M. (1998). Bilgi toplumu ve Türkiye. *Yeni Türkiye*, 4(19), 118–134.
- Dünya Sağlık Örgütü. (2024, 26 Haziran). *Physical activity*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (t.y.-a). *Öğrenci profili: Yetkin ve erdemli insan*. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. <https://tymm.meb.gov.tr/ogrenci-profil>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (t.y.-b). *Süreç*. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. <https://tymm.meb.gov.tr/surec>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *“Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” müfredatla beceri temelli, sadeleştirilmiş ve derinlemesine öğrenme yaklaşımı*. <https://www.meb.gov.tr/turkiye-yuz-yili-maarif-modeli-mufredatla-beceri-temelli-sadelestirilmis-ve-derinlemesine-ogrenme-yaklasimi/haber/33493/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ne ilişkin genelge yayımlandı*. <https://www.meb.gov.tr/turkiye-yuz-yili-maarif-modeline-iliskin-genelge-yayimlandi/haber/34511/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2025). *2025 yılında eğitimde birçok yeni proje ve uygulama hayata geçirildi*. <https://www.meb.gov.tr/2025-yilinda-egitimde-bircok-yeni-proje-ve-uygulama-hayata-gecirildi/haber/39424/tr>
- OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030 concept note*. [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_concept\\_note.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf)
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I and II) country notes: Türkiye*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes\\_ed6fbcc5-en/turkiye\\_d67e6c05-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/turkiye_d67e6c05-en.html)
- Tutkun, Ö. F. (2010). 21. yüzyılda eğitim programının felsefi boyutları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 993–1016.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2025). *İstatistiklerle çocuk, 2024*. [https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/istocuk\\_2024.pdf](https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/istocuk_2024.pdf)
- UNESCO. (2023, 1 Aralık). *The futures we build: Abilities and competencies for the future of education and work*. <https://www.unesco.org/en/articles/futures-we-build-abilities-and-competencies-future-education-and-work>
- UNESCO. (2026, 16 Ocak). *AI competency framework for students*. <https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-students>

# EĞİTİM-MAARİF MODELİ TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI PROGRAMI

 Prof. Dr. Ertuğrul YAMAN  
Kirsehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

 *Eğitim konusunda ülke olarak bir hayli birikim ve deneyimimiz vardır. Bu bağlamda eksik olan yanımız sistem/model çalışmamız idi. MEB bu temel eksikliğini gidermek üzere, bu alanda çok değerli ve önemli bir adım atarak Maarif Modeli altında yeni bir çalışma başlattı.*

## GİRİŞ

Eğitim konusu, uzun yıllardan beri ülkemizin değişmez gündemlerinin başında gelmektedir. Nitelikli bireyler yetiştirme yolunda eğitimin gerekli olduğu konusunda hemen herkes düşünce birliği içindedir. Ancak, eğitimin niçin gerekli olduğu noktasında zihinler aynı oranda berrak değildir. Eğitimin gerekçeleri tam ve açık bir tarzda ortaya konulmadan ve bu hususta özellikle ebeveynler yeterince ikna edilmeden eğitim-öğretim işleri tam anlamıyla rayına oturmazdır. Çünkü, eğitim alanındaki başarının ve istendik insan tipinin yetiştirilmesi, eğitime yüklediğimiz özel anlamlarla yakından ilişkilidir. Bu konu yalnızca yerel ve bölgesel beklentilerle de sınırlı olmayıp küresel ölçekte bir değere ve öneme sahiptir. Nitekim, tüm insanlık eğitim süreçlerinin ortak ögesi olmak yanında eğitimin olumlu sonuçları, küresel ölçekte huzur, sükunet ve barışın da en güçlü güvencesidir.

“Eğitim niçin gerekli?” sorusunun en başta gelen gerekçesi, insanın tanımında gizlidir. İnsanın kim olduğu sorunsalı, yüzyılların konusu olup hâlen de cevabını bulamamış bir konudur. Daha başında ifade edelim ki bu gizemli konuyu çözme noktasında bizim de herhangi bir iddiamız söz konusu değildir. Ancak, insanoğlunun belirgin ayırıcı ve üstün nitelikleriyle ilgili hassasiyetler anlaşılmadan eğitim konusundaki gerekçeler tam olarak açıklanamaz! İnsanı tanımlama ve anlamadaki temel yanlışlık, onu büyük oranda biyolojik özellikleriyle temayüz ettirmektir. Elbette insanoğlu da -tıpkı diğer canlılar gibi- biyolojik bir varlıktır ve Yaratıcı'nın bir hikmeti olarak özgün bir fiziki tipolojiye sahiptir. Bu noktada herhangi bir fikir ayrılığı veya pek fazla tartışma da söz konusu değildir. Burada asıl ihmal edilen yön, insan türünün psikolojik, duygusal ve düşünsel boyutudur. İnsanoğlu, biyolojik olarak zaman içinde kendiliğinden gelişebilirken psikolojik yönden olumlu yönde ilerleyebilmek için,

mutlaka yönlendirilmesi gerekmektedir. Bu yönlendirme tüm süreçleriyle eğitimin konusudur.

Bireylerin olumlu yönde ilerleyebilmesi ve kendini geliştirebilmesi için eğitim şarttır. Çünkü, insan gizil-güç olarak iyi-kötü, olumlu-olumsuz, faydalı-zararlı, güzel-çirkin... şeklinde zıt duygu ve düşüncelerle donatılmış olarak yaratılmıştır. İnsanın bünyesinde yaratılıştan var olan duygu ve düşüncelerden hangisinin öne çıkacağı veya baskın olacağı tam anlamıyla eğitimin konusudur. Arzu edilen ve beklenen, bu tür zıt duygulardan olumlu olanların beslenmesi ve öne çıkartılmasıdır. Kısacası eğitimin birincil işlevi, duygu ve düşünceleri olumlu yönde biçimlendirerek iyiyi, olumluyu, faydalıyı, güzeli... ortaya çıkarmak ve beslemektir.

### Bilgi ve Bilinç

Eğitim konusunda diğer bir gerekçe de insanoğlunun bilgilendirme yoluyla bilinçlenmeye giden yolu tutmasıdır. İnsanoğlu, Yaratıcı'nın üstün hikmetiyle doğuştan "öğrenme" yetisiyle donatılmış bir canlıdır. İşin özünde her canlı, kendi kendine öğrenme yeteneğine sahiptir. Ancak bu bakımdan insanın potansiyeli diğer canlılardan çok daha yüksektir. Eğitimcilerin öğrenmesi ve kabul etmesi gereken temel gerçek, insanın özünde kendi kendine öğrenen bir varlık olmasıdır. Öğrenme noktasında aile-okul-çevre, teknoloji yalnızca birer destekleyicidir. Bu bakış açısıyla bakıldığında öğrenmenin kendi kendine gerçekleşen bir eylem olması yanında, kimi desteklere gereksinim duyulduğu açıktır. Bu sürecin temel amacı ise, öğrenmekle yetinmeyip bilginin bilince dönüştürülmesini sağlamaktır. Nitekim bilince dönüşmeyen bilgi, insan için çoğu zaman bir yükten ibaret kalabilmektedir. Bu bağlamda bireyler için yaşamsal önem taşıyan bilinçlenme süreci için, eğitim-öğretim şarttır.

Eğitim-öğretim süreçlerinden beklenen sonuçlardan birisi de edinilen bilginin bilinç düzeyine yükseltilmesi ve bilinçlenme sonucunda istenilen davranışların kazanılmasıdır. Öğrenilenlerin bilgi düzeyinde atıl maması nasıl ki bir işe yaramazsa, salt bilincin varlığı da sonuç getirmez; uygulama yoluyla bilincin davranışa ve tutuma dönüşmesi beklenen sonuçtur. O bakımdan öğrenilenlerin bireyler üzerinde tutum ve davranışlar biçiminde yansımalarını görmek gerekir. Bilgiden

davranışa uzanan bu sürecin gerçekleşmesi için de eğitim-öğretim uygulamaları tek geçerli yoldur.

### Hayatı Anlamlandırma

Bireylerin hayatı doğru anlaması, düzenli bir yaşam sürmesi, olgunlaşması, uyumlu bir aile kurabilmesi gibi gerekçeler de eğitimin çok gerekli olduğunu göstermektedir. Eğitim-öğretim süreçleri, insana hayatın sırlarını açıklayan gizemli bir yolculuk gibidir. Her bilgiden sonra bir öğrenme, her öğrenmeden sonra bir keşif, her keşiften sonra bir farkındalık gerçekleşir. Bütün bunlar ise, doğru bir bakış açısına ve bireyi düzenli bir yaşama yöneltir. Bireyin kişilik ve karakter kazanarak olgunlaşmasına katkı sunar. Bütün bunların arka planında eğitim-öğretimin yattığı gün gibi aydınlıktır.

### Toplumsal Huzur

"Eğitim niçin gerekli?" sorusunun başka bir gerekçesi de toplumsal huzurda aranmalıdır. Çünkü eğitimli toplumlarda ortak yaşama bilinci ve tutumu çok daha yüksektir. Eğitimin bireyleri sosyalleştiren işlevi, eğitimli toplumlarda hemen kendisini fark ettirir. Nitekim eğitim düzeyi yüksek toplumlarda bir arada yaşama kültürüne sıkı sıkıya uyulduğu, bireysel sınırların ihlal edilmediği, yasa ve kurallara riayet edildiği gözlemlenmektedir. Bilgi, bilinç ve tutumlar açısından yetişmiş insan kaynağının nitelikli olduğu toplumlarda asayiş olayları yok denecek düzeylerde seyretmekte; onu yerine üretim yükselmektedir. O bakımdan bireylerin eğitim-öğretim açısından gelişime açık ülkelerde bu oranlara koşut olarak okuma oranları artmakta, bireysel ve toplumsal çatışmalar azalmaktadır. Bu pencereden bakıldığında, eğitimli insan gücünü toplumsal huzurun en önemli güvencesi olarak gerekçelendirmek pek de zor olmayacaktır.

### Eğitim ve Ekonomi

Konuya eğitim-ekonomi düzleminde bakıldığında da gelişmiş bir ekonomi için bilgi birikimi yanında bilgiyi üretime transfer edecek bilgili, bilinçli ve kalifiye insan kitlesine gereksinim duyulacağı açıktır. Konusunu iyi bilen, beceri sahibi, etik ve ahlâki değerleri özümsemiş çalışanlar, motivasyon, üretim ve ARGE için en gerekli önceliklerdir. Her yönüyle yetişmiş in-

“

*Maarif Modeli içerisinde Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ayrı ve özel bir konuma sahiptir. Nitekim dil ve edebiyat dersinin bütün kademelerde baraj ders olarak konulması yalnızca bu dersler için değil, bütün dersler için anlama, kavrama, algılama, düşünme, okuma ve yazma becerilerini geliştirici bir işlev üstlenecektir.*

”

san potansiyeline sahip ülkelerin ekonomileri de bu güce bağlı olarak kaliteyi ve markalaşmayı yakalamaktadırlar. Mesleki eğitimin önemsendiği eğitim anlayışlarında bununla bağlantılı olarak ekonomik getiriler de artmaktadır. Bilgili/bilinçli bireylerden oluşan toplumlarda, üretimin her açıdan yükselmesi yanında tüketimin ihtiyaçlarla sınırlandırılması, israfın önlenmesi, geri dönüşüm ekonomisine değer atfedilmesi gibi ekonomiyi destekleyen yan etkiler de ortaya çıkmaktadır. Güçlü bir ekonomi gerekçelendirilmek istendiğinde, karşımıza yine nitelikli eğitim kademeleri çıkmaktadır.

Konuya tümevarım yöntemiyle bakıldığında bireyi bilgilendiren, bilinçlendiren, istendik davranışlar kazandıran ve toplumsal huzura götüren eğitim süreçlerinin sonucunda güçlü bir devlet yapısına ulaşılması doğal bir sonuç olarak karşılanabilir. Nitekim bu çıkarımın küresel ölçekte birçok olumlu/olumsuz örneği mevcuttur. Birey, aile, soy sop, komşu, mahalle, semt, ilçe, il, bölge, toplum... biçiminde gittikçe büyüyen bu evrenin bileşkesi olarak devletin temelleri de güçlü bir biçimde sağlanacaktır. Birey-devlet ilişkilerindeki bu sağlam tutumun da eğitimin doğal bir sonucu olduğu açık bir gerçektir. Bireylerin eğitim düzeylerinin düşük olduğu toplumlarda birey-devlet ilişkisi çoğu kez sorunlu olarak yürümektedir. Dolayısıyla devletin sağlamlığı, bekası ve düzenli işleyişi için de eğitim-öğretim etkinlikleri en önde gelen gerekliklerden birisidir.

Birbirini besleyen bu tedrici gelişimin olumlu etkileri, hiç şüphesiz ülke sınırlarını aşarak bölgesel ve küresel ölçekte huzur ve barışa da hizmet edecektir. Zira, tüm insanlık gerçekte dünya adı verilen ortak evin paydaşlarıdır. İnternet teknolojisinin sınırları ortadan kaldırdığı çağımızda her türlü iletişim ve etkileşimin küresel ölçekte dalgalanmalara yol açtığı açıkça gözlemlenmektedir. Bu yönüyle eğitim-öğretim süreçleri aynı zamanda küresel istikrarın da güçlü bir gerekçesi olarak değerlendirilmelidir.

Konuya nereden bakılırsa bakılsın, eğitimin herkes için çok gerekli bir süreçler bütünü olduğu açıktır. Eğitimin gerekliliği konusunda yukarıda sıralanan gerekçelere daha onlarca gerekçe eklenebilir. Birey, aile, toplum, ülke, yerküre... eğitim her yerde ve herkes için şarttır. Eğitimin tedrici bir süreç olduğu da dikkate alınarak eğitim zamanında ve zemininde verilmek zorundadır. Çünkü eğitimin telafisi yoktur; muadili yoktur; gecikir veya atlanırsa çözümü de yoktur. O bakımdan eğitim-öğretim için ne yapılsa layıktır, haktır. Eğitim birey ve toplum için sudur, topraktır, havadır, güneştir. Onsuz yaşanmaz. Yaşayan varsa, insanca yaşayamaz. Eğitim; insanca yaratılışın insanca sürdürülmesidir. Bütün bu gerekçelerin bileşkesi ve bütüncül sonucu olarak eğitime gerekli değer ve önemin verilmesi bireyler, toplumlar ve ülkeler için vazgeçilmesi düşünülemeyecek önceliklerdir. Nitekim eğitimin bireysel huzurun, sosyal uyumun, toplumsal güvenin, motivasyonlu çalışmanın, güçlü bir ekonominin... tek ve en geçerli yoludur! Geleceğin inşası da geleceğin güvencesi de yine eğitimidir!..

## GELECEĞİ PLANLAMAK

Birey, toplum ve devlet bağlamında, bugünün huzuru ve güveni için yarını, geleceği inşa etmek gerekir. Zira; bugün aslında yarındır. Bugün; hem geçmiş, hem şimdi hem de gelecektir. Nasıl ki dünün yatırımları bugünü yaşatıyorsa, bugünün yatırımları da geleceği inşa ve ihya edecektir. Geleceğin inşası ve ihyası ise, maddî yatırımlardan ziyade eğitilmiş insan gücüyle mümkün olabilecektir. O hâlde geleceğin dünyası ve geleceğimiz, eğitim sistemiyle yakından ilgili olduğuna göre, gelecek tasavvurumuzun başta gelen konusu eğitim olmalıdır. Geleceğin inşa ve ihyası için, mevcut eğitim sisteminin ruhunu, felsefesini ve uygulamasını uzun uzun tartışmak veya eleştiriler getirmek yerine,

çağın şartlarına uygun yeni arayış, çare ve çözümler üzerinde yoğunlaşmakta yarar vardır. O bakımdan ana işimiz, eğitim konusunda bütünlükçü bir yaklaşımla yeni çözüm önerileri ortaya koymak olmalıdır. Bu amaçla eğitimle ilgili görüş, çözüm ve önerilerimizi bir bütünlük içerisinde ve sıralamaya çalışacağız.

### Temel Yaklaşım

Eğitim; birey, toplum ve devlet için, en değerli ve en önemli konudur. Eğitim; millet ve devlet için, aynı zamanda bir “beka” meselesidir. Nitekim, kimi ülkelerde, eğitim yalnızca kendini geliştirme, iyi bir iş ve kariyer elde etme yolu iken ülkemizde eğitim bunların da ötesinde milletin ve devletin bekasını ilgilendiren bir konuya dönüşmüştür. Hep birlikte bir kez daha anladık ki eğitimle ilgili sorunlar çözümlü **uygun bir eğitim-öğretim modeli** oluşturmadan topyekûn eğitimin değer ve önemi kavranmadan, bu ülkede huzur ve refah içinde yaşamamız mümkün değildir. Hâl böyleyken bu denli değerli ve önemli, hatta beka sorunuyla yakından ilgili olan bir konu üzerinde, çok ciddi olarak durmamız gerekiyor. Bunun başarılabilmesi için hep birlikte yüksek bir bilinç ve çalışma içinde olmamıza ihtiyaç vardır. Nitekim; *“Eğitim, ‘sadece’ eğitimcilerle bırakılmayacak kadar değerli, önemli ve ciddi bir konudur.”* Yani; eğitim, herkesin yetkili değil ama herkesin sorumlu olduğu bir alandır.

### Eğitimde Vizyon ve Hedef

Bireysel ve toplumsal hayatımız için bu denli değer ve öneme sahip olan eğitim konusu, mademki aynı zamanda bir beka meselesi ise, o hâlde eğitim konusuna köklü ve kesin bir çözüm getirilmelidir. İşin ilginç yanı, eğitimin bizatihi kendisi bir çözüm yolu iken günümüzde eğitimin sorunlarına çözüm aranmaktadır. Oysa eğitim, sorun değil gerçek ve kalıcı bir çözümdür. Kanaatimizce eğitimdeki en önemli eksiklerimiz; vizyonsuzluk ve hedefsizliktir. Açıkça ifade etmek gerekirse, eğitim alanında, somutlaşmış, herkesçe anlaşılabilir ve kabullenilmiş bir vizyon ve hedefimiz mevcut değildir. Eğitim alanındaki karar ve uygulamalar, bugüne kadar daha çok, konjonktürel ve kişilere bağlı olarak yürütülmüştür. Yeni zamanlarda, bizleri ümitlendiren ve heyecanlandıran adımlar atıldığını da memnuniyetle görmekteyiz. Eğitimin gerçek işlevini icra edebilmesi için, hem eğitim alanında bir

vizyon ve hedef koymaya hem de daha üst düzeyde devletin vizyon ve hedefine bağlı kalmaya ihtiyacımız vardır. Bu vizyon ve hedefin eğitimin tüm paydaşlarınınca anlaşılması, kavranması ve uygulanması doğal olarak başarıyı getirecektir.

### Bütüncül Yaklaşım

Ülkemizde son yıllarda eğitime verilen önem ve destek artmaktadır. Bu sürecin daha da güçlendirilmesi hepimizin yararına olacaktır. İsrarla ve önemle belirtmemiz gerekir ki eğitim önemsenmeli ve bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalı; her kademe birbiriyle ilişkilendirilmelidir. Ülkemizde eğitimle ilgili olarak birçok çalışmanın yapıldığına hepimiz şahit olmaktadır. Ne var ki bu çalışmalar, bütünlükten yoksun olup kendi sorumluluk alanları içinde kalmaktadır. Bu durum ise, eğitim basamakları arasında kopukluğa yol açmaktadır. Her bireyin doğumdan ölüme kadar eğitimin kapsama alanı içinde olduğu gerçeğinden hareketle bütün eğitim kademeleri aile, okullar, iş hayatı, çevre, medya vb. tüm ortamlar aynı vizyon ve hedefe hizmet edecek şekilde birleştirilmelidir. Eğitimi bir eve benzetecek olursak; evin salonu MEB’in payını temsil ederken evin diğer bölümlerini de gözden uzak tutmamak gerekir. Evin düzeni ve uyumu bir arada düşünülmeli ve sorumluluklar paylaşılmalıdır. Açıkça ifade etmek gerekirse, eğitim yalnızca okullardan (örgün eğitimden) ibaret değildir. Aynı şekilde, örgün eğitimi de yalnızca Millî Eğitim Bakanlığı’nın omuzlarına yüklemek de doğru değildir. Zira, konu çok değerli, önemli ve ağırdır. Yapılacak iş; bütüncül bir bakış açısıyla konuyu kademeli olarak ele alıp –alan ve mevzi taassubuna düşmeden- ortaklaşa çözümler aranmalıdır.

### Nasıl Bir Eğitim-Öğretim?

Eğitmek ve öğretmek eylemlerinin ana hedefi, iyi, nitelikli, kaliteli ve marifetli insanlar yetiştirmektir. Nitekim; insan kaynağındaki kalite ve nitelik, ülkelerin ve toplumların gelecek hayatını birinci dereceden etkiler. Çocuklarını ve gençlerini marifetli yetiştirebilen ülkeler; geleceğe ümitle ve güvenle bakabilirler. Ancak; insanın eğitimi ve bilgi aktarımı sanıldığı kadar kısa ve kolay bir süreç değildir. Bu işi hakkıyla başarabilmek için; öncelikle millet ve devlet olarak eğitim-öğretim konusunda toptan kararlı ve istekli ol-

mak gerekir. Bu mesele en önemli iş olarak her daim gündemde kalırsa ancak başarı elde edilebilir. Eğitim ve öğretim süreçlerinde bilgiden çok, marifet kazandırmak esas olmalıdır. Bilgi aktarmak (öğretmek) ile değer kazandırmak (eğitmek) birbiriyile ilintili; ancak, farklı yöntem ve uygulamalarla sürdürülmelidir. Bütün bu ve benzeri genel ilkeleri esas almak kaydıyla toptan ve tümünden yeni bir anlayış ve uygulamalarla yepyeni bir eğitim ve öğretim sistemi üzerinde düşünmemiz, araştırmamız artık bir zarurettir.

### Yeni Bir Eğitim Modeli

Ülkemizin günümüz şartlarında tatmin edecek ve gelecekte de kullanılacak bir model arayışı gerçek bir ihtiyaçtır. Bu gerçek ihtiyacı karşılamak üzere ortaya konan arayış, mevcudun tamiri, iyileştirilmesi şeklinde olursa, kanaatimizce yine olumlu sonuçlar alınamayacaktır. O bakımdan yeni çalışmanın temel yaklaşımı, mevcut eğitim sistemini iyileştirmek değil, yepyeni bir model oluşturmaya dayalı olmalıdır. Ancak, devam eden sistemde yararlı görülen uygulamalar varsa, bunlar yeni modele eklenebilir. Bugünün ve geleceğin eğitim modeli; her şeyden önce hilkate ve fitrata uygun, mantık ve yapıcı bize ait olmalıdır. Yeni Model öğretimden önce eğitime ağırlıklı olmalı ve idealist insanlar yetiştirmeyi esas almalıdır. Çocuklara ve gençlere değer, erdem, marifet, kişilik ve karakter kazandırmalıdır. Sistem; toplu çalışmayı ve ortak akli kullanmayı hedefleyen kümece ve toplumsal bir anlayışta olmalı, “ben” değil “biz” duygusu vurgulanmalıdır. Vatana, millete, bayrağa ve devlete bağlılık ve mensubiyet duygusu güçlü bir şekilde verilmelidir. Yeni modelde bilgiyi ve bilimi öğretmek yeterli değildir. Bilimi öğrenmek yanında bilimin uygulanması esas kabul edilmelidir. Çocukları bilgi hamalı yapmak yerine, onlara marifet ve hüner kazandırıp hayata hazırlamak en doğru yoldur.

### MAARİF MODELİ

Eğitim konusunda ülke olarak bir hayli birikim ve deneyimimiz vardır. Bu bağlamda eksik olan yanımız sistem/model çalışmamız idi. MEB bu temel eksikliği gidermek üzere, bu alanda çok değerli ve önemli bir adım atarak **Maarif Modeli** altında yeni bir çalışma başlattı. Bu özgün çalışma okullarımızda kademeli ve tedrici olarak uygulanmaya başlandı. Bu yeni mo-

del eğitim alanında ülkemizde yapılan en kapsamlı değişikliklerden birisi olarak tarihe geçecektir. Yeni Eğitim Modeli, tedrici bir anlayışla okul öncesinden lisansüstü öğretime kadar her kademeyi kendi içinde değerlendirmekte, eğitim kademeleri arasındaki bağlantıyı hep canlı tutma eğilimindedir. Her eğitim-öğretim kademesinin program, müfredat, ders araç- gereçleri, süresi vb. ayrıntılar kendi içinde planlanmış; eğitim-öğretim kademelerinin bütünlüğü ve ortak gayesi hep göz önünde tutulmuştur. Bu bağlamda; yeni eğitim anlayışının başarılı olabilmesi için ailenin temel eğitim kurumu kabul edilmesi, huzur ve mutluluğun aile temelli öngörülmesi gerekmektedir. Devamında okullarla aile arasında sağlam köprüler kurulması, başarı için en önemli adımlardandır. Her eğitim kademesinin sınırları açıkça çizilmelidir. Aynı şekilde toplumu ciddi anlamda etkileyen ve yönlendiren kitle iletişim araçlarının da bu amaca uygun yayınlar yapması gerekir.

### Kapsamlı Bir Çalışma

Geleceğin eğitim sistemini oluşturmak üzere, eğitim ve öğretim süreçlerini bir bütün olarak ele alan bu model, (aile-okul-çevre-medya-özel eğitim-mesleki eğitim-hizmetiçi eğitim vb.) tüm eğitim kademelerini kapsayacak denli geniş bir çalışmadır. Modelin kademeli olarak eğitim kurumlarında uygulanması yanında, eğitimle ilgili olan bütün paydaşların temsilcilerinin yer aldığı (anne-baba, eğitimci-öğretmen-yönetici, teknik uzman, sosyal hizmet uzmanı, iletişimci-güvenlik uzmanı-din adamı-pedagog-psikolog-sosyolog-sanayici-esnaf vb.) bağımsız bir **Eğitim Çalışma Grubu**, çalışmalarını zamana bağlı olmaksızın ve müdahalesiz olarak sürdürmeli ve örnek uygulamalardan sonra tüm modeli ülkenin hizmetine sunmalıdır. **Maarif Modeli**, toplumun müştereklerine dayalı olarak yürütülmeli ve bir toplumsal mutabakat zeminine oturtulmalıdır. **Maarif Modeli** öylesine nesnel bir şekilde kurgulanmalıdır ki ikide bir değişikliğe ihtiyaç duyulmamalı ve çağın gerektirdiği her türlü yenilik de bu sisteme kolayca monte edilebilmelidir.

Özetle eğitim-öğretim konusu çok ciddi ve değerli bir iştir. Konu; bir devlet meselesi olarak ele alınmalı, kamunun tüm birimleri eğitimin paydaşları kabul edilmelidir. Eğitimin yalnızca okulda yürütülen bir iş olmadığı düşüncesiyle; aile, çevre, toplum, okul, med-

ya... tüm toplum kesimleri, bunca hayatî bir konuya ilgi göstermeli ve katkı sunmalıdırlar. Eğitim; bütün ortamlarda eşgüdümlü olarak sürdürülmek zorundadır. Eğitim kurumlarında yer alan eğitici, yönetici, öğretici, destekleyici vb. hangi pozisyonda olursa olsun herkes, öncelikle her tür yeniliğe açık olmalı; dışarıdan gelecek yeni görüş ve önerilere direnmemelidir. Eğitim gibi hayatî bir mesele ancak ve ancak ortak akılla, birlikte çalışmalarla, iş birliği ve güç birliği ile çözüme kavuşturulabilir. Bu yönüyle; aklımızı, gönümüzü ve gücümüzü birleştirerek milletimizin hayrına ve devletimizin bekasına katkı sunmak artık bir keyfiyet değil, mecburiyettir!

### TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI

Maarif Modeli içerisinde Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ayrı ve özel bir konuma sahiptir. Nitekim dil ve edebiyat dersinin bütün kademelerde baraj ders olarak konulması yalnızca bu dersler için değil, bütün dersler için anlama, kavrama, algılama, düşünme, okuma ve yazma becerilerini geliştirici bir işlev üstlenecektir. Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı aracılığıyla öğrencilerin edebiyatla tanışmaları, Türkçenin inceliklerini keşfetmeleri, dil becerilerini etkin kullanmaları, metinlerden hareketle olay ve olgulara eleştirel bir bakış açısıyla bakmaları ve estetik zevk edinmeleri amaçlanmaktadır. Öğrencilerin sadece edebî metinler açısından değil kültürel, toplumsal, tarihî ve felsefî açılardan da donanımlı bireyler olarak yetişmeleri öngörülmektedir. Bu öngörüye uygun olarak Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda tematik yaklaşım benimsenerek öğrencilerin edebiyata karşı daha bütüncül bir bakış açısı kazanmaları hedeflenmektedir. (Maarif Modeli s.4)

*“Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, anlama ve anlatma olmak üzere iki temel beceri üzerine yapılandırılmıştır. Programın doğasına uygun olarak anlama becerileri (okuma ve dinleme/izleme) Metin Tahlili, anlatma becerileri (konuşma ve yazma) Edebiyat Atölyesi başlıklarıyla ifade edilmiştir.”* (Maarif Modeli s.4)

*“Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programının içerikleri belirlenirken öncelikle her bir sınıf düzeyinde kazandırılması gereken bilgiler ile geliştirilmesi*

“

*Eğitimin gerekliliği ve insan hayatındaki önemi tartışmasız çok yüksektir. Ancak eğitimin nasıl bir yöntem ve modelle verileceği konusu, eğitimin içeriği kadar önemlidir. Bu bağlamda Maarif Modeli, yalnızca bilgilendirmeyi ve bilinçlendirmeyi değil, belki çok daha önemle marifetli bireyler yetiştirmeyi öngörmektedir. Bu bakımdan -eğer hakkıyla ve kesintisiz olarak uygulanabilirse- Maarif Modeli, ülkemizin eğitim/öğretim yolculuğuna uzun süre boyunca cevap verecek niteliktedir.*

”

*gereken beceriler temel alınarak genel amaçlar oluşturulmuş ve temalar, bu amaçlara ulaşmayı sağlayacak şekilde belirlenmiştir. Her sınıf düzeyinde dört tema bulunmaktadır. Her bir temanın öğrenme çıktısına ve genel program amacına katkısına yönelik bir örüntü oluşturulmuştur.”* (Maarif Modeli s.4)

Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, öncelikli olarak öğrencilerin dört temel beceriyi kazanmaları üzerine bina edilmiştir. Program, öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerini geliştirmeye, edebiyatı günlük hayatla ilişkilendirerek öğrencilere edebiyat sevgisi edindirmeye odaklanmıştır. Buradan hareketle metin tahliliyle okuma ve dinleme/izleme becerilerini geliştirirken öğrencilere etkin okur ve dinleyici/izleyici kimliği kazandırmayı, edebiyat atölyesi ile öğrencilerde etkin yazar kimliği oluşturmayı hedeflemiştir. Program, öğrencilere okuyup inceledikleri metinlerden hareketle onlara edebiyat atölyesi ile kendi özgün ürünlerini oluşturma fırsatı sunmayı öngörmektedir. Ayrıca öğrencilerin

anlama ve anlatma becerilerini eşit oranda geliştirmelerine fırsat tanıyacak çeşitli öğrenme teknikleri sunmaktadır. Programda edebiyatın farklı disiplinlerle ilişkisi vurgulanarak öğrencilerin çok yönlü kavrayışlarını derinleştirmek amaçlanmıştır. Aynı zamanda ölçme ve değerlendirme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate alan hem sonuç hem süreç temelli bir yaklaşım benimsenmiştir. Böylelikle tematik yaklaşımın ele alındığı ve öğrencilerin dil becerilerini, edebiyat ve disiplinler arası ilişkileri kavramalarını destekleyen bir ders programı hayata geçirilmiştir.

**Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı**'yla öğrencilerin;

1. Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini etkin bir şekilde kullanmaları,
2. Okuduklarından, dinlediklerinden/izlediklerinden hareketle söz varlığını zenginleştirmeleri,
3. Okuduklarından, dinlediklerinden/izlediklerinden hareketle sorgulama, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
4. Okuduklarından, dinlediklerinden/izlediklerinden hareketle millî ve manevî değerleri edinmeleri ve bu değerleri içselleştirerek yaşantılarına taşımaları,
5. Okumayı alışkanlığa dönüştürerek etkin okur kimliği edinmeleri,
6. Konuşma ve yazma kurallarına uyarak etkili iletişim kurmaları,
7. Belirledikleri tür ve içeriklerle ilgili metin oluşturarak yazılı ürünler ortaya koymayı alışkanlık hâline getirmeleri,
8. Belirledikleri tür ve içeriklerle ilgili sözlü ürünler ortaya koymayı alışkanlık hâline getirmeleri,
9. Kültürel, bilimsel ve sanatsal etkinlikleri dinleme/izleme zevki ve alışkanlığı kazanmaları,
10. Çoklu medya kaynaklarından ve basılı materyallerden amacına uygun bilgiye erişip bu bilgiyi kullanmaları,

11. Sanatsal değerleri fark edip estetik zevk geliştirmeleri,
12. Türk ve dünya edebiyatından metin örnekleri inceleyerek evrensel farkındalığını geliştirmeleri,
13. Türk kültürü ve diğer kültürler arasında ilişki kurarak kültürel duyarlılık geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

**Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı**'nda değerlerin öğrenilmesi ve yaşanmasına da özel bir yer ayrılmıştır. Türk dili ve edebiyatı dersinde değerlerin vurgulanması metin seçimiyle başlar, öğrenme yaşantılarında doğal seyrinde devam eder. Değerler öğrencilere pozitif örneklerle sunulur; karakterlerin, olayların ve temaların değerlerle uyumlu olduğu eserler tercih edilir. Metin tahlilinde öğrenciler, değer odaklı düşünmeye teşvik edilir ve metindeki karakterlerin değerlere uygun davranışlarını anlamaları için empati kurar. Atölye çalışmaları, öğrencilerin kendi eserlerini oluşturarak değerleri içselleştirmelerini sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır. Öğretmenler, tüm değerlerin kazandırılması konusunda rol modeli olmalı; öğrencilerin farklı kültürleri ve değerleri anlamalarına olanak tanımalıdır öngörüsü esastır.

**Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı**'nda metin tahliline ilişkin içerikler şu şekildedir:

- Edebî Metin
- Öğretici Metin
- Çok Modlu Metin
- İnfografik Metin (Bilgi görseli)
- Ana Metin
- Ara Metin

Yukarıda görüldüğü üzere program edebi metinler açısından son derece zengin ve bir o kadar da çeşitlidir.

### Sonuç ve Değerlendirme

Eğitimin gerekliliği ve insan hayatındaki önemi tartışmasız çok yüksektir. Ancak eğitimin nasıl bir yöntem ve

modelle verileceği konusu, eğitimin içeriği kadar önemlidir. Bu bağlamda **Maarif Modeli**, yalnızca bilgilendirmeyi ve bilinçlendirmeyi değil, belki çok daha önemle marifetli bireyler yetiştirmeyi öngörmektedir. Bu bakımdan -eğer hakkıyla ve kesintisiz olarak uygulanabilirse- **Maarif Modeli**, ülkemizin eğitim/öğretim yolculuğuna uzun süre boyunca cevap verecek niteliktedir.

**Maarif Modeli**'ne daha özeldir Türk Dili ve Edebiyatı penceresinden bakacak olursak aşağıdaki değerlendirmeleri yapmamız mümkündür:

- Türk Dili ve Edebiyatı Programı, her öğrenci için ortak olarak dört temel beceri (okuma, yazma, konuşma, dinleme) merkeze alınarak yürütülmesi öngörülmüştür.
- Öğrencilerin bu dört temel beceriyi kazanabilmeleri adına öğrenme sürecinin içerisinde aktif rol almaları amaçlanmıştır.
- Çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri (istasyon, düşün-eşleş-paylaş, altı şapka vb.) müfredata dahil edilmiştir.
- Programda günlük hayatta kullanılabilir bilgilere ağırlık verilmiş, gereksiz bilgilerden kaçınılmıştır.
- Dil bilgisi konuları ayrı bir başlık şeklinde işlenmemiş, her bir metnin içindeki örnekler üzerinden verilmiştir.
- Programda öğrencileri sürekli olarak düşünmeye ve yorumlamaya sevk eden etkinlikler mevcuttur. Bu yolla öğrencilerin zihinleri her daim zinde tutulmaktadır.
- Program için önerilen metinlerin millî bir nitelik taşıması gerektiği özellikle vurgulanmıştır. Seçilen metinlerin öğrencilerde ufuk açıcı işlevler üstlenmesi öngörülmüştür.
- Programa bir film izleme ve kitap okuma etkinliği de dâhil edilmiştir. Böylelikle programın albenisi artırılmış ve öğrenme kanalları genişletilmiştir.
- Programın getirdiği en büyük yeniliklerden birisi de sınavlarda test sisteminin tamamen kaldırılmış olmasıdır.

- Yeni modelde yazılı sınavların yanı sıra dinleme ve konuşma sınavları da yapılması de istenmektedir. Bu üç sınavın ortalamasına göre not verilmesi öngörülmüştür.

Sonuç olarak Maarif Modeli içinde Türk Dili ve Edebiyatı Programı, eski programlarla karşılaştırıldığında çok büyük değişiklikler ve yenilikler getirmektedir. Öğrencileri edilgenlikten kurtarıp sürekli olarak canlı tutan, dersin işlenişini öğrenciler üzerinden yürütmeyi öngören bu program, öğrencilerin Türkçeyi sevmeleri, inceliklerini öğrenmeleri, edebiyat zevkini kazanmaları açısından birçok üstünlüğü beraberinde getirmektedir. Bu yönüyle Maarif Modeli Türk Dili ve Edebiyatı Programı, öğrencilerin geleceğini olumlu yönde destekleyecek niteliktedir.

#### Kaynaklar

- Aydın, Mustafa, (2006), "Değerler, İşlevleri ve Ahlak", Eğitime Bakış Dergisi, Yıl:7, Sayı:19. Ankara.
- Duman, Tayyip, (1991), Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme Problemi (Tarihi Gelişim), Millî Eğitim Yayınları, Ankara.
- Kaplan, Mehmet, (1985). *Kültür ve Dil*, Dergâh Yay. 3. Baskı, İstanbul.
- Kapusuz, Hakkı, (2021), Türkiye'nin Sınavlarla İmtihani, Elips yay. İstanbul.
- Komisyon, (2024), Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Topçu, Nurettin, (2016). *Türkiye'nin Maarif Davası*, 25.Baskı, İstanbul.
- Yaman, Ertuğrul, (2012). *Değerler Eğitimi*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Yaman, Ertuğrul (2024). *Nasıl Bir Eğitim*, 2. Baskı, Anadolu Ay Yayınları, Ankara.

# ERDEM TEMELLİ ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ

 Doç. Dr. İsa KAYA\*  
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

## Giriş

Erken çocukluk dönemi, bireyin kişilik gelişiminin, ahlaki yönelimlerinin ve toplumsal aidiyet duygusunun temellendiği kritik bir yaşam evresi olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde edinilen değerler, bireyin ilerleyen yaşamındaki tutum ve davranışlarını şekillendirdiği gibi, toplumun kültürel sürekliliği ve etik yapısının korunmasında da belirleyici bir rol oynamaktadır (Akpınar ve Köksalan, 2024; Taş, Şentürk ve Şiraz, 2024). Erken çocuklukta kazanılan değerlerin kalıcılığı, bu dönemin yalnızca gelişimsel bir basamak değil, bireyin anlam dünyasının inşa edildiği kurucu bir süreç olduğunu göstermektedir (Doğan ve Uçak, 2022).

Son yıllarda eğitim politikaları incelendiğinde, erken çocukluk eğitimini yalnızca bilişsel becerilerin kazandırıldığı bir hazırlık süreci olarak ele alan yaklaşımların giderek sorgulandığı görülmektedir. Akademik başarı odaklı modellerin, çocuğun ahlaki, sosyal ve duygusal gelişimini yeterince destekleyemediği yönündeki eleştiriler, erdem, değer ve bütüncül gelişimi merkeze alan yeni eğitim anlayışlarının ön plana çıkmasına zemin hazırlamıştır (Taş, vd., 2024). Bu yönelim, erken çocukluk eğitiminde “ne öğretildiği” kadar “nasıl bir insan yetiştirildiği” sorusunu da merkezi hâle getirmiştir.

“

*Erdem temelli yaklaşımların önemli bir özelliği, ahlaki gelişimi bireysel bir süreçten ziyade sosyal ve kültürel bağlam içinde ele almasıdır. Çocuklar erdemleri büyük ölçüde model alma, gözlem ve sosyal etkileşim yoluyla kazanmaktadır. Bu bağlamda aile, öğretmen ve öğrenme ortamı, erdem gelişiminde belirleyici rol oynamaktadır.*

”

\* ikaya@fsm.edu.tr, Orcid: 0000-0003-3604-1368



Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), bu dönüşümün Türkiye bağlamındaki en güncel ve kapsamlı yansımalarından biri olarak değerlendirilmektedir (Yıldırım ve Çalışkan). Model, erken çocukluk eğitimini insan merkezli bir perspektifle ele almakta; çocuğu bilişsel, sosyal, duygusal ve ahlaki yönleriyle bir bütün olarak konumlandırmaktadır (Arslankara ve Arslankara, 2024; Taşkın, 2025). TYMM'nin erdem-değer-eylem çerçevesi, erken çocukluk dönemini kişilik ve karakter gelişiminin kurucu zemini olarak tanımlamakta ve eğitimin temel amacını "iyi insan yetiştirme" ideali etrafında yeniden yapılandırmaktadır (Dila, 2025; Taşkın, 2025).

Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin erken çocukluk eğitimine ilişkin yaklaşımını erdem temelli bir perspektifle ele alarak bütüncül bir bakış açısıyla sentezlemektir.

### **Erken Çocuklukta Erdem Kavramının Kuramsal Temelleri**

Erdem kavramı, erken çocukluk eğitiminde bireyin ahlaki gelişimini açıklamada kullanılan en temel ve kapsayıcı kavramlardan biridir. Erdem, yalnızca belirli davranışların sergilenmesini değil; bireyin karakterini, değer yönelimlerini, niyetlerini ve eylemlerini bütüncül biçimde şekillendiren ahlaki bir yetkinliği

ifade etmektedir. Bu yönüyle erdem, erken çocukluk döneminde kişilik ve karakter gelişiminin merkezinde yer alan kurucu bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Arslankara ve Arslankara, 2024).

Erdem kavramının kuramsal temelleri, klasik erdem etiği geleneğine dayanmaktadır. Aristoteles, erdemi bireyin tekrar eden eylemleri yoluyla kazandığı bir alışkanlık ve yetkinlik olarak tanımlamış; erdemli olmayı tekil doğru davranışlardan ziyade, doğru davranma eğiliminin süreklilik kazanması olarak ele almıştır. Bu yaklaşım, erdemın doğuştan gelen sabit bir özellik olmadığını; eğitim, sosyal çevre ve yaşantı yoluyla geliştirilebilen bir nitelik olduğunu ortaya koymaktadır. Aristotelesçi erdem anlayışı, özellikle erken çocukluk dönemini ahlaki alışkanlıkların temellendiği kritik bir gelişim evresi olarak konumlandırmaktadır (Aristoteles, 2014).

Çağdaş eğitim literatüründe erdem kavramı, karakter eğitimi ve ahlaki gelişim yaklaşımları çerçevesinde yeniden ele alınmıştır. Erdem temelli eğitim yaklaşımları, ahlaki gelişimi yalnızca bilişsel düzeyde doğru-yanlış ayrımı yapabilme becerisi olarak değil; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutların bütünleştiği bir süreç olarak değerlendirmektedir. Bu bağlamda erdem, ahlaki muhakeme, ahlaki duyarlılık ve ahlaki eylemin bütünlüğü içerisinde ele alınmaktadır (Kristjánsson, 2015). Özellikle erken çocukluk döneminde çocukların ahlaki kavramları soyut ilkelere ziyade, somut yaşantılar ve sosyal etkileşimler aracılığıyla anlamlandırdıkları vurgulanmaktadır.

Gelişimsel ahlak kuramları, erken çocukluk dönemini ahlaki farkındalığın ve değer yönelimlerinin şekillenmeye başladığı bir başlangıç evresi olarak tanımlamaktadır. Piaget ve Kohlberg'in ahlaki gelişim yaklaşımlarına göre çocuklar bu dönemde kuralları büyük ölçüde dışsal otoriteye bağlı olarak algılamakta; ancak empati, sorumluluk, adalet ve saygı gibi temel erdemlerin temelleri bu yaşlarda atılmaktadır (Kohlberg, 1984). Bu durum, erken çocukluk eğitiminin erdemlerin doğrudan öğretildiği bir alan olmaktan ziyade, ahlaki alışkanlıkların ve karakter örüntülerinin inşa edildiği bir süreç olarak ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Erdem temelli yaklaşımların önemli bir özelliği, ahlaki gelişimi bireysel bir süreçten ziyade sosyal ve kültürel bağlam içinde ele almasıdır. Çocuklar erdemleri büyük ölçüde model alma, gözlem ve sosyal etkileşim yoluyla kazanmaktadır. Bu bağlamda aile, öğretmen ve öğrenme ortamı, erdem gelişiminde belirleyici rol oynamaktadır. Nitekim öğretmenin sınıf içindeki tutumları, iletişim dili ve problem çözme yaklaşımları, çocukların ahlaki yönelimleri üzerinde doğrudan etkili olmaktadır (Berkowitz ve Bier, 2014; Kırçıl ve Sağır, 2025).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin erdem anlayışı, söz konusu kuramsal çerçeveye büyük ölçüde örtüşmektedir. Modelde erdem, bireyin kendisiyle, başkalarıyla ve toplumla kurduğu ilişkinin ahlaki zemini olarak tanımlanmakta; erdem-değer-eylem bütünlüğü eğitimin temel amaçlarından biri olarak yapılandırılmaktadır (Yıldırım ve Çalışkan, 2024). Bu yaklaşım, erken çocukluk dönemini yalnızca akademik becerilerin kazandırıldığı bir hazırlık süreci olarak değil; ahlaki kişilik ve karakter gelişiminin kurucu evresi olarak konumlandırmaktadır.

Modelin ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik temelleri dikkate alındığında, erdem kavramının insan ve toplum tasavvurunun merkezinde yer aldığı görülmektedir. Arslankara ve Arslankara'ya (2024) göre Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireyin zihinsel, duygusal, sosyal ve manevi gelişimini bütüncül biçimde ele almakta; erdemi eğitimin normatif hedeflerinden biri olarak konumlandırmaktadır. Bu bağlamda erdem, yalnızca bireysel bir ahlaki özellik değil; toplumsal aidiyet ve sorumluluk bilinciyle ilişkili bir değer alanı olarak değerlendirilmektedir.

Erken çocuklukta erdem kavramının kuramsal temelleri; klasik erdem etiği, çağdaş karakter eğitimi yaklaşımları ve gelişimsel ahlak kuramlarının kesişiminde şekillenmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bu çok katmanlı kuramsal zemini erken çocukluk eğitime uyarlayarak, erdem temelli ve bütüncül bir insan yetiştirme idealini merkeze alan güçlü bir çerçeve sunmaktadır. Bu yönüyle erdem kavramı, modelin erken çocukluk eğitimine ilişkin felsefi ve pedagojik yaklaşımının temel dayanaklarından biri olarak değerlendirilebilir.

## Erken Çocukluk Eğitiminde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli erken çocukluk eğitimine ilişkin insan ve çocuk anlayışını güçlü bir felsefi zemine dayandırmaktadır (Bardak, 2025; Özer, 2025). Model; ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik boyutlarıyla eğitimi yalnızca bilgi aktarımı olarak değil, bireyin anlam dünyasını, değer yönelimlerini ve toplumsal sorumluluk bilincini inşa eden bütüncül bir süreç olarak ele almaktadır (Arslankara ve Arslankara, 2024; Doğan ve Uçak, 2022). Bu yaklaşım, erken çocukluk dönemini bireyin varlık algısının, benlik inşasının ve değer dünyasının şekillendiği kurucu bir eşik olarak konumlandırmakta; çocuk gelişimini yalnızca akademik kazanımlar üzerinden tanımlamaktan bilinçli biçimde uzaklaşmaktadır (Özer ve Eren, 2025; Taş, vd., 2024).

Bu felsefi çerçeve, erken çocukluk eğitiminde “bütüncül insan” anlayışının merkeze alınmasını zorunlu kılmaktadır. Erdem temelli yaklaşımın odağında yer alan bu insan tasavvuru, bilişsel gelişimle birlikte sosyal-duygusal gelişim, ahlaki farkındalık ve toplumsal aidiyetin eş zamanlı olarak desteklenmesini gerekli görmektedir (Bardak ve Topaç, 2025; Taşkın, 2025). Bu yönüyle Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, erken çocukluk eğitimi yalnızca ilkökula hazırlık süreci olarak değil, bireyin değer temelli kişilik yapılanmasının başladığı temel bir eğitim basamağı olarak yeniden tanımlamaktadır (Özer ve Eren, 2025).

Modelin erken çocukluk programlarına yansımaları incelendiğinde, oyun, müzik, sanat ve günlük yaşam etkinliklerinin değer ve erdemlerin yaşantı temelli olarak kazandırılmasında temel araçlar olarak konumlandırıldığı görülmektedir. Oyun temelli öğrenme anlayışı, çocuğun değerleri soyut anlatımlar yoluyla değil, deneyim ve etkileşim aracılığıyla içselleştirmesine olanak tanımaktadır. Benzer biçimde müzik ve sanat etkinlikleri, estetik duyarlılığın gelişimini desteklerken aynı zamanda duygusal farkındalık ve empati becerilerinin güçlenmesine katkı sunmaktadır (Bardak ve Topaç, 2025).

“

*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) erken çocukluk eğitiminde erdem temelli ve bütüncül bir eğitim anlayışı ortaya koymaktadır. Model, erken çocukluk dönemini yalnızca bilişsel becerilerin geliştirildiği bir hazırlık süreci olarak değil; bireyin ahlaki, sosyal, duygusal ve değer temelli gelişiminin temellendiği kurucu bir evre olarak ele almaktadır. Erdem-değer-eylem bütünlüğü çerçevesi, eğitimin nihai amacını “iyi insan yetiştirme” ideali etrafında yeniden tanımlamakta ve erken çocukluk eğitimine güçlü bir normatif ve felsefi zemin kazandırmaktadır.*

”

Bununla birlikte bazı çalışmalar, özellikle müzik ve çocuk şarkıları gibi eğitsel içeriklerde belirli temel erdemlerin (adalet, dürüstlük, mahremiyet gibi) sınırlı düzeyde temsil edildiğini ortaya koymaktadır. Değerlerin içerik düzeyinde yer almasına karşın, bu değerlerin davranışa dönüşmesini destekleyen pedagojik uygulama örneklerinin yeterince çeşitlendirilmediği vurgulanmaktadır (Karataş, 2024; Yıldırım ve Çalışkan, 2024). Bu durum, erdem temelli yaklaşımın kuramsal düzeyde güçlü bir çerçeve sunmasına rağmen, uygulama boyutunda sistematik zenginleştirmelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Öğretmen, erdem temelli erken çocukluk eğitiminin hayata geçirilmesinde merkezi bir aktör olarak öne çıkmaktadır. Öğretmen görüşlerine dayalı araştırmalar, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bütüncül ve değer odaklı yaklaşımının genel olarak olumlu karşılandığını; ancak uygulamada müfredat yoğunluğu, uyum süreci ve kavramsal bileşenlerin içselleştiril-

mesi konusunda güçlükler yaşandığını göstermektedir (Duyul, Duyul, Kesman ve Kesman, 2025; Kırçıl & Sağır, 2025). Erken çocukluk döneminde değerlerin büyük ölçüde model alma ve pedagojik rehberlik yoluyla kazanıldığı dikkate alındığında, öğretmenin yalnızca program uygulayıcısı değil, aynı zamanda ahlaki bir rol model olarak konumlandığı görülmektedir.

Aile, çocuğun ahlaki ve kişilik gelişiminin başladığı ilk öğrenme ortamı olarak erdem temelli yaklaşımın vazgeçilmez bir bileşenidir. Ailede kazanılan değerlerin okul öncesi eğitim ortamlarında süreklilik kazanması, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin erken çocukluk hedefleri açısından kritik önemdedir (Bardak & Topaç, 2025; Doğan, 2020). Ancak aile-okul iş birliğinin yeterince yapılandırılmaması, erdem temelli yaklaşımın etkililiğini zayıflatabilecek önemli bir risk alanı olarak değerlendirilmektedir (Doğan, 2020). Bu durum, erken çocukluk eğitiminde değer aktarımının yalnızca okul temelli politikalarla sınırlandırılmayacağına ortaya koymaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin erken çocukluk eğitiminde güçlü bir normatif ve felsefi çerçeveye sunduğunu; ancak bu çerçevenin uygulamada nasıl ete kemiğe bürüneceği sorusunun hâlen açık olduğunu göstermektedir (Karataş, 2024; Ülçay, 2024). Özellikle öğretmen yeterlikleri, okul kültürü, aile katılımı ve uygulama sadakati, erdem temelli yaklaşımın başarısını belirleyen temel değişkenler olarak öne çıkmaktadır (Kırçıl ve Sağır, 2025; Turan ve Nazıroğlu, 2024). Bu bağlamda erken çocukluk eğitimi, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli açısından yalnızca bir eğitim kademesi değil; modelin insan ve toplum tasavvurunun somutlaştığı en kritik uygulama alanlarından biri olarak değerlendirilmektedir.

### **Uluslararası Erdem Temelli Erken Çocukluk Yaklaşımları**

Erdem temelli erken çocukluk eğitimi, son yıllarda yalnızca ulusal eğitim politikalarının değil, aynı zamanda uluslararası eğitim literatürünün de önemli tartışma alanlarından biri hâline gelmiştir. Akademik çalışmalarda erken çocukluk dönemi; karakter, ahlak ve değer gelişiminin temellendiği kritik bir gelişim

evresi olarak ele alınmakta, bu dönemde sunulan eğitimin bireyin uzun vadeli ahlaki yönelimleri üzerinde belirleyici olduğu vurgulanmaktadır (Berkowitz ve Bier, 2014; Kristjánsson, 2015).

Uluslararası alanda erdem temelli yaklaşımlar incelendiğinde, bu yaklaşımların çoğunlukla “karakter eğitimi”, “ahlaki eğitim” ve “değerler eğitimi” kavramları etrafında şekillendiği görülmektedir. Özellikle Anglo-Sakson eğitim geleneğinde karakter eğitimi, bireyin toplumsal uyumunu ve etik davranışlarını geliştirmeyi hedefleyen sistematik bir eğitim alanı olarak yapılandırılmaktadır (Lickona, 1991; Nucci, Narvaez, ve Krettenauer, 2014).

Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşik Krallık merkezli karakter eğitimi modelleri, erken çocukluk döneminde erdemlerin kazandırılmasında okul iklimi, öğretmen rol modeli ve okul-aile iş birliğini temel bileşenler olarak ele almaktadır. Bu modellerde dürüstlük, sorumluluk, saygı ve adalet gibi temel erdemler, müfredat dışı etkinlikler ve okul kültürü aracılığıyla desteklenmektedir (Berkowitz ve Bier, 2014). Ancak bu yaklaşımların önemli bir eleştiri noktası, erdemlerin çoğu zaman davranış listeleri veya performans göstergeleri üzerinden ele alınması ve felsefi/ahlaki temellerin sınırlı düzeyde tartışılmasıdır (Kristjánsson, 2015).

Avrupa merkezli yaklaşımlarda ise erdem ve değer eğitiminin daha çok demokratik vatandaşlık, insan hakları ve sosyal uyum ekseninde ele alındığı görülmektedir. Özellikle İskandinav ülkelerinde erken çocukluk eğitimi, çocukların özerklik, empati ve toplumsal sorumluluk geliştirmelerini hedefleyen bütüncül pedagojik çerçeveler üzerine inşa edilmektedir (OECD, 2020). Bu bağlamda değerler, bireysel başarıdan ziyade toplumsal refah ve birlikte yaşam kültürüyle ilişkilendirilmektedir.

Dinî ve kültürel referansların daha belirgin olduğu bazı Asya ve Orta Doğu ülkelerinde ise erdem temelli erken çocukluk yaklaşımları, ahlak ve değer eğitimi-ni kültürel ve manevi geleneklerle bütünleştirmektedir. Bu yaklaşımlarda erken çocukluk eğitimi, bireyin yalnızca toplumsal normlara uyumunu değil; aynı za-

manda ahlaki sorumluluk ve içsel disiplin geliştirme-  
sini hedeflemektedir (Nucci, vd, 2014).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin erdem temelli  
erken çocukluk yaklaşımı, bu uluslararası modeller-  
le karşılaştırıldığında, özgün bir sentez sunmaktadır.  
Model, Anglo-Sakson karakter eğitimi yaklaşımların-  
da görülen davranış merkezli yapıdan farklı olarak, er-  
dem-değer-eylem bütünlüğünü felsefi ve normatif bir  
zeminde ele almaktadır (Taşkın, 2025). Aynı zamanda  
Avrupa merkezli demokratik değerler yaklaşımını dik-  
kate almakta; ancak bunu kültürel ve ahlaki bağlam-  
dan koparmadan yapılandırmaktadır (Arslankara ve  
Arslankara, 2024).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ayırt edici yön-  
lerinden biri, erken çocukluk döneminde erdem ve  
değer gelişimini yalnızca pedagojik bir hedef olarak  
değil, insan ve toplum tasavvurunun kurucu bir unsuru  
olarak ele almasıdır. Bu yönüyle model, uluslararası  
literatürde sıklıkla eleştirilen “değerlerin araçsallaştırıl-  
ması” riskini azaltmakta ve erdemi eğitimin temel  
ontolojik amacı olarak konumlandırmaktadır.

Uluslararası erdem temelli erken çocukluk yaklaşımları  
ile karşılaştırıldığında Türkiye Yüzyılı Maarif  
Modeli; felsefi derinliği, kültürel bağlam duyarlılığı  
ve bütüncül insan anlayışıyla özgün bir çerçeve sun-  
maktadır. Bu durum, modelin yalnızca ulusal bir eği-  
tim politikası olarak değil, aynı zamanda uluslararası  
erken çocukluk eğitimi literatürüne katkı sunabilecek  
bir yaklaşım olarak değerlendirilmesine olanak tanı-  
maktadır.

## Sonuç

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) erken  
çocukluk eğitiminde erdem temelli ve bütüncül bir  
eğitim anlayışı ortaya koymaktadır. Model, erken  
çocukluk dönemini yalnızca bilişsel becerilerin ge-  
liştirildiği bir hazırlık süreci olarak değil; bireyin  
ahlaki, sosyal, duygusal ve değer temelli gelişiminin  
temellendiği kurucu bir evre olarak ele almaktadır. Er-  
dem-değer-eylem bütünlüğü çerçevesi, eğitimin nihai  
amacını “iyi insan yetiştirme” ideali etrafında yeniden  
tanımlamakta ve erken çocukluk eğitimine güçlü bir

normatif ve felsefi zemin kazandırmaktadır. Ulusal ve  
uluslararası alanyazınla karşılaştırmalı olarak değer-  
lendirildiğinde, TYMM'nin erdem kavramını araçsal  
bir değer aktarımı düzeyinde ele almak yerine, insan  
ve toplum tasavvurunun merkezine yerleştirdiği gö-  
rülmektedir. Bu yönüyle model, erken çocukluk eği-  
timinde karakter, ahlak ve değer gelişimini bütüncül  
biçimde ele alan özgün bir yaklaşım sunmaktadır.


Bununla birlikte, modelin sunduğu kuramsal çerçeve-  
nin uygulama düzeyinde daha güçlü biçimde hayata  
geçirilebilmesi için bazı geliştirme alanlarına ihtiyaç  
duyulduğu görülmektedir. Bu bağlamda, erdem temel-  
li yaklaşımın günlük eğitim yaşantılarına sistematik  
biçimde yansıtılabilmesi amacıyla öğretmen yeterlik-  
lerinin güçlendirilmesi, hizmet içi eğitimlerin erdem-  
değer-eylem bütünlüğünü merkeze alacak biçimde  
yeniden yapılandırılması ve öğretmenlerin ahlaki rol  
model olma işlevlerinin pedagojik olarak desteklen-  
mesi önem taşımaktadır. Ayrıca okul-aile iş birliğinin  
süreklilik üretecek biçimde yapılandırılması, ailelerin  
değer ve erdem eğitimine aktif biçimde dâhil edilmesi  
ve öğrenme ortamlarının erdem gelişimini destekle-  
yecek şekilde düzenlenmesi önerilmektedir. Gelecek  
araştırmalarda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin er-  
ken çocukluk eğitimindeki uygulama süreçlerini ince-  
leyen uzunlamasına ve uygulama temelli çalışmaların  
artırılması, modelin etkililiğine ilişkin daha derinle-  
mesine ve kanıta dayalı sonuçlar elde edilmesine katkı  
sağlayacaktır.

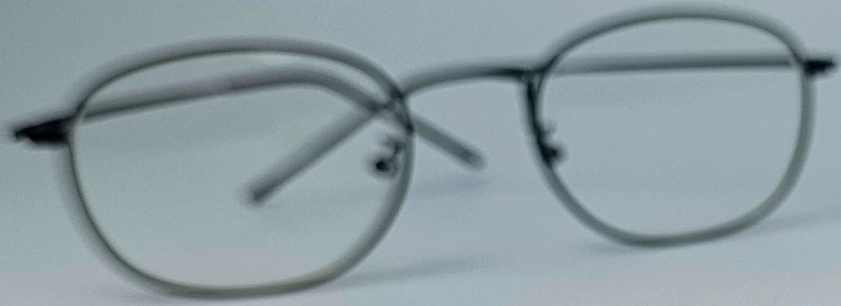
“  
*Türkiye Yüzyılı Maarif  
Modeli'nin erken çocukluk  
eğitimine ilişkin yaklaşımını  
erdem temelli bir perspektifle  
ele alarak bütüncül bir bakış  
açısıyla sentezlemektir.*  
”

### Kaynakça

- Akpınar, B., & Köksalan, B. (2024). Eğitimde Maarif ve Müfredat Yenileme İhtiyacı: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Üzerinden Teorik Bir Analiz. *Journal of History School*, 17(LXVIII), 27-48.
- Aristoteles. (2014). *Nikomakhos'a etik* (S. Babür, Çev.). Bilgesu Yayıncılık.
- Arslankara, V. B., & Arslankara, E. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin felsefi temelleri: Ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik bakış açılarından bir değerlendirme. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1), 121-145.
- Bardak, M., & Topaç, N. (2025). aarif Modeli 2024 okul öncesi eğitim programının analizi. M. Bardak (Ed.), *Erken çocukluk eğitiminde güncel araştırmalar* (ss. 179-197) içinde. Vizetek Yayıncılık.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2014). Research-based character education. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 72-85.
- Dila, C. (2025). New Education Program In Values Education: Türkiye Century Maarif Model. *PUPIL: International Journal of Teaching, Education and Learning*, 2024, 281-287. doi:10.20319/ictel.2025.281287
- Doğan, H. (2020). Basical of Religious and Moral Principles to be Followed in Family Child Education. *Kafkas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 298-311.
- Doğan, R., & Uçak, H. E. (2022). Erken çocukluk döneminde ailede din (ahlak ve değerler) eğitimi. *Journal of Islamic Research*, 33(2), 401-422.
- Duyul, S., Duyul, Y., Kesman, M., & Kesman, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 5(3), 20262-20262.
- Karataş, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli hakkında. *Öncü Okul Yöneticileri Derneği Yayınları*, 5, 6-11.
- Kırçıl, R. U., & Sağır, Ş. U. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Sınıf İçi Yansımaları: Öğretmen Görüşleri. *Erciyes Journal of Education*, 9(1), 24-46.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: Vol. II. The psychology of moral development*. Harper & Row.
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education*. London: Routledge.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Nucci, L., Narvaez, D., & Krettenauer, T. (2014). *Handbook of moral and character education* (2nd ed.). New York: Routledge.
- OECD. (2020). *Early learning and child well-being: A study of five-year-olds in England, Estonia, and the United States*. Paris: OECD Publishing.
- Özer, Z., & Eren, M. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı Doğrultusunda Hazırlanan Çocuk Şarkılarının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 54(1), 1331-1372.
- Taş, Ş., Şentürk, Ş., & Şiraz, F. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli (TYMM) okul öncesi eğitim programının, program öğeleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 3(2), 85-99.
- Taşkın, S. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde değerler eğitimi yaklaşımının analizi. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 2, 160-180.
- Turan, Ş., & Nazıroğlu, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin din öğretimi yaklaşımında birey ve toplumun ideolojik tahayyülü. *Rize İlahiyat Dergisi*(27), 15-33.
- Ulçay, O. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli değerlendirmesi. *Ulusal Eğitim Toplum ve Dünya Dergisi*, 1(2), 70-75.
- Yıldırım, Y., & Çalıskan, A. (2024). Evaluation of the Türkiye Century Education Model in terms of 21st Century Human Profile. *Electronic Journal of Education Sciences, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi]*, 13(26), 204-220. doi:10.55605/ejedus.1548121

# Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İzleme Araştırması

 Doç. Dr. Ayhan ÖZ  
EPAM Direktörü



“

*Araştırmada elde edilen veriler öncelikle her bir branş için ayrı başlıklar halinde ele alınmış, en sonunda ise araştırmanın genel sonuçları ve politika yapıcılar için öneriler sıralanmıştır.*



Türkiye’de eğitim alanında yaşanan gelişmeleri yakından takip etmeyi; tarihten ve kadim kültürümüzden devraldığımız mirasla günceli makul bir zeminde bir araya getirip geleceğe yönelik politika önerileri geliştirmeyi kendine misyon edinen İLKE Vakfı Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi (EPAM) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında 2024 yılında uygulamaya konan öğretim programlarını izlemek üzere “TAKİP” adında bir pro-

je başlatmıştır. Bu proje ile eğitim programlarının sahadaki uygulanma süreçlerinin sistematik olarak izlenmesi ve raporlanması amaçlanmaktadır. Projenin ilk etabı 2024-2025 eğitim öğretim döneminde Türkçe, Matematik ve Fen Bilgisi dersi öğretim programları özelinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın temel amacı bu üç ders özelinde öğretim programlarının öğretmenler nasıl anlaşıldığının ve ne ölçüde uygulandığının belirlenmesi, programla-

rın sahadaki yansımalarının ve karşılığının ortaya konulmasıdır. Söz konusu üç branşta görev yapan öğretmenlerle görüşmeler yapılarak programın sahadaki uygulama süreçlerine dair imkân, fırsat ve zorluklar tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma projesi, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Mustafa Öztürk tarafından yürütülmüş; matematik alanında Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesinden Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Şahal, fen bilgisi alanında Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesinden Doç. Dr. Hasan Özgür Kapıcı, Türkçe alanında ise İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinden Doç. Dr. Sedat Karagül projeye araştırmacı olarak katkı vermişlerdir. Projenin ikinci etabı kapsamındaki izleme araştırmasının EPAM araştırmacıları tarafından Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İngilizce dersleri üzerinden 2025-2026 eğitim-öğretim yılını da gerçekleştirilmesi planlanmaktadır.

TYMM öğretim programları 1., 5. ve 9. sınıflardan başlayarak kademeli olarak uygulamaya konulmuş olmakla birlikte bu çalışmada 1. sınıfın, doğası itibarıyla bu dönemde okuma yazma ve temel matematik becerilerine odaklanması ve ders çeşitliliğinin sınırlı olması, 9. sınıfın ise Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri derslerinin ötesinde bir ders çeşitliliğine sahip olması dikkate alınmış ve öğretim programlarının daha uzun vadeli etki ve çıktılarını izleyebilmek amacıyla araştırma 5. sınıfla sınırlandırılmıştır. Araştırmaya dahil edilecek programlar belirlenirken de haftalık ders saati en fazla olan üç ders (Türkçe, Matematik ve Fen Bilgisi) merkeze alınmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden çoklu durum çalışması tercih edilmiş ve veri toplamak için yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Araştırma İstanbul ilinde yürütülmüş; katılımcılar belirlenirken örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. İstanbul'da farklı sosyo-ekonomik düzeylerden 10 ilçeden 10 okul belirlenmiş ve her üç branştan 10'ar tane olmak üzere toplamda 30 öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir. Altı katılımcı veri toplama sürecinde araştırmadan çekildiği için araştırma her branştan 8 olmak üzere toplamda 24 katılımcı ile tamamlanmıştır. Branşları temsilen görüşme yapılan 8 öğretmenin 5 tanesi ortaokulda 3 tanesi ise imam hatip ortaokulunda görev yapmaktadır. Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesi için içerik analizi

yöntemi benimsenmiş ve bu süreçte MAXQDA nitel analiz programı kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler öncelikle her bir branş için ayrı başlıklar halinde ele alınmış, en sonunda ise araştırmanın genel sonuçları ve politika yapıcılar için öneriler sıralanmıştır. Bu çalışmada da aynı usul takip edilecek ve Türkçe alanından başlanarak her bir branş için araştırmadan elde edilen temel bulgular ayrı ayrı paylaşılacak, sonrasında ise genel değerlendirme yapılacaktır.

**Türkçe Öğretim Programı** kapsamında yapılan görüşmelerde; programın uygulanabilirlik düzeyi, anlaşılabilirliği, kapsamının yeterliliği ve uygulama sırasında yaşanan sorunlar ele alınmıştır. Katılımcılar programı değerlendirirken aynı zamanda programın yapısal özellikleri, uygulamada kullanılan yeni yöntem ve teknikler, öğrencilerin derse yönelik tutumları, içerik uygunluğu, beceri kazandırma süreçleri, konu geçişlerinin düzeni, dil bilgisi öğretimi, disiplinler arası etkileşim ile uygulama sürecinde gereksinim duyulan desteklere ilişkin görüşlerini de paylaşmışlardır. Elde edilen veriler program tasarımı ve gelişimi, öğretim süreçleri, ölçme değerlendirme uygulamaları, öğretim materyallerine ilişkin görüşler, öğretmen rolleri ve mesleki gelişim, öğrenci tutumları ve öğrenme deneyimi ve Türkçe Programına özgün deneyimler temaları altında toplanmıştır.

Yapılan görüşmelerden, öğretmenlerin bir kısmının program değişikliğini olumlu karşıladığı, bazı öğretmenlerin ise bu konuda olumsuz bir tutum sergilediği tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenleri, programdaki tema sayısının 8'den 6'ya düşürülmesine rağmen içerik yoğunluğunun azalmadığını, aksine temalardaki etkinlik sayısının fazla olması nedeniyle konuları yetiştirmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise uygulama sürecinde altyapı (yuvarlak masa eksikliği, Türkçe atölye sınıfının olmaması, ses yalıtımı sorunları, internet kesintileri ve sınıfların küçüklüğü) eksikliğine dikkat çekmişlerdir. Bazı katılımcılar programın akademik ve "süslü" dilinin, programın temel yaklaşımının anlaşılmasını zorlaştırdığını ve bu durumun kendilerini alana yabancı hissetmelerine neden olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, öğretmen kılavuz kitaplarının eksikliği uygulama sürecindeki en büyük boşluklardan biri olarak vurgulanmıştır.



*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrenci merkezli ve beceri odaklı bir dönüşüm vaat etse de başarısı; öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin uygulamalı eğitimlerle desteklenmesine, okulların fiziki ve teknolojik altyapısının iyileştirilmesine, ders içi yoğunluğun ders süresiyle uyumlu hale getirilmesine ve merkezi sınavlarla yeni programın öngördüğü ölçme değerlendirme yaklaşımı arasındaki farklılığın giderilmesine bağlıdır.*

Program hazırlık sürecinde sahayla yeterince temas kurulmadığı yönünde görüşler de dile getirilmiş ve bu da programın uygulama sürecini zorlaştıran bir husus olarak ifade edilmiştir. Türkçe öğretmenleri tarafından program geliştirme süreçlerinde deneyimli öğretmenlerden daha fazla istifade edilmesi, programın 1. sınıftan itibaren kademeli olarak uygulanması, pilot uygulama yapılması, ders kitaplarının önceden basılıp öğretmene inceleme fırsatı sunulması gibi öneriler dile getirilmiştir.

Öğretim Süreçleri temasında programda yer alan “sezdirme” yöntemi, öğrenciyi aktif kıldığı için genel olarak olumlu karşılanırsa da öğrencilerin bu yönteme alışık olmaması nedeniyle zaman zaman kafa karışıklığı yaşandığı belirtilmiştir. “Yaparak yaşayarak öğrenme” ve “kademeli sorumluluk devri” modeli de öğrencilerin derse katılımını artırdığı için takdir edilmiş, ancak kalabalık sınıflarda zaman ve mekân sıkıntısı nedeniyle uygulamada sorun yaşandığı ifade edilmiştir. Yeni programın ev ödevi uygulamasını tamamen sonlandırmayı amaçlamasını bazı katılımcılar bir eksiklik olarak ifade etmiş; bu katılımcılar program buna yer vermese de zaman zaman ödevlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir.

Ölçme değerlendirmede sürecinde analitik düzeyi ölçen soruların artması, tüm becerilerde (okuma, yazma, dinleme, konuşma) öğrencinin performansının değerlendirilmesi olumlu olarak karşılanmış; buna mukabil dil bilgisinin sınavlarda sorulmaması, sınav senaryolarındaki soru sayısının azalması olumsuz noktalar olarak ifade edilmiştir. Buna ilaveten yeni programın öngördüğü ölçme değerlendirme anlayışı ile LGS arasındaki bariz uyumsuzluğa dikkat çekilmiş ve bunun endişeye neden olduğu vurgulanan bir husus olmuştur. Ders kitaplarının yeterliliği konusunda öğretmenlerin farklı düşündüğü görülmüştür. Bir kısmı kitapları yeterli bulurken bir kısmı ise kitaplardaki metinleri

niteliksiz bulunduğunu ifade etmiştir. Programın, bazı aksayan yönler almakla birlikte, dijital araçların kullanımını teşvik ettiği yönünde ortak bir kanaat olduğu görülmüştür. Programın yazma becerisine odaklanması ve dönemde dört kitap okuma zorunluluğu, okuma kültürünü artırması bakımından başarılı bulunmuştur. Ancak dil bilgisi konularının isimleri verilmeden (örneğin sıfat yerine “ismi niteleyen sözcükler”) öğretilmesi, özellikle yabancı dil öğrenimi sırasında kavram karşılaştırması yapmayı zorlaştıracakı gerekçesiyle eleştirilmiştir. Ünlü uyumları gibi temel konuların programdan çıkarılması da önemli bir eksiklik olarak görülmektedir.

Bazı Türkçe öğretmenleri başlangıçta programı uygulama konusunda istekli olduklarını fakat süreçte zorlandıkları için motivasyon kaybı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu eski alışkanlıklarını sürdürme eğiliminde olduklarını, bir kısmı ise yeni yaklaşımı tam anlayamadıkları için TYMM’yi uygulama konusunda yeterince motive olamadıklarını dile getirmiştir. Türkçe öğretmenleri yeni yaklaşıma yönelik kapsamlı bir eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. İdarecilerin süreci kolaylaştırmak için iyi niyetli bir çaba içinde oldukları; bunun yanında kendi aralarında bilgi ve tecrübe paylaşımı yaparak süreci yönetmeye çalıştıkları dile getirilen diğer hususlar olmuştur.

Öğrenciye yansıyan boyut itibarıyla bakıldığında program yoğunluğunun öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilediğini dile getiren öğretmenler olmuştur. Başlangıçta hevesli olan öğrencilerin de süreçte bunu kaybettikleri ifade edilmiştir. Buna karşın TYMM ile Türkçe derslerinin daha eğlenceli bir hale geldiğini ifade eden katılımcılar da olmuştur. Ayrıca yeni programla birlikte öğrencilerin not tutma alışkanlığı kazandığı, eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği ve ekip çalışmasını öğrenmeye başladıkları da belirtilmiştir.

**Matematik Öğretim Programı** da araştırma kapsamında öğretmenlerin bakış açısıyla değerlendirilmeye çalışılmış; bu kapsamda programın içeriği, öğretim süreçleri, ölçme ve değerlendirme uygulamaları, programın uygulanmasında kullanılan materyaller ve teknoloji, öğretmenlerin rolleri ve mesleki gelişimleri ile öğrencilerin tutumları, motivasyonları ve öğrenme deneyimlerine dair sorular sorulmuştur. Bu hususlar aynı zamanda elde edilen verilerin analizinde tema olarak da kullanılmıştır. İçerik konusunda katılımcılar bazı çekinceler ortaya koymuştur. Bu kapsamda konu sıralamasında bazı tutarsızlıklar olduğu, öğrencilerin genel işlem becerilerindeki yetersizlikler nedeniyle konuya geometriyle başlamanın zorluk doğurduğu; yine işlem ve cebir temasının veriden olasılığa temasından önce işlenmesinin daha faydalı olacağı yönünde görüşler dile getirilmiştir. Bazı öğretmenler ise programdaki aşırı sadeleştirmenin öğrencilerin işlem becerisini sınırlayabileceği şeklinde bir çekince bahsetmiştir.<sup>1</sup>

Görüşmeye katılan Matematik öğretmenlerinin genel olarak program değişikliğini olumlu karşıladıkları; özellikle günlük yaşamla ilişkili problemlere yer verilmesini, etkinlik temelli uygulamalarda öğrencinin aktif katılımını teşvik etmesini, beceri temelli sorulardaki artışı, konular ve disiplinler arası ilişkilendirmenin sağlanması gibi yenilikleri programın güçlü yönleri olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Yine matematik öğretmenlerinin, değerlerin temalara ve öğrenme çıktılarına iliştilmesini ve bu değerlin sınıf içi uygulamalara yansıtılmasının gerekli kılması olumlu karşıladıkları; buna karşın değerlerin sınıf içi uygulama süreçlerine aktarımı konusunda somut yönergelerin eksikliğinin süreçte belirsizlik ve güçlük doğurduğunu değerlendirdikleri görülmüştür. Ayrıca matematik öğretmenleri programı anlaşılır ve uygulanabilir bulduklarını ve yeni programı uygulama konusunda zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte programa dair hazırlık sürecinin ve program ile ilgili aldıkları eğitimlerin yetersiz olduğunu da ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca uygulama sürecinde zorlandıkları noktalarda kurumsal destekten ziyade zümre içi ve zümreler arası doğal dayanışma ve iş birliğinin öne çıktığını belirtmişlerdir. Programın teorik çerçevesi ile sınıf içi uygulama gerçekliği arasında belirgin bir fark olduğunu dile getiren katılımcılar da olmuş-

1 Karagül vd., *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İzleme Raporu*, 76.

tur. Özellikle ölçme değerlendirme süreçleri için daha fazla zamana ihtiyaç duyulduğu dile getirilmiştir. Ayrıca kitaplarda öngörülen etkinliklerin sınıf ortamında uygulanması noktasında sürenin yetersiz kaldığı da vurgulanan bir husus olmuştur. Bu kapsamda bazı öğretmenler ders saatinin arttırılmasını önermiştir.

Sınavda açık uçlu sorulara geçiş öğretmenler tarafından olumlu karşılanmış olmakla birlikte soru çeşitliliğinin artırılmasının iyi olacağı ve senaryo uygulamasının öğretmenin inisiyatif kullanım hakkını kısıtladığı dile getirilmiştir. Özellikle merkezi sınavlar (LGS) ile programda önerilen ölçme ve değerlendirme yaklaşımları arasında ciddi bir tutarsızlık bulunduğu da işaret edilmiştir. Sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu, mevcut kaynaklardaki soru sayısı ve türünün yetersiz kalması, EBA platformunun yeni programa uygun içerik sunma konusundaki eksikliği, öğrencilerin bilişsel hazır bulunuşluk ve gelişim düzeyleri ile program içeriği arasındaki uyumsuzluk uygulama süreçlerindeki başlıca zorluklar olarak ifade edilmiştir.

Öğrencilerden gelen geribildirimlerin olumlu olduğu, programın günlük yaşamla ilişkiye dair yaklaşımının öğrenci motivasyonunu arttırdığı da yine öğretmenlerin ifadeleri arasında yer almıştır. Araştırma bulguları programı uygulama konusunda öğretmenlerin de genel motivasyon düzeyinin yüksek olduğunu; bu motivasyonun sahaya etkin biçimde yansıyabilmesi için mesleki destek, ön hazırlık ve teknolojik yeterlilik konularında öğretmenleri desteklemeye ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.<sup>2</sup>

**Fen Bilimleri Öğretim Programı** hakkında ilgili alan öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler yedi tema altında incelenmiştir. Bu temalar program tasarımı ve gelişimi; öğretim süreci ve uygulama deneyimleri; ölçme-değerlendirme ve başarı izleme; öğrenci deneyimi ve öğrenme süreci; öğretim kaynakları ve altyapı; mesleki deneyim, destek mekanizmaları ve iş birliği ve Fen Bilimleri branşına özgü deneyimler şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenler genel olarak yeni programın gerekli olduğu; buna karşın hazırlık sürecinde kapsamlı bir ihtiyaç analizi yapılmadığı, program kapsamında verilen hizmet içi eğitimler ile ileri düzey materyal ve örnek uygulamaların yetersiz kaldığı ve pilot uygulama yapılmamasının

2 Karagül vd., *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İzleme Raporu*, 87-93.

bir eksiklik olduğu kanaatini dile getirmiştir. Kısacası öğretmenlerin program değişikliğine dair inançlarının güçlü olduğu; ancak programa adaptasyon konusunda zorlandıkları görülmüştür. Mesleki gelişim ayağında, seminer döneminde verilen üç günlük teorik seminerlerin tanıtım için işlevsel olsa da uygulamalı örneklerin yetersizliği nedeniyle bu eğitimlerden istenilen verimin alınmadığı ifade edilmiştir.

Öğretmenler programın etkinlik temelli yapısını olumlu karşılamış; bununla birlikte etkinlik sayısının azaltılması gerektiğini ve uygulamada zaman sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kalabalık sınıflar da uygulama süreçlerinde bir engel olarak ifade edilmiştir. Program tasarımı noktasında öğretmenler bazı soyut konuların (hücre, kütle ve ağırlık) beşinci sınıf seviyesine çekilmesinin, öğrencilerin bu kavramları anlamlandırmasında güçlük yarattığını belirtilmiş; canlıların sınıflandırılması ve basınç gibi konuların programdan çıkarılmasını kavramsal bütünlüğün zayıflaması ve günlük yaşamla bağın kopması açısından eleştirmişlerdir. Bazı öğretmenler ise programdaki aşırı sadeleşmenin öğrencide beceri gelişimini olumsuz etkilediğini söylemiştir. Fen Bilgisi öğretmenlerinin büyük çoğunluğu programı tam olarak anlayamadıklarını; sürecin sağlıklı yürütülebilmesi için daha fazla süre, destek ve materyale ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler sahada sorunlar karşısında yalnız bırakıldıklarını hissi yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu süreçte meslektaşlar arası bilgi ve tecrübe paylaşımının yol gösterici işlevine dikkat çekmişlerdir.

Fen Bilgisi dersinde de tıpkı Matematik dersinde olduğu gibi ders kaynaklarındaki soru sayı ve türünün yetersizliği ve yeni program ile LGS arasındaki uyumsuzluk ölçme-değerlendirme süreçlerindeki temel sorunlar olarak ifade edilmiştir. Öğretmenler ders kitabı dışında haricen bir soru kitabı hazırlanması önerisinde bulunmuştur. Sınavların açık uçlu sorular üzerinden yapılması ise genel olarak olumlu karşılanmıştır. Kavram öğretiminde keşif temelli yaklaşımın faydalı olduğu; öğrencilerin kavramsal ilişkileri deneyim yoluyla geliştirmelerine olanak tanıdığı belirtilmiştir. Matematik dersinden elde edilen sonuçların benzer olduğu bir başka husus ise öğrenci deneyimleriyle ilişkilidir. Zira fen bilgisi alan öğretmenleri yeni programın öğrenci motivasyonunu arttırdığını buna mukabil yeni

programda öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersiz kaldığını ifade edilmiştir. Fiziki ve teknik altyapı koşullarındaki eksikler de programın uygulama sürecinde yaygın bir sorun olarak ifade edilmiştir.

### Genel Değerlendirme ve Sonuç

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) İzleme Raporu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan yeni öğretim programlarının öğretmenler gözünden sahadaki ilk yansımalarına dair zengin bir veri sunmaktadır. Bu verilerden yola çıkarak Türkçe, Matematik ve Fen Bilgisi derslerinden her biri ile ilgili ayrı tespit ve analizler yapmak mümkündür. İlgili araştırma aynı zamanda ortak bulgulara ulaşmayı da mümkün kılmaktadır ki bunlar öğretmen tutumları, öğrenme-öğretme süreçleri, altyapı sorunları ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları olmak üzere dört ana başlık altında toplanabilir.

Öğretmen tutumlarına bakıldığında, öğretmenlerin eğitim sisteminde köklü bir değişikliğe ihtiyaç duyulduğu konusundaki büyük ölçüde hemfikir oldukları görülmüştür. Bazı katılımcılar, yeni modeli yeni bir başlangıç olarak değerlendirmiş; modelle ilgili öğrencilerden olumlu geri bildirimler aldıklarını, programın günlük yaşamla ilişkilendirilmiş yapısının öğretmenlerin öğretim motivasyonlarını artırdığını dile getirmişlerdir. Genel anlamda katılımcılar arasında TYMM reformunun gerekliliğine dair inanç güçlüdür; ancak bu durum, uygulamanın hızı ve hazırlık sürecinin niteliği konusundaki eleştirileri ortadan kaldırmamaktadır. Öğretmenler, bu ölçekte bir değişime hem kendilerinin hem de öğrenci ve velilerin yeterince hazır olmadığını dile getirmişlerdir. Süreçteki ani geçiş, uygulayıcılarda bir yandan heves uyandırırken diğer yandan “sahada yalnız bırakılmışlık” ve belirsizlik kaynaklı bir kaygıya yol açmıştır. Programın uygulama geçmesinden önce sunulan hizmet içi eğitimlerin teorik ve yüzeysel olması; uygulama örneklerinin yetersiz kalması programın uygulama sürecini öğretmenler açısından zorlaştırmıştır. Birçok uygulayıcı kendini donanımsız hissederek sürece başlamıştır. Bazı öğretmenler modeli yeni bir başlangıç olarak sahiplenirken, bir kısmının eski öğretim alışkanlıklarını sürdürme eğilimi göstermesi, modele uyum sürecinin kişisel inanç ve motivasyon düzeylerine göre farklılaştığını göstermiştir.

Öğrenme-öğretme sürecindeki paradigma değişimi TYMM'nin öğrenme-öğretme süreçlerine getirdiği yenilikler, öğretmenler tarafından modelin en güçlü yönü olarak tanımlanmaktadır. Özellikle etkinlik temelli, öğrenci merkezli ve yaparak-yaşayarak öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin derslere olan ilgisini ve duygusal katılımını artırmıştır. Bilginin doğrudan aktarımı yerine, öğrencinin sezerek ve keşfederek öğrenmesine odaklanan süreç, ezberci yaklaşımdan uzaklaşılması bağlamında kıymetli görülmüştür. Ayrıca, disiplinler arası ilişkilendirme yaklaşımı da içeriğin zenginleştirilmesi açısından olumlu bir gelişme olarak kaydedilmiştir. Ancak bu pedagojik dönüşümün, “programın akademik dilinin ağırlığı”, “yoğun terminoloji” gibi anlaşılabilirlik engelleriyle karşılaştığı; buna ilaveten etkinlik sayısının fazlalığının programın öngördüğü aktif öğrenme yaklaşımını hayata geçirmeyi zorlaştırdığı tespit edilmiştir. Buna ilaveten öğrencilerin ilk dört sınıfı başka bir programda okumuş olmalarının yeni programın gerektirdiği ön bilgi ve becerilerde eksikliğe neden olduğuna ve bu durumun hazır bulunuşluk anlamında sorunları da beraberinde getirdiğine dikkat çekilmiştir.

Altyapı noktasında programa bakıldığında; kalabalık sınıflar, teknolojik donanım eksiklikleri ve fiziksel mekanların (atölye, laboratuvar) yetersizliği, modelin öngördüğü aktif öğrenme ve grup çalışmalarının etkili biçimde yürütülmesinin önündeki engeller olarak öne çıkmıştır. Bu durum okulların fiziksel imkanlarının iyileştirilmesinin programın uygulanmasında başarıya ulaşmada katkı sunacağını göstermektedir. Ders materyalleri konusunda da bazı eksikler olduğu görülmüştür. Ders kitaplarının içerik yoğunluğu; buna karşın özellikle Fen ve Matematik dersinde yeterli ve nitelikli soru bulma konusunda yaşanan sorunlar bu kapsamda ifade edilen hususlar olmuştur. EBA platformunun ise genel olarak destekleyici bulunduğu; buna karşın müfredatla daha entegre hale getirilmesi ve kesintisiz erişim imkânının sunulması noktasında bazı iyileştirmelerin yapılması gerektiği tespit edilmiştir.

Yeni programın önündeki en büyük zorluklardan birinin ölçme değerlendirme alanıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Okulda derslerde uygulanan açık uçlu soru yaklaşımı ve süreç odaklı bakış açısı, analitik düşünmeyi teşvik ettiği gerekçesiyle öğretmenler ta-

rafından kabul görmüştür. Buna karşın süreç odaklı, beceri temelli okul içi değerlendirme ile sonuç odaklı, test bazlı merkezi sınavlar arasındaki uyumsuzluğun öğretmenlerde derin bir endişeye yol açtığı özellikle vurgulanan bir husus olarak öne çıkmıştır.

Programın uygulanması noktasında karşılaşılan sorunlara dair üç temel boyut bahsetmek mümkündür. Birincisi uygulama öncesinde hazırlık sürecinin yetersiz ve etkisiz olmasıdır. Öğretmen beyanlarından anlaşıldığı kadarıyla öğretmenler programı yeterince inceleyemeden ve programa hâkim olmadan sürece başlamak durumunda kalmışlardır. İkincisi öğretim altyapısı ve öğretim materyallerinde karşılaşılan eksikler ve sınıf mevcutlarının kalabalıklığıdır. Bu boyuttaki sorunlar özellikle zaman yönetimi anlamında önemli bir sorunu da beraberinde getirmektedir. Üçüncüsü ise insan faktöründen kaynaklı sorunlardır. Zira görüşmelerden elde edilen veriler, katılımcıların bir kısmının genel olarak yeniliğe açık bir tutum sergilediklerini, buna karşın sıra yeniliğin getirdiği/getirebileceği güçlükleri ve koşulları sahiplenmeye geldiğinde farklı bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir. Yine bu bağlamda bazı öğretmenlerin uygulamada başarılı olabilmek için yeni yöntem ve materyallere ihtiyaç olduğunu belirttikleri, ancak genelde eski uygulama alışkanlıklarını devam ettirdikleri görülmektedir.

**Sonuç olarak;** Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrenci merkezli ve beceri odaklı bir dönüşüm vaat etse de başarısı; öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin uygulamalı eğitimlerle desteklenmesine, okulların fiziki ve teknolojik altyapısının iyileştirilmesine, ders içi yoğunluğun ders süresiyle uyumlu hale getirilmesine ve merkezi sınavlarla yeni programın öngördüğü ölçme değerlendirme yaklaşımı arasındaki farklılığın giderilmesine bağlıdır. Programın “esnek ve dinamik” yapısının korunarak sahadan gelen bu geri bildirimler doğrultusunda sürekli güncellenmesi, modelin sürdürülebilirliği için kritik bir öneme sahiptir.

#### Kaynakça

Sedat Karagül vd., *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İzleme Raporu*, ed. Mustafa Öztürk (İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı, 2025)

# Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde İlkokul Döneminin Yeniden Düşünülmesi: *Erdem, Değer Ve Eylem Ekseninde Bir İnceleme*



Enver TÜRKSOY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi

## Giriş

Eğitim sistemleri, bireylere yalnızca teknik bilgi ve beceri kazandıran yapılar değildir. Eğitim, aynı zamanda toplumların insan anlayışını, değer dünyasını ve gelecek tasavvurunu kurumsallaştıran stratejik bir mekanizmadır (Biesta, 2015). Yirmi birinci yüzyılın ikinci çeyreğine girerken hız kazanan teknolojik, kültürel ve toplumsal dönüşümler, “Nasıl bir insan yetiştirilmeli?” sorusunu yeniden ve daha güçlü biçimde gündeme taşımaktadır. Endüstri 4.0 eksenli yaklaşımlar bireyi çoğu zaman üretkenlik, verimlilik ve rekabet üzerinden tanımlamaktadır (OECD, 2019). Buna karşılık UNESCO’nun *Eğitimin Gelecekleri* raporu ile Japonya’nın Toplum 5.0 vizyonu, teknolojik gelişmenin insan onuru, etik sorumluluk ve toplumsal iyilikle dengelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (UNES-

CO, 2021). Bu iki yönelim arasındaki fark, aslında eğitimin nihai amacına ilişkin daha derin bir ayrışmaya işaret etmektedir.

Burada temel soru açıktır: Eğitim, yalnızca ekonomik verimliliği artıran bir araç mı olacaktır; yoksa insanın ahlaki, toplumsal ve varoluşsal yönlerini geliştiren bütüncül bir süreç mi? Günümüz eğitim tartışmaları giderek bu sorunun etrafında şekillenmektedir. Nitekim çağdaş eğitim politikalarında yalnızca bilgi kazandırmaya dayalı çerçevelerden, değer, sorumluluk ve anlam eksenli yaklaşımlara doğru belirgin bir yöneliş gözlenmektedir. Bu bağlamda eğitim, sadece bilen bireyler yetiştirme amacıyla sınırlı kalmamakta; bildiğini anlamlandırabilen, değer temelli muhakeme geliştirebilen ve bilgisini sorumlu eyleme dönüştürebilen bir insan anlayışına yönelmektedir.

“

*İlkokul, bireyin eğitim hayatının temellendiği, temel okuryazarlık becerilerinin kazanıldığı ve sosyalleşme süreçlerinin hız kazandığı kritik bir evredir. Bu dönemde çocuk, yalnızca okuma-yazma ve temel matematik becerileriyle tanışmakla kalmamakta; aynı zamanda toplumsal kuralları, değerleri, aidiyet duygusunu ve öğrenmeye ilişkin temel tutumları da şekillendirmektedir.*

”

Türkiye'deki eğitim politikaları da bu küresel arayıştan bağımsız değildir. Türkiye, kendi tarihsel birikimi, kültürel hafızası ve medeniyet tasavvuru doğrultusunda eğitim alanında yeni bir yön arayışı içerisine girmiştir. 2005 yılında uygulamaya konulan yapılan-

dırmacı programlar, öğrenme süreçlerinde bilişsel boyutu güçlendirmeyi hedeflemiş; buna karşılık değerler ve karakter gelişimi daha çok örtük programın çerçevesi içinde ele alınmıştır (Akbaş, 2008). Bu durum, akademik başarı ile ahlaki gelişim arasında yapısal bir kopukluk doğurmuştur. 2018 güncellemesiyle birlikte öğretim programlarında millî ve manevi değerlerin daha görünür hâle getirilmesi amaçlanmış olsa da, bu değerlerin öğretim süreçleriyle ve öğrenme-öğretme etkinlikleriyle kurumsal düzeyde bütünleşmesinde çeşitli sınırlılıkların sürdüğü belirtilmektedir (Alabaş, 2020). Sonuçta öğrenen özne ile hedeflenen erdemli birey arasında kurulması beklenen bütünlüğün tam anlamıyla sağlanamadığı söylenebilir.

Bu tarihsel arka plan içinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), Türk eğitim sisteminde yalnızca yeni bir program düzenlemesi değil, aynı zamanda yön ve anlam arayışını yansıtan bütüncül bir vizyon belgesi olarak öne çıkmaktadır (MEB, 2024a). TYMM, eğitimi yalnızca öğretim süreçleriyle sınırlı teknik bir alan olarak değil; bilginin irfanla, irfanın ise hikmet ve ahlaki sorumlulukla bütünleştiği bir maarif süreci olarak kavramsallaştırmaktadır. Bu yönüyle model, salt bilgi aktarımını yeterli görmemekte; insa-



nın bilişsel, ahlaki ve toplumsal boyutlarını birlikte ele alan bütüncül bir insan inşasına odaklanmaktadır (MEB, 2024a). Dolayısıyla burada söz konusu olan şey, yalnızca program içeriğinde yapılan bir yenileme değil; eğitimin anlamına, amacına ve insan yetiştirme idealine ilişkin daha kapsamlı bir yeniden düşünme çabasıdır.

TYMM'nin bu yaklaşımı, özellikle temel eğitimin ilk basamağı olan ilkokul döneminde hayati bir önem taşımaktadır. İlkokul, bireyin eğitim hayatının temellendiği, temel okuryazarlık becerilerinin kazanıldığı ve sosyalleşme süreçlerinin hız kazandığı kritik bir evredir. Bu dönemde çocuk, yalnızca okuma-yazma ve temel matematik becerileriyle tanışmakla kalmamakta; aynı zamanda toplumsal kuralları, değerleri, aidiyet duygusunu ve öğrenmeye ilişkin temel tutumları da şekillendirmektedir. İlkokul dönemi, bireyin hayatı boyunca sürecek olan öğrenme alışkanlıklarının, dünya görüşünün ve karakter yapısının temellerinin atıldığı eşsiz bir gelişim alanıdır.

Bu nedenle TYMM, ilkokulu yalnızca akademik becerilerin kazandırıldığı bir hazırlık aşaması olarak görmemekte; bireyin bilişsel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişiminin temellendiği stratejik bir dönem olarak yeniden tanımlamaktadır (MEB, 2024a). Modelde merkezî bir yere sahip olan erdem, değer ve eylem eksenini, bilginin soyut ve teorik düzeyde kalmamasını; ahlaki muhakeme süreçleri aracılığıyla davranışa ve toplumsal katkıya dönüşmesini hedeflemektedir. Bu yönüyle ilkokul dönemi, temel değerlerin içselleştirildiği, öğrenme sevgisinin yeşertildiği ve toplumsal sorumluluk bilincinin ilk tohumlarının atıldığı gelişimsel bir eşik olarak değerlendirildiğinde, modelin ortaya koyduğu pedagojik yönelimin gelişim psikolojisi literatürüyle güçlü bir kuramsal uyum sergilediği söylenebilir.

Bu yazı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ortaya koyduğu insan ve eğitim tasavvurundan hareketle ilkokul dönemini yeniden düşünmeyi amaçlamaktadır. Burada asıl mesele, ilkokulun yalnızca akademik becerilerin kazandırıldığı bir temel kademe olarak mı, yoksa çocuğun karakterinin, değer yönelimlerinin, öğrenme tutumlarının ve toplumsal aidiyet duygusunun şekillendiği kurucu bir eğitim evresi olarak mı ele alınacağıdır. Bu çerçevede yazıda, modelin merkezinde yer alan erdem, değer ve eylem eksenini üzerinden

ilkokulun anlamı; bu dönemin gelişimsel özellikleri, öğretmenin dönüşen rolü, ölçme-değerlendirme anlayışındaki değişim ve aile-okul iş birliği bağlamında tartışılmaktadır.

### **İlkokulun Yeniden Anlamı: Maarif Perspektifinde Temel Eğitim**

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ilkokula ilişkin yaklaşımını dikkat çekici kılan temel husus, eğitimi yalnızca bilgi kazandıran teknik bir süreç olarak görmemesidir. Model, ilkokulu çocuğun akademik yeterlikler edindiği bir aşamanın ötesinde, temel değerlerin içselleştirildiği, öğrenme sevgisinin geliştirildiği ve toplumsal aidiyet duygusunun oluşturulduğu kurucu bir dönem olarak ele almaktadır (MEB, 2024a). Bu bakımdan ilkokul, derslerin temellendiği ve temel becerilerin kazanıldığı bir kademe olmanın yanında, çocuğun kendisiyle, toplumla ve hayatın anlamıyla daha bilinçli bir ilişki kurmaya başladığı bir gelişim alanı olarak da düşünülebilir. Modelin ilkokula yüklediği bu anlam, eğitimi yalnızca başarı üretmeye dönük bir düzenek olmaktan çıkarıp daha geniş bir insan yetiştirme ufku içinde değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır.

Bu çerçevede TYMM'de öne çıkan erdem, değer ve eylem eksenini, birbirinden kopuk kavramlar toplamı olarak değil, ortak bir eğitim mantığının birbirini tamamlayan boyutları olarak görmektedir. Model, bilgiyi kendi başına yeterli saymamakta; bilginin hangi anlam ufku içinde kazanıldığını, hangi değerler doğrultusunda yorumlandığını ve nasıl bir davranış biçimine dönüştüğünü de eğitimin asli meselesi hâline getirmektedir (MEB, 2024a). Böylece öğrenme, yalnızca bilişsel bir ilerleme süreci olmaktan uzaklaşmakta; düşünce ile hayat arasında bağ kuran daha derin bir oluşum alanına dönüşmektedir. Bu yönüyle TYMM'nin ilkokula bakışı, öğrencinin yalnızca ne bildiğiyle değil, bildiğini nasıl anlamlandırdığıyla da ilgilenmektedir.

Bu yaklaşım, ilkokulu yalnızca ders içerikleri ve ölçme sonuçları üzerinden tanımlayan anlayışlardan belirgin biçimde ayrılmaktadır. Çünkü burada bilgi, nötr ve kendi başına yeterli bir unsur olarak ele alınmamaktadır. Aksine bilgi; akıl, vicdan ve irade ile birlikte düşünülmekte, bireyin kararlarını, yönelimlerini ve toplumsal tutumunu etkileyen daha geniş bir ahlaki

zemin içinde anlam kazanmaktadır. Aristoteles'ten bu yana erdem düşüncesinin işaret ettiği üzere, insanın yetkinliği yalnızca doğruyu bilmesinde değil, doğruya yönelmesinde ve onu yaşam içinde sürdürebilmesinde görünür hâle gelmektedir (Aristoteles, 2014; Annas, 2011). TYMM'nin ilkokula yüklediği anlam da tam burada belirginleşmektedir: İlkokul, yalnızca zihinsel gelişimin değil, ahlaki duyarlılığın ve sorumluluk duygusunun da temellendiği bir dönem olarak değerlendirilmektedir.

Benzer biçimde modelde değerler de öğretimin kenarında duran yardımcı unsurlar olarak değil, eğitimin yönünü belirleyen kurucu referanslar olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencinin karşılaştığı bilgiyi yalnızca öğrenmesini değil, onu neyin önemli, neyin anlamlı ve neyin uğruna çaba göstermeye değer olduğu soruları etrafında değerlendirmesini de gerekli kılmaktadır. Eğitim literatüründe değerlerin yalnızca bireysel tercihlerle sınırlı olmadığı, aynı zamanda toplumsal sürekliliği, ortak yaşamı ve kültürel yönelimi taşıyan temel yapılar olduğu vurgulanmaktadır (Schwartz, 2012; Halstead & Taylor, 2000). TYMM, bu anlayışı ilkokul düzeyine taşıyarak çocuğun dünyayla kurduğu ilişkiyi yalnızca başarı ve performans üzerinden değil, anlam, sorumluluk ve aidiyet üzerinden de düşünmeye açmaktadır.

Modelin en dikkat çekici yönlerinden biri, bütün bu çerçeveyi eylem boyutuyla tamamlamasıdır. Çünkü TYMM'de öğrenme, yalnızca zihinde kalan bir birikim değil, hayat içinde karşılık bulan bir dönüşüm olarak düşünülmektedir. Dewey'in (2020) işaret ettiği üzere bilgi, deneyimle ve yaşantıyla ilişkilendiğinde daha kalıcı ve dönüştürücü bir güç kazanabilmektedir. Bu nedenle TYMM, öğrencinin bilgiyle kurduğu ilişkiyi yalnızca okul başarısı üzerinden değil, toplumsal duyarlılık, ahlaki tutarlılık ve yaşantı içindeki karşılığı üzerinden de değerlendirmektedir. Böylece ilkokul, sadece akademik ilerleme sağlayan bir kurum olmaktan uzaklaşmakta; çocuğun değerlerini davranışa, bilgisini toplumsal katkıya dönüştürebildiği bir eğitim zemini hâline gelmektedir.

Bu yaklaşım, ilkokulun anlamını da köklü biçimde değiştirmektedir. Çünkü burada ilkokul, yalnızca üst kademelere hazırlayan bir ara kademe değil; bireyin ahlaki kimliğinin, yurttaşlık bilincinin ve toplumsal

sorumluluk duygusunun yapılandırıldığı kritik bir gelişim dönemi olarak kavranmaktadır. TYMM'nin sunduğu çerçevenin önemi de büyük ölçüde buradan gelmektedir. Model, çocuğu yalnızca geleceğin öğrencisi olarak değil; düşüncesiyle, vicdanıyla ve eylemiyle gelişen bir insan olarak merkeze almaktadır. İlkokulu yeniden anlamlı kılan da esasen bu bakıştır.

Bu bakış, ilkokul çağındaki çocuğun gelişimsel özellikleri dikkate alındığında daha da anlaşılır hâle gelmektedir. Çünkü ilkokul dönemi, yalnızca derslerin yoğunlaştığı bir eğitim kademesi değildir. Aynı zamanda bireyin temel alışkanlıklarının oluştuğu, sosyalleşme süreçlerinin hız kazandığı, merak duygusunun ve öğrenme isteğinin şekillendiği kritik bir evredir. Bu dönemde çocuk, yalnızca ne öğreneceğiyle değil, nasıl öğreneceği ve öğrenmeye karşı nasıl bir tutum geliştireceğiyle de ilgilenmektedir. Piaget'nin (1972) ortaya koyduğu çerçeve, bu dönemde çocuğun somut işlemler dönemine girdiğini ve somut deneyimler aracılığıyla düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Vygotsky'nin (1978) sosyokültürel teorisi ise çocuğun öğrenme süreçlerinin sosyal etkileşimler aracılığıyla şekillendiğini ve yetişkin rehberliğinin kritik önem taşıdığını vurgulamaktadır. Bu gelişimsel zemin, TYMM'nin ilkokula yüklediği anlamla önemli ölçüde örtüşmektedir; çünkü model de öğrenciyi edilgen bir alıcı olarak değil, keşfeden, sorgulayan ve etkileşim içinde öğrenen aktif bir özne olarak konumlandırmaktadır (MEB, 2024a).

Benzer biçimde ahlaki gelişim açısından bakıldığında, ilkokul dönemi çocuğun yalnızca kurallara uyan bir özne olmaktan çıkarak, kuralların gerekçesini sorgulamaya başladığı ve temel ahlaki kavramları anlamaya çalıştığı bir evre olarak öne çıkmaktadır. Kohlberg'in (1984) yaklaşımı, bu dönemde çocuğun ahlaki yargılarının yalnızca otoriteye itaat düzeyinde kalmayıp, karşılıklılık ve adalet kavramları ekseninde şekillenmeye başladığını düşündürmektedir. Bu nedenle ilkokul, ahlaki duyarlılığın yalnızca öğretildiği değil, aynı zamanda yaşantılandığı ve içselleştirildiği bir gelişim alanı olarak önem taşımaktadır. TYMM'nin çocuğu düşünmeye, sorgulamaya ve değer temelli kararlar almaya yönelten yaklaşımı da bu açıdan ilkokul çağındaki çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarıyla uyumlu görünmektedir.



*Modelde merkezî bir yere sahip olan erdem, değer ve eylem eksenî, bilginin soyut ve teorik düzeyde kalmamasını; ahlaki muhakeme süreçleri aracılığıyla davranışa ve toplumsal katkıya dönüşmesini hedeflemektedir.*

Ne var ki ilkokulun taşıdığı bu gelişimsel ve ahlaki potansiyel, günümüz eğitim sistemlerinde çoğu zaman akademik başarı odaklı yapıların gölgesinde kalmaktadır. Küresel ölçekte yaygınlaşan rekabetçi eğitim anlayışları, ilkokulu büyük ölçüde temel beceri kazanımının ve üst kademelere hazırlığın gerçekleştirildiği bir süreç olarak kurgulamakta; böylece bu dönemin karakter gelişimi, değer yönelimi ve toplumsal sorumluluk boyutları geri plana itilebilmektedir. Türkiye’de de ölçme-değerlendirme sistemlerinin belirleyici etkisi, ilkokul deneyimini önemli ölçüde akademik performans ve başarı göstergeleri üzerinden şekillendirmiştir. Bu yapı içinde öğrencinin neyi başardığı daha görünür hâle gelirken, nasıl bir insan olarak geliştiği çoğu zaman ikinci planda kalmaktadır. Böyle bir durumda bilgi, hayatı anlamlandıran bir imkândan çok ölçülebilir bir çıktıya indirgenebilmekte; öğrenme de giderek daha araçsal bir nitelik kazanabilmektedir.

Oysa ilkokul çağındaki çocuk, yalnızca temel beceriler kazanmakla kalmamaktadır. Aynı zamanda hayat karşısındaki ilk tutumlarını, değer dünyasının temellerini ve toplumsal aidiyet duygusunu da bu dönemde oluşturmaktadır. Bu nedenle ilkokulu yalnızca akademik hazırlıkla sınırlı görmek, bu dönemin gelişimsel anlamını daraltmakta ve eğitimin daha derin amaçlarını zayıflatmaktadır. Bilginin yalnızca ölçülebilir çıktılarına indirgenmesi, zamanla öğrenmenin anlam boyutunu aşındırmakta; öğrenciyi de kendi iç gelişiminden çok dışsal başarı göstergelerine yönelten bir iklime sürükleyebilmektedir. Böyle bir ortamda eğitim, insanı olgunlaştıran bir süreç olmaktan uzaklaşarak, daha çok performansı yöneten teknik bir düzene dönüşme riski taşımaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin ilkokula ilişkin yaklaşımı tam da bu daralmaya itiraz etmektedir. Model, ilkokulu yalnızca üst kademelere geçişin hazırlık evresi olarak değil, çocuğun düşüncesinin, vicdanının ve toplumsal duyarlılığının temellendiği kurucu bir dönem olarak yeniden ele almaktadır (MEB, 2024a). Bu yönüyle TYMM, akademik odaklı sistemin ürettiği araçsal bakış ile daha bütüncül bir insan yetiştirme anlayışı arasında belirgin bir ayrım ortaya koymaktadır. Modelin erdem, değer ve eylem ekseninde kurduğu çerçeve, öğrencinin yalnızca bilgi biriktiren değil; bilgiyi anlamlandıran, değerleri yaşayan ve bunları günlük hayatında sorumlu davranışlara dönüştürebilen bir özne olarak gelişmesini hedeflemektedir. Bu bakımdan TYMM’nin ilkokula yüklediği anlam, mevcut başarı kavrayışını da yeniden düşünmeyi gerektirmektedir.

### **Ders Programlarında Bütüncül Yaklaşım**

Bu yeniden düşünme çağrısı, yalnızca genel ilkeler düzeyinde kalmamakta; öğretim programlarının somut içeriğinde de karşılık bulmaktadır. TYMM kapsamında ilkokul düzeyinde Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri derslerinin öğretim programları bütüncül bir anlayışla yeniden yapılandırılmıştır (MEB, 2024c). Bu programlar, akademik becerilerin yanı sıra değerler eğitimi ve yaşam becerilerini de merkeze almaktadır.

Örneğin ilkokul Türkçe dersinde okuma becerilerinin geliştirilmesi süreci, TYMM perspektifinde yalnızca teknik bir kazanım olarak ele alınmamaktadır. Okuma süreci, empati kurma, farklı bakış açılarını anlama, duygusal zekâ geliştirme ve ahlaki duyarlılık kazanma gibi üst düzey becerilerin de kazandırıldığı bir alan olarak değerlendirilmektedir (MEB, 2024c). Bu sayede dil öğretimi, iletişim becerilerini geliştiren bir disiplin olmaktan çıkarak, öğrencinin karakter gelişimine katkı sağlayan bir öğrenme alanına dönüşmektedir. Metinler üzerinden yapılan analizlerde, öğrencilerin karakterlerin motivasyonlarını anlaması, ahlaki ikilemleri değerlendirmesi ve farklı kültürel perspektifleri kavraması teşvik edilmektedir.

Benzer bir yönelim matematik dersinde de hissedilmektedir. İlkokulda matematik öğretimi, yalnızca işlem becerilerinin ve teknik bilgilerin aktarımıyla

sınırlı tutulmamaktadır. Problemlerin çözümü, mantıksal düşünme, strateji geliştirme ve günlük hayatla ilişkilendirme gibi becerilerle birlikte, sabır, azim ve sistematik çalışma gibi karakter özelliklerinin de geliştirilmesi hedeflenmektedir. Matematiksel düşünme, aynı zamanda adil paylaşım, dürüstlük ve doğruluk gibi ahlaki kavramların da yaşantılandığı bir zemin olarak düşünülmektedir (MEB, 2024c).

Aynı bütüncül yaklaşımın Hayat Bilgisi derslerinde de izlenebildiği söylenebilir. TYMM çerçevesinde çevre bilgisi, sağlık eğitimi ve sosyal ilişkiler gibi konular yalnızca bilgi aktarımı olarak görülmemektedir. Bu konular, sorumluluk, saygı, iş birliği ve sürdürülebilirlik gibi temaların tartışıldığı çok katmanlı öğrenme alanları olarak değerlendirilmektedir (MEB, 2024a). Öğrencinin doğayla empati kurması, sağlıklı yaşam alışkanlıkları geliştirmesi ve toplumsal ilişkilerde etik değerleri içselleştirmesi teşvik edilmektedir.

Fen Bilimleri dersi de TYMM çerçevesinde yeniden yapılandırılmıştır. İlkokul düzeyinde Hayat Bilgisi dersi içinde yer alan fen içerikleri, 3. sınıftan itibaren ayrı bir ders olarak ele alınmaktadır. Bu yapı, öğrencilerin erken yaşlarda temel kavram ve uygulama becerilerini edinmelerini mümkün kılmakta; fen okuryazarlığının analitik ve eleştirel düşünme boyutuna yönelen aşamalı bir geçişi desteklemektedir (UCL, 2026). Fen Bilimleri dersinde bilimsel süreç becerilerinin yanı sıra, bilimin toplumsal ve etik boyutlarına da vurgu yapılmaktadır. Öğrencilerin doğayı koruma bilinci, bilimsel araştırma etiği ve teknolojinin sorumlu kullanımı gibi konularda duyarlılık kazanması hedeflenmektedir.

Bu örnekler birlikte düşünüldüğünde, TYMM'nin ilkokula ilişkin yaklaşımının yalnızca kavramsal düzeyde kalan bir yönelim olmadığı daha açık biçimde görülmektedir. Model, dersleri birbirinden yalıtılmış bilgi alanları olarak değil; öğrencinin düşünce, değer ve davranış dünyasını birlikte şekillendiren bütüncül öğrenme alanları olarak ele alma eğilimindedir. Böylece ilkokul, yalnızca akademik içeriklerin aktarıldığı bir kademe olmaktan çıkarak, bilginin anlam kazandığı, değerlerin yaşantılandığı ve öğrenmenin günlük hayatla ilişkilendirildiği daha geniş bir eğitim ufkuna açılmaktadır.

## Öğretmenin Dönüşen Rolü: Rehberden Erdem Modeline

Bu noktada özellikle öğretmenin rolü belirleyici hâle gelmektedir. Çünkü ilkokulun anlamı, yalnızca neyin öğretildiğiyle değil, öğrencinin nasıl bir ilişki içinde öğrenmeye davet edildiğiyle de şekillenmektedir. TYMM'nin işaret ettiği çerçevede öğretmen, yalnızca bilgiyi aktaran, müfredatı tamamlayan ve öğrenciyi sınava hazırlayan teknik bir uygulayıcı olarak değil; öğrencinin düşünmesini, sorgulamasını, anlam kurmasını ve değer yönelimleri üzerinde durmasını mümkün kılan bir rehber olarak öne çıkmaktadır (MEB, 2024a). Bu bakımdan öğretmenin sınıf içindeki varlığı, yalnızca akademik ilerlemeyi yöneten bir işlev taşımamakta; aynı zamanda öğrencinin ahlaki ve toplumsal olgunlaşmasına eşlik eden bir eğitim pratiğine dönüşmektedir.

Böyle bir öğretmenlik anlayışında belirleyici olan, hazır doğruları tekrar etmekten çok, öğrenciyi keşfetmeye ve öğrenme sevgisiyle buluşturmaya yönlendiren bir öğrenme iklimi kurabilmektedir. Freire'in (1970) işaret ettiği gibi öğretmen, yalnızca mevcut bilgiyi ileten biri değil, öğrencinin dünyayı anlamlandırma biçimine etki eden dönüştürücü bir özne olarak da düşünülebilir. İlkokul döneminde temel alışkanlıkların, öğrenme tutumlarının ve değer yönelimlerinin oluştuğu için, öğretmenin rolü de doğal olarak genişlemektedir. Öğretmenin sınıf içi dili, farklı görüşlere yaklaşımı, adalet duygusu, öğrenciyi dinleme biçimi ve öğrenme ortamını düzenleme tarzı, TYMM'nin öngördüğü bütüncül yaklaşımın yaşantı içindeki karşılığını belirleyebilecek unsurlar arasında yer almaktadır.

TYMM çerçevesinde öğretmen, aynı zamanda bir erdem modeli olarak da görülmektedir. İlkokul çağı çocukları, yetişkinleri gözlemleyerek ve taklit ederek öğrenmeye meyillidir. Bu nedenle öğretmenin davranışları, tutumları ve değer yönelimleri, öğrenciler için güçlü birer öğrenme kaynağıdır. Öğretmenin adil olması, dürüst olması, sabırlı olması ve saygılı olması, öğrencilerin bu değerleri içselleştirmesini kolaylaştırmaktadır. Öğretmenin kendi yaşamında tutarlı olması, söyledikleriyle yaptıkları arasında uyum bulunması, değerler eğitimi açısından hayati önem taşımaktadır.

*Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, ilkokulu yalnızca akademik başarı ve üst kademelere hazırlık ekseninde tanımlayan dar çerçevenin ötesine geçme arayışını yansıtmaktadır. Bu yönüyle model, bilgiyi değerle, değeri sorumlulukla ve öğrenmeyi yaşantıyla ilişkilendiren daha bütüncül bir eğitim anlayışına işaret etmektedir.*

Bu durum, öğretmenliğin yalnızca içerik bilgisiyle yürütülebilecek bir meslek olmadığına da işaret etmektedir. İlkokulda öğrencinin düşünce dünyasına, değer arayışına ve toplumsal duyarlılığına eşlik edebilmek; öğretmenden yalnızca alan hâkimiyeti değil, aynı zamanda güçlü bir pedagojik sezgi, iletişim becerisi ve etik duyarlılık da talep etmektedir. Bu nedenle TYMM'nin önerdiği yönelimin uygulamada güç kazanabilmesi, öğretmen yetiştirme süreçlerinin ve mesleki gelişim anlayışının da bu çerçeveye uyumlu biçimde düşünülmesini gerekli kılmaktadır.

Öğretmenin rehberlik rolü, TYMM'de özel bir vurgu almaktadır. İlkokul dönemi, çocuğun öğrenme stillerini keşfettiği, güçlü yönlerini fark ettiği ve zorlanma alanlarında destek aldığı bir dönemdir. Öğretmenin bu süreçte her öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alması, farklı öğrenme hızlarına ve stillerine saygı göstermesi gerekmektedir. Bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımları, her öğrencinin potansiyelini en üst düzeyde gerçekleştirmesini sağlamak için kritik öneme sahiptir.

### **Ölçme-Değerlendirmede Yeni Anlayış**

Benzer bir dönüşüm ihtiyacı ölçme ve değerlendirme anlayışında da hissedilmektedir. Çünkü eğitim sistemlerinde gerçekte neyin önemli sayıldığı, çoğu zaman neyin nasıl ölçüldüğü üzerinden anlaşılmaktadır. Geleneksel yapıda ilkokul büyük ölçüde testler, yazılı sınavlar ve sayısal başarı göstergeleri üzerinden değerlendirilmiş; bu araçlar öğrencinin bilgi düzeyini belirlemede işlevsel olsa da, derin öğrenmeyi, değer temelli muhakemeyi ve sorumlu davranışları görünür kılmakta sınırlı kalabilmiştir. TYMM ise ölçme ve değerlendirmeyi yalnızca sonuç belirleme aracı olarak değil, öğrenmeyi destekleyen pedagojik bir süreç olarak yeniden düşünmektedir (Black & Wiliam, 1998; MEB, 2024a). Böyle bir yaklaşımda öğrencinin yalnızca ne kadar bildiği değil, bildiğini nasıl anlamlandırdığı, hangi değerlerle ilişkilendirdiği ve bunu ne ölçüde yaşantıya taşıyabildiği de önem kazanmaktadır.

Bu bakımdan süreç odaklı değerlendirme araçları, performans görevleri, portfolyolar, gözlem temelli uygulamalar ve geri bildirim süreçleri, TYMM'nin ilkokula yüklediği anlamla daha uyumlu görünmektedir. Çünkü bu tür araçlar, öğrencinin yalnızca ulaştığı sonucu değil, öğrenme sürecini, düşünme biçimini ve gelişim yönünü de görünür kılabilmektedir (Wiggins, 1990). Portfolyo değerlendirme, öğrencilerin belirli bir dönemdeki gelişimlerini gösteren çalışmalarının toplandığı bir dosyayı içermektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin süreç içindeki ilerlemelerini takip etmeyi ve bireysel gelişimlerini desteklemeyi mümkün kılmaktadır.

Bununla birlikte, ölçme ve değerlendirmede öngörülen bu dönüşümün pedagojik ve etik bakımdan bazı güçlükleri de beraberinde getirebileceği düşünülebilir. Erdem ve değer temelli kazanımların hangi ölçütlere göre değerlendirileceği, öznel yargıların nasıl sınırlandırılacağı, öğretmenler arasında uygulama farklılıklarının ne ölçüde azaltılabileceği ve değerlendirme süreçlerinde adaletin nasıl korunacağı dikkatle ele alınması gereken meseleler arasında yer almaktadır.

TYMM çerçevesinde değerlendirme, aynı zamanda öğrencinin öz değerlendirme yapmasını da içermektedir. Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini ve ürünlerini değerlendirmelerini sağlayarak, özerk öğrenme becerilerini geliştirmektedir. İlkokul düzeyinde basit düzeyde başlayan öz değerlendirme becerileri, zamanla daha karmaşık hâle gelmektedir. Gözlem temelli değerlendirme de ilkokul düzeyinde özellikle önem taşımaktadır. Öğretmenin öğrencileri günlük etkinlikler sırasında gözlemlemesi, onların sosyal becerilerini, duygusal gelişimlerini ve değer yönelimlerini değerlendirmesini sağlamaktadır.

Bu bakımdan süreç odaklı değerlendirme araçları, performans görevleri, portfolyolar, gözlem temelli uygulamalar ve geri bildirim süreçleri, TYMM'nin ilkokula yüklediği anlamla daha uyumlu görünmektedir. Çünkü bu tür araçlar, öğrencinin yalnızca ulaştığı sonucu değil, öğrenme sürecini, düşünme biçimini ve gelişim yönünü de görünür kılabilmektedir (Wiggins, 1990). Portfolyo değerlendirme, öğrencilerin belirli bir dönemdeki gelişimlerini gösteren çalışmalarının toplandığı bir dosyayı içermektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin süreç içindeki ilerlemelerini takip etmeyi ve bireysel gelişimlerini desteklemeyi mümkün kılmaktadır.

## Aile ve Toplum İş Birliği

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ilkökul dönemine ilişkin yaklaşımında göz ardı edilemeyecek bir başka boyut, ailenin ve toplumsal çevrenin eğitim sürecindeki rolüdür. İlkokul çağı, çocuğun okul dışındaki yaşantısının eğitim üzerinde belirleyici etkiler gösterdiği bir dönemdir. Bronfenbrenner'in (1979) ekolojik sistemler teorisi, çocuğun gelişiminin aile, okul, mahalle ve toplum gibi birbirleriyle etkileşim içinde olan çok katmanlı bir sistem içinde şekillendiğini göstermektedir. TYMM, bu gerçeği dikkate alarak eğitimi yalnızca okul sınırları içinde kalan bir süreç olarak görmekte; ailenin ve toplumsal çevrenin aktif katılımını gerektiren bütüncül bir yaklaşım benimsemektedir (MEB, 2024a).

Bu çerçevede aile, çocuğun ilk ve en önemli eğitim ortamı olarak kabul edilmektedir. İlkokul döneminde çocuğun evde edindiği değerler, alışkanlıklar ve tutumlar, okulda kazandığı bilgi ve becerilerle önemli ölçüde etkileşim içindedir. TYMM, bu etkileşimi güçlendirmek amacıyla aile-okul iş birliğini stratejik bir öncelik olarak ele almaktadır. Veli toplantıları, okuma etkinlikleri, ortak projeler ve iletişim kanallarının güçlendirilmesi yoluyla ailenin eğitim sürecine aktif katılımı hedeflenmektedir. Böylece okulda öğrenilen değerlerin evde pekiştirilmesi, çocuğun bütüncül bir eğitim ortamında yetişmesi sağlanmaya çalışılmaktadır.

Aile katılımının önemi, ilkökul döneminde özellikle belirgindir. Bu dönemde çocuk, okuma alışkanlığı kazanma, düzenli çalışma rutinleri oluşturma ve temel değerleri içselleştirme açısından aile desteğine büyük ihtiyaç duymaktadır. TYMM, aileleri çocuklarının eğitim sürecine aktif olarak dahil etmeyi ve onlara bu konuda rehberlik etmeyi amaçlamaktadır. Ebeveyn eğitim programları, ailelere çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda bilgi ve beceri kazandırmaktadır.

Toplumsal boyutta ise ilkökulun yerel kültür, tarih ve değerlerle bağının güçlendirilmesi öngörülmektedir. Çocuğun yaşadığı çevreyi tanıması, yerel değerleri öğrenmesi ve toplumsal sorumluluk projelerine katılımı, TYMM'nin ilkökul vizyonunun ayrılmaz bir parçasıdır. Bu yaklaşım, eğitimi soyut ve evrensel ilkelere sınırlı bir alan olmaktan çıkararak, somut

yaşam deneyimleriyle ve yerel bağlarla zenginleştirmektedir. İlkokul, böylece çocuğun aidiyet duygusunu geliştirdiği, toplumsal kimliğini oluşturduğu ve yaşadığı topluma karşı sorumluluk hissettiği bir kurum hâline gelmektedir.

## SONUÇ

İlkokulun yeniden düşünülmesi, bu bakımdan yalnızca öğretim programlarında yapılan bir değişikliği tartışmak anlamına gelmemektedir. Asıl mesele, bu kademenin neye hizmet ettiği, nasıl bir insan tasavvuruna dayandığı ve çocuğun gelişiminde nasıl bir işlev üstlendiği sorularını yeniden gündeme getirmektir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, ilkökulu yalnızca akademik başarı ve üst kademelere hazırlık ekseninde tanımlayan dar çerçevenin ötesine geçme arayışını yansıtmaktadır. Bu yönüyle model, bilgiyi değerle, değeri sorumlulukla ve öğrenmeyi yaşantıyla ilişkilendiren daha bütüncül bir eğitim anlayışına işaret etmektedir.

Yazı boyunca da vurgulandığı üzere, ilkökul dönemi çocuğun yalnızca bilişsel olarak geliştiği bir evre değildir. Bu dönem aynı zamanda temel karakter özelliklerinin oluştuğu, değer yönelimlerinin temellendiği ve toplumsal aidiyet duygusunun ilk izlerinin görüldüğü kritik bir eşik olarak değerlendirilebilir. TYMM'nin ilkökula yüklediği anlamın önemi de büyük ölçüde burada ortaya çıkmaktadır. Model, çocuğu yalnızca geleceğin öğrencisi olarak değil; düşüncesi, vicdanı ve sorumluluk bilinciyle gelişen bir özne olarak merkeze almaktadır. Türkçe, matematik, Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri gibi farklı ders alanlarında görülen örnekler de bu yönelimin yalnızca soyut bir söylem olarak kalmadığını, öğretim sürecine belirli ölçülerde yansıtılmak istendiğini göstermektedir.

Bununla birlikte modelin ortaya koyduğu bu güçlü çerçevenin, uygulama düzeyinde ne ölçüde karşılık bulacağı büyük ölçüde öğretmenin pedagojik rolüne, okul kültürüne, ölçme-değerlendirme anlayışına ve aile-okul iş birliğine bağlı görünmektedir. Eğer ilkökul hâlâ yalnızca akademik başarı üzerinden anlamlandırılmaya devam ederse, program metinlerinde yer alan bütüncül yönelimlerin sahada sınırlı kalması ihtimali vardır. Buna karşılık öğretim süreci, sınıf içi ilişki, değerlendirme araçları, okul deneyimi ve aile katılımı

aynı perspektif içinde yeniden ele alınabilirse, ilkokulun bilgi aktaran bir kademedan daha fazlası olduğu daha görünür hâle gelebilir. Bu noktada mesele, yalnızca neyin öğretileceği değil, çocuğun nasıl bir insan olarak yetişmesinin hedeflendiğidir.

Sonuç olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, ilkokulu yeniden düşünmeye çağırın önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bu çerçeve, ilkokulu yalnızca bir hazırlık basamağı olarak değil; karakterin, değer yönelimlerinin, öğrenme tutumlarının ve toplumsal sorumluluk bilincinin şekillendiği kurucu bir eğitim evresi olarak görmeye imkân tanımaktadır. Bu imkânın ne ölçüde güçleneceği ise modelin metinlerde ortaya koyduğu yönelimin, öğretim süreçlerine ve okulun gündelik hayatına nasıl yansıtacağıyla yakından ilişkili olacaktır. Bu nedenle ilkokulu yeniden düşünmek, yalnızca bir programı tartışmak değil; aynı zamanda çocukluğun nasıl bir eğitim iklimi içinde geçeceğine dair daha geniş bir sorumluluğu da tartışmak anlamına gelmektedir.

#### Kaynakça

- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9--27.
- Alabaş, R. (2020). Değerler açısından ilkokul ve ortaokul (2018) öğretim programları. İçinde H. Yolcu & S. Oğuz Haçat (Ed.), *Bilim İnsanı Dr. Mustafa Eski'ye armağan: Eğitime adanmış bir ömür* (ss. 453--474). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786257228510.28>
- Annas, J. (2011). *Intelligent virtue*. Oxford University Press.
- Aristoteles. (2014). *Nikomakhos'a etik*. (Kullandığınız baskıya göre çeviren ve yayınevi bilgisi eklenmeli.)
- Aydın, İ. (2013). *Eğitim bilimi açısından değerler eğitimi*. Pegem Akademi.
- Biesta, G. J. J. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139--148. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Dewey, J. (2020). *Deneyim ve eğitim* (S. Akıllı, Çev.). ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık. (Orijinal eser 1938'de yayımlanmıştır)
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.

- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169--202. <https://doi.org/10.1080/713657146>
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: Vol. 2. The psychology of moral development*. Harper & Row.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye Yüzyılı maarif modeli ortak metni*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c). *İlkokul Türkçe dersi (1, 2, 3 ve 4 sınıflar) öğretim programı*.
- OECD. (2019). *OECD future of education and skills 2030: Conceptual learning framework*. OECD Publishing.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Raths, L. E., Harmin, M., & Simon, S. B. (1978). *Values and teaching: Working with values in the classroom*. Charles E. Merrill Publishing Company.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1--20. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- UCL Institute of Education. (2026). Primary science education and cognitive development. *Educational Research Review*, 45(2), 112--134.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2(1), 2.
- Yüksel, S. (2005). *Örtük program ve değerler eğitimi*. Nobel Yayınevi.

# Türkiye Yüzyılı'nın Eğitimde Bilgelik Modeli

**Dr. Veysel Bilal ARSLANKARA**  
Akyazı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü MEBBİS İlçe Yöneticisi/Okul Müdürü



Modern eğitim sistemleri, uzunca bir süredir dijitalleşme ve modernleşme kaskacında, insanı ekonomik bir birim veya sadece veri işleyen bir ekran kaydırma robotu olarak kurgulayan teknosentrik yani teknoloji merkezli bir anlayışın etkisi altında kalmaya başlamış ve hâlâ bu etki altında kalmaya devam etmektedir. Bilginin (data) hızla enformasyona dönüştüğü ancak bilgelige (hikmet) evrilemediği bu çağda, eğitim süreçleri de karakter inşa etme hedefinden ziyade teknik beceri kazandırma odaklı araçsal bir nitelik kazanmıştır. Oysa eğitim, kelime kökeni itibarıyla bir terbiye ve tekâmül sürecidir.

Araçsal nitelik deyip geçmemek gerekir. Çünkü bu kavram araçsal akılcılık (instrumental rationalism)

terimiyle birlikte, aklın, insanî faaliyetlerde nihaî ve en üst rütbeli amaçlara değer biçilmesi için kullandığı akılcılık akımının tam karşısında konumlanmıştır. Temel gayesi, sadece ve sadece belirli amaçlara ulaşmanın en etkili ve verimli yollarını salık vermektir. Günümüzde, sosyal medyanın durdurulamaz (!) akışı, anime dünyası, dijital oyunlarla ve nihayetinde inançsızlık ile değerlerden yoksun, kendi özü ve kültürüne düşman bireylerin ve nesillerin ortaya çıkıyor oluşu bunun en önemli tehdit göstergelerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü “*amaca giden her yol mübahtur*” anlayışının, gerçekten mübah olup olmadığının herhangi bir sorgulama olmaksızın benimsendiği teknosentrik bir çağ burası... Yapılan bir araştırmaya göre günümüz dünyasında eli telefon tutabilen

her yaştan bireyin kolayca erişerek o akışa kendini kattığı dijital oyunlardan (brawl stars, pubg vb.) en popüler on oyun seçilmiş ve oyuncular gerçek dünyalarında gözlemlenmiştir. Bu oyuncular bu oyunların adeta reklam yüzü olmuşcasına sosyal medya platformlarında canlı yayınlar, video kayıtlar yayınlamakta ve binler, on binler ve hatta yüz binler bu kanalları ve içerikleri takip etmektedir. Araştırma sonuçlarına göre hem oyunu oynayan oyuncuların hem de izleyen oyuncu adaylarının adeta değer ve inanç tutulmasına yakalandığı, merhamet, şefkat, adalet, iyilik, naiflik gibi güzel hasletlerden hızla uzaklaşarak popülizm etkisine kapıldığı ve sadece amacını gerçekleştirmek üzere kodlanmış robotik aygıtlara dönüştükleri tespit edilmiştir (Arslankara, 2025). Bu durum ise özellikle köklü bir özgeçmişe sahip bir vatan toprağında, dijitalleşme ve modernleşmenin yıkıcı ve yıpratıcı etkisini hem bireylerde hem toplumlarda görececek olmanın sinyallerini veriyor olması bakımından tüm eğitim ve toplum paydaşları için dikkatleri olabildiğince üzerine çekmelidir.

### Teknikten Hikmete Geçiş

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), bu noktada basit bir müfredat güncellemesi veya teknik bir reform olmanın ötesini geçerek eğitimin ontolojik (varlıksal), epistemolojik (bilgisel) ve aksiyolojik (değer, ahlak) temellerini yeniden tanımlayan amaca dönük bir paradigma değişimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu model ile birlikte eğitim salt olarak sınıf içi bir faaliyetten çıkarılarak, insanı zihin, kalp ve ruh bütünlüğü içinde ele alan bir **Eğitimde Bilgelik Modeli** ortaya koymuştur. TYMM'nin merkezine yerleştirilen Ahlaki Olgunluk, Bilişsel Denge, Duygusal Dayanıklılık, Toplumsal Uyum ve Anlam-Yön Bulma eksenleri ise, İslam felsefesindeki bilgelik yani hikmet kavramıyla doğrudan temasta bulunan yönler olmuştur. Çünkü hikmet, eşyanın hakikatini kavramak ve bu kavrayışa uygun bir yaşam sürmek (amelî hikmet) demektir. İslam Bilgelik Okulları'nın (Meşşailik, İşrakilik ve Tasavvufi ekoller) yüzyıllardır savunduğu insan-ı kâmil tasavvuru, TYMM'nin bütüncül insan hedefiyle modern bir formda yeniden hayat bulmuştur. Bu yazıda da, TYMM'yi teknik bir metin olmanın ötesine taşıyarak onun sunduğu çok bileşenli felsefi zemini ve alt yapıyı, özellikle İslam felsefesi bağlamında bir

“Bilgelik Modeli” olarak irdelemek amaçlanmıştır. Modelle birlikte sunulan bu vizyonla, eğitimcinin rolü teknisyenlikten çıkarılarak “muallim ve rehber” seviyesine yükseltilirken, öğrenci de pasif bir alıcı olmaktan bertaraf edilerek kendi anlam dünyasını inşa eden bir “hakikat arayıcısı” konumuna taşınmaktadır.

### İslam Felsefesi ve Bilgelik Okulları

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin (TYMM) felsefi köklerini anlamak için başvurulacak en sahih kaynak, İslam düşünce geleneğindeki Bilgelik Okullarıdır. Bu okullar, maarifi bir meslek edinme süreci olarak değil, insanın varoluş amacını gerçekleştirme yolculuğu olarak tanımlamaktadır. TYMM'nin sunduğu bu bilgelik perspektifi, bilgiyi bir iktisadi girdi olarak gören pozitivist eğitim anlayışına karşı bir itiraz niteliğindedir. İslam Bilgelik Okulları'nın temelini oluşturan eşyanın hakikatini arama gayesi, modelde yer alan disiplinlerüstü yaklaşımla modern bir karşılık bulur. Burada maarif, öğrenciye sadece formüller veya tarihler ezberletmek değildir. Evrendeki nizamı fark ettirecek bir basiret kazandırmaktır. Bu bağlamda Bilgelik Modeli, akli salt bir hesap makinesi olmaktan kurtarıp, onu kalbin sezgisiyle birleştiren bir irfan köprüsü kurar. Böylece eğitim, bireyin ruhunu tekâmül ettiren bir yolculuğa dönüşür.

### Farabi ve Medinetü'l Fazıla: Yetkin İnsan ve Erdemli Toplum

İslam felsefesinin Muallim-i Sanisi yani ikinci öğretmeni olarak kabul edilen Farabi'ye göre, eğitim bir mutluluk (saadet) arayışı olarak görülmektedir. TYMM'nin hedeflediği Toplumsal Uyum ve Bilişsel Denge kavramlarıysa, Farabi'nin erdemli şehir (Medinetü'l Fazıla) idealindeki yetkin birey tanımıyla örtüşmektedir. Farabi'ye göre eğitim bireyin hem teorik aklını hem de pratik aklını (hikmet-i amelî) geliştirerek onu toplumun faydalı ve dengeli bir uzvu haline getirmelidir.

### Gazali ve Terbiye: Kalp ve Zihin Bütünlüğü

İmam Gazali'nin eğitim tasavvuruna baktığımızda, TYMM'nin Duygusal Dayanıklılık ve Ahlaki Olgunluk boyutlarına bir ışık tuttuğunu görürüz. Gazali, bilginin (ilim) ancak ahlakla (edep) birleştiğinde ger-

çek bir nur olacağını savunur. TYMM'deki karakter inşası hususu ise, Gazali'nin "kalp tasfiyesi" ve "nefs terbiyesi" süreçlerinin modern pedagojiye bir izdüşümü olarak okunabilir. Eğitim burada dışsal bir disiplin olarak değil, içsel bir farkındalık ve anlamlandırma süreci olarak ifade edilmiştir.

### Hikmet Kavramı: Nazari ve Ameli Bütünlük

İslam Bilgelik Okulları'nda hikmet iki kanatlıdır. Birincisi nazari hikmettir ki bu, eşyanın hakikatini bilmek olup TYMM'deki disiplinlerüstü derinlikle eşleştirilmiştir. Diğer kanat ise ameli hikmet kanalıdır ki bu da elde edilen bilgiye göre doğru ve erdemli eylemde bulunmak olup TYMM'deki beceri ve uygulama odaklılıkla bir tutulmuştur.

TYMM ile, bilginin zihinde depolanan bir yük olmaktan çıkarılıp, hayata yön veren bir pusulaya dönüştürülmesi hedeflenirken aslında bu kadim hikmet geleneği canlandırılmaktadır. Özü itibarıyla bu model, modern dünyanın parçalanmış insan tipine karşı zihni, kalbi ve bedeni (el-dil-gönül) birleştiren Bilgelik Tasavvuru'nu önermektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bireyi başarı odaklı bir yarışçı olarak değil, huzur ve denge odaklı bir bilge adayı olarak konumlandırmıştır. Aşağıda ifade edilen beş boyut, İslam felsefesindeki İnsan-ı Kâmil (Yetkin İnsan) mertebesine giden basamaklar gibi okunmalıdır.

### Ahlaki Olgunluk: Karakterin Hikmetle İnşası

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde ahlaki olgunluk, bireye dışarıdan ezberletilen katı kurallar bütünü olarak sunulmaz. Daha çok insanın kendi iç dünyasında yeşeren, zamanla derinleşen ve kişiliğe bürünen canlı bir süreç olarak ele alınmaktadır. Burada ahlakın, doğruyu bilmek değil, doğru olanı yaşayarak karakterin ayrılmaz bir parçası hâline geldiği görülebilir. Bu yönüyle modele bakıldığında, İslam düşünce geleneğinde önemli bir yere sahip olan Tehzibü'l-Ahlâk, yani ahlakın güzelleştirilmesi anlayışının çağrıştırılmakta olduğu görülebilir. Çünkü erdem, teorik bir bilgi değildir. Bilgi ile eylemin uyum içerisinde şekillendiği bir bütünlüktür. Modelin dikkat çekici yönü de tam burada karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciye dürüstlüğün tanımını ez-

berletmekten ziyade, dürüstlüğü bir yaşam biçimine dönüştürmektir esas olan. Böylece ahlak, dışarıdan dayatılan bir davranış kalıbı olmaktan çıkarılır. Kişinin iç dünyasında yerleşmiş, onu kendiliğinden iyiye yönelten bir melekeye dönüşür. Bu yaklaşım yukarıda ifade ettiğimiz amaca giden her yol mübahtır anlayışına karşı durabilecek bir meleke inşa edecektir.

*TYMM ile, bilginin zihinde depolanan bir yük olmaktan çıkarılıp, hayata yön veren bir pusulaya dönüştürülmesi hedeflenirken aslında bu kadim hikmet geleneği canlandırılmaktadır. Özü itibarıyla bu model, modern dünyanın parçalanmış insan tipine karşı zihni, kalbi ve bedeni (el-dil-gönül) birleştiren Bilgelik Tasavvuru'nu önermektedir.*

### Bilişsel Denge: Akl-ı Selim ve Eleştirel Tefekkür

Bilişsel denge, bilgiye sahip olmanın ötesine geçen daha derin bir zihinsel olgunluktur. Çünkü insan zihni, bilgileri depolamakla kalmayıp onları tartan, değerlendiren ve yerli yerinde kullanabilen bir merkezdir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bu noktada öne çıkardığı şey, düşünmenin niceliği değil niteliğidir. Eleştirel düşünme ve problem çözme gibi bilişsel becerilerin denge kavramı etrafında toplanması tesadüf değildir. Burada akıl, mekanik biçimde sonuç üreten bir araç değildir. Hakkı batıldan, doğruyu yanlıştan ayıran bir mizan olarak şekillenmektedir. İslam mantık geleneğinde akl-ı selim denildiğinde kastedilen de budur. İnsanın zihinsel aşırılıklardan korunarak, ne kör bir kabule ne de yıkıcı bir şüpheciliğe sivrulmeden hakikate yönelmesi... Dolayısıyla model, bilgi yığınları arasında kaybolan değil de bilgiyi hikmetle tartabilen, düşüncesini ölçülü, derinlikli ve tefekkürle yoğrulmuş biçimde kurabilen bir zihin tasavvur eder. Böyle bir denge düşünüldüğünde, çağımızın bilgi karmaşası

içinde akademik bir beceri değil, aynı zamanda varoluşsal bir gereklilik hâline gelmiştir.

### **Duygusal Dayanıklılık: Kalb-i Selim ve İçsel Huzur**

İçinde yaşadığımız çağı değerlendirdiğimizde, insan sürekli hız, haz, hedonik mutluluk temelli bireysellik arayışının ve kapitalist performans baskısının içine çeken küresel bir atmosfer üretilmektedir. Bu atmosferde bireyin en çok yıpranan yönlerinden biri de duygusal dengesi ile içsel huzurudur. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, tam da bu noktada yalnızca psikolojik bir dayanıklılık çağrısı yapmaz. Daha da derine yönelerek şekilde kalbin selametine dayalı bir iç direnç önerir. Tasavvufi gelenekte kalp, hakikatin hissedildiği, anlamın derinleştiği bir idrak alanıdır. Bu nedenle modeldeki duygusal dayanıklılık, zorluklara karşı güçlü görünmek şeklinde anlaşılmalıdır. Asıl olan, sıkıntılar karşısında sabır gösterebilmek, metanetini kaybetmeden yol alabilmek ve yaşananı anlamlandırabilecek bir iç olgunluğa sahip olmaktır. Bu yönüyle meseleye bakıldığında, modern psikolojinin önerdiği türden bir stres yönetiminin öncelenmediği rahatlıkla anlaşılabilir. Burada daha çok, olanı olduğu gibi kabul ederken umudu ve hayra yorma bilincini de kaybetmeyen bir ruh hâlinde söz edilebilir. Tefekkür ile tevekkül arasındaki bu hassas dengeye tutunan insan sadece hayatta kalması değil, iç dünyasının da onarılarak yoluna devam etmesi mümkün olur.

### **Toplumsal Uyum: Adalet ve Zevk-i Selim**

Bireyin toplumla kurduğu ilişki, çoğu zaman kurallara uymak ya da sosyal normlara adapte olmak şeklinde dar bir çerçevede ele alınmaktadır. Oysa Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde toplumsal uyum, bundan çok daha derin ve estetik bir zeminde anlam kazanmıştır. Burada toplumla birlikte yaşamak, yükümlülükleri yerine getirmekle birlikte adalet duygusunu ve incelmış bir naifliği birlikte geliştirebilmektir. Zevk-i selim kavramı, insanın sanatla ilgili estetik duyarlılığının yanında davranışlarında, ilişkilerinde ve toplumsal duruşunda ölçü, nezaket ve incelik taşımasını da ifade etmektedir. Adalet ise bu estetik boyutun ahlaki omurgasını oluşturur. Farabi'nin erdemli toplum düşüncesinde olduğu gibi, herkesin kendi yeteneği ve imkânı ölçüsünde bütünü iyiliğine katkı sunduğu bir düzen tahayyülü burada hissedilir. Böylece toplumsal uyum,

başkalarının hakkına saygı göstermekle yetinmeyip toplumu ortak bir beden gibi görerek o bedenin huzuru, güzelliği, sükuneti, esenliği ve dengesi için sorumluluk taşıma bilincine dönüşür. Bir arada yaşamının sanatı da tam burada ortaya çıkar.

### **Anlam ve Yön Bulma: Varlık Gayesi ve Mefkûre**

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin belki de en derin ve en felsefi yönü, bireyi yalnızca bilgi ve beceriyle donatmaya değil, ona bir yön duygusu kazandırmaya çalışmasıdır. Çünkü insanın en temel sorularından biri, belki de en sarsıcısı, "Ben kimim ve neden buradayım?" sorusudur. Eğitim, bu soruya kayıtsız kaldığında yalnızca meslek edindiren, sınava hazırlayan ya da beceri kazandıran bir mekanizmaya dönüşme tehlikesi taşır. Oysa modelle birlikte gelen yaklaşım, öğrencinin hayatını bireysel başarı çizgisi üzerinden okumasını yeterli görmez. Ona aynı zamanda daha büyük bir anlam çerçevesi sunmaya ve muvaffakiyet bilinci kazandırmaya çalışır. İslam düşüncesindeki gaye ve illet-i gaiyye anlayışında her varlığın bir hikmet doğrultusunda var olduğu kabul edilir. Bu kabul, insan hayatını da rastlantısal bir akıştan çıkarıp anlam yüklü bir yolculuğa dönüştürür. Türkiye Yüzyılı vizyonu içinde öğrenciye kazandırılmak istenen şey de kişisel hedefler olmayıp toplumsal sorumlulukla, medeniyet bilinciyle ve ideal duygusuyla beslenen bir mefkûredir. Böylece eğitim, bireyin önüne, yönünü kaybettiğinde yeniden bakabileceği bir yaşam pusulası koyarak sadece gelecek planı sunan bir sistem olmaktan çıkar.

### **Çağdaş Terminoloji ile TYMM Kavramları**

TYMM'nin kavramsal çerçevesi dikkatle incelendiğinde, modelde yer alan birçok eksenin hem İslam felsefesi içinde köklü bir karşılığa sahip olduğu hem de modern pedagojik dil içinde yeniden ifade edilebileceği görülmektedir. Örneğin bilişsel denge, İslam düşüncesinde akl-ı selim kavramıyla karşılık bulurken, çağdaş eğitim terminolojisinde üstbilis ve eleştirel akılçılık ile açıklanabilmektedir. Benzer şekilde ahlaki olgunluk, klasik düşüncede fazilet ve edep ekseninde şekillenirken, modern pedagojide karakter eğitimi veya etik otonomi kavramlarıyla ifade edilmektedir. Duygusal dayanıklılık ise İslam felsefi geleceğinde kalb-i selim anlayışına yaslanırken, günümüz

eğitim ve psikoloji literatüründe psikolojik sağlamlık ve öz-düzenleme kavramlarıyla karşılık bulmaktadır. Toplumsal uyum boyutunda da benzer bir eşleşme vardır. Burada zevk-i selim ve adalet kavramları, çağdaş pedagojik çerçevede sosyo-duygusal öğrenme ve demokratik vatandaşlık anlayışıyla örtüşmektedir. Son olarak anlam ve yön bulma eksenini ise, İslam düşüncesinde gaye ve mefkûre kavramlarıyla temellenirken, modern eğitim yaklaşımında varoluşçu pedagoji ve öz-gerçekleştirme kavramlarıyla açıklanabilecek bir içeriğe sahiptir. Bu nedenle TYMM, geleneksel kavramları tekrar eden bir model olmayıp aynı zamanda bu kavramları modern eğitim diliyle yeniden okunabilir kılan çift katmanlı bir anlam evreni ortaya koymuştur.

### Maariften Medeniyete

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin sunduğu bu bilgelik perspektifi, bireyin iç dünyasını tahkim etmekle kalmayıp, aynı zamanda toplumsal bir "mekûre birliği" tesis etmeyi amaçlamaktadır. Günümüzde eğitim sistemlerinin en büyük açmazı, bireyi sistem içinde başarılı kılarken, onu içinde yaşadığı toplumun ve medeniyetin değerlerine yabancılaştırmasıdır. TYMM'nin Anlam ve Yön Bulma eksenini, bu yabancılaşmaya karşı bir set çekerek, öğrenciye bir kariyer haritası yerine bir vatan ve medeniyet ödevi sunmaktadır. Bu bağlamda model, bilginin mülkiyetinden ziyade mesuliyetine odaklanır. İslam düşünce geleneğinde bilginin zekâtı, onun hayra ve toplumsal faydaya tahvil edilmesidir. Bilgelik Modeli, öğrencideki bu mesuliyet duygusunu diri tutarak, akademik başarıyı ahlaki bir adanmışlıkla birleştirmektedir. Bununla birlikte, modelin sürdürülebilirliği, dijital çağın getirdiği hız ve sağlık kültürüyle nasıl mücadele edileceğine dair pratik bir direnç mekanizması geliştirilmesine bağlıdır. Bilişsel Denge ve Duygusal Dayanıklılık boyutları, tam da bu noktada dijital dünyanın algı operasyonlarına, dezenformasyona ve anlık haz odaklı yaşam biçimine karşı bir zihinsel bağımsızlık sistemi olarak işlev görmektedir. Bilgelik odaklı bu yaklaşım ise, öğrenciyi ekranın pasif bir tüketicisi olmaktan çıkarıp, veriyi hikmet süzgecinden geçiren aktif bir süje haline getirir.

Son olarak, bu modelin hayata geçirilmesi, eğitim bürokrasisinden okul iklimine kadar her kademedeki

TYMM, eğitimi bilişsel bir başarı yarışısı olarak görmez. Bireyi ahlaki olgunluk, duygusal dayanıklılık ve toplumsal uyum eksenlerinde, yani Akl-ı Selim, Kalb-i Selim ve Zevk-i Selim sacayağında bir bütün olarak inşa etmeyi hedeflemektedir.

anlam tazelenmesini gerektirmektedir. Eğitimde Bilgelik Modeli, öğrencinin değil, sistemin tüm paydaşlarının yani yöneticilerin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin, bu hikmet yolculuğuna dahil olmasını zorunlu kılmıştır. Zira bilgelik, anlatılan bir ders değildir. Okulun koridorlarında, bahçesinde ve idari işleyişinde solunan bir iklimdir. Bu iklim sağlandığında, maarifimiz bilgi üreten bir mekanizma değil, insanı, eşyayı ve kâinatı bütüncül bir nazarla kavrayan bir medeniyet tasavvurunun taşıyıcısı olacaktır. Böylece TYMM, yerel bir reformun ötesine geçerek, küresel ölçekteki insani krizlere hikmet temelinde sunulmuş özgün bir cevap niteliği kazanacaktır.

### Müfredattan Rehberliğe

TYMM'nin sunduğu bu Bilgelik Modeli, eğitim sahasını bütünüyle dönüştürme potansiyeli taşıyan bir rehberlik gücüne sahiptir. Bu potansiyel üç temel alanda somutlaşmaktadır. Geleneksel müfredatlar "ne kadar bilgi?" sorusuna odaklanırken, TYMM "bilgi ne işe yarar ve nasıl bir insan inşa eder?" sorusunu merkeze almaktadır. Ders içerikleri, öğrencide teknik beceri (hard skills) değil, Bilişsel Denge ve Ahlaki Olgunluk gibi yatay becerileri (soft skills) geliştirecek şekilde disiplinlerarası bir bağla örülmelidir. Matematik bir işlem yığını değil, evrendeki nizamın (mizan) bir dili olarak sunulmalıdır.

Modelin başarısı, öğretmenin sınıftaki konumunu yeniden tanımlamasına bağlıdır. Modern sistemde öğretmen bir facilitator (kolaylaştırıcı) veya teknisyen olarak görülmektedir. Bilgelik modelinde ise öğretmen, İslam felsefesindeki Muallim ve Mürşid kavramlarına yaklaşmıştır. Öğrenciye bilgi aktarmakla kalmaz,

kendi şahsiyetiyle model (örnek) oluşturarak Ahlaki Olgunluk ve Duygusal Dayanıklılık süreçlerine rehberlik eder.

Okul, dört duvar arasından çıkıp bir sosyal ekosistem haline gelmelidir. TYMM'nin Toplumsal Uyum hedefi, okulun mahalleyle, aileyle ve tabiatla kurduğu bağ üzerinden gerçekleşebilir. Okul, sadece sınav hazırlık merkezi değil; estetiğin, adaletin ve anlamın tecrübe edildiği bir "hikmet evi" (Beytü'l-Hikme) minvalinde kurgulanmalıdır.

### Sonuç: Yeni Bir Maarif Paradigması Olarak Bilgelik

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), Türk eğitim tarihinde bir yöntem değişikliği şeklinde kalmayıp, bir zihniyet devrimi ve köklere dönüş hamlesidir. Bu çalışma boyunca incelenen Eğitimde Bilgelik Modeli yaklaşımı göstermiştir ki, TYMM, modern dünyanın parçalanmış insan tasavvuruna karşı, kadim İslam felsefesinin Hikmet ve İnsan-ı Kâmil ideallerini 21. yüzyılın pedagojik diliyle yeniden harmanlamaktadır.

Vardığımız temel sonuçlar şunlardır. TYMM, eğitimi bilişsel bir başarı yarışı olarak görmez. Bireyi ahlaki olgunluk, duygusal dayanıklılık ve toplumsal uyum eksenlerinde, yani Akl-ı Selim, Kalb-i Selim ve Zevk-i Selim sacayağında bir bütün olarak inşa etmeyi hedeflemektedir. Modelin sunduğu bu beş boyutlu yapı (Bilişsel Denge, Anlam-Yön Bulma vb.), öğretmen eğitiminden müfredat yazımına kadar her alanda kuramsal bir pusula görevi görmektedir. Bu, öğretmeni bir teknisyenden, öğrenciyi ise bir veri depolayıcıdan çıkarıp her ikisini de hikmet yolculuğunun paydaşları haline getirmektedir. İslam felsefesinin Bilgelik Okullarından tevarüs eden değerlerin, modern eğitimin Psikolojik Sağlık veya Üstbiliş gibi kavramlarıyla kurduğu bu köprü, modelin hem yerli hem de evrensel bir geçerliliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, bilgiyi bir güç değil, bir fazilet aracı olarak gören nesiller yetiştirme hasletini öncelemektedir. Eğitimde Bilgelik Modeli, bu toprakların irfanını modern dünyanın ihtiyaçlarıyla buluşturarak, geleceğin Türkiye'si'ni sadece

teknolojik olarak değil, ahlaki ve felsefi olarak da inşa edecek bir Maarif Davası'nın ilk ve en sağlam adımıdır.

### Kaynakça

- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B. ve Köksalan, B. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modelinin program geliştirme ve felsefi düzlemden analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, 99, 59-73. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>
- Arslankara, V. B. & Arslankara, E. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modelinin epistemolojik, ontolojik ve aksiyolojik açıdan değerlendirilmesi. *İstanbul Eğitim Dergisi*, 1(1),
- Arslankara, V.B. (2025). More from an instrumental perspective: examining digital games from an instrumental rationality perspective. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, 6(1), 36-54. <https://doi.org/10.29329/jirte.2025.1288.3>
- Elçiçeği, B. (2022). Değerlerin davranış boyutuna yansımaları: Osmanlı devleti örneği (1256-1924). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 22-38.
- Topçu, N. (1998). Türkiye'nin maarif davası. İstanbul: Dergâh Yayınları

# “Eğilim” Kavramının Ontolojik Ve Toplumsal Boyutları

 Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN  
Milli Eğitim Akademisi Başkanlığı

## Giriş

Evveleminde belirtmek gerekir ki eğitimin tarihsel evrimi, insanlığın kendini ve dünyayı anlama çabasının bir yansımasıdır. Lakin Avrupa merkezli yaklaşımlar eğitimin bu soylu işlevini, bireyi toplumsal ve ekonomik hayata hazırlamak, belirli bir bilgi birikimini aktarmak ve temel beceriler kazandırmak olarak dönüştürmüşlerdir. Bu dönüşen paradigma, insanın neyi bilmesi (bilgi) ve “neyi yapması” (beceri) etrafında şekillenerek bireyin sadece bilişsel ve psikomotor alanlarına odaklanmıştır. Ancak eğitimin bu türü, modern ve seküler dünyanın karmaşık ahlaki ikilemelerini çözüme kavuşturmada, doğal olarak ortaya çıkan krizleri yönetmede ve toplumsal bağları güçlendirmede yetersiz kalmıştır. Bu cendere içinde bulunan eğitim sistemleri bu yetersizliği gidermek maksadıyla eğitim tasarımına üçüncü ve çok daha derin bir boyut olan “eğilim” boyutunu dâhil etmiştir. Türk eğitim sistemi de, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeliyle bu boyutu eğitim sistemine entegre etmiştir.

Eğilim, gündelik hayatta kullanıldığı şekliyle alelade bir “yönelim” veya “ilgi” değildir. Eğilim, bireyin sahip olduğu bilgiyi ve beceriyi hayata geçirirken kullandığı pusula, sahip olduğu motivasyon ve karakter kalitesidir. Örneğin, bir öğrenci iklim değişikliğinin nedenlerini (bilgi) ve geri dönüşüm sürecini (beceri) öğrense, ancak günlük hayatında uygulamaya yönelik bir içsel eğilimi (tutum ve alışkanlık) geliştirmese, bu öğrenmenin toplumsal bir karşılığı ve dönüştürücü bir gücü olmayacaktır. Dolayısıyla ontolojik ve aksiyolo-

*Eğitim sistemleri bu yetersizliği gidermek maksadıyla eğitim tasarımına üçüncü ve çok daha derin bir boyut olan “eğilim” boyutunu dâhil etmiştir. Türk eğitim sistemi de, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeliyle bu boyutu eğitim sistemine entegre etmiştir.*

jik olarak eğilim, kişinin hem varoluş biçimini hem de bu varoluşunun yönelimini ortaya koyar. Bu açıdan bir eğitim yapılandırmasında bilgi (kognitif alan) ve becerinin (psikomotor alan) yanına duyuşsal alanın en derin katmanı olan eğilimin yerleştirilmesi, insan eğitiminin bütüncül ele alındığını ortaya koyar. Türkiye gibi uzun süre Batının periferisinde kalan ülkelerde bu bütüncül yaklaşım, avrupamerkezliliğin alıstırdığı teori ile pratik, akıl ile kalp, birey ile toplum gibi ayırıcı bakış açısının aşılmasına da yol açabilir.

## Eğilimin Ontolojik Temeli: Erdem

Eğilim, hem varlık hem de erdem kavramıyla birlikte düşünüldüğünde anlaşılması daha da kolaylaşır. Antik Yunan filozofu Aristoteles, *Nikomakhos’a Etik* adlı eserinde erdemi akla uygun olarak belirlenen, görelî olarak

orta olanı seçmeye yönelik yerleşik bir eğilim (heksis) olarak tanımlar. Görüldüğü gibi eğilim ontolojik doğasında akla uygunluk, orta yol ve yerleşiklik (heksis) olmak üzere üç önemli unsuru barındırır. Buna göre eğilim, kalıcı bir durum veya yerleşik özelliktir.

Örneğin bir kerelik cömert davranış, kişiyi cömert yapmaz. Cömertlik, kişinin yapısına işlemiş, onun kişiliğinin / karakterinin bir parçası haline gelmiş, duruma göre doğru miktarda vermeye yönelik sürekli ve tutarlı bir eğilim olduğunda bir erdem halini alır. Cömertlik eğilimi, sadece dışarıdan gözlemlenen bir davranış kalıbı değildir; kişinin varlık düzeyinde gerçekleşen bir dönüşümdür. Bu örnekte görüldüğü gibi insanda potansiyel olarak var olan bilgi (cömertliğin ne olduğunu bilmek) ve beceri (verme eylemini gerçekleştirmek) eğilimle gerçek ve güvenilir bir karakter özelliğine dönüşmüştür.

Anadolu irfan geleneğinde bunun en nezih örneği Yunus Emre’dir. Yunus Emre’nin kırk yıl boyunca dergâha hiç eğri odun getirmemesi, sadece bir beceri veya bilgi değil, “doğruluk” erdeminin onun varlığında eğilim haline gelmesinin somut örneğidir. Bu eğilim, onun sadece ne yaptığını değil, doğruluğu eylemine, eylemini de varlığına nakşetmiş bir insan olduğunu gösterir.

“

*Eğilim, sadece teorik bilgilerden müteşekkil bir programla doğrudan öğretilemez; daha çok yaşanarak, deneyimlenerek ve modellenerek içselleştirilir. Bu da, eğitim paradigmasında köklü bir dönüşümü gerektirir. Bu dönüşümün adı kültür temelli eğitimidir.*

”

Anadolu’nun meslek teşkilatlanması olan Ahilikte de benzer bir durumu görürüz. Ahilik geleneğinde usta, çırağa sadece (mesela) ayakkabı modellerini (bilgi) veya deri kesmeyi ve dikmeyi (beceri) öğretmez. Ona, aynı zamanda, işini en mükemmel şekilde yapma anlamına gelen “ihvan” şuurunu, kaliteli malzeme kullanma titizliğini, müşteriye karşı dürüstlüğü aşılar. Çıracak günler, aylar ve yıllar süren pratik içinde bu değerleri içselleştirir, bunları kendi irade ve tercihlerinin bir parçası haline getirir. Zamanla, denetlenmediği anlarda bile hile yapmamak, onun için dışarıdan gelen bir zorunluluk değil, kendi varlığının doğal bir tezahürü



haline gelir. Malzemeler, bilgi ve beceridir; ancak bu malzemeleri bir arada tutan, onlara şekil ve yön veren harç, eğilimdir. Bu örnekler, bize, eğilim merkezli bir eğitimin öğrenciyi “karakteri inşa edilecek bir özne” olarak gördüğünü gösterir.

### Toplumsal Varoluşun Temeli: Medeniyet İnşası

Bireysel eğilimler, devletin / otoritenin yönlendirilmesi neticesinde oluşan kültürün etkisiyle ortak bir yönelime dönüşerek toplumsal dokuyu ve nihayetinde medeniyeti inşa eder. Bir medeniyeti mimarisi, hukuk sistemi ve şehirciliği görünür kılar; ancak o medeniyeti tanımlayan, medeniyeti kuran ve yaşatan insanların yaygın ve derinlikli ortak eğilimleridir. Bu eğilimler ise bireyi iyi insan yapan temel değerlerdir. Adalet, merhamet, emanete riayet, çalışkanlık, yardımlaşma gibi bu temel değerler, toplumun büyük çoğunluğu tarafından sadece teorik olarak kabul edilen soyut ilkeler değil, günlük hayatta sürekli tercih edilen, pratiğe dökülen eğilimler haline geldiğinde medeniyetin sosyal sermayesini oluşturur. Bu sosyal sermaye, yasaların yazılmadığı, denetim mekanizmalarının ulaşamadığı sayısız sosyal etkileşim alanında güveni, işbirliğini ve dayanışmayı mümkün kılar.

Bunun en güzel örneği Osmanlı ve Selçuklu toplumlarındaki vakıf geleneğidir. Vakıflar, sadece padişahların veya zenginlerin değil, orta halli esnafın, hatta köylünün dünyevi bir karşılık beklemeden, malının bir kısmını toplumsal faydaya sürekli olarak adanmaya yönelik yerleşik eğiliminin kurumsal ifadesidir. Vakıf geleneğiyle, bir caminin veya medresenin inşa edilmesinden borcunu ödeyemediği için hapse giren kişilerin borçlarını ödeyerek onların özgürlüklerine kavuşmalarını ve ailelerine dönmelerini sağlamaya; yol kenarlarına meyve ağaçları dikerek, yoldan geçen yolcuların, fakirlerin ve hayvanların bu meyvelerden ücretsiz bir şekilde faydalanmasından şehrin estetiğini korumak amacıyla cami, çeşme veya okul duvarlarına yazılan çirkin yazıları ve kirleri temizlemek için özel görevliler istihdam etmeye; yolcuların ayakkabılarının tamir edilmesinden bir hizmetçinin çalıştığı evde kazara bir eşyayı kırması durumunda, evin hanımı veya beyi tarafından azar işitmemesi ve mağdur olmaması için kırılan eşyanın aynısını satın alıp yerine koyulmasını sağlamak gibi toplum hayatında görünür olandan görünmeyene kadar birçok sorun çözüldü.

Örneklerden de anlaşılacağı gibi vakıflar, toplumun büyük bir kesiminde var olan “merhamet ve sorumluluk eğilimi” nin kolektif olarak örgütlenmiş halidir. Bu eğilim, devletin yönlendirmesi, dinin emri ve geleneklerin bireylerin karakterinde içselleşmesiyle (yani eğilim haline gelmesiyle) ve bu bireylerin ortak eylemiyle ortaya çıkmıştır.

### Eğilim Nasıl Kazandırılır ve Ölçülür?

Eğilimin yukarıda belirtilen toplumsal boyutu, eğitimin nihai varış noktasını gösterir. Bu nedenle okullar, ortak değerler etrafında kolektif sorumluluk alma eğiliminin geliştirildiği bir mikrokozmos olmalıdır. Buna göre eğitim kurumlarının amacı sadece iyi doktorlar, mühendisler, hukukçular yetiştirmek değil; aynı zamanda bu meslek erbabının mesleki bilgi ve becerilerini adalet, merhamet, dürüstlük ve toplumsal sorumluluk eğilimleriyle bütünleştiren insanlar haline getirmek olmalıdır. Böylece toplumda bu tür kolektif eğilimler güçlendikçe, yasalar daha etkili işler, kurumlar daha sağlam çalışır ve toplum krizlere karşı daha dayanıklı hale gelir.

Peki, eğilim bireylere nasıl kazandırılabilir?

Eğilim, sadece teorik bilgilerden müteşekkil bir programla doğrudan öğretilemez; daha çok yaşanarak, de-

“  
Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin teorik düzlemde de olsa eğitim çıktıları arasına “Eğilim” boyutunu dahil ederek eğitimi, sanayi devriminin ruhunu taşıyan standartlaştırılmış, araçsal ve insanı parçalara ayıran bir süreç olmaktan çıkarıp onu bütüncül olarak -aklı, kalbi ve iradesiyle-geliştirmeyi hedeflemesi; anlam merkezli ve kültürel köklere bağlı bir insan inşa sanatına dönüştürme niyetini ortaya koyması önemlidir.”

neyimlenerek ve modellenerek içselleştirilir. Bu da, eğitim paradigmasında köklü bir dönüşümü gerektirir. Bu dönüşümün adı kültür temelli eğitimidir.

Bu gelenekli bir paradigmayla oluşturulan eğitim sisteminde sınıflar, bilgi aktarım istasyonundan bir ahlaki ve varoluşsal deneyim alanına yani deneyimsel öğrenmeye dönüşmelidir. Çünkü eğilim, soyut ahlak derslerinden ziyade, gerçek veya gerçeğe yakın durumlarda yapılan tercihlerle gelişir. Bundan dolayı okul, öğrencilerin güvenli bir ortamda ahlaki ikilemleri deneyimleyebileceği, hata yapabileceği, bu hataların sonuçlarını görebileceği ve alternatif davranışları tartışabileceği bir laboratuvar olmalıdır. Mesela topluma hizmet, drama ve rol canlandırma, münazara, işbirlikli öğrenme gibi yöntemler bu amaçla kullanılabilir.

Öte yandan kültür temelli eğitimde öğretmen sadece teknik bir uzman değil, daha çok bir mentor ve rol modeldir. Bu nedenle öğretmenin tutum ve davranışları, eğilim eğitiminin belki de en güçlü aracıdır. Mesela bir din kültürü öğretmeni, dürüstlükten bahsederken sınav kâğıtlarını geç notlandırıyor veya hoşgöründen bahsederken sınıfta farklı fikirlere tahammülsüz davranıyorsa söyledikleri etkisiz kalır. Bu nedenle öğretmen, bilgi aktarıcısı kimliğinin yanı sıra, bir rehber olarak öğrencilere, sabrın, adaletin, merakın ve sebatın canlı örneğini sunmalıdır. Mesela bir matematik öğretmeni, çözemediği bir problemi öğrencilerle birlikte araştırmaya açarak “öğrenmeye açık olma” eğilimini; bir edebiyat öğretmeni, eleştiriyi kibarca kabul ederek “alçakgönüllülük” eğilimini modelleyebilir.

Eğilimin öğrenciye kazandırılmasında öğrencinin içsel diyalog alışkanlığına sahip olması da önemlidir. Eğilim, bilinçsiz bir alışkanlık değildir. Aksine, bireyin kendi eylemleri, niyetleri ve değerleri üzerine düşünmesini gerektirir. Bu tür düşünme alışkanlığı, insanın olgunlaşmasında değerlidir. Özellikle gençlerin davranışları üzerinde düşünmesi, ileriki yaşlarında daha ahlaklı olmasına yol açar. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilere bir problem karşısında Neden? Niçin? Daha iyi nasıl yapabildim?” gibi sorular sormaya teşvik ederek bu içsel diyalogu beslemelidir.

Peki, eğilimi ölçmek ve değerlendirmek nasıl olurdu?

Eğilim, bir yetenek ve alışkanlık olması nedeniyle çoktan seçmeli bir testle, standart bir rubrikle kolayca ölçülebilecek bir “ürün” değildir. Bir gelişim süreci olduğundan eğilimin değerlendirilmesi bütüncül olmak zorundadır. Çok boyutlu bir süreç olan bütüncül değerlendirmede öğrencinin sadece “Ne biliyor?” olduğu değil, “Nasıl bir insan olma yolunda ilerliyor? Hangi değerleri ne ölçüde eyleme döküyor?” olduğu da hayli önemlidir. Elbette bu, niceliğin değil niteliğin, anlık performansın değil sürekli gelişimin ölçüldüğü bir süreçtir. Bu nedenle bütüncül yaklaşımda gelişim dosyası hazırlama, öğrencilerin günlük etkileşimlerinde sergiledikleri tutum ve davranışlara dair öğretmen notları, öğrencinin kendi gelişimini değerlendirmesi ve arkadaşlarından geri bildirim alması, öğrencinin makale, proje, sanat eseri, toplum hizmeti raporu gibi gerçek bir ürün ortaya koyarken sergilediği sebat, yaratıcılık, işbirliği gibi eğilimlerin değerlendirilmesi göz önünde bulundurulmalıdır.

Sonuç olarak;

Ali Şir Nevâî'nin “İlim amele yoldaş ola” vecizesi, eğilimin pedagojik ilkeye dönüşmesi gerektiğini belirten kadim bir sözdür. Zira bilgi (ilim), ancak eylem (amel) ile buluştuğunda toplumsal bir güce dönüşür. Eğilim ise, bu buluşmayı sağlayan, bilgiyi amele taşıyan sadık “yoldaş”tır. Bu yoldaşlık olmadan, en sofistike bilgi köşelerde unutulmaya, en üstün beceriler kötüye kullanılmaya mahkumdur.

Netice olarak; Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin teorik düzlemde de olsa eğitim çıktıları arasına “Eğilim” boyutunu dahil ederek eğitimi, sanayi devriminin ruhunu taşıyan standartlaştırılmış, araçsal ve insanı parçalara ayıran bir süreç olmaktan çıkarıp onu bütüncül olarak -aklı, kalbi ve iradesiyle-geliştirmeyi hedeflemesi; anlam merkezli ve kültürel köklere bağlı bir insan inşa sanatına dönüştürme niyetini ortaya koyması önemlidir.

#### Kaynaklar

- Aristoteles (2020). *Nikomakhos'a Etik*. (Saffet Babür, Çev.). İstanbul: Bilgesu Yayıncılık.
- İmam Gazzâlî (2019). *İhyâu Ulûmi'd-Dîn* (Ahmet Serdaroğlu, Çev.). İstanbul: Bedir Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

# Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde Öğrenci Profilinin Oluşumunda Erdem Değer Eylem Yaklaşımının Rolü

Sevgi TAŞKIN<sup>1</sup>  
Bolu Kanuni Anadolu Lisesi



## Öz

Araştırmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne (TYMM) göre öğrenci profilinin oluşumunda, erdem-değer-eylem yaklaşımının rolünü ortaya koymak amaçlanmıştır. Eğitim siteminde köklü bir değişimi temsil eden TYMM öğrenci merkezli bir modeli benimsemiştir. Öğrenci profili, erdem değer eylem modeli etrafında yapılandırılmış olan süreç temelli bir yaklaşımla yapılandırılmıştır. Öğrenci profilinin

süreç sonunda erdem ve yetkinlik konusunda hangi özelliklere sahip olması gerektiği programın temel hareket noktasını oluştururken, programın merkezinde “insan” olduğu görülmüştür. Bu kapsamda nihai öğrenci profili olarak, çağın gereksinimlerine uyum sağlayan “yetkin ve erdemli insan olma” programda açık biçimde tanımlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma modelinde tasarlanmış ve doküman inceleme tekniği doğrultusunda yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini ise 2024 Eylül ayında uygulanmaya ko-

<sup>1</sup>Milli eğitim Bakanlığı, Dr., reyyanbeyza\_2004@hotmail.com, ORCID NO: 0000-0001-7335-334X

“

*Erdem, bireyin estetik, merhametli, bilge, vatanseverlik gibi güçlü yönlerini ifade ederken; değerler, bireyin yaşadığı ortamda toplumsal normları anlamlandırmasını ve içselleştirmesini sağlamakta olup eylem ise bireylerin edindiği değerleri, topluma yararlı davranışlara dönüştürmesidir.*

”

nulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli oluşturmaktadır. Bulgular, programın uygulama esaslarının açık ve anlaşılır olduğunu, modelin EDE yaklaşımı çerçevesinde öğrencinin zihinsel, duyuşsal, sosyal ve manevi gelişimine katkı sağlamak için kurgulandığını, süreç sonunda ulusal ve evrensel değerler doğrultusunda bütüncül bir yaklaşımla, salt bilgi değil yetkin ve erdemli bir öğrenci profili geliştirmeyi amaçlayan bir program olduğu anlaşılmıştır. TYMM'nin eğitim sisteminde etkili bir şekilde uygulanması için eğitim programlarının sürekli gözden geçirilerek güncellenmesi önerilebilir. Bu bağlamda araştırma, alanyazında öğrenci profilinin, bilgi çağında kültürel ve evrensel değerlere sahip aynı zamanda 21. Yüzyıl becerelerini edinmiş, uluslararası alanda rekabet edebilen bir nesil yetiştirilmesi bakımından önemlidir.

**Anahtar Sözcükler:** Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, öğrenci profili, erdem değer eylem çerçevesi.

## Giriş

Günümüzde değişen ve gelişen eğitim sistemi bu sayede dinamik bir yapı kazanmaktadır (Esemen, 2020). Teknolojinin eğitimi dönüştürdüğü bilgi çağında, öğrencilere kazandırılması gereken beceriler değişmekte olup bu süreçten eğitim sistemi de etkilenmektedir (Berk ve Özer, 2024). Bu bağlamda eğitim sistemine düşen görev çağın gereklerine uygun olarak eğitimin yeniden şekillendirilmesine öncü olmaktır (Arslan ve Ulaş, 2022). Okullarda geliştirilen eğitim programları, sistematik bir şekilde istenilen niteliklere sahip öğrenci profilinin donanmasını hedeflemektedir. Tam da bu

noktada Ülkemizde eğitimdeki dönüşümün temelini oluşturan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) yayımlanmıştır (Üzümcü ve Abanoz, 2024). Bu model ile eğitim sistemini küresel bir rekabet ortamına hazırlamak, aynı zamanda sosyal ve duygusal bir varlık olan öğrencilerin, bireysel potansiyellerini üst düzeye çıkarmak amaçlanmaktadır.

TYMM, eğitim sistemine farklı bir paradigma sunarken, aynı zamanda öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimseyerek, eğitimde köklü bir değişim gerçekleştirmiştir (Ceylan, 2025). Modelin bir diğer özelliği ise çağın gereksinimleri ile en iyi eğitimsel uygulamaları eğitime entegrasyonunu sağlamada kapsamlı bir eğitim reformu sunmaktır (Direk ve Batmaz, 2024). TYMM'nin esnek ve adaptasyon yeteneği ile geri bildirim ve değerlendirmeler sayesinde, modelin başarısını artırmak en temel stratejiler arasındadır (Efe, 2024). Geçmişten geleceğe aldığı ilhamla model kök değerleri çağdaş eğitim anlayışıyla sentezleyerek öğrenci profilinin zihinsel, fiziksel ve manevi gelişimini bütüncül bir bakış açısıyla harmanlayan bir çatı değer yaklaşımı ile temsil etmektedir (MEB, 2024). Bu bağlamda Topçu'ya (1998) göre ülkemizin sahip olduğu sosyal ve kültürel değerleri, yerli ve Millî bir maarif modeli ile tasarlanması gerektiği ifadesi kapsamında modelde yere alan çatı değerler alt bileşenlerle desteklenerek erdem değer ve eylem modeli yapılandırılmıştır (Topçu, Erverdi ve Kara, 1998).

TYMM'nin merkezinde bulunan Erdem-Değer-Eylem (EDE) yaklaşımı, yeni tasarlanan eğitim sisteminde değerler eğitiminin kuramsal temelini oluşturmaktadır (Özer, 2024). EDE yaklaşımında hedeflenen öğrenci profilinde erdemli bireylere ulaşmanın yolu değerlerden geçmektedir (Üzümcü ve Abanoz, 2024). Buna göre erdem; öğrencilerin şekilene karakterini, değerler; öğrencilerin davranış ve eylemlerinin görünür hale gelmesi ile toplumla kurduğu ilişkiyi yansıtırken, eylem ise öğrencilerin edindiği davranış temelli bu değerleri yaşama geçirme becerisini temsil etmektedir (Seligman, 2011). Dolayısıyla EDE yaklaşımında öğrenci profilinde beklenen nihai hedef “Huzurlu Aile ve Toplum” ile “Yaşanabilir Çevrede Huzurlu İnsan” anlayışıdır (MEB, 2024).

TYMM'de EDE yaklaşımı erdem, değer ve eylem boyutlarından oluşmaktadır (MEB, 2024). Erdem,

bireyin estetik, merhametli, bilge, vatanseverlik gibi güçlü yönlerini ifade ederken; değerler, bireyin yaşadığı ortamda toplumsal normları anlamlandırmasını ve içselleştirmesini sağlamakta olup eylem ise bireylerin edindiği değerleri, topluma yararlı davranışlara dönüştürmesidir (Ceylan, 2025). Öğrencilerin oluşturduğu bu kişisel değer sistemlerini ise sosyal çevrelerinde eylemlerine yansıma becerilerini kazanmaktadırlar (Ateş, 2025). Bu bağlamda EDE yaklaşımı, öğrencilerin sahip olduğu erdem ve değerleri, çevrelerinde görünürlüğünü artıran ortam hazırlar. Aynı zamanda EDE yaklaşımının öğrencilerin yaşamlarında değil toplumsal çevrede de görev ve sorumlulukları üstlenmelerinde katkıda bulunmaktadır (MEB, 2024).

Öte yandan EDE yaklaşımının öne sürdüğü saygı, sorumluluk ve adalet çatı değerleri eğitim ortamlarında öğrencilerin bireysel, toplumsal ve manevi gelişimlerini desteklemektedir (MEB, 2024). Çatı değerler etrafında oluşturulan alt değerler ise birbirleri ile etkileşime geçerek temel bir değer sistemi ortaya koymaktadır (Ceylan, 2025). Bu alt değerler tasarruf, sabır, mahremiyet, mütevazılık, sağlıklı yaşam ve çalışkanlık değerleri insan ile ilişkili değerleri; sevgi, dostluk, özgürlük, dürüstlük, vatanseverlik, yardımseverlik ve aile bütünlüğü değerleri aile ve sosyal çevre ile ilişkili değerleri; temizlik, duyarlılık, estetik ve merhamet değerleri fiziksel çevre alanları ile ilişkili değerleri kapsamaktadır (MEB, 2024). EDE yaklaşımında yer alan çatı değer ve alt değerlerin başlangıç noktasını ise kök değerler, millî, manevi değerler ile evrensel değerlerin harmanlanması sonucu oluşmuştur (MEB, 2024). EDE modeli bilgi çağının gereklerini edinmiş öğrenci profilinin yanı sıra değerler eğitiminde de sistematik bir yol haritası sunmaktadır (MEB, 2024). Böylece EDE yaklaşımı öğrencilerin kültürel ve evrensel değerleri benimseyerek içselleştirilmesini sağlayan sistematik eylemsel bir yapı sunmaktadır.

Araştırmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında EDE yaklaşımının içerik ve yapı bakımından analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada öğrenci profilinin, TYMM'nin EDE yaklaşımı kapsamında nasıl şekillendiği, program üzerinden analiz edilmiştir. Araştırma eğitim siste-



*Araştırmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli bağlamında EDE yaklaşımının içerik ve yapı bakımından analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada öğrenci profilinin, TYMM'nin EDE yaklaşımı kapsamında nasıl şekillendiği, program üzerinden analiz edilmiştir.*



minde öğrenci profilinde hedeflenen analitik, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi 21. Yüzyıl becerilerini edinirken, öğrencilerin erdem ve değer sistemleriyle birlikte bütüncül bir şekilde ele alınması açısından önemlidir. Ayrıca EDE yaklaşımının öğrenci profilinde bilgi çağının gerektirdiği becerileri nasıl geliştirdiği ortaya konacak ve elde edilecek bulgular sonucunda uygulanacak olan değer temelli eğitim politikalarına karşı da ışık tutması beklenmektedir.

#### Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında öğrenci profilinin oluşumunda yapılandırılan EDE yaklaşımının rolünü incelemeyi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. TYMM'de hedeflenen öğrenci profili nasıl yapılandırılmıştır?
2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde EDE Çerçevesi, nasıl yapılandırılmıştır?
3. Öğrencilerin öğretim programlarında EDE yaklaşımını edinmeleri için önerilen yöntem ve teknikler nelerdir?
4. EDE yaklaşımı kapsamında öğrenci profile, sosyal, duygusal, ahlaki ve zihinsel gelişim yönleri bakımından nasıl etkilenmektedir?
5. TYMM'de EDE yaklaşımını güçlendiren öğrenme ortamlarının özellikleri nelerdir?

6. TYMM'de EDE yaklaşımının öğrenci profiline olan katkılarının izlenmesi ve geri bildirim mekanizmaları nasıl yapılandırılmıştır?

### Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin analizi ve etik süreçlerle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada temel veri kaynağı olarak TYMM (MEB, 2024) kullanıldığından, çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi deseni ile tasarlanmıştır. Doküman analizi; resmî yazışmalar, akademik makaleler, politik belgeler ve yayımlanmış diğer yazılı kaynakların ayrıntılı incelenmesini ve yorumlanmasını içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### Verilerin Toplanması ve Kaynakları

Araştırmanın örneklemini resmî olarak yayımlanarak 2024 yılında uygulamaya konulan TYMM'nin temellerinden erdem-değer-eylem çerçevesi ve bu çerçeveyi oluşturan bileşenler oluşturmaktadır. Kaynakların resmî ve güncel olması, araştırmanın güvenilirliğini sağlamıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, MEB tarafından 2024 yılında yayımlanan TYMM'de yer alan değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin metinlerden doküman incelemesi ile elde edilmiş betimsel bir analizdir. Bu yöntemle EDE çerçevesinin temel unsurları sistematik biçimde ortaya konmuştur. Bu kapsamda analiz sürecinde; TYMM'de hedeflenen öğrenci profili nasıl yapılandırılmıştır, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde EDE Çerçevesi, nasıl yapılandırılmıştır, EDE yaklaşımında öğrenci profilini şekillendirmekte hangi yaklaşım ve yöntemler önerilmektedir, EDE yaklaşımı kapsamında öğrenci profilini sosyal, duygusal, ahlaki ve zihinsel gelişim yönleri bakımından nasıl etkilemektedir, TYMM'de EDE yaklaşımını güçlendiren öğrenme ortamlarının özellikleri nelerdir, TYMM'de EDE yaklaşımının

izlenmesi ve geri bildirim mekanizmaları nasıl yapılandırılmıştır gibi başlıklara odaklanılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde, araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### TYMM'de Hedeflenen Öğrenci Profilinin Yapısı

TYMM'de öğrenci profilinin 10 temel değer ve bunlara bağlı bileşenlerden oluştuğu görülmüştür. TYMM'de yer alan değer ve bileşenler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1** TYMM'de belirlenen değerler ve hedeflenen öğrenci profili (MEB, 2024)

Değerler	Hedeflenen Öğrenci Profili
Ahlaklı	Adil, başkalarının haklarına saygı duyan, doğru, dürüst, güvenilir, saygılı, tabiata ve toplumsal sorunlara duyarlı
Bilge	Bağımsız düşünen, belagat sahibi, bilgilerini paylaşan, ilme ulaşan, sanat ve kültüre duyarlı
Cesaretli	Destekleyici, girişimci, inisiyatif alan, risk alan, yiğit ve mert
Estetik	Güzelliğe duyarlı, olgun, ölçülü, sanatsal yeteneklerini bilen ve kullanan, seçici, zarif
İradeli	İlkeli, kararlı ve iddialı, kendine güvenen, öfkesini kontrol eden, sorumluluk alan, tutarlı
Merhametli	Affedici, iyiliksever, paylaşımcı, sevecen, şefkatli, yardımsever
Sağlıklı	Bağımlılıktan kaçınan ve bağımlılıkla mücadele eden, düzenli spor ve egzersiz yapan, düzenli uyuyan ve dinlenen, manevi sağlığını koruyan, sağlıklı beslenen, temiz
Sorgulayıcı	Araştırmacı, eleştirel düşünen, esnek, iş birliği yapan, meraklı, problem çözen
Üretken	Azimli ve sabırlı, çalışkan, hayal ve hedefleri olan, iletişime ve dayanışmaya açık, öğrenmeye istekli, yaratıcı
Vatansever	Bayrağını seven, gelişmiş bir devlet bilincine sahip olan, millî kültürüne ve manevi değerlere bağlı, Türkçeye sahip çıkan, vatanını, milletini seven ve savunan

TYMM'de yer alan 10 alt değer Öğrenci Profili'nin oluşmasında 58 bileşen ile ilişkilendirilmiştir. Bu bileşenler öğretim programlarında ve eğitsel uygulamalarda yer alarak işlevsel bir yapıya dönüştürülmüştür.

## 2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde EDE Çerçevesinin Yapılandırılma Şekli

Araştırma sorusu kapsamında, EDE yaklaşımında yer alan temel değerler olan “çatı değerler” ve hengî bileşenler ile ilişkilendirildiği incelenmiştir. TYMM’de öne çıkan temel değerler adalet, saygı ve sorumluluk olarak tasarlanmıştır. Bu değerler, EDE yaklaşımının merkezinde odaklanmakta olup erdem ve eylemlerin üzerinde şekillenerek ana çerçeveyi oluşturmaktadır.

**Tablo 2.** Erdem-değer-eylem modeli kapsamında, çatı değerler ve bileşenleri (MEB, 2024)

Çatı Değerler	Bileşenler
Saygı	Çalışkanlık,
	Mahremiyet,
	Mütevazılık,
	Sağlıklı yaşam,
	Sabır,
Sorumluluk	Tasarruf
	Aile bütünlüğü,
	Dostluk,
	Dürüstlük,
	Özgürlük,
Adalet	Sevgi,
	Yardıms severlik,
	Vatanseverlik
	Duyarlılık,
	Estetik,
Merhamet,	
Temizlik	

Tablo 2’de Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde EDE yaklaşımı saygı, sorumluluk, adalet olmak üzere üç temel çatı değer ve bileşenleri etrafında yapılandırılmıştır. TYMM’de EDE yaklaşımı bu değerleri, teorik bilgi ile değerlerin bütüncül bir anlayışla ele alındığını göstermektedir.

## 3. Öğrencilerin öğretim programlarında EDE yaklaşımını edinmeleri için önerilen yöntem ve teknikler

EDE yaklaşımına göre öğretimsel programlarda değerlerin yapılandırılması ile öğrencilerin bu değerleri içselleştirme ve eyleme dönüştürmeleri hedeflenmektedir. Buna göre programda öğrencilerin eğitim ve öğretim sürecinde değerleri edinerek davranışa dönüştürmelerini sağlayan yöntem ve teknikler önerilmektedir.

**Tablo 3** EDE Yaklaşımında Önerilen Yöntemler ve Teknikler(MEB, 2024)

Yöntemler	Uygulanan Teknikler
Değerler Eğitimi Yöntemleri	Gözlem yoluyla öğrenme, Karakter eğitimi, Değer belirginleştirme, Değer analizi yaklaşımı, Ahlaki muhakeme, Eylem odaklı öğrenme, Değer telkini, Davranış değiştirme
Etkileşim İçeren Yöntemler	Örnek olay, Drama, Tartışma, Rol oynama, Soru-Cevap
Uygulama gerektiren Yöntemler	İş birlikli öğrenme, Gezi-gözlem, Proje tabanlı öğrenme, Eğitsel oyunlar, Yaparak yaşayarak öğrenme,
Görsel-İşitsel Yöntemler	Görsel materyal analizi, Film yorumlama

Tablo 3’ e göre, EDE yaklaşımında değerlerin, etkili ve farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması önerilmektedir. Öğrencilere uygulanan, karakter eğitimi, değer belirginleştirme gibi yöntemler doğrudan öğretmen tarafından değer aktarımına yönelik geleneksel yaklaşımları temsil ederken; örnek olay, drama ve tartışma gibi yöntemler somut etkileşimli yöntemleri; eğitsel oyun ve gezi-gözlem gibi yöntemler deneysel yöntemleri; görsel materyaller ve film izleme gibi yöntemler ise oyunlaştırarak öğrenci profiline katkı sunmaktadır.

## 4. EDE yaklaşımı kapsamında öğrenci profilinin, sosyal, duygusal, ahlaki ve zihinsel gelişim yönleri bakımından etkileri

TYMM’de yer alan öğretim programları öğrencileri yalnızca bilişsel bir süreç olarak kendilerini geliştirmeleri değil, onların duygusal, sosyal, manevi ve zihinsel gelişimini birlikte tasarlamakta olup eğitsel faaliyetleri bütüncül bir şekilde ele almaktadır.

**Tablo 4** EDE yaklaşımı kapsamında öğrenci profilinin, sosyal, duygusal, ahlaki ve zihinsel gelişim yönleri bakımından etkileri (MEB, 2024)

Gelişim Alanı	Değerler	TYMM'de
Sosyal Gelişim	Saygı, adalet, iş birliği	Öğrencilerin hem kendisi hem de çevresiyle ilişkilerinde duygu, düşünce ve davranışlarını biçimlendirir.
Duygusal Gelişim	Merhamet, empati, sabır	Öğrencilerin iç dünyalarını şekillendiren özellikler barındırır.
Zihinsel Gelişim	Sorgulama, anlamlandırma	Öğrencilerin kişiliğinin varoluşsal olarak anlam kazanmasını sağlar.
Manevi Gelişim	Doğruluk, sorumluluk, erdem	Öğrencilerin ahlaki ve erdemli bir kişilik yapısı kazanmasına ve böylece tekâmülüne hizmet eder.

Tablo 4'e göre TYMM'de, eğitimi yalnızca bilişsel süreçlerle sınırlı görmemekte; öğrencilerin çok boyutlu ve bütüncül gelişimini hedeflemektedir. Duygusal gelişimde merhamet, empati ve sabır; sosyal gelişimde saygı, adalet ve iş birliği; ahlaki gelişimde doğruluk ve erdem temel değerler olarak öne çıkmaktadır. Zihinsel gelişim ise sorgulama ve anlamlandırma ile desteklenmektedir.

### 5. TYMM'de EDE yaklaşımını güçlendiren öğrenme ortamlarının özellikleri

TYMM değer aktarımını destekleyen öğrenme ortamları, dört temel özellik etrafında şekillendiği görülmektedir. Bunlar güvenli ve destekleyici sınıf iklimi, katılımcı öğrenme ortamları, anlamlı öğrenme ortamları, iş birlikli öğrenme ortamları olarak ele alınmıştır.

**Tablo 4** TYMM'de EDE yaklaşımını güçlendiren öğrenme ortamlarının özellikleri (MEB, 2024)

Öğrenme Ortamı Özelliği	Tanım	TYMM'de
Güvenli ve destekleyici sınıf ortamı	Öğrencilerin kendilerini ait hissettiği, değer bulduğu ve duygusal güvenliğinin sağlandığı sınıf ortamı	Çok bağlamli sınıf ikliminde çok yönlü etkileşim içerisinde olmak. Öğrencilerin bu ortamda güvenli etkileşim halinde, davranış temelli öğrenme ortamları
Katılımcı öğrenme ortamı	Öğrencilerin aktif öğrenme sürecine katıldığı, davranış temelli değerleri deneyimleyebileceği sınıf ortamı	Öğrencilerin öğrenme ortamlarında çevresiyle aktif etkileşim içinde olduğu, öğrenme sorumluluklarını yerine getirdiği öğrenme ortamları
Anlamlı öğrenme ortamı	Öğrencilerin kültürel ve evrensel değerleri bağdaştırabileceği öğrenme ortamları	Öğretim programının ünite tema ve öğrenme alanları çerçevesinde bilginin anlamlı hâle getirilmesi ve belirli bir bağlam içinde ele alınması.
İş birlikli öğrenme ortamı	Öğrencilerin farklı fikirler ve değerler çerçevesinde arkadaşlarıyla etkileşim içinde olabileceği sınıf ortamı	Öğrencilerin arkadaşları ile iş birliği, içerisinde, temel değerleri davranışa dönüştürerek birlikte oldukları öğrenme ortamları.

Tablo 5'e göre TYMM'de değer aktarımını güvenli ve destekleyici sınıf ortamı ile öğrencilerin güvendiği ve aidiyet hissettiği eğitim ortamında kolaylaştırıcı uygun bir zemin hazırlamaktadır. Katılımcı öğrenme ortamlarında, öğrencilerin öğrenme süreçlerine sorumlu, aktif ve değerleri deneyimleyerek katıldıkları ortamlardır. Anlamlı öğrenme ortamları, bilgi ve değerlerin ile öğrencilerin yaşamsal ve toplumsal gerçeklikleri ilişkilendirdiği ortamlardır. İş birlikli öğrenme ortamlarında ise farklı bakış açılarını kapsayan öğrenme ortamlarında ortak yaşamsal değerlerin birlikte şekillendirildiği ortamlardır.

## 6. TYMM'de EDE yaklaşımının öğrenci profiline olan katkılarının izlenmesi ve geri bildirim mekanizmalarının yapılandırılması

TYMM'de yapılandırılan EDE yaklaşımı, öğrencilerin tutum ve davranışlarında değerlerin dönüşümünü izlemek ve geri bildirim almak programın başarısı açısından önemlidir. Bu bağlamda TYMM'de öğretmenler, öğrencilerin erdemli ve yetkin insan olma yolunda gelişimini izleyen bir rehber rolünü üstlenmektedir.

**Tablo 6** TYMM'de EDE yaklaşımının öğrenci profiline olan katkılarının izlenmesi ve geri bildirim mekanizmaları (MEB, 2024)

İzleme	Uygulamalar	TYMM'de
Yansıtma günlükleri	Öğrencilerin değerleri sınıf ortamında uygulama ve örnek davranışlar sergileme	Öğrencilerin değerleri içselleştirerek ve anlamlandırarak, özümsemeleri.
Akran geri bildirim	Öğrencilerin arkadaşlarının davranışlarını olumlu ve olumsuz yönde değerlendirme	Öğrencilerin, akranları ve topluluk içinde değer temelli davranışları geliştirmeleri.
Öğretmen gözlem formları	Öğretmenlerin öğrenci tutum ve davranışlarını, davranış temelli izleme formları ile değerlendirme	Öğrencilerin davranış temelli davranışları görünür bir şekilde uygulama
Performans görevleri	Öğrencilerin sosyal sorumluluk projelerinde aktif olarak görev almaları	Öğrencilerin sergiledikleri eylemler ile benimsedikleri temel değerleri uygulama

Tablo 6'da göre TYMM'ne göre sınıfta rol model olan öğretmenlerin, öğrenme ortamlarında öğrencilerin akranları ile ilişkilerde ortaya koyduğu değer temelli davranışları; gözlem, empati ve rehberlik yolu ile öğrencilerin değerlerle kurduğu bağı izler ve onaylar. Buna göre sınıf içinde öğrencilerin en doğal ve içten davranışlarını öğretmenlerin gözlemlemesi, onların karakter gelişimini izleme yönünden en etkili süreçlerden biridir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, 2024 yılı TYMM etrafında yapılandırılan EDE yaklaşımının, eğitim süreçlerinde değer temelli bütüncül bir yaklaşımla ele alınması ile öğrenci profiline olan katkıları incelemiştir. TYMM'de eğitim süreçleri, sadece bilgi edinme değil, sınıf ortamında öğrencilerin akran ilişkileri ile birlikte yaşamsal süreçlerine yayılan toplumsal bir süreç olarak yer almaktadır. TYMM'nin EDE yaklaşımı çerçevesinde yapılandırılan öğrenci profili, kendisiyle yüzleşebilen, öz disiplini geliştiren birey anlayışı çerçevesinde ilişkilendirilmiştir. EDE yaklaşımı, öğrencilerin belirlenen çatı değerler etrafında değerleri içselleştirebilmeleri ve bu değerlere karşı farkındalık geliştirmelerini öngörmektedir. Bu bağlamda TYMM'de EDE yaklaşımının öğrenci profiline kazandırdığı değer temelli beceriler, onların öz değerlendirme ve iç denetim mekanizmalarını edinmelerini sağlayarak davranışlarını şekillendirmektedir.

Araştırma bulguları TYMM'de öğrenci profilinin, zengin bir değer sistemini edinebilmesi için 10 temel değer ve bunlara bağlı bileşenler üzerinden şekillendiği bulgulanmıştır (Taş, Şentürkve Şiraz, 2024). EDE yaklaşımı ahlaklı, bilge, cesaretli, merhametli olma gibi temel değerleri aktaran bir model olarak, öğrenci profilinin iyi ve doğru gibi evrensel değerleri edindirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Üzümcü ve Abanoz, 2024). Benzer şekilde Efe (2024) EDE çerçevesinde planlı ve sistematik bir eğitim anlayışı ile iradeli, sorgulayıcı ve vatansız öğrencilerin bütüncül bir eğitim yoluyla öğrenci profiline kazandırmayı hedeflediğini bulgulanmıştır. Yurdakal (2024) da TYMM'de öğrenme ortamlarının milli ve manevi değerlere sahip değerleri kazandırma doğrultusunda planlanmasıyla sosyal ve kültürel değerleri özümseyen bir öğrenci profilini oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla TYMM'nin öğrenci profilini temel değerler ile yapılandıran (Yıldırım, 2024). öğrencilerin kültürel

ve evrensel değerleri benimsemesini öngören (Kuzu vd., 2024) rehber bir program niteliğine sahip olduğu bulgusunun, literatür bilgisi ile desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır (Köseoğlu ve Şahin, 2024).

Araştırma bulguları, EDE yaklaşımının merkezinde adalet, saygı ve sorumluluk gibi üç temel çatı değerinin yapılandırıldığı ve bu değerlerin öğrenci profilinin bireysel, toplumsal ve ahlaki değerleri edinmelerini desteklediği bulgulanmıştır (Taşkın (2024). TYMM'de çatı değerler, belirlenen tüm değerlerin kaynağını oluşturarak, hem öğretim programlarının içeriğini, hem de öğrenme ortamlarında uygulama süreçlerine yön veren temel değerler olarak vurgulanmaktadır (Akpınar vd., 2024). Ceylan (2025) da EDE yaklaşımının öğrenci profilinde çatı değer ve bileşenlerinin sadece kavramsal bilgi düzeyinde değil, uygulanabilir davranış biçimlerine dönüşmesini sağlayarak, beceri temelli yetkin ve erdemli bireyler hedefine ulaşmak olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Benzer bir ifade ile Akpınar ve Köksalan (2024) TYMM kapsamında tasarlanan EDE yaklaşımında, çatı değerlerin öğretim süreçlerinde eğitimin odak noktasını oluştururken, aynı zamanda nihai hedef olarak erdemli bireyler yetiştirmeyi hedefleyen kapsamlı bir yaklaşım olduğunu bulgulanmıştır. Bu bağlamda EDE yaklaşımı öğrenci profilinin millî, manevi ve evrensel değerleri kapsayan yapısı ile ahlaki gelişim kuramlarıyla da (Kohlberg, 1984) benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla modelin öğrenci profiline hem kültürel hem de evrensel ilkeleri benimseyen bütüncül yapıya ulaşmalarını ayrıca öğrencilerin nihai olarak huzurlu insan ve huzurlu aile ve topluma dönüşmelerinin yolunu açtığı bulgulanmıştır (Karagöl ve Aydoğan, 2025).

Araştırma bulgularına göre EDE yaklaşımı çerçevesinde disiplinler arası değer aktarımı öğretim programları aracılığı sağlanmaktadır. Öğretim programlarında içerik değer aktarımında önemli bir boyuttur. Bu bağlamda öğrenci profilinde hedeflenen temel değerleri edinmeleri, içerik tasarımında yer alan farklı yöntem ve tekniklere bağlıdır. Bu yöntemler eğitsel oyunlar, rol oynama, değer telkini, drama, ve örnek olay gibi öğrencilerin değerleri öğretim programlarında edinmeleri ve bu değerleri davranışa dönüştürmeleri için öne çıkan yöntemler olarak nitelendirilebilir. Arı (2024) EDE yaklaşımında yer alan

*TYMM'nin merkezinde yapılandırılan EDE yaklaşımı eğitim sisteminde değerler eğitiminin kuramsal temellerini temsil etmektedir. EDE yaklaşımı bilginin yanında erdem ve değerleri kapsayan değer sistemini şemalarla öğretim süreçlerinde konumlandırmaktadır.*

değerlerin öğrenme ortamlarında kazandırılmasında farklı yöntem ve tekniklerin uygulanmasına dikkat çekerek, Arslan (2025) da eğitsel oyunlar ve örnek olay gibi yöntemlerin değerlerin somutlaştırılarak aktarılmasında ve öğrencilerin çevreleriyle kurdukları günlük ilişkilerde etkili araçlar olduğunu bulgulanmıştır. Zira bu yöntemler, teorik bilginin yanı sıra uygulama becerisi arasında geçiş sağlayarak öğrencilerin değer temelli davranışlarını desteklemektedir. Ateş (2025) ise öğrencilerin okul öncesi dönemlerinde oyun tabanlı öğrenme yöntemlerinin değerlerin doğal bir ortamda doğrudan kazandırılmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla bu bulgular, EDE yaklaşımının öğretim programlarında sistematik olarak tasarlanması ile teorik bir çerçevede öğrenci profilini etkilemekle kalmayıp, değerlerin görünür hale gelmesinde ortam hazırlamaktadır.

Araştırma bulguları TYMM'de EDE yaklaşımının, öğretim programlarında bütüncül bir yaklaşım çerçevesinde öğrenci profilinin zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişimlerini planlayan model olarak bulgulanmıştır (Arslan ve Çelikel, 2025). Bu bulgu EDE yaklaşımının öğrenci profiline temel katkısının, sadece bilgi değil değerlerin günlük yaşamlarında uygulanabilir davranışlara dönüştürebilmelerini sağlamaktadır. Ancak Özer (2024) bu davranış temelli dönüşümün görünür hale gelebilmesi için mesleki yetkinliğe sahip öğretmenlere, öğretim materyallerinin çeşitliliğine ve öğrenme süreçlerinin uygulamalı olarak tasarlanmasına vurgu yapmıştır. Yurdakal, (2024) da EDE yaklaşımının öğrenme ortamlarında sunduğu somut stratejiler sayesinde, öğrencilerin iç dünyasını şekillendiren sosyal, duygusal ve ahlaki

değerler ile toplumsal ortak değerleri birleştirerek bu değerlerin davranışa dönüşmesini hedeflediğini bulgulamıştır. Bu bulgular, Best ve Kahn'nın, (2017) ortaya koyduğu sosyal-duygusal öğrenme bulgularıyla doğrudan örtüşmektedir.

Araştırma bulguları EDE yaklaşımının programda değerler eğitiminin güçlendirildiğini ve güçlü öğrenme stratejileri ile geliştirildiği bulgulanmıştır (Şahin, 2025). Özer (2024) EDE yaklaşımının öğrenci profilinde bilişsel becerilerin gelişimini değil, duyuşsal becerileri geliştirmeyi de hedeflediğini bulgulanmıştır. Lickona, (1992) sosyal-duygusal öğrenme süreçlerinin, etkili bir şekilde uygulanması sonucunda öğrencilerin empati kurma, duygu durumlarını tanıma ve toplumsal sorumluluk becerilerini yerine getirmelerini desteklemektedir. Benzer şekilde Arslan ve Çelikel (2025) sosyal-duygusal öğrenmenin öğrenci profilinde hem akademik hem de yaşam becerilerini gelişimine katkı sunduğunu vurgulanmaktadır. Ateş (2025) de değerlerin, somut öğrenme ortamlarıyla yapılandırıldığında öğrencilerin doğal ortamlarında uygulayabilecekleri davranış biçimine dönüştürdüklerini ifade etmektedir. Bu bağlamda EDE yaklaşımı temel değerlerin eğitim sisteminde kalıcılığını artırmakta ve öğrencilerin toplumsal çevrelerinde bilinçli davranışlar sergilemelerine zemin hazırlamaktadır (Köseoğlu ve Şahin, 2024).

Araştırma bulguları TYMM, değer temelli eğitime bakış açısı ile bütüncül ve somut bir yaklaşımla öğrenci profilinin şekillenmesini amaçlamaktadır (Arslan ve Çelikel, 2025). Doğan ve Aşlamacı (2025) EDE yaklaşımının esnek bir model olduğunu, uygulama sırasında öğrenci profiline olan katkılarının geliştirilebildiğini; geri dönütler alınarak EDE yaklaşımının uygulanması öğrencilerin, sosyal, kültürel ve evrensel değerleri geliştirebildikleri bulgulanmıştır (Berk ve Özer, 2024). EDE yaklaşımını uygularken öğretmenlerin rehber ve rol model olma yetkinliği önem kazanmaktadır. Ayrıca alınan geri dönütler sayesinde öğretmenlerin uygulamada karşılaştığı zorlukları kolaylaştırmak ve onlara destek olmak, programın sürdürülebilir olmasını sağlamaktadır.

Sonuç; TYMM'de öğrencileri ruh ve bedenden oluşan bir varlık olarak programın merkez-

ine alan bir eğitim anlayışı benimsenmektedir. TYMM eğitimde "Köklerden Geleceğe" ifadesiyle öğrencilerin geçmiş ile bağ kurarken, gelecekte yeni yüzyıl becerilerine ulaştıran bir vizyon sunmaktadır (MEB, 2024). TYMM'nin merkezinde yapılandırılan EDE yaklaşımı eğitim sisteminde değerler eğitiminin kuramsal temellerini temsil etmektedir. EDE yaklaşımı bilginin yanında erdem ve değerleri kapsayan değer sistemini şemalarla öğretim süreçlerinde konumlandırmaktadır. EDE yaklaşımının nihai hedefi yetkin ve erdemli insanlar yetiştirilebilme noktasında özgün bir anlayış ortaya koymaktadır. Öğrenci profilinde yetkinlik ve erdem, birbirini tamamlayan, olgunlaştıran iki önemli temel değerdir. Dolayısıyla yetkinlik ve erdem merkezde olduğu öğrenci profilinde, EDE yaklaşımı 21. Yüzyıl bilgi, becerileri edinen, sosyal, kültürel ve evrensel değerleri anlamlandıran, dış dünyayla dengeli, uyumlu öğrencilerin varlığına katkı sağlayacaktır.

Öğretmenlerin değer temelli bütüncül yaklaşım konusundaki bilgi ve becerilerini geliştirme yönünde hizmet içi eğitim programları planlanmalıdır.

Öğrenme ortamlarında öğretim materyallerinin çeşitlendirilmesi ve öğretmenlere profesyonel gelişim fırsatlarının sunulması önemlidir.

TYMM de bütünsel yapının, değer temelli bir eğitimle entegrasyonunun sağlanması yönünde sürekli geri dönütler alınmalıdır.

## Beyanlar

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** Etik kurul gerektirmemektedir.

**Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi:** Yazar çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

**Yazar Katkısı:** Tek yazar tarafından yürütülmüştür.

**Yayın Onayı:** Bütün haklarımı dergiye devrettiğimi onaylarım. Makalede geçen ifade ve açıklamalar yazara aittir.

**Finansman:** Bu çalışmanın yürütülmesinde herhangi bir kurum veya kuruluştan fon kullanılmadı.

**Kaynakça**

- Akpınar, B. ve Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye yüzyılı maarif modeli üzerinden teorik bir analiz. *Journal of History School*, 17(LXVIII), 27-48.
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B., ve Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin program geliştirme ve felsefi düzleminden analizi. *EKEV Akademi Dergisi*, (99), 59-73.
- Arslan, A. (2025). TYMM Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi'nin İncelenmesi Temel Eğitim, 7(27), 106-121. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.1758139>
- Arslan, A., ve Çelikel, S. (2025). Okul Öncesinden Hayat Bilgisi Dersine Erdem-Değer-Eylem. *Asya Studies*, 9(31), 89-106. <https://doi.org/10.31455/asya.1609975>
- Arslan, A., ve Ulaş, A. H. (2022). Değer odaklı aile eğitim programının anne babalık becerilerine, aile iklimine ve değer odaklı yaşama etkisi. *International Journal of Approaches in Social Studies*, 6(1), 88-109. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1097582>
- Ateş, H. (2025). Cumhuriyetten günümüze ilkökul programları bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarına genel bakış. *The Journal of Academic Social Science*, 162(162), 89-116.
- Berk, Ş. ve Özer, B. (2024). "Türkiye Yüzyılı" Maarif Modeli (TYMM) Öğretim programlarına ilişkin düşünceler. *Journal of History School*, 73, 3241-3256.
- Best, J. W. ve Kahn, J. V. (2017). Eğitim araştırmalarına giriş: Tanımlar, araştırma problemi, öneriler ve rapor yazma (S. Sidekli, Çev.) (O. Köksal, Çev. Ed.). Eğitimde araştırma yöntemleri, 17-48.
- Ceylan, T. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli DKAB öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, (63), 1-16. <https://doi.org/10.29288/ilted.1598481>
- Direk, İ. N., ve Batmaz, O. (2024). Okul öncesi eğitim programlarına bir bakış: 2013 ve 2024 programlarının karşılaştırılması. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 15, 866-880. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1442767>
- Doğan, S., ve Aşlamacı, İ. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin değer eğitimi açısından analizi. *Çukurova Araştırmaları*, 11(1), 72-90. <http://dx.doi.org/10.29228/cukar.80525>
- Efe, M. E. (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli: Eğitimde kültürel değerler ve dijitalleşme perspektifi. *Route Educational & Social Science Journal*, 11(6), 213-224.
- Esemen, A. (2020). Hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarının kök değerler ile ilişkisinin değerlendirilmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 16-29. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.741720>
- Karagöl, E. ve Aydoğan, Ş. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ortaokul Türkçe dersi öğretim programındaki değerler açısından Türkçe öğretmenlerinin 5. sınıflara önerdiği çocuk edebiyatı kitapları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 13(1), 73-93.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: Vol. 2. The psychology of moral development.* Harper & Row.
- Köseoğlu, E., ve Şahin, K. (2024). İlkokul hayat bilgisi dersi öğretim programlarının (2018-2024) karşılaştırmalı analizi. *Journal of Social Perspective Studies*, 1(2), 51-65. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13988232>.
- Lickona, T. (1992). Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility
- MEB. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Erdem, değer ve eylem çerçevesi. MEB. <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/erdem-deger-eylem-cercevesi>. <https://tymm.meb.gov.tr/beceriler/erdem-deger-eylem-cercevesi>
- MEB. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: Öğretim Programları Okuryazarlığı Öğretmen Kılavuz Kitabı 3. Modül Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi. MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). TYMM öğretim programları ortak metni. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr>
- Özer, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Öğretmen Kılavuz Kitabı, 3. Model Erdem Değer Eylem Çerçevesi.
- Şahin, H. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve Erken Çocukluk Eğitimi Okul Öncesi Eğitim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi. *Millî Eğitim Dergisi*, 54(1), 793-832.
- Seligman, M. E. P. (2011). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. Free.
- Taş, Ş., Şentürk, Ş. ve Şiraz, F. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) okul öncesi eğitim programının, program öğeleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi (UENAMAD)*, 3(2), 85-99.
- Taşkın, S. (2025). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde değerler eğitimi yaklaşımının analizi. *İstanbul Eğitim Dergisi*, (2), 160-180.
- Topçu, N., Erverdi, E., & Kara, İ. (1998). Türkiye'nin maarif davası. (No Title).
- Üzümcü, M., ve Abanoz, S. (2024). Program tasarımı yaklaşımları bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı. *Mevzu-Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 795-826.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. baskı). Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, Y. (2024). Değer odaklı eğitimler ve değerler eğitimi. Y. Yıldırım (Ed.), Değer odaklı eğitimler içinde (ss. 1-23). Pegem Akademi
- Yıldırım, Y., ve Çalışkan, A. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin 21. yüzyıl insan profili açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 204-220. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1548121>
- Yurdakal, İ. H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli: 2024 İlkokul Türkçe Dersi öğretim programının (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) incelenmesi. *Temel Eğitim*, 24, 76-88.

# Çocuklar İçin Değer

Prof. Dr. Özkan SAPSAĞLAM  
Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı

“Medeni dünya, uçsuz  
bucaksız bir hastane koğuşu,  
ortalığı yürek parçalayıcı  
inilteler dolduruyor...”

**M**erhum Cemil Meriç bu dizeleriyle sanki tarihe bir not düşmüş ve yaklaşmakta olan modern felaket hakkında bizleri uyarılmıştı. Keşke anlayabilmiş ve gerekli dersleri çıkarabilmiş olsaydık. Geldiğimiz noktada, bugün modern dünyanın ve modern insanın ahlaki bir kriz ve bunalım içerisinde olduğu sanırım çoğu insanın üzerinde hemfikir olduğu ve çaresini aradığı konulardan biri. Dünyanın içler acısı halini anlamak için araştırmalara göz atmakta fayda var.

Ruh sağlığı göstergeleri ve adli suç istatistikleri, ulusal ve uluslararası boyutta incelendiğinde problemler daha iyi anlaşılacaktır. Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre, güvenlik birimlerine gelen veya getirilen çocukların karıştığı olay sayısı 2024 yılında, 2023 yılına göre %9,8 oranında artarak 612 bin 651 oldu. Bu olaylarda çocukların 279 bin 620'si mağdur olarak 202 bin 785'i suça sürüklenme sebebiyle (kanunlarda suç olarak tanımlanan bir fiili işlediği iddiasıyla), 96 bin 438'i bilgisine başvurma amacıyla, 18 bin 561'i kayıp (hakkında kayıp müracaatı yapıp daha sonra bulunan) olması sebebiyle, 8 bin 729'u kabahat işlediği iddiasıyla, 6 bin 518'i ise bu nedenlerin dışında kalan diğer nedenlerden dolayı güvenlik birimlerine geldi veya getirildi (TÜİK, 2025). Adalet Bakanlığı tarafından yayınlanan Ceza ve İnfaz Kurumu istatistiklerine göre; 2012 yılında ceza ve infaz kurumlarında 136.638 kişi bulunurken 2022 yılında 341.294 kişi bulunmaktadır (Adalet Bakanlığı, 2023).

“Dünya Ruh Sağlığı Raporu”na göre; dünya genelinde her sekiz kişiden birinin, yani yaklaşık 970 milyon insanın ruh sağlığı probleminin bulunduğu tahmin edilmektedir (WHO, 2022). Dünya Sağlık Örgütü (WHO), “İntihar Raporu”na göre; dünya genelinde her yıl yaklaşık 700 binden fazla insan intihar nedeniyle hayatını kaybetmektedir. İntihar, 15-29 yaş grubu bireyler arasında dördüncü sıradaki en sık karşılaşılan ölüm nedenidir (WHO, 2019). Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'nün (OECD) verilerine göre dünya genelinde antidepresan kullanımı sıklığı da belirgin bir şekilde art-

**“**  
*Bugün küresel anlamda bir kriz hali söz konusudur. Bu sorunların çözümü için çareler aranmakta ve ilk akla gelen çözüm genellikle eğitim sisteminde bazı reformlar gerçekleştirilmektedir. Ülkemiz eğitim sisteminde de iki önemli reform yapılmıştır. Bunlardan ilki tüm eğitim kademlerinde değer eğitime yer verilmesi ve eğitim programlarının değerleri içerecek şekilde yeniden düzenlenmesidir.*  
**”**

maktadır. Her 1000 kişide günlük antidepresan kullanım dozu 2022 yılı için; İzlanda 157,3; Portekiz 150,5; Avustralya (2021) 127,9; Kanada 134; İsveç 114,5; İspanya 98,4; Belçika (2021) 86,2; Finlandiya (2021) 85,2; Danimarka (2021) 84,6; Yunanistan 73,1 ve Türkiye (2021) 52,5 şeklindedir. Tüm ülkelerde yıllara bağlı olarak antidepresan kullanım dozlarında artış yaşanmıştır. Mesela İzlanda için 2010 yılı verisi 101,3, 2022 yılı verisi 157,3; Türkiye için 2010 yılı verisi 32,7, 2021 yılı verisi 52,5 şeklindedir (OECD, 2024).

Bugün küresel anlamda bir kriz hali söz konusudur. Bu sorunların çözümü için çareler aranmakta ve ilk akla gelen çözüm genellikle eğitim sisteminde bazı reformlar gerçekleştirilmektedir. Ülkemiz eğitim sisteminde de iki önemli reform yapılmıştır. Bunlardan ilki tüm eğitim kademlerinde değer eğitime yer verilmesi ve eğitim programlarının değerleri içerecek şekilde yeniden düzenlenmesidir.



*Eğitimin nihai amacı insani değerlere sahip, faydalı ve mutlu bireyler yetiştirmektir. Çoğu ülke ve eğitim sistemi için bu amaçların ortak amaçlar olduğu söylenebilir.*



Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayınlanan 2010/53 sayılı ilk ders genelgesinde; *“Toplumsal hayatı oluşturan, insanları birbirine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan risk ve tehditlerden koruyan, ahlaki, insani, sosyal ve manevi değerlerimizin tüm bireylere kazandırılmasında en önemli etken eğitimidir. Milli, manevi, sosyal, ahlaki ve kültürel değerlerimizden olan yardımlaşma, dayanışma, hoşgörü, misafirperverlik, vatanseverlik, doğruluk, iyilik, temizlik, çalışkanlık, dürüstlük, sevgi, saygı, duyarlı olma, adil olma, paylaşımcı olma gibi kazanımlarımız en önemli referans kaynağımızdır”* ifadesi yer almaktadır. İlgili genelgede 2010-2011 eğitim-öğretim yılının ilk haftasında MEB’e bağlı tüm resmi ve özel örgün eğitim kurumlarının bütün sınıf ve şubelerinde yukarıda belirtilen değerlere yönelik etkinlikler yapılması önerilmiştir (MEB, 2010).

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde; *“Eğitim birçok bileşeni olan bir bütündür. Eğitimin bir ayağı geçmişe dayanır, diğer ayağı ise geleceğe ufuklar açan bir kapıdır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, millî ve manevi değerleri koruyup geliştirmeyi, aynı zamanda maddi gelişmenin zirvesini hedefleyen; öğretim programlarının temel yaklaşımı, öğrenci profili, Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi ve Beceriler Çerçevesi gibi bileşenlerin bir araya gelmesiyle oluşan sistematik ve bütüncül bir eğitim modelidir. Modelde yer alan değerlerin temel dayanağını kendi medeniyet dünyamızın*

*referansları olan millî ve manevi değerlerimiz oluşturmuş, değerlerin evrensel boyutu da göz ardı edilmemiştir. Modelin ana hedefi; eylemlerden değerlere, değerlerden erdemli insana, erdemli insandan ise nihai hedef olan “Huzurlu Aile ve Toplum” ile “Yaşanabilir Çevrede Huzurlu İnsan”a ulaşmaktır. Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi’nde çatı değerler etrafında kümelenen bir değer çerçevesi sunulmaktadır. Çatı değerler, diğer bütün değerler ile yoğun kesişim noktaları olan değer yapılarını ifade etmektedir. Modelde saygı, sorumluluk ve adalet; çatı değerler olarak yer almaktadır. Kişisel hayat açısından önemli olan tasarruf, sabır, mahremiyet, mütevazılık, sağlıklı yaşam ve çalışkanlık değerleri insan; sevgi, dostluk, özgürlük, dürüstlük, vatanseverlik, yardımseverlik ve aile bütünlüğü değerleri aile ve sosyal çevre; temizlik, duyarlılık, estetik ve merhamet değerleri ise fiziksel çevre alanlarında yer almaktadır (MEB, 2025).*

Eğitimin nihai amacı insani değerlere sahip, faydalı ve mutlu bireyler yetiştirmektir. Çoğu ülke ve eğitim sistemi için bu amaçların ortak amaçlar olduğu söylenebilir. Nitekim 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda Türk milli eğitiminin genel amacı; *“Türk milletinin bütün fertlerini, millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa’nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmektir”* ifadesi yer almaktadır (MEB, 1973).

Formel eğitim kurumu olarak okul, çocuklara sadece akademik bilgileri değil aynı zamanda millî ve manevi değerleri öğreten, çocukları toplumun kültürel kodlarından haberdar eden, onları bugünün ve yarının ihtiyaçlarına göre eğiten sosyal bir kurumdur. Dolayısıyla okul, sadece akademik başarıyı önceleyen bir öğretim kurumuna dönüş-



*Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin merkezinde yer alan ve programın özü olarak görülmesi gereken “Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi” çok önemli ve stratejik bir reformdur.*



türülürse, bugün ictimai hayatımızda eksikliğini fazlasıyla hissettiğimiz “merhametli insana” ve “saygılı insana” ulaşamayacağız. Zira bugün, zeki ve yetenekli insanlardan daha çok merhametli ve nezaketli insanlara ihtiyacımız olduğu apaçık ortada.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin merkezinde yer alan ve programın özü olarak görülmesi gereken “Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi” çok önemli ve stratejik bir reformdur. Birkaç hafta önce yaşamış olduğumuz felaketler durumun ne kadar önemli olduğunu ortaya koymuştur. Bugün okullarda çocuklara ilk öğretilmesi gereken şey “iyi insan,” “merhametli insan,” ve “ahlaklı insan” olmaktır. Bunu başaramazsak bilgili ama merhametsiz, yetenekli fakat ahlaki problemleri olan insanlar yetiştirmiş olacağız.

Bir bünyede iyileşmenin başlayabilmesi için önce hastalığın kabul edilmesi, tanının doğru konulması ve uygun tedavinin başlanması gerekir. Bugün çocukların, ailelerin ve toplumun genel halinden rahatsız olan az sayıda insan var. Kaybedilen şeyler ancak kaybedildikleri yerde aranırsa bulunabilir. Türkiye kaybettiği şeyleri iki yerde aramalıdır. Birincisi aile ve ikincisi okul. Çünkü bizi güçlü, üstün ve muzaffer kılan değerlerimizi burada kaybettik.

İbrahim’in ateşine su taşıyan karıncanın umudu gibi olmalı umudumuz. Biz suyu taşımakla mükellefiz. Ateşi söndürmek Allah’ın takdiri... Dolayısıyla çocuklarımız için asla yılgınlık ve yeis duygusuna kapılmadan hep birlikte mücadele etmeliyiz.

#### Kaynakça

- Adalet Bakanlığı (2023). Ceza infaz kurumu istatistikleri. <https://adlisicil.adalet.gov.tr/Home/SayfaDetay/cte-istatistikleri-bulteni29092022032841> adresinden 25.04.2026 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (1973). *Milli eğitim temel kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf> adresinden 08.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2010). *2010/53 sayılı ilk ders genelgesi*. [https://saban-cimtal.meb.k12.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/41/01/342410/dosyalar/2019\\_03/20091637\\_degerler\\_egitimi\\_genelge.pdf](https://saban-cimtal.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/41/01/342410/dosyalar/2019_03/20091637_degerler_egitimi_genelge.pdf) adresinden 13.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2025). *Türkiye yüzyılı maarif modeli*. [https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak\\_metin.pdf](https://tymm.meb.gov.tr/upload/brosur/ortak_metin.pdf) adresinden 25.04.2026 tarihinde erişilmiştir.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2024). *Pharmaceutical market*. [https://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=health\\_phmc](https://stats.oecd.org/index.aspx?datasetcode=health_phmc) adresinden 11.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2025). *Güvenlik birimine gelen veya getirilen çocuk istatistikleri*. <https://veriportali.tuik.gov.tr/tr/press/53989> adresinden 25.04.2026 tarihinde erişilmiştir.
- World Health Organization (WHO). (2021). *Suicide worldwide in 2019*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240026643> adresinden 11.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- World Health Organization (WHO). (2022). *World mental health report: Transforming mental health for all*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338> adresinden 11.03.2024 tarihinde erişilmiştir.

# TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ



*Model, öğrencilerin yalnızca eğitim aldıkları alanda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalarını değil, aynı zamanda ruhsal olgunluk ve ahlaken övülen meziyetler geliştirmelerini hedeflemekte, öğrencilerin bedensel, zihinsel, ruhsal ve sosyal yönlerinin dengeli biçimde gelişimini esas almaktadır. Bu çerçevede sorumluluk duygusu, merhamet, şefkat, iyilikseverlik, ahlaki değerler, inanç ve vatanseverlik gibi kavramlar yanında sağlıklı beslenme, uyku düzenine dikkat, spor yapma ve her tür zararlı bağımlılıktan kaçınma gibi yaşam becerilerine de önem verilmektedir.*



**Prof. Dr. Semih AKTEKİN / RÖportaj**  
Nevşehir Hacıbektas Veli Üniversitesi Rektörü

**➤ Efendim, okurlarımız için kendinizi kısaca tanıtabilir misiniz? Akademik ilgi alanlarınız ve üniversite yöneticiliğine bakışınızdan da kısaca söz eder misiniz?**

Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi mezunuyum. Milli Eğitim Bakanlığı'nın bursuyla İngiltere'de Nottingham Üniversitesi'nde Tarih Eğitimi alanında tezsiz yüksek lisans, Okul Geliştirme ve Sürekli Mesleki Gelişim alanında tezli yüksek lisans ve Öğretmen Yetiştirme alanında doktora dereceleri tamamladım. Karadeniz Teknik Üniver-

sitesi ile Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitelerinde öğretim üyesi olarak çalıştım. MEB’de Yükseköğretim ve Yurtdışı Eğitim ile Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü görevlerinde bulundum. Farklı dönemlerde, YÖK, ÜAK, YÖKAK, ÖSYM ve TÜBİTAK gibi ulusal kuruluşlar ile Avrupa Konseyi, OECD ve UNESCO’da farklı kurul ve komisyonlarda yer aldım. 2020 yılı Mart ayından bu yana Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Rektörü olarak görev yapıyorum. Akademik çalışmalarım ağırlıklı olarak eğitim politikaları, öğretmen yetiştirme, tarih eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi gibi alanlarda yoğunlaşmaktadır.

▼ **Türkiye Yüzyılı Maarif Modelini, sadece bir müfredat değişikliği değil de bir “insan tasavvuru” önerisi olarak ele alırsak, bu tasavvur size ne ifade ediyor?**

Milli Eğitim Bakanlığımızca uzun süre yürütülen çalışmaların ardından 2025 yılında yürürlüğe giren Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin temel metinlerini incelediğimizde modelin amacının hayatın her alanında yetkin ve erdemli insanlar yetiştirmek olduğunu görüyoruz. Model, öğrencilerin yalnızca eğitim aldıkları alanda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalarını değil, aynı zamanda ruhsal olgunluk ve ahlaken övülen meziyetler geliştirmelerini hedeflemekte, öğrencilerin bedensel, zihinsel, ruhsal ve sosyal yönlerinin dengeli biçimde gelişimini esas almaktadır. Bu çerçevede sorumluluk duygusu, merhamet, şefkat, iyilikseverlik, ahlaki değerler, inanç ve vatanseverlik gibi kavramlar yanında sağlıklı beslenme, uyku düzenine dikkat, spor yapma ve her tür zararlı bağımlılıktan kaçınma gibi yaşam becerilerine de önem verilmektedir. Huzur, çalışkanlık, mahremiyet, tevazu, sabır, sağlıklı yaşam, tasarruf, huzurlu aile, dostluk, dürüstlük, özgürlük, sevgi, vatanseverlik, yardımseverlik, yaşanabilir çevre, estetik, merhamet, temizlik gibi sıkça vurgu yapılan kavramlar, maarif modelinin değerler dünyasına dair bize önemli ipuçları sunmaktadır. Bu modelde öğrencinin, adalet, erdem, hikmet, merhamet, iyilik, doğruluk, çalışkanlık, güzellik gibi değerlerle birlikte, millî bilince sahip olması amaçlan-

maktadır. Hakkı ve hakikati savunan, adil ve faydalı olanı yapmayı ideal edinmiş nesiller yetiştirmek modelin temel hedefleri arasında yer almaktadır. Model sağlıklı, temiz kalpli, estetik duyarlılığı gelişmiş ve maddi- manevi boyutları dengeli bireyler yetişmesini amaçlamaktadır. Ayrıca model, öğrencilerin inanç, sosyal statü, cinsiyet, kimlik ya da engellilik gibi özellikleri nedeniyle dezavantajlı konuma düşmemelerini esas alan kapsayıcı bir yaklaşımı benimsemektedir. Dil ve edebiyatımız aracılığıyla milli kültürümüzün nesilden nesile aktarılmasına vurgu yapılmaktadır.

▼ **Bu modelin, üniversiteye gelen öğrencilerin öğrenme alışkanlıkları, değer dünyaları ve beklentileri üzerinde nasıl bir dönüşüm oluşturmasını öngörüyorsunuz?**

Hiç kuşkusuz, bu modelle eğitim almış öğrencilerin üniversiteye geldiklerinde hayatın ve eğitimin amacı konusunda net bir bakış açısına sahip olmaları beklenmektedir. Muhtemelen pozitivist ön yargılardan arınmış, hayata, evrene ve ülkelere karşı tutarlı bir dünya görüşüne sahip ve kendilerine ve tüm insanlığa karşı sorumluluk bilinci ile üniversite hayatına başlayacaklardır. Günümüzde yükseköğretimin amacı dünya genelinde sıkça tartışılmaktadır. Yani üniversiteler sadece bir meslek edindiren kurumlar mıdır, yoksa insanlara genel kültür kazandıran, sosyalleşme ortamı sunan ve düşünsel gelişimi destekleyen yapılar mıdır? Bugün üniversitelerin varlık sebebi kadar, eğitimin kendisi de kapsamlı bir sorgulamaya tabi tutulmaktadır.

Özellikle dijital imkânların ve yapay zekâ uygulamalarının artması, internet aracılığıyla bilgiye erişimin kolaylaşması ve çevrim içi platformlar sayesinde farklı ülkelerden farklı dillerde üretilmiş içeriklere ulaşımın yaygınlaşması, ulaşması klasik anlamda okul ve eğitim kurumu anlayışını büyük ölçüde değiştirdi. Dünyanın her yerinde dijital imkânlar ve bunlar aracılığıyla yaygınlaşan içerikler, küresel hâkim kültür öğrencilerin zihin dünyasını şekillendiriyor, maddi ve pragmatik hedefler ön plana çıkıyor. Küresel kültür çeşitli yöntemlerle kendisini hâkim değerler dizi-

“

*Hiç kuşkusuz, bu modellerle eğitim almış öğrencilerin üniversiteye geldiklerinde hayatın ve eğitimin amacı konusunda net bir bakış açısına sahip olmaları beklenmektedir. Muhtemelen pozitivist ön yargılardan arınmış, hayata, evrene ve ülkelere karşı tutarlı bir dünya görüşüne sahip ve kendilerine ve tüm insanlığa karşı sorumluluk bilinci ile üniversite hayatına başlayacaklardır.*”

si olarak dayatıyor. Ancak Maarif modeli ile yetişen öğrencilerimizin, medeniyetimizin kadim birikiminin farkında ve eleştirel bakış açısına sahip bireyler olarak yalnızca kariyer kaygısı ya da teknik bilgi edinme amacıyla değil, bütüncül bir bakış açısıyla, hayatın anlamına dair bilinçlenmiş, medeniyet bilinci gelişmiş ve geleceği inşa etme sorumluluğunu hisseden bireyler olarak, üniversiteye gelmelerini, daha disiplinli, daha sorumluluk sahibi ve kendi ruhsal-bedensel ve manevi gelişimine odaklı olarak eğitim görmeye motive olmuş olarak eğitim süreçlerine katılmalarını ümit ediyoruz

➤ ***Yükseköğretimin, temel eğitim ve ortaöğretimde başlatılan bu yeni yaklaşımı desteklemesi açısından araştırma, toplumsal katkı ve akademik danışmanlık boyutlarında ne tür sorumlulukları olmalıdır?***

Yalnızca ilköğretim ve ortaöğretimdeki müfredatın değil, yükseköğretimdeki müfredatın da değerlerimiz perspektifinden yeniden analiz edilmesi gerekiyor. Antropoloji, Tarih, sosyoloji, siyaset bilimi, edebiyat, felsefe, sağlık bilimleri, güzel sanatlar, biyoloji, kimya ve ekonomi gibi alanlarda verilen ders içerikleri hangi dünya görüşüne, hangi bilim yaklaşımına, hangi pratik ihtiyaçlara binaen şekilleniyor? Örneğin ekonomi bölümlerimiz hâkim kapitalist değerler dizisi doğrultusunda küresel sistemi meşrulaştıracak şekilde mi eğitim veriyor, yoksa daha adil bir ekonomik model geliştirmek için de çalışıyor mu? Felsefe, antropoloji, sosyoloji gibi bölümlerde pozitivist ve

materyalist dünya görüşü ışığında şekillenmiş teoriler mi öğretiliyor yoksa bunlara eleştirel şekilde yaklaşan bir eğitim mi veriliyor? Güzel sanatlar, tarih ve arkeoloji gibi alanlarda insanlığın hangi dönemleri ve hangi birikimleri öne çıkarılıyor, maddi kalıntılar hangi yorum çerçevesinde anlamlandırılıyor? Bu sorular, yükseköğretimin kendi epistemolojik yaklaşımını gözden geçirmesi açısından önemlidir.

Esasen yükseköğretim ilk ve ortaöğretimde inşa edilen şeyi devam ettirmek durumundadır. Üniversitelerimizin de kendi varlık sebebini bu süreçte yeniden sorgulaması gerekiyor. Üniversitelerin varlık sebebi nedir? Nasıl bir insan modeli yetiştirmek istiyor? Dünyadaki gelişmeleri takip edip, geleceğe dönük nasıl bir insan ve medeniyet tasavvurunu temel alıyor? Türkiye'nin mevcut küresel vizyonuna hangi doğrultuda katkıda bulunuyor, insanlığın kültürel, siyasi, manevi, ekonomik, sosyal, teknolojik sorun alanlarına nasıl çözümler üretiyor? Tüm bunlar üzerinde düşünülmesi gereken sorular.

Üniversiteye gelen bir genç artık eğitiminin son aşamasında hem mesleki yetkinlik kazanmakta hem de hayata hazırlanma sürecinin son halkasını yaşamaktadır. Maarif modelinin bütüncül insan yaklaşımı yükseköğretimde de mutlaka gözünde bulundurması gerekiyor. Biz öğrenciyi sadece belli bir mesleği yetkin bir şekilde yapacak teknik eleman olarak mı yetiştireliyoruz, yoksa aynı zamanda tarih, kültür ve medeniyet bilincine sahip, insanlığın ortak sorunları ile ilgili sorumluluk sahibi hisseden, çevreye ve topluma karşı duyarlı, bir gelecek vizyonu olan, hayatı boyunca karar alma süreçlerinde ahlaki kaygıları ön plana alan, milli

ve manevi değerleri ışığında insanlığın hayrı için çalışan bireyler mi yetiştirmek istiyoruz?

Bu kapsamda üniversitelere çok büyük sorumluluklar düşüyor. Önlisans, lisans ve lisansüstü programlardaki müfredatları, ders içeriklerini, öğretim materyal ve yöntemlerini, araştırma alanlarımızı ve önceliklerimizi yeniden gözden geçirmemiz gerekiyor. Lisansüstü tezlerinde, araştırma projeleri ve makalelerde insanlığın ve ülkemizin gerçek sorun alanları ile ilgili çözümler üretilmesi gerekiyor. Örneğin dünya çapında ahlaki dejenerasyon, cinsiyetsizleştirme çalışmaları, çözülen aile yapısı, gayri ahlaki ekonomik düzen, vahşi kapitalizm, küresel emperyalizm, insanlığın kaynaklarının sömürülmesi, dünyanın farklı yerlerinde yaşanan çeşitli etnik ve dini gruplara karşı dışlayıcı çalışmalar, terör örgütleri aracılığıyla dünyanın farklı yerlerinde küresel sistemin yeni sınırlar oluşturması ve siyaseti dizayn etmeye yönelik çalışmaları, uyuşturucu, artan intihar oranları, bireysel yalnızlaşma ve yabancılaşma, dijital bağımlılık, hayata dair anlam arayışı gibi birçok konularda araştırmalar yapılabilir.

Tüm bu meseleler karşısında akademinin görevi; yalnızca teorik bilgi üretmek değil, aynı zamanda bu üretimleri toplumla paylaşarak insanlığın ortak sorunlarına yönelik çözüm arayışlarına katkıda bulunmak olmalıdır. Çalışmaların sonuçları hem öğrencilerle hem toplumun geneliyle paylaşılmalıdır. Bilim insanları fildişi kulelerinde soyut, kimseye faydası olmayan kimsenin okumayacağı konularda değil bu alanlarda fikir üretmeye, insanlığın ve ülkemizin gerçek sorun alanlarına çözüm üretecek çalışmalarda bulunmaya gayret etmelidir.

📌 **Bölgesel kalkınma misyonu bulunan üniversitelerin, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde yerel kültür, tarih ve değerlerle kuracağı ilişkiyi nasıl tanımlarsınız?**

Esasında milletçe sahip olunan ortak bilinç, kültür ve değerlerin öğrenciye kazandırılması tarih boyunca her eğitim sisteminin amacı olmuştur. Bildiğiniz gibi bugün Türkiye'nin her ilinde en az bir üniversitenin

bulunması, bazı büyük şehirlerde ise çok sayıda üniversitenin faaliyet göstermesi, yükseköğretimin yaygınlaşması açısından önemli bir imkân sunmaktadır. 200'ün üzerinde üniversitenin farklı alanlarda eğitim verdiği bu yapıda, Yükseköğretim Kurulu'nun üniversitelere buldukları bölgenin ekonomik, coğrafi ve sosyolojik özellikleri doğrultusunda çeşitli sorumluluklar yüklediği görülmektedir. Bu doğrultuda bazı üniversiteler ihtisaslaşma yoluna gitmiş; örneğin benim rektörü bulduğum Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, doğal ve kültürel miras turizmi alanında ihtisas üniversitesi olarak tanınmıştır.

Üniversitelerin eğitim verirken ve bilim üretirken buldukları şehirlerin ekonomisine, kültürüne ve sosyolojisine katkıda bulunacak bir ekosistem oluşturması, şehrin potansiyelini aktif hale getirmek ve bu şehirlerin geleceğine dair çeşitli öngörülerde bulunup, buna katkı bulacak şekilde çalışmalar yapmaları gerekiyor

Mesela Tarih bölümlerimiz, mevcut müfredat yanında o bölgenin yerel tarihini araştırıyor mu, bölgenin özelliklerine dair sözlü tarih çalışmaları yapıyor mu? Sosyoloji bölümleri buldukları bölgenin sosyolojik analizini yapıyorlar mı? O bölgenin kültürü ile ilgili, ekonomik özellikleri ile ilgili, aile yapısı ile ilgili, gençlerin zaman geçirme alışkanlığı ile ilgili, hayata dair bakış açılarıyla ilgili, ekonomik sorunları ile ilgili neler üretiyorlar? İlahiyat fakültelerimiz buldukları şehirdeki insanların anlam dünyasını çözümleyip onların anlam arayışına, değer arayışına ve manevi arayışlarına ne tür katkılarda bulunuyorlar?

Eğer bir üniversite bulunduğu şehrin imkânlarından yararlanıp aynı zamanda o şehre farklı açılardan katkı sunmuyorsa, şehir bu üniversiteyle nasıl bütünleşebilir? Türkiye'nin farklı şehirlerindeki üniversitelerin kuruluş aşamasına baktığımızda, o şehirdeki siyasetçiler, bürokratlar, iş insanları, STK'lar, çeşitli kurumlar ve şirketler birçok maddi katkıda bulunuyor. Neden? Çünkü bir şehirde üniversite olması o şehir için bir prestij olduğu kadar, şehrin ekonomik ve maddi kalkınmasında da önemli bir unsurdur. Her şehirde üniversite kurulması gençlerin yüksek Öğretime ulaşımında önemli bir fırsat eşitliği alanı yaratmış oluyor.

Ancak her şehre üniversite açılması aynı zamanda hakim küresel bilimsel paradigmanın bu kurumlar aracılığıyla ülkenin her köşesine rahatlıkla ulaşma tehlikesini de beraberinde getiriyor. Yeni üniversitelerin küresel zihniyetin taşıyıcısı ve yeniden üreticisi mi olduğu, yoksa eğitimin demokratikleşmesine, zihinlerin özgürleşmesi ve hakim dünya sistemine alternatif bir medeniyete pencereler açacak çalışmalar yoluyla alternatif bilgi üretimine katkıda mı bulunduğunu tartışmak durumundayız.

Kendi üniversitemizden örnek vermek gerekirse, Bu coğrafyada sanat tarihçilerimiz ve arkeologlarımızın öncelikleri nelerdir? Örneğin Kapadokya bölgesinde özellikle erken Hristiyanlık dönemine ait eserlerin restorasyonu ve görünür kılınması amacıyla dünyanın çeşitli saygın kurum ve üniversiteleri önemli maddi ve akademik katkılar sunuyorlar. Ancak aynı coğrafyanın, İpek Yolu güzergâhı üzerinde şekillenmiş zengin bir Türk ve İslam mirasına ev sahipliği yaptığı da unutulmamalıdır. Anadolu'ya Türklerin gelişinden itibaren özellikle beylikler ve Selçuklu dönemlerinde bölgede camiler, medreseler, kütüphaneler, kervansaraylar ve köprüler gibi pek çok mimari eser inşa edilmiştir. Hacı Bektaş Veli gibi Türk- İslam düşüncesinin öncü ismine ev sahipliği yapmışız, kendisinin türbesi halen Nevşehir sınırları içerisinde bulunuyor. Bu bölgede Üniversite okuyan öğrencilerin Hacı Bektaş Veli'nin öğretilerinden ve Kapadokya'nın eski çağlar yanında Türk-İslam mirasından da haberdar edilmesi gerekir. Bu mirasın sanat tarihi, sosyoloji, arkeoloji ve mimarlık perspektiflerinden ele alınarak hem genç nesillere hem de uluslararası kamuoyuna tanıtılmasını önceleyen çalışmalara ağırlık verilmesi gerekir. Hem müfredat içi hem de müfredat dışı çalışmalarda bu hassasiyetlere dikkat ediyoruz. Aynı şekilde Kırşehir'de okuyan bir öğrenci Ahi Evran mirasıyla, Konya'da okuyan bir öğrenci Mevlana düşüncesiyle yeterince hemhal olmalıdır.

Öte yandan, son yıllarda küresel ölçekte gözlenen bazı toplumsal eğilimler — boşanma oranlarının artması, aile içi şiddet, alkol ve uyuşturucu kullanımının sıradanlaşması, evlilik yaşının yükselmesi ve çocuk sahibi olma oranlarının düşmesi gibi ulusal ve dünya çapında sorunlar yerel ölçekte de gözlenmektedir. Bu noktada

ilgili kürsülerdeki psikologlar, sosyologlar, ilahiyatçılar, tarihçiler ve ekonomistler hangi perspektifle ne gibi çözümler geliştiriyorlar?

Benzer şekilde, küresel düzeyde daha adil bir ekonomik modelin nasıl inşa edilebileceği; adil paylaşımı, üretim ve tüketim anlayışında ölçülülük, kanaati, dengeyi gözeten sömürünün olmadığı alternatif ekonomik yaklaşımların gündeme getirilmesi de akademinin sorumlulukları arasındadır. Örneğin, felsefe bölümlerimiz hangi varsayımlara dayalı teoriler öğretiyor veya üretiyor? Eğer bu konularda dikkatli olmazsak materyalist ve pozitivist felsefi yaklaşımlar bizim elimizle ve bizim aracılığımızla ülkenin her yerine ulaşıp, genç nesillerin zihinlerini esir alabilir.

Güzel sanatlar alanında da benzer bir sorgulama gereklidir. Sanat eğitimi hangi önceliklerle şekillenmektedir? Müzik ve görsel sanatlar bölümlerinde hangi gelenekler ve isimler öğretilmekte; genç kuşaklar kendi kültürel miraslarının bu alandaki temsilcilerini ne ölçüde tanımaktadır? Hayatın anlamına dair felsefi ve estetik üretimler, besteler, filmler ve görsel ürünler eğitim süreçlerinde ne ölçüde yer bulmaktadır?

➤ **Dijitalleşme, yapay zekâ ve hızla değişen bilgi üretimi karşısında, Maarif Modelinin “insanı merkeze alan” yaklaşımı sizce nasıl korunabilir ve güçlendirilebilir?**

Hiç kuşkusuz dijitalleşme ve yapay zekâ konusu bilgi üretimini, bilgiye erişimi ve bilginin tüketimini köklü bir değişim ve dönüşüme uğratmıştır. Yapay Zekâ, geniş veri havuzları içerisinde önceden kodlanmış şekilde, belirli algoritmalar doğrultusunda hızlı bilgi üreten ve aranan sorulara cevap üreten bir mekanizmadır. Bu üretilen bilgiye dijital imkânlar ve internet sayesinde erişim çok kolaylaştı. Ancak bu bilginin hızlı üretimi ve buna kolay ulaşım beraberinde birçok tehdit ve tehlikeyi de beraberinde getiriyor. Özellikle etik konusu insanlığı kaygılandıran belli başlı bir mesele. Malumunuz makinelerin etik ve ahlaki kaygıları ve manevi öncelikleri bulunmuyor. Esasında yapay zekâ veri havuzundaki bilgileri süzerek bir üretimde

bulunuyor. Dolayısıyla bu veri havuzundaki detayları kim sağlıyor? Havuza giren veri ve bilgileri kim kontrol ediyor? Yapay zekânın kendisi de aslında bir insanı tasarımıdır. Bu tasarımı yapan insanların, mühendislerin ve tasarımcıların önceliği ne? Nasıl bir insan ve dünya tasavvuruna sahipler? Yine her ne kadar internet aracılığı ile bilgiye erişimin kolaylaştığı söyleniyorsa da, biz bu alanlarda da bir tekelleşmenin olduğunu, bir sansür sürecinin olduğunu, bir filtreleme sürecinin olduğunu ve belirli bilgilerin ön plana çıkarılıp, belli bilgilerin geri plana atıldığını, aslında bu alanda da zannedildiği gibi mutlak bir özgürlük ve demokratik sürecin olmadığını, insanlığı yönlendirmeye çalışan, bu alanı kendi tekeline almaya çalışan çeşitli yapı ve kurumların olduğunu biliyoruz. Bu bilgi tekeline karşı neler yapıyoruz? Dijital bağımlılığa karşı ne gibi çareler alıyoruz? Dünyanın en zeki mühendislerinin algoritmalarını çizdiği sanal ortamlara karşı, çalışılan dikkatleri de toplamak için gençlere nasıl destek veriyoruz?

Dolayısıyla Yapay Zekâ yoluyla dijitalleşme yoluyla bir yandan bilgi üretimi ve bilgiye ulaşım kolaylaşırken, öte yandan tüm insanlığın belli merkezler eliyle zihinlerinin yönlendirilip, esir alınıp köleleştirmeye çalışılacağı tehlikeli bir totaliter dünyaya doğru da gidilebilir. Örneğin Çin ve Amerika gibi ülkeler başta olmak üzere bu alanlara çok büyük yatırımlar yapıyor ve devasa bütçeler ayrılıyor. Tüm bu yatırım ve devasa bütçeler insanlığın ortak çıkarı için mi yoksa belli devletler ve şirketlerin öncelikleri ve hâkimiyet mücadelesi için mi yapılıyor?

Hiç kuşkusuz tarih boyunca tüm ilmi üretimlerde bilginin kaynağının ne olduğu sorgulandığı gibi, bu bilginin neye yaradığı da sorgulanmıştır. Örneğin bizim dinimizde faydasız ilimden Allah'a sığınmıştır. Demek ki, faydalı ilim yanında faydasız ilim de olabiliyor. İşte bu kolay üretilen ve kolay ulaşılan bilginin insani değerler ve manevi değerler ışığında, tarih kültür ve medeniyet bilincine sahip bireylerce bir süzgeçten geçirilmesi, faydalı olanla faydalı olmayanın ayıklanması ve insanlığın hayırına olacak şekilde yorumlanarak, yeniden üretime ve tüketime sokulması gerekiyor.

“  
Genç kuşakların yalnızca bilgiye değil, aynı zamanda güvenilir rol modellere ihtiyaç duyduğu açıktır. Zira arka planı belirsiz, niyetleri görünmez ve hangi dünya tasavvuruna dayandığı bilinmeyen algoritmaların yön verdiği devasa bir dijital ekosistem içinde gençler giderek daha savunmasız hâle gelmektedir.  
”

Bu süreçte, insanın iç dünyasını ve manevi derinliğini konu edinen edebî ve düşünsel mirasın eğitim süreçlerinde ne ölçüde yer bulduğu da sorgulanmalıdır. Örneğin Hoca Ahmet Yesevi, Yunus Emre, Mevlana, Hacı Bektaş Veli yanında bu gelenekten beslenen aynı gelenekten beslenen isimlerin ortaya koyduğu düşünsel ve edebî birikimin ilgili programlarda ne ölçüde karşılık bulduğu, bu tartışmanın önemli bir parçasıdır.

➤ **Eğitimde uzun vadeli başarıyı belirleyen en önemli unsurun insan kaynağı olduğu düşünüldüğünde, bu modelin öğretmen ve akademisyen niteliğine dolaylı etkilerini nasıl değerlendirirsiniz?**

Hiç kuşkusuz, bilgi üretimi, dağıtımı ve tüketimi alanındaki bu son gelişmeler öğretmenlik ve akademisyenlik rolünü de sorgulanabilir hale getirdi. Geçmiş dönemlerde akademisyenler ve üniversiteler bilginin üretildiği yerler okullar ise bu bilginin devletlerin önceliği doğrultusunda ve pedagojik ilkeler ışığında basitleştirilerek öğretmenler aracılığıyla genç nesillere ulaştırıldığı yerlerdi. Ancak artık üniversiteler ve okullar bir bina ve kurum olarak, bu bilgiye sahip olma ve bilgiyi dağıtma tekeline elinde bulunduran kurumlar olmaktan ve yine akademisyenler, öğretmenler

bu bilgiye sahip olan ve bu bilgiyi dağıtan tek kaynak olmaktan çıktılar. Artık genel olarak insanlar ve bilhassa öğrenciler internet aracılığıyla dünyanın her yerinden akademisyenlerin ve eğitimcilerin derslerine katılabiliyorlar. Onları dinleyebiliyorlar, çok farklı dillerde kaynakları, özellikle çeviri programları aracılığıyla takip edebiliyorlar.

Ancak günümüzde tartışılması gereken şey, yapay zekânın öğretmeni ve akademisyeni gereksiz hale getirmesi değil, tam tersine öğretmenin ve akademisyenin yeni çağda üstleneceği rehberlik rolüdür.

Bu yeni bağlamda eğitimcinin temel işlevi; gençlere yalnızca bilgi aktarmak değil, bilgiye nasıl ulaşılabileceğini, eleştirel bir gözle faydalı olan ile zararlı olanın nasıl ayırt edileceğini, bilginin nasıl üretildiğini ve üretim süreçlerinin nasıl analiz edileceğini göstermek olacaktır.

Sunulan bilginin arka planındaki gizli yönelimleri sorgulayabilmek, söylenenler kadar söylenmeyenleri de fark edebilmek, bilgiyi kendi anlam ve değer dünyamız ışığında yeniden yorumlayabilmek ve onu eleştirel bir süzgeçten geçirebilmek, yeni dönemin en temel entelektüel becerileri arasında yer alacaktır. Eleştirel düşünmenin ne olduğu, üretilen bilginin etik, kültürel ve insani değerler bağlamında nasıl değerlendirileceği gibi hususlar, öğretmen ve akademisyenlerin genç nesillere kazandıracığı en önemli yetkinlikler hâline gelmektedir.

Bu nedenle genç kuşakların yalnızca bilgiye değil, aynı zamanda güvenilir rol modellere ihtiyaç duyduğu açıktır. Zira arka planı belirsiz, niyetleri görünmez ve hangi dünya tasavvuruna dayandığı bilinmeyen algoritmaların yön verdiği devasa bir dijital ekosistem içinde gençler giderek daha savunmasız hâle gelmektedir.

Aslında bu durum, etik değerlere sahip öğretmen ve akademisyenlerin sorumluluğunu geçmişe kıyasla daha da artırmaktadır. Belki de öğretmenlik ve akademisyenlik, bu yeni çağda yalnızca önemini korumamakta; aynı zamanda yeni sorumluluk alanlarıyla birlikte daha da merkezi bir konuma yerleşmektedir.

Örneğin son dönemlerde yeniden gündeme gelen Epstein'in odağında yer aldığı Siyonist sapkın zihniyetin ve uyuşturucu, fuhuş, kumar başta olmak üzere tüm gayrimeşru ağları kontrol eden gücün sadece ekonomi, sanat, kültür, ticari, siyasi çevreleri değil, aynı zamanda bilgi üretim, tüketim ve dağıtım ağını da kontrol edebildiğini unutmamalıyım. Epstein adasını ziyaret edenler arasında Bill Gates gibi, Chomsky gibi, Stephen Hawking gibi isimler olduğu görülüyor. Bu durum temel etik ve insani değerlerle sınırlandırılmamış zekânın neler yapabileceğini gözler önüne seriyor. Uzun vadede fakirliği azaltma ve yeni bir dünya oluşturma adına fakirleri, engellileri ve belli inanca sahip olanları yok etme ve daha elitist bir dünya yaratma hayali olduğunu ve bunların aileye ortadan kaldırma, cinsiyetlere müdahale etme, insan genetiğine ve insan doğasına müdahale etme, kendine bu hakkı görme ve küstah bir biçimde tanrılaşma temayülüne sahip insanlarca alternatif bir dünya oluşturulmaya çalışıldığı açıktır. Bu tehlikeyi bertaraf etmek için ise farklı bir insan tasavvuruna ve farklı bir medeniyet bilincine sahip, manevi değerleri önceliklendiren, farklı bir insan modelinin öne çıkarılması gerektiği her zamankinden daha acil bir ihtiyaçtır.

Unutmamamız gereken bir husus da, ölçme değerlendirme sistemimizin Maarif modelini destekleyecek şekilde dizayn ediliyor olması gerektiğidir. Beceri temelli eğitimden, denge modelinden, erdem ve maneviyattan, ahlaktan ve temel değerlerden, estetik bilincinden, çevre duyarlılığından bahsedip, sadece çoktan seçmeli testlere dayalı bir sınav sistemini yaygınlaştırsak, maalesef doğal olarak, öğretmenlerimiz, eğitimcilerimiz ve velilerimizin önceliği modelin arzulan hedef ve değerler olmayacaktır.

➤ *Son olarak, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin hayata geçmesiyle birlikte sizce 10–15 yıl sonra nasıl bir üniversite profili ve nasıl bir gençlik tablosu ile karşılaşmayı umut ediyorsunuz?*

Dünya çok hızlı bir şekilde değişiyor. Eğitim alanında yapılacak yatırımların kısa ve uzun vadede hemen etkisini göremeyebiliriz. Ancak şu anda dünya günde-

minde olan olaylara baktığımızda; geçtiğimiz yıllarda Gazze'deki katliamlar, hiç gözünü kırpmadan teknoloji desteğiyle ile on binlerce insanı bir anda katledebilen, çocuk, kadınları, yemek kuyruğundaki insanları, bebekleri acımasızca katletmek için teknolojiyi ve silah sektörünü kullanan, bu alana büyük yatırım yapan ve bunları kullanırken de hiçbir insani değer taşımayan şeytani bir küresel sistemle karşı karşıyayız. Son yıllarda teknolojiye verilen önem, Milli Teknoloji Hamlesi, TÜBİTAK gibi kuruluşların öncü çalışmaları, savunma sanayii alanında yapılan yatırım ve girişimler, Teknofest kapsamında yapılan çalışmalar, ahlaki kaygıları ve insanlığın hayrını gözeten milli bir teknolojik ilerlemenin ve mühendislik çalışmalarının yaygınlaştığını gösteriyor

Dünyanın ekonomik kaynaklarını sömüren, nerede bir maden veya değerli kaynak varsa oraya işgal etmeyi kafasına koymuş, bu değerleri ele geçirmek uğruna suikastlar darbeler ve devlet başkanları kaçırmalar dâhil hiçbir sınır tanımayan küresel bir sistemle karşı karşıyayız. Geçmiş asırlardan farklı olarak bugün, tüm bu kötülük uygulamaları, işgalleri, suikastları ve katliamları televizyonlardan, dijital ortamlardan canlı bir şekilde izlemekteyiz. Kötülüğün ve şeytani ideolojilerin temsilcilerinin pervasızca insanlığa meydan okuduğu ve bunun herkes tarafından izlendiği bir dünyadayız.

Kuşkusuz böyle bir dünyada özellikle genç nesiller olanlar korkuyla dehşetle izliyorlar. Tüm bu yaşananlar insan psikolojisinde, duygu dünyasında ve anlam dünyasında derin krizlere, umutsuzluğa ve travmalara yol açtığını tahmin edebiliriz. İnsanların değer dünyası aşınıyor, geleceğe dair ümitleri azalıyor. Bunlar uzun vadede psikolojik hastalıkları, uyuşturucu kullanımını, boş vermişliği ve intiharları tetikleyecektir. Hiç kuşkusuz bu kötülüğü dünyaya karşı, daha adil bir dünya inşa etmeye çalışan insanlar da tarihte olduğu gibi bugün de var olacaktır.

Tarih ilmine yaklaşım ve özellikle tarih dersleri, bu anlamda yeniden öne hale gelecektir. Bizler artık Habil ve Kabil ve Hz Musa ile Firavun, Nemrut ve Hazreti İbrahim gibi kıssaları farklı bir gözle yeniden okumalıyız. Genç nesillere tarihteki savaşları, zulüm-

leri, adaletsizlikleri ve bunlara karşı mücadele eden insanları bilim insanlarını, sanatçıları ve alimleri anlatmalıyız. Moğol istilasını anlatırken, aynı zamanda Yunus Emreleri, Hacı Bektaş Velileri ve Mevlanaları; Hz. İbrahimleri, Hz. Yusufu, Hz. Musaları; İbni Sinaları, Uluğ Beyleri, Ali Kuşçuları, Ahmet Yesevileri ve Mehmet Akifleri yeniden ön plana çıkarmalıyız.

İnsanın sadece maddi bir varlık olmadığını, sadece kazanç hırsıyla donanmış bir varlık olmadığını; aksine ahlaka, maneviyata, dürüstlüğe, estetiğe önem veren yüce bir varlık olduğunu hatırlatmalıyız. Vahiy bilgisinin insana nefsinin ve şehvi duygularını kontrol etmek için yol gösterici olduğunu; ekonomik, siyasi, sosyolojik, tarihi ve fenni bilgilerin iddia edildiği gibi tamamen objektif olmadığını öğretmeliyiz. Her tür bilginin belli bir bağlamda, belli bir dünya görüşü eşliğinde ve belli bir önceliklere dayalı olarak belli felsefi ideolojik öncüller ışığında üretildiğini, bilim dünyasında her zaman her yerde geçerli evrensel bir bilgi olmadığını aktarmalıyız. Eğer, her tür bilginin eleştirel bir bakış açısıyla analiz edildikten sonra belli değerler süzgecinden geçirilmesi gerektiğini genç nesillere öğretebilirsek; çevre duyarlılığı, estetik bilinç, dil bilinci, kültür bilinci, tarih bilinci aşılayabilirsek; tabiatın, dünyanın ve evrenin bize bir emanet olarak verildiğini, insanın yeryüzünde Allah'ın halifesi olarak hayvanlara, bitkilere ve tüm diğer canlılara karşı sorumluluğunu ahlatabilirsek; bugün ümitsizlik girdabında çeşitli sıkıntılar ve bunalımlar yaşayan, insanlığa karşı çareler üreten, alternatif bir bilimin siyasetin, ekonominin teknolojinin ve alternatif bir üniversitenin öncülüğünü yapacak nesiller yetiştirebiliriz.

# TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ EĞİTİM PROGRAMI



Modelin bu ahlak ve karakter gelişimi boyutu, millî ve manevi değerlerimizin belirgin bir biçimde milli eğitimimize dahil edilmesini ifade etmektedir. Küreselleşme, dijital-sanal mecraların çok hızlı yaygınlaşması vb. gelişmelerin, toplumsal yapımız ve milli kültürümüz üzerinde ciddi olumsuz etkiler gösterdiği, gençler arasında olumsuz davranışların yaygınlaştığı bir süreçte bu konudaki başarı hayati öneme sahiptir. Ahlak ve karakter boyutunda eğitimde sağlanacak başarı; gençlerimiz, milletimiz ve insanlık için “daha iyi ve güzel” ve huzurlu bir gelecek sağlayacaktır. Bunun için, tek başına müfredatta bu konulara yer verilmesi elbette yeterli olmayacaktır. Aile, okul ve toplumsal çevrede, ahlakî davranışı özendiren ve ödüllendiren bir ekosistem sistem de gereklidir. Bu bağlamda, öğretmen ve eğitim yöneticilerin “rol model” olma işlevleri daha da önem kazanacaktır. ”



**Prof. Dr. Ahmet Cevat ACAR / Röportaj**  
Cumhurbaşkanlığı Eğitim Politikaları Kurulu Üyesi

➤ **Efendim, kendinizi tanıtabilir misiniz? Eğitim alanındaki akademik ve/veya mesleki çalışmalarınızdan kısaca bahsedebilir misiniz?**

Ben, Ahmet Cevat ACAR. 1960 Kastamonu-Taşköprü doğumluyum. Atatürk Üniversitesi(AÜ) İşletme Fakültesi'ni bitirdim (1980). Yüksek lisans eğitimimi İstanbul Üniversitesi(İÜ) İşletme Fakültesi "Personel Yönetimi ve Endüstri İlişkileri", doktora-yı İÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü "İşletme ve Personel Yönetim-Organizasyon" bölümünde tamamladım. İÜ İşletme Fakültesi İnsan Kaynakları Yönetimi Anabilim Dalı'nda 1994 yılında yardımcı doçent, 1998 yılında doçent, 2007'de profesör oldum. İnsan Kaynakları Yönetimi, Yönetim-Organizasyon, Örgütsel Davranış alanlarında eğitim, araştırma, danışmanlık, yayın ve proje çalışmaları yaptım.

Üniversitede, çeşitli kurul ve komisyonlar ile Fakülte ve Enstitü yönetim kurulu üyeliği, Enstitü eğitim koordinatörlüğü, program ve anabilim dalı başkanlığı gibi görevlerde bulundum. 2010-2012 yıllarında İstanbul Üniversitesi Rektör Yardımcısı; 2012-2019 yılları arasında iki dönem Türkiye Bilimler Akademisi(TÜBA) Başkanı olarak görev yaptım. 2018'de T.C. Cumhurbaşkanlığı Eğitim Öğretim Politikaları Kurulu üyeliğine atandım. 2022-2026 yılları arasında İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (İZÜ) Rektörü olarak görev yaptım.

Halen, TÜBA aslî üyesiyim, İZÜ İşletme ve Yönetim Bilimleri Fakültesi öğretim üyesi ve T.C. Cumhurbaşkanlığı Eğitim Öğretim Politikaları Kurulu üyesi olarak görevlerime devam ediyorum. Evliyim ve iki çocuğumuz var.

➤ **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin ortaya çıkış gerekçesini ve bu modelin Türk eğitim sistemine kazandırmayı hedeflediği temel vizyonu nasıl değerlendiriyorsunuz?**

Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin(TYMM) ortaya çıkış gerekçesi, kısaca, önceki eğitim program ve uygulamalarının ülke ihtiyaçlarını karşılama yetersiz kalması olarak ifade edilebilir. TYMM önceki model, öğrencilere aşırı teorik bilgi aktarımını amaçlaması, öğretmenlerin anlatımına dayalı olması, uygulama ve beceri kazandırma bakımından zayıf olması, öğrencilerin edilgen konumda olması, dersler ve konuların birbiriyle ilişki ve bağlantılarının yeterince dikkate alınmaması, milli kültürümüz, değerlerimiz ve ihtiyaçlarımızla bağlantısının zayıf olması gibi bakımlardan eleştirilmekteydi. Yeni model bir bakıma anılan eleştiri ve eksikliklerin karşılanması amacıyla geliştirilmiştir.

TYMM, öğrenci merkezli, faaliyet ve deneyimler yoluyla öğrencilere beceriler ve değerler kazandırma, millî insanî değerlere uygun karakter ve ahlak gelişimlerini sağlama, teknolojik ve küresel değişmelerin gerektirdiği yeni yetkinliklerle donatma, Türkiye yüzyılı vizyonuna uygun ve katkı sağlayacak niteliklere sahip işgücünü yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, sayılan amaçlar gözetilerek müfredatta disiplinler arası yaklaşımla sadeleştirme yapılması da öngörülmüştür.

Genel olarak bakıldığında TYMM'nin, evrensel gerçekler ve ihtiyaçlar yanında millî kültür, değer ve ihtiyaçlara da uygun beceriler ve ahlakî niteliklerle donatılmış yetkin bireyler yetiştirmeyi hedeflemesi ve bunu daha üst bir model veya vizyon olan "Türkiye Yüzyılı vizyonu"na uygun olarak yapmayı öngörmesi, Türk eğitim sisteminde tarihsel öneme sahip değerli bir değişimi temsil etmektedir.

➤ **Yeni Maarif Modeli'nde öne çıkan "erdem-değer-eylem" bütünlüğü yaklaşımının, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine ne tür katkılar sağlayacağını düşünüyorsunuz?**

"Erdem-Değer-Eylem" bütünlüğü, kısaca 'iyi-doğru ve güzeli öğrenme/bilme, benimseme ve

davranışlarına yansıtma'yı, ahlaklı-iyi insan olmayı ifade ediyor, denebilir. Kanaatimce, ahlaki ve toplumsal erdem ve değerlerin kazandırılması ve davranışlara yansıtılmasını amaçlayan modelin bu yaklaşımı, en önemli yönlerinden biridir.

Bilindiği gibi, dürüstlük,adalet, merhamet, yardım-severlik, saygı sorumluluk vb. ahlaki erdem ve değerler, her zaman önemli olduğu beyan ve kabul edilen, son yıllarda ise daha da önem kazanan insan nitelikleridir. Nitekim, son yıllarda iş hayatında istihdam edilecek personelde “dürüstlük” vb. ahlakî nitelikler, açıkça ve ön sırada aranır özellikler arasında yer almaya başlamıştır.

Modelin bu ahlak ve karakter gelişimi boyutu, millî ve manevi değerlerimizin belirgin bir biçimde milli eğitimimize dahil edilmesini ifade etmektedir. Küreselleşme, dijital-sanal mecraların çok hızlı yaygınlaşması vb. gelişmelerin, toplumsal yapımız ve milli kültürümüz üzerinde ciddi olumsuz etkiler gösterdiği, gençler arasında olumsuz davranışların yaygınlaştığı bir süreçte bu konudaki başarı hayati öneme sahiptir. Ahlak ve karakter boyutunda eğitimde sağlanacak başarı; gençlerimiz, milletimiz ve insanlık için “daha iyi ve güzel” ve huzurlu bir gelecek sağlayacaktır. Bunun için, tek başına müfredatta bu konulara yer verilmesi elbette yeterli olmayacaktır. Aile, okul ve toplumsal çevrede, ahlakî davranışı özendirilen ve ödüllendiren bir ekosistem sistem de gereklidir. Bu bağlamda, öğretmen ve eğitim yöneticilerin “rol model” olma işlevleri daha da önem kazanacaktır.

4. Programda vurgulanan bütüncül gelişim, beceri temelli öğrenme ve sadeleştirilmiş içerik anlayışını uygulama açısından okullarımız ne ölçüde hazır görünmektedir?

Bütüncül yaklaşım, öğrencilere bilginin yanında beceri, değer, tutum, ahlakî karakter, sosyal sorumluluk gibi nitelik ve yetkinlikleri kazandırmayı öngörür. Başka bir deyişle, akademik ve teknik bilgi ve beceriler yanında ahlakî bir karakter kazan-

dırmayı, öğrencilerin bilişsel,duygusal, toplumsal, ahlaki ve fiziksel gelişimini hedefler.

Bir plan olarak modelin, disiplinlerarası yaklaşımı, teori ve uygulama bütünlüğünü, uygulama ve deneyim yoluyla beceri kazandırmayı, bunların yanısıra değer ve karakter gelişimini amaçlaması, okul-aile ve toplum ilişkisini önemsemesi, oldukça önemli özellikleridir. Amaçlanan hedeflere ulaşılması ve başarı, okul çevresi, eğitim yapı ve süreçleri ile paydaş özellik, tutum ve davranışlarının bu plana uygun olmasına/uygun hale getirilmesine bağlıdır.

Bütünsel yaklaşım, öğrenciler, öğretmenler, eğitim yöneticileri, diğer çalışanlar, eğitim müfredat ve programları, veliler, yerel ve genel toplumu da kapsayan bir sistem yaklaşımını yansıtıyor denebilir.

Gerekli olmayan konuları müfredattan çıkararak ve bazı ‘ileri” konuları bir sonraki eğitim kademesine bırakarak aşırı ve yoğun bilgi yüklemeyi hafifletmeyi hedefleyen “içerik sadeleştirme”nin uygulamaya aktarılması konusunda okullarımızda fazlaca kısıt ve sorun olmadığını düşünüyorum. Yalnız bu noktada, LGS ve YKS gibi kademeler arası geçiş sınavlarında ve diğer ölçme-değerleme süreç ve sistemlerinde gerekli uyarılama, değişiklik ve yeniliklerin yapılması gereklidir. Aksi takdirde, program ve müfredattan çıkarılan konuların okul dışı kaynaklardan sağlanması hususundaki talep devam edecek, sadeleştirme uygulamada yeterince gerçekleşmeyecektir.

Beceri temelli öğrenme, esasında uygulama ve deneyim yoluyla öğrenmeyi ifade eder. Bunun için de yeterli ve uygun alan ve tesisler ile proje ve deneyim görev ve imkanları gerekir. Son yıllarda okul bina ve tesis kapasitelerinde çok önemli gelişme ve iyileşmeler sağlanmış olmakla birlikte bu konuda atılacak adımlar olduğu da açıktır. Fiziksel ve maddi ihtiyaçların karşılanması görece olarak daha kolaydır. Daha zor ve odaklaşılması gereken husus, ağırlıklı olarak anlatıma dayalı bilgi aktarmaya alışmış öğretmen ve öğrencilerin nitelik ve tutumlarının uygun şekilde değiştirilmesidir. Bilgi,

beceri, değer ve yetkinlik bağlantısı ve uyumunu öngören bütüncül gelişim konusunda da benzer bir durum geçerli görünüyor. Özellikle, değer ve karakter gelişiminde uygun uygulama ve deneyim yanında iyi örnekler ve rol modelleri de önemlidir. Bu bakımdan, başta öğretmenler ve eğitim yöneticileri olmak üzere eğitim çevresindeki aktörlerin örnek tutum ve davranış göstermeleri ve destekleyici bir yaklaşım içinde olmalarını sağlayacak uygulamaların gerçekleştirilmesi gerekir.

➤ **Öğretmenlerin bu modele uyum sürecinde karşılaşılabileceği fırsatlar ve güçlükler nelerdir? Sizce öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim süreçlerinde hangi düzenlemeler yapılmalıdır?**

Her yenilik gibi TYMM de ilgililer için bazı fırsatlar ve güçlükler çıkarır. Model, öğretmenler için de bazı yenilikler ve değişiklikler içermektedir. Devreye giren yeni eğitim-öğretim yaklaşım, yöntem ve teknikleri, öğretmenlerin bu konularda geliştirilmesi ihtiyacını, bu da öğretmenlere yönelik yeni eğitim imkanlarının sağlanmasını ortaya çıkaracaktır. Bu, öğretmenlerin mesleki gelişimi için yeni fırsatların doğması anlamına gelir.

Model, öğretmenliği bilgi aktarmanın ötesinde, öğrenci merkezli öğrenme sürecinde rehberlik ve yöneticilik olarak görmektedir. Ki bu, öğretmenin mesleki rolünü güçlendirme ve özerkliğini artırma bakımından bir fırsat olarak değerlendirilmelidir.

Esas alınan beceri temelli ve disiplinlerarası eğitim anlayışının öğretmenlerin yenilikçi öğretim yöntemlerini uygulama açısından fırsat oluşturması da beklenen bir durumdur.

Modelin öğrencilerin karakter ve ahlak gelişimi ile dijital içerik ve yöntemlerin kullanımına önem vermesi, bu konularda öğretmelerin rollerinin artması

“

*Model, öğretmenliği bilgi aktarmanın ötesinde, öğrenci merkezli öğrenme sürecinde rehberlik ve yöneticilik olarak görmektedir. Ki bu, öğretmenin mesleki rolünü güçlendirme ve özerkliğini artırma bakımından bir fırsat olarak değerlendirilmelidir.*

*Esas alınan beceri temelli ve disiplinlerarası eğitim anlayışının öğretmenlerin yenilikçi öğretim yöntemlerini uygulama açısından fırsat oluşturması da beklenen bir durumdur.*

”

ve kendilerini geliştirme açısından yeni fırsatlar olarak görülebilir.

Bu fırsatların etkin biçimde değerlendirilmesi, öğretmelerin iş tatmini ve performansı ile Türk eğitim sisteminin etkinliğini olumlu biçimde etkileyecektir.

Öğretmenlerimiz, bu süreçte fırsatlar yanında elbette bazı güçlüklerle de karşılaşabileceklerdir. Kanaatimce, en önemli güçlük, “değişime uyum” konusunda olacaktır. Öteden beri belirli bir müfredata, eğitim ve ölçme-değerleme yöntemlerine göre görev yapmış öğretmenlerin yeni yaklaşım ve yöntemlere uyum sağlaması, güçlükler ortaya çıkarabilecektir. Bu süreçte öğretmenlerin yeni yaklaşım ve yöntemlerle ilgili hizmet içi eğitimlerin yetersiz kalması da, öğretmenlerin uyumunu ve modelin uygulanmasını zorlaştıracaktır.

Yeni model, öğretmenlerin “işyükü”nü artırıcı bir özelliğe de sahiptir. Çünkü modelde etkinlik ve deneyim yoluyla öğrenmeye, proje çalışmalarına,

“

*Modelin başarısı ve fırsat eşitliği bakımından okullararası imkan ve kaynak farklılıkları da giderilmelidir. Bu konuda, bazı imkan ve kaynakların birden fazla okul tarafından kullanılması da değerlendirilebilir. Gerek okul içi, gerekse kademelerarası geçiş ölçme-değerlendirme/sınav yöntemlerini gecikilmeden modele uygun biçimde değiştirilmesi de gerekli bir konudur.*

”

farklı ve yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri daha fazla yer verilmektedir. Ayrıca, değer ve karakter eğitimine önem verilmesi, açıkça ifade edilmese de öğretmenlerin tutum ve davranışlarıyla örnek olma sorumluluğunu artıracaktır. Ki, tüm bunlar, geleneksel bilgi aktarmaya dayalı modele kıyasla öğretmenlerin görevlerinin artması anlamına gelmektedir.

Bunların yanısıra, değer temelli eğitim ve bütüncül(bilgi-beceri-değer) yaklaşım gibi konuları öğretmenlerin farklı şekilde anlaması, uygulama ve standartlaşma sorunlarına yol açabilir. Ayrıca, fiziksel ve teknolojik altyapı ve araç-gereç yetersizlikleri olan okullarda bu durumun, öğretmenlerin yeni modele uygun iş yapması için güçlükler doğuracağı da muhakkaktır.

➔ **Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin uzun vadede eğitimde kalite, fırsat eşitliği ve toplumsal değerlerin aktarımı açısından nasıl sonuçlar doğurmasını bekliyorsunuz?**

Modelin uzun vadede eğitim kalitesini artıracığı, fırsat eşitliğini güçlendireceği, öğrencilerin ahlâkî ve sosyal gelişimini, toplumsal aidiyet ve sorumluluk tutumlarını güçlendireceği beklenmektedir. MEB tarafından büyük emekle hazırlanan Modelin amaçlarını yansıtan bu beklentilerin gerçekleşmesi elbette istenir bir durumdur. Bununla birlikte, modelin amaçlarının gerçekleşmesi ve istenen sonuçları vermesi, öngörülen değişikliklerin uygulamaya ne ölçüde aktarılabilmesine bağlı olacaktır.

Bu konuda istenen sonuçların elde edilmesi için önemli olduğumu düşündüğüm bazı hususları belirtmek isterim:

Öncelikle modelin yaklaşık 20 milyon öğrenci ve öğretmeni doğrudan, toplumun tamamını da farklı düzeylerde kapsayan/ilgilendiren “büyük bir değişim projesi” veya büyük bir reform olduğunu belirtmek gerekir. Böylesi büyük projelerin gerektirdiği maddi ve beşeri kaynak yatırımları da büyüktür. Yine bu tür projelerin kısa vadede tam olarak uygulamaya geçirilmesi de pek kolay ve mümkün değildir. O nedenle, modelin başarısı için gerekli şartlardan biri, belki de ilki, uzun vadeli bir bakış açısıyla değişikliklerin uygulanmasında kamu otoritesinin kararlı olması, ilgili paydaşların büyük çoğunluğu tarafından da kararlı olunacağı görüşünün kabul edilmiş olmasıdır. Kısacası, uygulamada kararlılık ve isticrar, başarı için hayati öneme sahiptir. Bunun sağlanması, beklentilerin karşılanması olasılığını artıracaktır. Ayrıca, her değişim, maruz kalanlarda az ya da çok bir rahatsızlığa ve direnişe yol açar. Bu nedenle, süreç etkin bir “değişim yönetimi” yaklaşımıyla yönetilmelidir.

Önemli bir konu da, başta bir milyonu aşan öğretmenler olmak üzere eğitim çalışanlarına ve muhtemel öğretmen adaylarına modele uygun nitelik ve tutumların kazandırılmasıdır. Bu, ilk grup için hizmet içi eğitim, adaylar için de yükseköğretim ve bu dönemde kurulan öğretmen akademisi müfredat ve programlarının modele uygun olarak tasarlanması ve uygulanmasını gerektirir. MEB'nca düzenlene-

nen hizmet içi eğitimlerde ve öğretmen akademisi eğitimlerinde gerekli değişiklikler yapılmış ve uygulama buna göre yapılıyor olmalıdır. Ancak, öğretmen adayı yetiştiren yükseköğretim kurumları tarafında/eğitim fakültelerinde öteden beri uygulanan müfredat, programlar ve uygulamada kayda değer bir değişiklik gözlenmemektedir.

Bu arada, 18.10.2024 tarihli resmi gazetede yayımlanan 7528 sayılı “Öğretmenlik Meslek Kanunu ile Millî Eğitim Akademisi kurulmuş ve öğretmenlik mesleğine giriş, Akademi tarafından yürütülecek dört dönemlik(bir yıllık) “hazırlık eğitimi”ni tamamlama şartına bağlanmıştır. Bu sürenin bazı fakülte(eğitim fakülteleri) mezunları için üç dönem olarak uygulanabileceği düzenlenmiştir. Bu konudaki düzenlemeler, eğitim fakültelerinin öğretmenlik için asıl kaynak olma özelliğini kaybetmelerine ve kapanmalarına yol açacağı gerekçesiyle ilgili çevrelerce eleştirilmektedir.

Bu bağlamda, tüm eğitim kademelerini ve kademeler arası etkileşimi kapsayacak biçimde, ilgili tüm paydaşların aktif işbirliği ve katılımıyla, model ve akademinin ilk uygulama sonuçlarının sistemli biçimde analiz ve değerlendirilmesi yapılarak model ve bileşenlerinde gerekli geliştirmelerin yapılmasının gerekli/faydalı olacağı değerlendirilmektedir. Bu çerçevede, “mesleki ve teknik öğretim orta okulları”nın gecikilmeden yeniden açılmasının uygun olacağını, zorunlu lise eğitimi uygulamasının etki ve sonuçlarının ciddi biçimde değerlendirilmesinin yararlı olacağını da belirtmek isterim.

Öğretmen ve eğitim çalışanlarının gerekli nitelikleri ve tutumları kazanmaları için tek başına eğitim yeterli değildir. İstihdam ve insan kaynakları yönetimi süreçlerinin de uygun şekilde değiştirilmesi gerekir. Bu konuda, öğretmenlik meslek kanunu vb. ile son yıllarda bazı olumlu düzenlemeler yapılmış olmakla birlikte, eğitim camiasının çok büyük bir kısmının bağlı olduğu yürürlükteki kamu personel rejiminde ciddi değişiklikler yapılması ihtiyacının varlığını sürdürdüğünü düşünüyorum.

Modelin başarısı ve fırsat eşitliği bakımından okullararası imkan ve kaynak farklılıkları da giderilmelidir. Bu konuda, bazı imkan ve kaynakların birden fazla okul tarafından kullanılması da değerlendirilebilir. Gerek okul içi, gerekse kademelerarası geçiş ölçme-değerlendirme/sınav yöntemlerini gecikilmeden modele uygun biçimde değiştirilmesi de gerekli bir konudur.

Millî kültür ve varlıkların küreselleşme, dijitalleşme ve diğer etkenlerin tesiriyle hızla aşındığı bir süreçte TYMM'nin öğrencilerimize 21. Yüzyıl yetkinliklerini kazandırma yanında milli kültür, miras ve değerlerimize merkezi bir yer veren bir yaklaşımla uygulamaya konulması, son derece kıymetlidir. Uzun vadeli bir yaklaşımla kararlı ve istikrarlı uygulama, öğretmenlerimizin gerekli beceri yetkinliklerle donatılması, ölçme değerlendirme sistem ve yöntemlerinin uygun şekilde geliştirilmesi, uygun okul imkan ve kaynaklarının sağlanması, eğitim çalışanlarımızın tatmin, motivasyon ve performansını artıracak yönetim sistem ve uygulamalarının devreye sokulmasıyla milletimiz ve insanlık için hayırlı sonuçlar vereceğini düşünüyorum.

Bu vesileyle, modelde de önemli bir konumda değerlendirilen Türkçe'mizin eğitim ve bilim dili olarak kullanımının bu süreçte hayati öneme sahip olduğunu, bu konuda “yabancı dilde eğitim”in yaygınlaşan bir “yabancı dil öğretme yöntemi” haline gelmesinin ciddi bir sorun teşkil ettiğini, bu hususta “yabancı dil öğretimi”nin etkinliğinin artırılmasının özel önem verilmesi gerektiğini ifade etmek isterim.

# Mehmet Akif İnan

## Külliyyatı



*Vefatının 25. Yılında  
Rahmetle Anıyoruz.*



EĞİTİM TEMALII  
ULUSLARARASI  
KISASHORT  
FILMFILM  
YARIŞMASI  
COMPETITION

EDUCATION THEMED  
INTERNATIONAL



ÖDÜLLERİMİZ

- > Birincilik  
150.000 ₺
- > İkincilik  
125.000 ₺
- > Üçüncülük  
100.000 ₺
- > Mehmet Akif İnan  
Özel Ödülü  
80.000 ₺
- > Erol Battal  
Sendikal Kadraj Ödülü  
60.000 ₺
- > Seyirci Özel Ödülü  
50.000 ₺

Son Başvuru  
14 ARALIK 2026



[www.ebskisafilm.org](http://www.ebskisafilm.org)



[ebskisafilm](https://www.facebook.com/ebskisafilm)



EĞİTİMDEN  
BİR KARE

9. FOTOĞRAF YARIŞMASI

hayat akar  
fotoğraf  
kalır

Son  
Başvuru 14  
ARALIK  
2026

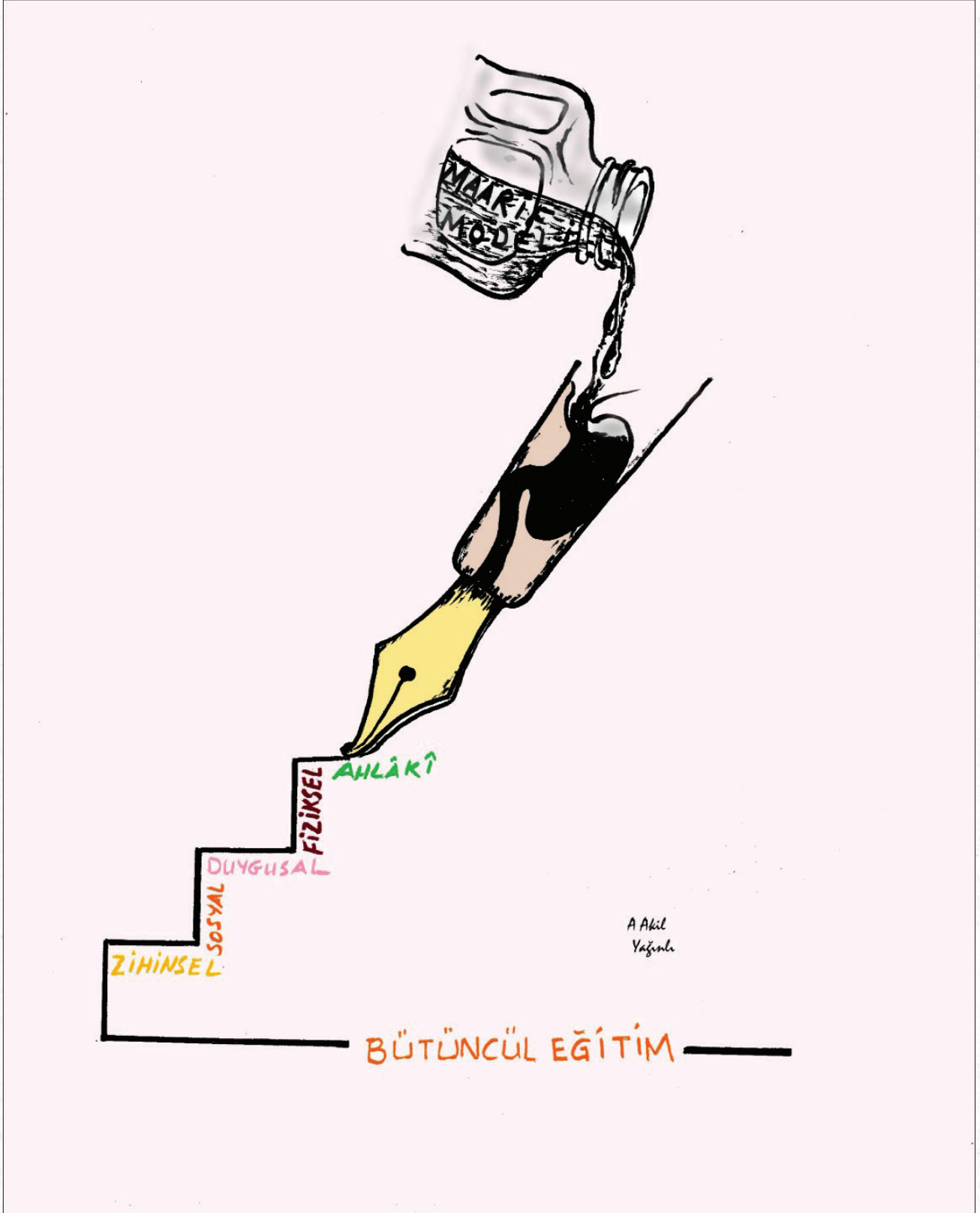
ÖDÜLLERİMİZ

- Birincilik 40.000 ₺
- İkincilik 30.000 ₺
- Üçüncülük 20.000 ₺
- Mehmet Akif İnan Özel Ödülü 15.000 ₺
- Ailede Eğitim Özel Ödülü 15.000 ₺
- Mesleki Eğitim Özel Ödülü 15.000 ₺
- Sergileme 5.000 ₺



[egitimdenkare](https://www.facebook.com/egitimdenkare)

[www.egitimdenbirkare.org](http://www.egitimdenbirkare.org)



[www.ebs.org.tr](http://www.ebs.org.tr)

[TV](#) [X](#) [f](#) [@](#) [egitimbirsen](#)

[ebsgenelmerkez](#)